

Literatur und Literaturwissenschaft im Kontext moderner Auslandsgermanistik: Ziele und Entwicklungsstrategien

Dirk Baldes *

Abstract

Im Vergleich zur traditionellen Inlandsgermanistik, deren linguistische wie literaturwissenschaftliche Schwerpunktfelder sich weitgehend unabhängig von den Bedürfnissen einer Fremdsprachenphilologie entwickelt haben, ist die Germanistik in fremdsprachigen Ländern nicht nur eine vergleichsweise junge Disziplin, sondern auch ein Fach, dessen fachliche Konzeption inzwischen ganz eigenen Mechanismen folgt.

Durch die (oft interdisziplinäre) Ausweitung der traditionellen Kernfelder auf translatorische, touristische oder andere berufsorientierte Bereiche, hat sich das Fach inzwischen rasant von der Inlandsgermanistik und damit von ihrem Ursprung wegentwickelt. So ist in den vergangenen Jahrzehnten eine massive Umverteilung der curricularen Inhalte von einer noch an den Kernfächern orientierten Fremdsprachengermanistik zugunsten eines pragmatisch ausgerichteten und damit konkurrenzfähigen Faches zu beobachten,

* Deutschabteilung, Department of Western Languages, Faculty of Humanities, Chiang Mai Universität

das stärker denn je in einen Wettbewerb um das studentische Interesse eingetreten ist. In welchem Maße werden durch diese Neuausrichtung des Faches innerhalb des grundständigen Studiums überhaupt noch literaturwissenschaftliche Inhalte nachgefragt und wie können diese legitimiert werden?

Bei aller notwendigen Reduktion fachlicher Inhalte und einem massiv reduzierten Textkanon wird es innerhalb der Literaturwissenschaft stark auf eine kompetenzorientierte Lehre ankommen. Im Zentrum stünde ein ganzheitlicher Ansatz, der ein möglichst breites Spektrum geisteswissenschaftlich relevanter Fragestellungen aufwirft. Ziel wäre es, auf der Basis literarischer Texte die Entwicklung einer allgemein-kritischen Reflexionsfähigkeit und problemorientierter Lösungsstrategien für den beruflichen Alltag zu befördern.

Keywords: Fremdsprachengermanistik, kompetenzorientierte Hochschullehre, induktive Kontextentfaltung

Literature and Literature Studies in the context of modern German Studies: Goals and Development Strategies

Dirk Baldes *

Abstract

With a focus on topics related to the study of linguistics and literature, the academic field of German Studies in Germany has developed along traditional lines, independent of the needs of foreign language philology. In contrast to the domestic conception of German Studies, the academic design of the field abroad has resulted in distinct structures – shaped individually by every single country and university.

German Studies abroad has therefore departed dramatically from its central concern for the study of linguistics and literature, moving instead toward the circumference of the field. Translation, tourism, and other career-related fields – that is to say, professional and technical fields – or simply basic language learning have become far more important than the academic core of past decades. This transformation has consistently led to a redistribution of curricular resources for enhancing the field, with an evident shift toward

* German Section, Department of Western Languages, Faculty of Humanities, Chiang Mai University

application-oriented programs to meet students' demands and interests. This article examines the extent to which traditional literature-based material is currently utilised, and how it could be legitimated with these changes to the field in mind.

If the professional content of literature studies is necessarily to be reduced or customized in various ways, and a contraction of canonized texts is unavoidable in German Studies abroad, a tight focus on competence-based teaching becomes a priority: a holistic approach in the center with a wide spectrum of liberal arts related topics circling around. This approach should aim to instill the general ability to think and reflect critically in order to develop in students a capacity for creating problem-oriented strategies based on literary texts.

Keywords: German Studies abroad, competence-based teaching, inductive development of contexts

1. Germanistiken in Deutschland und im Ausland

„Das Studium der deutschen Literatur im Ausland innerhalb des Germanistikstudiums [ist] keine Selbstverständlichkeit mehr“ (Blamberger 1997, 28). Dieser Befund von Günter Blamberger könnte aus unseren Tagen stammen. Dass sich das Zitat auf eine DAAD-Tagung des Jahres 1995 bezieht, zeigt die nicht nur temporäre, sondern die offenbar kontinuierliche Rezession der deutschen Literaturwissenschaft im Ausland. Von einem ehemaligen Idealzustand ist aber wohl nicht auszugehen und eine weitere Beobachtung von Christoph Bartmann in diesem Kontext deshalb nicht verwunderlich:

„Die Auslandsgermanistik ist heute bekanntlich nicht mehr das, was sie in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts war. Sie war damals nicht mehr das, was sie in den Fünfzigern gewesen war und sie war nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr das, was sie vor ihm gewesen war.“ (Bartmann 2010, 517)

Unabhängig von einer tatsächlichen Definition dessen, was die Auslandsgermanistik¹ nun ehemals gewesen sein soll, ist die einzige Kontinuität offenbar in ihrem Wandel selbst zu sehen.

¹ Das Begriffspaar ‚In- und Auslandsgermanistik‘ ist in der Forschung umstritten. Vor allem dem Wort ‚Auslandsgermanistik‘ hafte eine koloniale Konnotation an, weshalb besser von „Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen“ (Blamberger 1997, 28) zu sprechen sei. Außerdem unterscheiden sich die länderspezifischen Germanistiken untereinander sehr stark, so dass korrekterweise nicht von einer

Gleiches gilt bedingt auch für die Inlandsgermanistik. Vor allem durch eine stark zunehmende Methodenpluralität haben sich spätestens seit den sechziger Jahren unterschiedliche Paradigmen durchgesetzt, die in der Linguistik wie Literaturwissenschaft zu interdisziplinären Ansätzen geführt haben. Semiotik, Soziolinguistik, Psycholinguistik einerseits, sozialgeschichtliche, kultursoziologische, medientheoretische oder intertextuelle Literaturinterpretation andererseits. Ursprünglich noch recht stark an den Kernfächern Linguistik und Literaturwissenschaft orientiert, hat sich die Fremdsprachen-germanistik inzwischen fast völlig von den in der Inlandsgermanistik weitgehend noch intakten, traditionellen Fachprofilen emanzipiert und – je nach Region, historischem oder kulturellem Bezug – bereits sehr deutliche Umrisse eines neuen Faches entwickelt. Bezeichnungen wie „German studies“, „Area studies“ oder „Kulturraumforschung“ (Kugler 2001, 20) sind im engeren Sinne nicht mit dem deutschen Begriff *Germanistik*, der im Übrigen selbst recht unpräzise ist, identisch, sondern umfassen über Sprach- und Literaturwissenschaft hinaus auch die Bereiche Landeskunde, Kultur, Übersetzen und Dolmetschen sowie natürlich Deutsch als Fremdsprache. Letztlich geht es hier wie dort um nichts Geringeres als „um die disziplinäre Identität der Germanistik“ (Blamberger 1997, 28), die sich gerade im Ausland für neue Konzepte öffnet. Durch die „konzeptionell wachsende Distanz zum

(einzigsten) Auslandsgermanistik die Rede sein kann. Stattdessen soll hier der Begriff der *Fremdsprachen-germanistik* verwendet werden. Vgl. zu dieser Diskussion auch den Beitrag von Kussler/Kaewvipat 2010.

innerdeutschen Wissenschaftsbetrieb“ hätten auch bei der Curriculum-entwicklung die innerdeutschen Muster „kaum noch Vorbildfunktion“ (Blamberger 1997, 28)². Als offensichtlichen Grund nennt Blamberger, dass das Studium der Germanistik im Ausland stärker berufsbezogen organisiert sein müsse, so dass auch der Unterricht eher einem „Gemischtwarenladen“ gleiche, der „Querschnittskonzepte“ an Stelle des „Werkganzen“ bevorzuge. Es ließe sich „feststellen, daß für diese Lehre keine verbindlichen Programme mehr existieren, weder theoretisch, noch methodisch noch wissenssystematisch.“ (Blamberger 1997, 28, 30) Blambergers Expertise von 1995 hat bis heute nicht viel von ihrer Bedeutung verloren. Nach wie vor lassen sich germanistische Kurse, gerade die der Literaturwissenschaft, sehr häufig inhaltlich nahezu beliebig füllen. Die Lektüre in einem Kurs wie *Reading German Literature* kann vom barocken Trauerspiel bis zur Gegenwortslyrik reichen oder aber auch einem einzigen Roman gewidmet sein. Im Gegensatz zur konservativen Inlandsgermanistik läuft die Fremdsprachen-germanistik durch ihre Flexibilität zwar einerseits Gefahr, ihre Bindung an ihre Wurzeln zu verlieren, andererseits eröffnen sich ihr gerade dadurch völlig neue Wege als selbstständiges Fach.

Zwischen diesen Polen bewegt sich die Fremdsprachengermanistik, ohne überhaupt einem homogenen Konzept zu folgen, das international

² Vgl. hierzu auch Fabricius-Hansen, die Zweifel vorbringt, „inwieweit germanistische Studiengänge im traditionellen Sinne noch an ausländischen Universitäten angeboten werden.“ (Fabricius-Hansen 2006, 67)

Gültigkeit besäße und eine griffige Definition des Faches zuließe. Man kann ruhigen Gewissens behaupten, dass sich die Germanistiken in Europa und Asien grundlegend voneinander unterscheiden und schon deshalb der pauschale Begriff der Auslandsgermanistik als solcher gar nicht praktikabel ist (vgl. Kussler/Kaewwipat 2010, 1521f.). Jedes Land verfolgt eigene Strategien zur Umsetzung eigener germanistischer Studiengänge und hat unterschiedliche sprachliche und kulturelle Voraussetzungen dazu; stark auf innerdeutsche Germanistik bezogene Studiengangkonfigurationen findet man in fremdsprachigen Germanistiken nur selten, interessanterweise aber vor allem in wirtschaftlich starken Ländern oder Räumen wie beispielsweise Großbritannien, Skandinavien, Nordamerika und Australien.

2. Probleme einer Germanistik im Wandel

Bei der Frage nach der Studiengangkonfiguration spielen zahlreiche Kriterien eine Rolle, die regionalspezifisch sehr unterschiedlich gewichtet sein können. Historische Bindungen an die deutsche Kultur oder vielleicht gerade ein deutlicher Kontrast zu ihr, die Bedeutung von wirtschaftlichen Faktoren (z. B. Tourismus) oder einer erforderlichen Translationskompetenz, Lehrer- und Hochschullehrerausbildung haben einen Einfluss darauf, welche curricularen Schwerpunkte ein Land oder eine bestimmte Universität für das Fach setzt. Ähnlich wie die Inlandsgermanistik fokussiert auch die Germanis-

tik in fremdsprachigen Ländern mit Ausnahme der Lehrer- und Hochschullehrerausbildung nur selten konkrete Berufsbilder, so dass die Ausbildung flexibel auf allgemein-geisteswissenschaftliche Kompetenzen ausgelegt ist. Im Ausland kommt häufig noch eine berufliche Qualifikation als Dolmetscher oder Übersetzer hinzu; in Urlaubsregionen werden zudem oft Kenntnisse vermittelt, die in der Tourismusbranche nachgefragt werden. Die Frage, welche Inhalte für die jeweiligen Ziele und die daraus formulierten Studiengangprofile notwendig sind, entscheidet über die jeweilige Studiengangskonfiguration. Durch diese curriculare Flexibilität, die zumeist eine Aufweichung des fachspezifischen Kernwissens mit sich bringt, verändert sich die Identität des Faches, weshalb kaum eine Germanistik im Ausland mit einer anderen vergleichbar ist.

In seinem recht schwarz gezeichneten Beitrag *Zum Thema „Auslandsgermanistik“* spricht Bartmann deshalb weniger von einer „Krise der Auslandsgermanistik“ als vielmehr von ihrem „Niedergang“, der durch ein fortschreitendes „Schrumpfen“ der Nachfrage dazu führen könne, dass sie „institutionell ausstirbt“ (Bartmann 2010, 517f.). Die curriculare Erweiterung des Faches auf Kosten germanistischer und insbesondere literaturwissenschaftlicher Kernkompetenzen halte er für wenig sinnvoll, denn

„nichts hat bis jetzt diesen Trend aufhalten können, nicht die Umwandlung der Germanistik in ‚area studies‘, nicht die Beschränkung oder Konzentration auf praktische, berufsbezogene Sprachfertigkeiten („Wirtschaftsdeutsch“) und auch

nicht die Verknüpfung des Literaturstudiums mit Film- und Bildanalysen im Zeichen von ‚Weimar‘ oder ‚Berlin‘.“ (Bartmann 2010, 518)

Die Auslandsgermanistik verzettele sich zu sehr in „Programme“ und „Studien“ aller Art und liefere „den Hochschulplanern [durch diese Konturenlosigkeit] einen Grund mehr, sie abzuschaffen“ (Bartmann 2010, 519). Auch Hartmut Kugler sieht in der Erweiterung germanistischer Studiengang-profile eine Gefahr für die Literaturwissenschaft, da sie mit anderen Teilen der German studies oder der Kulturräumforschung konkurrieren müsse. Literarische Texte hätten in dieser Konstellation keinen hohen Stellenwert mehr und konfigurierten sich eher „in einer komparatistisch angelegten ‚europäischen Literaturforschung‘“ (Kugler 2001, 20). Barbara von der Lühe verzeichnete in ihrem Bericht über die Asiatische Germanistentagung 2002 in Peking ein ähnliches Gefühl der Bedrohung: „In der Reduktion der Auslands-Germanistik auf die Vermittlung von Sprachkompetenz unter weitgehendem Verzicht auf klassische literaturwissenschaftliche Methoden und Inhalte sahen nicht wenige Konferenz-Teilnehmer eine Gefahr.“ (Lühe 2002, 21) Für die Literaturwissenschaft leitet sich aus dieser Erweiterung bzw. Umorientierung germanistischer Studiengänge im Ausland also die Problematik ab, dass sie nur noch am Rande zu interessieren und im Rahmen von Deutschland-Studien oder Kulturforschung nur noch beiläufig für Unterrichtszwecke zu taugen scheint. Hinzu kommt, dass die Deutschkompetenz der Studierenden nach der Schule recht gering sei und der „universitäre

Sprachunterricht auf sehr niedriger Ebene ansetzen“ (Fabricius-Hansen 2006, 69) müsse. Dies habe zur Konsequenz, dass das Sprachniveau der Studierenden oft nicht ausreiche für ein komplexes Lektüreverständnis und ihnen der literarische Text aufgrund seiner sprachkünstlerischen Gestaltung und Interpretationsvielfalt deshalb nur von geringem Nutzwert für die Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten geschweige denn für die Entwicklung ihrer philologischen Kompetenz erscheint.

3. Curriculare Modifikationen

Curricular muss hier also unterschieden werden zwischen literaturwissenschaftlichen und im weiteren Sinne literaturdidaktischen Inhalten. Kommt dem literarischen Text im Rahmen der Fremdsprachenphilologie literaturdidaktisch vor allem die Funktion der Entwicklung und Vertiefung des Spracherwerbs, landeskundlicher oder kultureller Kompetenzen zu, so stehen in der Literaturwissenschaft insbesondere die Vermittlung von ästhetischen Werten, Interpretationsmechanismen für das Textverständnis sowie die Entwicklung kritischer Denkmuster im Zentrum. Die Auswahl literarischer Texte erfolgt normalerweise kanonisch mit Blick auf die Bedeutung des Textes im literarhistorischen oder sozialgeschichtlichen Zusammenhang, wobei produktions- und rezeptionsästhetische Perspektiven dabei eine ebenso wichtige Rolle spielen wie der methodische Zugang. Zwar hat die literaturdidaktische Beschäftigung mit Literatur in der Fremd-

sprachengermanistik an Popularität gewonnen und ist inzwischen auch theoretisch dort verankert; für die Literaturwissenschaft hingegen scheint sich jedoch Bartmanns bereits erwähnte Beobachtung einer Krise oder gar eines Niedergangs zu bestätigen.

Diese Entwicklung ist keine aktuelle, sondern das Ergebnis zahlreicher Curriculumsmodifikationen über größere Zeiträume hinweg. Veränderungen in der Inlandsgermanistik sind vor allem im Zuge der Bologna-Reform durch die Einführung der modularisierten Studiengänge zu beobachten, während die zuvor geltenden Magister- bzw. Lehramtsstudiengänge umgeschrieben und nicht zuletzt flexibler organisiert worden sind. Im Ausland hingegen hatte man häufig bereits deutlich früher die thematische Streuung von Kursen eingeschränkt und diese zu Gruppen zusammengefasst. Ein Beispiel für diese Modifikation findet sich in den Curricula der Chulalongkorn Universität. Wanna Saengaramruang hat die ersten drei Curricula der Deutschabteilung seit ihrer Gründung im Jahre 1957 in ihrem Beitrag zu einem Germanistentreffen 1995 an der Universität Kassel dokumentiert und miteinander verglichen. Aus diesem Vergleich geht hervor, dass das Curriculum von 1957 noch recht stark an den Curricula der Inlandsgermanistik orientiert war. Es wurden u. a. noch „Deutsche Klassik“, „Sprachgeschichte“ und sogar „Alt- und mittelhochdeutsche Literatur“ neben zahlreichen weiteren literaturwissenschaftlichen Themen im Hauptfach unterrichtet (vgl. Saengaramruang 1995, 285). Das zweite Curriculum von 1984 ist insofern flexibler konzipiert, als es nur wenige Pflicht-, dafür aber umso mehr Wahl-

kurse offeriert. Die Revision des Curriculums 1995 sei aus dem Wunsch der Fakultät nach mehr „Praxisbezug“ und „Berufsorientierung“ (Saengaramruang 1995, 282) erwachsen; außerdem sei das „alte Curriculum [...] reformbedürftig, weil es mehr als zehn Jahre gültig war und nicht mehr in die heutige Kommunikations- und Informationswelt“ (Saengaramruang 1995, 281f.) passe. So habe sich letztlich eine Entwicklung durchgesetzt, in der es für das Studium der Germanistik im Ausland „viel wichtiger [sei], eine instrumentelle Basis für die Ausübung eines späteren Berufs zu vermitteln als reines Wissen anzuhäufen.“ (Saengaramruang 1995, 288) Die Modularität, deren „hauptsächliche[r] Gewinn“ laut Kugler grundsätzlich „in einer größeren Mobilität beim internationalen Austausch sowie einer größeren Flexibilität beim Anschließen von Zusatzausbildungen oder Berufstätigkeiten“ (Kugler 2001, 19) besteht, zeichnet sich recht deutlich in dem neuen Zuschnitt ab: Sah das Curriculum der Chulalongkorn Universität von 1984 beispielsweise noch differenzierte Kurse wie „Deutsche Prosa“, „Lektüre und Interpretation deutscher Texte“, „Deutsche Prosa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert“ sowie „Jugendliteratur“ vor, so wurden diese im neuen Curriculum ganz allgemein als „Literatur 1 (Prosa)“ (Saengaramruang 1995, 285) zusammengefasst. Die Tendenz hin zu flexibleren Curricula ist vor allem im grundständigen Studium offensichtlich; ebenso die Reduktion traditionell literaturwissenschaftlicher Kernthemen zugunsten von stärker spracherwerbs- bzw. kulturorientierten Schwerpunkten, die den Einstieg in das Berufsleben erleichtern. In den heute gültigen Curricula ist der Anteil berufsbezogener Kurse weiterhin gewachsen. So gibt es auch an der Uni-

versität in Chiang Mai inzwischen tourismusbezogene Seminare oder Übersetzungskurse. Selbst die akademische Abschlussarbeit kann durch ein berufsorientiertes Praktikum ersetzt werden.

Die Antwort auf die Frage nach der „Funktion des Deutschstudiums“ (Saengaramruang 1995, 275) hat sich – zumindest im Ausland – in den letzten Jahrzehnten dem veränderten Berufsbild angepasst. Bei aller Freude über die damit gewachsenen Berufschancen der Absolventen, die inzwischen in breite Teile der Wirtschaft streben, darf man nicht übersehen, dass die Ausbildung von qualifizierten Deutschlehrern nicht gleichermaßen von dieser Entwicklung profitiert hat. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Gut bezahlte Jobs werden für die Besten auch nach einem oberflächlichen, wenig differenzierten BA-Studium angeboten. Eine fachliche Spezialisierung für das Lehramt oder die akademische Laufbahn hingegen kostet noch einmal viel Zeit und Kraft, garantiert aber nicht den beruflichen und finanziellen Mehrwert, den man sich davon verspricht.

4. Entwicklungsstrategien

Die curricularen Veränderungen über viele Jahre hinweg deuten bereits an, dass Studenten von den Hochschulen mehr und mehr als Kunden umworben werden und letztlich das Lernangebot bestimmen. Dies mag für stark zulassungsbeschränkte Fächer anders sein, doch gerade in den Geistes-

wissenschaften, die nur bedingt Drittmittel aus Wirtschaft und Industrie einwerben können, und deshalb für Hochschulen und Bundesländer finanziell wenig lukrativ sind, garantieren hohe Studierendenzahlen den Erfolg des Faches. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass vor allem kleinere Institute oft in ihrer Existenz bedroht sind. Dies gilt insbesondere für das Fach Deutsch im Ausland:

„Die Auslandsgermanistik hat sich [...] an den Gegebenheiten des Bildungsmarktes ausgerichtet. Sie ist gut beraten, bereit zu halten, was Studierende und Studiengänge von einer deutschlandbezogenen Sprach-, Literatur- und Kultatkunde verlangen. Sie kann sich nicht verweigern, wenn der Ruf nach ‚Interdisziplinarität‘ und Praxisbezug ertönt.“ (Bartmann 2010, 518)

Sie müsse jedoch, so Bartmann weiter,

„zu einer Fachlichkeit zurück finden oder [...] die Umrisse einer neuen, aber von der alten nicht gänzlich getrennten, Fachlichkeit etablieren. Sie müsste einen zeitgemäßen Begriff von philologischem Wissen und Können entwickeln und in die Praxis umsetzen.“ (Bartmann 2010, 519)

Den Kern der Germanistik, also linguistisches wie literaturwissenschaftliches Grundwissen zu verteidigen, ist auch die Forderung von Michael Mandelartz, der in den Philologien allgemein ein „Instrumentarium für die Bewahrung des kulturellen Gedächtnisses über nationale Grenzen hinweg“ (zit. n. Lühe

2002, 21) sieht. Auch Hartmut Kugler sieht in der Konzentration auf die Fachperipherie die Gefahr einer Vermengung mit der Kulturwissenschaft und damit den Verlust des eigenen Profils:

„Eine als ‚Kulturwissenschaft‘ verstandene Philologie ist zu einer Ausweitung ihres Kompetenzanspruchs auf soziale, politische, psychologische, kultur- und allgemeinhistorische Gegebenheiten gezwungen. Und im Prozeß der Ausweitung muß sie sich über ihren Anspruch auf kulturwissenschaftliche Sach- und Deutungskompetenz mit einer ganzen Anzahl von anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen herumstreiten, die ebenfalls ‚Kulturwissenschaft‘ sind und sein wollen.“ (Kugler 2001, 20)

Es bleibt die Frage, wie sich die Literaturwissenschaft bei einem rückläufigen Interesse für traditionelle Inhalte und einem stets wachsenden Interesse für berufsbezogene Kompetenzen positionieren kann.

Solange der Markt vor allem im Bachelorstudium eher eine möglichst breite Grundbildung nachfragt und speziell literaturwissenschaftliche Fachkompetenzen auch im Laufe weiterführender Studiengänge nur in Ausnahmefällen eine berufsrelevante Rolle spielen – etwa bei akademischen Karrieren und der dazu erforderlichen Dissertation – werden die Germanistiken daher auf eine Spezialisierung innerhalb des Curriculums zugunsten einer deutlich pragmatischeren Vermittlung von geisteswissenschaftlichen Basiskompe-

tenzen verzichten. Dadurch wird sich die derzeitige Tendenz zur Aufweichung des Fachprofils weiter fortsetzen. Was kann die Literaturwissenschaft hier eigentlich noch leisten?

Die Re-Integration literaturwissenschaftlicher Komponenten innerhalb der Fremdsprachengermanistik kann insofern nur dann gelingen, wenn sich das Fach auf die Konkurrenzsituation einlässt, eine Modifikation seines Stellenwertes im Ausland zulässt und es sich sinnvoll als Prämisse für jegliches Deutsch-Studium positionieren kann. Selbst im Inland hat sich die Germanistik inzwischen geöffnet und Wege zur Entfaltung gefunden, sei es etwa durch eine psychoanalytische, soziologische, systemtheoretische oder interkulturelle Methodendiskussion. Zum einen liegt also eine Erweiterungsstrategie nahe, die eine Öffnung für „interkulturelle Hermeneutik, kognitive Psychologie, Kulturanthropologie, Wissenssoziologie, Rezeptionsästhetik und Ethnolinguistik“ (Chang 2002, 83), im Grunde also eine interdisziplinäre Ausweitung literaturwissenschaftlicher Fragestellungen vorsieht. Zum anderen öffnet sich durch die flexiblen, curricularen Gestaltungsoptionen ein weites Feld für komparatistische oder interkulturelle Untersuchungen, wodurch eine Beschäftigung mit der deutschen Literatur und ihren Verstehensmechanismen auch ausländischen Studierenden als für sie vorteilhaft vermittelt werden kann:

„In der Auslandsgermanistik ist durch die Kenntnis beider Sprachen und Kulturen die Möglichkeit eines komparatistischen Vorgehens gegeben, das

anhand der zu vergleichenden Gegenstände Kriterien des Vergleichs gewinnt und durch ein wechselseitiges Beleuchten zu einem besseren Verständnis beider literarischer Texte führen kann.“ (Fathy 2012, 408)

Fathy macht zurecht deutlich, dass komparatistische Ansätze den Weg zu einer interkulturellen Kompetenz ebnen, die sie als „eine der Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts“ definiert und die eng mit „dem Studium der Literatur, insbesondere [mit] fremdsprachlichen Kontexten“ korrespondieren. Sie fordert den „Wandel von einer inhaltsorientierten zu einer kompetenzorientierten Hochschullehre“ (Fathy 2012, 408f.) und legt diesem Konzept das schon bei Neumann/Nünning erklärte Modell zugrunde, dass literarische Texte ein kulturelles Wissen voraussetzen, sie kulturelles Wissen diskutieren und „aktiv an der Herausbildung, Transformation und Reflexion von kulturellem Wissen beteiligt“ (Neumann/Nünning, zit. n. Fathy 2012, 409) sind. Somit trägt der deutsche literarische Text gleichberechtigt neben fremdsprachigen literarischen Texten zu einem interkulturellen Verständnis eines übergeordneten kulturellen Textes bei. (Vgl. Fathy 2012, 411)

Literarische Texte im Vergleich zur eigenen Nationalliteratur böten also nicht zuletzt die Möglichkeit der Eigenwahrnehmung und Selbsterkenntnis mit Hilfe des Fremden. Dieser reziproke Diskurs zielt nicht nur auf einen Erkenntnisgewinn im Studium, sondern der Disziplinen an sich. So habe ein Auslandsgermanist immer eine andere, durch die eigene Kultur geprägte Perspektive als ein Kollege oder eine Kollegin im Inland. Hier sieht Fabricius-

Hansen (vgl. Fabricius-Hansen 2006, 69f.) einen produktiven Ansatz und einen Mehrwert, den die Fremdperspektive der Auslandsgermanistik für die Inlandsgermanistik leisten kann. Christine Ivanovic erläutert diesen Ansatz am Beispiel Japans:

„Während japanische Germanistien in der Regel sehr genaue Kenntnisse und ein differenziertes, kritisches Bewußtsein in Bezug auf den Status der deutschen Kultur im Prozeß der Konstituierung des modernen Japan besitzen und beides in ihre historisch verstandene gegenwartsbezogene Vermittlung deutscher Sprache und Kultur einbeziehen können, bleibt dieser Zusammenhang der Mehrheit der in Japan tätigen deutschen oder österreichischen Germanisten weitgehend verschlossen.“ (Ivanovic 2010, 529)

Diese Ansätze für sich genommen werden allerdings kaum zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen; zu gering ist der Mehrwert, als dass sich dadurch eine Disziplin begründen oder rechtfertigen ließe. Der Königsweg für die Germanistik in anderssprachigen Ländern muss also regionalspezifisch gesucht und umgesetzt werden, da die jeweiligen Bedingungen stark variieren. So entstehen landes- manchmal auch universitätsspezifische Konfigurationen des Germanistikstudiums und auch der Forschungsschwerpunkte. Bei aller Diversität muss jedoch notwendigerweise eine gemeinsame Basis – in der Lehre wie in der Forschung – erkennbar und erhalten bleiben. Nur auf der Grundlage linguistischer bzw. literaturwissenschaftlicher Kern-

kompetenzen darf bzw. muss sich jede Auslandsgermanistik individuell entfalten, denn ohne die akademische Rückbindung an das Fach Germanistik liefern die Auslandsvarianten Gefahr, ihre wissenschaftliche Existenzgrundlage zu verlieren.

5. Kompetenzorientierte Lehre und induktive Kontextentfaltung

Eine Gemeinsamkeit, die stark genug ist, Germanistiken im In- und Ausland aneinander zu binden, muss auf die wesentlichen Kernkompetenzen des Faches beschränkt werden. Nur dort besteht Konsens zwischen beiden Modellen. Eine literaturwissenschaftliche Kernkompetenz besteht darin, sich kritisch und diskursiv mit (literarischen) Texten auseinanderzusetzen und diese in ihrem jeweiligen Kontext zu reflektieren und zu verstehen. Ein solches Verständnis setzt jedoch die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden voraus. Eine exemplarisch ausgewählte Methode, anhand derer eine Auswahl literarischer Texte untersucht werden könnte, würde innerhalb des Bachelors genügen, um ein systematisches Beispiel für literaturwissenschaftliches Arbeiten zu geben. Da ein umfassendes literaturwissenschaftliches Studium in aller Regel weder nachgefragt wird noch aufgrund prioritärer DaF-Anteile zeitlich durchführbar wäre, läge der Schwerpunkt im Sinne Fathys auf einer kompetenzorientierten Lehre, deren Ziel es wäre, auf Basis einer paradigmatisch geführten Interpretation die Funktionalität der Literaturwissenschaft im Rahmen eines Deutsch-Studiums aufzuzeigen und die Studenten zu befähigen, es mit anderen literarischen wie kulturellen Texten

gleichzutun. Induktion vor Deduktion!

Ein Beispiel soll verdeutlichen, was mit dieser punktuellen, induktiven Kontextentfaltung gemeint ist. Nimmt man Jenny Erpenbecks Kurzprosa *Sibirien*, die 2001 im Band *Tand* erschien und mit dem sie im selben Jahr den Preis der Jury beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb gewann, als Grundlage, so ließen sich im Laufe eines Seminars zahlreiche Kontexte erarbeiten. Angefangen von einem Blick auf den gegenwärtigen Literaturbetrieb (Verlage, Preise, Literaturkritik usw.) könnte anschließend das Textverständnis beispielsweise auf induktivem Wege hermeneutisch erarbeitet werden. Ausgehend von der Zeit der Handlung ließe sich der historische Horizont eruieren und mit informativen Sachtexten zur Problematik der russischen (aber auch der deutschen) Gefangenengelager im und nach dem Zweiten Weltkrieg ergänzen. Mit diesem geschichtlichen Exkurs wäre auch eine Verbindung mit der deutschen Nachkriegszeit, der Nachkriegsliteratur und etwa frühen Texten von Heinrich Böll möglich, etwa seinem *Bekenntnis zur Trümmerliteratur* oder *Die Botschaft*. Beim Lesen dieser Texte wiederum wären die sozialen Folgen des Krieges, die sich mit den Stichworten Heimkehr und Familie umreißen ließen, zu diskutieren. Andere Kontexte eröffnen sich über strukturelle Merkmale, etwa gattungsspezifische wie die der Kurzgeschichte, oder erzähl-, zeit- oder handlungstheoretische Muster. An geeigneten Stellen könnte sogar eine linguistische Diskussion entfaltet werden, wie etwa zum Gebrauch des distanzierenden Konjunktivs durch die Erzählerfigur. Vielleicht ließen sich – je nach historischer Involvierung des

eigenen Kulturaums in den zeit- und sozialgeschichtlichen Kontext – auch komparatistische oder fremdperspektivische Kontexte sinnvoll einbringen. Abschließend könnten die Grundmechanismen einer hermeneutischen Textinterpretation leicht erklärt und sogar ausgewählte Texte aus der Forschungsliteratur ergänzt werden. Ein solches Seminar hätte modellbildenden Ausschnittcharakter; die Vorgehensweise ließe sich auf andere Texte und andere Kontexte gleichermaßen applizieren und wäre sowohl für komparatistische als auch interdisziplinäre oder auch landeskundliche Inhalte völlig offen. Das Ergebnis wäre aus Lernerperspektive umso effizienter, je stärker sich die Inhalte mit anderen Kursen, etwa zur Landeskunde oder zur Geschichte, thematisch modularisieren ließen. In diesem Sinne käme der Literatur und der Literaturwissenschaft eine stark kulturvermittelnde Rolle (vgl. Lühe 2002, 20) zu und stünde somit dem kulturwissenschaftlichen Modell recht nahe. Der Ansatz würde allerdings auf dem literarischen Text als Prämisse für das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur insistieren. In dieser erweiterten Funktion literarischer Texte sieht auch Ehlers eine Perspektive im Kontext des Fremd- und Zweisprachenunterrichts:

„Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen zu verstehen.“ (Ehlers 2010, 1531)

Die Idee, literarische Texte als Ausgangspunkt für weitere Lernansätze zu verstehen, ist im Grunde kein ganz neuer Zugang. Schon Friedrich Schlegel und Novalis insistieren mit ihrem frühromantischen Postulat der progressiven Universalpoesie auf literarischen Texten als Basis eines universal verstandenen (heute würde man sagen interdisziplinären) Weltzusammenhangs, der Theologie, Philosophie, Rhetorik, Kunst aber auch wissenschaftliche Kontexte umfasst und in einem Punkt, nämlich dem literarischen Text, seinen Ursprung hat.

Literatur

- Bartmann, Christoph. 2010. Zum Thema ‚Auslandsgermanistik‘. *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 54: 517-520.
- Blamberger, Günter. 1997. Zündstoff Literatur? Zukunftsperspektiven der Auslandsgermanistik. Notizen zu einer DAAD-Tagung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 44(2): 28-33.
- Chang, San-lii. 2002. Überlegungen zur Neuorientierung der Germanistik in Asien. *Neue Beiträge zur Germanistik* 1 (= Internationale Ausgabe von ‚Doitsu Bungaku‘ Heft 109): 81-85.
- Ehlers, Swantje. 2010. Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweit-sprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hg. v. Hans-Jürgen Krumm et al., 1530-1544. Berlin/ New York: de Gruyter Mouton.

- Fabricius-Hansen, Cathrine. 2006. Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland? *Deutsch als Fremdsprache* 43(2): 67-70.
- Fathy, Hebatallah. 2012. Überlegungen zur Komparatistik als Ansatz einer interkulturellen Auslandsgermanistik. In *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*, hg. v. Ernest W. B. Hess-Lüttich, gemeinsam mit Corinna Albrecht und Andrea Bogner, 405-420. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ivanovic, Christine. 2010. Auslandsgermanistik und Internationalisierung. *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 54: 526-530.
- Kugler, Hartmut. 2001. Entwicklungstendenzen in den Studiengängen der Germanistik. In *Germanistentreffen Deutschland - Dänemark - Finnland - Island - Norwegen - Schweden 9.-13.10.2000. Dokumentation der Tagungsbeiträge*, 11-24. Bonn: DAAD.
- Kussler, Rainer und Kaewwipat, Noraseth. 2010. Landeskunde in der Germanistik außereuropäischer Länder. In *Deutsch als Fremd- und Zweit- sprache. Ein internationales Handbuch*, hg. v. Hans-Jürgen Krumm et al., 1520-1529. Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- Lühe, Barbara von der. 2002. „Moment Mal“ – Germanistik in Asien. *Kulturaustausch* 52(4): 19-21.
- Saengaramruang, Wanna. 1995. Aktuelle Entwicklung des Germanistik- studiums in Thailand. In *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD 24.-28. Mai 1995 Universität Gesamthochschule Kassel*, hg. v. Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 275-289. Bonn: DAAD.