

Gibt es einen literarischen Kanon im DaF-Kontext? Zur Auswahl von Texten im Bachelorstudiengang am Beispiel von drei südafrikanischen Universitäten

Francois-Jean Pieterse

*Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at
Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als
Fremdsprache im deutschafrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology
at Leipzig University in terms of a double degree agreement.*

Supervisor: Prof. Carlotta von Maltzan



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



Stellenbosch
UNIVERSITY
IYUNIVESITHI
UNIVERSITEIT

December 2022

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification. This thesis has also been presented at Leipzig University in terms of a joint-degree agreement.

December 2022

Abstract

This dissertation investigates the role and influence of the German literary canon on the selection process of prescribed literary texts for teaching German as a foreign language in South Africa, and in particular the possibility of an emergent, unique literary canon of prescribed texts for German as a foreign language. The emergence of the subject German Studies in South Africa is described with a particular focus on showing the origins of academic traditions and norms that still prevail in the subject and its curricula today, that is, the formation of a Bordieuan field. Furthermore, the concept of canon is investigated using and contrasting the theoretical frameworks of Jan Assmann and Harold Bloom. Postcolonial critiques and revisions of the literary canon are presented in the context of calls for the decolonisation of university curricula in South Africa. The concept of a selection criterion when prescribing a text is explicated with reference to aesthetic and cultural learning, as well as the process of understanding the other.

A case study of expert interviews of eight lecturers at three universities in the Western Cape is presented as empirical evidence for the principal findings. A range of normative, preference- and practice-based, and group-specific selection criteria for prescribed German-language texts are identified. It is shown that lecturers in German Studies do strongly consider the canonical status of literary works when considering whether to include a text in their courses or not. However, no literary canon specific to German Studies at these university sections is identifiable, although, given the prevalence of certain authors in the data, some characteristics of a literary canon are present. This study contributes to our understanding of canon construction and the importance of literary texts in foreign language teaching through empirical data. Further analysis shows that the teaching of foreign cultural thought patterns and ways of assigning meaning do not play a direct role in selecting these literary texts. However, these thought patterns and ways of assigning meaning enter the teaching process by, for example, selecting topical texts. This exploratory study is the first of its kind in South Africa and offers insight into the subject's understanding of its own objectives, as well as gaps for future research.

Opsomming

Hierdie verhandeling ondersoek die rol en invloed van die Duitse literêre kanon op die keuringsproses van voorgeskrewe literêre tekste vir die onderrig van Duits as vreemde taal in Suid-Afrika, en veral die moontlikheid van 'n verskynende, unieke literêre kanon van voorgeskrewe tekste vir Duits as 'n vreemde taal. By die beskrywing van die ontstaan van die vak Duits in Suid-Afrika word klem op die oorsprong van akademiese tradisies en norme wat vandag nog in die vak en sy kurrikula heers, dit wil sê die totstandkoming van 'n Bordieuaanse veld. Verder word die konsep van 'n kanon ondersoek deur om die teoretiese raamwerke van Jan Assmann en Harold Bloom te besig en met mekaar te vergelyk. Postkoloniale kritiek aan en hersiening van die literêre kanon word in die konteks van die beroep op dekolonisering van universiteitskurrikula in Suid-Afrika aangevoer en bespreek. Die konsep van 'n keuringskriterium as middel vir die voorskryf van 'n teks word uitgelê met verwysing na sowel die leer van 'n estetiese en kultuur, as ook die proses om die ander te verstaan.

'n Gevallestudie van deskundige-onderhoude met agt dosente aan drie universiteite in die Wes-Kaap word as empiriese bewyse vir die sleutelbevindinge aangebied. 'n Reeks normatiewe, voorkeur- en praktyksgebaseerde en groepspeesifieke keuringskriteria vir voorgeskrewe Duitstalige tekste word geïdentifiseer. Daar word aangetoon dat dosente in Duits wel die kanonieke status van literêre werke sterk by hul besluit oorweeg, om 'n teks in Duitskursusse in te sluit of nie. Geen literêre kanon wat hom spesifiek aan die Suid-Afrikaanse vak Duits rig word by die afdelings van dié studie vasgestel nie, alhoewel, gegewe die herhaalde voorkoms van sekere skrywers in die data, is sekere kenmerke van 'n literêre kanon aanwesig. Hierdie studie dra by wyse van empiriese data tot ons begrip van kanonisering en die belangrikheid van literêre tekste in vreemdetaalonderrig by. Verdere ontleding toon dat die onderrig van vreemde kulturele denkpatrone en maniere van betekenistoekenning nie 'n direkte rol speel in die keuringsproses van hierdie literêre tekste nie. Hierdie denkpatrone en maniere om betekenis toe te ken word in die onderrigproses, deur byvoorbeeld aktuele tekste uit te kies, ingesluit. Hierdie verkennende studie is die eerste van sy soort in Suid-Afrika en bied dus insig in die vak se eie begrip van homself, dit wil sê van sy eie doelwitte onder andere, asook moontlike leemtes in ons kennis vir verdere navorsing.

Acknowledgements

In the first place, I would like to thank my supervisor, Prof Carlotta von Maltzan, sincerely for her unstinting support during the writing of this thesis – her positivity, constant encouragement and gentle constructive criticism were of great value to me. Additionally, I would like to thank all participants of this study at the University of Cape Town, Stellenbosch University, and the University of the Western Cape for their generosity with their time and openness to being interviewed. Furthermore, I wish to express my gratitude to the many people who make up the German section at Stellenbosch University for their support.

To my parents, Francois Pieterse and Cora Pieterse, and family as a whole, I am incredibly grateful for their belief in me, humour, and generosity. Then, my partner, Martin Mössmer, bears a special mention for his support, encouragement, and tea-making skills in the face of frequent tribulations and frustration – thank you. I also wish to thank Milan Triebel, who was brave enough to help proofread the thesis and made valuable comments.

Lastly, I would like to extend my thanks to DAAD, the Erasmus+ programme, the Herder Institute at the University of Leipzig, and the University of Stellenbosch for their generous financial support in the form of travel grants and stipends.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	ii
Opsomming	iii
Inhaltsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis.....	vii
1. Einleitung.....	1
2. Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im universitären Kontext Südafrikas.....	7
2.1 Der heutige universitäre Kontext.....	7
2.2 Überblick zur institutionellen Geschichte des Faches Deutsch in Südafrika.....	12
2.3 Curriculum für Deutsch von den Anfängen bis zur Gegenwart.....	17
3. Zum Kanon-Begriff.....	21
3.1 Zur Geschichte des Kanon-Begriffs	21
3.2 Zu Theorien der Kanonisierung.....	25
3.3 Kanon als ästhetisches Kulturgut.....	29
3.4 Kanon als Konsens und soziales Konstrukt.....	33
3.5 Zum Kanon-Begriff im dekolonisierenden Kontext an südafrikanischen Universitäten	36
4. Zu Auswahlkriterien literarischer Texte im DaF-Kontext.....	44
4.1 Zur Rolle von literarischen Texten in der DaF-Lehre	44
4.2 Literarische Texte und kulturhistorisch-ästhetisch bedingtes Lernen.....	46
4.3 Zum Begriff Auswahlkriterium im südafrikanischen Kontext	53
5. Methodik.....	57
5.1 Experteninterviews: Wissenstypen des/der Expert*in.....	57
5.2 Methodischer Ansatz und zum Stellenwert des Leitfadeninterviews	62
5.3 Ethische Erwägungen im institutionellen Kontext	66
5.4 Korpus der Arbeit.....	68
5.5 Auswertungs- und Analyseverfahren	70

6. Experteninterviews: Analyse und Ergebnisse	73
6.1 Kriterien und Auswahl von literarischen Texten	73
6.1.1 Linguistische Aspekte	73
6.1.2 Komplexität	77
6.1.3 Relevanz, Südafrikabezug und Themenauswahl.....	78
6.1.4 Persönliche Präferenz und Textbewertung	83
6.1.5 Praxis und Gruppenspezifika	86
6.2 Zur Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster	90
6.2.1 Deutschland oder der deutschsprachige Raum?.....	94
6.2.2 Literaturhistorische Epochen	95
6.2.3 Relevanz und Stereotypenkritik	96
6.3 Literarischer Kanon und Auswahlvorgang	98
6.3.1 Literarischer Kanon und der DaF-Kontext	100
6.3.2 Der deutschsprachige literarische Kanon.....	102
6.4 Forschungsperspektiven bei der Auswahl literarischer Texte	106
7. Fazit und Ausblick	111
Literaturverzeichnis	119
Anhang 1: Leitfadenfragebogen	131
Anhang 2: Research Ethics Committee: Genehmigung	134
Anhang 3: Muster der Einwilligungserklärung	135

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Verknüpfungen zwischen den Fragen-Themenblöcken und den Kanon-Merkmalen.	65
Tabelle 2. Auswahlkriterien von vorgeschriebenen, literarischen Texten nach Stichpunkten	89
Tabelle 3. Auswahlkriterien von vorgeschriebenen, literarischen Texten nach Textverhältnis.	90

1. Einleitung

Seit den 1970er Jahren kritisieren Studierende, Dozierende und andere Interessengruppen universitären Curricula im europäischen Kontext, insbesondere den literarischen Bildungskanon, dessen hegemonialer Stellenwert zunehmend einer kritischen Analyse unterzogen wird (vgl. A. Assmann 2008; Mignolo, 1991; Mignolo, 2011; van Vuuren, 1994).¹ Aleida Assmann (1998) deutet diese kritische, bildungspolitische Einstellung als „ein[en] ikonoklastisch[en] Impuls“ (S. 47). Im deutschsprachigen Raum löste diese Kritik an Bildungsnormen auch eine Art ‚Gegenreformation‘ aus: Bemerkenswert dabei waren Schwantz‘ (1999) und Fuhrmanns (2004) Beiträge, die im Rahmen der deutschen Bildungspolitik des frühen 21. Jahrhunderts eine vermeintliche Senkung der Bildungsstandards an deutschen Hochschulen angreifen und jeweils alternative Bildungspläne vorschlagen.² Im südafrikanischen Kontext dagegen musste sich das Fach Deutsch seit den 1980er Jahren mit seinem Selbstverständnis anhand der Zuspitzung der politischen und dadurch auch Bildungskrise unter der Apartheid und letztlich den hochschulpolitischen Folgen ihrer Abschaffung im Sinne einer Umstrukturierung der Universitäten auseinandersetzen (vgl. Kussler, 2001; von Maltzan, 2018). Zu dieser Auseinandersetzung gehörte und gehört auch die Frage, welche literarischen Texte für den Deutschunterricht an südafrikanischen Hochschulen ausgewählt werden sollten und sollen. Zu dieser Frage äußern sich u.a. Annas (2014), Thorpe (2014) und Riedner (2020) theoretisch und anhand eigener Unterrichtserfahrungen.

Man könnte sich mit dem Auswahlvorgang von vorgeschriebenen literarischen Texten auf einer normativen, ggf. theoretischen Ebene, wie in den Beiträgen Annas‘ (2014) und Riedners (2020), auseinandersetzen. Die vorliegende Studie schließt sich dem Ansatz dieser Beiträge insofern an, dass die Auswahl literarischer Texte kein neutraler oder sogar objektiver Vorgang ist; sie hängt mit fachlichen, persönlichen, geschichtlichen und

¹ In dieser Arbeit wird die Zitierweise APA (American Psychological Association) verwendet, da sie am Herder Institut an der Universität Leipzig und auch von den Sozialwissenschaften in der Auswertung von empirischen Daten verwendet wird. Zwei Besonderheiten der APA-Zitierweise sind erstens, dass Seitenzahlen nur insofern angegeben werden, wenn entweder die Quelle direkt zitiert oder paraphrasiert oder Fakten übernommen werden. Zweitens werden im Gegensatz zu in der Germanistik üblichen Zitierweisen eingerückte Zitate nicht einzellig oder in einem kleineren Font präsentiert.

² Der Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki beteiligte sich auch an diesem Diskurs, mit der Veröffentlichung von Sammlungen deutschsprachiger, kanonischer Werke nach Textgattung und -genre, wie etwa Erzählungen, Romane, Dramen und Poesie u.a., siehe Reich-Ranicki (2003) als Beispiel.

kulturräumlichen Normen eng zusammen. Bestimmte Begriffe wie das ästhetische oder kulturelle Lernen (Schier, 2014; Agiba, 2016), die Vermittlung bestimmter fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster (Altmayer, 2014), oder Theorien des Fremdlernens (Bredella & Christ, 1995; Hu, 2010) dienen als weitere theoretische Ausgangspunkte, um den Auswahlvorgang literarischer Texte zu analysieren.

Allerdings sind empirische Daten als Grundlage erforderlich, wenn eine Änderung von Curricula, der Lehre und der Auswahl literarischer Texte angestrebt wird, da man sich des Ausgangspunkts des zu verändernden Sachverhalts vor der Änderung bewusst sein muss. In Thorpes (2014) Beitrag werden die Präferenzen einiger Studierenden in Bezug auf literarische Texte im zweiten Studienjahr erläutert. Thorpe (2014) stellte fest, dass bei Studierenden unbeliebte Themen nicht ihren Erwartungen und evtl. einiger anderer Lehrkräfte entsprachen, denn die Studierenden fanden nämlich ‚typische südafrikanische‘ Themen literarischer Texte wie etwa HIV-Erkrankung oder Armutsgeschichten eher uninteressant.

Dieser Beitrag Thorpes (2014) – obwohl ihre Umfrage bei einigen Studierenden keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben kann – diente als Anregung für die vorliegende Studie, die den Auswahlvorgang literarischer Texte von universitären Lehrkräften untersucht, um dadurch Erkenntnisse über die Auswahlkriterien dieser universitären Lehrkräfte und die damit einhergehenden Curricula zu gewinnen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es einen ‚literarischen Bildungskanon‘ gibt, zumal Dozierende an Hochschulen ähnliche Bildungsniveaus aufweisen und vermutlich durch ihre Ausbildung auf ähnliche Weise(n) sozialisiert sind. Zwei verschiedene Kanon-Begriffe, nämlich die von Jan Assmann (1992/2005) und Harold Bloom (1995), werfen Licht auf den Auswahlvorgang bei literarischen Texten, wobei man diesen nach sozialkonstruktivistischen (Assmann) oder werkimmanenten (Bloom) Aspekten untersuchen kann.

Einen weiteren Aspekt des Literaturunterrichts im Fach Deutsch in Südafrika machen die Erwartungen, Erkenntnisse und Kompetenzen der Studierenden aus: Wenige Studierende verfügen gegenwärtig ab dem ersten Studienjahr über ausreichende Deutschkenntnisse, dass man – wie früher – ein dem deutschsprachigen Raum ähnliches Germanistikstudium anbieten kann (vgl. Annas, 2016). Demgemäß rechnet man mit viel mehr *ab initio* Studierenden an allen südafrikanischen Deutschabteilungen. Diese Gegebenheiten deuten

darauf hin, dass sich das Fach Deutsch in Südafrika z.T. in einer Umbruchsphase befindet (vgl. Riedner, 2020; von Maltzan, 2018), und sich außerdem zunehmend stärker im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) verortet.

Obwohl ein kulturwissenschaftlicher Ansatz zum Standardbestand des Faches DaF geworden ist (vgl. Altmayer, 2007; Altmayer et al., 2016), vor allem in Bezug auf die diskursive ‚Landeskunde‘, ist noch zu erforschen, inwieweit dieser Ansatz in der südafrikanischen DaF-Lehre fruchtbar gemacht werden könnte, oder sogar schon fruchtbar gemacht worden ist. Dies liegt einerseits daran, wie Fornoff et al. (2017) bemerken, dass man „jedoch nicht umhin [kann] zu konstatieren, dass die Forschung auf diesem Feld nach wie vor in den Kinderschuhen steckt“ (S. 445). Andererseits liegt das m.E. daran, dass man über ungenügende Erkenntnisse über die Unterrichtsansätze, literarische Texte und spezifische Herausforderungen für Dozierende an südafrikanischen Hochschulen verfügt. Ein wichtiger Beitrag in diesem Zusammenhang ist Karin Groenewalds Masterarbeit (2019), in der die Interessen südafrikanischer Studierender beim Erlernen der deutschen Sprache untersucht werden. Die vorliegende Studie hat vor, die andere Seite des Lehrverhältnisses, sprich die Lehrkräfte und deren Prozesse, zumal in Bezug auf Aspekte des Literaturunterrichts, zu untersuchen. Dadurch trägt die vorliegende Studie empirisch zu den kulturwissenschaftlichen DaF-Ansätzen und der Reflexion über das Fach Deutsch in Südafrika bei.

Ich führte mit acht Proband*innen, die im Jahr 2021 an einer der Deutschabteilungen der Universitäten University of Cape Town (UCT), Stellenbosch University (SU) und University of the Western Cape (UWC) dozierten, Experteninterviews durch. In diesen Interviews wurde ein Leitfadenfragebogen³ benutzt, um Daten über Unterrichtsansätze, Auswahlvorgang von literarischen Texten, sowie das Prozess- und Deutungswissen über das Fach, dessen Normen und den institutionellen Rahmen zu erheben. Dieser Leitfadenfragebogen wurde aufgrund theoretischer Überlegungen in Bezug auf die Geschichte des Fachs Deutsch in Südafrika und im Fach DaF verorteter Theorien wie des ästhetischen und kulturellen Lernens, des Fremdlernens und der Vermittlung bestimmter Denk- und Deutungsmuster im Unterricht verfasst. Die Interviewaufnahmen machen das Korpus der vorliegenden Studie aus. Aufgrund dieses Korpus werden die Aussagen der

³ Siehe Anhang 1.

Proband*innen in den durchgeführten Experteninterviews erstens in Bezug auf Thema verglichen, das heißt kodiert, woraufhin sich bestimmte Erklärungsvariablen ergeben. Zweitens wird der Korpus aufgrund der sich ergebenden Erklärungsvariablen und der in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Wissensbestände unter Berücksichtigung der Theorien Bourdieus (1992/1996), J. Assmanns (1992/2005) und Altmayers (2014) einer kritischen Analyse unterzogen. Schließlich wird eine theoretische Generalisierung vorgenommen und die gestellten Forschungsfragen der vorliegenden, *explorativen* Studie beantwortet.

Die vorliegende Studie ist meines Wissens die erste empirische Studie, die versucht, den Einfluss eines oder des literarischen Kanons auf die Auswahl literarischer Texte in einem Fremdsprachenkontext im Westkap in Südafrika zu untersuchen, das Prozess- und Deutungswissen universitärer Lehrkräfte über diesen Auswahlvorgang zu gewinnen, und normative, seien sie kulturellräumlich oder fachlich, Prägungen bei diesem Auswahlvorgang zu rekonstruieren und zu beschreiben.

Dass die fachlichen Erkenntnisse, Lehrinhalte, Handlungen und Vorgehensweisen der Dozierenden im Fach Deutsch in Südafrika an der UCT, SU und UWC mit institutionellen und sozialen Verhandlungen, mit spezifischen Kontexten, seien sie räumlich oder zeitlich, zusammenhängen, liegt dieser Arbeit als Vorannahme zugrunde. Demgemäß wird die Ansicht vertreten, dass ein „postpositivistisches Wissenschaftsverständnis“ (Altmayer, 2018, S. 82) für diese Forschungsarbeit angemessen ist, zumal die erhobenen Daten qualitativ sind. Unter postpositivistisch wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die vorliegende Studie auf keine universell geltende Wahrheit abzielt, sondern sie geht den Forschungsfragen aufgrund bestimmter Methoden, Inhalte und Theorien (Aufbau des Kanons, Bedingtheit des Kanons durch soziale und institutionelle Umstände, Expert*innen-Interviews, kulturwissenschaftliche Ansätze im Fach DaF) nach (vgl. Altmayer, 2018; Maxwell & Chmiel, 2014; Flick, 2014).

Die vorliegende Studie ist explorativ, denn die Proband*innen mögen nicht als repräsentativ für das Fach Deutsch in Südafrika oder in anderen Kulturräumen gelten. Allerdings ist sie empirisch, das heißt, sie versucht, „datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lerngegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [zu] gewinn[en]“ (Riemer,

2014, zitiert nach Altmayer, 2018, S. 68). Dieses von Riemer formulierte Verständnis der empirischen Forschung liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde. Obwohl die vorliegende Studie ‚nur‘ explorativ ist, liegt deren Wert darin, dass sie als erste empirische Untersuchung mit theoretischer Begründung theoriegenerierende empirische Ergebnisse liefert. Mit diesen Stichprobendaten macht man die Rahmenbedingungen und Schwerpunktbereiche für weitere Forschung und praxisorientierte Überlegungen sichtbar, zumal in Bezug auf die Rolle der Kanonizität, der Identität und des Renommées von einem/einer Autor*in beim Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht.

Die folgenden Forschungsfragen ergeben sich aus den sich ändernden Nutzweisen literarischer Texte im DaF-Kontext, dem kulturwissenschaftlichen Ansatz zu ‚landeskundlichen‘ Themen und der kontroversen Rolle des literarischen Bildungskanon:

1. Nach welchen Kriterien wählen Lehrkräfte an der UCT, SU und UWC literarische Texte für das Bachelorstudienfach Deutsch aus?
2. Inwiefern berücksichtigen Lehrkräfte bei der Auswahl von literarischen Texten, die sie vorschreiben wollen, ob in diesen für Südafrikaner*innen fremde kulturelle Daseins- und Denkmuster vorhanden sind?
3. Welche Rolle spielt die Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit zum Kanon beim Auswahlvorgang eines vorgeschriebenen literarischen Textes für diese Lehrkräfte?

Im Kapitel 2 (Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im universitären Kontext Südafrikas) wird der Fachhintergrund von Deutsch in Südafrika an der UCT, SU und UWC skizziert. Dabei wird besonders dem historischen Selbstverständnis bezüglich des Fachs Deutsch nachgegangen. Die aktuelle Lage der Geisteswissenschaften und der Curricula an südafrikanischen Universitäten mit besonderem Bezug auf das Fach Deutsch wird außerdem dargestellt.

Im Kapitel 3 (Zum Kanon-Begriff) wird der Geschichte des Kanon-Begriffs, dem Kanonisierungsvorgang und dessen zwei theoretischen Hauptansätzen (Sozialkonstruktivismus gegenüber Werkimmanenz) jeweils nachgegangen. Zum Schluss werden Beiträge zur Dekolonisierungsproblematik erläutert. Mithilfe dieser Beiträge lässt sich eine reflektierte, historisch und theoretisch begründete Basis für eine empirische Untersuchung der Auswahlkriterien vorgeschriebener literarischer Texte bilden.

Im Kapitel 4 (Zu Auswahlkriterien literarischer Texte im DaF-Kontext) wird der Kernbegriff ‚Auswahlkriterium‘ untersucht. Zuerst wird auf die Textsorte Literatur und deren Merkmal Literarizität eingegangen. Dann werden drei Lernbereiche des Faches DaF erläutert, nämlich: das ästhetische Lernen, das kulturelle Lernen und das Fremdverstehen. Beiträge von Annas (2014), Thorpe (2014) und von Maltzan (2014b) werden abschließend diskutiert, die Überlegungen zur Formulierung von Auswahlkriterien für literarische Texte enthalten.

Im Kapitel 5 (Methodik) wird erstens der Begriff ‚Experteninterview‘ dargestellt und erläutert. Zweitens werden der methodische Ansatz und die Zusammensetzung des Korpus der vorliegenden Studie beschrieben. Im letzten Teil dieses Kapitels werden das Auswertungs- und Analyseverfahren, die zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie führen, dargestellt und theoretisch untermauert.

Im Kapitel 6 (Experteninterviews: Analyse und Ergebnisse) wird auf die Ergebnisse der durchgeführten Experteninterviews hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Studie eingegangen. Diese Forschungsfragen werden jeweils in den Abschnitten ‚Thematischer Vergleich‘ und ‚Analyse und theoretische Generalisierung‘ beantwortet. Zum Kapitelschluss werden weitere Forschungsmöglichkeiten innerhalb der Thematik der vorliegenden Studie vorgeschlagen. Im abschließenden Kapitel 7 (Fazit und Ausblick) werden die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen und sich aus der Analyse ergebende, möglich neue Einsichten dargelegt.

2. Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im universitären Kontext Südafrikas

Um die Auswahlvorgänge der jeweiligen Dozierenden in der vorliegenden Studie bei den zu behandelnden literarischen Werken angemessen zu kontextualisieren, wird der Fachhintergrund von Deutsch in Südafrika und an den Institutionen in diesem Kapitel skizziert. Dabei wird dem historischen Selbstverständnis bezüglich des Fachs Deutsch an der SU, der UCT und UWC besonders nachgegangen. Daraufhin werden die Strukturen und Umstände, welche das universitäre Curriculum des Deutsch maßgeblich beeinflussten, skizziert und die verschiedenen Änderungen dieses Curriculums bis zum aktuellen Stand dargestellt. Zum Abschluss wird die aktuelle Lage der Geisteswissenschaften an südafrikanischen Universitäten mit besonderem Bezug auf das Fach Deutsch dargestellt.

2.1 Der heutige universitäre Kontext

Seit dem Ende der Apartheid und der Wahl der ersten demokratischen Regierung im Jahr 1994 änderte sich die Hochschullandschaft in Südafrika, insbesondere was die Abschaffung des expliziten institutionellen Rassismus und die Aufnahme von Studierenden auf institutioneller Ebene unabhängig von Geschlecht und Rasse in Hochschulen anbetrifft. Obwohl sich diese und andere Änderungen auf alle Hochschulfächer beziehen, wird die Diskussion in diesem Unterkapitel wegen der Relevanz und derer zum Teil pointierterer Diskussion auf die Geistes- und die Sozialwissenschaften und besonders auf die Sprachenpolitik beschränkt.

Altmayer (2018, S. 66) merkt an, dass Deutsch als Fremdsprache mittlerweile ein anerkanntes wissenschaftliches Fach im deutschsprachigen Raum sowie international sei. Obwohl das Fach Deutsch in Südafrika starke Einflüsse aus dem akademischen Kontext im deutschsprachigen Raum aufweist, und zwar aus der Philologie und der Literaturwissenschaft, wurde seine Existenz an sich und sein Anspruch auf Wissenschaftlichkeit bis vor kurzem nicht in Frage gezogen (vgl. Riedner, 2020; von Maltzan, 2018). Die Geschichte des Faches Deutsch ist von vielen lokalen Einflüssen stark geprägt (vgl. 2.2). Altmayer (2018) skizziert auch akademische Tendenzen im Fach DaF in Westafrika, nämlich die vermeintliche Dichotomie zwischen dem theoretischen, historisch-literarischen Strang und dem „pragmatisch[en], ökonomisch[en] und nicht zuletzt berufsrelevant[en]“ (S. 66) Strang, die

sich auch generell auf innerfachliche und zwischenfachliche Spannungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften übertragen lässt. Im deutschsprachigen Raum spielt sich diese Spannung auch in spezifischeren Räumen ab, indem „nicht nur die Germanistik und der Stellenwert der Literatur zur Debatte steht, sondern auch, nach welchen Kriterien germanistische Curricula erstellt werden“ (von Maltzan, 2018, S. 100).

In Südafrika kann man Deutsch als Universitätsfach noch „an acht von 26 Universitäten“ (Riedner, 2020, S. 45) belegen, was einen Abbau des Einflusses der Sprache zeigt – jedoch ist Deutsch eine der Sprachen, die in der südafrikanischen Verfassung von 1994 erwähnt wird, die zu fördern („promote“) und für die Respekt sicherzustellen („ensure respect for“) sind (The South African Constitution, 1996). Riedner (2020) konstatiert am Schluss ihres Artikels über *Postkoloniale Perspektive auf den DaF-Unterricht*, dass sich „gängige Begründungslogiken [des Faches Deutsch], die auf die wirtschaftliche und politische Stärke Deutschlands hinweisen und / oder die Notwendigkeit eines interkulturellen Austauschs einfordern, [...] unter postkolonialer Perspektive als problematisch“ (S. 50) erweisen.

Dass, wie Riedner (2020) behauptet, nach solchen Begründungslogiken gesucht wird, ist ein Indiz dafür, dass die deutsche Sprache in südafrikanischen Bildungsräumen keine sichere Position einnimmt, jedenfalls nicht so, wie es im Idealfall der Verfassung festgehalten wird. In diesen Zusammenhang gehört auch die Debatte um die Neoliberalisierung des Hochschulwesens, denn „[e]in zentraler Sektor neoliberaler Umstrukturierung ist seit geraumer Zeit der Hochschulbereich“ (Lösch, 2017, S. 252). Sowohl in Deutschland als auch in Südafrika werden diese neoliberalen Praktiken, deren Einführung implizit „Wissen als eine Ware“ (Ptak, 2017, S. 46) betrachtet und einer Profitorientierung dient, scharf kritisiert.

Die Betrachtung der Hochschulbildung als eine weitere Form quantifizierbaren Kapitals statt als Bourdieusches Sozialkapital entwertet jede andere Form des Wertes, sei er sozial, gesellschaftlich, historisch oder intellektuell. Von Maltzan (2018) stellt in diesem Zusammenhang eine relevante Frage, und zwar „welche Kompetenzen würden verloren gehen, wenn die Geisteswissenschaften und (Fremd-)Sprachen ins Abseits gedrängt werden?“ (S. 108). Im afrikanischen Kontext, wo die Problematik des Selbstverhältnisses und der Haltung gegenüber dem Anderen aufgrund des Kolonialismus auf der politischen, sozialen, geistigen und wirtschaftlichen Ebene noch stark belastet ist, ist diese von Maltzan

(2020) gestellte Frage noch dringlicher zu thematisieren, zumal in Bezug auf Sprachenpolitik und den entsprechenden Fremdsprachenunterricht. Eine vielleicht nützliche Antwort auf diese Frage gibt Achille Mbembe, und zwar mit seiner Beschreibung, was er unter dem Begriff Afropolitanismus versteht:

das Wissen um diese Verfügung des Hier mit dem Anderswo, das Wissen um die Gegenwart des Anderswo im Hier – und umgekehrt –, diese Relativierung der ursprünglichen Wurzeln und Zugehörigkeiten, diese Art, absichtsvoll das Fremde, den Fremden und das Ferne anzunehmen, diese Fähigkeit, sein eigenes Gesicht in dem des Fremden wiederzuerkennen, die Spuren des Fernen in der nächsten Umgebung zu würdigen, sich Unvertrautes zu eigen zu machen und mit dem zu arbeiten, was gemeinhin als Gegensatz erscheint (Mbembe, 2006).

Ohne geisteswissenschaftliche Perspektiven und die damit einhergehenden Erkenntnisse, gerade auch durch das Erlernen einer Fremdsprache wie Deutsch, kann die Spannung zwischen dem Eigenen (dem „Hier“, den „ursprünglichen Wurzeln“) und dem Fremden („das Fremde“, „das Ferne“) weder verstanden noch angemessen analysiert werden. Ein solches Wissen, welches das Zustandekommen des Afropolitanismus ermöglicht, ist aus einer neoliberalen Perspektive allerdings nicht berechenbar, was auch bedeuten würde, dass eine Bildung in Fremdsprachen einschließlich des Deutschen keinen quantifizierbaren Wert hat. Diese Ansicht wird zwar nicht in derartiger Form vertreten, aber die Logik, „die Effizienz zu steigern, Synergieeffekte zu erzielen und Organisationsstrukturen zu ‚verschlanken‘“ (Engartner, 2017, S. 80) macht sich auf andere Art und Weise bemerkbar, nämlich durch die Schließung vieler Deutschabteilungen in Südafrika (vgl. von Maltzan, 2018; Annas, 2016). Die Schließung der Deutschabteilungen ist auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass Deutsch kaum noch an Schulen angeboten wird (vgl. von Maltzan, 2020, S. 104), was jedoch mit neoliberalen Logiken eng zusammenhängt und ein neues fachliches Selbstverständnis erfordert.

Die Infragestellung aller Fächer, ihres Selbstverständnisses und ihrer Inhalte erfolgte in Südafrika vor allem seit dem Jahr 2015, nachdem von protestierenden Studierenden Hochschulreformen gefordert wurden (von Maltzan, 2018). Diese Reformen sollten eine Dekolonisierung der Curricula, der Hochschulen als Bildungseinrichtung und der Lehre einleiten, der ein emanzipatorischer Gedanke zu Grunde liegt:

Many of the students involved [...] subscribe to some strand of emancipatory theory [...] – Marxist theory, Steve Biko’s black consciousness, Kimberlé

Crenshaw's intersectionality, Patricia Hill Collins' matrix of oppression, Sara Ahmed's Feminist Killjoyism, Pan-Africanism (particularly that of Thomas Sankara and Robert Sobukwe), Fanonian analyses on postcoloniality. (Molefe, 2016, S. 36)

Die unterstellte Fortwirkung des Kolonialismus an Hochschulen, die im Zitat zum Ausdruck gebracht wird, wurde zum fachübergreifenden Thema vor allem in der Forschung, obwohl der Kolonialismus je nach Ansicht seit spätestens 1961 zumindest im formalen Sinne einer dominierenden ausländischen Metropole und ihrer schwächeren unterworfenen Kolonie abgeschafft worden war, als die von der weißen Bevölkerung gewählte und beherrschte Republik in Südafrika gegründet wurde (vgl. Giliomee, 2009). Unter Theorien, denen ein emanzipatorischer Gedanke zugrunde liegt, versteht man theoretische Ausrichtungen, die sich im weitesten Sinn für die Selbstverwirklichung bestimmter benachteiligten Gruppen einsetzen, wobei die oben erwähnte Fortwirkung kolonialer Denk- und Deutungsmuster an südafrikanischen Hochschulen nur eines der aufgegriffenen Themen ist (vgl. Molefe, 2016, S. 37), auf die sich die Proteste bezogen.⁴

Postkoloniale Theoretiker*innen äußern mithin eine starke Kritik an Theorien des Mainstreams wie etwa den Wirtschaftswissenschaften, die Differenz in Bezug auf Geschlecht, Rasse, Klasse, Sprache und sexuelle Orientierung größtenteils für keine geeignete Analysekategorie halten. Sie verkennen, dass Differenz ein soziales Konstrukt ist, mit dem man zwar Menschen aufgrund bestimmter Merkmale, Eigenschaften, Herkunft, Sprache usw. in Gruppen einteilen kann, dass aber solche Einteilungen aufgrund von Normen, Sozialisation und einem gewissen gesellschaftlichen ‚Wissensbestand‘ vorgenommen werden. Solche Deutungs- und Denkmuster wie Einteilungen können die realen Folgen der Differenz nicht berücksichtigen – im Gegenteil: Sie verstärken diese Differenz, weshalb postkoloniale Theoretiker*innen diese Ansätze kritisieren. Mecheril et al. (2020) argumentieren sogar, dass Differenz und ihre Auswirkungen in sozialen Räumen, d.h. auch in Bildungsräumen, eingebettet sind:

Dominanz- und Differenzverhältnisse prägen Biografien, Handlungs- und Interaktionssituationen, Institutionen der formalen Bildung, wie etwa Schulen und Hochschulen, ebenso wie Institutionen und Orte außerschulischer Bildung und

⁴ Wie der Begriff Dekolonisierung mit dem eines literarischen Kanons zusammenhängt, wird im Abschnitt 3.5 nachgegangen.

auch selbstorganisierte Bildungsräume. Diese Verhältnisse und Ordnungen wirken oft unmerklich und gewissermaßen im Hintergrund. (S. 2)

Die Dominanz der kolonialen Sprache Englisch und zum Teil noch der Apartheidsprache Afrikaans, die mittlerweile national-institutionell dem Englischen aus von Hochschulvertreter*innen angeführten Gründen wie Zugänglichkeit und sozialer Gerechtigkeit untergeordnet ist, ist an Hochschulen ein umstrittenes Thema (vgl. Giliomee, 2009, 2019). Der kamerunische Philosoph Achille Mbembe, der sich an Ngugi wa Thiong'o (1986) orientiert, plädiert deshalb für die Verwendung der indigenen afrikanischen Sprachen an Hochschulen: „A decolonized university in Africa should put African languages at the center of its teaching and learning project. *Colonialism rhymes with monolingualism*. The African university of tomorrow will be multilingual“ (Mbembe, 2016, S. 36, Hervorh. im Original).

In Anbetracht der Tatsache, dass sich bisher die Mehrsprachigkeit an Universitäten nicht durchgesetzt hat und vermutlich auch schwer umsetzbar ist, lässt sich der Begriff Mehrsprachigkeit als Chiffre verstehen, denn Mbembe (2016) meint nicht, dass Deutsch oder andere europäische Sprachen, seien sie für ‚wichtig‘ gehalten oder nicht, gleichsam Englisch ersetzen, sondern dass indigene afrikanische Sprachen einen höheren und folglich angemesseneren Stellenwert in den Hochschulen haben sollten. Der hohe Stellenwert des Englischen an südafrikanischen Hochschulen lässt sich aufgrund der kolonialen Geschichte, des Englischen als internationaler *Lingua franca* und der elitären Präferenz für das Englische erklären (vgl. Rudwick, 2022; wa Thiong'o, 1986). Weiterhin argumentieren afrikaanssprachige Kritiker*innen wie Giliomee (2019) aufgrund von Debatten und Änderungen in der Sprachenpolitik etwa an der SU, dass Mehrsprachigkeit oft auf den englischen Monolingualismus reduziert wird. Es lässt sich aus den oben erwähnten Ansichten das Resümee ziehen, dass das Weiterleben des Faches Deutsch und demgemäß teilweise auch der deutschen Sprache in Südafrika nicht notwendigerweise durch eine Berufung auf den Multilingualismus untermauert werden kann.

Auch Rassismus wird für ein Ergebnis fortgesetzter Dominanz- und Differenzverhältnisse gehalten, die ihren Ursprung im europäischen Kolonialismus haben. Diese Ansicht der fortwirkenden (rassistischen) kolonialen Denk- und Deutungsmuster im Bildungswesen setzt sich allmählich in der südafrikanischen Hochschullandschaft durch. Der Rolle des teilweise modischen Begriffs Dekolonisierung in Bezug auf Kanon und dessen sozialer Konstruktion wird im Unterkapitel 3.5 näher nachgegangen.

2.2 Überblick zur institutionellen Geschichte des Faches Deutsch in Südafrika

Das vorliegende Unterkapitel stützt sich auf die Arbeit Gunther Pakendorfs (2016), dessen Geschichte des Germanistenverbands im südlichen Afrika den Einfluss der eingewanderten Deutschsprachigen auf Südafrika darstellt, auf die Geschichte der ‚Afrikaaner‘⁵ von dem afrikaanssprachigen Historiker Hermann Giliomee (2009) sowie auf Carlotta von Maltzans (2018) Beitrag, in dem die Entstehung des Faches in eine Diskussion der südafrikanischen Bildungspolitik eingebaut wird.

Seit der Gründung einer Versorgungsstation von dem durch die Niederländische Ostindien-Kompanie angestellten Jan van Riebeeck am Kap im Jahr 1652 spielt der Kolonialismus eine entscheidende Rolle in der südafrikanischen Geschichte (Giliomee, 2009), genauso wie für die Entwicklung der deutschen Sprache in Südafrika. Allmählich breiteten sich die Kolonialmächte, das niederländische Reich ab 1652 bis 1806 und das britische Reich ab 1806 bis 1910, in Südafrika aus (Giliomee, 2009). Sie verdrängten im Laufe der Zeit verschiedene einheimische Gruppen ins Innenland und die Zahl der (europäischen) Kolonist*innen nahm zu, zu denen anteilmäßig auch viele deutschsprachige Männer zählten (Pakendorf, 2016).

Deutsch „war – schon in der ‚holländischen‘ Zeit – stets eine Fremdsprache in diesem Land [Südafrika]“ (Pakendorf, 2016, S. 83). Sowohl Pakendorf (2016) als auch der Historiker und afrikaanssprachige Romanautor Karel Schoeman halten die kulturellen Leistungen und den Einfluss der deutschen Sprache auf die „weiß[e] Siedlerbevölkerung“ (S. 84) für gering. Dennoch wurde laut von Maltzan (2018) die deutsche Sprache seit dem 19. Jahrhundert an Schulen unterrichtet: 1856 entstand die erste deutsche Schule in Hermannsburg, wo eine der „fünf verschiedene[n] Gruppen von Missionaren“ der Hermannsburger

⁵ Unter dem Begriff ‚Afrikaaner‘ zeigt Giliomee, dass diese Identität, die sich oft um mehr als nur die Muttersprache Afrikaans handelt, von verschiedenen Gruppen mit verschiedenen Hautfarben je nach politischem, sozialem oder ökonomischem Ziel angenommen wurde (vgl. Giliomee, 2009, S. 50-53). Wegen dieser Umstrittenheit wird der Begriff in dieser Arbeit vermieden und durch den Terminus ‚Afrikaanssprachige‘ ersetzt, der sich auf Menschen mit bestimmten durch die Apartheidgesetze fixierten Hautfarben (‚Whites‘, ‚Coloureds‘ oder ‚Blacks‘ u.a.) bezieht, wenn ein Unterschied getroffen werden muss. Der von Riedner (2020), Annas (2014) und Pakendorf (2016) gelegentlich benutzte, historische Terminus ‚Bur‘ bedeutet Bauer auf Afrikaans, zumal sich die sogenannten ‚Trekboere‘ (‚Treckburen‘) ab dem Ende des 18. Jahrhunderts und deren Nachkommenschaft historisch als ‚Buren‘ verstanden hatten (Giliomee, 2009, S. 31-32). Wegen des Bedeutungswandels des Begriffs und seiner daraus resultierenden Ungenauigkeit wird er gleichfalls in dieser Arbeit außer in historischen Kontexten vermieden.

Missionsgesellschaft in „die damalige britische Kolonie Natal geschickt [wurde]“ (S.102). Nach der Entstehung der deutschen Schulen ließ sich eine (hybride) deutschsprachige Kultur aufrechterhalten, die nicht einfach in die größere Siedlerbevölkerungskultur aufging.

Trotz der britischen Kolonialherrschaft seit 1806 und des Abbaus der Macht der nicht-britischen Siedler*innen wurde im Jahr 1832 im Kap „Deutsch zum ersten Mal formal als Schulfach angeboten“ (von Maltzan, 2018, S. 102). Das Universitätsfach Deutsch wurde im Jahr 1873 mit der Gründung des früher so genannten South African College eingeführt, das später erst in University of the Cape of Good Hope und daraufhin in University of Cape Town umbenannt wurde (Pakendorf, 2016). Das Universitätsfach Deutsch wurde zusammen mit Französisch und Niederländisch „bis zur Jahrhundertwende durchgehend [...] in einer Fachgruppe“ (Pakendorf, 2016, S. 84) unterrichtet. Ähnlich wurde das Schulfach Deutsch am Stellenbosch Gimnasium angeboten, das später in das Stellenbosch College, dann in das Victoria College, und aufgrund eines beträchtlichen Vermächtnisses von dem afrikaanssprachigen Philanthropen J. H. Marais im Jahr 1915 in Stellenbosch University umbenannt wurde (Giliomee, 2009).

In Südafrika wurden sowohl die Gesellschaft als auch die Hochschulen je nach Sprache und ‚Race‘ seit der Durchsetzung der Apartheid nach dem Wahlsieg der Nasionale Party im Jahr 1948 gesetzlich streng getrennt (Giliomee, 2009). Laut von Maltzan (2018) wurde die südafrikanische Bevölkerung einer der vier Gruppen, nämlich ‚Whites‘, ‚Blacks‘, ‚Coloureds‘ und ‚Indians‘ [zugeordnet]“ (S. 108). Die ‚Blacks‘ durften z.B. an der Zululand University oder der Fort Hare University studieren, die ‚Coloureds‘ an der UWC, und die ‚Indians‘ an der University of Durban-Westville. Die afrikaanssprachigen ‚Whites‘ studierten in der Regel an der SU, der damals so benannten Randse Afrikaanse Universiteit (RAU) oder der damals so benannten Potchefstroomse Universiteit u.a., obwohl sie an englischsprachigen Universitäten studieren durften, wenn sie eine ausreichende Englischkompetenz nachweisen konnten. Die englischsprachigen ‚Whites‘ hatten die Möglichkeit z.B. an der UCT, der University of the Witwatersrand und anderen Universitäten zu studieren, aber sie konnten auch an afrikaanssprachigen Universitäten studieren, wenn sie eine ausreichende Afrikaanskompetenz nachweisen konnten. Bis zum Jahr 1960 wurde das Fach Deutsch nur an den Hochschulen für ‚Whites‘ angeboten; ab den 60er Jahren boten die Hochschulen für ‚Blacks‘, ‚Coloureds‘ und ‚Indians‘ das Fach Deutsch auch an (von Maltzan, 2018).

Das britische Hochschulsystem diente bis zur Nachkriegszeit im 20. Jahrhundert dem südafrikanischen als Vorbild, aber dieses System und sein Erkenntnisinteresse im Fach Deutsch lassen sich bis zu einem gewissen Grad nach universitärer Sprache unterteilen. Pakendorf (2016, S. 86) ist der Ansicht, dass sich die afrikaanssprachigen und englischsprachigen Hochschulen für ‚Whites‘ nach dem Zweiten Weltkrieg gleichsam getrennt hätten, was sich nicht nur auf die allgemeinen südafrikanischen Hochschulbedingungen auswirkte, sondern auch auf das Fach Deutsch. Die ‚afrikaansen‘ Hochschulen galten als „bodenständig, konservativ und [...] der Sache des Afrikaaner-Nationalismus [dienend]“ (Pakendorf, 2016, S. 87), während die ‚englischen‘ Hochschulen „weitgehend [...] als Teil des weltumspannenden Sprach- und Kulturnetzwerks, das auf seine Art das britische Empire verband,“ (S. 87) galten. Das Fach Deutsch wurde z.B. zeitweise während des Zweiten Weltkriegs an ‚englischen‘ Universitäten abgeschafft. Sowohl der Gegenstand der Forschung als auch das Erkenntnisinteresse des ‚englischen‘ universitären Bildungsansatzes lagen nicht auf „lokale[n] Themen oder Probleme[n]“ (Pakendorf, 2016, S. 88), sondern auf für international maßstäblich gehaltenen germanistischen Themen, wie z.B. dem Werk Hölderlins aus einer literaturwissenschaftlichen Perspektive.

Im Gegensatz zu den ‚englischen‘ Hochschulen interessierten sich die an ‚afrikaansen‘ Universitäten ausgebildeten, arbeitenden und forschenden Dozierenden stark für „Geschichte und Wirken zumal der deutschsprachigen Siedlergemeinschaft in Südafrika“ (Pakendorf, 2016, S. 89). Diese angebliche, von Annas (2014) vermutete Affinität zwischen den afrikaanssprachigen ‚Whites‘ und der deutschen Sprache könnte laut Pakendorf (2016, S. 88) daher rühren, dass „ein relativ hoher Prozentsatz der burischen Familien deutsche Vorfahren hatte“. Vor dem Jahr 1800 etwa seien 35% der weißen Siedler*innen am Kap deutscher Abstammung gewesen (Raidt, 1989, S. 113), die sich jedoch in die von den Niederlanden geprägte Gesellschaft oft durch Heirat assimilierten, weil diese früheren deutschsprachigen Siedler*innen größtenteils männlich und alleinstehend waren und ins Kap ausgewandert waren. Wie dem auch sei, Deutsch wurde als Fremdsprache an vielen der afrikaanssprachigen Gymnasien angeboten, denn entweder eine zweite Sprache außer jeweils Englisch oder Afrikaans oder Mathematik war erforderlich für eine Zulassung zum Studium an südafrikanischen Universitäten (Groenewald, 2019). Dies trug zu der großen Anzahl von Nicht-Muttersprachler*innen, Fortgeschrittenen und Anfänger*innen in den

universitären Deutschkursen bei, und sowohl das Schulfach Deutsch als auch das universitäre Fach erlangten dadurch Bedeutung.

Die Geschichte und die Entstehung des SAGV hängt eng mit der Entwicklung des Faches Deutsch in Südafrika zusammen, da seine Mitglieder die Gestaltung des Deutschstudiums und das damit einhergehende Angebot wahrnahmen. Im Jahr 1965 gründeten die Lehrkräfte im Fach Deutsch an verschiedenen Hochschulen einschließlich Vertreter*innen aus dem damaligen Südwesafrika einen Fachverband, der der Germanistenverband im Südlichen Afrika hieß (von Maltzan, 2018; Pakendorf, 2016). Pakendorf (2016) identifiziert das mit der Gründung verbundene Ziel des Fachverbands als „Wahrung der beruflichen Interessen von Lehrern und Akademikern“ (S. 91). Des Weiteren wurden zwei Fachzeitschriften gegründet, zum einen das literaturwissenschaftlich ausgerichtete Jahrbuch *Acta Germanica* und zum anderen das sprachdidaktisch ausgerichtete Heft *Deutschunterricht in Südafrika* (DUSA), beide im Jahr 1966 (von Maltzan, 2018).

Die Gründung der zwei Fachschriften des SAGV und die Geschichte der Entstehung des Faches zeigen, dass das Fach Deutsch darauf zielt, sowohl den deutschsprachigen Studierenden als auch den fortgeschrittenen und *ab initio* Deutschlernenden ein angemessenes Studium anzubieten, also alle potenziellen Studierenden möglichst zufriedenzustellen versuchte. Im Unterkapitel 2.2 wird die Gestaltung des Studiums (Muttersprachler*innen gegenüber Nicht-Muttersprachler*innen, Spracherwerb gegenüber Literaturwissenschaft) dargestellt, die dem Fach Deutsch an den Universitäten am Kap unterlag und weiterhin unterliegt.

Der Zeitabschnitt von den späten 1970er Jahren bis zur Einführung der Demokratie im Jahr 1994 in Südafrika prägt das heutige Fach. Besonders in Bezug auf das eigene fachliche Selbstverständnis, das die Curricula, Lehr- und wissenschaftlichen Ansätze der Abteilungen betrifft, wurde versucht, sich mit den internationalen wissenschaftlichen Tendenzen und den Ereignissen im eigenen Land zu befassen. In den Geisteswissenschaften, zumal in den von der Literaturwissenschaft geprägten Philologien, setzten sich theoretische Ansätze wie Poststrukturalismus, Feminismus und postkoloniale Kritiken allmählich durch. Diese kritischen Ansätze unterminieren ‚selbstverständliche‘ Gegebenheiten: z.B. den Inhalt eines Faches und seines damit verbundenen universitären Studiums, den Zweck der Auseinandersetzung mit einem bestimmten fachlichen Wissen, und wer sich solches Wissen aneignen

darf bzw. kann. Darüber hinaus führten die Vertreter*innen der Apartheid in Südafrika noch das Regiment bis zum Ende der 1980er Jahre: Aufstände gegen verpflichtenden schulischen Unterricht auf Afrikaans für ‚Blacks‘ im Jahr 1976 in Soweto, öffentliche und verdeckte Kriegsführung gegen die Etablierung des ‚Kommunismus‘ in Angola und zunehmender internationaler Antiapartheiddruck auf den südafrikanischen Staat bildeten den Hintergrund, der schließlich mit den Neuerungen im Fach einhergeht.

Kussler (2001) zufolge führten die Neubesetzungen einiger Schlüssellehrstühle in den 1970er Jahren Änderungen in Bezug auf Lehr- und Forschungsschwerpunkte im Fach herbei, so z.B. einen „fremdphilologisch-interkulturell[en] Ansatz“ (S. 12) an der SU mit neuen Sprachlern- und -lehrmethoden und die Etablierung eines DaF-Ansatzes an UWC. Schon in den 1980er Jahren stellte man fest, dass die Zahl der eingeschriebenen Studierenden am universitären Fach Deutsch stagnierte und schließlich zurückging (Kussler, 2001; Annas, 2016). Dies sollte „unter den Hochschulgermanisten eine kritische Reflexion auf das Selbstverständnis des Fachs [einleiten]“ (Kussler, 2001, S. 13), aber Kussler (2001) beobachtet auch, dass die intellektuelle Opposition einiger Germanist*innen „gegen die Irrationalität der gesellschaftlichen Verhältnisse [...] damals noch weithin auf Unverständnis oder Ablehnung [stieß]“ (S. 13). Trotz des Plädoyers für eine Erneuerung der lokalen Germanistik findet Horn (1995) in den 90er Jahren, dass die germanistischen Curricula in Südafrika noch nicht adäquat umstrukturiert worden seien.

Kussler (2001) schließt sich Horns kritischer Haltung an, dass nämlich „die Vorstellung einer invarianten [...] deutschen Germanistik in Südafrika nach wie vor lebendig ist“ (S. 13). Die erhoffte Auseinandersetzung mit der an den Curricula geübten Kritik der 80er Jahre, die sich auf die Lehre auswirken sollte, fand jedoch einige Jahre nach dem Jahr 1994 wieder statt, was man daran erkennen kann, dass „die Frage nach der Existenzberechtigung der Hochschulgermanistik“ (Kussler, 2001, S. 13) bis heute immer wieder thematisiert wird (vgl. Groenewald, 2019; von Maltzan, 2018; Riedner, 2020; Weber et al. 2017). Die Fortsetzung dieser Debatte wird nicht wie früher durch Meinungsverschiedenheiten zwischen Hochschulgermanist*innen gesteuert, sondern eher durch Fragen nach der lokalen Relevanz des Faches und der Themen oder der Vermittlung für relevant gehaltener Fertigkeiten. Im Abschnitt 3.5 wird der Frage nachgegangen, inwieweit ‚Relevanz‘ ein adäquater Maßstab für wertvolle Studieninhalte ist und wie man entscheidet, bestimmte Themen für relevant zu halten oder nicht, und weiterhin, ob die Vermittlung von für relevant

gehaltenen Fertigkeiten die Durchsetzung eines bestimmten Wertsystems in sich birgt, das sichtbar gemacht werden kann. Dass diese Debatte und die damit verbundene Unsicherheit des fachlichen Selbstbildes seit dem Ende der Apartheidherrschaft fortwährt, ist keine Besonderheit des Faches Deutsch in Südafrika. Etliche geisteswissenschaftliche Fächer, insbesondere für ‚irrelevant‘ gehaltene Fremdsprachen und deren Literaturwissenschaften, müssen ihre Existenzberechtigung auch im englischsprachigen und deutschsprachigen Raum und damit ihren Wert gemäß dem herrschenden, neoliberalen marktwirtschaftlichen Wertesystem unter Beweis stellen (Butterwegge et al., 2017; von Maltzan, 2018).⁶

2.3 Curriculum für Deutsch von den Anfängen bis zur Gegenwart

Die Wichtigkeit des Beispiels der deutschen Universitäten beim Entwurf des Lehrangebots im Fach Deutsch wird von sowohl von Maltzan (2018) und Pakendorf (2016) betont, denn das Fach Deutsch in Südafrika wurde stark von seinen Vertreter*innen als eine Nationalphilologie (Germanistik) mit Schwerpunkt Literaturwissenschaft aufgefasst. Dementsprechend spiegelten die ersten Curricula diese Auffassung (Literaturorientiertheit und Einzigartigkeit einer deutschen Nation) wider. Bemerkenswert ist auch, dass „Deutsch nicht nur Gegenstand, sondern auch Medium des Unterrichts“ (Pakendorf, 2016, S. 87) in Deutschmodulen an südafrikanischen Hochschulen vor dem Zweiten Weltkrieg wurde. Bis in die 1970er Jahre ähneln sich die Curricula an den Universitäten, die zu einem Bachelorgrad mit Hauptfach Deutsch führen (Kussler, 2001). Mit dem erlangten Sprachniveau, das anhand eines angemessenen Schulabschlusses belegt werden konnte, beschäftigte man sich mit der allgemeinen Literaturgeschichte im ersten Studienjahr. Anfängerkurse, die einen Großteil des heutigen Lehrangebots ausmachen, waren den literatur- und kulturwissenschaftlichen Modulen für Studierende mit Schulabschluss im Schulfach Deutsch bis zu den 80er Jahren untergeordnet. Im zweiten Jahrgang setzte man sich mit der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts, der Sprachgeschichte und z.T. dem Mittelhochdeutschen auseinander. Im abschließenden Studienjahr wurden sowohl die Literatur des Mittelalters und der Klassik als auch die neuere Literatur der Moderne und ggf. Postmoderne behandelt (von Maltzan, 2018; Kussler, 2001). Die im deutschsprachigen Raum übliche, strenge Fachtrennung zwischen der literaturwissenschaftlich ausgerichteten Germanistik und dem Fach DaF traf in Südafrika nie zu: Eher war und ist die Rede vom Fach Deutsch, das sich früher evtl. besser mit dem angelsächsischen Begriff German Studies vergleichen ließ. Auch wenn an den

⁶ Siehe dazu Abschnitt 2.1 und Abschnitt 3.5.

meisten Abteilungen bis in die 1980er Jahre starken Wert auf eine literaturwissenschaftliche Ausrichtung gelegt wurde, enthielt das Lehrangebot auch immer Sprachunterricht, Landeskunde und seit den 1990er Jahren auch kulturwissenschaftlich ausgerichtete Module.

Die Deutschabteilungen an der UCT, SU und UWC bilden heute mit anderen Sprach- und Literaturwissenschaftsabteilungen sogenannte ‚Schools‘ oder Departments, die sowohl moderne und alte Fremdsprachen als auch ggf. einige einheimische Sprachen unterrichten. Diese Schools gehören dementsprechend zur geisteswissenschaftlichen Fakultät. Die Fakultäten bieten einen Bachelorgrad mit Schwerpunkt Geisteswissenschaften an. Studierende können ein ‚Bachelor of Arts‘ mit Hauptfach Deutsch belegen. Im Fall der UCT können sie sich aber auch für ein ‚Bachelor of Social Sciences‘ einschreiben, wenn sie neben Deutsch eine Sozialwissenschaft als Hauptfach wählen und sich für diese Benennung entschließen (Faculty of Humanities Handbook, 2022). Die SU unterscheidet zwischen drei (allgemeinen) geisteswissenschaftlichen Bachelorgraden, und zwar ‚Humanities‘, ‚Social Dynamics‘ und ‚Language and Culture‘ (Arts and Social Sciences Yearbook, 2022). Der Unterschied liegt darin, dass bestimmte Fachbereiche je nach Art des Bachelorgrads im eigenen Curriculum überwiegen. Ein Bachelorgrad in ‚Language and Culture‘ legt z.B. besonderen Wert auf kultur- und literaturwissenschaftliche Fächer wie Deutsch oder Anglistik. Nur für den Abschluss ‚Social Dynamics‘ wird Deutsch bis zum zweiten Studienjahr, nicht aber als Hauptfach angeboten.

Das geisteswissenschaftliche Bachelorstudium an allen drei Universitäten dauert drei Jahre und wird an der UCT und UWC mit mindestens einem und an der SU mit mindestens zwei Hauptfächern abgeschlossen. Die vorliegende Beschreibung des heutigen Studienaufbaus basiert auf dem *Calendar: Faculty of Arts and Humanities* (2022) für die UWC, auf dem *Arts and Social Sciences Yearbook* (2022) für die SU und auf dem *Faculty of Humanities Handbook* (2022) für die UCT. Außerdem beruft sich die nähere Beschreibung der Modul- oder Kursinhalte auf zur Verfügung gestellte Modul- oder Kursbeschreibungen.⁷ Die Auswahl der Module ist Studierenden in den Geisteswissenschaften größtenteils selbst überlassen.

⁷ G. Singer (UCT), persönliche Kommunikation, 17.02.2022; K. Schmidt (UWC), persönliche Kommunikation, 17.02.2022; I. Müller (SU), persönliche Kommunikation, 11.02.2022.

Im ersten Jahrgang dürfen Studierende an der UCT und an der UWC vier verschiedene Fächer belegen, an der SU sogar fünf bis sieben. Alle drei Universitäten bieten Anfängermodule in Deutsch an, in denen man sich intensiv mit dem Erlernen der deutschen Sprache beschäftigt; nach Abschluss dieser Module erreicht man ungefähr das A2-Niveau. Die SU bietet zusätzlich im ersten Studienjahr parallel auch für Muttersprachler*innen und diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache in der Schule erfolgreich absolvierten, ein auf Deutsch unterrichtetes Modul an, das sich hauptsächlich mit der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart befasst.

Im zweiten Jahrgang sollte man wieder drei oder vier Fächer studieren und man darf sich je nach Interessen für andere Module entscheiden, die sich mit einem bestimmten Thema befassen. Alle drei Kap-Universitäten bieten eine Fortsetzung der Deutschanfängermodule im zweiten Jahrgang an, die sowohl die Sprachfertigkeiten weiterbilden als auch neuere Medien (z.B. Filme, Musik), Literatur, Sachtexte und interkulturelle Themen behandeln (Arts and Social Sciences Yearbook, 2022; Faculty of Humanities Undergraduate Handbook, 2022; Calendar: Faculty of Arts and Humanities, 2022). Die UWC bietet weitere Module an, die einen in die Literaturgeschichte vom Barock bis zur Jahrhundertwende und in die Filmgeschichte einführen. Die UCT führt die Studierenden in die Literaturgeschichte ein, indem für bestimmte Epochen repräsentative Gedichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart unterrichtet und die jeweiligen historischen Hintergründe geschildert werden. Die SU bietet weiterhin zwei parallele Studiengänge an, und führt die Nicht-Muttersprachler*innen in die Lyrik und die Kurzprosa der Moderne und der Gegenwart ein. Die Muttersprachler*innen hingegen studieren Drama, Lyrik und Prosa aus dem 18. und 19. Jahrhundert auf einem fortgeschrittenen Niveau.

Im dritten Jahrgang wählen alle Studierenden die Fächer ab, die nicht zu ihren Hauptfächern gehören. An der SU belegt man zwei Hauptfächer und ein weiteres Semestermodul je nach eigenem Interesse (Arts and Social Sciences Yearbook, 2022). An der UCT wählt man normalerweise die zwei Hauptfächer (Faculty of Humanities Undergraduate Handbook, 2022). Es ist nicht außergewöhnlich an allen drei Universitäten, weitere Module oder sogar ein drittes Hauptfach zu belegen. An der UWC muss man wieder vier Fächer wählen, unter denen zumindest zwei Fächer als Hauptfächer gewählt werden, und man wählt die anderen Module nach eigenem Interesse (Calendar: Faculty of Arts and Humanities, 2022). Die Deutschmodule im dritten Jahrgang an den Universitäten im Westkap werden auf

fortgeschrittenem Niveau angeboten, wobei Studierende mit ihrem Abschluss zumindest das B2-Niveau erreichen sollten. Einige der besseren Studierenden erreichen sogar das C1-Niveau. Neben der fortgesetzten Spracharbeit befassen sich die Deutschstudien im dritten Jahrgang mit verschiedenen literatur- und kulturwissenschaftlichen Themen, die heterogen gestreut sind.

An der UCT werden aktuelle Themen wie z.B. Globalisierung, Kulturerbe, Gender, Identität und Diskriminierung mithilfe akademischer Texte, Literatur, Filme und anderer Medien im dritten Jahrgang behandelt, was kritisches Nachdenken und interkulturelle Arbeit befördert und Stereotypen des deutschsprachigen Raumes infragestellt (G. Singer, persönliche Kommunikation, 18.02.2022). Die UWC setzt die Auseinandersetzung mit der Literaturwissenschaft fort, und zwar wird den Studierenden ein Überblick der Literaturtheorie von der Hermeneutik bis zum Ecocriticism verschafft. Weiterhin wird auf Themen wie etwa Kolonialismus, die soziale Konstruiertheit des naturwissenschaftlichen Wissens, Kulturerbe und die perspektivische Kontingenz der (Welt-)Geschichte eingegangen (K. Schmidt, persönliche Kommunikation, 17.02.2022). Die SU führt die zuvor getrennt unterrichteten Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen im dritten Jahrgang zusammen, indem die Hälfte der Vorlesungen bzw. Seminare gemeinsam besucht wird. Der gemeinsame Unterricht bezieht sich auf das Soziale, das Kulturelle, das Wirtschaftliche und das Politische, um das Verständnis vom Kontext literarischer Ereignisse im 20. Jahrhundert und in der Gegenwart zu ermöglichen. In der anderen Hälfte des Deutschstudiums werden die beiden Gruppen weiterhin getrennt unterrichtet. Die Nicht-Muttersprachler*innen erhalten fortgeschrittenen Sprachunterricht, während sich die Muttersprachler*innen „schwerpunkt­mäßig, aber nicht ausschließlich“, (I. Müller, persönliche Kommunikation, 11.02.2022) mit der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart auseinandersetzen.

3. Zum Kanon-Begriff

In diesem Kapitel wird der Geschichte des Kanon-Begriffs und dem Kanonisierungsvorgang, sowie zwei theoretischen Hauptansätzen nachgegangen. Zum Schluss werden Beiträge zur Dekolonisierungsproblematik an südafrikanischen Hochschulen in Bezug auf den Kanon-Begriff diskutiert. So lässt sich eine reflektierte, historisch und theoretisch begründete Basis für eine empirische Untersuchung der Auswahlkriterien literarischer Texte bilden. Ausgehend von dieser Basis soll gezeigt werden, warum eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Kanon folgerichtig Untersuchungsgegenstand im Fach Deutsch ist und sein sollte. Dieses Kapitel lehnt sich sowohl an die Theoretiker*innen und Literaturwissenschaftler*innen Harold Bloom (1995) und Aleida Assmann (1998), als auch an den Ägyptologen und Historiker, Jan Assmann (1992/2005), und den Erziehungswissenschaftler und ehemaligen Rektor der University of the Free State, Jonathan D. Jansen (2019) an.

Die Bedeutung eines literarischen Kanons liegt zum einen in der Möglichkeit, sich auf ein schon festgelegtes, für die jeweilige Kultur allgemeingültiges Kulturgut zu beziehen, zum anderen liegt sie in „ein[em] lebhaft[en] Verlangen, [...] im Strom der Veränderung befangen[e] Traditionen [einer Kultur] zu kodifizieren und zu bewahren“ (J. Assmann, 1992/2005, S. 125f.). Die legitime, auf den Punkt gebrachte Frage, warum ein literarischer Kanon existieren sollte oder gebildet werden muss, oder warum man sich nicht den Veränderungen einer Tradition oder einer Kultur unterwerfen sollte, beantwortet Bloom (1995) mit einem syllogistischen Argument: (1) Man habe eine begrenzte Lebensdauer und es gebe im 21. Jahrhundert zu viele mögliche literarische Texte, um alle zu lesen und zu behandeln; (2) man wolle die besten literarischen Texte lesen, welche es zur Lebenszeit gebe – was zur Schlussfolgerung führe, dass man sich nur mit den besten Texten beschäftigen solle (Bloom, 1995, S. 4). Im Laufe dieses Kapitels wird gezeigt, dass die zweite Prämisse in doppelter Hinsicht hinterfragt werden kann, und zwar erstens in Hinsicht auf die sozialbedingte Konstruktion der Formulierung ‚das beste...‘, und zweitens in Bezug auf die Richtigkeit dieser zweiten Prämisse, die weder die unterschiedlichen Arten der Lektüre noch die Menge ihrer möglichen Zwecke berücksichtigt.

3.1 Zur Geschichte des Kanon-Begriffs

Die Etymologie des Wortes ‚Kanon‘ gibt Aufschluss über die Entwicklung des Kanon-Begriffs seit der Antike bis zur Gegenwart. Schon im 1. Jahrhundert n. Chr. bedeutete das

lateinische Wort *canōn* Regel oder Vorschrift, und es wurde wiederum aus dem altgriechischen Wort für Stange *κανών / kanón* entlehnt, das ‚Richtscheit‘ oder ‚Regel‘ bedeutet. Man kann dies weiter zurückverfolgen, und zwar wurde das altgriechische Wort für ‚Rohr‘ *κάννα / kánnā* metonymisch aus den semitischen Sprachen entlehnt (Kluge, 1989, S. 828). Der wichtigste Aspekt der oben dargestellten Wortgeschichte ist der schon existierende semantische Gehalt, dem u.a. die Normativität, die Unantastbarkeit und die Regelmäßigkeit zugrunde liegen. Diese und andere Merkmale werden durchweg im Laufe der Geschichte des Kanon-Begriffs aufgegriffen und im zugrundeliegenden Diskurs angesprochen. Eine Verhandlung des Kanon-Begriffs lässt sich aufgrund des Bedeutungswandels dieser und anderer Merkmale verdichtet darstellen.

Der Ägyptologe Jan Assmann (1992/2005) gibt die Geschichte des modernen Kanons und des Begriffes Kanon wieder:

[S]o läßt sich ein Bedeutungswandel konstatieren, der auf einer Verschiebung der metaphorischen Basis beruht. [...] Zu dieser Umkehrung kam es durch die kirchliche Verwendung des ‚Kanon‘-Begriffs. [...] [Es] kam [...] zum Begriff eines listenhaft erfaßbaren Bestandes [...], der zum hochverbindlichen, letztfundierenden, lebendformenden Prinzip [...] erhoben wurde, mithin zur Idee des Textkanons [Herv. im Original], der heute die konkreteste und als solche gewissermaßen ‚wörtliche‘ Bedeutung des Wortes bildet. (S. 114)

Folglich ist der moderne Kanon-Begriff „konkreter, inhaltlicher und wertbezogener geworden“ (J. Assmann, 1992/2005, S. 115) und wurde mit einer verbindlichen Normativität angereichert. Der zentrale Aspekt jedes modernen Kanon-Begriffs sei die Grenze zwischen Polaritäten wie ‚schön‘ und ‚hässlich‘, ‚wahr‘ und ‚falsch‘ u.a. (J. Assmann, 1992/2005, S. 124). Dazu ist eine wichtige Unterscheidung zwischen Regelmäßigkeit und Kanonizität erforderlich. Regelmäßigkeit, die als Code, wie Assmann das nennt, zum Ausdruck kommt, ermöglicht jede Art der menschlichen Kommunikation durch deren Strukturierung, während Kanonizität als entweder in einer Kultur oder Tradition geltende oder als ‚universell‘ erachtete Norm zum Ausdruck kommt, mit der „die einzelnen Codes [...] überformenden Bindung an ein Prinzip [...], ein[er] Wertformation“ (J. Assmann, 1992/2005, S. 115f.) zusammenhängt. Ein Kanon dient weder der zwischenmenschlichen noch der interkulturellen Kommunikation, sondern er stiftet Identität und macht sich im kulturellen Gedächtnis, welches im Unterkapitel 3.2 erklärt wird, bemerkbar.

Anhand dieser Überlegungen verdichtet J. Assmann (1992/2005) den modernen Kanon-Begriff insofern, dass seine Wertbezogenheit und Normativität einbezogen werden, und er spricht von „eine[r] sehr stark normative[n] Grammatik, d.h. eine[r] ästhetisch oder ideologisch bedingte[n] Sprachregelung“ (S. 116). Schon im 2. Jahrhundert n. Chr. folgte die frühchristliche Kirche dem Vorbild des Judentums, in dem die hebräische Bibel im 1. oder 2. Jahrhundert n. Chr. kanonisiert wurde – die Kirche debattierte „den heiligen Bestand“ von Texten, deren für die Aufnahme in den Kanon wichtigstes Kriterium „die Apostolizität, d.h. der Augenzeugenschaft“ (J. Assmann, 1992/2005, S. 118) war. Der moderne Kanon-Begriff nimmt im 4. Jahrhundert n. Chr. Form an, als diese frühe Kirche erließ, dass ihr „als heilig anerkannt[es] Schrifttum“ (J. Assmann, 1992/2005, S. 118) zum Kanon gehört. Der Bedeutungswechsel vom antiken Kanon als Werkzeug im Sinne eines Richtscheits zum modernen Kanon, der sich nach einzuhaltenden kulturellen Normen ausrichtet, liegt darin, dass eine Autorität, die Kirche, einen bestimmten Bestand als kanonisch und den Rest als häretisch bezeichnete. Die Position der Autorität zum Ausgegrenzten ist indes keine neutrale Bewertungshandlung mehr, sondern eine negative Einschätzung. Diesem Bedeutungswechsel liegen die zwei Kanon-Definitionen J. Assmanns zugrunde.

J. Assmann (1992/2005) schlägt mit seinem ersten Kanon-Begriff vor, dass kanonische Phänomene antiker, ggf. schriftloser Kulturen bzw. Traditionen auch durch seine Definition eines Kanons gedeckt werden. Demnach ist sein erster Kanon-Begriff auf andere außerliterarische und -textuelle Bereiche wie Riten, Formeln, Oral History u.a. übertragbar. Laut J. Assmann (1992/2005) ist der Kanon „jene Form von Tradition, in der sie ihre höchste inhaltliche Verbindlichkeit und äußerste formale Festlegung erreicht. Nichts darf hinzugefügt, nichts weggenommen, nichts verändert werden“ (S. 103). Damit kann man den Kanon der von J. Assmann (1992/2005) genannten frühen Hochkulturen unter demselben Gesichtspunkt sehen: die ständig durchgeführten, beständigen religiösen Riten in der altägyptischen Hochkultur; die Unantastbarkeit der Hebräischen Bibel, des Tanach, und die daraus resultierende Kanonisierung des Alten und Neuen Testaments; und die Festsetzung der Autor*innen für die Bildung in der griechischen Antike.

Auf Anhieb stößt man bei der von J. Assmann (1992/2005) aufgeführten ersten Definition des Kanons auf Aspekte, die jede Literaturgeschichte der moderneren Kanonisierung widerlegen kann. Die Präzisierungen im zweiten Satz in Bezug auf die Unveränderlichkeit des Kanons sind leicht anfechtbar, da neue, alte, vergessene oder ‚wiederentdeckte‘ Texte

ständig Einzug in den Kanon der Moderne finden. Texte können ihren Platz im Kanon oder ihren kanonischen Wert auch durch Zensur, Irrelevanz, überholte Themen oder Kontroversen über Schriftsteller*innen verlieren. J. Assmann (1992/2005) versucht dieser naheliegenden Kritik an modernen Kanon-Begriffen vorzugreifen, indem er erstens zwischen einem offeneren und strengeren Kanon-Begriff unterscheidet und zweitens seinen offeneren Kanon-Begriff in Klassik und ‚Kanon‘ weiter unterteilt. Genauer formuliert findet der Klassik-bezogene Assmannsche Auswahlvorgang aufgrund einer bestimmten „Einschätzung des Ausgegrenzten“ (Assmann, 1992/2005, S. 121) statt, und das entscheidende Merkmal eines kanonischen, zur Klassik gehörenden Textes sei nur seine „Autorität, Anschlussfähigkeit und Maßgeblichkeit“, was keine negative Bewertung der ausgegrenzten Texte impliziere. Eine negative Bewertung des Ausgegrenzten zugunsten des kanonischen Textes, die J. Assmann (1992/2005, S. 121) als eine diskriminierende Handlung bezeichnet, erfolgt im Zusammenhang mit dem strengeren Kanon-Begriff.

Mit dieser Unterscheidung kann J. Assmann (1992/2005) schließlich zum einen zwei scheinbar paradoxe Beobachtungen an Kanon-Begriffen erklären und zum anderen dadurch der oben geübten Kritik vorbeugen. Es lässt sich an jedem modernen literarischen Kanon außer in Kontexten, in denen Literatur zensiert wird, beobachten, dass kein Text zum Kanon hinzugefügt werden und kein Text aus dem Kanon verschwinden kann – unter Kanon verstand man den heiligen Bestand der Kirche. Jedoch ist Tatsache, dass dies stets dennoch stattgefunden hat, weshalb J. Assmann (1992/2005) argumentiert: „Kanonbildungen im Zeichen von Klassik und Klassizismus sind grundsätzlich wandelbar. Jede Zeit hat ihren eigenen Kanon“ (S. 121). Das Ausgegrenzte wird anhand seiner Autorität, Anschlussfähigkeit und Maßgeblichkeit neu rezipiert, was im engeren Bereich des Bourdieuschen, sich stets ändernden literarischen Feldes stattfindet und im Einklang mit den im jeweiligen Zeitalter vorgenommenen Auswahlvorgängen zusammenhängt.

Als Musterbeispiel kann A. Assmanns (1998) Beschreibung der Kontroversen um den Bildungskanon im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren dienen: „Gegen diesen [...] Traditionalismus [des Bildungskanons] richtete sich ein ikonoklastischer Impuls“ (S. 47). Wegen der radikal-kritischen Bildungspolitik in den 70er Jahren und des Bewusstseins der nationalsozialistischen Vergangenheit seien Fragen zu Hochschultraditionen wie etwa dem literarischen Kanon aufgeworfen worden, der für „kontaminiert“ gehalten wurde (A. Assmann, 1998, S. 47). Die Erinnerungsform ‚literarischer Kanon‘ wurde als monolithische

Einheit behandelt, was die Polarisierung zwischen den Ikonoklast*innen und den Traditionalist*innen weiter verschärfte. Darüber hinaus trug die Auseinandersetzung mit dem früheren literarischen Kanon zur Identitätsstiftung der Beteiligten bei, da sich zwei Gruppen unterscheiden ließen, nämlich die ‚kontaminierten‘ Nationalsozialist*innen und die Ikonoklast*innen. Das Ergebnis der Präzisierung des Kanon-Begriffs und seines abgeschlossenen Bedeutungswechsels ist deswegen, dass der moderne Kanon-Begriff vier Merkmale aufweist, und zwar Normativität, Einheitsformel oder Eigengesetzlichkeit, Polarisierung und Identitätsstiftung (J. Assmann, 1992/2005).

3.2 Zu Theorien der Kanonisierung

Die Bildung eines literarischen Kanons, d.h. die Kanonisierung bestimmter literarischer Texte, liegt einem jeweiligen Kanon-Begriff zugrunde, denn jeder Kanonisierungsvorgang weist eines oder mehrere der oben dargelegten Assmannschen Kanon-Merkmale auf. Die Merkmale Eigengesetzlichkeit, Identitätsstiftung und Normativität sind in einer bestimmten Hinsicht paradox, denn Kanonisierung ist ein ständiges intra-intertextuelles, sogar eigengesetzliches Verfahren, aber zugleich ist sie identitätsstiftend und richtet sich nach Normen, die außerhalb des Begriffes selbst existieren. So ist es beispielsweise nicht möglich, mehrere Texte zu sammeln und ausgehend von dieser Sammlung Normen festzulegen, die zu einer Identitätsstiftung führen, denn schon beim Sammeln selbst orientiert man sich an Normen und an einer schon bestehenden Identität.

J. Assmann (1992/2005) konstatiert dieses Dilemma auch: „[Es] geht [...] nicht einfach um Normen, sondern um die Norm der Normen, um Fundierung, Letztbegründung, Wertbezug, d.h. um ein ‚heiligendes Prinzip‘“ (S. 117f.). Das ‚heiligende Prinzip‘ J. Assmanns deutet zum einen auf die abendländische kirchliche Geschichte und Herkunft des Kanon-Begriffs hin, das ‚Nicht-Profane‘ darin und die angebliche Auffindung bzw. die von einer transzendentalen Macht (z.B. Gott) bewahrte Überlieferung der Normen jedes Kanons, eher als auf die anthropogene Aufstellung der Normen jedes Kanons. Zum anderen deutet es auf die scheinbare Unverletzlichkeit des Kanons, der dem antiken Kanon-Begriff zugrunde liegt, welcher den modernen weiter beeinflusst. Moderne Kanonisierung ist gemäß der oben angeführten Darstellung historisch bedingt, aber der Bedeutungswechsel vom ‚heiligen Bestand‘-Begriff zum ausgehandelten Kanon-Begriff ist nicht vollkommen vollzogen.

Wegen der ‚Spuren‘ – in Anlehnung an Derridas (1967/1997) Begriff „trace“ (S. 61) – des antiken Kanon-Begriffs können Kritiken am Kanon-Begriff oft einem Trugschluss unterliegen, indem denjenigen, die einen literarischen Kanon für unverzichtbar oder unvermeidbar halten, vorgeworfen wird, sie beharrten auf einer unabänderlichen oder statischen Auswahl an Texten, die weder zeitgenössisch noch ‚offen‘ im Sinne von Einschließung marginalisierter Gruppen in einer jeweiligen Gesellschaft sind. Hoffmann (2009) kritisiert z.B. den „traditionellen Kanon“ in Bezug auf die Negation interner Widersprüche „der diachronen und der synchronen Konstitution [des] Kollektivs“, und er argumentiert ferner, dass solch ein Kanon die Kulturen von „Minderheiten und Außenseitern“ (S. 34) tabuisiert. Anhand Bourdieus (1992/1996) Untersuchung des literarischen Feldes, die im Unterkapitel 3.5 ausführlicher erörtert wird, wird jedoch gezeigt, dass Außenseiter*innen, die er die Avantgarde nennt, seit dem 19. Jahrhundert jeweils kanonische literarische Werke rezipieren.

Unter Berufung auf die Einflussangst Blooms (1995) setzt sich diese Avantgarde mit dem überlieferten Kanon auseinander, das heißt, die Avantgarde betreibt eine agonale Intertextualität, um sich selbst einen Platz im Kanon zu sichern. Die deutsche Literaturgeschichte weist eine Menge Außenseiter*innen im Sinne der literaturgeschichtlichen Zuordnung zu einer jeweiligen literarischen Epoche auf⁸, obwohl dies von der eingesetzten Definition eines Außenseiters oder einer Außenseiterin abhängt. Hoffmann (2009) bringt zum Ausdruck, dass Kanonisierung die in einem Kollektiv herrschenden Widersprüche pauschal negiert. Daher wird der Auswahlvorgang von Kritiker*innen, Institutionen oder Dozierenden im Literaturwissenschaftsbetrieb oder Fremdsprachunterricht negiert oder verstärkt abhängig von ihren Vorurteilen, Vorstellungen und eigenen Begriffen in Bezug auf die Widersprüche, die als solche gelten. Das Ergebnis der von verschiedenen Akteur*innen getroffenen Entscheidung in einer Gesellschaft, ein bestimmtes Werk im kulturellen Gedächtnis zu behalten, ist die Kanonisierung: Dieses Ergebnis geht aus der Entscheidung hervor, zum Diskurs eines bestimmten kulturellen Raums hinzuzufügen, der sich mithilfe der jeweiligen Deutungsmuster verstehen lässt.

⁸ Beispiele der literarischen Außenseiter*innen der deutschsprachigen Literatur, welche zum Bildungskanon gehören, sind die Autoren des 19. Jahrhunderts Friedrich Hölderlin, Heinrich von Kleist und Jean Paul (vgl. Stephan, 2013, S. 218-26).

Das Gefüge kulturelles Gedächtnis ist laut J. Assmann (1992/2005) ein Bereich der „Außendimensionen des Gedächtnisses“ (S. 20), d.h. es existiert nicht in der Denkweise des Individuums, sondern in „gesellschaftlich[en] und kulturell[en] Rahmenbedingungen“ (S. S. 20f.). J. Assmann (1992/2005) definiert das kulturelle Gedächtnis mit Rekurs auf die anderen drei Außendimensionen des Gedächtnisses, und zwar das „mimetische Gedächtnis“, das „Gedächtnis der Dinge“ und „das kommunikative Gedächtnis“ (S. 20f.). Ihm zufolge ist das mimetische Gedächtnis der Bereich, welcher sich auf das Handeln bezieht; das Gedächtnis der Dinge sei der Bereich, in dem „[d]ie Dingwelt, in der er lebt, [...] einen Zeitindex [hat], der mit der Gegenwart zugleich auch auf verschiedene Vergangenheits-schichten deutet“; und das kommunikative Gedächtnis sei der Bereich, in dem sich „der Mensch nicht von innen, aus sich heraus, sondern nur im Austausch mit anderen, im zirkulären oder rückgekoppelten Zusammenspiel von Innen und Außen“ definieren lasse (J. Assmann, 1992/2005, S. 20f). Mithilfe dieser Bausteine definiert J. Assmann (1992/2005) schließlich das kulturelle Gedächtnis anders als die anderen ‚außerdimensionalen‘ Gedächtnisse, indem er ihm eine Funktion zuweist, und zwar „bildet [das Gedächtnis] einen Raum, in den alle drei vorgenannten Bereiche mehr oder weniger bruchlos übergehen“ (S. 21), und in dem jeder Gegenstand im kulturellen Gedächtnis „einer Überlieferungs- und Vergegenwärtigungsform des kulturellen Sinnes“ (S. 21) unterliegt.

Der literarische Kanon ist nach dieser generell entwickelten, Assmannschen Theorie ein Einzelfall des kulturellen Gedächtnisses, der auch zum kommunikativen Gedächtnis gehört. Literarische Texte werden nach bestimmten Regeln und in bestimmten Formen von Akteur*innen überliefert, das heißt, man vergegenwärtigt sich die literarischen Texte auf eine ähnliche Weise nach Regeln und in bestimmten Formen – durch diese Handlungen wird der kulturelle Sinn des Kanons gestiftet und sein Wert behalten. Die Relevanz dieser Kanon-Auffassung für das Fach Deutsch, der das kulturelle Gedächtnis zugrunde liegt, besteht nicht nur darin, dass der moderne Kanon-Begriff damit in einen weiteren historischen und theoretischen Zusammenhang eingebettet ist, sondern auch darin, dass das Assmannsche kulturelle Gedächtnis sich mit im Fach gängigen Begriffen wie kulturellen Deutungsmustern verknüpfen lässt.

Der Begriff ‚Deutungsmuster‘ bezieht sich im Fach DaF generell auf das Wissen der DaF-Lerner*innen, die sich im Laufe des Fremdsprachenerwerbs kulturelle Denkmuster

aneignen oder diese zumindest erkennen. Das kulturelle Deutungsmuster definieren Altmayer et al. (2016) als:

die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis auch mit Handlungsorientierung versieht. (S. 9)

Deutungsmuster können sowohl auf das ‚Wissen‘ *über* den literarischen Kanon, d.h. eines Teils vom kulturellen Gedächtnis, rekurrieren, wie etwa ‚Diese Person ist nicht mit dem Werk Goethes vertraut, sie kann keinen germanistischen Abschluss haben‘, als auch auf das ‚Wissen‘ *des* literarischen Kanons, das auch einen Teil vom kulturellen Gedächtnis ausmacht, wie etwa ‚Dieses Werk Lessings gehört zur Epoche der Aufklärung, weil man während der Aufklärung XYZ glaubte, was in der Schule gelehrt wird.‘

Darüber hinaus, und eventuell interessanter für die vorliegende Studie, können als kanonisch bezeichnete literarische Texte kulturelle Deutungsmuster vermitteln, was in Kapitel 4 erörtert wird; jedoch ist anzumerken, dass der Handlung der Ausgrenzung, die dem literarischen Kanon zugrunde liegt, die Vermittlung eines bestimmten normativen Deutschland-Bildes nach sich zieht. Mit dem Begriff ‚Deutschland-Bild‘ verbindet sich die Annahme, dass sich ein kohärentes Bild vermitteln lässt. Dem kann man entgegenhalten, dass dieses notwendigerweise eingeschränkt bleibt, weil weder andere deutschsprachige Räume noch andere Kulturräume in dem Begriff ‚Deutschland‘ berücksichtigt werden. Ob dieses vom literarischen Kanon vermittelte Bild der Wirklichkeit des deutschsprachigen Raums entspricht oder entsprechen muss, ob man mit anderen in der Vermittlung und dem Bild annehmbar übereinstimmen kann, ist ein weiterer Aspekt der Kritik an Blooms (1995) Plädoyer⁹ für rein ästhetische Kriterien bei der Literatúrauswahl. Wichtiger ist jedoch, dass die Auffassung des Kanonisierungsverfahrens, auch im fremdsprachlichen Kontext, sowohl mit dem jeweiligen Kanon-Begriff als auch mit den bestehenden, zu vermittelnden Deutungsmustern zusammenhängt.

⁹ Siehe Abschnitt 3.3.

3.3 Kanon als ästhetisches Kulturgut

Der literarische Kanon als ästhetisches Kulturgut deutet nicht nur auf die Wichtigkeit des Ästhetischen bei der Kanonisierung und der Auswahl, sondern auch auf die extreme Position, dass der Kanon sich nur aufgrund reiner ästhetischer Überlegungen bilden lasse, und demnach seien kulturwissenschaftliche Ansätze laut Bloom (1995) – er nennt sie die „School of Resentment“ (S. 4) – suspekt. Das Lesen ist seiner Auffassung nach einer Verhandlung zwischen einem/r einzigen Leser*in und einem/r einzigen Autor*in, was im Gegensatz zu dem in den Kulturwissenschaften üblichen Dreiecksverhältnis Leser*in, Autor*in und eine Kultur steht. Harold Bloom (1995) ist der wichtigste aktuelle Vertreter dieses Ansatzes, in dem sich das Ästhetische als autonom versteht.

Harold Bloom wird der Yale School of Deconstruction zugeordnet, denn er dozierte Anglistik und Literaturwissenschaft an der Yale University zur Zeit der Durchsetzung des Poststrukturalismus und der von Jacques Derrida und Paul de Man seit den späten 1960er Jahren entwickelten Dekonstruktion in der Literaturwissenschaft (Schwalm, 2007). Bloom (1995, S. 4) kritisiert jedoch die Dekonstruktion und den Poststrukturalismus und tut sie mitsamt allen identitätspolitischen literarischen Theorien als die „School of Resentment, [...] the rabblement of lemmings“ ab. Blooms (1997) Hauptbeitrag zur Literaturwissenschaft besteht dagegen in einem früher veröffentlichten Werk, *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*, das sich auf eine bestimmte Form der Intertextualität, die Einflussangst, bezieht, die anhand der freudschen Psychoanalyse einer Analyse unterzogen wird (Moennighoff, 2007a). Bloom (1997, S. 19-20) beschreibt diese Form der Intertextualität als heftig umstrittenes literarisches Feld im Kampf um Originalität, Bestand und einen Platz im Kanon. Damit ordnet Bloom (1997) das literarische Feld dem Genie des Individuums unter, was A. Assmann (1998) als „Selbstdurchsetzung“ (S. 50) bezeichnet. Der literarische Kanon wird laut Bloom (1997) tradiert, wie er in seiner Monografie *The Western Canon: The Books and Schools of the Ages* beschreibt, indem er von jeder Generation von Schriftsteller*innen, die ihrerseits nach Originalität und Bestand streben und um einen Platz im Kanon ringen, rezipiert wird.

Die wichtigsten geistigen Vorreiter Blooms waren T. S. Eliot und F. R. Leavis. Eliots im Jahr 1917 veröffentlichter Essay *Tradition and the Individual Talent* beeinflusste Blooms eigene Überlegungen, wobei von Interesse ist, dass Eliots Essay bereits den Gedankengang

entwickelt, dass das Agonale eine maßgebende Rolle bei einer Kanonbildung spielt, wie etwa „Tradition cannot be inherited, and if you want it you must obtain it by great labour“ (Eliot, 1917–1931/1934, S. 14). Leavis‘ im Jahr 1948 veröffentlichtes Werk *The Great Tradition* argumentierte nicht nur für einen literarischen Kanon und die Geschichtlichkeit des Strebens zur Aufnahme in denselben, sondern es listete explizit jene Schriftsteller*innen auf, welche seiner Meinung nach *The Great Tradition* der englischsprachigen Literatur ausmachen. Diese Auflistung von kanonischen Werken wird von J. Assmann (1992/2005) nur konstatiert, von Bloom (1995) jedoch bedeutend erweitert. Während Leavis (1948) nur vier Schriftsteller*innen¹⁰ in seine Liste bedeutender Schriftsteller*innen der englischsprachigen Literatur aufnimmt, verzeichnet Bloom (1995) auf mehr als 40 Seiten Dichter*innen, Romanautor*innen, Dramatiker*innen, Essayist*innen und Philosoph*innen. Sie entstammen verschiedensten Hintergründen (z.B. Nigerianer*innen wie Chinua Achebe und Russen wie Lew Nikolajewitsch Tolstoi), Sprachen (z.B. *Das Mahabharata* auf Sanskrit und *Langsame Heimkehr* von Peter Handke auf Deutsch) und Zeitaltern (z.B. *Ägyptisches Totenbuch* ungefähr 1800 v. Chr. gesammelt und Vladimir Nabokovs *Lolita* im Jahr 1955 veröffentlicht).

Nach Bloom (1995) lässt sich der abendländische Kanon nach vier Merkmalen, die einen literarischen Text bestimmen, kategorisieren und bilden, und zwar Nationalität, Gattung, Epoche und Ästhetik. Das erste Merkmal bezieht sich auf die als wichtigsten eingeschätzten Vertreter*innen eines Nationalkanons, z.B. Goethe für Deutschland; das zweite bezieht sich auf die drei traditionellen literarischen Gattungen: Epik, Dramatik, Poetik, hinzu kommt Kritik; unter dem dritten Merkmal werden solche Werke und Schriftsteller*innen erfasst, die seiner Meinung nach die jeweilige Epoche (z.B. Blooms Klassisches oder Chaotisches Zeitalter) versinnbildlichen (Bloom, 1995, S. 2). Das vierte Merkmal, nämlich Ästhetik, ist nach Auffassung Blooms am wichtigsten (1995), da Kanonizität „a mode of originality that either cannot be assimilated, or that so assimilates us that we cease to see it as strange. [It is] adding strangeness to beauty“ (S. 3), sei. Unter dem Kriterium ‚strangeness‘ versteht Bloom (1995, S. 3) die Fähigkeit eines kanonischen Textes, einen das Fremde und Seltsame ‚zu Hause‘ spüren zu lassen. Bloom (1995) präzisiert die Vorgänge der Assimilation nicht – spricht, was es bedeutet, ein literarisches Werk zu assimilieren, oder wie es die

¹⁰ „The great English novelists are Jane Austen, George Eliot, Henry James and Joseph Conrad“ (vgl. Leavis, 1948, S. 1).

abendländische Gesamtkultur („us“) assimiliert. Zu diesem Punkt ist wichtig zu bemerken, dass man *etwas* zur Schönheit („beauty“) hinzufügt, denn sie sei autonom und Ergebnis des beständigen wechselseitigen Rezipierens der Schriftsteller*innen, welche Genie verkörpern würden (Bloom, 1995, S. 24).

Der Wert eines kanonischen literarischen Textes bestehe nicht darin, dass das Werk eine bestimmte Moral aufweise, sondern er bestehe in Genie, Ästhetik und Einfluss (Bloom, 1995, S. 4). Im Hintergrund dieses Satzes steht die oppositionelle Stellungnahme Blooms gegen die von ihm wahrgenommene Tendenz in der Literaturwissenschaft und der Kritik, die Inhalte eines Werkes und die Schriftsteller*innen nach einer bestimmten Moral zu bewerten. Solche Ansätze würden laut Bloom (1995, S. 7) zur Erweiterung des Kanons zugunsten der sozialen Harmonie und zu einer verpflichtenden, vorgeschriebenen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit führen, welche beide von der Kanonbildung und der Kanonisierung getrennt seien. Man kann diese Position und ihre Anspielungen am besten durch einen Satz Blooms (1995) veranschaulichen: „Reading the very best writers [...] is not going to make us better citizens“ (S. 16).

Es ist auffällig, dass Kritiker wie etwa Lillge (2009) und A. Assmann (1998), wenn sie die Argumentation des Ansatzes Blooms (1995) wiedergeben, in dem das Ästhetische und das Genie der Schriftsteller*innen gegenüber allen anderen Auswahlkriterien beim Kanonisieren überwiegen, sprachlich Metaphern eines intergenerationalen Konfliktes in Bezug auf Kanonaufnahme und -ausschluss bemühen. J. Assmann (1992/2005) erhellt diese Bemühung, indem er das Gegenwartsphänomen, „die Zuspitzung der Invarianz: Von Genauigkeit zu Heiligkeit“ (S. 122), anhand der Unterscheidung zwischen zwei Arten von „Streben nach Invarianz“ zu erklären versucht. Denn Lillge und A. Assmann verstehen Blooms (1995) *The Western Canon* als ein „Streben nach Sicherheit durch Verfestigung“ (J. Assmann, 1992/2005, S.122), welches der kanonischen Invarianz dienen soll. Diese Interpretation des Werkes Blooms liegt wegen der umfangreichen Auflistung literarischer Titel am Ende seines Buches nahe. Bloom hatte jedoch vor, auf „rationalistische Normen“ (J. Assmann, 1992/2005, S.122) zu rekurrieren, obwohl zugegebenermaßen unter Blooms Kriterien eher die Normativität als das Rationalistische zu erkennen ist.

Lillge (2009) und andere kritisieren den von Bloom behaupteten Charakter des Kanons, weil er ihn zu einem reinen ästhetischen Kulturgut erhebt, und zwar jenseits sozialer, historischer,

politischer, kultureller und gesellschaftlicher Belange. Lillge (2009) weist auf Auswahlvorgänge hin, die sie „Selektionshandlungen“ (S. 49) nennt, und benennt damit ihre stärkste Kritik an der Bloomschen Auffassung des Kanons folgendermaßen: „Vor allem aber verwehr[en] [wir uns] gegen die Annahme, allein das künstlerische Vermögen eines Autors würde über Ebene und Form der Erinnerung [...] einer Kultur entscheiden“ (Lillge, 2009, S. 48). Bloom (1995, S. 7) wehrt sich gegen die Behauptung, dass es keinen Kanon gäbe, was er reine Hybris nennt. Er bezeichnet diejenigen, die diese Ansicht vertreten, abfällig als „self-created, self-begot, their puissance is their own“ (Bloom, 1995, S. 7). Dieser eher personenbezogene Angriff seiner Kritiker*innen ist dementsprechend polemisch, nicht wissenschaftlich. Wenn man dennoch ein Argument aus der Polemik abzulesen versucht, ist Blooms (1992) Kritik nicht nachvollziehbar, denn er vertritt die Ansicht, dass das Genie sich im Laufe der Zeit selbst durchsetzt („self-created“, „self-begot“) (S. 7), während die Kulturwissenschaften die Wechselwirkung zwischen Selbstdurchsetzung und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen untersuchen. A. Assmann (1998) hält dem entgegen, dass die Kulturwissenschaften davon ausgehen, dass „kulturelle Institutionen“ (S. 50) die Zeitresistenz kanonisierter Texte und ihre Verbindlichkeit aufrechterhalten oder auch nicht. Im Gegensatz dazu setzen Blooms (1995) kanonische Schriftsteller*innen sich selbst durch.

Diese Auseinandersetzung zwischen Bloom und seinen Kritiker*innen wird hier einerseits nicht nur wegen seiner Zuspitzung wiedergegeben, sondern veranschaulicht auch, wie Vertreter*innen beider Argumentsrichtungen aneinander vorbeireden. Andererseits kann Blooms (1995) Beitrag auch so interpretiert werden, dass er nicht die Rolle des Sozialen und der Geschichte bei der Kanonbildung leugnet, sondern dass das Soziale und die Geschichte auf den gegenseitigen Einfluss von Schriftsteller*innen, d.h. auf das Agonale im literarischen Feld verlagert wird. Bloom-Kritiker*innen behaupten wiederum nicht, dass kein literarischer Kanon existiert, sondern eher, dass man dem Sozialen und der Geschichte im weitesten Sinne der Begriffe in Bezug auf Kanonbildung nachgehen muss, um sie konsequent zurückzuverfolgen. A. Assmann (1998) fasst den Kern des Arguments der Bloom-Kritiker*innen zusammen: „Normativität und Historizität schließen sich in dieser [kulturwissenschaftlichen] Perspektive gerade nicht aus, sondern werden in ihrem Wechselverhältnis untersucht“ (S. 50). Der Wert des Kanons kann nicht durch solche Analysen geschmälert werden, da alle Werke, seien sie kanonisiert, ausgegrenzt oder anti-kanonisch, solchen Analysen unterzogen werden können.

3.4 Kanon als Konsens und soziales Konstrukt

Der Gegenansatz zum Bloomschen Ästhetizismus ist jeder Ansatz, der unter dem literarischen Kanon solche Texte versteht, die sozialbedingt und zum Teil einvernehmlich von verschiedenen Akteur*innen zu Privat-, (Hoch)Schul- und Berufslektüren ausgewählt werden. Der literarische Kanon ist ein soziales Konstrukt und die Kanonisierung ist ein untersuchbarer Vorgang, der nicht nur von genialen Schriftsteller*innen, sondern auch Verlagen, Redakteur*innen, Beamte*innen und Lehrkräften u.a., bestimmt wird. In diesem Unterkapitel wird besonders den Begriffen des ‚literarischen Feldes‘ und der ‚Hypolepse‘ nachgegangen. Außerdem wird eine kulturwissenschaftliche Musteranalyse des Zusammenhangs zwischen Geschichte, Nationenbildung und literarischem Kanon wiedergegeben, um die Stärken des kulturwissenschaftlichen Ansatzes zu zeigen – „[eine Kulturwissenschaft ist] dort am meisten [plausibel], wo sie ausgeschlossene und vergessene Dimensionen ins Bewußtsein hebt und theoriefähig macht“ (A. Assmann, 1998, S. 49).

Der Begriff ‚literarisches Feld‘ wurde von Pierre Bourdieu (1992/1996) geprägt. Er bezieht sich nicht nur auf literarische Werke selbst, sondern auf den literarischen Betrieb insgesamt, in dem seine verschiedenen Akteur*innen neue literarische Werke rezipieren. Aus einer historischen Perspektive findet Zschachlitz (2009) im Rückgriff auf Bourdieus Begriff, dass im 19. Jahrhundert eine „Abschaffung der hierarchischen Strukturen im Bereich der Kunst“ (Zschachlitz, 2009, S. 18) eingeführt wurde. Eine Besonderheit des Zschachlitzschen und Bourdieuschen Terminus ‚Künstler‘ ist, dass sie sich auf avantgardistische Künstler*innen beziehen. Bourdieu (1992/1996) „symbolic revolution“ (S. 64) vollzieht sich nur, nachdem sich ein neues „aesthetic regime“ sowohl im Machtfeld als auch im literarischen Feld durchgesetzt hat. Bourdieu (1992/1996), ein Soziologe, versucht nicht zu erklären, was ein Kanon ist, sondern wie sich Kanonisierungsvorgänge im Laufe der Zeit geändert haben. Mit Rekurs auf Altmayer et al. (2016) ist die Durchsetzung eines ‚aesthetic regime‘ von Künstler*innen eine Erweiterung des Bestandes der Denk- und Deutungsmuster, welchen die Deutung jedes Symbols zugrunde liegt. Drei Fragen lassen sich in Bezug auf die Bourdieuschen Kanonisierungsvorgänge im Fach Deutsch stellen, und zwar erstens, ob ein bestimmtes ‚aesthetic regime‘ für DaF-Lerner*innen relevant ist. Zweitens, wie lässt sich dieses bestimmte ‚aesthetic regime‘ am besten vermitteln und aneignen? Und drittens, welche Rolle sollen kanonische literarische Texte bei dieser Vermittlung spielen, da sie nicht *a priori* geeigneter als andere Medien dafür sind? Die ersten zwei Fragen können hier nicht

beantwortet werden, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, aber die dritte Frage wird in den Experteninterviews thematisiert.¹¹

Bourdieu (1992/1996) behauptet nicht, dass nur die zu einem jeweiligen Zeitpunkt zugeordnete Avantgarde in den Kanon aufgenommen werden kann, sondern die Aufnahme der Avantgarde in den Kanon bedürfe einer stärkeren theoretischen Erklärung als die Aufnahme der zu einem jeweiligen Zeitalter für traditionsgebunden gehaltenen Schriftsteller*innen in denselben Kanon. Die Avantgarde von gestern und deren Werke mögen den zukünftigen Bildungskanon bilden. Zschachlitz (2009) und Bourdieu (1992/1996) zufolge ermöglichte die Abschaffung der Hierarchie Schriftsteller*innen, das von Konflikt und Selbstdurchsetzung geprägte literarische Feld zu betreten und die eigene Position innerhalb dieses Feldes zu untermauern und behaupten. Die Schriftsteller*innen vollbringen das durch die Ansammlung von Bildungskapital, welches Bourdieu (1992/1996, S. 63f.) als symbolisch und Zschachlitz (2009) als kulturell bezeichnen.

Der Vorgang der ‚Selbstdurchsetzung‘ vollzieht sich auch in der Bloomschen Kanonisierung, wird aber von A. Assmann (1998) wegen der Auslassung von anderen Akteur*innen beim Kanonisieren kritisiert, eine Meinung, die Zschachlitz (2009) teilt, denn „[e]s ist von nun an der Künstler selbst, der durch seine eigene Arbeit den normativen und kanonischen Wert seines Werkes gewährleisten muss“ (S. 19). Einerseits stimmt diese Schlussfolgerung damit überein, dass Künstler*innen den Wert ihrer Arbeit bestimmen, indem sie die Literarizität, die Aktualität unter anderen Wertkriterien ihres literarischen Werkes bestimmen. Andererseits ist diese Behauptung jedoch in mehreren Kontexten fragwürdig, da Künstler*innen und ihre literarischen Werke u.a. innerhalb eines sozialen, institutionellen, gesellschaftlichen Gefüges existieren, was der Ausgangspunkt jeder kulturwissenschaftlichen Analyse des literarischen Feldes sein soll. Dass etwa ein literarisches Werk ein Jahrhundert nach seiner Veröffentlichung an Hochschulen in Südafrika behandelt wird, ist nicht den Bemühungen eines/r einzelnen Autor*in zu verdanken, sondern eher einer kulturhistorischen, ideologischen, sozialen und ggf. individuellen Machtkonstellation.

¹¹ Sie Kapitel 6.2.

Die Funktion des Assmannschen Kanons, die Identität der zu einer Gruppe zugeordneten Mitglieder zu stiften und zu stärken, wurde im Unterkapitel 3.2 diskutiert. Die Nationenbildung und der damit einhergehende literarische Kanon hängen seit dem Aufkommen der Nationalismen im 19. Jahrhundert eng zusammen. Hoffmann (2009) kritisiert die Folgen derartiger Kanonisierung, denn sie führte zu „gesellschaftlich[er] Ungleichheit und d[em] Ausschluss wichtiger gesellschaftlicher und ideologischer Tendenzen“ (S. 31). Allerdings weist die Geschichte der Kanonisierung, also der Rezeption eines Werkes in einem oder mehreren Zeitalter(n), und die damit einhergehende Zuordnung zum als unerlässlich bezeichneten Kulturgut, mehrere Tendenzen auf. Ein kanonisches Werk kann sowohl die Identitätsbildung einer Nation stärken als sie auch in Frage stellen, oder die Nation und ihr Selbstverständnis kritisieren. Dies zeigt sich z.B. an Heinrich von Kleist, der heutzutage zum klassischen Bildungskanon gehört, aber von seinen Zeitgenossen nicht positiv rezipiert wurde (vgl. Gerrekens, 2013). Das Beispiel Kleists wird absichtlich aufgegriffen, da die Figuren in seinen Werken sowohl explizite als auch implizite Gesellschaftskritik üben, wie zum Beispiel die von Kleist adaptierte, historische Figur Michael Kohlhaas in der gleichbenannten Novelle (1810). Des Weiteren zeigen Figuren wie Prinz Friedrich von Homburg im gleichnamigen Stück (1809/1810) z.B. Pflichtversäumung und Infragestellung des absoluten königlichen Herrschaftsrechts, oder am Beispiel der Marquise von O. in der Erzählung *Die Marquise von O.* (1808) werden z.B. Vergewaltigung, außereheliche Kinder und Vorurteile demonstriert. Diese Beispiele zeigen, dass gesellschafts- und ideologiekritische Tendenzen in bildungskanonischen Werken nicht nur behandelt, sondern auch verhandelt werden.

Des Weiteren theoretisiert J. Assmann (1992/2005) mit dem Begriff ‚Hypolepse‘ die Schichten der Kanonisierung, indem das wiederholte Rezipieren eines kanonischen Textes zur Verfassung von Variationen und zur offensichtlichen Nachahmung durch Allusionen führt: „[Der Text wird] zum Vorbild variierender Texte, so wie Homer für Vergil, Vergil für Milton usw.“ (S. 102). Die Auseinandersetzung mit vorangegangenen literarischen Texten, sei die Bewertung positiv oder negativ, stärkt die Kanonizität eines jeweiligen Werkes, aber der stetige intertextuelle Bezug des ‚hypoleptischen‘ Verfahrens weist einen widersprüchlichen Aspekt auf, und zwar bezieht sich die Hypolepse nicht nur auf eine positive Bewertung des jeweilig kanonisierten Textes, sondern auch auf eine negative.

Zschachlitz (2009) beschreibt die Problematik derart: „[E]in stabiler Kanon von Werken und Ansichten [kann] nicht bestehen: Jede erfolgreiche Kanonisierung ruft sofort die Reaktion hervor, die darauf abzielt, den neuen Kanon zu destabilisieren“ (S. 18). Dabei verfestigt diese Reaktion die Kanonizität des ‚alten‘ kanonischen Textes, da der Vorgang sich genau auf *diesen* und nicht auf einen *anderen* Text bezieht. Man kann diesen Aspekt des Rezipierens und der Kanonisierung auf Basis des Bloomschen Ansatzes indes schwer nachvollziehen, weil Bloom (1995) darauf besteht, dass Individuen, nicht soziale Gruppierungen in (bildungs-)institutionellen Zusammenhängen, literarische Texte rezipieren. Das Element der sozialen Konstruiertheit am literarischen Kanon erklärt jedoch das stetige neue Rezipieren eines literarischen Werks, ohne dass sich auf analytisch vage Merkmale wie Genie des Textes oder des/r Schriftsteller*in bezogen werden muss. Inwiefern sich diese theoretischen, kulturwissenschaftlichen Ansätze auf den südafrikanischen Hochschul- und DaF-Kontext anwenden lassen, wird im folgenden Unterkapitel, in dem diese Ansätze insbesondere mit dem Dekolonisierungsdiskurs verknüpft werden, gezeigt.

3.5 Zum Kanon-Begriff im dekolonisierenden Kontext an südafrikanischen Universitäten

Dekolonisierung hat mehrere Bedeutungen sowohl in Südafrika als auch im Rest des Globalen Südens. Der Begriff lässt sich auf die Aufhebung der Kolonialherrschaft in den ehemaligen europäischen Kolonialgebieten zurückführen. Dabei ist zwischen dem Siedlerkolonialismus und dem Metropolkolonialismus zu unterscheiden. Die Kolonisierung von Südafrika ist ein Fall des Siedlerkolonialismus, aber das klassische koloniale Machtgefüge, welches der von Jansen (2019) kritisierten „centre-periphery thesis“ (S. 51) unterliegt, trifft auch in Südafrika zu, da die weiße Bevölkerung nicht notwendigerweise ihre Denk- und Deutungsmuster mit der ehemaligen europäischen Kolonialmacht teilt.¹² In Südamerika etwa bedeutet Dekolonisierung eher die Aufarbeitung der epistemologischen kolonialen Überreste, sprich der kolonialen Deutungsmuster. Jansen (2019) vertritt die Ansicht, dass die Zweiheit Wissen und Identität im Zentrum der Kritik steht: „[T]he question of *whose knowledge* [Hervorh. im Original] is at the centre of continental contestation over the curriculum“ (S. 53). Mbembe (2016) etwa kritisiert die Trennung der Wissenden von

¹² Jedoch kann man nicht davon ausgehen, dass die weiße Bevölkerung *keine* kolonialen Denk- und Deutungsmuster einsetzen (vgl. Kapitel 3.5 und Mamdani, 2021, S. 145-146).

dem Wissen, die er für eine abendländische Annahme hält. Diese zwei Elemente, die ‚centre-periphery thesis‘ und die Frage nach dem Status von vermeintlich ‚objektivem‘ und ‚neutralem‘ Wissen, bilden die Grundlage für Auseinandersetzung in der Dekolonisierungsdebatte.

Ein Merkmal des Kanon-Begriffs sei, dass er Identität stifte und sie damit stabilisiere (J. Assmann, 1992/2005, S. 127). Dies bildet den Hintergrund für jede Auseinandersetzung mit der Kanon-Problematik. Den postkolonialen und dekolonisierenden Kritiken liegt die Beobachtung zugrunde, dass Subjekte im abendländischen literarischen Kanon, sei er einvernehmlich definierbar oder nicht, nur bestimmten Identitäten zugeordnet, während andere Identitäten ausgeschlossen oder nicht im selben Maße berücksichtigt werden. Eine weitere Form dieser Marginalisierung im literarischen Kanon ist eine verzerrte, nicht authentische Darstellungsweise. Diese Ausgrenzung(en) und einseitige Darstellung(en) wirken sich aus postkolonialer Sicht negativ¹³ auf diejenigen aus, die nicht dem dominanten abendländischen Subjekt gleichgesetzt werden. Lillge (2009) verweist in diesem Zusammenhang mit Edward Saids Theorie zum Orientalismus auf „die engen Zusammenhänge von Kultur und Imperialismus. Letztere lassen sich anhand der Kanonfrage leicht rekonstruieren“, weil aus postkolonialer Sicht „Texte [...] durch Repräsentation kultureller Alterität [...] Machtgefälle bestätigen“ (S. 50). Poststrukturalistische Kritiken (vgl. Gikandi, 2004, S. 99) an diesem rein postkolonialen Argument hinterfragen jedoch zum einen die Annahme, dass alle unter ‚abendländischem Subjekt‘ dasselbe verstehen. Zum anderen argumentieren sie, dass man durch die kritische Bestimmung dessen, was als ‚westlich‘ oder ‚nicht-westlich‘ eingestuft werden kann, das als negativ angesehene Machtgefälle noch verstärken könne. Im Jargon des Postkolonialismus verstarke nämlich der Rekurs auf Alterität die Trennung zwischen dem normativen Subjekt und seinem Anderen.

Die Frage der Repräsentation spielt auch zunehmend im Fach Deutsch eine Rolle, insbesondere in DaF. Die damit verbundene Problematik wird am stärksten in der Debatte um den Begriff der Landeskunde oder um landeskundliches Wissen zugespitzt (vgl. Riedner, 2020), wobei sich die Kritik an diesem Begriff auf solche vorausgesetzten, ‚selbstverständlichen‘ Kategorien wie etwa ‚Deutsche‘, oder ‚Familie‘ (vgl. Altmayer, 2007,

¹³ Man könnte weiter konstatieren, dass dies die Grundlage jeder kritischen identitären Theorie bildet.

2018) bezieht. Demzufolge vermitteln landeskundliche Ansätze, wie sie bis in die 1980er Jahre in fast allen Lehrbüchern üblich waren, zu vereinfachte Bilder des deutschsprachigen Raums.

A. Assmann (1998) schließt sich Lillges (2009) Problemstellung an und formuliert sie auf eine andere Weise in Bezug auf „die Kanonfrage“, die „heute vorwiegend von denen angestoßen [wird], die entdeckt haben, daß sie aus ihm ausgeschlossen sind. Das ist weniger eine Frage des Zugangs zum Kanon als eine Frage der Repräsentation durch den Kanon“ (A. Assmann, 1998, S. 48). J. Assmann (1992/2005) schlussfolgert demgemäß, dass „das Vordringen der Kategorie der Identität“ (S. 127) den heutigen Kanon-Begriff strukturiere, obwohl man darauf hinweisen muss, dass die Kategorie der Identität nach anderen Ansichten, etwa bei Mbembe (2016) oder wa Thiong’o (1986), niemals eine untergeordnete Rolle in der Kanonisierung spielte. Die Frage der Repräsentation im literarischen Kanon kommt infolgedessen in zwei Hinsichten zum Ausdruck, erstens durch die Marginalität der Identität des/der Autor*in oder der im Text behandelten Identität der Figuren, und zweitens durch die vermittelten Bilder des deutschsprachigen Raums, welche einem literarischen Text innewohnen.

Alle diese Fragen wurden in der südafrikanischen Germanistik und im Fach DaF in Südafrika seit den 1980er Jahren relevant, nachdem sich das Fach bereits unter der Apartheid seines sozialen Umfelds und seiner sozialen Verantwortung immer bewusster wurde. Ob das Fach neben der Vermittlung von Literatur und sprachlichen Kompetenzen hinausgehende Bildungsaufgabe hat, im Vergleich etwa zu Sprachschulen, kann man in Südafrika grundsätzlich bejahen. Denn die Vermittlung der deutschen Sprache an Hochschulen in Post-Apartheid-Südafrika verfolgt ein Bildungsziel, das über das Erzielen einer reinen Sprachkompetenz hinausgeht und auch auf gesellschaftliche Zusammenhänge verweist (Altmayer, 2018; von Maltzan, 2020). In Bezug auf Afrika zeigt Altmayer (2018), in welchem Maß nachkoloniale Denkmuster noch eine Rolle spielen, wenn er beobachtet, dass „in Kamerun beispielsweise zwar europäische Sprachen wie Deutsch oder Spanisch in der Schule unterrichtet werden, [nicht aber] Wolof, Haussa oder Kisuaheli“ (S. 74). Sprachenpolitik ist deshalb ein wichtiger Diskurs für Vertreter*innen der Dekolonisierung und folgt einer ähnlichen Argumentation, die Jansen (2019) in Bezug auf die Zweifelt Wissen/Identität darlegt, und zwar sei das Wissen nicht von der Sprache zu trennen, in der es formuliert wird (vgl. wa Thiong’o, 1986). Auf die in der Linguistik und in den

Kulturwissenschaften geführte Debatte um die Sprachenbestimmtheit von Wissen kann nicht weiter eingegangen werden, da sie außerhalb des Bereichs der vorliegenden Studie liegt. Im Rest dieses Abschnitts werden jedoch postkoloniale und antirassistische Kritiken in den Blick genommen, um Probleme rund um Versuche einer Kanonbildung zu thematisieren.

Dirim et al. (2016) argumentieren, dass der „neue“ (S. 132f.) Rassismus im deutschsprachigen Raum ein kultureller Rassismus sei. Zu jener Auffassung der Kultur würden Differenzmerkmale wie z.B. ‚Religion‘ gehören, die vermeintlich auf essenzielle Unterschiede zwischen Gruppierungen hindeuten. Dirim et al. (2016) greifen einige Beispiele rassistischer Äußerungen von deutschsprachigen Linguisten auf, die Cyffer (2009, zit. n. Dirim et al., 2016, S. 132) anführt, um den Diskurs explizit darzustellen, der sich um die angebliche Primitivität afrikanischer Menschen und deren Sprachen rankt. Dies soll als Beispiel des Strukturprinzips des mittlerweile in Südafrika durgesetzten Rassismus-Begriffs dienen:

Rassismus [ist] nicht als individuelles Vorurteil aufzufassen, sondern als ein ‚Strukturprinzip‘, das in der gesellschaftlichen Realität als ‚Wissen‘ zur Verfügung steht. ‚Rassistisches Wissen‘ kann dabei als gesellschaftlicher Bestand an Erklärungen verstanden werden, die für diejenigen, die auf sie zurückgreifen, nicht realitätsverzerrende Vorurteile bereitstellen, sondern Formen ‚sozialer Erkenntnis‘ (Dirim et al., 2016, S. 133f.).

Traditionelle kanonische literarische Werke mögen diesen fragwürdigen ‚sozialen Erkenntnissen‘ unterliegen, aber es ist auch möglich, dass diese Werke nur einen Teil des „gesellschaftliche[n] Bestands an Erklärungen“ (Dirim et al., 2016, S. 133) wiedergeben, die für rassistisch gehalten werden könnten. Diese Kritik lässt sich auf andere Formen der Marginalität übertragen, seien sie sozial konstruiert oder nicht, etwa auf Geschlecht, sexuelle Orientierung, Klasse und dergleichen.

Die Vertreter*innen der Dekolonisierung und postkoloniale Theoretiker*innen (vgl. Spivak, 1993/2009) kritisieren den eurozentrischen Kanon und zum Teil den Kanon-Begriff an sich (wa Thiong’o, 1986): Der normative Anspruch eines Kanons könne im afrikanischen Kontext nicht gelten, wenn diese Normen den ehemaligen Kolonien gleichsam aufgedrängt worden seien und würden. Ein Kanon-Begriff, der sich bewusst mit marginalen Werken, d.h. der Marginalität, befasst, sei jedoch nicht unproblematisch, denn „If there is a buzzword

in cultural critique now, it is ‚marginality.‘ [...] When a cultural identity is thrust upon one because the centre wants an identifiable margin, claims for marginality assure validation from the centre“ (Spivak, 1993/2009, S. 61). Auch im südafrikanischen postkolonialen Zusammenhang kann man den Anspruch des literarischen Kanons auf Allgemeingültigkeit und Objektivität nicht problemlos erheben, indem ein literarisches Werk eines/einer kanonisierten Autor*in durch ein Werk eines/einer ‚zum Rand‘ gehörenden Autor*in ersetzt wird, und damit glaubt, das Problem der Marginalisierung zu umgehen, wie die Studentenproteste im Jahr 2015 in Südafrika gezeigt haben, in denen auch diese Praxis kritisiert wurde. Außerdem kann das Fach Deutsch in Südafrika nicht wie die dekolonisierende Anglistik auf die Behandlung von europäischen deutschsprachigen Inhalten und Wissen verzichten, sondern es muss sich aufgrund seiner Ausrichtung, die sich auf deutschsprachige Diskurse bezieht, mit diesen und anderen europäischen Diskursen auseinandersetzen.

Die „centre-periphery thesis“ Jansens (2019, S. 51) kommt deutlich in Spivaks (1993/2009) Kritik zum Ausdruck und kann Erkenntnisse zur Gesamtstruktur der Wissensproduktion liefern, die als erste Etappe bei der Erstellung universitärer Leselisten dienen, aber sie räumt nicht wie Mbembes (2016) Afropolitanismus die Möglichkeit für einen positiven gegenseitigen Austausch zwischen der ggf. ehemaligen Kolonialmacht und der ggf. ehemaligen Kolonie bzw. den ggf. ehemals Kolonisierten ein. Lillge (2009) schlägt vor, dass die Erweiterung des Kanons im Sinne einer vorsätzlichen Erweiterung der schulischen oder universitären Leseliste nur einen Teil der „Kanonarbeit“ (S. 44) im Bildungswesen bilden sollte. Die explizite Auseinandersetzung mit der Werthaltung, der Geschichte und den im Begriff eingeschlossenen Machtgefällen des Kanons, was Lillge (2009) „Arbeit am ‚Kanon‘-Begriff“ (S. 53) nennt, kann und sollte demgemäß dekolonisierende Strategien verfolgen, wie z.B. der Umgang mit der Frage der Relevanz.

Der Begriff ‚Relevanz‘ in Bezug auf einen literarischen Text spielt eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der kritischen Sichtung sowohl der vermittelten Erkenntnisse und Bilder als auch der Identität der Vermittler*innen. Relevanz mag unbeabsichtigt zur Chiffre für Marginalität werden, was die Frage aufwirft, ob das Marginale in der deutschsprachigen Literatur vorzugsweise behandelbar ist, weil das ein im Fach geltendes Desiderat am besten erfüllt, wie etwa die Entwicklung der Kompetenz für kritisches Denken, oder ist es „Neocolonialism [...] proposing a share of the center in a seemingly new way (not a rupture

but a displacement): disciplinary support for the conviction of authentic marginality by the [...] elite“ (Spivak, 1993/2009, S. 63)? Weiterhin ist zu hinterfragen, ob Relevanz ein adäquater Maßstab für wertvolle Studieninhalte ist und wie man entscheidet, bestimmte Themen als relevant oder nicht einzustufen, und außerdem, ob die Vermittlung von für relevant gehaltene Fertigkeiten die Durchsetzung eines bestimmten Wertesystems in sich birgt, das sichtbar gemacht werden kann. Diese Fragen geben an, dass sich das Fach Deutsch und DaF nicht nur als Anwendungsfach verstehen lassen kann. Die weit verbreitete Ansicht ist, dass das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nur solches Wissen erziele, „das sich grundsätzlich im Hinblick auf die Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwerten lässt“ Altmayer (2018, S. 70). Dagegen weist Altmayer (2018) auf „gewisse Einseitigkeiten und blinde Flecken“ (S. 70) hin, obwohl er die Grundsätzlichkeit und Wesentlichkeit dieser Anschauung nicht ablehnt.

Die Kritik an Relevanz rekurriert auf einige der von Altmayer (2018) genannten Einseitigkeiten, und zwar wird der Begriff Relevanz in DaF und Deutsch aufgrund des fachlichen Selbstverständnisses als Anwendungsfächer oft unreflektiert eingesetzt und für selbstverständlich gehalten, indem Lehr- und Lernverfahren, Materialien oder Themen nur für relevant erachtet werden, wenn sie den lokalen Kontext berücksichtigen. Die Frage stellt sich jedoch, ob deiktische Ausdrücke wie ‚lokal‘, ‚zeitgenössisch‘, ‚altersangemessen‘, ‚modern‘ usw. in täglichen und auch wissenschaftlichen Diskursen tatsächlich reflektiert oder vielmehr vorausgesetzt, und damit vielmehr willkürlich im Sinne einer Subjektbezogenheit oder vage im Sinne einer kommunikativen Unbestimmtheit verwendet werden, und genau dadurch pauschalisierende Aussagen entstehen.

Diese Ungenauigkeiten in pauschalisierenden Aussagen werden von Garuba (2015) und Heleta (2016) kritisch gesichtet, wenn sie in Bezug auf den literarischen Kanon zwischen zwei dekolonisierenden Ansätzen unterscheiden, und zwar dem hinzufügenden, und dem ‚rezentrierenden‘ Ansatz. Den ersten Ansatz beschreibt Heleta (2016) so: „The first approach is promoted at South African universities by those who want to maintain the status quo. [They want to] add to it bits and pieces of Africa and the other“ (S. 5). Im ersten Ansatz füge man dem Lehrstoff neue Werke hinzu, behalte aber die epistemologischen (eurozentrischen) Grundlagen bei. Im zweiten dagegen würden die Schwerpunkte, Inhalte, Themen und Theorien geändert, um sowohl bestehende Erkenntnisinteressen des Faches als

auch das Forscher-Gegenstand-Verhältnis zugunsten des Globalen Südens neu zu orientieren, wodurch eine Relativierung des Globalen Nordens stattfindet.

Riedner (2020) schließt sich Heletas Ansicht über den von Mbembe (2016) konzipierten Afropolitanismus an, der im Abschnitt 2.1 besprochen wird. Er dient als Grundlage für ihre Ausführungen, wenn Mbembe (2016) u.a. über die Kolonisierung schreibt: „We are called upon to see ourselves clearly in relation to ourselves and to other selves with whom we share the universe.“ Laut Riedner (2020) lässt sich im Rekurs auf Mbembe (2016) eine Möglichkeit zur Auswahl aus dem deutschsprachigen literarischen Kanon erschließen, denn sie schlägt vor: „Ein postkolonialer DaF-Unterricht muss nach Möglichkeiten suchen, die Position von Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses systematisch zu stärken“ (Riedner, 2020, S. 48). Es soll nicht nur zum Kanon hinzugefügt werden, sondern seine Pädagogik soll auch das Lernen, die Erlebnisse und die Weltanschauungen aller Lernenden stärken. Aber, so Riedner (2020), es bedarf des Weiteren, andere Ansätze mit den eigenen zu kontrastieren, und sie kritisch zu beleuchten: „Transforming the curriculum involves contrapuntal thinking at every *level*“ (Garuba, 2015, Hervorh. im Original).

Es steht jedoch weder fest *wie* noch, *dass* Dekolonisierung umzusetzen ist, weshalb Jansen (2019) die postkoloniale identitätspolitische Bewertung des südafrikanischen Bildungswesens kritisiert: „It is [...] impossible to pin South Africa’s curriculum legacy to a particular knowledge regime. This means that the blanket, accusatory statement that university curricula are colonial artefacts and therefore in need of decolonisation is, at best, misleading“ (S. 60). Jansen (2019) betont, dass das globale Gefälle in der Wissensproduktion der gefühlten Marginalität im südafrikanischen Hochschulwesen zugrunde liegt. Diese Beurteilung Jansens lässt sich jedoch nicht auf alle Bereiche und Fächer an südafrikanischen Hochschulen übertragen. Im Fach Deutsch und in anderen Fremdsprachen könnte man zwar die stärkere Umsetzung der Erkenntnisse des Globalen Südens einführen, wofür tatsächlich eine Position der Dekolonisierung plädiert (für eine ausführliche Erklärung der Positionen vgl. Jansen, 2017). Allerdings sind das Wissen, Kolleg*innen und Primärtexte im Fach Deutsch an den deutschsprachigen Raum geknüpft, und sie können weder praktisch noch theoretisch völlig ersetzt werden, falls dies überhaupt wünschenswert wäre. So stellt von Maltzan (2020) die Frage, ob der „Bildungskrise in Südafrika [...] mit einer kritischen Sichtung und inhaltlichen Umstrukturierung des Fachs [...] begegne[t]“ (S. 108) werden könne oder solle. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass sich die

Lehrangebote der Deutschabteilungen in Südafrika nicht nur auf Spracherwerb beziehen können, sondern dass sie „in der Literatur- und Kulturvermittlung interkulturell [...] arbeiten“ (von Maltzan, 2020, S. 109) müssen. Ein Vorschlag von Maltzans (2020) ist, sich über literarische Texte in der Lehre auf Afrika zu beziehen. Obwohl der Afrikabezug nicht das ganze Curriculum einer kritischen Analyse unterzieht, für die Heleta (2016) argumentiert, ist der Fall des Fachs Deutsch und anderer Fremdsprachen in Südafrika in zumindest einer Hinsicht besonders, da u.a. Teil der Lehre ist, Denk- und Deutungsmuster größtenteils in der Zielsprache zu vermitteln. Der Afropolitanismus Mbembes (2016) ist ein Ansatz, der dem Fach Deutsch in diesem Zusammenhang Möglichkeiten bieten kann, denn er beinhaltet einerseits eine Auseinandersetzung mit dem Anderen, in diesem Fall dem deutschsprachigen Raum, und andererseits eine Introspektion, welche zum Teil auch über deutschsprachige Literatur mit Afrikabezug erfolgen kann, obwohl ein kritischer Ansatz solchermaßen jeder Auseinandersetzung zugrunde liegen muss. Da ein Afrikabezug nur eines von vielen Auswahlkriterien für literarische Texte ist, soll im folgenden Kapitel erörtert werden, wie sich ein Auswahlkriterium definieren lässt und welche weiteren es gibt oder geben könnte.

4. Zu Auswahlkriterien literarischer Texte im DaF-Kontext

In diesem Kapitel wird der Kernbegriff ‚Auswahlkriterium‘ untersucht. Als Erstes wird sein Bezug zur textuellen Gattung Literatur aus kultur- und literaturwissenschaftlicher Perspektive erläutert. Daraufhin wird auf drei Lernbereiche eingegangen, die beim Fremdspracherwerb in der Behandlung von literarischen Texten eine besondere Rolle spielen: das ästhetische Lernen, das kulturelle oder kulturbezogene Lernen und das Fremdlernen/-verstehen. Im zweiten Unterkapitel werden der Begriff ‚Kriterium‘ und das damit einhergehende Kompositum ‚Auswahlkriterium‘ im wortgeschichtlichen und südafrikanischen Zusammenhang diskutiert. Veranschaulichend und zusammenfassend werden Beiträge von Annas (2014), Thorpe (2014) und von Maltzan (2014b) diskutiert, die Überlegungen zur Formulierung von Auswahlkriterien für literarische Texte enthalten, so dass sich gegebenenfalls einige Auswahlkriterien aus den Argumenten der resümierten Beiträge ergeben.

4.1 Zur Rolle von literarischen Texten in der DaF-Lehre

Seit der Digitalisierung und der Verbreitung der Massenmedien in der Gesellschaft erfolgt der fremdsprachliche Spracherwerb an Hochschulen nicht nur über herkömmliche textuelle Medien wie Literatur, sondern zunehmend auch über modernere Medien wie etwa Filme, Serien, Kurzvideos und Podcasts, wie sich an Vorlesungsverzeichnissen an europäischen und südafrikanischen Hochschulen ablesen lässt. Die Erweiterung der Medienkompetenz für DaF um die neueren Bereiche spiegelt größere gesellschaftliche Tendenzen wider, was in Bezug auf die Fremdsprachenlehre in der Forschung von etwa Altmayer (2014) aufgegriffen wird. Weiterhin wird diese Wendung in den durchgeführten Interviews durch Fragen über die Möglichkeiten und Grenzen von literarischen Texten, die Lehre und das Lernen einer Fremdsprache zu fördern – vor allem im Vergleich mit anderen, insbesondere textuellen Medien – thematisiert.¹⁴ Daraus ergibt sich, dass der Begriff ‚Literatur‘ und die Elemente, die sie ausmachen, nämlich literarische Texte, untersucht werden müssen. Nur ein Aspekt kann in der vorliegenden Studie aufgegriffen werden, und zwar die Literarizität bzw. die Poetizität als Merkmal der Textsorte Literatur. Die Spannung zwischen der ästhetischen Dimension der Literatur und ihrer wörtlichen Bedeutung, nämlich der Aneinanderreihung von Buchstaben zu einem sinnvollen Ganzen, strukturiert jede

¹⁴ Siehe Abschnitt 6.1 und Abschnitt 6.2.

Diskussion über die Definition von Literatur. Diese Spannung deutet auch die Problematisierung ‚trivialer‘ Kommunikationsbegriffe beim Fremdsprachenerwerb im Voraus an und reflektiert damit die unterschiedlichen Dimensionen im Bereich des Fremdsprachenerwerbs, nämlich „regelgeleitetes Dekodieren“ (Bredella & Christ, 1995, S. 10) gegenüber komplexen interpretativen Handlungen, auf die unten eingegangen wird.¹⁵

Das deutsche Wort Literatur lässt sich auf das lateinische Substantiv *litteratura* zurückführen, welches „Buchstabenschrift [...] [und] Sprachkunst“ (Duden, 2014, S. 524f) bedeutet. Die Literatur kann demnach über die Wortgeschichte differenziert werden, und zwar einerseits auf neutrale Weise als Sammlung oder Beispiel sinnvoll aneinandergereihter Buchstaben oder *littera* (Buchstabenschrift) und andererseits als Sammlung oder Beispiel aneinandergereihter Buchstaben, deren Wirkung auf Leser*innen den Normen einer Kunst entspricht (Sprachkunst). Im Standardnachschlagewerk *Metzler Lexikon Literatur* unterscheidet Moennighoff (2007b) zwischen zwei generellen Konzepten der Literatur – dem essentialistischen und dem antiessentialistischen. Dem essentialistischen Konzept nach sei die Literatur „durch eine spezifische Zeichenverwendung definiert“ (Moennighoff, 2007b, S. 445) und man versuche, sie „durch Merkmalanalyse zu bestimmen“ (S. 445), während man nach dem antiessentialistischen Konzept keine gemeinsamen Merkmale in der Klasse von literarischen Texten feststellen könne, sondern man bestimme sie zum Beispiel als eine Institution.

Obwohl die Unterscheidung zwischen essentialistischen und antiessentialistischen Ansätzen gedanklich fruchtbar ist, wäre es zu vereinfachend, jede Theorie bzw. Definition der Literatur nach Moennighoffs (2007b) binärem Schema einzuteilen. Außerdem würde die Übertragung einer wörtlichen Fassung der Unterscheidung Moennighoffs auf den Auswahlvorgang von literarischen Texten in Bachelor-Studiengängen an Hochschulen zu einem mangelnden Verständnis der gegenseitigen Beeinflussung von sozialen, kulturhistorischen Zusammenhängen und der im Text vorhandenen Merkmale führen. Die vorliegende Studie beruht auf der Annahme, dass sich universitäre Lehrkräfte aufgrund der in einem literarischen Werk vorhandenen Merkmale und des institutionellen Kontexts für bestimmte Texte entscheiden. Ob ein Text von den Auswählenden als literarisch bezeichnet wird, hängt von den im literarischen Feld waltenden Normen ab, aber zugleich bedingen diese Normen die

¹⁵ Siehe ‚Begegnungen mit dem Fremden und dem Selbst im Fremden‘, Abschnitt 4.1.

Erkennung eines Merkmals in einem Text, und des Weiteren bedingen sie die Entscheidung, das eine oder das andere Merkmal bei einer interpretierenden Handlung miteinzubeziehen, wofür sich die vorliegende Studie in Hinsicht auf den Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht interessiert.

Wenn man von Moennighoffs (2007b) binärem Schema für Literaturtheorien ausgeht, kann Harold Blooms (1995) Theorie der Literatur als essentialistisch bezeichnet werden, weil er spezifische Merkmale für die Bestimmung eines literarischen Textes festlegt. Im Gegensatz dazu lässt sich Bourdieus (1992/1996) Theorie des literarischen Feldes als nicht-essentialistisch einstufen, weil seiner Auffassung nach literarische Texte keine spezifischen Merkmale aufweisen, sondern sozialbestimmt sind. Literatur ist allerdings nur als kohärenter, analytisch anwendbarer Begriff aufzufassen, wenn literarische Texte bestimmte Merkmale aufweisen, auch wenn diese Merkmale umstritten sind. Das trifft auch auf die Begriffe ‚Literarizität‘ oder ‚Poetizität‘ zu, die sozialen, institutionellen, subjektiven und historischen Gegebenheiten unterliegen, auch wenn Bloom (1995) genau das bestreiten würde.

4.2 Literarische Texte und kulturhistorisch-ästhetisch bedingtes Lernen

Der Einsatz literarischer Texte im Kontext der Lehre und des Erwerbs einer Fremdsprache wie Deutsch ist zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie. Der Lernprozess beim Einsatz von literarischen Texten im Unterricht und die damit einhergehenden verschiedenen Aspekte werden in verschiedenen Forschungsbereichen des Fachs DaF aufgegriffen, wie in den angewandten linguistischen und den kulturhistorisch-ästhetischen Aspekten des Literaturunterrichts. Der linguistische Aspekt bezieht sich auf traditionelle Elemente des Fremdsprachenunterrichts wie Vokabeln, grammatikalische Phänomene, Aussprache usw., während der kulturhistorisch-ästhetische sich auf theorie- und ansatzabhängige Aspekte des Lernens bezieht. In diesem Abschnitt werden drei Bereiche des kulturhistorisch-ästhetischen Ansatzes dargestellt und untersucht: das ästhetische Lernen, das kulturelle oder kulturbezogene Lernen und das Fremdverstehen.

Der erste Bereich des kulturhistorisch-ästhetischen Ansatzes, nämlich das ästhetische Lernen, ist der Vorgang, „ein sinnlich orientiertes Wahrnehmen und subjektbezogenes Interpretieren von Wirklichkeit sowie eine Lernkultur der emotionalen Beteiligung“ (Schier,

2014, S. 51) zu fördern. Das ästhetische Lernen, wie Schier (2014) feststellt, nimmt eine untergeordnete Rolle im Fremdsprachenunterricht ein, und zwar, weil im DaF-Kontext Kompetenzen wie Sprechen und Schreiben, sowie das Sprachverständnis, messbar sein müssen. Diese Messbarkeit lässt sich nicht leicht mit Aspekten wie Ästhetik, Wahrnehmungen, Emotionen und Subjektivität harmonisieren, die mit ästhetischem Lernen im Fremdsprachenunterricht verbunden werden. Das wissenschaftliche Selbstverständnis des Faches DaF ist eins, das sich als ‚Kind der Praxis‘ bezeichnen lassen könnte, und das für einen Unterrichtsansatz plädiert, der das ästhetische Lernen befördern soll und kann.¹⁶ Diese vor allem praxisorientierte Ausrichtung im Fach DaF, wo sich Normen wie z.B. die Quantifizierbarkeit der Kompetenzen fast ausschließlich nach der Messbarkeit richten, hat sich aufgrund jüngerer Auseinandersetzungen mit problematischen Aspekten rund um die bildungspolitische Ziele des internationalen Deutschunterrichts und um den Begriff Landeskunde zum Teil geändert.¹⁷ Trotzdem wird laut Schier (2014, S. 4-5) das ästhetische Lernen in der Regel unter dem Aspekt des kulturellen Lernens zusammengefasst. Diese Haltung gegenüber der Literatur, nämlich dass sich ästhetisches Lernen als kulturelles Lernen verstehen lässt, könnte man als funktionalistisch bezeichnen, weil davon ausgegangen wird, dass Literatur keine Textsorte ist, über die man zu besonderen Erkenntnissen gelangen kann.

Das Erlernen einer Fremdsprache auch mittels des Literaturunterrichts und entsprechender Lektüren bietet Lernenden jedoch zum einen die Gelegenheit, ihre Lesekompetenz weiterzuentwickeln, und zum anderen ästhetische Erfahrungen zu sammeln und zu machen (Schier, 2014). Weiterhin plädiert Schier (2014) für das ästhetische Lernen über die Literatur, weil sie sowohl Individualität fördere als auch ästhetisches Lernen anrege, was die Subjektivität der Imagination hervorhebe und den Umgang mit dem Fremden dadurch erleichtere, „dass Fremdheit durch die Ambivalenz von Zugehörigkeiten entsteht“ (S. 7). Man kann Schiers (2014) oben angeführtem Argument hinzufügen, dass die Ästhetik eines (fremd)kulturellen Raums über kulturelle Denk- und Deutungsmuster aufzufassen ist – dementsprechend bildet die jeweilige literarische Ästhetik auch einen Teil von den im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden Erkenntnissen. Ob das ästhetische Lernen, zumal über literarische Texte, jedoch Schwerpunkt des Deutschlehrens und -lernens sein *sollte*, liegt außerhalb des

¹⁶ Auf das wissenschaftliche Selbstverständnis des Faches im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie wird in der Einleitung eingegangen.

¹⁷ Zur bildungspolitischen, postkolonialen Kritik am Deutschunterricht in afrikanischem Kontext siehe Borscheuer (2017); zur Kritik am Begriff Landeskunde siehe Altmayer (2007, 2018).

Bereichs dieser Studie. Diese Frage ist grundsätzlich normativ. Während eine explorative Studie, wie die vorliegende, Normen registrieren mag, plädiert sie nicht für bestimmte Normen.

Der zweite Bereich des ästhetisch-kulturellen Lernens ist das kulturelle Lernen. Agiba (2016) definiert das kulturelle Lernen („Kulturbezogenes Lernen“) als Ergebnis einer „intensive[n] Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Texten im weiteren Sinn bzw. mit fremdsprachigen Diskursen in aller Form“ (S. 404f.). Der Kernbegriff ‚Diskurs‘ in dieser Definition findet sich auch in Altmayers (2006) programmatischem Beitrag zum Übergang von Landeskunde zu den Kulturwissenschaften mit Bezug auf Fremdsprachenlehre und -lernen, und zwar sollen solche kulturbezogenen Lernprozesse zum Verständnis und der Beteiligung an „deutschsprachige[n] Diskurse[n]“ (S. 184) für Deutschlerner*innen führen.

Unter dem Begriff Kultur versteht Altmayer (2016, S. 29) einen Bestand an gemeinsamem Wissen, mit dem man Ereignissen, anderen Menschen und Ideen Bedeutung(en) zuschreibe, und diese Bedeutung(en) in Bezug auf sie aushandle. Daraufhin setze man diesen Bestand für Sinnstiftung und Orientierung im eigenen Leben, und im Umgang mit anderen Menschen ein. Diese Definition basiert auf der sozialwissenschaftlichen Norm der sozialen Konstruiertheit von subjektivem Empfinden. Demnach ist kulturelles Lernen beim Fremdsprachlernen der Vorgang, sich jenen Bestand an gemeinsamem Wissen des jeweiligen fremdsprachlichen Raums über die gruppeeigenen Deutungs- und Denkmuster anzueignen. Mittels dieses Bestands können sich Deutschlerner*innen an Diskursen im deutschsprachigen Raum beteiligen.

Vor allem hebt Altmayer (2006) die Kompetenz hervor, sich „affirmativ oder kritisch“ (S. 184) zu deutschsprachigen Diskursen zu äußern. Einen fremdsprachlichen Diskurs zu verstehen und sich aktiv an ihm beteiligen zu können, setzt stark fortgeschrittene sprachliche Kompetenzen und Erkenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache voraus, denn das Endziel ist auf einer muttersprachlichen Ebene, sprich auf einer ‚mutterkulturellen‘ Ebene zu agieren. Altmayer (2016, S. 28) unterscheidet zwischen drei Standpunkten zur Rolle von literarischen Texten beim Fremdsprachlehren und -lernen. (1) Literarische Texte und ihre Nützlichkeit, die sich nach standardisierten Fremdsprachlernen-Referenzrahmen nicht problemlos messen lässt, seien aufgrund der schweren Operationalisierung kaum in unterrichtlichen Kontexten zu berücksichtigen. (2) Literarische Texte würden „in eine

Sonderrolle gerückt und in romantisch-idealistischer Tradition mit einer Art Heilserwartung versehen“ (S. 28). (3) Die von Altmayer (2016) selbst vertretene Ansicht ist, „Literatur [sollte] als *eine* Form sprachlich-medialer Kommunikation neben vielen anderen“ (S. 29, Hervorh. im Original) angesehen werden, deren potenzieller Beitrag zu den „Inhalten und Gegenständen kulturbezogenen Lernens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“ (S. 29) im Einzelfall untersucht werden könne.

Die unterscheidenden Merkmale für Literatur sind laut Altmayer (2016), erstens den literarischen Text nicht *prima facie* als besser oder schlechter als andere für die Didaktisierung geeignete Texte zu betrachten, und zweitens sich nicht überwiegend auf die Selbstreferentialität und den „spezifisch ästhetische[n] Anspruch“ (S. 29) literarischer Texte im Unterricht zu beschränken. Diese Ansicht ist hinsichtlich der vorliegenden Studie über südafrikanische Deutschabteilungen wichtig, da sich das Fach Deutsch in Südafrika in der Vergangenheit als literaturwissenschaftlich und sprachhistorisch ausgerichtetes Fach verstanden hat, während die Studierenden aktuell überwiegend Anfängerkurse belegen (Annas, 2016).¹⁸ Altmayers (2016) Kritik an anderen Ansätzen zur Rolle der Literatur im Fremdsprachunterricht zielt auf den Gegenstand des Deutschunterrichts, denn dieser sollte laut Altmayer (2016) in gewisser Hinsicht das Deutsche im weiteren Sinne sein, wobei die deutschsprachige Literatur Deutschler*innen nur eine von vielen Möglichkeiten bietet, Deutsch zu erwerben.

Diskurse, ob kulturräumlich spezifisch oder nicht, sind in allen literarischen Texten vorhanden. Der fremdsprachliche Literaturunterricht erfüllt Agibas (2007) oben angeführte Definition des kulturellen Lernens genau, da eine Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Texten erfordert wird. Jedoch ist es nützlich in Betracht zu ziehen, ob und inwiefern literarische Texte diesen kulturbezogenen Lernprozess befördern. Ob sie das tun, kann man bejahen (Riedner & Dobstadt, 2014), aber inwiefern, und zumal im Vergleich zu anderen Textsorten, ist noch zu untersuchen.¹⁹ Altmayer (2016) nimmt eine Kategorisierung von kulturbezogenem Lernen nach kulturellem Muster vor, womit man u.a. die Fähigkeit einer

¹⁸ Diese Problematik wird auch in den Leitfadeninterviews thematisiert (siehe 6.1 und 6.2).

¹⁹ Dieser Punkt wird in den durchgeführten Interviews wieder aufgenommen, und es wird um die Meinung der Beteiligten zu den Fähigkeiten literarischer Texte im Vergleich mit anderen Textgattungen, wie etwa Sachtexten, gebeten, was zu diesbezüglichen weiteren Untersuchungen führen könnte (siehe zur Formulierung Abschnitt 5.2, und zu den Interviewergebnissen Abschnitt 6.4.2).

Lehr- und Lernressource, z.B. wie literarische Texte kulturelles Lernen ermöglichen, bewerten kann. Anders formuliert lassen sich die Ergebnisse des kulturellen Lernens durch literarische Texte, durch die Kategorisierung Altmayers (2016), bewerten.

Altmayer (2016) entwickelt auf kantische Weise eine Typologie der kulturellen Muster, die ggf. in literarischen Texten vorhanden sind, und nach denen sich Lernmaterialien und Unterrichtsgestaltung richten könnten. An dieser Stelle wird diese Typologie (verkürzt) wiedergegeben, um die Potentialitäten eines Umgangs mit literarischen Texten etwas zu konkretisieren und zu präzisieren: Altmayer (2016) nennt vier Kategorien, nämlich erstens kategoriale Muster, die der Klassifizierung und Einordnung von Lebewesen und Gegenständen dienen; zweitens topologische Muster, die den Raum ordnen und Selbstorientierung im Raum ermöglichen; drittens chronologische Muster, die die kulturspezifische Zeitordnung strukturieren und Selbstorientierung in der Zeit ermöglichen und viertens axiologische Muster, mit denen man Wertungen vornehme (Altmayer, 2016, S. 30ff.). Ein Merkmal, welches das ästhetische Lernen stärker als das kulturelle aufweist, ist die dialektische Beziehung zwischen den Fremdsprachler*innen und den zu behandelnden fremdkulturellen Texten im weiteren Sinne, in Bezug auf Begriffe wie das Andere und das Fremde.

Der dritte Bereich des ästhetisch-kulturellen Ansatzes ist das Fremdverstehen, doch die Perspektivenabhängigkeit des Fremden erschwert jede Theorieformulierung. Darüber hinaus formuliert man Theorien des Fremden ausgehend vom jeweiligen Fachbereich. Die vorliegende Studie geht davon aus, dass der deutschsprachige Raum für Südafrikaner*innen ein bestimmtes Maß an Fremdem darstellt. Dies ist trotz zunehmender Globalisierung besonders durch die Digitalisierung plausibel, u.a. wegen geschichtlicher (ehemalige Kolonialmacht/Postkolonie), geographischer (Europa/subsaharisches Afrika), und einiger wirtschaftlicher Differenzen. Demnach begegnen südafrikanische Deutsch-Studierende mehreren Aspekten des Fremden oder Anderen in der deutschsprachigen Literatur. Im Fach DaF lehnt sich Hu (2010) an den konzeptionellen Vorgang ‚Fremdverstehen‘ an, den man jedoch nicht als „triviale“ (S. 1392) Kommunikationshandlung missverstehen sollte. Unter der „trivialen“ Auffassung von Kommunikationshandlungen versteht Hu (2016, S. 1392) in Anknüpfung an Bredella und Christ (1995) die besonders im kommunikativen fremdsprachenunterrichtlichen Ansatz verortete Auffassung, dass Deutschler*innen nicht dazu ermutigt zu werden brauchen, den Kommunikationsakt sowie die damit einhergehenden

Handlungen des Gegenübers und die zu kommunizierenden Inhalte, in Frage zu stellen. Obwohl die Beschreibung des kommunikativen Unterrichtsansatzes bei Hu (2016) teilweise überspitzt ist – man beherrscht keine Fremdsprache, ohne solche Feinheiten einigermaßen zu erkennen – ähnelt die geübte Kritik an kommunikativen Ansätzen der Kritik an streng referenzrahmen-orientiertem Unterricht, welche das ästhetische Lernen als funktionalistisch (und damit trivial) bezeichnet.

Hu (2016) argumentiert, das Fremde sei kein objektiver Tatbestand, sondern „eine relationale Kategorie“ (S. 1393). Jedoch bedarf der Begriff ‚das Fremde‘ einer theoretischen Präzisierung, die sich auf einen umfassenderen Rahmen stützt. Die Grundlage der abendländischen Auffassung von dem Anderen bildet Hegels Kapitel ‚Herrschaft und Knechtschaft‘ in *Phänomenologie des Geistes* (1807/1989), wo es heißt:

[S]ein Wesen und absoluter Gegenstand ist ihm [dem Selbstbewusstsein] *Ich*; und es ist in dieser *Unmittelbarkeit* oder in diesem Sein seines Fürsichseins *Einzelnes*. Was Anderes für es ist, ist als unwesentlicher, mit dem Charakter des Negativen bezeichneter Gegenstand. Aber das Andere ist auch ein Selbstbewußtsein; es tritt ein Individuum einem Individuum gegenüber auf [...]. [Diese reine Gewissheit seines eigenen Fürsichsein als selbständigen Gegenstands] aber ist nach dem Begriffe des Anerkennens nicht möglich, als daß wie der andere für ihn, so er für den anderen, jeder an sich selbst durch sein eigenes Tun und wieder durch das Tun des anderen diese reine Abstraktion des Fürsichseins vollbringt. (S. 148, Hervorh. im Original)

Hegels (1807/1989) Begriff des Fremden lässt sich auf die Begegnung mit dem Fremden in der fremdsprachlichen Lektüre übertragen, und zwar erfordert die hegelsche Auffassung ein eigenes Tun („durch sein eigenes Tun“, S. 148) des/der Leser*in, um den Anerkennungsakt erfolgreich zu vollziehen. Bredella und Christ (1995) bieten konkrete Hinweise, wie eigenes Tun von Fremdsprachlerner*innen zur Anerkennung eines anderen ‚Fürsichseins‘ vorgenommen werden kann. Damit nehmen Bredella und Christ (1995) Abstand von dem, was sie „regelgeleitetes Dekodieren“ (S. 10) nennen, nämlich einen simplifizierenden kommunikativen Unterrichtsansatz, den sie als ‚trivial‘ bezeichnen. Sie plädieren für einen in der Kommunikation ausgelösten Interpretationsprozess, „bei dem der Lerner sein Weltwissen und seine Wertvorstellungen aktivier[t]“ (S. 10). Hegelianisch betrachtet kann das andere ‚Fürsichsein‘, also das Fremde oder das Andere, erst durch diese vom gegenseitigen Interpretationsprozess ausgelöste Aktivierung entstehen und anerkannt werden.

Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht können der Aktivierung des Weltwissens, der Infragestellung von eigenen Wertvorstellungen und dem Anerkennungsprozess dienen, was sowohl Hus (2016) als auch Bredellas und Christs (1995) Plädoyer für mehr Komplexität entsprechen würde. Der Erzähler von einem deutschsprachigen literarischen Text stellt für den/die südafrikanische/n Leser*in das hegelsche Fremde dar. Insofern kann der/die Leser*in durch eigenes Tun – das heißt durch interpretative Handlungen – im Tun des Anderen, im weitesten Sinne, die Außenperspektive einnehmen, und idealerweise, wie es Hu (2016) beschreibt, einen Perspektivwechsel vollziehen, der „über Fremdes und Eigenes hinausgeht“ (S. 1394). Darüber hinaus wird die Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Anderen und dem Ich auch vom Afropolitanismus vertreten, wie ihn Mbembe beschreibt, (vgl. dazu die in Abschnitt 3.5 zitierte Aussage Mbembes (2016)), wenn er für eine relationale Sichtweise zum Ich und zu dem Anderen plädiert.

In der Hermeneutik Gadamers (1976/1979, S. 319) wird gezeigt, dass im Sinne der Bedeutungserschließung und -zuschreibung die Auseinandersetzung mit jedem Text über eine interpretierende Handlung stattfindet, in welcher sich der/die Leser*in einerseits seiner/ihrer Erkenntnisse zum Verständnis bedient und sich andererseits der in der Lektüre präsenten Wertvorstellungen bewusst ist. So vertritt Annas (2014) etwa die Ansicht, dass der Nationalsozialismus und mit ihm verbundene literarische Texte für südafrikanische Leser*innen über die nützlichen sprachlichen Elemente hinaus eine besonders fruchtbare Lektüre bieten könnten, da die Apartheid und die Kolonialzeit mehrere Gemeinsamkeiten mit nationalsozialistischen Geschehnissen im deutschsprachigen Raum aufweisen. Es ist indes bemerkenswert, dass eine solchermaßen begründete Auswahl literarischer Texte, zum Zweck der Überbrückung der Fremdheit, wie hervorgehoben werden muss, erfolgt. So betont von Maltzan (2014b), dass „Sprache, Identität und gesellschaftliches Handeln unzertrennbar verbunden sind“ (S. 89), und weiterhin sei dieser Zusammenhang im Erlernen einer Fremdsprache verhältnismäßig wichtig. Jedoch ist eine interpretierende Handlung nie abschließbar, also das Tun des Anderen nicht ganz kenntlich oder erfassbar, denn beim Erwerb einer anderen Sprache vollzieht sich ein Perspektivwechsel, insofern das lernende Individuum einen anderen Kulturraum betreten und aus dem eigenen heraustreten kann. In diesem Aspekt liegt eine der Aufgaben für das Fach DaF und Deutsch, die im Fremdsprachen- und Literaturunterricht ohnehin vorgenommen wird, wenn beispielsweise literarische Texte didaktisiert werden.

4.3 Zum Begriff Auswahlkriterium im südafrikanischen Kontext

Dieses Unterkapitel setzt sich mit dem Begriff Auswahlkriterium, dessen man sich bei der Auswahl von literarischen Texten für den unterrichtlichen Einsatz bedient, auseinander. Im ersten Abschnitt wird die Wortgeschichte des Begriffs ‚Kriterium‘ wiedergegeben und dadurch eine Definition vorgeschlagen. Daraufhin wird die zunehmende Wichtigkeit der Suche nach Auswahlkriterien für literarische Texte kommentiert. Im zweiten Abschnitt werden Beiträge zur Festlegung von Auswahlkriterien vorgeschriebener literarischer Texte erläutert. Dadurch wird der Forschungsstand in Bezug auf diese Auswahlkriterien wiedergegeben.

Das deutsche Wort ‚Kriterium‘ kann man laut dem Duden (2014) auf das gleichbedeutende altgriechische Wort *kritérion* zurückverfolgen, das wiederum auf das Verb *krínein* zurückgeht und „scheiden, trennen; entscheiden, urteilen usw.“ (S. 490) bedeutet. Demnach ist ein Kriterium ein Konstrukt eines abgeschlossenen Vorgangs, in dem man einen Gegenstand von einem anderen trennt und diese Trennung aufgrund jeweiliger Werte vollzogen hat. Ein Ziel der vorliegenden Studie ist, die bei der Auswahl literarischer Texte im fremdsprachlichen Kontext berücksichtigten Kriterien zu verzeichnen und diese in ein theoriegenerierendes Muster einzuordnen, in dem verschiedene Werte und demnach auch verschiedene, bei jeder Auswahl zu berücksichtigenden Einflüsse sichtbar werden.²⁰

Thorpe (2014) verortet die Suche nach Auswahlkriterien für literarische Texte in der zunehmenden Unabhängigkeit der Auslandsgermanistik „von der sogenannten Inlandsgermanistik“ (S. 30). Dies stimmt mit der in Südafrika und anderen Afrikaländern vorhandenen Bildungslandschaft überein. Aber seit Thorpe ihren Beitrag im Jahr 2014 verfasste, erlebte das Hochschulwesen, auch im Globalen Norden, Bildungskrisen. Es gibt seither sowohl in Südafrika als auch in Deutschland starke Kritiken an Curricula, der demografischen Zusammensetzung von Lehrkräften, an Forschungsschwerpunkten und der Verortung der Wissensproduktion.²¹ Insofern ist die Suche nach Auswahlkriterien für literarische Texte im deutschsprachigen Raum genauso wichtig geworden wie in Südafrika.²²

²⁰ Siehe die Einleitung zu den Forschungsfragen.

²¹ Vgl. Jansen (2017, 2019) und Jantzen (2015).

²² Insofern ist eine Differenzierung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik, wie sie früher üblich war, noch hinfalliger geworden: Zum einen liegt es daran, dass die Germanistik im ‚Inland‘, d.h. in Deutschland, Österreich und der Schweiz, und die Germanistik im ‚Ausland‘, d.h. außer diesen genannten Ländern, keinen einheitlichen Ansatz einhalten (Fandrych, 2006, S. 77). Zum anderen befindet sich die Germanistik im ‚Inland‘

In Thorpes (2014) Beitrag zu möglichen Auswahlkriterien, der sich auf Südafrika bezieht, wird die Wichtigkeit üblicher Themen wie ‚Rasse‘, Klasse und Gender betont, wobei sie auf die Spannung zwischen dem Lokalen und dem Globalen eingeht, die für eine Fremdsprache, zumal eine europäische wie Deutsch unvermeidbar ist. Darüber hinaus sei es ein Merkmal für die Auswahl eines literarischen Textes, Deutschlerner*innen dazu zu bringen, sich mit im eigenen Land tabuisierten Themen auseinanderzusetzen (Thorpe, 2014, S. 36). Thorpe (2014) berichtet, dass sie Studierende im zweiten Jahrgang ihres Deutschstudiums auf informelle Weise an der University of the Witwatersrand befragte, für welche Themen und literarischen Texte sie sich im Deutschunterricht interessieren würden. Es ergab sich, dass befragte Studierende „das Verharren im Lokalen“ (S. 36) und im Schulunterricht behandelte, übliche Themen wie „Aids, Armut, Teenagerschwangerschaft und Arbeitslosigkeit“ (S. 36) ablehnten (Thorpe, 2014). Thorpes (2014) Beitrag greift ein Kernproblem des (universitären) Unterrichts auf, nämlich das Spannungsverhältnis zwischen dem (Experten)Wissen von Lehrkräften und dem tatsächlichen oder vermuteten studentischen Interesse. Es lässt sich feststellen, dass Auswahlkriterien wie die Bezugnahme auf die oben angeführten, für den Schulunterricht üblichen Themen und der Bezug zu dem Lokalen vielleicht zwar bestimmte gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, nicht aber notwendigerweise den Erwartungen von Beteiligten am universitären Unterricht entsprechen.²³

Thorpes (2014) Überlegungen beziehen sich auf Inhalte literarischer Texte und inwiefern diese mit bildungspolitischen Zielen übereinstimmen. Annas (2014) hingegen nennt Auswahlkriterien für literarische Texte, die neben thematischen auch linguistische und praktische Aspekte abdecken. Das aktuelle südafrikanische Bildungswesen und traditionelle unterrichtliche Kontexte für DaF weisen die Tendenz auf, sich auf quantifizierbare, leicht formulierte und messbare Kompetenzen zu beziehen, wie sie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen festlegt. Wenn man jedoch über die Inhalte eines jeweiligen literarischen Textes hinausgeht, können weitere Elemente eines Textes untersucht und didaktisiert werden, wie etwa rezeptionsästhetische, sprachvergleichende und kritische Aspekte. Diese Aspekte müssen nicht unbedingt und notwendigerweise

zunehmend in einem mehrsprachigen, globalisierten Kontext, der die nie homogene Germanistik im ‚Ausland‘ von Anfang an prägte (Fandrych, 2006, S. 77).

²³ Zur theoretischen Kritik an der Formulierung vom Konstrukt ‚Relevanz‘, und an seiner unmittelbaren Umdeutung als Auswahlkriterium für literarische Texte, siehe Abschnitt 3.5.

behandelt werden, aber sie können durchaus als weitere Quellen für kulturbezogenes Lernen dienen.

Der Ansatz von Annas (2014) nennt zwar Auswahlkriterien, allerdings ohne einen notwendigen Bezug zu Ergebnissen wie z.B. der Notengebung und anderen messbaren Kompetenzen herzustellen, wie sie in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen festgelegt werden. Annas (2014, S. 99) erachtet bei der Auswahl literarischer Texte folgende Kriterien als grundlegend: der Text müsse erstens dem erreichten Sprachniveau der Studierenden entsprechen; zweitens eine Thematik vorweisen, die alle Studierende anspreche, auch jene, die Deutsch nicht als Hauptfach belegen würden, und drittens solle der Text Identifikationsmöglichkeiten bieten, die sich aus der Aktualität der im jeweiligen Text vorhandenen Themen für sowohl den deutschsprachigen Raum als auch für den eigenen Kontext ergeben. Insbesondere die letzten zwei Auswahlkriterien knüpfen an die in Abschnitt 4.1 Ausführung über kulturelles Lernen und die Rolle des Fremden im afrikanischen Kontext beim Fremdsprachenlernen an.

Das zweite Auswahlkriterium, also das einer ‚relevanten‘ Thematik, trifft laut Annas (2014) auf jene Texte zu, die „öffentliche Kontaktdiskurse“ (S. 100) aufgreifen, und diese Diskurse „in überraschender Weise neu beleuchten oder im öffentlichen Diskurs verdrängte Aspekte thematisieren und literarisch bearbeiten“ (S. 100). Mit Rekurs auf Altmayers (2014) Argument für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht zum Zweck des kulturbezogenen Lernens und auf Annas‘ (2014) Konzept des Kontaktdiskurses, lässt sich Hu’s (2010) Begriff des Fremdverstehens weiter ausführen, indem der Aspekt des Kontakts von Diskursen in verschiedenen Kulturräumen hervorgehoben wird. Konkret könnte dies heißen, wie Annas‘ (2014) Beitrag zur Didaktisierung des Romans *Meine Schwester Sara* (2004) von Ruth Weiss zeigt, eine gemeinsame Thematik (z.B. rassistisches Denken, Afrika-Bilder u.a.) in einem literarischen Text zu behandeln, wofür auch von Maltzan (2020) plädiert, wenn sie hervorhebt, dass ein Afrikabezug in der Behandlung literarischer Texte von Vorteil sei.²⁴ Die Konzepte des kulturbezogenen Lernens von Altmayer (2016) und des Fremdverstehens von Hu (2010), mit dem Verfahren von Annas (2014) – das heißt die Identifizierung,

²⁴ Eine kurze Zusammenfassung der Handlung vom Roman *Meine Schwester Sara* (2004): Der ‚Ich‘-Erzähler, Saras Bruder, beschreibt das Leben seiner adoptierten Schwester Sara, die während der nationalsozialistischen Diktatur im Zweiten Weltkrieg aus Deutschland geflohen ist. Sie wird von ihrer weißen afrikaanschen Adoptivfamilie abgelehnt, als ihre jüdische Herkunft ans Licht kommt.

Thematisierung und Didaktisierung von Kontaktdiskursen – fruchtbar zu kombinieren, könnte meines Erachtens nach der studentischen Auseinandersetzung mit der Thematik über Kontaktdiskurse erfolgen. Das bedeutet, dass sich Studierende mit einer Thematik auseinandersetzen, und daraufhin fängt die Arbeit des kulturbezogenen Lernens an, indem Studierende Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den eigenen kulturellen Denk- und Deutungsmustern, und den des Anderen und des Fremden, erkennen. Laut von Maltzan (2020) könnten sich literarische Texte für diese Arbeit besser als Sachtexte eignen. Sachtexte wie Zeitungsartikel, Geschichtsbücher und dergleichen verzeichnen beispielsweise den Einfluss vom rassistischen Denken in Apartheid-Südafrika, aber sie behandeln dieses Denken auf sachlicher, und damit oft auf theoretischer Ebene. Im Gegensatz dazu werden zu erlernende Denk- und Deutungsmuster des Fremden in *literarischen Texten* nicht auf einer abstrakten, sachtextlichen Ebene dargestellt, sondern sie werden durch fiktive Figuren, Handlungsorte, Interaktionen, Sprachstil, Erzählweisen und Zeitordnungen unmittelbar veranschaulicht.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es, wie gezeigt wurde, bereits einige Überlegungen zu Auswahlkriterien für literarische Texte an südafrikanischen Universitäten gibt (Thorpe 2014; Annas, 2014; von Maltzan, 2020). Welche Gültigkeit diese haben und ob oder inwiefern diese allerdings eine Rolle spielen, kann nur durch eine umfassendere Erhebung festgestellt werden. Darum geht es in den folgenden Kapiteln, die sich unter anderem mit einer Auswertung von Experteninterviews an südafrikanischen Universitäten, wenn auch eingeschränkt auf die Westkap, beschäftigen.

5. Methodik

In diesem Kapitel wird die Methodik der vorliegenden Studie detailliert dargestellt. Das erste Unterkapitel setzt sich mit dem Experteninterview als Untersuchungsverfahren und den verschiedenen daraus resultierenden Wissenstypen dieses Verfahrens auseinander. Im zweiten Unterkapitel wird auf mehrere Aspekte des methodischen Ansatzes eingegangen, und zwar auf die Merkmale der vorliegenden Studie, die Verfassung des benutzten Leitfadenfragebogens, die Relevanz der Einteilung von Fragen nach Themenblöcken sowie ethische Aspekte bei der Durchführung der vorliegenden Studie. Das dritte Unterkapitel gibt etappenweise die Durchführung dieser Studie wieder. Zum Schluss wird das Auswertungs- und Analyseverfahren von der Transkription bis zum Kodieren erläutert.

5.1 Experteninterviews: Wissenstypen des/der Expert*in

In diesem Unterkapitel wird das in den Sozialwissenschaften übliche Untersuchungsverfahren, das Experteninterview, das in der vorliegenden Studie verwendet wurde, erläutert. Im ersten Teil werden die epistemologischen Grundlagen des Verfahrens dargestellt, indem auf das zu erzielende Wissen und typische Proband*innen eingegangen wird. Der zweite Teil stellt die verschiedenen Wissenstypen von Proband*innen im epistemologischen Rahmen des Experteninterviewverfahrens dar. Die Relevanz von jedem Wissenstypus für die vorliegende Studie wird anschließend begründet. Zum Schluss wird die Verwendung des Experteninterviews als Untersuchungsverfahren begründet, um die Forschungsfragen der vorliegenden Studie zu beantworten.

Unter dem Experteninterviewverfahren versteht man eine Methode der qualitativen Sozialforschung, nämlich die des qualitativen Interviews, bei dem zwei Elemente grundlegend das Verfahren charakterisieren, und zwar die Durchführung *eines Interviews* mit *einem/einer Expert*in*. Man führt Experteninterviews in der Regel durch, wenn die unmittelbare Beobachtung von zu erforschenden sozialen Phänomenen, Handlungen und Vorgängen für den/die Forscher*in schwerwiegende (logistische, sozial-geschichtlich-kulturelle u.a.) Probleme bereitet, wie etwa „in Fällen, wo der Zugang zum sozialen Feld schwierig oder unmöglich ist, wie dies z.B. bei tabuisierten Themenfeldern der Fall ist“ (Bogner & Menz, 2002, S. 7). Im Idealfall stützen sich Forscher*innen auf das (Experten-)Wissen, um zu dem abgezielten praktischen Insiderwissen zu gelangen und dadurch die Vielzahl der erforderlichen ‚normalen‘ Interviews mit den wenigeren Experteninterviews zu ersetzen, in welchen die

Expert*innen als „Kristallisationspunkte“ (Bogner & Menz, 2002, S. 7) das abstrahierte Wissen vermitteln. Das Experteninterview als Datenerhebungsmethode gehört zum Forschungsmethodenvorrat in Fächern wie der Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Erziehungswissenschaft, die soziale Phänomene, Handlungen und Vorgänge als Gegenstand im Kontext der Massengesellschaft haben.

Der Standardansatz des Experteninterviews nimmt eine informierende Rolle des/der Expert*in an, das heißt, Deutungen, Muster, Phänomene und Handlungen werden durch erlangte Erkenntnisse des/der Expert*in erklärt. Die vorliegende Studie erhebt daneben auch Daten der Akteur*innen bei den untersuchten Deutungshandlungen, Denkmustern usw., weil universitäre Lehrkräfte, welche die Proband*innen dieser Studie ausmachen, sowohl die untersuchten sozialen Sachverhalte durch Expertenwissen deuten, als auch ein Kernelement von ihnen bilden. Universitäre Lehrkräfte können sowohl über Verfahren, Normen, Vorgänge und institutionelle Aspekte bei der Auswahl von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht informieren, als auch über das eigene Denken, Verfahren usw., die wiederum gemeinsam die Standarddeutungen, Denkmuster, sozialen Phänomene und normativen Handlungen in Fremdsprachenlehrkontexten ausmachen.

Das Expertenwissen lässt sich in Wissenstypen unterteilen: Diese Präzisierung nach Wissenstypus beeinflusst sowohl die Fragenstellung in dem Experteninterview-Leitfaden als auch den Umgang mit den erhobenen Daten, denn die Gültigkeit der im Experteninterview erhobenen Daten nach Bereich und ihre Validität hängen vom zugeschriebenen Wissenstypus ab. Bogner et al. (2014) unterscheiden zwischen dem Prozess-, Deutungs- und technischen Wissen, über welche Expert*innen verfügen. Teilaufgabe des/der Forscher*in ist beim Forschungsdesign demgemäß, Expert*innen und deren Wissen nach Bereich zu bestimmen, und dadurch Proband*innen für die jeweilige Studie festzulegen.

Die Festlegung von Proband*innen erfolgt gemäß dem in der Studie zu erzielendem Wissen, denn ein/e über bestimmtes Wissen verfügende/r Expert*in in einem Bereich mag als keine/r in einem anderen gelten. Beispielsweise können Sekretär*innen an Universitäten als Expert*innen in Aspekten der Verfassung von Modulbeschreibungen und der Administration von Modulen und dergleichen gelten, das heißt, sie verfügen über ein bestimmtes Prozess-, Deutungs- und technisches Wissen. Allerdings verfügen sie nicht über den gleichen Wissensfundus wie universitäre Lehrkräfte, da sie nicht über das im Modul

behandelte Wissen zu verfügen brauchen, um das Modul angemessen zu verwalten. Bogner et al. (2014) verorten deshalb die Problematik in Bezug auf Expert*innen und ihr Wissen im methodischen Bereich des Forschungsvorhabens – „[o]b es sich um ein ‚Faktum‘ handelt, eine ‚Erfahrung‘ oder eine ‚Deutung‘, wird methodisch, nicht sachlich entschieden“ (S. 20).

Das Prozesswissen definieren Bogner et al. (2014) folgendermaßen: „[Es] umfasst Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse usw., in die die Befragten involviert sind oder waren“ (S. 18). Lehrkräfte verfügen über explizites Prozesswissen, wie man etwa Unterrichtspläne einschließlich Leselisten für einen Kurs vorlegt. Außerdem können ihre Beschreibungen der eigenen Handlungen als implizites Prozesswissen dienen, denn ein Kernelement eines Prozesses, sei es von den Handelnden erkannt oder nicht, ist die Wiederholung. Die Erhebung impliziten Prozesswissens hängt jedoch maßgeblich vom Interviewverfahren ab, wobei kein Anspruch auf (lückenlose) Vollständigkeit in Bezug auf dieses implizite Prozesswissen erhoben werden kann. Das implizite Prozesswissen ist im Einklang mit dem Experteninterviewverfahren nur möglich, insofern die Teilnehmer*innen sowohl als Expert*innen von einem Wissensbereich als auch als Akteur*innen in diesem Bereich eingebettet, erachtet werden. Dieses besondere Verhältnis (Erkenntnisträger-Eingebetteter) ermöglicht dem/der Forscher*in eine Datenerhebung auf zwei Ebenen (Expert-Gegenstand), nämlich auf der Ebene der Expert*innen, die Kristallisationspunkte darstellen, und auf der Ebene von einem Gegenstand der Untersuchung.

Es erfordert indes eine klare begriffliche Unterscheidung zwischen dem expliziten und impliziten Prozesswissen, um die Wissenschaftlichkeit der Erhebung zu erhalten. Die vorliegende Studie zielt auf sowohl explizites als auch implizites Prozesswissen ab, und versucht das implizite neben dem expliziten Wissen zu erheben. Um die Gewinnung dieses impliziten Prozesswissens zu fördern, soll man Teilnehmer*innen an einem Experteninterview die Freiheit lassen, Bemerkungen hinzuzufügen, Erfahrungen mitzuteilen, Emotionen auszudrücken und die eigene Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen. Diese Handlungen werden als narrativ-generierende Handlungen bezeichnet. Sie wurden in der vorliegenden Studie gefördert, indem Proband*innen in den Leitfaden-Interviews nach Erinnerungen aus der eigenen Studienzeit und ihren eigenen Präferenzen in Bezug auf literarische Texte

befragt wurden. Ein wichtiger fördernder Faktor dafür war die Anwesenheit des Interviewers (des Studienleiters), der als ‚Co-Experte‘ erachtet werden kann.²⁵

Das Deutungswissen definieren Bogner et al. (2014) folgendermaßen: „[Es] beinhaltet die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen“ (S. 19). Die Bestimmung ‚subjektiv‘ in der oben angeführten Definition präzisieren Bogner et al. (2014), indem sie die Subjektivität von der Individualität unterscheiden, denn „die Deutungsperspektiven, die wir in einzelnen Interviews erheben, können durchaus kollektiv geteilt werden“ (S. 19). Jedoch erfordert diese Unterscheidung eine ausführlichere Erläuterung als die von Bogner et al., denn eine Deutungsperspektive mag kollektiv geteilt werden, aber die Entwicklung dieser Perspektive könnte sich über verschiedene Wege vollziehen. Die vorliegende Studie versuchte, die Entwicklung dieser Perspektive weitmöglichst zu rekonstruieren, um die verschiedenen Einflüsse, Faktoren und Akteur*innen beim Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht weitmöglichst zu verzeichnen.

Dass ein/e Literaturwissenschaftler*in (ein/e Expert*in in einem Fachbereich) beispielsweise ein Gedicht von Andreas Gryphius in die literaturgeschichtliche Epoche des Barocks *subjektiv* einordnet, bedeutet, eines kantischen analytischen Urteils zufolge, dass diese Einordnung von *einem* Subjekt vorgenommen wird. Allerdings wird in diesem Beispielfall die Einordnung des Gedichts von mehreren Subjekten und Expert*innen vorgenommen, da sie eine fachliche Norm geworden ist. Ob es sich in diesem Fall um *Deutungswissen* von einem Expertenkreis und damit um keine rein *individuelle* Perspektive handelt, hängt davon ab, ob die Argumentationslinien der jeweiligen Deutungshandlung (Einordnung) zufällig zur selben Deutungsperspektive führen. Dass die Einnahme derselben Deutungsperspektive in der Regel zufällig erfolgt, scheint im Bereich des literarischen Expertenwissens unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher ist, dass geteilte, ggf. übernommene Deutungsperspektiven zuerst über mehrere, verschiedene Argumentationen, und folglich daraufhin mittels mehrerer verschiedener Schlussfolgerungen erlangt werden. Teil der Ermittlung des Deutungswissens von Expert*innen ist demnach, verschiedene Argumentationen einer Deutungsperspektive schrittweise zu verfolgen, um das Deutungswissen adäquat zu erheben.

²⁵ Unten wird die Rolle der Dynamik zwischen dem/der Proband*innen und dem Interviewer, insbesondere bezüglich seiner ‚Co-Experten‘-Stellung, in der vorliegenden Studie erläutert.

Unter technischem Wissen verstehen Bogner et al. (2014) „Daten, Fakten, ‚sachdienliche Informationen‘, Tatsachen“ (S. 17). Dieser Wissenstypus spielt auch eine Rolle bei dem Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht, weil beispielsweise das Geburtsjahr eines/r Autor*in, die Textgeschichte eines literarischen Werks, die Verfasser*innen eines Lehrbuchs und dergleichen die Gestaltung eines Curriculums ändern können. Indes lässt sich argumentieren, dass technisches Wissen nur relevant wird, wenn es das Prozess- oder Deutungswissen prägt. Dozent*innen mögen z.B. wissen, dass der/die Verfasser*in eines Textes in einer bestimmten literarischen Epochen schrieb. Dieses technischen Wissens bedient man sich dann bei der Auswahl von einem literarischen Text für den Fremdsprachenunterricht oder bei einer Deutungszuschreibung. In diesem Sinne kann dieses technische Wissen über eine/n Autor*in das damit einhergehende Prozess- und Deutungswissen prägen.

Südafrikanische universitäre Lehrkräfte im Fach Deutsch sind Expert*innen in Bezug auf die Gestaltung einer Lehreinheit oder eines Moduls, die Auswahl von literarischen Texten, den Sprachunterricht, fachliche Normen in der Literaturwissenschaft und dem Fach DaF im Allgemeinen, um nur einige Beispiele zu nennen. Sie können nicht nur Daten im Bereich eines Prozesses und der Deutung von Vorgängen, Fakten, Phänomenen usw. liefern, sondern die Handlungen der universitären Lehrkräfte bilden auch eine weitere Datensammlung. Die qualitative Datenerhebungsmethode, der Fragebogen, wurde als eine Alternative zum Interview in Betracht gezogen. Jedoch hätte sich die Dynamik zwischen dem/der Expert*in und dem Studienleiter, der in der vorliegenden Studie als ‚Co-Experte‘ erachtet werden kann, geändert. Besonders wertvoll für die Gewinnung des Prozesswissens war die Anwesenheit eines Co-Experten, wie die des Studienleiters, da sie eine Offenheit in Bezug auf innerfachliche und institutionelle Elemente ermöglichte, die für die Gewinnung des Prozesswissens wünschenswert war.

Des Weiteren kann man in Interviews ein freieres Gespräch erwarten, während ein Fragebogen mit denselben Fragen wie denen des Leitfadenterviews die Proband*innen eventuell dazu gezwungen hätte, sich hauptsächlich mit Argumenten auszudrücken. Aus Interviews erhobene Daten sind in der Regel auch ausführlicher als die aus Fragebogen gewonnenen Daten wegen der Sozialbindung, welche die Anwesenheit eines/r Interviewer*in darstellt, zumal im kollegialen Kontext einer Universität. Außerdem hängt das

Interviewverfahren mit einem erzählenden Modus zusammen, was für die Erhebung des Prozesswissens nötig ist, da ein Prozess definitionsgemäß aus mehreren Etappen besteht, die schrittweise im Interview von den Proband*innen beschrieben wurden.

Die Anwesenheit eines/r Co-Expert*in beim Interview mit den Proband*innen, wie es in der vorliegenden Studie der Fall war, beeinflusste zugegebenermaßen die erhobenen Daten. Dies mag Nachteile mit sich bringen, und zwar können Proband*innen ihre Antworten gemäß fachlichen Normen ändern, und sie können idealisierte oder ggf. erfundene Handlungen beschreiben, um gefühlte Erwartungen zu erfüllen. Dass die Durchführung einer Studie mit freiwilligen Proband*innen den zu untersuchenden Sachverhalt beeinflusst, ist auf erkenntnistheoretischer Ebene in der vorliegenden Studie unvermeidbar.²⁶ Der Einfluss der wahrgenommenen Stellung des Interviewers als ‚Co-Experte‘ auf die Proband*innen wurde durch die dreimal erwähnte und dadurch gewährleistete Anonymität des durchgeführten Interviews verringert. Weiterhin können als traditionell bezeichnete Antworten der Proband*innen auch *eine Antwort* sein, da sie auf normative Prozesse und Deutungszuschreibungen wie Standardverfahren oder gesellschaftliche, universitäre, fachliche Sozialisierung und Grundannahmen hindeuten könnten. Auf als ‚formelhaft‘ erachtete Antworten der Proband*innen wurde in den Interviews ausführlicher eingegangen, und zwar wurden weitere, nicht in der ‚formelhaften‘ Antwort berücksichtigte Aspekte vom Interviewer genannt, um Prozesse, Deutungen und Fakten für sowohl den/die Proband*in als auch den Interviewer sichtbar zu machen.²⁷

5.2 Methodischer Ansatz und zum Stellenwert des Leitfadeninterviews

Im ersten Teil dieses Unterkapitels werden die Merkmale der vorliegenden Studie in Bezug auf den Ansatz, die erhobene Datensorte und die Variablen dargestellt. Da der Leitfadenfragebogen den Kern der vorliegenden Studie ausmacht, werden im zweiten Abschnitt unter Berücksichtigung des Verfassens dieses Fragebogens und der vier Themenblöcke die gestellten Fragen an die Ziele der vorliegenden Studie angeknüpft. Zum Schluss des Unterkapitels werden ethische Aspekte wie die Anonymisierung,

²⁶ Siehe die Einleitung zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der vorliegenden Studie.

²⁷ Siehe Abschnitt 6.2.1 in den Ergebnissen zur repräsentativen Veranschaulichung dieser Dynamik im Experteninterview.

Datenspeicherung und die Einwilligung in die Teilnahme an der vorliegenden Studie aufgegriffen.

Die vorliegende Studie untersucht gemäß den Forschungsfragen das Folgende: die Auswahlkriterien für das Bachelorstudienfach Deutsch an drei Universitäten im Kap, die Berücksichtigung der für Südafrikaner*innen fremden kulturellen Deutungs- und Denkmuster beim Auswahlvorgang von literarischen Texten, und die Rolle der kanonischen (Nicht-)Zugehörigkeit eines literarischen Werks bei seiner Auswahl für den Fremdsprachenunterricht.²⁸ Um diesen Fragen nachzugehen, wurden Face-to-Face-Leitfadeninterviews mit universitären Lehrkräften im Fach Deutsch an drei südafrikanischen Universitäten im Kap, nämlich die UCT, SU und UWC, durchgeführt. Weil die vorliegende Studie nur an bestimmten südafrikanischen Universitäten durchgeführt wurde, handelt es sich um eine Fallstudie, die keinen Anspruch auf Repräsentativität oder landes- bzw. fachweite Gültigkeit erheben kann. Der Wert der vorliegenden *explorativen* Studie liegt eher darin, dass sie als erste empirische Untersuchung mit theoretischer Begründung theoriegenerierende empirische Ergebnisse liefert. Mit diesen Stichprobendaten können Rahmenbedingungen und Schwerpunktbereiche für weitere Forschung und praxisorientierte Überlegungen sichtbar gemacht werden, insbesondere in Bezug auf die Rolle der Kanonizität, der Identität und des Renommées von einem/r Autor*in beim Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht.²⁹

Die erhobenen Daten sind beschreibend, das heißt es wurden während der Untersuchung keine Variablen der zu untersuchenden sozialen Phänomene, wie etwa die Rolle der Kanonizität eines literarischen Werkes bei der Auswahl von vorgeschriebenen literarischen Werken für den Fremdsprachenunterricht gesteuert oder beeinflusst. Die Daten bestehen aus aufgenommenen Interviews zwischen einer dozierenden universitären Lehrkraft im Fach Deutsch und dem Studienleiter, der als Interviewer und ‚Co-Experte‘ agiert, und sie sind demgemäß qualitativ.³⁰ Die Teilnahme der Proband*innen an der vorliegenden Studie war freiwillig mit der Versicherung, dass die erhobenen Daten anonymisiert werden, weswegen

²⁸ Die Forschungsfragen werden in der Einleitung dargestellt und erläutert.

²⁹ Mir ist eine ähnliche empirische Untersuchung der Auswahl von literarischen Texten, die universitäre Lehrkräfte daraufhin für den Fremdsprachenunterricht einsetzen, nicht bekannt.

³⁰ Der Lesbarkeit halber wird ab dieser Stelle nur der Interviewer, nicht der Studienleiter, im Text im Zusammenhang mit den Interviews genannt, da der Studienleiter alle Proband*innen interviewte.

in dieser Studie weder Transkriptionen der Interviews noch persönlichen Angaben veröffentlicht werden, auch wenn daraus auszugsweise zitiert wird.

Der Fragebogen zu den durchgeführten Interviews besteht aus 28 Leitfadenfragen, die vier Themenblöcken zugeordnet wurden.³¹ Wie aus der Darstellung des historischen und aktuellen Hochschulwesens in Südafrika in Kapitel 2 und den theoretischen Überlegungen in Kapiteln 3 und 4 in Bezug auf Kanon/Kanonizität und Auswahlkriterien hervorgeht, befassen sich die vier Themenblöcke mit folgenden Aspekten:

- (1) Die persönliche Haltung gegenüber der Wichtigkeit der Poetizität bzw. Literarizität eines Textes;
- (2) der konkrete Auswahlvorgang von literarischen Texten;
- (3) der Interessenkonflikt zwischen der Lehre von DaF und dem literaturwissenschaftlichen bzw. medienwissenschaftlichen Fach Deutsch;
- (4) die Stellung und die Kanonizität eines literarischen Textes im Fach Deutsch und DaF.

Die J. Assmansche (1992/2005) Kanon-Theorie und ihre vier Merkmale eines literarischen Kanons prägten sowohl die Erstellung der Themenblöcke als auch die Formulierung der Leitfadenfragen für die Experteninterviews.³² J. Assmann (1992/2005) zeigt, dass ein moderner (ggf. literarischer) Kanon vier verschiedene Merkmale aufweist, und zwar Normativität, Einheitsformel oder Eigengesetzlichkeit, Polarisierung und Identitätsstiftung.

Mehrere Leitfadenfragen beziehen sich auf mehr als einen Themenblock, wie z.B. die Frage „Glauben Sie, dass sich die damals [im eigenen Bachelorstudium] vorgeschriebenen Texte für das Deutschlernen und -lehren eignen?“, welche sich auf sowohl den ersten (persönliche Haltung) als auch auf den vierten Themenblock (die Kanonizität eines Textes) beziehen. Des Weiteren ließen sich die Themenblöcke mit den oben genannten Kanon-Merkmalen verknüpfen, wie Tabelle 1 zeigt. Die Verknüpfung der Kanon-Merkmale mit den Themenblöcken in Tabelle 1 stellt einen direkten Bezug zum Kernkonstrukt der vorliegenden Studie, nämlich dem literarischen Kanon, her. Genauer gesagt wurden solche Daten erhoben, aufgrund derer es nachweisbar ist, ob es einen literarischen Kanon oder

³¹ Siehe Anhang 1: Leitfadenfragebogen.

³² Siehe Abschnitt 3.1 zum Kanon-Begriff.

dergleichen für den Deutschunterricht gibt, und welche Merkmale die Auswahlkriterien von literarischen Texten für den Deutschunterricht aufweisen.

Tabelle 1. Themenblöcke der Fragen und Kanonmerkmale.

Themenblock:	Kanon-Merkmal:
1	Normativität, Identitätsstiftung, Polarisierung
2	Normativität, Polarisierung, Eigengesetzlichkeit, ggf. Identitätsstiftung
3	Eigengesetzlichkeit
4	Normativität, Polarisierung, Identitätsstiftung, Eigengesetzlichkeit

An dieser Stelle wird auf die Themenblöcke selbst eingegangen, damit das Verfassen des Leitfadenfragebogens nachvollziehbar ist, da sich die Leitfadenfragen wegen Platzbeschränkung nicht einzeln besprechen lassen. Damit entspricht das Verfassen des Leitfadenfragebogens den sozialwissenschaftlichen Normen der Intersubjektivität und der Transparenz.

Unter dem ersten Themenblock (1) versteht die vorliegende Studie, dass die Literarizität eines Textes verhandelbar, deutungsabhängig und subjektiv bewertbar ist. Dementsprechend wurden Proband*innen direkt befragt, wie sie die Vielfalt an vorhandenen literarischen Texten überwinden. Außerdem waren ihre Antworten auf die eigenen Erinnerungen an in der eigenen Studienzeit behandelten literarischen Texten eine weitere Quelle dafür, welche Haltung sie zu vorgeschriebenen Lektürelisten einnehmen.

Im zweiten Themenblock (2) wurde der Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Deutschunterricht ermittelt. Die Proband*innen wurden gebeten, eine Schilderung des eigenen Verfahrens bei den verschiedenen angebotenen Modulen, die sie unterrichten und in denen sie literarische Texte behandeln, vorzunehmen, um dabei auf ihre eigenen Quellen zu didaktisierbaren, literarischen Texten, wie etwa die persönliche Lektüre, das eigene Studium und Austausch mit Kolleg*innen einzugehen.

Auf den dritten Themenblock (3) wurde besonders wegen des südafrikanischen Kontexts eingegangen. Ob und inwiefern es einen Interessenkonflikt zwischen der Lehre von DaF und dem literaturwissenschaftlichen bzw. medienwissenschaftlichen Fach Deutsch gibt, kann

nicht nur die Einteilung der Unterrichtszeit auf rein logistischer Ebene beeinflussen, sondern ein Interessenkonflikt würde auch die Auswahl von literarischen Texten für den Unterricht, sei es im Sprach- oder Literaturunterricht, ändern.³³ Die Proband*innen wurden beispielsweise nach dem Lehr- und Lernpotenzial literarischer Texte im Vergleich zu anderen Textsorten gefragt, damit Neigungen und unterrichtliche Ziele der Proband*innen durch den selbst vorgenommenen Vergleich sichtbar gemacht werden. Gegen Ende des Interviews wurde direkt der Fokus des eigenen Unterrichts in Bezug auf Sprach- und Literaturvermittlung erfragt.

Themenblock (4) befasst sich mit der Rolle der Kanonizität eines literarischen Textes für den Deutschunterricht, und zwar ob, wie und inwiefern diese von dem/der Proband*in selbst bewertete Kanonizität eine Rolle bei seinem/ihrem Auswahlvorgang und der Didaktisierung von einem literarischen Text spielt. Dieser Zusammenhang zwischen der Auswahl eines literarischen Textes für den Deutschunterricht und seinem unterstellten ‚Wert‘ im Kanon wurde in der neunten Frage angedeutet, als nach der Rolle der literaturhistorischen Epochenzuordnung eines literarischen Werkes und seines Alters beim Auswahlvorgang für den Deutschunterricht gefragt wurde. Daraufhin wurde der DaF-Lehrkontext an den meisten der südafrikanischen Universitäten angesprochen, indem der Einfluss dieses Kontexts auf die Auswahl von literarischen Texten in Bezug auf das Alter und die literaturwissenschaftliche Epochenzuordnung thematisiert wurde.

5.3 Ethische Erwägungen im institutionellen Kontext

In diesem Unterkapitel werden die verschiedenen Etappen geschildert, die notwendig waren, ehe eine ethische Genehmigung der Durchführung der vorliegenden Studie bewilligt wurde. Im ersten Teil wird das Verfahren für die ethische Genehmigung an der SU und den drei institutionellen Genehmigungen an der SU, UCT und UWC dargestellt. Im zweiten Teil werden die Einwilligungserklärung und das Anonymisierungsverfahren in Kürze dargestellt.

An der SU bedarf jedes Forschungsvorhaben mit empirischen Datenerhebung von Proband*innen der Genehmigung der universitären Ethikkommission, nämlich das REC. Das Exposé der vorliegenden Studie, das Muster der Einwilligungserklärung (Anhang 3),

³³ Siehe Kapitel 2 zur Geschichte des Faches Deutsch und zu deren stets ändernder Prägung.

die Anträge auf institutionelle Genehmigung an der SU, UCT und UWC, die Kontaktaufnahmevorlagen und der Leitfadenfragebogen wurden vor der Kontaktaufnahme mit Proband*innen eingereicht. Das REC an SU genehmigt Forschungsvorhaben an Institutionen wie Universitäten nur in dem Fall, dass die jeweilige Institution ihre Erlaubnis zum Forschungsvorhaben erteilt. Die institutionelle Genehmigung ist an der SU, UCT und UWC erforderlich, um mit Studierenden oder Arbeitnehmer*innen von der jeweiligen Universität Kontakt aufzunehmen und sie um Teilnahme an einer Studie zu bitten. Die Beantragung einer Genehmigung von der jeweiligen Institution erfolgte mit ähnlichen Unterlagen wie bei dem REC, und zwar wurden das Exposé und Einwilligungserklärungen eingereicht und überprüft. Nachdem die SU, UCT und UWC jeweils die vorliegende Studie guthießen, wurden diese Genehmigungen dem REC elektronisch vorgelegt. Nach der Überprüfung aller eingereichten Unterlagen, einschließlich der institutionellen Genehmigungszusagen, wurde das Forschungsvorhaben vom REC an der SU bewilligt.

Gefälligkeitshalber wurde Kontakt mit den Abteilungsleiter*innen der jeweiligen Departments aufgenommen. Das Forschungsvorhaben wurde ihnen mit Betonung darauf erklärt, dass Teilnahme an der vorliegenden Studie freiwillig ist und das Interview an einem Termin stattfinden würde, der den Proband*innen passt. Neun mögliche Proband*innen wurden per Mail kontaktiert, in der das Forschungsvorhaben hinsichtlich des Themas, des Zwecks, des Zeitaufwands und der Nicht-Erhebung von persönlichen Angaben der vorliegenden Studie dargestellt wurde. Die Interviews sollten ungefähr 50 Minuten dauern. Die acht Proband*innen, welche in die Teilnahme an der vorliegenden Studie einwilligten, füllten Einwilligungserklärungsformulare aus und schickten sie als Anhang dem Studienleiter per Mail zu.³⁴ Vor Beginn jedes Interviews wurden die Proband*innen noch einmal darauf aufmerksam gemacht, dass ihre Teilnahme an der vorliegenden Studie freiwillig sei und sie jederzeit ohne Erklärung ihre Einwilligung zurückziehen könnten.

Da die Identitäten der Proband*innen über den Sprachstil, die angegebenen Details in den Interviews und Hinweise auf Institutionen, Mitarbeiter*innen und dergleichen festgestellt werden können, werden dieser Studie keine Transkriptionen beigelegt und damit öffentlich zugänglich gemacht, was bedeutet, dass nur der Verfasser dieser Studie die vollständigen

³⁴ Vier Proband*innen an der SU, zwei an der UCT und zwei an der UWC willigten in die Teilnahme an der vorliegenden Studie ein.

Transkriptionen kennt. Bei der Analyse im Kapitel 6 wurden Zitate als Auszüge aus den Transkriptionen angeführt. Bei allen Zitaten von Proband*innen wurden persönliche Hinweise auf deren Identität wie Namen usw. der Anonymität halber abgeändert. Dieses Verfahren der Anonymisierung sollte möglichen Hemmungen der Teilnehmer*innen zur offenen Diskussion und eigener Meinungsäußerung entgegenwirken, was für die vorliegende Studie als wichtiger erachtet wurde als die Veröffentlichung der Transkriptionen.

5.4 Korpus der Arbeit

In diesem Unterkapitel wird die Zusammensetzung des Korpus der vorliegenden Arbeit beschrieben. Im ersten Teil werden die Feststellung von und die Kontaktaufnahme mit möglichen Proband*innen erläutert. Im zweiten Teil wird das Interviewverfahren, die Datenbehandlung, den im Interview begegneten Problemen und wie der Interviewer mit ihnen umging, geschildert.

Die sieben einwilligenden Teilnehmer*innen an der vorliegenden Studie wurden durch die öffentlich zugreifbaren Websites von Deutschabteilungen der SU, UCT und UWC identifiziert. Alle Proband*innen dozierten das Fach Deutsch oder DaF im Jahr 2021 an ihrer jeweiligen Universität.³⁵ Zwischen Inhaber*innen eines Lehrstuhls und (Teilzeit)Lehrkräften mit befristeten Verträgen wurde nicht unterschieden, weil der Stichprobenpool weiter eingeschränkt worden wäre. Außerdem sind alle Lehrkräfte in den Deutschabteilungen für die Gestaltung, Lehre und Planung des von einer Abteilung angebotenen Unterrichts zuständig. Anhand der Interviews lässt sich konstatieren, dass Teil der Abteilkultur war, dass die Auswahl der Unterrichtsmaterialien, einschließlich der zu behandelnden literarischen Texte, der für ein bestimmtes Modul zuständigen Lehrkraft größtenteils selbst überlassen wurde.³⁶ Die Proband*innen wurden per Mail kontaktiert, und das Forschungsvorhaben wurde ihnen in dieser Mail knapp erläutert. Nachdem die Einwilligung zur Teilnahme an der vorliegenden Studie vorlag, wurde ein Termin mit dem/der Proband*in für das Interview in der darauffolgenden Woche vereinbart.

³⁵ Das akademische Jahr in Südafrika unterscheidet sich je nach Hochschule, aber es teilt sich vergleichbar an der SU, UCT und UWC in zwei Semester ein. In der Regel läuft das erste Semester ab Mittejanuar/Februar bis Mai, und das zweite ab Juni/Julie bis November/Dezember.

³⁶ Siehe Abschnitt 6.1 zur Rolle einer institutionellen Abteilkultur.

Die Interviews wurden auf der Online-Kommunikationsplattform Microsoft Teams mit angeschalteten Kameras durchgeführt. Eine Einladung zum vereinbarten Interviewtermin wurde per Mail an die Proband*innen geschickt. Face-to-Face-Interviews wurden wegen der fortdauernden COVID-19-Pandemie, d.h. aus ethischen Gründen, als undurchführbar erachtet. Nachdem der/die Proband*in im Teams-Raum begrüßt und ihm/ihr für die Teilnahme gedankt wurde, bat der Interviewer mündlich um Erlaubnis einer Video-Aufnahme des Interviews, die von allen einwilligenden Proband*innen erteilt wurde.³⁷ Alle Interviews dauerten zwischen 43 und 74 Minuten. Das Korpus der vorliegenden Studie umfasst diese Interviews, und zwar der Videoaufnahmen und entsprechenden Transkriptionen. Nach jedem Interview wurde die jeweilige Videoaufnahme auf dem von der SU zur Verfügung gestellten Filehosting-Dienst Microsoft OneDrive gespeichert. Auf das einschlägige Microsoft OneDrive Konto hat nur der Interviewer Zugriff, und der Filehosting-Dienst entspricht allen Verschlüsselungs- und Sicherheitsanforderungen einer Datenspeicherung für eine wissenschaftliche Studie.

Es traten keine technischen oder logistischen Probleme während der Interviews auf. Der Interviewer durchlief in der Regel die Leitfadenfragen, aber es kam vor, dass einige Proband*innen weiter im Fragebogen angerührten Themen vorgriffen. Anstatt die Antworten von Proband*innen streng zur Einhaltung der Fragebogenreihenfolge zu zwingen, ließ der Interviewer die Proband*innen eine spätere Frage beantworten, und ggf. wurde die Frage explizit gestellt, wenn eine Überleitung erforderlich war. Dieses dynamische Interviewverfahren förderte die Vornahme narrativ-generierender Handlungen, die der Gewinnung von Deutungs- und Prozesswissen dienen.³⁸ Einige Proband*innen äußerten sich nur zu rein sprachlichen Auswahlkriterien für literarische Texte für den Deutschunterricht. In diesem Fall wurden sie vom Interviewer als Co-Experten mit der Vielfalt von verfügbaren literarischen Texten konfrontiert und dadurch zum Nachdenken über weitere mögliche Auswahlkriterien gebracht, derer sie sich eventuell bei ihrem Auswahlvorgang auch bedienen.³⁹ Einige Proband*innen fanden eine oder mehrere Fragen zu offen, wie etwa die sechste Frage des Fragebogens zu einem passenden literarischen Text

³⁷ Es wurde wieder betont, dass keine erhobenen, nicht anonymisierten Daten veröffentlicht würden. Die Video-Aufnahmen dienten nur dem Verfassen der Transkriptionen und wurden nicht veröffentlicht oder direkt zitiert, da dies zur Identitätsfeststellung der Proband*innen führen könnte.

³⁸ Siehe Abschnitt 5.1 oben.

³⁹ Zu den Vorteilen des/der Interviewer*in als Co-Expert*in siehe Bogner et al. (2014, S. 52f.).

für DaF-Lernende. In solchen Fällen nannte der Interviewer einige Merkmale (z.B. Länge eines Textes, Sprachniveau, ‚relevante‘ Thematik usw.), welche der/die Proband*in bei seinem/ihrem Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht berücksichtigen könnte.

5.5 Auswertungs- und Analyseverfahren

In diesem Unterkapitel wird das Auswertungs- und Analyseverfahren der vorliegenden Studie mit Rekurs auf Forschungsbeiträge aus dem Bereich des Experteninterviews erläutert. Im ersten Abschnitt werden das Transkriptionsverfahren und die Transkriptionsregeln dargestellt. Der zweite Abschnitt kontrastiert das Standardverfahren bei der Auswertung und Analyse von Experteninterviews mit dem modifizierten Verfahren der vorliegenden Studie.

Nachdem alle Interviews durchgeführt worden waren und ihre Video-Aufnahmen auf Microsoft OneDrive gespeichert waren, wurden sie auf den Videodienst Microsoft Stream hochgeladen.⁴⁰ Microsoft Stream transkribierte mit maschinellem Lernen die Interviews einzeln in Form einer Microsoft Word-Datei – der Prozess ist indes nicht fehlerfrei, und eine vom Studienleiter vorgenommene Überprüfung aller Transkriptionen war demgemäß erforderlich. Die Transkriptionen wurden nach den modifizierten Transkriptionsregeln von Kuckartz (2016, S. 167f.) verfasst. Die danach verfassten Transkripte sind einfach, das heißt die Länge einer Äußerung bzw. eines nicht-sprachlichen Lautes, steigende bzw. fallende Töne, Gesten und dergleichen wurden nicht verzeichnet. Allerdings wurden auffallende Lautstärkenschwankungen des Sprechens in Großschrift angedeutet, und auffällige Pausen im Redefluss wurden mit ‚(.)‘ für eine kürzere oder ‚(...)' für eine längere Pause gezeigt. Weiterhin wurde die Sprache weitmöglichst an das Schriftdeutsche angeglichen, wenn erachtet wurde, dass dadurch kein bedeutender Sinnverlust entstände, das heißt die Sprache wurde derart geglättet, dass Füllwörter weggelassen und Sinnzusammenhänge verbessert wurden.

Meuser und Nagel (2009) argumentieren für ein Auswertungs- und Analysekonzept von Experteninterviews, das insbesondere auf die Gewinnung von Prozess- und Deutungswissen der jeweiligen Expert*innen abzielt. Bogner et al. (2014) schließen sich diesem Konzept an.

⁴⁰ Der/die einzige Benutzer*in, der/die Zugriff in Microsoft Stream auf die Aufnahmen hat, ist der Verfasser.

Die folgenden Stufen machen das Konzept nach Meuser und Nagel (2009, S. 476ff.) aus: (1) die Transkription; (2) die Paraphrase, in der die Inhalte der Interviews nach thematischen Einheiten eingeteilt, und sequentiell wiedergegeben würden; (3) das Kodieren, in dem eine textnahe Ordnung nach Thematik mit Überschriften/Kodes hergestellt werde; (4) der thematische Vergleich, bei dem „thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews gebündelt [werden]“ (S. 476); (5) die soziologische Konzeptualisierung, bei der „Gemeinsamkeiten und Differenzen [...] – im Rekurs auf theoretische Wissensbestände – begrifflich gestaltet [werden]“ (S. 477); (6) die theoretische Generalisierung, durch die eine Theoriebildung des untersuchten Sachverhalts erfolge.

Das Auswertungs- und Analysekonzept von Meuser und Nagel (2009) bildet die Grundlage für das Verfahren der vorliegenden Studie. Alle transkribierten Interviews wurden nach der Transkription einer Sequenzanalyse unterzogen. Daraufhin erfolgte eine Kodierung der Experteninterviews und ein modifiziertes Analyseverfahren, das dem Konzept Meusers und Nagels (2009) ähnelte. Unter Kodierung verstehen Bogner und Menz (2002), die Zuschreibung „eine[r] spezifische[n] Ausprägung [...] (vorhanden/nicht vorhanden/teilweise vorhanden, etc.)“ (S. 100) zu einer Erklärungsvariable. Die COVID-19-Pandemie dient beispielweise als eine Erklärungsvariable im Sinne davon, dass sie laut Aussagen einiger Proband*innen bestimmte Vorgänge oder Deutungen erklärt, und demgemäß wurde ihr die spezifische Ausprägung (vorhanden/nicht vorhanden usw.) an einer Textstelle zugeschrieben.

Die zweite Stufe des Verfahrens von Meuser und Nagel (2009), nämlich die Paraphrase, entfiel aus zwei Gründen. Erstens zielt die vorliegende Studie auf die Gewinnung und Rekonstruktion von geteiltem oder gemeinsamem Wissen durch Experteninterviews ab, weswegen eine Paraphrase die Gefahr in sich birgt, entweder alle Aussagen der Proband*innen individuell wiederzugeben, was als reine Wiederholung der vorhandenen Daten gilt, oder, im schlimmeren Fall, werden ihre Aussagen gleichartig gemacht, was die Wissenschaftlichkeit der vorliegenden Studie in Frage ziehen würde. Zweitens sehen Meuser und Nagel (2009) den Hauptvorteil der Paraphrase darin, dass sich der/die Forscher*in mit den Aussagen in den Experteninterviews aktiv auseinandersetzt, aber eine tiefere Auseinandersetzung mit den Aussagen könnte auf vielfältige Weise erfolgen, z.B. durch eine Sequenzanalyse.

Die dritte Stufe, das Kodieren, wurde durchlaufen, indem Passagen mit einer bestimmten Zuschreibung in die entsprechende Microsoft Word-Datei der Erklärungsvariable eingefügt wurden. Die benutzten Erklärungsvariablen wurden sowohl den durchgeführten Experteninterviews selbst als auch den theoretischen Überlegungen aus den vorangegangenen Kapiteln 2, 3 und 4 entnommen. Die verschiedenen Erklärungsvariablen konnten sowohl praktischer (z.B. COVID-19-Pandemie) als auch abstrakter Art (z.B. Literaturvermittlung) sein. Damit konnte die vierte Stufe, der thematische Vergleich, gleich nach dem Kodieren aufgrund der in der entsprechenden Microsoft Word-Datei eingefügten Sammlung relevanter Passagen durchlaufen werden.

In diesem Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen von Experteninterviews, ihre Formulierung und Planung, die Datenerhebung, und das Auswertungs- und Analyseverfahren der vorliegenden Studie erläutert. Nachdem die Experteninterviews kodiert, das heißt in Erklärungsvariablen eingeteilt wurden, waren sie analysefähig. Zu diesem Punkt konnte das Korpus der vorliegenden Studie Aufschluss über Prozess- und Deutungswissen in Bezug auf die Auswahl literarischer Texte für den Deutschunterricht geben. Damit konnten Mausers und Nagels (2009) Stufen (4), (5) und (6) durchlaufen werden, was schließlich aufgrund der erhobenen Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 6 dargestellt wird.

6. Experteninterviews: Analyse und Ergebnisse

In diesem Kapitel wird auf die Ergebnisse der durchgeführten und transkribierten Experteninterviews in Bezug auf die Forschungsfragen der vorliegenden Studie eingegangen. In den ersten drei Unterkapiteln werden jeweils die drei Forschungsfragen hinsichtlich der erhobenen Daten beantwortet. Jedes Unterkapitel lässt sich in zwei Teile, nämlich ‚Thematischer Vergleich‘ und ‚Analyse und theoretische Generalisierung‘, unterteilen. Im letzten Unterkapitel werden anhand der gewonnenen Ergebnisse aus den ersten drei Teilen dieses Kapitels Forschungsperspektiven dargelegt.

6.1 Kriterien und Auswahl von literarischen Texten

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die Kriterien, mittels derer die Lehrkräfte an der UCT, SU und UWC literarische Texte für das Bachelorstudienfach Deutsch (German Studies) auswählen. Da die Antwort auf diese Frage aus mehreren Teilen besteht, werden die Auswahlkriterien in jedem Abschnitt nach Stichpunkten festgestellt und dargelegt. Die ersten vier Abschnitte sind in zwei Abschnitte gemäß des Schemas des ganzen Kapitels unterteilt, und zwar ‚Thematischer Vergleich‘ und ‚Analyse und theoretische Generalisierung‘. Im Abschnitt 6.1.5 wird nur ein thematischer Vergleich vorgenommen. Zusammenfassend werden die Ergebnisse der fünf vorangehenden Abschnitte im letzten Abschnitt in zwei verschiedenen Tabellen dargestellt, woraufhin diese Darstellung erläutert wird.

6.1.1 *Linguistische Aspekte*

In diesem Abschnitt wird einerseits die Rolle linguistischer Aspekte erläutert. Andererseits werden sich daraus ergebende Problematiken, wie etwa die Verwendung von Übersetzungen und der Originalsprache eines literarischen Textes, einer kritischen Analyse unterzogen. Weiterhin wird der Effekt der akademischen Sozialisierung auf den Auswahlvorgang der Proband*innen analysiert.

Sieben der acht Proband*innen thematisierten die Schwierigkeit eines literarischen Textes in Bezug auf die Auswahl für den Deutschunterricht.⁴¹ Unter Schwierigkeit eines Textes verstehen alle Proband*innen grammatikalische Phänomene, die auf verschiedenen Niveaus

⁴¹ Auf die Unterscheidung zwischen der sprachlichen und inhaltlichen/geistigen wird auch in diesem Abschnitt unten Komplexität eingegangen.

unterrichtet und ggf. gemeistert werden sollten, und die Größe der im Text benutzten Lexik. Die Länge des ausgewählten Textes spielt auch eine entscheidende Rolle für sechs der acht der Proband*innen. (B) kritisierte die Ansicht, die auf die Forschung aus den 1980er-Jahren zurückgeht, dass kürzere Texte für DaF-Lernende geeigneter seien. Ähnlich war (G) der Meinung, dass die Länge eines literarischen Textes, insofern das Lesen von einem Text in einem Modul zeitlich machbar sei, kein Auswahlkriterium sei. (H), (E) und (C) beachten explizit bestimmte grammatikalische Strukturen, wenn sie einen literarischen Text auswählen. Das Präteritum komme oft in erzählerischen, evtl. fiktiven Texten wie literarischen Texten vor, was diese Proband*innen zur Verknüpfung an den Sprachunterricht ausnutzen: „Ich kann eigentlich nie einen literarischen Text unabhängig vom Sprachunterricht auswählen. Ich muss immer daran denken, was wir gerade im Sprachunterricht gemacht haben“, so (C). Keine der Proband*innen bedienen sich angepasster literarischer Texte in leichter Sprache, die sie zusammenfassend als „nicht authentisch“ oder „artifizuell“ empfinden. Ein Auswahlkriterium ist demnach die Authentizität eines ausgewählten literarischen Textes, die (B) mit „Facettenreichtum“ und „Einzigartigkeit“ verglich.

Für (G) spielt sprachliche Schwierigkeit keine Rolle: „FJP: Also die Sprache oder das Sprachniveau spielt für Sie keine Rolle bei der Auswahl? / (G): Nein. Nur insofern es eine englische Übersetzung gibt, spielt für mich die Sprache von einem längeren Text keine Rolle.“ (G) und (H) spielen in ihren Interviews mit der Möglichkeit, deutschsprachige Übersetzungen von afrikanischer Literatur zu lesen oder sich hauptsächlich mit englischen Übersetzungen von deutschsprachigen Büchern auseinanderzusetzen. So stellte (G) die Thematik dar: „Darüber müssen wir noch denken und vielleicht auch forschen, wie wichtig das tatsächlich ist – ob man die deutsche Sprache für den deutschsprachigen Raum lernt, nämlich um es da zu benutzen, oder ob man es auch hier in Südafrika nutzen können soll.“ Laut der Forschung⁴² im Fach DaF würden allerdings übersetzte afrikanische Texte zwei Ziele und sogar Voraussetzungen des Deutscherwerbs verfehlen, nämlich das Fremdlernen (vgl. Bredella und Christ (1995), Hu (2010), von Maltzan (2014a)) und die Aneignung fremder kultureller Denk- und Deutungsmuster (vgl. Altmayer (2014)). Dieses von (G) und (H) angerührte Auswahlkriterium entsteht im Kontext einer Kritik an dem als europäisch erachteten Charakter der Curricula an südafrikanischen Hochschulen.⁴³ In der vorliegenden

⁴² Siehe Abschnitt 4.1.

⁴³ Siehe Abschnitt 3.5.

Studie kann keine bestimmte Ansicht in Bezug darauf vertreten werden, jedoch ist ein Ruf nach mehr Forschung in Bezug auf grundlegende Aspekte des Fachs Deutsch der Aussage (G)'s zu entnehmen. In so einer Forschungsrichtung würde es sich um eine mögliche Festlegung von fachlichen Auswahlkriterien aller literarischen Texte im Deutschunterricht handeln.

(A), (D) und (G) unterrichten oft literarische Module, deren Studierende sehr heterogene Sprachniveaus aufweisen. In diesem Fall überwiegt das Auswahlkriterium, eine anspruchsvolle Unterrichtslektüre anzubieten, die sich auf den südafrikanischen Kontext, das Leben der Studierenden oder eine starke globale Aktualität beziehen lässt, eher als das Auswahlkriterium eines angemessenen Sprachniveaus.⁴⁴ Allerdings versuchen sie, die Sprachbarrieren, die vor allem laut (D) in Bezug auf den zu kleinen Wortschatz mancher Studierenden entstehen, bei schwierigeren, literarischen Texten abzubauen, indem englische Übersetzungen von den überforderten Studierenden gelesen werden können. Von den Proband*innen, die keinen Abschluss in Südafrika erworben haben, ist (G) der/die einzige, der/die explizit sagte, „Wir sind keine Sprachschule. (...) Doch, aber wir sind nicht nur das“. (G), und die anderen Proband*innen mit zumindest einem südafrikanischen Abschluss, erachten englische Übersetzungen als ein weiteres Hilfsmittel, das zum einen den Miteinbezug aller Studierenden im Deutschunterricht erleichtert. Zum anderen erleichtert dieses Hilfsmittel die Erfüllung weiterer vorgegebener universitärer Ziele, nämlich auch das einer literaturwissenschaftlichen Ausbildung. Da die Interviews der vorliegenden Studie während der COVID-19-Pandemie durchgeführt worden sind, mag es sein, dass die evtl. negative Auswirkung des Online-Unterrichts auf das studentische Sprachniveau das normale Verfahren der Proband*innen, und dadurch auch den Auswahlvorgang von literarischen Texten, beeinflusste. Mit Bezug auf die Verwendung englischer Übersetzungen von deutschsprachigen Texten gab es m.E. indes in den Interviews kein Indiz dafür, dass dies der Fall war – im Gegenteil erachteten diese Proband*innen eine den deutschen Originaltext ergänzende englische Übersetzung als eine weitere, ‚normale‘ Ressource zum Einsatz im Literaturunterricht.

⁴⁴ Zu den zwei genannten Konstrukten: ‚anspruchsvoller literarischer Text‘, siehe in diesem Abschnitt unten die Diskussion von Literarizität; ‚Bezug auf den südafrikanischen Kontext und das Leben der Studierenden‘, siehe Ende dieses Abschnitts.

Drei Proband*innen, deren Lehre sich nach eigener Einschätzung auf Sprachunterricht fokussiert, trennten streng zwischen dem Literaturunterricht und Sprachunterricht. Auf die Frage, was ihrer Meinung nach ein passender literarischer Text für DaF-Lernende ist, antworteten sie wie (H) entweder mit einer Frage darüber, ob es sich um den Sprachunterricht oder die Thematik handelt, oder wie (C) und (E) unterschieden sie selbst zwischen sprachunterrichtlichen und thematischen Überlegungen, bevor sie die Frage beantworteten. (H)'s Aussage ist prototypisch hierfür: „Meinen Sie mit der Frage, ob ein Text grammatikalisch oder inhaltlich passend ist?“ (B), (E) und (H) haben zumindest einen Abschluss im deutschsprachigen Raum erworben. (E) und (H) konzipieren ihren Unterricht im Sinne von Vermittlung der deutschen Sprache und glaubten beide, man könne im Rahmen einer südafrikanischen Hochschule kein (literatur-)wissenschaftliches Deutschstudium parallel mit dem Deutscherwerb auf einem angemessenen Niveau absolvieren.

(B) wurde im deutschsprachigen Raum ausgebildet, aber er/sie belegte keine DaF-Module im Studium: Er/sie bildet eine Ausnahme unter den Lehrkräften, die keinen Abschluss in Südafrika erwarben, und zwar sagte (B), „wir machen keine isolierte Grammatik und wir machen keine isolierte Literatur, sondern der sozialhistorische Kontext ist in beiden Bausteinen immens wichtig.“ Eine Tendenz der akademischen Sozialisierung lässt sich demgemäß bemerken, und zwar fanden Lehrkräfte mit DaF-Abschlüssen aus dem deutschsprachigen Raum literaturwissenschaftliche Auswahlkriterien für literarische Texte wichtig, insofern diese Kriterien und die entsprechenden literarischen Texte den Spracherwerb fördern. Demnach ist für sie das Literaturstudium dem Spracherwerb untergeordnet. Die Lehrkräfte mit Master- oder Promotionsabschlüssen an südafrikanischen Hochschulen, vorwiegend im Fach Deutsch, waren sich einig, dass man im Unterricht den Erwerb der deutschen Sprache und die Auseinandersetzung mit der (deutschsprachigen) Literatur parallel ermöglichen sollte. Diese Tendenz deutet auf einen Unterschied unter den Lehrkräften an den drei Universitäten hin, der wahrscheinlich wegen der akademischen Ausbildung entstand. Diese Tendenz beeinflusst die Auswahlkriterien logischerweise, wobei linguistische (grammatikalische, sprachlich komplexe, lexikalische) und thematische Aspekte unter denen mit DaF-Abschlüssen überwiegen, während sprachspielerische,

thematisch ‚universelle‘ und ‚geistig komplexere‘ Aspekte unter denen ohne Abschlüsse im Fach Deutsch als Fremdsprache überwiegen.⁴⁵

6.1.2 Komplexität

Unter dem Stichwort Komplexität werden in der vorliegenden Studie solche Aspekte des Fremdsprachenerwerbs, die durch Textarbeit mit literarischen Texten erfolgen, verstanden, welche eine Vielfalt an Nutzweisen, Inhalten, Begriffen und Interessen umfassen. (C) und (F) unterscheiden ähnlich zwischen sprachlicher und inhaltlicher/geistiger Komplexität. (F) betrachtet die Literarizität eines Textes, die in erster Linie als semantische Mehrdeutigkeit und dementsprechend als inhaltliche Mehrdeutigkeit erachtet wird, als einen Vorteil für DaF, weil Studierende erwachsen seien und über mehrere Erkenntnisse verfügten. Laut (F) könne man einerseits die Wirkung von sprachlichen oder grammatikalischen Phänomenen in der Zielsprache über diese Mehrdeutigkeit veranschaulichen – diese Offenheit beteiligt andererseits alle motivierten Studierenden. (C) schließt sich (F)‘s Ansicht an und argumentiert weiter, dass sich Komplexität um den Unterschied zwischen einer Lektüre zur Entspannung und einer zum Unterricht rankt: „Ein anderer Lieblingstext, den ich gern und schon unterrichtet habe, ist *Vor dem Gesetz* (1915) von Kafka, weil auch für mich da immer etwas Neues darin steckt. Er ist nicht unbedingt ein Lieblingstext für Entspannung, aber eher für den Unterricht und die Analyse.“ Laut (B) ist ein weiterer Faktor, wie die Studierenden sozialisiert sind, das heißt, ob sie sich schon mit literarischen Texten in der eigenen Muttersprache auseinandergesetzt haben. Demnach sind die Vorkenntnisse und schon erworbene Kompetenzen ein Auswahlkriterium, insofern die Lehrkraft die Bedeutung(en) eines zu erwägenden literarischen Textes durch diese Vorkenntnisse und schon erworbene Kompetenzen entfalten und aushandeln kann. (F) versucht weitmöglichst und tunlichst bald, die Auswahl eines literarischen Textes für den Fremdsprachenunterricht den Studierenden zu überlassen. Diese Berücksichtigung der studentischen Interessen sei laut (F) indes nur für viel kleinere, fortgeschrittene Gruppen möglich.

Den Aussagen (C)‘s zufolge könnte man grundsätzlich zwischen den Auswahlkriterien eines literarischen Textes zur Entspannung und eines zum (Fremdsprachen)Unterricht unterscheiden. Dazu spricht (C) den Unterschied zwischen Fremdsprachenlernen und -unterricht

⁴⁵ Im nächsten Abschnitt handelt es sich um das Konstrukt ‚geistige Komplexität‘. Im Abschnitt 6.1.3 wird auf weitere Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen in Bezug auf die ‚Relevanz‘ eines literarischen Texts eingegangen.

an. Zur Veranschaulichung dieses Unterschieds im Kontext des Literaturunterrichts nahm (C) die Romanserie *Harry Potter* von der Engländerin J. K. Rowling in deutscher Übersetzung als Beispiel. Aus verschiedenen Gründen mag *Harry Potter* nicht-muttersprachliche Studierende zum Lesen auf Deutsch und zur Beschäftigung mit leichter benutzbaren, deutschsprachigen Materialien motivieren, was pädagogisch wünschenswert ist, allerdings je nach Ansicht evtl. nicht ideal sei. In Deutschmodulen an südafrikanischen Hochschulen verfolgt man jedoch weitere Ziele, die über den Spracherwerb hinausgehen, die schon oben im Abschnitt 6.1 angesprochen wurden, nämlich einen kritischen Umgang mit literarischen Texten, der bestimmte weitere Kompetenzen fördert.

(C) schilderte die Problematik ähnlich: „Die Geschichte [von *Harry Potter*] kennt man ziemlich gut, aber man möchte sie nicht unbedingt in einem Seminar analysieren, vorlesen oder auf irgendeine Weise bearbeiten.“ (C) rekurriert vermutlich an dieser Stelle auf den Unterschied zwischen für die Analyse geeigneten literarischen Texten und für andere Zwecke geeigneten Texten. Da (C), wie oben angeführt, den Unterschied zwischen geistiger/intellektueller und sprachlicher Komplexität als Auswahlkriterien thematisiert, vor allem in Bezug auf die Mehrdeutigkeit eines literarischen Textes, ist es vertretbar zu sagen, dass das Merkmal geistiger/intellektueller Komplexität beim Auswahlvorgang von literarischen Texten für (C) eine Rolle spielt. Pädagogisch betrachtet ist es wahrscheinlich, dass sich manche, vielleicht sogar die meisten Studierenden leichter zum Lesen von ihnen schon bekannten literarischen Texten in ihrer Freizeit motivieren können, als zum Lesen von evtl. kulturell fremden, ihnen unbekanntem Texten, zumal wenn diese kulturell fremden, literarischen Texte Mehrdeutigkeit aufweisen. (B) warnt indes, man solle Studierende nicht unterschätzen: Allerdings handelt sich die Aussage (C)'s nicht um eine Unterschätzung der Studierenden, sondern um ein Auswahlkriterium für den Fremdsprachenunterricht eher als für das Fremdsprachenlernen.

6.1.3 Relevanz, Südafrikabezug und Themenauswahl

In diesem Abschnitt wird auf die Rolle der Inhalte eines literarischen Textes, dessen Einschluss in den Literaturunterricht man prüft, eingegangen. Die unterschiedlichen Ansichten zum Begriff Relevanz und inwieweit sie beim Auswahlvorgang eine Rolle spielen, werden festgestellt und analysiert. Alle Proband*innen betrachten die Möglichkeit durch einen literarischen Text, einen Anknüpfungspunkt oder einen Bezug zum südafrikanischen

Kontext oder dem Leben der Studierenden herzustellen, als ein entscheidendes Auswahlkriterium. Allerdings sind ihre Ansichten, was als ein Bezug oder Anknüpfungspunkt gelten sollte, verschiedenartig. Prototypisch für die strengere Definition eines Bezugs zum südafrikanischen Kontext und Leben der Studierenden ist die folgende Aussage (H)'s: „Wichtig ist für mich, einen Anknüpfungspunkt für Südafrikaner*innen zu finden, und dadurch die Studierenden zu einem kritischen Nachdenken zu bringen.“ Die offenere Definition vertreten (B), (D), (F) und (G), die sich entweder auf die Universalität der Themen in einem ‚guten‘⁴⁶ literarischen Text berufen, oder eher den Wert auf globale Aktualität legen, sprich nicht nur einen aktuellen Bezug zum südafrikanischen Kontext, sondern auch Themen wie z.B. Armut, Einfluss der sozialen Medien usw. als wichtig erachten. (B)'s folgende Aussage ist prototypisch für die offenere Definition eines Bezugs: „Sofern ein Text mir was sagt, werde ich immer einen Weg suchen, diesen Text zu den Studierenden sprechen zu lassen. Ich werde dann solche Fragen stellen, die sie dahin führen können, nicht müssen, aber führen können.“ Demnach ist Relevanz kein Auswahlkriterium, sondern ein Ergebnis eines gelungenen Unterrichts.

(G) erachtet ein breites thematisches Feld als Merkmal eines literarischen Textes: „Weil das literarische Texte sind, sprechen sie meistens ein breites Feld an“. Wenn es sich bei der Auswahl um eine Menge an *literarischen* Texten handelt, das heißt, man ist schon vor der Auswahl in dieser Hinsicht eingeschränkt, dann ist laut (G) Relevanz im Sinne eines Bezugs zum südafrikanischen Kontext oder eigenem Leben kein Auswahlkriterium. Anders ausgedrückt lassen sich Anknüpfungspunkte durch die größere Themenbreite literarischer Texte automatisch herstellen. Da sich in den durchgeführten Interviews hauptsächlich auf literarische Texte bezogen wurde, könnte Literarizität als Hauptauswahlkriterium von allen Proband*innen erachtet werden, das aber vermutlich wegen der Fragestellung (,literarische Texte‘) im Interview nicht angesprochen wurde. So wurde keine Definition literarischer Texte in den Interviews angeführt, aber (G)'s Aussage ist ein Indiz dafür, dass Literarizität ein Auswahlkriterium sein mag, vor allem in Anbetracht des anderen Auswahlkriteriums, nämlich Mehrdeutigkeit in Bezug auf Interpretation, das in Abschnitt 6.1.2 erläutert wurde.

⁴⁶ Zur Erläuterung der literarischen Bewertung und der persönlichen Präferenz, die bei den Proband*innen eine starke Rolle in Bezug auf die Auswahl von literarischen Texten für ihren Deutschunterricht spielen, siehe den nächsten Abschnitt 6.1.4.

(E) und (H) erachten die Vermeidung von stereotypisierenden Bildern des deutschsprachigen Raums als eine wichtige Überlegung bei der Auswahl von literarischen Texten für ihren Deutschunterricht – diese Vermeidung ist ein ‚Ausschlusskriterium‘, ein neuer Begriff, der in Abschnitt 6.1.3 untersucht wird. Dieses Ausschlusskriterium hängt eng mit dem Auswahlkriterium Diversität und Relevanz zusammen. (B), (E) und (H) erachten Diversität in einem literarischen Text als wichtiges Auswahlkriterium. Diversität ist im aktuellen südafrikanischen und deutschsprachigen Diskurs zur Chiffre für identitätspolitische Themen in Bezug auf Gender, ‚Rasse‘, sexuelle Orientierung usw. geworden.⁴⁷ Der semantische Gehalt des Wortes Diversität wurde jedoch im Kontext der Interviews nicht ganz angesprochen, denn unter Diversität verstehen die drei Proband*innen jeweilig „Mehrstimmigkeit“, „Facettenreichtum“ und „kein stereotypisierendes Deutschlandbild“. Das letztere mag sich auf diese Aspekte der Diversität beziehen, aber das Korpus der vorliegenden Studie unterstützt so eine Schlussfolgerung nicht. Laut (E) ist ein wichtigeres Auswahlkriterium, ob ein literarischer Text viele Themen umfasst, damit sich die Studierenden leichter mit zumindest einem Aspekt des Textes identifizieren können.

Die Stereotypisierung des deutschsprachigen Raums wurde wie oben geschildert von mehreren Proband*innen kritisiert und bewusst als Kriterium zum Ein- und Ausschluss von bestimmten literarischen Texten für den Deutschunterricht angewandt. (B) verwies auch auf eine weitere Form der Stereotypisierung, nämlich die der Studierenden:

Es ist ein Missverständnis, das sich seit den 1980er Jahren eigentlich durch die Geschichte zieht, dass man sagt, «Ja, ausländische Autor*innen, Migrationsliteratur, interkulturelle Literatur. Das muss doch die Leute thematisch vielleicht interessieren.» [...] [Diese] kulturelle Erwartung, dass jemand, der hier in Südafrika aufgewachsen ist, der möchte DARÜBER wissen, eher als vielleicht etwas über Schloss Neuschwanstein kennenlernen, und ja über Goethe, vielleicht. Vielleicht mögen die Studierenden das, oder nicht (...) Man kann es nicht im Voraus wissen.

Die aufgrund ihrer Herkunft angenommene Affinität südafrikanischer Studierender zu bestimmten Themen wie Migrant*innen in Deutschland, Migrationsnarrative und dergleichen wird hinterfragt. (C) äußert sich in Bezug auf die vermuteten Interessen der Studierenden ähnlich: „Ich kann nicht immer annehmen, dass ich weiß, was meine

⁴⁷ Z.B. Bundesregierung (2020), South African Government News Agency (2021).

Studierenden interessieren würde. Da bin ich eher vorsichtig. [...] [I]ch bin immer davon überrascht, welche Studierenden einen Text relevant finden und welche nicht.“ Diese Überlegungen verfeinern einen Auswahlvorgang von literarischen Texten nach thematischem Bereich, eher als alle solche themenorientierten Ansätze beim Auswahlvorgang abzulehnen, welche die vorwiegende Herkunft der Studierenden berücksichtigen. Man kann sie nicht ablehnen, weil Modulbeschreibungen, institutionelle und gesellschaftliche Erwartungen u.a. Themenbereiche natürlich darlegen.

Sieben der acht Proband*innen erachten das Thema eines Moduls als Anfangspunkt für jede Auswahl von literarischen Texten für den Unterricht im selben Modul. In der vorliegenden Studie wird dieses Auswahlkriterium Themenorientiertheit genannt. Demnach ist die Frage in erster Linie bei der Auswahl von literarischen Texten nicht, welche Texte aus einer Menge an literarischen Texten unterrichtet werden sollten, sondern was der thematische Fokus des Moduls ist, woraufhin man die zu verhandelnden Texte themengemäß auswählen kann. (A) versteht sein/ihr Vorgehen als einen schrittweisen Vorgang: „Da habe ich mir ein Thema überlegt, das vielleicht interessant wäre, und das vielleicht aktuell ist – sagen wir zum Beispiel Geschlecht und Gesellschaft, oder Gender und Gesellschaft –, und dann habe ich mir überlegt, welche Texte könnte ich dazu anbieten?“ (C) stimmt diesem Vorgehen zu: „Wenn man zum Beispiel ein Thema behandeln möchte, für das ich mich am Anfang schon entschieden habe, dann sind bestimmte Texte geeigneter.“ (D), der/die nicht (bewusst) themenorientiert vorgeht, sieht in seinem/ihrer Auswahlvorgang von literarischen Texten für den Deutschunterricht „etwas ganz Intuitives“. Allerdings wurde (D) später im Interview gefragt, wie er/sie zwischen zwei von ihm/ihr gleichbeliebten, literarischen Texten entscheiden muss, wie würde er/sie diese Entscheidung treffen? (D) antwortet darauf: „Ich weiß nicht. Ich würde schauen, was die Studierenden schon für Vorwissen haben; ich würde gucken, was ich mit diesem Text machen würde, das heißt, welchen Bezug ich zu den Studierenden mit dem Text herstellen kann.“ Was man der Aussage (D)‘s entnehmen kann, ist, dass Themenorientiertheit sehr wohl als Auswahlkriterium eine Rolle spielen mag, obwohl sein/ihr Auswahlvorgang von ihm/ihr als intuitiv wahrgenommen wurde.

Zwei Standpunkte lassen sich aus den Aussagen der Proband*innen zur Herstellung von Bezügen zum südafrikanischen Kontext und dem eigenen Leben herleiten, und zwar der Textimmanenz- und Bezugsherstellbarkeits-Standpunkt. Unter dem ersteren, das heißt Text- oder Werkimmanenz, versteht die vorliegende Studie, dass Bezüge schon im literarischen

Text zur Verfügung stehen – die Lehrkraft wählt einen literarischen Text aufgrund mehrerer, dem Text innewohnender Bezüge aus, z.B. wird ein Roman über die Apartheid oder das Leben in einem Township aufgrund dieser vom Text untrennbaren Themen ausgewählt. Unter dem zweiten Standpunkt, das heißt der Bezugsherstellbarkeit, versteht die vorliegende Studie die Fähigkeit eines Textes und einer Lehrkraft, einen Bezug zum südafrikanischen Kontext und Leben der Studierenden herzustellen. (B) äußerte sich prototypisch hinsichtlich dieser Fähigkeit: „Sofern ein Text mir was sagt, werde ich immer einen Weg suchen, diesen Text zu den Studierenden sprechen zu lassen. Ich werde dann solche Fragen stellen, die sie dahin [zu einem Bezug] führen können, nicht müssen, aber führen können.“ Anhand dieser Überlegungen wird ‚Relevanz‘ wegen der analytischen Vagheit nicht als Auswahlkriterium erachtet, sondern der erste Standpunkt wird unter dem Auswahlkriterium Themenorientiertheit eingeschlossen und der zweite unter ‚herstellbarer Bezugspunkt‘.

Ein Denkmuster, das sich aus den durchgeführten Interviews ergibt, ist, dass mehrere Proband*innen in der Beschreibung ihres Auswahlvorgangs von literarischen Texten zuerst auf ‚negative Auswahlkriterien‘ eingingen, das heißt ein Eliminierungsprozess steht dementsprechend im Vordergrund. (F) sprach beispielsweise ihr/sein Vorgehen bei der Auswahl von literarischen Texten so an: (F): „Ein Aspekt ist natürlich die sprachliche Komplexität. Was ist für die Studierenden nochmal zu viel, oder was würde sie hier völlig frustrieren? Man kann dann schon einige Texte herausnehmen.“ Was als Auswahlkriterium gilt, mag auch als Ausschlusskriterium funktionieren – (E) und (H) erachten etwa die Vermeidung von stereotypisierenden Bildern des deutschsprachigen Raums als eine wichtige Überlegung bei der Auswahl von literarischen Texten für ihren Deutschunterricht. Diese Vermeidung ist ein ‚Ausschlusskriterium‘, das heißt bestimmte Werke werden aufgrund eines bestimmten Aspekts nicht vorgeschrieben. Die 14. Frage im Leitfadensfragebogen befasst sich mit dem Problem, das sich aus der Vielfalt und Menge an möglichen literarischen Texten für die Lehre im Deutschunterricht ergibt. Laut der Aussagen von allen Proband*innen bedienen sie sich eher Ausschlusskriterien als Auswahlkriterien, da die Vielfalt an literarischen Texten die Überschaubarkeit beeinträchtigt, zumal laut (A) in Bezug auf die Gegenwartsliteratur. Mehrere Auswahlkriterien könnten darüber hinaus als Ausschlusskriterien gelten: z.B. persönliche Präferenz, weil man etwa einen Text aufgrund der persönlichen Präferenzen sowohl auswählen als auch ausschließen kann. Mit Bezug auf J. Assmanns (1992/2005) Kanon-Theorie sind zwei Merkmale eines modernen Kanons Identitätsstiftung und Polarisierung, wobei Ausschlusskriterien eine besondere Rolle spielen

mögen, denn das Ausgeschlossene ist ebenso wichtig wie das Ausgewählte, wie die Kanon-Debatten in Kapitel 3 zeigten.

Zwei Indizien für Literarizität ergaben sich aus den durchgeführten Interviews, und zwar die Mehrdeutigkeit eines literarischen Textes, die oben im Abschnitt 6.1.1 erläutert wurde, und die thematische Universalität eines literarischen Textes. Wenn sich der Auswahlvorgang um eine Menge an *literarischen* Texten handelt, dann ist laut (G) Relevanz im Sinne eines direkten Bezugs zum südafrikanischen Kontext oder Leben der Studierenden kein unabdingbares Auswahlkriterium, weil das Textmerkmal Literarizität schon vorausgesetzt wird, das heißt, man beziehe sich schon auf solche fiktiven Texte, die eine thematische Universalität aufweisen. Dieser Begriff der Literarizität ist einerseits essentialistisch⁴⁸, da literarischen Texten nach dieser Ansicht eine gewisse Universalität innewohnt. Andererseits könnte man argumentieren, dass es sich bei Literarizität nicht um eine Essenz des literarischen Textes handelt, sondern um ein Auswahl- oder Ausschlusskriterium. Die vorliegende Studie vertritt keine Ansicht in Bezug auf den essentialistischen Charakter der Literarizität, sondern führt diese verschiedenen Begriffe der Literarizität unter einem Stichpunkt als ein Auswahlkriterium zusammen.

6.1.4 Persönliche Präferenz und Textbewertung

In diesem Abschnitt wird die Rolle der persönlichen Präferenz und der literarischen Bewertung eines Textes beim Auswahlvorgang der Proband*innen erläutert. Die persönliche Präferenz einer Lehrkraft spielt laut allen Proband*innen eine große Rolle bei der Auswahl von literarischen Texten für den Deutschunterricht, und sie ist demgemäß ein Auswahlkriterium. Beispielsweise argumentiert (A): „Man [kann] diesen Text auch anbieten, egal in welcher Stufe man ihn anbietet, wenn man selbst davon überzeugt ist, und das nicht einfach macht, weil man das jetzt halt machen muss, sondern weil man sich dafür auch begeistern kann.“ Eine weitere prototypische Beispielaussage dazu stammt von (D): „Das wichtigste Kriterium ist, dass der Text dem/der Dozent*in gefällt. Das finde ich immer sehr wichtig – dass der/die Dozent*in einen Bezug zu diesem Text hat, und dass der/die Dozent*in auch ja irgendwie eine Beziehung zu dem Text hat“. Demgegenüber versuchen (C) und (E), trotz der großen Rolle der persönlichen Präferenz auch ihrerseits, „etwas Neutralität zu behalten“ wie es (E) formuliert. Auffallend in den Interviews war, dass (C), (E) und (H) die Rolle der

⁴⁸ Siehe Abschnitt 4.1.

persönlichen Präferenz als negativ wahrnehmen, wobei (E) zu seinem/ihrer eigenen Auswahlvorgang beispielsweise sagte: „[I]ch überlege mir auch [bei der Auswahl von Texten für den Unterricht], was interessant für mich ist. Also das ist egoistisch, das weiß ich.“

Mehrere Proband*innen bedienten sich ihres Prozesswissens in Bezug auf den Wert von einer Auswahl literarischer Texte nach persönlicher Präferenz. Den Interviews lassen sich drei Gründe zum Wert der persönlichen Präferenz entnehmen. Erstens war (D) der Meinung, dass „der Text irgendwie etwas bei dem/der Dozent*in bewirkt haben muss. Man möchte, dass die Studierenden auch so einen Prozess durchmachen, wenn sie diesen Text lesen“. Demgemäß spielt die Authentizität in Hinsicht der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit einem literarischen Text, das heißt ihr Leseerlebnis, eine Rolle für (D); in diesem Sinne ist Authentizität in einer anderen, nicht textbezogenen Hinsicht ein Auswahlkriterium. Zweitens waren (A), (B) und (G) der Meinung, dass sie nicht überzeugend unterrichten könnten, wenn sie nicht vom Text überzeugt seien. Drittens sprachen (C) und (G) die von einem literarischen Text hervorgerufenen Gefühle an: (C) führte *Der Vorleser* (1995) von Bernhard Schlink als Beispiel an, das ihn/sie während des Unterrichts deprimierte und nach eigener Einschätzung seinen/ihren Unterricht beeinträchtigte. (G) rührte eher das Gefühl Langeweile an, das sich vermutlich auf Studierende übertragen und dadurch den Spracherwerb schwächen würde.

Für sechs der acht Proband*innen ist das Renommee eines/r Autor*in ihrer eigenen Einschätzung nach ein Auswahlkriterium, allerdings in verschiedenen Ausmaßen. Keine der Proband*innen würden unbekannte, nicht ‚kanonische‘ literarische Werke bei der Auswahl ausschließen, jedoch finden (A), (C) und (G) es wichtig, dass bestimmte Werke im Laufe des Deutschstudiums unterrichtet werden, wie *Faust* (1808) von Goethe laut (A). (C) sagt beispielsweise dazu: „Es ist mir wichtig, dass da einige bekannte Autor*innen dabei sind, aber es ist auch nicht am wichtigsten. Ich finde es doch wichtig, dass ein oder zwei sehr große Namen auch im Kurs sind.“ (E) findet es eigener Einschätzung nach nicht wichtig, dass das Renommee eines/r Autor*in bei der Auswahl von literarischen Texten für den Deutschunterricht berücksichtigt wird, „Nein, das [Renommee] spielt keine Rolle. Wenn ich einen Text als wertvoll empfinde, dann spielt das für mich keine Rolle“. Indes widersprach sich (E) etwas, indem er/sie danach sagte, „man hat natürlich schon einen bestimmten Blickwinkel, und wählt jetzt vielleicht weniger Trivialliteratur, die irgendwelche, ja triviale

Liebesgeschichten beschreibt.“ Die Verwendung des Begriffs ‚Trivilliteratur‘ rekuriert einerseits auf das Auswahlkriterium Literarizität, aber das Renommee eines/r Autor*in könnte wohl auch mit der ‚Trivialität‘ oder Literarizität eines Textes zusammenhängen. In drei Hinsichten wies (G) auf die Rolle des Renommees eines/r Autor*in hin:

[Der Text] sollte ins Englische übersetzt sein, dann ist es schon automatisch, dass der Text eine gewisse Rezeption hat, dass die Texte international auch rezipiert wurden, weil das ein bisschen Indikator dafür ist, dass man das auch besser im südafrikanischen Kontext einsetzen kann. [...] Ich zeige auch oft Filme im Unterricht.

(D) bedient sich auch Übersetzungen und Verfilmungen von einem literarischen Text in seinem/ihrer Unterricht. (C) verweist auf einen weiteren Vorteil der Auswahl von einem/r Autor*in mit einem gewissen Renommee: „Ich versuche sie [renommierte Texte oder bekannte Autor*innen] auch immer reinzubringen, denn man fühlt sich gut, wenn man sagen kann, «Ich habe Bertolt Brecht gelesen»“. Demnach ist das Renommee eines Werkes oder eines/r Autor*in als Auswahlkriterium auf psychologischer Ebene wichtig, indem es die Studierenden motiviert und ihre Zuversicht in ihre eigene Fähigkeiten auf- und ausbaut.

Dass die persönliche Präferenz eine Rolle bei dem Auswahlvorgang von literarischen Texten spielt, empfinden mehrere Proband*innen als egoistisch – hinter dieser Aussage versteckt sich m.E. zum Teil ein Schamgefühl bei (E), (G) und (H). Dieses Schamgefühl hängt mit der Erwartung zusammen, dass man sich als Lehrkraft die vorgeschriebenen Texte nach objektiven, neutralen Kriterien auswählen sollte. Die akademische, wissenschaftliche Sozialisierung prägt sowohl diese Erwartung als auch den Auswahlvorgang in Bezug auf das eigene Repertoire. (E) und (H) nannten ihr eigenes Unterrichtsrepertoire, das man laut eigener Aussage auf die eigene Studienzeit, das heißt auf die in der Studienzeit verhandelten, literarischen Texte, zurückverfolgen kann. (H) sagte beispielsweise dazu: „[Ich] wähle mir ein paar Sachen aus, die ich schon gelesen oder auch schon behandelt habe, also wahrscheinlich als ich noch Student*in war. Dann schaue ich mir auch ein paar aktuellere Sachen an, die ich dann in das Modul einbaue.“

(E) und (H) bewerteten allerdings ihre persönliche Präferenz je nach Gesprächsgegenstand. Beispielsweise wurde Aktualität mit Themen wie Migrations-/Zugehörigkeits- und Jugendliteratur gleichgesetzt, wie (E) sagte: „Es gibt jetzt so viel schöne Jugendliteratur und Flüchtlingsliteratur, oder auch sozusagen Zugehörigkeitsliteratur. Das wäre für mich, glaube ich,

interessant, weil sie ein diverseres Bild von Deutschland darstellt.“ Weil es sich wie oben um ein als positiv wahrgenommenes Textmerkmal (Aktualität) und -genre (Zugehörigkeitsliteratur) handelt, wird die persönliche Präferenz nicht mehr als negativ erachtet. Da die Zugehörigkeits- oder Migrationsliteratur in der deutschsprachigen Literatur stetig an Bedeutung gewinnt und in den letzten Jahrzehnten global zum wichtigen Forschungsbereich in der Literaturwissenschaft geworden ist, könnten die im literarischen Feld Eingebetteten diesen Einschluss, auch wenn er auf eine persönliche Präferenz zurückverfolgt werden kann, als positiv erachten.⁴⁹ J. Assmanns (1992/2005) Kanon-Theorie und Bourdieus (1992/1996) Theorie des literarischen Feldes zufolge ist die Auswahl von literarischen Texten in dem literarischen Feld eingebettet, in dem wissenschaftliche Normen und Tendenzen walten, was wiederum zur Identitätsstiftung führt (,Trivialliteratur‘ gegenüber ,Hochliteratur‘). Demgemäß prägen fachliche Normen den Auswahlvorgang, obwohl es sich um kein Auswahlkriterium handelt.

6.1.5 Praxis und Gruppenspezifika

In diesem Abschnitt werden der thematische Vergleich und weitere Analysen der Überschaubarkeit halber zusammengeführt und nicht wie in den früheren Abschnitten getrennt dargestellt. Im ersten Abschnitt wird auf die Bedingungen innerhalb eines institutionellen Rahmens eingegangen. Dann wird die Rolle der Unterrichtsgestaltung beim Auswahlvorgang erläutert. Abschließend wird den möglichen Rollen der Spezifität einer Gruppe bei der Auswahl eines literarischen Textes für den Deutschunterricht nachgegangen. Die Freiheit, den literarischen Text auszuwählen, und daraufhin diesen Text im Unterricht einzusetzen, konnte an südafrikanischen Deutschabteilungen nicht immer als Norm vorausgesetzt werden. Laut (D) wurden literaturwissenschaftliche Module in der Vergangenheit von den höherrangigen Lehrkräften unterrichtet, während niederrangige Lehrkräfte sprachunterrichtliche Module übernahmen. (B), der/die in Deutschland ausgebildet wurde, bezeichnete diese Freiheit als „ein großes Privileg“, dass Hierarchien und institutionelle Machtgefälle nicht das Lehrangebot durch die Auswahl literarischer Texte bestimmen, sondern es werde im Bedarfsfall mit Kolleg*innen über die Auswahl abgestimmt.

Jedoch beeinflussen bestimmte institutionelle Rahmen und praktische Überlegungen an einer Universität immer die Auswahl von literarischen Texten für den Deutschunterricht,

⁴⁹ Zum literarischen Feld siehe Abschnitt 3.4, zur Rolle der Migrations- oder Zugehörigkeitsliteratur in der deutschsprachigen Literatur vgl. z.B. Blioumi (2021).

zumindest hinsichtlich der Modulbeschreibung. (B) und (D) verwiesen auf Modulbeschreibungen, welche die Inhalte der jeweiligen Module meistens sehr generell beschreiben, aber ohnehin unterrichtet man, den Modulbeschreibungen nach, in der Regel bestimmte literaturhistorische Epochen, literarische Bewegungen, Genres u.a. in Modulen ab dem zweiten Studienjahr an allen drei der in der vorliegenden Studie untersuchten Universitäten. Zwei weitere praktische Auswahlkriterien laut (A) und (C) sind der Preis eines literarischen Textes, und ob der Text in einem akzeptablen Zeitrahmen nach Südafrika bestell- und lieferbar ist. (A) schilderte diese Überlegungen bei der Auswahl von literarischen Texten so: „Wenn ich einen Text gewählt habe, gucke ich dann danach, wo es diesen Text gibt. Wie könnten die Studierenden ihn kriegen? Und wenn es sehr neue Texte sind, sind sie dann wahrscheinlich teuer.“ Die Bestellbarkeit und der Preis eines literarischen Textes sind deshalb Auswahlkriterien.

Da fast alle Lehrangebote an den drei Universitäten primär auf Nicht-Muttersprachler*innen ausgerichtet sind, wobei auch die Anzahl von Studierenden in den Modulen eine Rolle spielt, beeinflusst laut (B), (C), (E) und (H) der begleitende Sprachunterricht den Auswahlvorgang eines literarischen Textes für den Literatur- oder Deutschunterricht. Sie berücksichtigen die grammatikalischen Strukturen und Wortschatzbereiche (z.B. Natur, Sport und Fitness, Geschichte usw.), die ggf. kürzlich im Sprachunterrichtteil eines Moduls unterrichtet wurden, wenn sie eine Auswahl von einem literarischen Text für den Deutsch- und Literaturunterricht vornehmen. Für (C) spielt diese Anknüpfung an den Sprachunterricht eine entscheidende Rolle: „Ich kann eigentlich nie einen literarischen Text unabhängig vom Sprachunterricht auswählen. Ich muss immer daran denken, was wir gerade im Sprachunterricht gemacht haben.“ Dieses Auswahlkriterium trifft nur zu, insofern es sich nicht um ein rein literaturwissenschaftliches Modul handelt, das man etwa auf Honours-Niveau an allen drei Universitäten der vorliegenden Studie oder im muttersprachlichen Strang an der SU anbietet.

Laut (A), (B), (D) und (G) spielt die bestimmte Gruppe der Studierenden in einem Jahr, die ein Modul belegen, eine Rolle bei der Auswahl eines literarischen Textes, weil jede dieser jährlichen Gruppen trotz gleichen Unterrichts im Studium verschiedene Durchschnittsniveaus in Bezug auf sprachliche und literarische Kompetenzen aufweisen. Diese Leistungsgefälle können aus unterschiedlichen Gründen entstehen, über die Lehrkräfte keine Kontrolle haben. Beispielsweise wurde laut (D) und (B) unter bestimmten Gruppen

der Studierenden, die während der COVID-19-Pandemie nur auf Online-Modus unterrichtet wurden, ein Leistungsabfall besonders in Bezug auf Sprechkompetenz, Wortschatzgröße und -tiefe bemerkt. Das Durchschnittsniveau einer Gruppe von Studierenden wird laut (A) so bei der Auswahl berücksichtigt: „[Ich] denke [...] dann an eine bestimmte Gruppe, und dann spielt der Umfang der Erzählung oder des Textes oder des Romans eine Rolle, oder die sprachliche Qualität spielt eine Rolle.“

Diese Gruppenspezifität wirkt sich indes nicht immer derart negativ auf die Auswahl aus, so dass anspruchsvollere, literarische Texte aufgrund eines niedrigeren Durchschnittsniveaus einer Gruppe nicht vorgeschrieben werden. Beispielsweise beeinflussen laut (B) die der Lehrkraft bekannten Interessen der Gruppe auch die Auswahl literarischer Texte. (G) verweist weiterhin auf die Unterschiede zwischen den drei Universitäten der vorliegenden Studie, deren Studierende sich durch ‚Rasse‘, sozioökonomische Klasse und sogar Kultur unterscheiden lassen. (G) äußert sich diesbezüglich: „Themen wie Kriminalität, Social Justice und Armut werden ganz unterschiedlich je nach Universität von den Studierenden wahrgenommen.“ Demnach verweist Gruppenspezifität als ein Auswahlkriterium eines literarischen Textes auf mehreren Ebenen auf die Spezifität einer Gruppe, z.B. die Universität, studentische Hintergründe und Interessen. (B) weist auf eine weitere Differenzierung in Bezug auf das Individuum und die Gruppe hin, die er/sie beim Auswahlvorgang eines literarischen Textes berücksichtigt, und zwar: „Das geht ja nicht immer Hand in Hand – jemand ist vielleicht Sprachanfänger, aber kein Literaturanfänger, und umgekehrt kann es auch sein.“ Diese Kompetenzen und Vorkenntnisse werden von (B) und auch (D) bei der Auswahl literarischer Texte beachtet.

Damit kann die in Kapitel 1 gestellte Forschungsfrage, nach welchen Kriterien Lehrkräfte an den Universitäten UCT, SU und UWC literarische Texte für das Bachelorstudienfach Deutsch auswählen, zusammenfassend beantwortet werden. Alle Auswahlkriterien lassen sich in ein Schema mit 4 Stichpunkten eintragen. Die Stichpunkte sind Normativität, Präferenzen, Praxis und Gruppenspezifika. In Tabelle 2 unten werden Auswahlkriterien, die sich aus den Abschnitten 6.1.1–6.1.5 ergeben, zusammenfassend und nach Stichpunkten wiedergegeben.

Tabelle 2. Auswahlkriterien von vorgeschriebenen, literarischen Texten nach Stichpunkten.

Stichpunkt	Auswahlkriterien
Normativität	grammatikalische Schwierigkeit; lexikalische Schwierigkeit; Länge; Authentizität des Textes; Mehrdeutigkeit; herstellbare Bezugspunkte ⁵⁰ ; Renommee des/der Autor*in
Präferenzen	Authentizität des Textes; Authentizität des Leseerlebnisses; herstellbare Bezugspunkte ⁵¹ ; Diversität
Praxis	grammatikalische Strukturen im Sprachunterricht; lexikalische Bereiche im Sprachunterricht; Modulbeschreibungen
Gruppenspezifika	Literaturanfänger vs. Sprachanfänger; Durchschnittsniveau der Studierenden; Gruppeninteressen; Studenteninteressen an einer Universität

Manche Auswahlkriterien, z.B. Authentizität des Textes, könnten mehreren Stichpunkten in Tabelle 2 zugeordnet werden, vor allem in Bezug auf Normativität und Präferenzen, da die Proband*innen derart sozialisiert sein könnten, dass bestimmte fachliche Normen als persönliche Präferenzen erachtet werden und umgekehrt. Anders ausgedrückt bilden gewissermaßen persönliche Präferenzen der Lehrkräfte die fachlichen Normen, denn sie sind wichtige Akteur*innen im literarischen Feld, das heißt Expert*innen. In Tabelle 3 unten wird eine andere Einordnung vorgenommen, um zwei andere mögliche Kategorien, nämlich textimmanente und textexterne Auswahlkriterien, vorzuschlagen.⁵² Aus dieser Textverhältnisperspektive ergeben sich zwei wichtige Überlegungen in Bezug auf die Auswahlkriterien von literarischen Texten. Zum einen ist Diversität kein textimmanentes Merkmal, wenn man darüber urteilt, mit welchen Merkmalen und mit welcher Menge an im Text vorhandenen Merkmalen, Figuren, Szenen, Handlungen usw. man einen Text als divers einstufen kann. Diese Einstufung wird aufgrund textexterner Kriterien vorgenommen. Zum anderen ist Mehrdeutigkeit sowohl textimmanent als auch textextern, da bestimmte literarische Texte nach dem Deutungs- und Prozesswissen der Proband*innen eine größere Menge an Mehrdeutigkeit als andere aufweisen. Indes bleibt die Entscheidung, diese Mehrdeutigkeit im

⁵⁰ Das heißt: herstellbare Bezugspunkte zum südafrikanischen Kontext, zum Leben der Studierenden oder zu aktuellen globalen Themen.

⁵¹ Siehe Fußnote 10.

⁵² Zur Textimmanenz gegenüber textexternen Aspekten siehe 6.1.3.

Unterricht zu didaktisieren, der Lehrkraft überlassen, was als textexterner Faktor einzuordnen ist. Diese Einsicht knüpft an Altmayers (2016) Plädoyer an, dass sich nämlich Lehrkräfte nicht überwiegend auf die Selbstreferentialität und den „spezifisch ästhetische[n] Anspruch“ (S. 29) literarischer Texte im Deutschunterricht beschränken sollten. Mehrdeutigkeit ist einer der ästhetischen Ansprüche literarischer Texte, aber den Auswahlkriterien der Proband*innen zufolge ist sie nur eins unter vielen Kriterien, deren sich die Lehrkräfte an den drei Universitäten der vorliegenden Studie bei ihrer Auswahl literarischer Texte bedienen.

Tabelle 3. Auswahlkriterien von vorgeschriebenen, literarischen Texten nach Textverhältnis.

Verhältnis zum Text	Auswahlkriterien
textimmanent	grammatikalische Schwierigkeit; lexikalische Schwierigkeit; Länge; grammatikalische Strukturen im Sprachunterricht; Mehrdeutigkeit; herstellbare Bezugspunkte ⁵³
textextern	Preis; Bestellbarkeit; Authentizität des Textes; Authentizität des Leseerlebnisses; Mehrdeutigkeit; herstellbare Bezugspunkte; Literarizität; Diversität; Themenorientiertheit; Renommee des/der Autor*in; Modulbeschreibungen; Literaturanfänger vs. Sprachanfänger; Durchschnittsniveau der Studierenden; Gruppeninteressen; Studenteninteressen an einer Universität

6.2 Zur Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster

In diesem Unterkapitel wird gezeigt, dass bei sechs der acht Proband*innen festgestellt werden konnte, dass sie die Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster durch literarische Texte in ihrem Deutschunterricht berücksichtigen. Allerdings wiesen diese sechs Proband*innen das in unterschiedlichem Maße auf. Diese Forschungsfrage⁵⁴ war nur indirekt beantwortbar, weil das in den Interviews erhobene Prozess- und Deutungswissen der Proband*innen nicht direkt auf die Begriffe ‚fremde, kulturelle Denk- und

⁵³ Siehe Fußnote 10.

⁵⁴ Forschungsfrage 2: Inwiefern berücksichtigen Lehrkräfte bei der Auswahl von literarischen Texten, die sie vorschreiben wollen, ob in diesen für Südafrikaner*innen fremde kulturelle Daseins- und Denkmuster vorhanden sind?

Deutungsmuster‘ verweist. Im ersten Abschnitt wird ein thematischer Vergleich der Befürworter*innen der Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster vorgenommen. Daraufhin werden die zwei Gegner*innen dieses Vermittlungsansatzes mit ihnen verglichen. Im zweiten Abschnitt wird auf drei, sich aus dem thematischen Vergleich ergebende, analytische Schwerpunkte eingegangen.

Beispielhaft für einen klassischen ‚landeskundlichen‘ Ansatz ist die folgende Aussage (D)‘s:

Ich versuche immer auch, eine aktuelle Landeskunde miteinzubeziehen. Ich habe versucht, das [Wladimir Kaminers *Mein deutsches Dschungelbuch* (2003)] mit der Landeskunde zu kombinieren, und zwar hatte ich dann die Studierenden in Gruppen eingeteilt [...]. Sie sollten sich dann mit einer von diesen Geschichten aus *Mein deutsches Dschungelbuch* auseinandersetzen. [...] Sie sollten sie kurz darstellen: worum geht es in dieser Geschichte? Dann war der Ort wichtig, zu dem Kaminer gefahren ist. Sie mussten beschreiben, wo der Ort liegt in Deutschland, wofür der Ort bekannt ist, und was das Besondere ist, was Kaminer an diesem Ort erfährt.

Demnach bedient sich (D) eines literarischen Textes zur Vermittlung ‚landeskundlicher‘ Erkenntnisse, zu denen fremde, kulturelle Deutungsmuster gehören, und zwar werden bestimmte Deutungen („wofür der Ort bekannt ist“) bestimmten Orten im deutschsprachigen Raum zugeordnet. Die anderen Proband*innen vertreten indes nicht diesen klassischen ‚landeskundlichen‘ Ansatz – ihren Aussagen zu entnehmen ist, dass sie den deutschsprachigen Raum als Teil eines größeren, globalen, kulturhistorischen Gefüges erachten. (A) sagte etwa: „FJP: Die Themen, die Sie als Basis oder als Grundlage für die Auswahl von Literatur nutzen, würden Sie sagen, dass Sie sie der Literaturwissenschaft entnehmen? / (A): Nein, das sind gesellschaftliche Themen, die relevant sind und die gerade in der Luft hängen.“

Im Vordergrund für (A) sind gesellschaftliche Themen, die im deutschsprachigen Raum aktuell sind, zumal wenn sie sich auch auf den afrikanischen Kontext beziehen. Es ist jedoch festzustellen, dass das Konstrukt ‚gesellschaftliches Thema‘ nicht unbedingt mit Denk- und Deutungsmustern gleichzusetzen ist.⁵⁵ An dieser Stelle lässt sich anmerken, dass unter dem Stichpunkt ‚Thema‘ mehrere Aspekte eines Sachverhalts unterrichtet werden könnten,

⁵⁵ Dieser Aspekt wird unten weiterverfolgt.

einschließlich Denk- und Deutungsmuster. Für (B) funktionieren Erkenntnisse über ein Thema, zumal im Sinne von Sozialgeschichte, als Mittel zum Abbau von stereotypisierenden Ansichten über Deutschland: „Ich möchte, dass die Studierenden so einen Eindruck davon bekommen, was sozialhistorisch in deutschsprachigen Ländern so passiert ist und passiert, [...] weil bei vielen Leuten doch noch sehr stereotypisierende Ansichten über Deutschland vorherrschen.“ Stereotypenbilder setzen bestimmte Denk- und Deutungsmuster voraus, die ggf. zu einem Kulturraum gehören. (B) zufolge kann die Sozialgeschichte des deutschsprachigen Raums Studierenden ermöglichen, Stereotypen zu erkennen und deren Geschichte nachzuverfolgen, wobei man notwendigerweise kulturellen, fremden Denk- und Deutungsmustern begegnet. Weiterhin bemerkte (B), dass er/sie Module derart konzipiert, dass der „historische Kontext, d[ie] Mentalitätsgeschichte oder Diskurse, die in deutschsprachigen Ländern stattfinden,“ vorhanden sind. Anhand dieser Erkenntnisse können Studierende laut (G) den „Einfluss auf Kunst, ja auf Literatur und Film generell“ vom historischen Kontext her erkennen.

Einen weiteren Aspekt der Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster nahm (E) auf, nämlich Irritationsmomente: „Literatur darf auch provozieren. Genau darum geht es ja auch, also man muss manchmal auch mit eigenen Vorannahmen oder mit Vorannahmen anderer sich sozusagen konfrontieren, um dann wiederum bestimmte Deutungsmuster zu dekonstruieren.“ Demnach entstehen Irritationsmomente in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die anschließend als Anlass zur Infragestellung bestimmter Deutungsmuster dienen. Laut (E)'s Aussage wohnt diese Fähigkeit, die den/die Leser*in zur Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Denk- und Deutungsmustern führt, literarischen Texten gewissenmaßen inne. (C) vertrat eine ähnliche Ansicht in Bezug auf die Fähigkeit literarischer Texte. Er/sie bediente sich Kafkas *Die Verwandlung* (1915) als Beispiel: „[Sie] hat sehr wenig mit dem Alltag zu tun. Es ist eine bizarre Geschichte, aber wenn man sich den Text ein bisschen anders vorstellt, ein bisschen Vorarbeit macht, oder ein bisschen über Metapher usw. spricht, dann kann die Auseinandersetzung sehr lohnend sein.“ Beispielsweise ist die Metaphorik von *Die Verwandlung* (1915) stark gesellschaftskritisch⁵⁶: Insofern Studierende diese Gesellschaftskritik in einem literarischen Text erkennen, erkennen sie auch bestimmte fremde, kulturelle Denk- und Deutungsmuster,

⁵⁶ Die Hauptfigur, Gregor Samsa, findet sich am Anfang der Novelle in ein ungeheures Ungeziefer verwandelt. Diese Verwandlung und die Anspielungen des Wortes ‚Ungeziefer‘ hängen mit seiner Empfindung der familiären Ausbeutung, Missachtung und der gesellschaftlichen Ödtheit eng zusammen.

denn die Erkennung gesellschaftskritischer Aspekte in einem Text hängt von einer normativen Bewertung eines Teils eines Kulturraums ab.

(F) ist der/die einzige Proband*in, dessen/deren Aussagen man entnehmen kann, dass eine *bewusste* Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster in seinem/ihrer Unterricht eine eher untergeordnete Rolle einnimmt. Allerdings ist diese Vermittlung an sich nicht problematisch, birgt aber in sich die Gefahr, ein pauschales, simplifizierendes Bild des deutschsprachigen Raums zu vermitteln. (F) sagte etwa: „Ich finde die Arbeit mit den Texten selbst immer viel spannender als sozusagen die Kontexte [...]. Hintergrund ist keinesfalls zwingend notwendig, um mit dem literarischen Text umzugehen.“ Ohne Kontext ist es unwahrscheinlicher, dass fremde, kulturelle Denk- und Deutungsmuster vermittelt werden, weil Studierende einen Aspekt eines literarischen Textes nicht ohne Vorkenntnisse als Teil eines Musters wahrnehmen mögen. Es lässt sich beispielsweise fragen, wie Studierende eine Figur als eine Standardfigur einstufen könnten, und sich dadurch eines Deutungsmusters bewusst werden, wenn sie nicht über das erforderliche Wissen über den Themenbereich eines literarischen Textes verfügen? Ähnliche Fragen ergeben sich aus der Aussage (B)'s über die Einzigartigkeit eines literarischen Textes: „Als das Renommee [eines/r Autor*in] wichtiger finde ich dann doch die Aussage oder die Authentizität der Erfahrungen, die Einzigartigkeit der Erfahrungen“. (F) erläutert an einer anderen Stelle seine/ihre Lösung für den Mangel der Studierenden an Erkenntnissen:

Die bestimmten Problematiken, die in der deutschsprachigen Literatur verhandelt werden, (...) und auch in Südafrika verhandelt werden, das ist schon interessant. Aber sozusagen aus der afrikanischen Perspektive diese gemeinsamen Thematiken zu verhandeln, und vielleicht wieder dadurch etwas Neues dazu zu geben, das finde ich total spannend.

Indem die Nahtstellen von (süd)afrikanischen Perspektiven und deutschsprachigen Diskursen explizit behandelt werden, könnten sich Studierende ihrer eigenen Erkenntnisse bedienen, um Denk- und Deutungsmuster, auch im fremden Kontext, zu erkennen. Allerdings lassen sich völlig fremde Muster der ‚Ursprungs‘-Kultur dadurch nicht erkennen.⁵⁷

Drei weitere Aspekte der Rolle der Vermittlung von fremden, kulturellen Denk- und Deutungsmustern bei der Auswahl eines literarischen Textes der Proband*innen beziehen

⁵⁷ Siehe Abschnitt 6.2.3 für eine weitere Diskussion darüber.

sich erstens auf den kulturellen Raum und die wahrgenommene Authentizität eines literarischen Textes, zweitens auf den Effekt des literaturhistorischen Epochenbegriffs und drittens auf die Frage inwieweit eine Balance zwischen Relevanz und dem Fremden aufrechtzuerhalten ist, wie in den folgenden drei Abschnitten besprochen wird.

6.2.1 *Deutschland oder der deutschsprachige Raum?*

Es lässt sich beobachten, dass sich die Proband*innen in ihren Interviews fast ausschließlich auf Deutschland und kaum auf den deutschsprachigen Raum insgesamt bezogen – eine Ausnahme bildet (B) an einer Stelle – und vermutlich deshalb den üblichen, aber eigentlich unzulänglichen Begriff ‚Deutschlandbild‘ verwendeten, um Stereotypisierungen bezüglich des deutschsprachigen Raums zu besprechen. Beispielsweise sagte (H) zu Stereotypen: „Ich denke, wenn man die Dinge so darstellt, als ob Deutschland immer noch wie in der Vergangenheit aussehen würde, dann finde ich das fast gefährlich“. Die Interviews zeigen, dass andere deutschsprachige Länder oder Räume wie die Schweiz, Österreich oder Lichtenstein u.a. eine stark untergeordnete Rolle in den Gedanken der Proband*innen im Vergleich zu Deutschland einnehmen. Ob sich dieser Tatbestand auf die Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster auswirkt, kann aufgrund des Korpus der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden. Obwohl von den Proband*innen Diversität als ein wichtiges Auswahlkriterium erachtet wird, beziehen sie sich vermutlich nicht auf die dem deutschsprachigen Raum innewohnende Diversität. In diesem Zusammenhang ist es wahrscheinlich, dass sich die Proband*innen auf einen kleineren Bestand an kulturellen Denk- und Deutungsmustern des deutschsprachigen Raums beschränken.

(F) erachtet die Fähigkeit literarischer Texte, eine Vielfalt an Perspektiven, Figuren, Orten und dergleichen zu zeigen, als sehr positiv. Diese Vielfalt ermöglicht laut (F) den Lehrkräften auch, die Breite der möglichen fremden, kulturellen Denk- und Deutungsmuster zu vermitteln. Im Gegensatz dazu kritisiert (F) die Beschränktheit von Lehrbuchtexten:

Sie geben immer vor, sie würden uns etwas über die Realität erzählen und sie abbilden. Wenn man sie liest, dann weiß man, «Wir sind jetzt in Deutschland, was die Deutschen kaufen, machen, essen und denken.» Sie tun immer so, als würden sie die Realität wiedergeben. Aber die Realität ist viel komplexer, vielschichtiger und widersprüchlicher.

Diese Kritik (F)‘s an der Simplifizierung von komplexen Zusammenhängen in der Realität in Lehrbüchern wird von den Proband*innen in Bezug auf literarische Texte indirekt

aufgegriffen, wenn sie erwähnen, dass eine größere Menge an Fremdheit oder Diversität, sprich fremden, kulturellen Denk- und Deutungsmustern, durchaus als ein positives Merkmal eines literarischen Textes bewertet werden kann, auch wenn man argumentieren könnte, dass in diesem Falle ein literarischer Text Studierende überfordern könnte. Dem entgegenzuhalten wäre, dass eine größere Menge an kulturellen Denk- und Deutungsmustern Studierenden mehr Bezugspunkte oder Identifikationsmöglichkeiten mit einem literarischen Text als eine eingeschränktere Menge bieten kann. Es mag auch sein, dass das als wertvoll erachtete Textmerkmal ‚Diversität‘ aus Sozialisierung, sei es einer fachlichen oder gesellschaftlichen, herrührt. Weitere Forschung und spezifische Daten wären erforderlich, um dieses Deutungs- und Prozesswissen festzulegen.

6.2.2 *Literaturhistorische Epochen*

Laut (B), (D) und (F) ist die Einordnung literarischer Texte nach literaturhistorischen Epochen zur fachlichen Norm geworden, die indes das heutige Fach Deutsch nicht zum selben Maße prägt. (B) kritisierte diesen Ansatz stark: „Das ist auch instinktiv, manchmal bei uns, das heißt in den Köpfen vieler Dozierenden, die Literatur vermitteln sollen. Es ist eine, sagen wir, eine Behinderung oder ein Missverständnis.“ Damit wollte (B) nicht den Epochenbegriff pauschal ablehnen, sondern wie man in der Regel den Epochenbegriff im Unterricht einsetzt. Ein übliches Unterrichtsverfahren beschrieb (B) wie folgt:

Der liebe Student muss dann anhand dieser Materialien [Text, Biographien, Epochenbeschreibung] herausfinden, wie dieses Literaturbeispiel zur Epoche passt. Das ist natürlich idiotisch, weil die Autoren und die Autorinnen diesen Text nicht geschrieben haben, damit der Text zur Epoche passt.

Ob der Epochenbegriff auch in einem DaF-Kontext nützlich ist, oder wie er nützlich eingesetzt werden könnte, würde weitere Forschung zur Beantwortung dieser Fragen brauchen. Eine wichtigere Problematik der vorliegenden Studie ist, inwieweit Erkenntnisse über literaturhistorische Epochen die Erkennung und das Verstehen fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster in einem literarischen Text fördern. (G) meinte, dass die Fähigkeit literarischer Texte, Themen auf einer menschlichen, sozialen, identifikationsfördernden Ebene darzustellen, zu positiven Unterrichtserfahrungen führen kann:

Studierende merken sehr oft an, «Aber der Text ist noch so relevant». Texte aus dem Barock zum Beispiel sind vielleicht alt, aber irgendwie sind Themen wie Tod und Liebe für alle wichtig. Die Studierenden sind davon fasziniert, dass ein älterer Text immer noch eine Aussage hat, die irgendwie noch relevant ist für sie selbst.

Der Kern dieser Aussage (G)'s ist die Identifikation der Studierenden mit einem Aspekt eines literarischen Textes. Diese Identifikation hängt indes nicht von einem Epochenbegriff ab. Die Merkmale einer Epoche sind normatives Ergebnis eines systematischen intellektuellen Abstrahierens von literarischen Texten und deren ‚innewohnenden‘ Merkmalen. Das Lernen von Epochenmerkmalen ist demnach kein Endziel des Literaturunterrichts in einem DaF- oder German Studies-Kontext, aber sie *können* als weitere Ressource zur Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster dienen.

6.2.3 *Relevanz und Stereotypenkritik*

Stereotypenbilder wurden von (E), (F) und (H) als etwas Negatives erachtet, das man im Literaturunterricht am besten vermeiden sollte. (B) vertrat eine andere Ansicht, und zwar könnte die Auseinandersetzung mit Stereotypen aus dem deutschsprachigen Raum das Lernen der Studierenden fördern, wenn man den „historischen Kontext, d[ie] Mentalitätsgeschichte oder Diskurse, die in deutschsprachigen Ländern stattfinden“, im Unterricht erklärt. Demnach würde ein Stereotypenbild zum Unterrichtsgegenstand. Durch diese Didaktisierung würden laut (B) bestimmte fremde, kulturelle Denk- und Deutungsmuster geklärt, und dadurch leichter zur Erkennung und ggf. Aneignung, werden. Das Potenzial von Stereotypen zur Vermittlung kultureller Denk- und Deutungsmuster ergibt sich demgemäß genau aus der Stereotypisierung, die einerseits problematisch ist, aber andererseits wegen der Vereinfachung und Pauschalisierungen wertvoll sein könnte. Das Problem einer Vereinfachung von fremden, kulturellen Denk- und Deutungsmustern über Stereotypen, Merkmale, Überblicke und dergleichen ist mithin, inwieweit man sie vereinfacht, und was dadurch unvermeidlich verlorenght. Auf dieses Thema kann man nur im Zusammenhang mit spezifischen Lehr- und Lernmaterialien eingehen, das heißt die Problematik lässt sich nicht reibungslos auf theoretischer Ebene lösen, weil sich bestimmte Stereotypen verletzend auf Studierende oder andere Gruppen auswirken könnten.

(G) und die anderen Proband*innen versuchen, ein Bild des deutschsprachigen Raums zu vermitteln, das mittels einer kritischen Sicht die Vielfalt des modernen deutschsprachigen Raums und dessen Änderungen im Laufe der Zeit darstellt. (G) sagte prototypisch zur Literatúrauswahl für den Deutschunterricht einerseits, „Es gibt jetzt so viel schöne Jugendliteratur und Flüchtlingsliteratur, oder auch sozusagen Zugehörigkeitsliteratur. Das wäre für mich, glaube ich, interessant, weil sie ein diverseres Bild von Deutschland darstellt.“ Andererseits argumentierte (G) gegen die Auffassung, dass die vermuteten

Gemeinsamkeiten von Migrations-, Jugend-, Flüchtlingserlebnissen und den Leben der Studierenden eine unverhältnismäßige Rolle spielen: „Natürlich möchten Studierende auch über Sachen lernen, die sie nicht kennen. Das ist mir auch klar. Sie möchten vielleicht mehr über die deutsche Sprache und die Länder, in denen es gesprochen wird, lernen. Es ist vielleicht auch ein bisschen exotisch für sie“. Demgemäß berücksichtigt (G) als Beispiel für alle Proband*innen auch solche literarischen Texte, die nicht Hybridität und deren kulturelle Denk- und Deutungsmuster in den Vordergrund stellen.

Ein Gleichgewicht in der Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster zu finden, wurde von (B), (E), (G) und (H) angesprochen. Eine weitere Aufgabe des Deutschunterrichts ist es laut (G), Studierenden ein Vokabular zur Verfügung zu stellen, um ihre eigenen Erlebnisse in Südafrika sinnvoll zu kommunizieren. (G) stellt diese Herausforderung so dar: „Es fällt den Studierenden schwer, auf Deutsch über Südafrika oder Afrika zu reden oder zu schreiben. Es gibt manchmal einfach keine Begriffe, die im Deutschen existieren, um sich selbst auszudrücken.“ Der bestimmte semantische Gehalt mancher Begriffe, z.B. ‚shack‘ (metallene Hütte) oder ‚grant‘ (Subvention), lässt sich nicht leicht in die deutsche Sprache übertragen oder übersetzen. Hegelianisch betrachtet kann das andere ‚Fürsichsein‘, das Fremde oder das Andere, erst durch einen vom gegenseitigen Interpretationsprozess ausgelöste Aktivierung entstehen und anerkannt werden.⁵⁸ Lehrkräfte im Fach Deutsch vermitteln entsprechend nicht nur fremde, kulturelle Denk- und Deutungsmuster, sondern versetzen auch Studierende in die Lage, ihre eigenen kulturellen Denk- und Deutungsmuster zu erkennen und zu kommunizieren. Das letztere entspricht Mbembes (2016) Konzept des Afropolitanismus, in dem er für einen gegenseitigen Prozess des Verstehens in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Anderen plädiert.

Die Vermittlung deutschsprachiger kultureller Denk- und Deutungsmuster ist nur bei einem/r Proband*in ein Endziel oder Selbstzweck, aber der gegenseitige Einfluss von Geschichte auf Kunst, und von gesellschaftlichen Themen in Südafrika auf die im deutschsprachigen Raum, ermöglicht eine Wahrnehmung von wichtigen Diskursen, die dann wiederum von bestimmten kulturellen Denk- und Deutungsmustern geprägt sind. Allerdings berücksichtigen die Lehrkräfte an der UCT, SU und UWC das Vorhandensein von fremden,

⁵⁸ Siehe Abschnitt 4.1.

kulturellen Denk- und Deutungsmustern in einem literarischen Text beim Auswahlvorgang größtenteils nicht, sondern sie sind aufgrund der Literarizität oder Themen schon vorhanden.

6.3 Literarischer Kanon und Auswahlvorgang

In diesem Unterkapitel wird die dritte Forschungsfrage – nach der Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit zum Kanon bei der Auswahl eines vorgeschriebenen literarischen Textes – beantwortet. Im ersten Teil wird deshalb ein thematischer Vergleich in Bezug auf die Rolle der Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon vorgenommen. Im zweiten Teil werden die sich aus dem Vergleich ergebenden Themen analysiert, und zwar in Bezug auf die von J. Assmann (1992/2005) identifizierten Kanon-Merkmale sowie in Bezug auf die Rolle des deutschsprachigen literarischen Kanons.

Aus den Aussagen (A)‘s, (C)‘s, (G)‘s und (H)‘s ergibt sich, dass diese Proband*innen die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon bei der Auswahl für ihren Deutschunterricht beachten. (G) findet die Universalität kanonischer Texte besonders wertvoll: „[In Klassikern und kanonischen Texten] sind meistens Themen, die universal von Interesse sind. Deshalb denke ich, dass man die immer, je nachdem wie man die dann anwendet, im Unterricht auch im südafrikanischen Kontext generell lesen kann.“ Laut (A) liegt der Wert einer Auseinandersetzung mit kanonischen literarischen Texten darin, dass man im Fach Deutsch in Südafrika in der Regel auf einem universitären Niveau unterrichtet:

Man muss sich überlegen, was ein/e Student*in, wenn er/sie tatsächlich drei Jahre lang Deutsch macht, tatsächlich auch gelesen hat. Wenn er/sie nur Literatur von Autor*innen gelesen hat, die eigentlich gar nicht besonders bekannt sind (...) Das ist vielleicht dann auch ein bisschen schade.

(C) hebt gleichfalls die unterstellten Ansprüche eines universitären Studiums hervor, aber betont demgegenüber das Erfolgserlebnis der Studierenden: „Ich wähle nicht immer berühmte Autor*innen oder bekannte Texte aus, aber ich versuche, sie auch immer reinzubringen, denn man fühlt sich gut, wenn man sagen kann, «Ich habe Bertolt Brecht gelesen»“. Für (A) und (C) stellen demnach kanonische literarische Texte für Studierende eine größere intellektuelle Herausforderung als andere, nicht-kanonische Texte dar – dieses höhere Textniveau wird als positiv erachtet, weil zum einen laut (C) die Herausforderung

Studierende motiviert und zum anderen laut (A) bestimmte Erwartungen eines Deutschabschlusses in Südafrika erfüllt werden sollten.

Anhand der Aussagen (B)‘s und (F)‘s kann z.T. eine Beachtung der Nicht- oder Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon bei der Auswahl für den Deutschunterricht festgestellt werden. Allerdings zeigen (B) und (F) eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf diese Zugehörigkeit zum Kanon auf. (B) sagte beispielsweise an einer Stelle: „Ich denke ja, das ist manchmal lohnend, dass man das [die Texte aus der eigenen Studienzeit] weitergibt, und natürlich anpasst und verändert anhand der anderen Modalitäten, wenn es so eine Art Grundmotivation gibt.“ An einer anderen Stelle sagte (B): „Ich bin jetzt niemand, der sagt, «Oh, da gab es einen Literaturpreis, da müssen wir unbedingt diesen Autor behandeln», oder, „»Wir müssen nur die ‚Big Names‘ nehmen oder prominente Autorinnen bearbeiten«“. Für (B) ist es lohnend, dass eine Lehrkraft einige literarische Texte aus der eigenen Studienzeit im Deutschunterricht verhandelt, wobei (B) indes renommierte, sprich z.T. kanonische, Schriftsteller*innen und Werke als keine *Conditio sine qua non* für ein abgeschlossenes Deutschstudium an südafrikanischen Universitäten erachtet. (A) verwies jedoch darauf: „Als ich noch Student*in war, da haben wir eigentlich so Autor*innen behandelt, die eben als anerkannte Autor*innen galten, also manchmal einen Preis gewonnen hatten.“ Da (A) und (B) beide ein Germanistikstudium in Deutschland absolvierten, kann man schlussfolgern, dass einige der laut (B) zu tradierenden, literarischen Texte zum literarischen Kanon gehören. Für (B) beeinflusst die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon seine/ihre Auswahl, insofern die in der eigenen Studienzeit verhandelten, literarischen Texte an die Studierenden nach eigener Einschätzung lohnend tradiert oder weitergegeben werden.

Den Aussagen (F)‘s und (E)‘s zufolge spielt die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon bei ihrem/seinem Auswahlvorgang für den Deutschunterricht keine oder eine stark untergeordnete Rolle im Vergleich zu anderen Merkmalen eines Textes. (E) erklärt: „Wenn wir uns auf die DaF-Perspektive konzentrieren, dann spielt das meiner Meinung nach, sagen wir in der Auslandsgermanistik, eine eher untergeordnete Rolle.“ (F) schließt sich dieser Ansicht an: „FJP: Spielt das Renommee eines/einer Autor*in eine Rolle für Sie bei der Literatúrauswahl? / (F): Gar nicht. Also es ist natürlich schön, aber

ich finde es auch spannend, völlig unbekannte Autoren zu lesen.“ (F) rekurriert auf unterschiedliche Ziele eines Deutschstudiums in Südafrika gegenüber eines im deutschsprachigen Raum zur Begründung seiner/ihrer Ansicht:

Wenn man nur solche [renommierte oder kanonische] Texte liest (...) sie haben eine bestimmte literaturgeschichtliche Bedeutung gehabt usw. Aber dann wird es etwas ganz Spezielles, da gibt es sicher auch Studierende, die das ganz spannend finden, aber irgendwie finde ich nicht, (...) dass man sie lesen muss.

(E) vertritt eine ähnliche Ansicht, indem er/sie streng zwischen den „wissenschaftlichen Disziplinen DaF und Literaturwissenschaft“ unterscheidet – laut (E) und (F) sind die wissenschaftliche Spezifität dieser Fächer und deren im Studium zu erwerbenden Kompetenzen verschieden. Kritisch renommierte, das heißt z.T. kanonische literarische Texte gehören nur zum Deutschstudium, insofern sie anderen Kriterien entsprechen, wozu (F) sagte: „Wir lesen Texte in Südafrika, die schon zu einem germanistischen Studium gehören, aber nicht aus DIESEM Grund. Sie haben aber – glaube ich – vor allem auch Themen, die einem die Stirn bieten.“

6.3.1 *Literarischer Kanon und der DaF-Kontext*

Laut J. Assmann (1992/2005) weist ein moderner literarischer Kanon vier Merkmale auf, und zwar: Normativität, Einheitsformel oder Eigengesetzlichkeit, Polarisierung und Identitätsstiftung.⁵⁹ In diesem Abschnitt wird auf jedes dieser Merkmale in Bezug auf die durchgeführten Interviews und die Möglichkeit eines DaF-Kanons eingegangen. Wenn das Textangebot des literarischen DaF-Unterrichts an der UCT, SU und UWC alle vier Merkmale aufweist, hat sich ein literarischer DaF-Kanon an diesen Universitäten ergeben.

Die vorangehenden Abschnitte in Bezug auf Auswahlkriterien für literarische Texte (6.1) und die Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster im Deutschunterricht (6.2) deuteten schon auf eine gewisse Heterogenität von Unterrichtsansätzen, Lernergebnissen und Curricula an den drei untersuchten Universitäten der vorliegenden Studie hin. Das einzige Indiz für eine Menge an literarischen Texten eines normativen Charakters ist, dass verschiedene Werke der Schriftstellerin Yoko Tawada von (A), (C), (E) und (F) unterrichtet worden sind. Die Gründe für deren Einsatz im DaF-Unterricht sind indes verschieden, und zwar hebt (A) das Sprachspielerische an den Werken Tawadas und deren

⁵⁹ Siehe Abschnitt 3.1.

Wortschöpfungen hervor, während (C) Tawadas Werke als wertvoll für ihre Relevanz für Fremdsprachenlernende in einem DaF-Unterricht erachtet. (B) kritisierte hingegen aufgrund seiner/ihrer Unterrichtserfahrung den Einsatz von Migrationsliteratur oder ‚Zugehörigkeitsliteratur‘ in einem DaF-Literaturunterricht. Laut (B) überfordern und frustrieren die charakteristischen Sprachspiele dieser literarischen Texte die Studierenden. (E) ist der Meinung, dass es eine mögliche Normativität in Bezug auf literarische Text für den DaF-Literaturunterricht gibt: „Es gibt Texte, die sozusagen prädestiniert für den DaF- Unterricht sind.“ Trotz dieser Aussage (E)‘s ergeben sich anhand der durchgeführten Interviews keine analytisch nachvollziehbaren, intersubjektiven Kriterien zur Identifizierung eines literarischen Textes, der sich wegen bestimmter Merkmale für den DaF-Literaturunterricht eignet. Vor allem im Kontext der Kritiken an Curricula, und der Infragestellung des Stellenwerts einer europäischen Sprache wie Deutsch in Südafrika, ist keine Normativität unter literarischen Texten an der UCT, SU und UWC aufgrund des Korpus der vorliegenden Studie feststellbar.

Ein wichtigeres Auswahlkriterium der Proband*innen bei literarischen Texten ist die Themenorientiertheit, die eine mögliche ‚Eigengesetzlichkeit‘ hat. Denn wenn ein Thema schon zum Standardbestand des DaF-Unterrichts (z.B. Reisen, Einkaufen, Familien usw.) geworden ist, könnten literarische Texte mit ähnlicher Thematik ausgewählt werden. Allerdings konnte keine solche ‚Eigengesetzlichkeit‘ im Korpus der vorliegenden Studie festgestellt werden. Stattdessen konnte die Auswahl des gleichen literarischen Textes von verschiedenen Proband*innen eher besser aufgrund anderer Aspekte oder Phänomene als einer reinen Themenorientiertheit erklärt werden, obwohl ein gezielteres Forschungsvorgehen mit mehr Proband*innen und einem spezifischen Bezug auf den Standardbestand des DaF-Unterrichts evtl. aufschlussreiche Ergebnisse dazu liefern könnte.

Im Unterkapitel 6.1 wurde gezeigt, dass die Proband*innen viele Aspekte eines literarischen Textes, der Gruppen von Studierenden, institutioneller Vorgaben und dergleichen berücksichtigen. Manche Auswahlkriterien der Proband*innen treffen speziell auf den DaF-Literaturunterricht zu, z.B. die Unterscheidung zwischen Sprachanfängern gegenüber Literaturanfängern. Darüber hinaus werden andere Auswahlkriterien wie etwa Länge oder Textschwierigkeit je nach Proband*in anders aufgefasst. Die Auffassung von allen Auswahlkriterien ist indes anders und unterschiedlich bei den verschiedenen Proband*innen

ausgeprägt. Demgemäß lassen sich weder Eigengesetzlichkeit noch ‚feste‘ Gesetze überhaupt bei der Auswahl von literarischen Texten für den DaF-Literaturunterricht feststellen.

Insofern sich bestimmte Proband*innen als Dozierende im Fach DaF eher als in der Germanistik oder Literaturwissenschaft verorten, findet eine Identitätsstiftung und eine Polarisierung, sei sie vorsätzlich oder nicht, statt. Indes ist das Verhältnis der Proband*innen zu den literarischen Texten für den DaF-Literaturunterricht nicht das gleiche wie beispielsweise bei Germanist*innen im deutschsprachigen Raum. Der Bestand an literarischen Texten für den DaF-Literaturunterricht in Südafrika hat keine „unantastbare Funktion“ im Sinne des kulturellen Gedächtnisses von J. Assmann (1992/2005), weil diese Texte offensichtlich nicht innerhalb, sondern außerhalb des deutschsprachigen Raums betrachtet werden. Indem in Südafrika ein/e Dozent*in einen literarischen Text für den DaF-Literaturunterricht auswählt, wird nämlich weder das kulturelle Gedächtnis des deutschsprachigen Raums bereichert (Identitätsstiftung) noch eine bestimmte Gruppe ausgegrenzt (Polarisierung). Allerdings könnte die Auswahl eines literarischen Textes sehr wohl eine *südafrikanische* Identität stärken und dadurch das südafrikanische kulturelle Gedächtnis bereichern. Insofern sich diese Auswahl eines literarischen Textes von einer Auswahl im deutschsprachigen Raum abgrenzt und an in Südafrika herrschende Diskurse anschließt, könnte jedoch eine Polarisierung stattfinden. Aufgrund des Mangels an kanonischen Merkmalen nach J. Assmanns (1992/2005) Kanon-Begriff lässt sich somit kein spezifischer literarischer DaF-Kanon in Südafrika unter den Proband*innen feststellen.

6.3.2 *Der deutschsprachige literarische Kanon*

Es ergibt sich aus den durchgeführten Interviews der vorliegenden Studie, dass die Kanonizität literarischer Texte, auch wenn sie auf den deutschsprachigen Raum bezogen ist, dennoch eine wichtige Rolle beim Auswahlvorgang der Proband*innen für ihren DaF-Literaturunterricht hat. Das zeigt sich in den literarischen Werken und Schriftsteller*innen, die mehrmals von verschiedenen Proband*innen genannt wurden. Der Einfachheit halber werden hier die Schriftsteller*innen (die erwähnte Häufigkeit erfolgt durch die Angabe in Klammern) in unbestimmter Reihenfolge, nicht aber die genannten Texte, aufgeführt: Robert Walser (2), Bernhard Schlink (3), Yoko Tawada (7), Franz Kafka (3), Heinrich von Kleist (3), Ingeborg Bachmann (2), Jakob Arjouni (2), Abbas Khadir (3), Thomas Mann (2), Johann Wolfgang von Goethe (4), Heinrich Böll (2), Bertolt Brecht (3), Friedrich Dürrenmatt (3) und die Brüder Grimm (2). Einmal genannt wurden: Wolfram von Eschenbach,

Heiner Müller, Georg Büchner, Friedrich von Schiller, Gotthold Ephraim Lessing, Heinrich Mann, Heinrich Heine, Eduard Mörike, Elias Canetti, Walter Moers, Hermann Broch, Robert Musil, Wladimir Kaminer, Jurek Becker, Lion Feuchtwanger, Ruth Klüger, Ernst Weiß, Uwe Johnson, Patrick Süskind, Max Frisch, Andreas Gryphius, Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, Theodor Fontane, Lutz van Dijk, Hermann Hesse und Arthur Schnitzler.

Alle hier genannten Schriftsteller*innen werden auch in den für Germanistikstudierende aufgestellten Lektürelisten von Griese et al. (2020) und Segebrecht (2006) genannt, abgesehen von Yoko Tawada, Wladimir Kaminer und Lutz van Dijk. Tawada und van Dijk bieten in einigen ihrer Texte einen fremden Blick auf Südafrika und in anderen Texten auf den deutschsprachigen Raum, was für Dozierende im südafrikanischen DaF-Literaturunterricht in didaktischer Hinsicht von Interesse ist, da sowohl etwas Vertrautes als auch Fremdes unterrichtet werden kann. Das Vertraute wird aus einem fremden Blickwinkel erzählt, während das Fremde aus einem *anderen* fremden Blickwinkel beleuchtet wird: Dies könnte zu einer Synthese der beiden Perspektiven führen, so dass ein kulturelles und ggf. ästhetisches Lernen stattfinden könnte. Kaminers Texte bieten eine weitere Außenseiterperspektive, die sich indes stärker als die von Tawada und van Dijk mit den Details eines Lebens im deutschsprachigen Raum befasst. Dem zu entnehmen ist, dass die Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon zwar von Bedeutung für die Proband*innen ist, aber solche Texte, die sich stark auf das Fremde sowohl innerhalb als auch außerhalb des deutschsprachigen Raums beziehen, werden trotz ihrer Nichtzugehörigkeit zum Kanon wegen dieser anderen Stärken als wertvoll erachtet.

Der Einfluss des deutschsprachigen literarischen Kanons zeigt sich in der folgenden Aussage (A)‘s: „*Faust* (1808) finde ich, der gehört zum Kanon, und er muss auch zum Kanon gehören, und meines Erachtens muss jeder/jede Deutschstudent*in den *Faust* kennengelernt haben.“ Die Aussagen (D)‘s und (G)‘s dienen als weitere Beispiele für den Einfluss des deutschsprachigen Literaturkanons auf die Auswahl von Texten für den DaF-Literaturunterricht in Südafrika. (D) und (G) fanden Heinrich von Kleists Novelle *Michael Kohlhaas* (1810), die zum deutschsprachigen Literaturkanon gehört, wegen ihrer Bezüge zum Rechtsstaat, Autoritätsmissbrauch und dergleichen im südafrikanischen Kontext als besonders wertvoll. Diese angeführten Stellen aus den Interviews deuten schon auf die

Wichtigkeit der Rolle des deutschsprachigen Literaturkanons bei der Auswahl von literarischen Texten für Proband*innen hin, und demgemäß auf die wichtige Rolle der Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon. Obwohl keine/r der Proband*innen diese Zugehörigkeit als entscheidend erachtete, sind sich dennoch manche Proband*innen bewusst, dass bestimmte Texte sehr wohl zum deutschsprachigen Kanon gehören. Bei anderen hingegen spielt weniger die Zugehörigkeit eines Textes zum deutschsprachigen Kanon eine Rolle, als vielmehr seine Rezeption über die Grenzen deutschsprachiger Länder hinaus oder ob er thematisch in ein Modul passt.

Viele Proband*innen setzten an mehreren Stellen ältere literarische Texte mit renommierten oder ‚wichtigen‘ literarischen Texten gleich. Wahrscheinlich gibt es durchschnittlich mehr gemeinsame Texte zwischen kanonischen und ‚alten‘ literarischen Texten als zwei stichprobenartige Mengen an literarischen Texten. (D) sagte beispielsweise dazu: „Wenn es sich um Texte aus dem 18. oder 19. Jahrhundert vielleicht handelt, dann nimmt man eher einen Text von einem/r bekannten Autor*in als von einem/r unbekanntem. In diesem Fall unterrichte ich Lessing, Schiller oder Goethe.“ (A) war der Meinung, dass die Kanonizität eines literarischen Textes heutzutage im Auswahlvorgang eine untergeordnetere Rolle als früher einnimmt:

Das ändert sich ja auch im Laufe der Zeit – die Einstellung dazu, was ist ein guter Text, da hat sich ja auch was in der Literaturwissenschaft geändert [...] Ich glaube, dass die Dinge sich heute geändert haben, dass das Renommee eines/r Autor*in nicht mehr ausschlaggebend ist, ob man einen Text behandelt oder nicht, obwohl man sich natürlich darüber unterhält.

(C) schloss sich dieser Ansicht (A)‘s an, aber er/sie betonte zusätzlich, dass für kanonische literarische Texte viel mehr Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen, was im südafrikanischen Kontext einen größeren Einfluss auf die Auswahl literarischer Texte an Universitäten als etwa an Sprachschulen hat. (G) hob gleichfalls die neueren Änderungen im Fach Deutsch in Südafrika hervor: Infolgedessen spielt die Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon beim Auswahlvorgang eine untergeordnete Rolle. Dabei betonte er/sie: „Mir geht es wirklich um die Analyse- und Interpretationsfähigkeit der Studierenden [im Literaturunterricht], nicht so sehr um die Sprache“.

Ein weiterer Aspekt eines Literaturunterrichts an einer Universität, der sich primär an Nicht-Muttersprachler*innen richtet, ist die Verfügbarkeit von Übersetzungen und Verfilmungen

eines literarischen Textes, wenn man sich ihrer im Unterricht bedient. In Abschnitt 6.1.4 über literarische Bewertung eines literarischen Textes rührte (G) schon das Thema an, dass Übersetzungen und Verfilmungen ein gewisses Niveau der Rezeption voraussetzen. In dieser Hinsicht beeinflusst die Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon an sich den Auswahlvorgang nicht, sondern kanonische Texte machen einen größeren Teil der Menge an literarischen Texten aus, von denen man sich an erster Stelle einen Text auswählt.

Die Proband*innen, die bereits alle Literaturmodule unterrichtet haben, haben auch Werke aus der eigenen Studienzeit unterrichtet, die vorwiegend zum deutschsprachigen literarischen Kanon gehören. Laut (A) und (B) gehören beispielsweise die Werke Goethes zum deutschsprachigen Kanon und demgemäß sollte man versuchen, eines seiner Werke im Deutschstudium zu behandeln. (H) äußerte sich ähnlich zu kanonischen literarischen Texten: „Ich fand es ganz schön in meiner Studienzeit, so eine Übersicht der deutschen Literatur zu bekommen. Wir haben so viel gelesen, aber ich fand das auch gut so.“ (F) bemerkte über die Auswahl literarischer Texte: „Wir lesen Texte in Südafrika, die schon zu einem germanistischen Studium gehören.“ Aus diesen Aussagen der Proband*innen ergibt sich, dass die Sozialisierung durch die eigene Studienzeit die Auswahl von literarischen Texten prägt. Obwohl sich bestimmte kanonische Texte unbestreitbar für den DaF-Literaturunterricht eignen mögen, prägt die Einbettung der Proband*innen im literarischen Feld, in dem Kritiker*innen, Akademiker*innen und Lehrer*innen über ein erhebliches kulturelles Kapital verfügen, ihren Auswahlvorgang maßgeblich. (A) und (F) erwähnten etwa Literaturmodule, in denen sie ‚Trivilliteratur‘ behandelten, die sie als wertvoll empfanden, wobei die Verwendung des Terminus ‚Trivilliteratur‘ auf eine grundlegende konzeptionelle Unterscheidung zwischen der ‚Trivilliteratur‘ und ‚Hochliteratur‘ hindeutet. Diese Unterscheidung zeigt nicht notwendigerweise eine negative Bewertung der ‚Trivilliteratur‘, sondern zwei verschiedene Textgenres.

In der vorangehenden Erläuterung über die verschiedenen Ansichten der Proband*innen zur Rolle der Zugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon, wurde die dritte Forschungsfrage beantwortet. Alle Proband*innen sind sich einig, dass die Nicht-Zugehörigkeit bestimmter literarischer Texte zum Kanon die Behandlung solcher Texte im DaF-Literaturunterricht nicht ausschließt. Zusammenfassend kann deshalb festgehalten werden, dass literarische Texte aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen (Curricula, gesellschaftlicher

Erwartungen an ein Deutschstudium, Abstimmung mit Kolleg*innen, Modulbeschreibungen, akademischer Sozialisierung, persönlicher Veranlagung und pädagogischer Überlegungen als vorgeschriebene Werke ausgewählt werden, darunter oft auch als kanonisch geltende, literarische Texte.

6.4 Forschungsperspektiven bei der Auswahl literarischer Texte

Im Unterkapitel 6.2 wurde gezeigt, dass es keinen offensichtlichen literarischen DaF-Kanon in Südafrika gibt. Die Frage stellt sich allerdings, ob an südafrikanischen Universitäten vielleicht dennoch eine Art wenig offensichtlicher Kanonbildung vorzufinden ist, weil Proband*innen immer wieder auf gleiche Texte von Schriftsteller*innen wie Yoko Tawada, Bernhard Schlink, Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Dürrenmatt zurückgreifen. Im südafrikanischen Zusammenhang mag ein anderer, sogar neuer Kanon-Begriff erforderlich sein, um diese Muster in der Auswahl von literarischen Texten für den DaF-Literaturunterricht zu erklären. Ein erschwerender Aspekt jedes solchen südafrikanischen Kanon-Begriffs ist, dass sich das Fach Deutsch in Südafrika in einer Umbruchsphase befindet. Dozierende, die an den verschiedenen südafrikanischen Deutschabteilungen unterrichten, weisen Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Auswahl literarischer Texte auf, aber sie müssen sich an den sich stets ändernden Umständen in der südafrikanischen Hochschullandschaft orientieren, wobei sie nicht von einem ‚selbstverständlichen‘ Fachverständnis ausgehen können.

Diese lokalen Umstände und die Umbruchsphase beeinflussten die Ergebnisse der Analyse in Bezug auf das Assmannsche Merkmal ‚Normativität‘ (6.3.2), das die Auswahl von literarischen Texten der Proband*innen aufgrund des Korpus der vorliegenden Studie nicht plausibel prägte. Darüber hinaus machen die acht Proband*innen der vorliegenden Studie nur einen Teil der Lehrkräfte im Fach Deutsch in Südafrika aus – die Auswahlprozesse von Dozierenden an anderen Universitäten müssen noch erforscht werden, um tatsächlich Normativität feststellen zu können. Die Erforschung des anderen Merkmals des Assmannschen Kanon-Begriffs (6.3.2), nämlich Eigengesetzlichkeit oder Einheitsformel, die sich nicht aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergab, könnte durchaus von mehreren Proband*innen an anderen Universitäten profitieren, weil die Identifizierung einer Eigengesetzlichkeit innerhalb des Faches eine gewisse Allgemeingültigkeit, und damit mehr

Proband*innen, voraussetzt. Eine nationale Studie vorzunehmen, ging jedoch über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinaus.

Nicht alle erhobenen Interviewdaten konnten im Rahmen der vorliegenden Studie berücksichtigt werden, da sie sich drei spezifischen Forschungsfragen widmet und ein bestimmtes Forschungsziel (das Verstehen des Auswahlvorgangs von literarischen Texten durch universitäre Lehrkräfte) verfolgt. Ein wichtiges Thema, das sich aus den Experteninterviews ergab und mit der Auseinandersetzung mit literarischen Texten auf universitärem Niveau einhergeht, ist die Auswahl eines Unterrichtsansatzes in den eher literaturwissenschaftlichen Modulen. Die Proband*innen waren sich beispielsweise nicht einig, ob und inwieweit theoretische und historische Texte im Literaturunterricht eingesetzt werden sollten. (H) und (B) arbeiten beispielsweise nur mit Auszügen aus literarischen Texten, wobei sich (H) auf sehr kurze Auszüge beschränkt, um ausführlicher bestimmte, mit dem jeweiligen literarischen Text einhergehende Sachtexte zu unterrichten. Im Gegensatz dazu erachtet (F) den Kontext oder den Hintergrund, der sich um einen literarischen Text rankt, als weniger wertvoll und sagte explizit, dass man in seinem/ihrem DaF-Literaturunterricht hauptsächlich ein Close Reading vornimmt. Dabei könnte man den Einsatz von Sachtexten, seien sie theoretisch, biographisch oder historisch, zur Erläuterung eines literarischen Textes im Literaturunterricht erforschen.

Ein weiteres, sich aus den Experteninterviews ergebendes Thema ist der Fundus an Literaturunterrichtsmethoden. (A) fordert etwa Studierende auf, den im Unterricht behandelten Text zu dramatisieren, während sich (B) auf traditionellere pädagogische Methoden wie die Erstellung von Zusammenfassungen oder Charakterprofilen stützt. (F) versucht zumindest eine Aufgabe zu stellen, welche die Kreativität der Studierenden aktiviert, wie etwa das Schreiben eines Gedichts, einer eigenen Erzählung oder eines Briefs an eine Figur im literarischen Text. In diesem Zusammenhang könnte man vor allem diese Unterrichtsmethoden in Bezug auf theoretische Überlegungen im Fach DaF, und zwar das ästhetische und kulturbezogene Lernen und das Fremdlernen, erforschen, um Herausforderungen beim Umsatz dieser Formen des Lernens im Literaturunterricht festzustellen.⁶⁰ (B) und (C) wiesen beispielsweise darauf hin, dass sich nicht alle Studierende für Literatur und literarische Arbeit interessieren. Wie Dozierende mit solchen Herausforderungen im DaF-

⁶⁰ Siehe Abschnitt 4.1.

Literaturunterricht mittels bestimmter Unterrichtsmethoden umgehen, damit ästhetisches, kulturelles Lernen oder Fremdlernen stattfindet, trägt sowohl zum Wissensbestand des Faches DaF und dem Selbstverständnis des Faches Deutsch in Südafrika bei.

Aus den vorangehenden drei Unterkapiteln ergeben sich m.E. drei weitere Forschungsmöglichkeiten zur Auswahl literarischer Texte für den DaF-Unterricht, die in diesem Abschnitt kurz dargelegt werden. Die erste weitere Forschungsmöglichkeit bezieht sich auf den Einsatz als klassisch bezeichneter, literarischer Texte in einem afrikanischen Kontext im Hinblick auf die aktuellen Diskurse zur Dekolonisierung, zum Rassismus und zum Kolonialismus.⁶¹ (G) kritisierte an einer Stelle die südafrikanische Germanistik, dass sie seiner/ihrer Einschätzung nach wenig nicht-weißen Nachwuchs ausbildet, was schon von Kussler (2001) und letztlich Groenewald (2019) als Herausforderung im südafrikanischen Kontext angesprochen wird. Allerdings ist der Nachwuchsrückgang in geisteswissenschaftlichen Studiengängen eine globale Erscheinung, was nicht notwendigerweise mit unvollkommenen Curricula zusammenhängt, sondern auch mit fachexternen Faktoren in Zusammenhang gebracht werden kann.⁶²

(G) unterbreitet zwei Lösungsvorschläge zur Förderung des nicht-weißen Nachwuchses in der südafrikanischen Germanistik, zum einen ein komparatistischer Ansatz in der Lehre, worunter er/sie die Verwendung eines ins Deutsche übersetzten, afrikanischen Textes versteht, der mit einem deutschsprachigen Originaltext verglichen wird, zum anderen den Einbezug „schwarzafrikanischer“⁶³ Theoretiker*innen“ in der Analyse literarischer Texte. Dadurch könne man laut (G) die im Unterricht behandelten, literarischen Texte für bestimmte Studierende interessanter oder ‚relevanter‘ machen. Der erste Lösungsvorschlag wirft allerdings einerseits die Frage auf, wie und ob man Studierenden im afrikanischen Kontext bei einem komparatistischen Ansatz völlig fremde, kulturelle Denk- und Deutungsmuster aus dem deutschsprachigen Raum noch vermitteln kann? Andererseits knüpft so ein Verfahren an Mbembes (2016) Konzept des Afropolitanismus an, dass zwar von einer afrikanischen Perspektive ausgeht, aber eine europäische Perspektive nicht ausklammert, noch Nationalismen jedweder Art befürwortet. Dem ersten Lösungsvorschlag von (G)

⁶¹ Siehe Abschnitt 3.5.

⁶² Siehe Abschnitt 3.5.

⁶³ Diese Bezeichnung wurde von dem/der Proband*in selbst benutzt und wird dementsprechend in diesem Zusammenhang angeführt, aber nicht vom Verfasser dieser Arbeit befürwortet.

könnte man entgegenhalten, dass es sehr wohl deutschsprachige Texte mit Afrikabezug gibt, die in der Lehre eingesetzt werden können, worauf z.B. von Maltzan (2020) schon verwies. Ob dieses komparatistische Verfahren in der südafrikanischen Germanistik fruchtbar gemacht werden könnte, müsste weiter erforscht werden.

Was den zweiten Lösungsvorschlag von (G) anbetrifft, nämlich die deutschsprachige Literatur einer Analyse mit „schwarzafrikanischen“ theoretischen Ansätzen zu unterziehen, begründet (G) mit der Ansicht, dass ‚gute‘ Literatur universell sei, weswegen der Gegenstand des Faches nicht unbedingt geändert werden müsse, sondern vielmehr die theoretischen Ausgangspunkte. Dabei würde die Auswahl theoretischer Texte für den Einsatz im DaF-Literaturunterricht in Südafrika einen weiteren Teil des Auswahlvorgangs bilden. (G) führte allerdings nicht aus, wie dies in der Praxis aussehen könnte.

Ob so ein Ansatz wünschenswert wäre oder sich in der Praxis umsetzen ließe, sei dahingestellt. Fest steht, dass die Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorien gegenwärtig durchaus einen Teil der Deutschcurricula an der UCT, SU und UWC ausmachen, wobei sich die Dozierenden jedoch nicht auf die theoretische Arbeit aus Afrika beschränken. Hinzufügen könnte man auch, dass der deutschsprachige Raum im Gegensatz zu Frankreich oder Großbritannien weniger Kolonien hatte, und diese bereits nach dem Ersten Weltkrieg verlor, weswegen vermutlich weniger Diskurse und kritische Theorien aus den ehemaligen Kolonien hervorgegangen sind, als das in anglo- und frankophonen Räumen der Fall war. Allerdings sind Übersetzungen von Texten Spivaks (1993/2009), Mignolos (2011) usw. im Deutschen erhältlich und werden auch im Fach Deutsch berücksichtigt. Ob es hier weiteren Forschungsbedarf gibt, sei dahingestellt. Inwieweit bestimmte literarische Texte mit afrikanischen Theorien fruchtbar verknüpft werden können, und wie man dies am besten vornimmt, ist vermutlich eher ein Ergebnis der Praxis als der Theorie.

Die zweite Forschungsmöglichkeit umfasst z.T. die erstere, und zwar könnten bestimmte literarische Texte, die ein breites thematisches Feld abdecken, in einem neuen Kontext neue Bedeutungen entfalten, die es vielleicht in dem ‚ursprünglichen‘ Kontext des Verfassens nicht gegeben hat. (B) beschrieb diesen Ansatz so: „Man bemerkt hoffentlich, dass man vielleicht noch um eine neue Perspektive bereichert wird, dass man gucken kann, «Bietet der Text etwas im Hinblick auf Rassismus oder Kolonialismus, oder andere Themen, die hier vielleicht näher liegen?»“. Zugegebenermaßen ergibt sich aus den Ergebnissen der

vorliegenden Studie, dass die acht Proband*innen schon versucht haben, solche Bezüge herzustellen – allerdings lässt sich der Begriff Relevanz noch weiter erforschen, vor allem in Bezug darauf, was südafrikanische Studierende nach eigener Einschätzung und aufgrund zukünftiger Entwicklungen oder Tendenzen als thematisch relevant erachten.

Die letzte weitere Forschungsmöglichkeit ist, die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit Daten aus ähnlichen Kontexten zu vergleichen. Wie bereits besprochen, könnte man beispielsweise auf ähnliche Fragen an anderen südafrikanischen Universitäten, sowohl in Deutsch- als auch anderen Fremdsprachenabteilungen, eingehen. Aufgrund eines vollständigeren Bildes könnte man reflexiver, das heißt bewusster, beim eigenen Auswahlvorgang literarischer Texte agieren.

7. Fazit und Ausblick

Forschungsziel der vorliegenden Studie war, den Auswahlvorgang vorgeschriebener literarischer Texte im Deutsch- und DaF-Unterricht in dreierlei Hinsicht zu untersuchen. Erstens wurde die Auswahl vorgeschriebener literarischer Texte innerhalb der auf breiterer Basis geführten Debatte um den literarischen Kanon im deutschsprachigen Raum und in Südafrika kontextualisiert und analysiert. Zum anderen wurden die Ziele und Vorhaben der Auswählenden dieser vorgeschriebenen literarischen Texte, das heißt der Proband*innen der vorliegenden Studie, miteinander und mit aktuellen Tendenzen im Fach Deutsch und DaF verglichen. Drittens wurden Begriffe wie Relevanz und damit verbundene Aspekte wie z.B. Afrikabezug, gesellschaftliche Themen u.a. vor allem in Bezug auf Rufe nach Dekolonisierung der universitären Curricula kritisch untersucht. Abschließend kann festgestellt werden, dass die Auswahl vorgeschriebener literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht ein komplexer Vorgang ist, weil er sich nicht nur auf einen Text bezieht. Auch die auswählende Person, deren Interessen, institutionelle und gesellschaftliche Erwartungen an ein Deutschstudium, historische Umstände der jeweiligen Abteilungen und Universitäten, die Sozialisierung der Lehrkräfte und bestimmte Erwartungen der Interessen von Studierenden prägen diesen Auswahlvorgang.

In diesem letzten Kapitel werden zuerst kurz die wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Studie rekapituliert und innerhalb der ganzen Arbeit und der Fächer DaF und Deutsch kontextualisiert. So wurde in Kapitel 2 die Geschichte des Faches und der Sprache Deutsch in Südafrika geschildert, wobei gezeigt wurde, wie die Geisteswissenschaften international und in Südafrika eine zunehmend kleinere Rolle in der Hochschullandschaft spielen. Die höhere Zahl von *ab initio* Studierenden in den Deutschmodulen verortet das Fach stärker im Fach DaF, das sich grundsätzlich als praxisorientiert versteht. Das Fach Deutsch, das vor der Abschaffung der Apartheid eine gewisse Bedeutung an den meisten südafrikanischen Hochschulen hatte, wurde seit den 1980er Jahren durch die sich beständig ändernden Hintergründe und die institutionelle Zusammenführung verschiedener Fremdsprachenabteilungen in Departments oder Schools herausgefordert, eine Existenzberechtigung des Faches zu liefern.

Kapitel 3 befasste sich mit der Geschichte des literarischen Bildungskanons, den aktuell wichtigsten Kanon-Theorien, derer Kritiken aneinander und der Bedeutung des Kanon-

Begriffs in einem dekolonisierenden südafrikanischen Hochschulkontext. Es wurde gezeigt, dass das kulturelle Gedächtnis eines kulturellen Raums im modernen Zeitalter durch einen sozialkonstruierten literarischen Kanon bereichert wird, welcher der Normativität, der Identitätsstiftung und der Polarisierung innerhalb des kulturellen Raums dient. Dass die Kanonizität eines/r Autor*in und dessen/deren Werke nicht nur mit textimmanenten Merkmalen und der Selbstdurchsetzung eines/r Autor*in im literarischen Feld zusammenhängt, sondern auch mit sozialen, institutionellen und geschichtlichen Rahmenbedingungen, wurde zur Grundannahme der vorliegenden Studie. Die seit den 1970er Jahren geübten Kritiken am literarischen Kanon nehmen eine neue Bedeutung im südafrikanischen Hochschulwesen beim Ruf nach Dekolonisierung an. Dabei zeigte sich, dass sich die hybride Perspektivität des Afropolitanismus dem Fach Deutsch in Südafrika eine Erneuerung bietet, indem man das Relationale an Erkenntnissen zwischen zwei oder mehr kulturellen Räumen hervorhebt, um eine afrikanische Perspektive – auch in eine Fremdsprache wie etwa Deutsch – verstärkt einzubauen.

Der Begriff Auswahlkriterium liegt der vorliegenden Studie zugrunde und wurde als ihr zentrales Konstrukt im Kapitel 4 theoriefähig gemacht. Das Merkmal Literarizität, das alle literarischen Texte aufweisen, könnte entweder als essentialistisch, sozialkonstruktivistisch oder antiessentialistisch verstanden werden. Die sozialkonstruktivistische Perspektive der vorliegenden Studie lehnte weder die Möglichkeit bestimmter textueller Merkmale, das heißt Essenzialismen eines literarischen Textes, ab, noch die Tatsache, dass alle diese Essenzialismen auf gesellschaftliche, historische oder soziale Phänomene zurückführbar sein mögen. Als wichtiger erachtet wurde dabei, dass sich ein Auswahlkriterium auf textimmanente Merkmale oder textexterne Vorgänge oder Gegebenheiten bezieht. Wichtige Begriffsfelder aus dem Fach DaF, nämlich das ästhetische und kulturelle Lernen sowie das Fremdlernen, wurden erläutert. Ihre Berücksichtigung bei der Auswahl eines literarischen Textes könnte zur Gewinnung von solchen Erkenntnissen führen, die über einen ‚trivialen‘ Spracherwerb hinausgehen und zu einer tiefgründigeren Auseinandersetzung mit dem Anderen/Fremden führen, ein Verfahren also, das sich fruchtbar an den Afropolitanismus anschließt. Aus drei Beiträgen aus Südafrika im Fach Deutsch, nämlich von Annas (2014), Thorpe (2014) und von Maltzan (2014b), ergaben sich explizite Auswahlkriterien für den Fremdsprachenliteraturunterricht aus einem theoretischen Blickwinkel, zu denen die Identifizierung und Nutzung von Kontaktdiskursen zwischen kulturellen Räumen gehören. Diese

Kontaktdiskurse erleichtern die Identifikationsmöglichkeiten Studierender bei einer Lektüre und die Herstellung von Bezügen zu ihrem Leben und dem afrikanischen Kontext.

Das methodische Verfahren der vorliegenden Studie, nämlich die Durchführung von Experteninterviews mit einem Leitfadenfragebogen, wurde in Kapitel 5 beschrieben. Die acht Proband*innen der vorliegenden Studie sind Expert*innen in den Fächern Deutsch und DaF. Dabei wurde zwischen dem Prozess- und Deutungswissen sowie technischem Wissen der Proband*innen unterschieden. Es zeigte sich, dass Expert*innen über diese Wissenstypen verfügen, aufgrund derer man durch eine angemessene Datenerhebung bei den Expert*innen einem zu untersuchenden Sachverhalt nachgehen kann. Eine Besonderheit der vorliegenden Studie für das Experteninterview-Untersuchungsverfahren ist, dass die Proband*innen nicht nur Expert*innen und damit Kristallisationspunkte von sachdienlichem Wissen waren, sondern auch in dem zu untersuchenden Sachverhalt, nämlich der Auswahl vorgeschriebener literarischer Texte, in das literarische Feld eingebettet sind. Methodisch wurde das Untersuchungsverfahren aufgrund dieses doppelten Status derart angepasst, dass nicht nur Expertenwissen in Form der drei Wissenstypen erhoben wurde, sondern auch persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Erinnerungen, sprich narrativ-generierende Handlungen, durch bestimmte Fragestellungen gefördert wurden, um die Handlungen der Proband*innen als Akteur*innen in dem literarischen Feld zu verzeichnen. Um Daten in beiden Hinsichten zu erheben, wurden vier Fragenthemenblöcke erstellt und beim Verfassen des Leitfadenfragebogens benutzt. Darüber hinaus wurden diese vier Themenblöcke mit den vier Merkmalen des Assmannschen Kanon-Begriffs aus Kapitel 3 verknüpft, um schematisch einen direkten Bezug zwischen dem Konstrukt Auswahlkriterium, dem literarischen Kanon und den gestellten Fragen herzustellen.

Im Kapitel 6 wurden die Forschungsfragen erstens thematisch behandelt, indem die Daten der verschiedenen Experteninterviews miteinander verglichen und zweitens aufgrund bestehender Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln analysiert wurden. Drittens wurden Forschungslücken der vorliegenden Studie resümiert. Anschließend wurden die Ergebnisse im Hinblick auf die rekapitulierten und neugewonnenen Einsichten zusammenfassend dargestellt.

In Kapitel 6 wurde eine Fülle an Auswahlkriterien, die sich aus den Experteninterviews ergeben hatten, identifiziert. Dies diente als Antwort auf die Frage, nach welchen Kriterien Lehrkräfte an der UCT, SU und UWC einen literarischen Text für den Deutschliteraturunterricht auswählen. Zwei Tabellen vermitteln dazu eine Übersicht, indem die festgestellten Auswahlkriterien unter den Aspekten Normativität, Praxis, Präferenzen und Gruppenspezifika in der ersten Tabelle und dieselben Kriterien unter der Zuordnung textimmanent oder textextern in der zweiten Tabelle geordnet wurden. Wichtig dabei war, dass einige normative Auswahlkriterien wie herstellbare Bezugspunkte und das Renommee des/der Autor*in, auch dem Aspekt ‚persönliche Präferenzen‘ zugeordnet werden konnten, weil in der vorliegenden Studie die Proband*innen sowohl über Deutungs- und Prozesswissen verfügen, als auch selbst solches Wissen im literarischen Feld schaffen. Die Auswahlkriterien Diversität und Mehrdeutigkeit erachteten die Proband*innen als wichtig, wobei nachgewiesen wurde, dass diese Auswahlkriterien grundsätzlich normativ sind, weil bei den Proband*innen aufgrund ihrer Sozialisierung bestimmte ästhetische Ansprüche an literarische Texte vorherrschten.

Einige weitere Einsichten ergaben sich aus der Analyse der ersten Forschungsfrage. Es stellte sich heraus, dass diejenigen Proband*innen, die vorwiegend im Fach DaF eher als Deutsch (Auslands- und Inlandsgermanistik) ausgebildet wurden, eine Tendenz aufwiesen, die linguistischen oder sprachlichen Qualitäten eines literarischen Textes bei ihrer Auswahl stärker zu berücksichtigen, während die anderen Proband*innen mehr Wert auf die Förderung interpretativer und analytischer Fähigkeiten legten. Zu diesen pädagogischen Überlegungen gehört der wichtige Unterschied, der zwischen solchen literarischen Texten getroffen wurde, die sich für den DaF-Literaturunterricht eignen und solchen, die den Fremdsprachenerwerb fördern. Ob ein literarischer Text eine gewisse Relevanz aufweisen sollte, beantworteten die Proband*innen auf verschiedene Weisen. Dabei war das Konzept des Ausschlusskriteriums analytisch fruchtbar, denn einige Proband*innen würden literarische Werke nicht aufgrund einer fehlenden thematischen oder gesellschaftlichen Relevanz ausschließen, sondern vertraten die Meinung, dass das Auswahlkriterium ‚gute Literatur‘ Relevanz für die Studierenden gewährleiste. Persönliche Präferenzen waren für alle Proband*innen bei der Auswahl eines literarischen Textes ein Ausschlusskriterium, da man literarische Texte nur authentisch, überzeugend und identifikationsfördernd unterrichten könne, wenn man selbst diese Qualitäten in einem literarischen Text vorfände. Die Zusammensetzung der Gruppe der zu unterrichtenden Studierenden spielte dabei auch eine

wichtige Rolle, da jede Gruppe von Jahr zu Jahr anders sei. Darüber hinaus gibt es auch eine Heterogenität innerhalb einer Gruppe von Studierenden zu beachten, und zwar in Bezug auf Interessen, Hintergrund und Wissen.

Es wurde gezeigt, dass nur ein/e Proband*in explizit die Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster bei der Literaturvermittlung in Südafrika berücksichtigt. Im Vordergrund für die restlichen Proband*innen stand entweder die Förderung analytischer, kritischer Kompetenzen oder ein Identifikationsmoment. Der Begriff Kontaktdiskurs/Nahtstelle der (süd)afrikanischen und deutschen Perspektive erklärte das Vorgehen der Proband*innen, welche Studierende in die Lage versetzen möchten, sich mittels fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster mit eigenen Denk- und Deutungsmustern auseinanderzusetzen. Es wurde indes festgestellt, dass diese hergestellten Bezugspunkte in einem literarischen Text einerseits identifikationsfördernd und dementsprechend wünschenswert sind, weil die Vermittlung fremder, kultureller Denk- und Deutungsmuster dadurch erleichtert wird, aber andererseits barg dieser Ansatz in sich die Gefahr, besondere, ggf. einzigartige kulturelle Denk- und Deutungsmuster des deutschsprachigen Raums in den Literaturunterricht nicht miteinzubeziehen. Die Proband*innen wiesen alle einen stark themenbezogenen Ansatz bei ihrer Auswahl eines literarischen Textes auf. Allerdings wurde argumentiert, dass Themenorientiertheit nicht mit einer vorsätzlichen Vermittlung kultureller Denk- und Deutungsmuster des deutschsprachigen Raums gleichzusetzen ist, obgleich Studierende vielen solchen Mustern in behandelten Themen begegnen.

Drei weitere Einsichten ergaben sich auch aus der Analyse für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage. Erstens konnte man schlussfolgern, dass die Proband*innen, die den Umgang mit Stereotypisierungen des deutschsprachigen Raums durch literarische Texte ansprachen, dies häufig als problematisch, eher als einen wertvollen Wissensfundus oder eine Ressource für waltende kulturelle Denk- und Deutungsmuster, erachteten. Zweitens vertraten die Proband*innen die Ansicht, dass literaturhistorische Epochenbegriffe nicht automatisch zum Verständnis eines zu einer Epoche gehörenden Diskurses, einer Mentalität oder sozialgeschichtlicher Ereignisse führen. Den Aussagen der Proband*innen zu entnehmen war, dass sich Studierende dieser abstrakten normativen Begriffe nach der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, das heißt nach dem eigenen nachvollzogenen Gedankengang, bedienen sollten. Drittens wurde gezeigt, dass die Vermittlung kultureller Denk- und Deutungsmuster des deutschsprachigen Raums nur Teil der

Unterrichtsaufgaben ausmacht. Die Spezifität der Leben der Studierenden in Südafrika – ihre kulturellen und sozioökonomischen Unterschiede – stellt ein weiteres Problem für die Identifikationsförderung und die Herstellung von Bezugspunkten beim Lesen eines deutschsprachigen literarischen Textes dar. Beispiele wurden angeführt, um zu zeigen, dass sich alltägliche Konzepte in Südafrika oder noch spezifischeren Kontexten nicht immer reibungslos ins Deutsche übersetzen lassen, was die Ausdrucksfähigkeit der Studierenden bezüglich der in literarischen Texten dargestellten Gegebenheiten und Deutungshandlungen beeinträchtigt.

Die dritte Forschungsfrage befasste sich damit, ob und inwieweit die Proband*innen die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit eines literarischen Textes zum Kanon bei ihrem Auswahlvorgang berücksichtigen. Zwei Kanon-Konzepte liegen dieser Fragestellung zugrunde, nämlich ein möglicher literarischer DaF-Kanon und der klassische deutschsprachige Bildungskanon. Es wurde nachgewiesen, dass kein literarischer DaF-Kanon an der UCT, SU und UWC nach dem Assmanschen Kanon-Begriff existiert. Normativität, Eigengesetzlichkeit, Polarisierung oder Identitätsstiftung waren nicht nachweisbar, obwohl es schon Indizien für Normativität und Identitätsstiftung bei der Auswahl eines literarischen Textes für den Deutschunterricht an diesen Universitäten am Kap gab. Im Gegensatz dazu wurde gezeigt, dass der deutschsprachige Bildungskanon die Auswahl eines literarischen Textes für den DaF-Literaturunterricht unter den Proband*innen stark beeinflusste, zumal in Anbetracht der erstellten Liste von den in den Interviews genannten Schriftsteller*innen. Zum deutschsprachigen Bildungskanon gehörten fast alle in den Interviews genannten Schriftsteller*innen außer Yoko Tawada, Lutz van Dijk und Wladimir Kaminer. Obwohl die Proband*innen nach eigener Aussage das Renommee eines/r Autor*in als kein entscheidendes Auswahlkriterium erachteten, zeigten die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie, dass der kanonische Stellenwert eines/r Autor*in sehr wohl mit dessen/derer Auswahl für den Deutschunterricht einhergeht.

Zwei Einsichten hingen mit der Analyse für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage zusammen, die als Nächstes resümiert werden. Erstens wurde gezeigt, dass die Kanonizität eines literarischen Textes nicht an sich zu dessen Auswahl für den Deutschunterricht führt, sondern dieser kanonische Stellenwert dient eher als Indiz dafür, dass genügend Unterrichtsmaterialien, Verfilmungen, Übersetzungen und herstellbare Bezugspunkte im Text vorhanden sind, die alle im DaF-Literaturunterricht eingesetzt werden können. Zweitens

wurde nachgewiesen, dass die akademische Sozialisierung und die Einbettung im literarischen Feld der Proband*innen die Wichtigkeit der Kanonizität eines literarischen Textes erklären konnten. Das Zusammenspiel zwischen den persönlichen Präferenzen und der Sozialisierung der Proband*innen neben ihrem kulturellen Kapital wies darauf hin, dass sich Kanonizität auf keinen Fall als Selbstdurchsetzung des/der Autor*in verstehen lässt, wie Bloom (1995) behauptet. Vielmehr ist sie Ergebnis einer beständigen Aushandlung von mehreren sozialen, institutionellen und historischen Einflüssen.

Das Korpus der vorliegenden Studie bestand aus acht Interviews, die durchschnittlich 45 Minuten dauerten. Da die acht Proband*innen an verschiedenen Universitäten am Kap dozierten, waren sie ungleichmäßig auf die Universitäten verteilt, und zwar vier Proband*innen arbeiteten an der SU, zwei an der UCT und zwei an der UWC. Diese ungleichmäßige Verteilung liegt an den verschiedenen Größen der Deutschabteilungen – alle Dozierenden an der UCT, SU und UWC, die zu einem Interview für die vorliegende Studie bereit waren, wurden befragt. Die vorliegende Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität für das Fach Deutsch und DaF in Südafrika oder insgesamt: So eine Studie würde über den Rahmen einer Masterarbeit hinausgehen. Allerdings trägt die vorliegende Studie als erste empirische Studie ihrer Art in Südafrika im Fach Deutsch sowohl zum Verständnis des Auswahlvorgangs von Dozierenden als auch zur Rolle der Kanonizität eines literarischen Textes bei diesem Auswahlvorgang bei. Dieses Verständnis könnte durchaus vertieft werden, indem Studien mit einer größeren Anzahl von Proband*innen vorgenommen werden.

Zwei Bemerkungen im Zusammenhang mit der behandelten Thematik und den Begrifflichkeiten sollen die vorliegende Studie abschließen. Erstens befindet sich das Selbstverständnis des Faches Deutsch in Südafrika heutzutage aus mehreren Gründen in einer Umbruchsphase. Dabei spielt die Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien, vor allem literarischen Texten, eine wichtige Rolle: Ein reflektives und reflexives Vorgehen bei dieser Auswahl ist noch wünschenswerter als früher, um die sich lohnenden neuen Bedeutungen literarischer Texte in einem (süd)afrikanischen Kontext entfalten zu lassen. Zweitens ist die stärkere Verortung des Faches Deutsch in Südafrika im Fach DaF eine Gegebenheit, die indes nicht die weitere Förderung der interpretativen und analytischen Fähigkeiten und Kompetenzen von Studierenden im Bachelorstudienfach beeinträchtigen muss, denn die

kulturwissenschaftlichen Ansätze des Faches können fruchtbar mit bestehenden Wissensbeständen, Unterrichtsansätzen und Diskursen in Südafrika und aus anderen kulturellen Räumen kombiniert werden.

Literaturverzeichnis

- Agiba, S. (2016). »Um uns zu [...] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(4), 401–416.
- Altmayer, C. (2006). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 32, 181–199.
- Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft: Innovation oder Modetrend. *Germanistische Mitteilungen*, 65, 7–21.
- Altmayer, C. (2014). Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner & C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven: 3. Bd. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts* (S. 25–38). Tübingen: Stauffenberg-Verlag.
- Altmayer, C. (2018). Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In I. Dirim & A. Wegner. (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 66–86). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B., & Zabbel, R. (2016). Einführung. In C. Altmayer (Hrsg.), *Mitreden: diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 7–12). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Annas, R. (2014). Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner & C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache*

und internationaler Germanistik Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven: 3. Bd. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts (S. 97–106).
Tübingen: Stauffenberg-Verlag.

Annas, R. (2016). Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika Zur Entwicklung des Fachs seit 2003. *Acta Germanica: German Studies in Africa*, 44(1), 105–118.

Arts and Social Sciences Yearbook. (2022). University of Stellenbosch.
www.sun.ac.za/english/Documents/Yearbooks/Current/ArtsAndSocialSciences.pdf

Assmann, A. (1998). Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft. In R. von Heydebrand (Hrsg.), *Kanon, Macht, Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. [DFG-Symposion 1996]* (S. 47–59).
Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler-Verlag.

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Verlag C. H. Beck.

Assmann, A. (2008). Canon and archive. In A. Erll & A. Nünning (Hrsg.), *Cultural memory studies: An international and interdisciplinary handbook* (S. 97–107). Berlin: De Gruyter.

Assmann, J. (1992/2005). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (5. Aufl.). München: Verlag C. H. Beck.

Blioumi, A. (2021). Kritischer Forschungsabriss zum Terminus „Migrationsliteratur“. In D. Syrový (Hrsg.), *Volume 3 Discourses on Nations and Identities* (S. 437–450).
Berlin/Boston: De Gruyter.

Bloom, H. (1973/1997). *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry* (2. Aufl.). New York/Oxford: Oxford University Press.

Bloom, H. (1995). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. London: Macmillan.

Bogner, A. & Menz, W. (2002). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten/Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bourdieu, P. (1996). *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field* (S. Emanuel, Übers.). Stanford: Stanford University Press. (Erstausgabe erschienen 1992).

Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Bundesregierung. (2020, 26. Mai). *Bundesregierung setzt auf Vielfalt*. Die Bundesregierung Deutschland. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/faq-diversity-tag-1755210>

Calendar: Faculty of Arts and Humanities. (2022). University of the Western Cape. <https://www.uwc.ac.za/files/files/ARTS-2021.pdf>

- Cyffer, N. (2009). Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv? Vortrag, gehalten im Rahmen der Tagung „Deutschlands Koloniallinguistik“ an der Universität Bremen (23.–24. September 2009).
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Übers.). Baltimore/London: The John Hopkins University Press. (Erstausgabe erschienen 1967).
- Dirim, I., Binder, N. & Pokitsch, D. (2016). Postkoloniale Didaktik. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 129–153). Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Duden. (2014). In Dudenredaktion (Hrsg.), *Das Herkunftswörterbuch/Etymologie der deutschen Sprache* (5. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Eliot, T. S. (1917–1931/1934). *Selected Essays: T. S. Eliot*. (2. Aufl.). London: Faber & Faber.
- Engartner, T. (2017). Privatisierung und Liberalisierung: Strategien zur Selbstentmachtung des öffentlichen Sektors. In C. Butterwege, B. Lösch & R. Ptak (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus* (3. Aufl.) (S. 79–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Faculty of Humanities Undergraduate Handbook. (2022). University of Cape Town. Abgerufen am 20.01.2022 unter http://www.students.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/434/study/handbooks/2022/2022_HUM_UG_Handbook.pdf
- Flick, U. (2014). Mapping the field. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 3–18). London: SAGE Publications.

- Fornoff, R., Altmayer, C. & Koreik, U. (2017). Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44(4), 443–450.
- Fuhrmann, M. (2004). *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters* (erw. Neuausgabe). Frankfurt am Main/Leipzig: Insel-Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1976/1979). Die philosophischen Grundlagen des 20. Jahrhunderts. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Philosophische Hermeneutik* (2. Aufl., S. 316–26). Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
- Garuba, H. (2015, 17. April). What is an African Curriculum?. *Mail & Guardian*. <https://mg.co.za/article/2015-04-17-what-is-an-african-curriculum/>
- Gerrekens, L. (2013). Rezeption und Wirkung in der deutschsprachigen Literatur 1811 bis 1880. In I. Breuer (Hrsg.), *Kleist-Handbuch Leben – Werk – Wirkung* (S. 410–13). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler-Verlag.
- Gikandi, S. (2004). Poststructuralism and postcolonial discourse. In N. Lazarus (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies* (S. 97–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giliomee, H. (2009). *The Afrikaners: Biography of a people* (2. Aufl.). Cape Town: Tafelberg.
- Giliomee, H. (2019). *The Rise and Demise of the Afrikaners*. Cape Town: Tafelberg.
- Griese, S., Kerscher, H. & Meier, A. (2020). *Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen*. Stuttgart: Reclam.

- Groenewald, K. (2019). *Zu Lernmotivationen für Deutsch im südafrikanischen Kontext am Beispiel einer Fallstudie: Stellenbosch* [Masterarbeit, Stellenbosch University]. SUNScholar Research Repository. <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/105925>
- Hegel, G. W. F. (1989). Phänomenologie des Geistes. In E. Moldenhauer & K. M. Michel (Hrsg.), *Hegel, Georg Wilhelm Friedrich Werke in 20 neu editierten Bänden: Auf der Grundlage der Werke von 1832–1845* (2. Aufl., 3. Bd.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Erste Veröff. 1807).
- Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1), 1–8.
- Hofmann, M. (2009). Für einen offenen Kanon. Überlegungen im Anschluss an die aktuelle Kanon-Diskussion. In C. Hamann & M. Hofmann (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Karakus. *Kanon heute: Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 29–42). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Horn, P. (1992). Nekrolog auf eine Germanistik für Nekrophile oder die Germanisten sterben aus. *Acta Germanica: German Studies in Africa*, 21(1), 263–272.
- Hu, A. (2010). Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (Bd. 2, S. 1555–64). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Jansen, J. D. (2017). *As by Fire: The end of the South African University*. Cape Town: Tafelberg.

- Jansen, J. D. (2019). On the Politics of Decolonisation: Knowledge, Authority and the Settled Curriculum. In J. D. Jansen (Hrsg.), *Decolonisation in Universities: The Politics of Knowledge*. (S. 50–78). Johannesburg: Wits University Press.
- Jantzen, W. (2015). Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. *Jahrbuch für Pädagogik*, 1, 241–253.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1–28.
- Kluge, F. (1883/1989). Kanon. In F. Kluge (Hrsg.), unter Mithilfe von M. Bürgisser & B. Gregor, völlig neu bearb. von E. Seebold. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (22. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Kuckartz. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.), Weinheim: Beltz & Juventa.
- Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2), 1–12.
- Leavis, F. R. (1948). *The Great Tradition: George Eliot, Henry James, Joseph Conrad*. London: Chatto & Windus.
- Lillige, C. (2009). »When we rough beasts actually slouch into Bethlehem«: Postkoloniale Revisionen des *Western Canon*. In C. Hamann & M. Hofmann (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Karakus. *Kanon heute: Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 43–54). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Lösch, B. (2017). Die neoliberale Hegemonie als Gefahr für die Demokratie. In C. Butterwege, B. Lösch & R. Ptak (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus* (3. Aufl.) (S. 201–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Maltzan, C. von (2014a). Deutsch in Südafrika. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch 2. Bd.* (S. 1805–1808). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Maltzan, C. von (2014b). Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner & C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (S. 87–96). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Maltzan, C. von. (2018). Deutsch im Kontext der südafrikanischen Bildungspolitik und der Ruf nach Dekolonisierung. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 50(1), 99–110.
- Maltzan, C. von (2020). German in a South African Context: From Colony to Decolonisation. In J. Hodgkinson & B. Schofield (Hrsg.), *German in the World* (S. 138–154). Rochester, New York: Camden House.
- Mamdani, M. (2021). *Neither Settler nor Native: The Making and Unmaking of Permanent Minorities*. Johannesburg: Wits University Press.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Notes Toward a Theory of Qualitative Data Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 21–34). London: SAGE Publications.

- Mbembe, A. J. (2006, 23. Mai). Afrika – die Verfugung des Hier mit dem Anderswo. (G. Osterwald, Übers.). *Le Monde diplomatique*. Abgerufen am 04.05.2022 unter <https://www.eurozine.com/africa-joining-here-with-elsewhere/>
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45.
- Mecheril, P., Bücken, S., Streicher, N. & Velho, A. (2020). Einleitung. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview: konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–79). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mignolo, W. D. (1991). Canons A(nd)Cross-Cultural Boundaries (Or, Whose Canon are We Talking about?). *Poetics Today*, 12(1), 1–28.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham/London: Duke University Press.
- Moennighoff, B. (2007a). Einflussforschung. In D. Burdorf, C. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur* (3. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler-Verlag.
- Moennighoff, B. (2007b). Literatur. In D. Burdorf, C. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur* (3. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler-Verlag.

- Pakendorf, G. (2016). Zur Geschichte des Germanistenverbands im Südlichen Afrika (SAGV) im sozialpolitischen Kontext. *Acta Germanica: German Studies in Africa*, 44(1), 82–104.
- Ptak, R. (2017). Grundlagen des Neoliberalismus. In C. Butterwege, B. Lösch & R. Ptak (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus* (3. Aufl.) (S. 13–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Raidt, E. (1989). Ontwikkeling van Vroeë Afrikaans. In T. J. R. Botha, F. A. Ponielis, J. G. H. Combrink, F. F. Odendal (Hrsg.), *Inleiding tot die Afrikaanse Taalkunde* (2. überarb. Aufl.) (S. 96–126). Pretoria: Academica.
- Reich-Ranicki, M. (Hrsg.). (2003). *Der Kanon: Die deutsche Literatur, die Essays und ihre Autoren*. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel-Verlag.
- Riedner, R. & Dobstadt, M. (2014). Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner & C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (S. 153–170). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Riedner, R. (2020). Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht: Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica: German Studies in Africa*, 48(1), 41–52.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 15–31). Paderborn: Schöningh (UTB).

- Rudwick, S. (2022). *The Ambiguity of English as a Lingua Franca: Politics of Language and Race in South Africa*. New York/Oxford: Routledge.
- Schier, C. (2014). Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen: ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner & C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven: 3. Bd. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts* (S. 51–64). Tübingen: Stauffenberg-Verlag.
- Schwalm, H. (2007). Dekonstruktion. In D. Burdorf, C. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur* (3. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler-Verlag.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung: Alles, was man wissen muß*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Segebrecht, W. (2007). *Was sollen Germanisten lesen?* (3. über. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt-Verlag.
- South African Government News Agency. (2021, 26. März). *South Africans should embrace other cultures*. Government of South Africa. <https://www.sanews.gov.za/south-africa/south-africans-should-embrace-other-cultures-says-bapela>
- Spivak, G. C. (1993/2009). *Outside in the Teaching Machine*. Oxford/New York: Routledge.
- Stephan, I. (2013). Kunststepoche. In W. Beutin, M. Beilein, K. Ehlert, W. Emmerich, C. Kanz, B. Lutz, V. Meid, M. Opitz, C. Opitz-Wiemers, R. Schnell, P. Stein & I. Stephan (Hrsg.), *Deutsche Literaturgeschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart* (S. 185–240). Stuttgart: Springer-Verlag.

The South African Constitution. (1996). The Department of Justice. Abgerufen am 01.05.2022 unter <https://www.justice.gov.za/legislation/constitution/chp01.html>

Thorpe, K. (2014). Auswahlkriterien für literarische Texte im DaF-Unterricht in Südafrika. In Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.), *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext: Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika* (S. 30–36). Göttingen: Wallstein-Verlag.

Vuuren, H. van. (1994). Introduction: Literary historiography, with specific reference to the problems of the South African context, *Journal of Literary Studies*, 10(3–4), 261–278.

wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Oxford: James Currey.

Weber, U. S., Domingo, R. S. C. & Fourie, R. B. (2017). Beyond Language: German Studies in a South African University Context. In R. H. Kaschulla, P. Maseko & H. E. Wollf (Hrsg.). *Multilingualism and Intercultural Communication: A South African Perspective* (S. 323–335). Johannesburg: Wits University Press.

Zschachlitz, R. (2009). »Kanonische Stillstellung«, »Symbolisches Kapital«, »Dialektik im Stillstande« – zur Kanontheorie bei Jan Assmann, Pierre Bourdieu und Walter Benjamin. In C. Hamann & M. Hofmann (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Karakus. *Kanon heute: Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 13–28). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Anhang 1: Leitfadenfragebogen

Themenblöcke

Themenblock 1: Persönliche Haltung gegenüber der Wichtigkeit der Poetizität eines Textes

Themenblock 2: Vorgang bei der Auswahl von literarischen Texten

Themenblock 3: ggf. Interessenkonflikt zwischen der Lehre von dem DaF und der Literaturwissenschaft / der Germanistik

Themenblock 4: Die ‚Wichtigkeit‘ und die Kanonizität eines literarischen Textes beim DaF-Lehren

Interviewleitfadenfragen

1. Was haben Sie als ‚*Undergraduate*‘ studiert? Als Sie Studierende(r) waren, was hielten Sie von den in der Universität vorgeschriebenen literarischen Texten? Hatten sie Ihnen gefallen? (1)
2. Glauben Sie, dass sich die damals vorgeschriebenen Texte für das Deutschlernen und -lehren eignen? (1, 3, 4)
3. Warum haben Sie Deutsch studiert? (-)
4. Wenn Sie ein Buch lesen, denken Sie manchmal, dass sich dieser Text perfekt für Deutschlerner-innen eignen könnte? (1, 2)
 - 4.1. Welche Texte waren das? (-)
 - 4.2. Was war das Besondere am Text? (2)
5. Was ist Ihrer Meinung nach ein passender (literarischer) Text für DaF-Lernende und warum? (1, 2, 3)
6. Wie oft setzen Sie literarische Texte im Unterricht ein? Was wollen Sie damit erreichen? (2, 3)
7. Wenn Sie belletristische bzw. literarische Texte mit anderen Textsorten wie Zeitungsartikeln, kurzen Biografien usw. vergleichen, was können literarische Texte besser und was können sie nicht so gut? (1, 3)

8. Jedes Jahr müssen Sie sich für bestimmte vorgeschriebene Texte entscheiden. Erzählen Sie mir bitte, wie Sie bei der Auswahl vorgehen. (2, 4) Warum entscheiden Sie sich z. B. für das eine Werk und nicht für ein anderes? Haben Sie Kriterien für die Auswahl? Wie finden Sie die Texte, die Sie vorschreiben? (1, 2, 3, 4)
 - 8.1. Wie oft wechseln Sie die vorgeschriebenen Werke und warum?
 - 8.2. Spielt die Relevanz, die ein Text für Studierende haben könnte, eine Rolle bei der Auswahl eines Textes? (1, 2, 4)
 - 8.3. Wenn der Inhalt eines vorgeschriebenen literarischen Textes für das Alltagsleben oder die Erlebnisse Ihrer Studierenden möglicherweise nicht relevant ist, würden Sie trotzdem den Text im Unterricht einsetzen? Warum (nicht)? (2, 3, 4)
 - 8.4. Spielt Ihre persönliche Präferenz für einen Text, mit anderen Worten, ob ein Text Ihnen gefällt oder nicht, eine Rolle bei der Auswahl?
9. In meinem *Undergraduate*-Studium haben wir viele ältere Texte gelesen. Spielt die literarische Epoche, zu der ein Text zugeordnet werden kann, für Sie eine Rolle bei der Auswahl? Behandeln Sie hauptsächlich Gegenwartstexte oder ältere Texte und warum? Hat Ihre Auswahl mit dem DaF-Kontext zu tun? (1, 2, 3, 4)
10. Wo liegt der Fokus in Ihrer Lehre: auf dem Spracherwerb und der Vermittlung der Sprache, oder in der Literaturvermittlung? (ggf. 2, 3)
 - 10.1.(ggf.) Denken Sie, dass man in der Lehre der Vermittlung des Deutscherwerbs und der Literaturwissenschaft gleichzeitig gerecht werden kann? (3, 4)
11. Verfolgen Sie das Ziel, Nachwuchs für die Germanistik in Südafrika auszubilden?
 - 11.1. Wie versuchen Sie das in der Lehrpraxis umzusetzen?
12. Haben sich Studierende je bei Ihnen über einen vorgeschriebenen literarischen Text beschwert und wenn ja, warum? (2)
 - 12.1. Wie sind Sie mit dieser Beschwerde umgegangen? (1, 2)
 - 12.2. Haben sich die Beschwerden auf Ihre nächste Auswahl ausgewirkt? (2)
13. Wie wichtig ist für Sie das Renommee eines Autors bzw. einer Autorin bei der Auswahl von einem vorgeschriebenen literarischen Text? (1, 2, 4)

13.1.(Wenn 'sehr') Was an dem Autor bzw. der Autorin beachten Sie bei der Auswahl?
(2, 4)

13.2.(Wenn 'gar nicht') Was ist für Sie am Text wichtiger? (2)

14. Es gibt eine Unmenge von literarischen Texten bzw. Büchern, die man in Unterricht einsetzen könnte. Wie überwinden Sie die Vielfalt an Möglichkeiten bei der Auswahl?
(2, 4)

15. Haben Sie einen Lieblingsautor oder -text?

15.1.Haben Sie diesen Autor oder Text schon unterrichtet? Warum (nicht)?

Anhang 2: Research Ethics Committee: Genehmigung



NOTICE OF APPROVAL

REC: Social, Behavioural and Education Research (SBER) - Initial Application Form

27 May 2021

Project number: 18694

Project Title: A literary canon for learners of German? – on the selection of literary texts in bachelor-level German Studies at three South African universities

Dear Mr F Pieterse

Co-investigators:

Your REC: Social, Behavioural and Education Research (SBER) - Initial Application Form submitted on 01/05/2021 08:13 was reviewed and approved by the REC: Social, Behavioural and Education Research (REC: SBE).

Please note below expiration date of this approved submission:

Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
27 May 2021	26 May 2024

GENERAL REC COMMENTS PERTAINING TO THIS PROJECT:

1) The researcher indicated that SU-affiliated persons will be recruited to take part in this study. The researcher may only commence with recruitment and data collection after permission is obtained from the SU Division for Information Governance (www.sun.ac.za/permission). The researcher is requested to supply the REC with proof of permission as soon as this is secured. [ACTION REQUIRED]

2) The researcher is reminded to obtain permission from the other participating organisation(s) before recruitment and/or data collection may commence. Proof of permission must be attached to the REC online application, section 8. [ACTION REQUIRED]

INVESTIGATOR RESPONSIBILITIES

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: SBE, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (18694) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

You are required to submit a progress report to the REC: SBE before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

Once you have completed your research, you are required to submit a final report to the REC: SBE for review.

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	MA Research Proposal - Jean Pieterse_FinalVersion2	30/04/2021	Current

Anhang 3: Muster der Einwilligungserklärung



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

You are invited to take part in a study conducted by Francois-Jean Pieterse (16668782@sun.ac.za), from the Department of Modern Foreign Languages at the University of Stellenbosch. You were approached as a possible participant because you are teaching German at university level at either the University of Stellenbosch, the University of Cape Town, or the University of the Western Cape, and may assist in a study about the use of literary texts in the subject German as a Foreign Language.

1. PURPOSE OF THE STUDY

This study is situated in the field of second language acquisition and investigates the use of, and selection of, literary texts in the teaching of German, and how / if the teaching aims of university German sections have shifted in recent years, in your own experience. The study is aimed at permanent and contract staff at the universities of Stellenbosch, Cape Town, and the Western Cape, which are all situated in the Western Cape province. The study aims to describe the context and experiences that involve and inform teaching staff's decision to use a set work for teaching purposes. You may be asked about your own interests in literature, how you select set works that you have used for teaching, and your thoughts on the subject in the context of South Africa.

2. WHAT WILL BE ASKED OF ME?

If you agree to take part in this study, you will be asked to consent to an interview about your teaching practice with regards to literary texts, as well as questions about how you balance the needs of German language teaching with the teaching of German literature. The interview will take place at a prearranged time of your own choice and will take approximately 50 minutes to complete. You will only be asked to be interviewed once and the data will be anonymised for the purposes of this research. Parts of the interview may be cited anonymously in a master's dissertation, presentations and/ or articles.

3. POSSIBLE RISKS AND DISCOMFORTS

There are no foreseeable risks in this study.

4. POSSIBLE BENEFITS TO PARTICIPANTS AND/OR TO THE SOCIETY

Although there are no direct benefits to the participants, this study may help to understand how and why three South African German sections select their set works and what they aim to accomplish by doing that. It may therefore contribute to the knowledge of how the learning of German in South Africa, on the basis of this case study, is structured and is taking place, which may serve as a basis for reflecting on the subject in South Africa and the uses of literary texts for the teaching of the German language.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There is no payment involved in this study.

6. PROTECTION OF YOUR INFORMATION, CONFIDENTIALITY, AND IDENTITY

Any information you share with me during this study and that could possibly identify you as a participant will be protected and anonymised whenever cited in my dissertation, possible articles or presentations. The primary researcher will hold the original recording of the interview, which will be transcribed, and the transcription anonymised for the research. No one other than the primary researcher will have access to these records. Parts of these surveys may be used anonymously in other articles and presentations. Although participating organisations such as the University of Stellenbosch, University of Cape Town, and the University of the Western Cape, may be identified in the final research report, the identities of participants will not be revealed. The information obtained in this study, in the form of transcriptions, may be released anonymously to the two supervisors at the University of Stellenbosch and the University of Leipzig. The information may also be used anonymously in later publications.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You may choose to participate in this study or not. If you agree to participate in this study, you may withdraw at any time without any consequences. You may also refuse to answer any questions you do not wish to answer and still remain in the study. The researcher may not use the results from your survey if your contribution proves obsolete to the study.

8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this study, please feel free to contact Francois-Jean Pieterse at 16668782@sun.ac.za and/or the supervisor Prof. Carlotta von Maltzan at vmaltzan@sun.ac.za.

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

~~~~~  

|                                                  |
|--------------------------------------------------|
| <b>DECLARATION OF CONSENT BY THE PARTICIPANT</b> |
|--------------------------------------------------|

As the participant I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information I provide, have been explained.

By signing below, I \_\_\_\_\_ (*name of participant*) agree to take part in this research study, as conducted by Francois-Jean Pieterse.

\_\_\_\_\_  
**Signature of Participant** ..... **Date**

**DECLARATION BY THE PRINCIPAL INVESTIGATOR**

As the **principal investigator**, I hereby declare that the information contained in this document has been thoroughly explained to the participant. I also declare that the participant has been encouraged (and has been given ample time) to ask any questions. In addition, I would like to select the following option:

|  |                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | The conversation with the participant was conducted in a language in which the participant is fluent.                                                                                                                                          |
|  | The conversation with the participant was conducted with the assistance of a translator (who has signed a non-disclosure agreement), and this “Consent Form” is available to the participant in a language in which the participant is fluent. |

\_\_\_\_\_  
**Signature of Principal Investigator**

\_\_\_\_\_  
**Date**