

**Andriatiana Ranjakaso**

**Theorie und Praxis symmedialen  
DaF-Literaturunterrichts  
am Beispiel von Madagaskar**

Andriatiana Ranjakasoa  
**Theorie und Praxis symmedialen  
DaF-Literaturunterrichts am Beispiel von Madagaskar**

**Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung* 12**  
herausgegeben von Volker Frederking, Hartmut Jonas und Petra Josting

Andriatiana Ranjakaso

**Theorie und Praxis symmedialen  
DaF-Literaturunterrichts  
am Beispiel von Madagaskar**

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-222-1

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>11</b>
----------------------	-----------

### Einführung

<b>0.1 Ausgangssituation und einleitende Reflexionen .....</b>	<b>11</b>
<b>0.2 Zielsetzung .....</b>	<b>20</b>
<b>0.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes .....</b>	<b>20</b>
0.3.1 Einblick in den symmedialen Ansatz .....	22
0.3.2 Quo vadis Literatur im DaF-Erwerbsprozess? .....	24
0.3.3 (Literarische) Lese- vs. Medienkompetenz? .....	29
<b>0.4 Aufbau der Arbeit und methodische Vorgehensweise.....</b>	<b>32</b>

### Kapitel 1: Zur theoretischen Fundierung von 'Mediendidaktik Deutsch' im DaF-Bereich

<b>1.1 Gegenstandsbereiche der Mediendidaktik DaF .....</b>	<b>37</b>
<b>1.2 Wandel der Gegenstandsbereiche von DaF im Spiegel der Mediengenealogie .....</b>	<b>41</b>
1.2.1 Die orale Stammeskultur .....	42
1.2.2 Exkurs: Orale Tradition auf Madagaskar .....	45
1.2.3 Die literale Manuskriptkultur .....	50
1.2.4 Die Marconi-Galaxis im Sinne McLuhans .....	55
1.2.5 Die Mediatisierung der Lebenswirklichkeit .....	59
1.2.6 Zwischenfazit: Auswirkungen des Medienwandels .....	62
<b>1.3 Bandbreite des theoretischen Konzepts zur Mediennutzung.....</b>	<b>65</b>
1.3.1 Mediennutzer als ein handelndes Wesen.....	65
1.3.2 Die Stellung der sozialen und der kulturellen Zugehörigkeit des Mediennutzers in dessen Mediennutzung .....	70
1.3.3 Die Stellung von Haltungen und Verhalten des Mediennutzers in dessen Mediennutzung .....	71
1.3.4 Die Stellung der Einstellungen des Mediennutzers beim Medienselektionsvorgang .....	73
1.3.5 Mediennutzung als 'Social Action' .....	76
<b>1.4 Konzeptionelle Ansätze zur Mediendidaktik DaF .....</b>	<b>78</b>
1.4.1 Wermkes integrativer Deutschunterricht.....	78
1.4.1.1 Ausgangspunkt des medienintegrativen Deutschunterrichts .....	78
1.4.1.2 Mediendidaktische Grundlagen des medienintegrativen Deutschunterrichts .....	79

1.4.1.3 <i>Zwischenfazit und Ausblick</i> .....	82
1.4.2 Bönninghausens intermedialer Ansatz .....	85
1.4.2.1 <i>Medienkombination</i> .....	85
1.4.2.2 <i>Medienwechsel</i> .....	89
1.4.2.3 <i>Intermediale Bezüge</i> .....	91
1.4.2.4 <i>Zwischenfazit und Ausblick</i> .....	92
1.4.3 Frederkings symmedialer Ansatz .....	94
1.4.3.1 <i>Zur Definition von Symmedialität</i> .....	94
1.4.3.2 <i>Didaktische Implikation der Symmedialität</i> .....	97
<b>1.5 Fazit</b> .....	<b>99</b>

## **Kapitel 2: Mediendidaktik DaF auf Madagaskar: Forschungsdesiderata**

<b>2.1 Allgemeine Charakteristika der Auslandsgermanistik Madagaskars</b> .....	<b>105</b>
2.1.1 Struktur des Studiengangs Auslandsgermanistik Madagaskars .....	105
2.1.2 Lernziele .....	107
2.1.3 Fächer .....	108
2.1.3.1 <i>Überblick über alle Fächer</i> .....	108
2.1.3.2 <i>Der DaF-Literaturunterricht: Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit</i> .....	112
<b>2.2 Gegenwärtige Lage der Mediennutzung in der Auslandsgermanistik Madagaskars</b> .	<b>119</b>
<b>2.3 Schriftliche Befragung zum Mediennutzungsprofil madagassischer Germanistik-Studierender</b> .....	<b>122</b>
2.3.1 Einführung.....	122
2.3.2 Funktion der Untersuchung der Zielgruppe aus lernpsychologischer Sicht.....	125
2.3.3 Methodologische Vorüberlegungen .....	127
2.3.3.1 <i>Auswahl des methodologischen Ansatzes</i> .....	127
2.3.3.2 <i>Auswahl des Untersuchungsinstruments</i> .....	135
2.3.3.3 <i>Auswahl des Messinstruments</i> .....	136
2.3.3.4 <i>Rahmenbedingungen der Untersuchung</i> .....	137
2.3.4 Schwerpunkte und Eingrenzung der Untersuchung .....	140
2.3.5 Generierung von Konstrukten und Items .....	144
2.3.5.1 <i>Einleitende Fragen</i> .....	145
2.3.5.2 <i>Lese- und Medienerfahrungen im Alltag bzw. in der Freizeit</i> .....	145
2.3.5.3 <i>Verfügbarkeit von Medien</i> .....	146
2.3.5.4 <i>Zweckbestimmungen der Mediennutzung</i> .....	148
2.3.5.5 <i>Nutzungsfrequenz von Medien</i> .....	153
2.3.5.6 <i>Sprachen, in denen Medientätigkeiten ausgeführt sind</i> .....	154
2.3.5.7 <i>Medieninhalte</i> .....	154

2.3.5.8 <i>Erfahrungen mit dem Medieumgang</i> .....	159
2.3.5.9 <i>Wunschvorstellung der einzusetzenden Medien</i> .....	160
2.3.5.10 <i>Überlegungen zum Mehrwert des Einsatzes von Medien in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht</i> .....	161
2.3.6 <i>Datenauswertung</i> .....	162
2.3.6.1 <i>Herangehensweise bei der Datenauswertung</i> .....	162
2.3.6.2 <i>Darstellung der Ergebnisse der empirischen Befunde</i> .....	163
2.3.6.3 <i>Diskussion der Kernergebnisse der Befragung</i> .....	186
2.3.7 <i>Generierung von Hypothesen</i> .....	202
<b>2.4 Fazit</b> .....	<b>205</b>

### **Kapitel 3: Didaktische Überlegungen zum symmedialen DaF-Literaturunterricht**

<b>3.1 Annäherung an eine allgemeine Medienkompetenz</b> .....	<b>213</b>
<b>3.2 Annäherung an (eine) mediendifferenzierte Kompetenz(en)</b> .....	<b>219</b>
3.2.1 <i>Audiovisuelle und auditive Medienkompetenz</i> .....	219
3.2.2 <i>Digitale Medienkompetenz</i> .....	227
3.2.3 <i>Symmediale Kompetenz</i> .....	229
<b>3.3 Symmediale Vermittlung der Grundfertigkeit von DaF: Lese-, Schreib-, Sprechfertigkeit</b> .....	<b>231</b>
3.3.1 <i>Lesekompetenz – Lesemotivation: Leitziele eines symmedialen DaF- Literaturunterrichts</i> .....	231
3.3.2 <i>Symmediale Vermittlung der Lesefertigkeit</i> .....	234
3.3.2.1 <i>Lesekompetenz als Teil der Medienkompetenz</i> .....	236
3.3.2.2 <i>Symmediale Lesekompetenz</i> .....	238
3.3.3 <i>Symmediale Vermittlung der Schreibfertigkeit</i> .....	246
3.3.4 <i>Symmediale Vermittlung der Sprechfertigkeit</i> .....	251
<b>3.4 Mediensozialisation</b> .....	<b>253</b>
3.4.1 <i>Ausgangslage</i> .....	253
3.4.2 <i>Definition von Mediensozialisation</i> .....	254
3.4.3 <i>Identitätsentwicklung von Heranwachsenden</i> .....	261
3.4.4 <i>Interkulturelle Medienkompetenz</i> .....	264
<b>3.5 Kriterien der Medienauswahl</b> .....	<b>273</b>
3.5.1 <i>Medieneinsatz: keine ars gratia artis</i> .....	275
3.5.2 <i>Der Stellenwert der Erwartungen der Studierenden</i> .....	277
3.5.3 <i>Medienspezifische Kriterien</i> .....	280
3.5.4 <i>Der Aufwand</i> .....	284
3.5.5 <i>Die Verfügbarkeit von Medien</i> .....	285

<b>3.6 Sachanalytische und didaktische Überlegungen zu auditiven Medien .....</b>	<b>285</b>
3.6.1 Hörbücher: Begriffsbestimmungen .....	287
3.6.2 Akustisches Zeichensystem.....	290
3.6.2.1 <i>Vertonungen</i> .....	290
3.6.2.2 <i>Hörspiele</i> .....	293
3.6.3 Didaktische Lernmehrwerte auditiver Medien.....	308
3.6.3.1 <i>Flexible Nutzung</i> .....	308
3.6.3.2 <i>Förderung der Ästhetik des Hörens</i> .....	309
3.6.3.3 <i>Förderung der Kommunikationsfähigkeit in Deutsch</i> .....	312
3.6.4 Rahmenbedingungen des Hörverstehens im DaF-Literaturunterricht.....	315
3.6.5 Die Auswahl des Hörstils .....	318
3.6.6 Phasenmodell zum Hörverstehenstraining im Rahmen einer kommunikativen DaF-Literaturdidaktik.....	319
<b>3.7 Sachanalytische und didaktische Überlegungen zu Filmen .....</b>	<b>325</b>
3.7.1 Wechselbeziehung zwischen literarischen Werken und Filmen .....	325
3.7.1.1 <i>Medienhistorischer Überblick über die Wechselbeziehung zwischen     literarischen Werken und Filmen</i> .....	325
3.7.1.2 <i>Medientheoretische Annäherung an die Adaption</i> .....	327
3.7.1.3 <i>Mediendidaktische Annäherung an die Adaption am Beispiel von     Gedichtverfilmungen</i> .....	334
3.7.1.4 <i>Mediendidaktische Implikationen für den DaF-Literaturunterricht in der     Auslandsgermanistik Madagaskars</i> .....	337
3.7.2 Ikonizität im Film.....	339
3.7.2.1 <i>Denotative Bedeutung</i> .....	342
3.7.2.2 <i>Konnotative Bedeutung</i> .....	343
3.7.2.3 <i>Das metonymische Stilmittel</i> .....	345
3.7.2.4 <i>Die Stellung von Tanz und Musik im Film</i> .....	346
3.7.2.5 <i>Die Vermittlung des Symbolhaften durch Farben</i> .....	347
3.7.3 Wahrnehmungsmodi in Filmen .....	348
3.7.4 Didaktische Lernmehrwerte von Filmen .....	351
3.7.4.1 <i>Leichte technische Handhabung</i> .....	351
3.7.4.2 <i>Film als Motivationspotenzial</i> .....	353
3.7.4.3 <i>Sprachdidaktische Vorteile: die eigentliche Konkretisierung der Fremdsprache</i> .	354
3.7.4.4 <i>Filme als landeskundliche Anschauungsmaterialien</i> .....	356
3.7.5 Phasenmodell zum Filmeinsatz .....	357
3.7.5.1 <i>Vorbereitung</i> .....	357
3.7.5.2 <i>Filmvorführung</i> .....	359
3.7.5.3 <i>Nach dem Schauen des Films</i> .....	362
<b>3.8 Zum Einsatz des Symmediums Computer im DaF-Literaturunterricht .....</b>	<b>364</b>

3.8.1 Problematik des computergestützten DaF-Literaturunterrichts .....	364
3.8.2 Konzept des Computereinsatzes in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht.....	366
3.8.2.1 <i>Content Management System (CMS)</i> .....	368
3.8.2.2 <i>Learning Management System (LMS)</i> .....	369
3.8.2.3 <i>Didaktische Implikationen für die Auslandsgermanistik Madagaskars</i> .....	371
3.8.3 Didaktische Lernmehrwerte eines CMS in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht .....	372
3.8.3.1 <i>Gemischte Lernformen</i> .....	372
3.8.3.2 <i>Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz</i> .....	373
3.8.3.3 <i>Lernerzentriertheit</i> .....	375
3.8.4 Einsatzszenario eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts .....	378
3.8.5 Zur Rolle der Lehrperson in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht .....	380
<b>3.9 Handlungs- und produktionsorientierter symmedialer DaF-Literaturunterricht .....</b>	<b>384</b>
<b>3.10 Fazit .....</b>	<b>395</b>

## **Kapitel 4: Didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten ausgewählter Medien**

<b>4.1 Sachanalyse ausgewählter auditiver Medien.....</b>	<b>404</b>
4.1.1 Vertonungen von Kästners Gedicht <i>Sachliche Romanze</i> .....	404
4.1.2 Burkarts Originallesung des Gedichts <i>Ein Höhenkurort 2001</i> .....	409
4.1.3 Theusners Vertonung von Grimms Märchen <i>Rapunzel</i> .....	412
4.1.4 Das Hörspiel <i>Der Heizer</i> nach der gleichnamigen Erzählung von Franz Kafka.....	414
<b>4.2 Bezug zu den aufgestellten Kriterien der Auswahl auditiver Medien .....</b>	<b>419</b>
<b>4.3 Unterrichtsmodelle zu ausgewählten auditiven Medien.....</b>	<b>424</b>
4.3.1 Theusners Vertonung des Märchens <i>Rapunzel</i> .....	424
4.3.2 Drei Vertonungen des Gedichtes <i>Sachliche Romanze</i> von Kästner .....	442
<b>4.4 Sachanalyse ausgewählter Filme .....</b>	<b>458</b>
4.4.1 Der Kurzfilm <i>Der Mann von gegenüber</i> (D 1988).....	459
4.4.2 Brussigs und Haußmanns Spielfilm <i>Sonnenallee</i> (D 1999) .....	464
4.4.3 Verfilmung von Jandls Gedicht <i>glauben und gestehen</i> (D 2003) .....	470
<b>4.5 Bezug zu den aufgestellten Kriterien der Auswahl von Filmen.....</b>	<b>475</b>
<b>4.6. Unterrichtsmodelle zu ausgewählten Filmen.....</b>	<b>480</b>
4.6.1 Einführung in die Filmsprache .....	480
4.6.2 Der Kurzfilm <i>Der Mann von gegenüber</i> (D 1988).....	489
4.6.3 Verfilmung von Jandls Gedicht <i>glauben und gestehen</i> (D 2003) .....	511
<b>4.7 Fazit .....</b>	<b>536</b>

**Kapitel 5: Schlussbetrachtung**

<b>5.1 Zusammenfassung der Arbeit .....</b>	<b>545</b>
<b>5.2 Empirischer Ertrag der Arbeit .....</b>	<b>546</b>
<b>5.3 Mediendidaktisch-theoretischer Ertrag der Arbeit .....</b>	<b>548</b>
<b>5.4 Didaktisch-methodischer Ertrag der Arbeit .....</b>	<b>553</b>
<b>5.5 Ausblick.....</b>	<b>564</b>

**Literaturverzeichnis**

<b>6.1 Wörterbücher .....</b>	<b>569</b>
<b>6.2 Fachlexika und Fachwörterbücher .....</b>	<b>569</b>
<b>6.3 Periodika .....</b>	<b>569</b>
<b>6.4 Primärliteratur .....</b>	<b>572</b>
<b>6.5 Monografien/Sammelbände .....</b>	<b>572</b>
<b>6.6 Beiträge in Sammelbänden.....</b>	<b>583</b>
<b>6.7 Einzeltexte aus Werkausgaben .....</b>	<b>597</b>
<b>6.8 Lehrwerke.....</b>	<b>598</b>

**Verzeichnis der auditiven, audiovisuellen und digitalen Medien**

<b>7.1 Verzeichnis der auditiven Medien .....</b>	<b>601</b>
<b>7.2 Verzeichnis der audiovisuellen Medien.....</b>	<b>601</b>
<b>7.3 Zusätzliche Internet-Links .....</b>	<b>602</b>

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>605</b>
-----------------------------------	------------

<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>607</b>
---------------------------------	------------

<b>Anhang: Ausgewählte Fragebögen zu den Mediennutzungsprofilen madagassischer Germanistik-Studierender im Grundstudium .....</b>	<b>609</b>
---	------------

## Vorwort

*Ny hazo no vanon-ko lakana, ny tany naniriany no tsara.*

„Dass aus einem Baum ein Boot hergestellt werden kann, liegt daran, dass der Boden, auf dem er gewachsen ist, fruchtbar war.“

(freie Übersetzung aus dem Madagassischen)

Diese Forschungsarbeit ist dank der Unterstützung folgender Personen zu Stande gekommen:

Herrn Professor Frederking, meinem Doktorvater und Erstgutachter, gebührt mein aufrichtiger Dank für seine tatkräftige Betreuung, die diese Forschungsarbeit erst ermöglicht hat, für unsere regen und vertiefenden Diskussionen über Konzept, Inhalt und Struktur der vorliegenden Arbeit und für seine wertvollen Literaturempfehlungen. Ich bin ihm außerdem sehr dankbar für die unschätzbaren Erfahrungen, die ich an seinem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Erlangen-Nürnberg in Forschung und Lehre sammeln konnte. Die Zeit war sehr inspirierend für die Auseinandersetzung mit muttersprachendidaktischen Ansätzen und deren Umsetzung in der Theorie und Praxis des DaF-Literaturunterrichts.

Bei Frau Professorin Lubkoll bedanke ich mich herzlich für die Erstellung des Zweitgutachtens und für ihre wertvolle Hilfe bei organisatorischen und bürokratischen Hürden sowie ihre Ermutigung, die mich motiviert hat, mein Forschungsvorhaben zu Ende zu bringen.

Zu Dank verpflichtet bin ich ebenfalls Jörn Brüggemann für sein großes Engagement und seine wertvollen Tipps.

An den DAAD richtet sich mein herzlicher Dank für die finanzielle Unterstützung und an die Abteilung für Auslandsgermanistik an der Université d'Antananarivo Madagaskar für das Wissen und die Kompetenzen, die ich dort erworben habe, aber auch dafür, dass sie mir die empirische Untersuchung der Mediennutzungsprofile madagassischer Germanistik-Studierender ermöglicht hat.

Meinen Freundinnen und Freunden danke ich dafür, dass sie stets ein offenes Ohr für meine Sorgen und Nöte hatten. Besonders bei Marcus bedanke ich mich herzlich für unseren ‚philosophischen‘ Austausch über meine Forschung, vor allem deren pädagogische Aspekte, für seine wertvollen Ratschläge und Hilfestellungen und die Tatsache, dass er trotz eigener Arbeit, die ihn selbst stark in Anspruch nahm, immer ein offenes Ohr für mich hatte.

*Last but not least* gebührt meinen ‚Großeltern‘ Helga und Hans mein aufrichtiger Dank dafür, dass sie mich auf meinem Lebensweg mit Rat und Tat begleiten, ebenso wie meiner Familie auf Madagaskar für ihre Gebete, ihren Segen und ihre moralische Unterstützung.

## 0.1 Ausgangssituation und einleitende Reflexionen

Im DaF-Literaturunterricht<sup>1</sup> in der Auslandsgermanistik Madagaskars wird jährlich u. a. eine Liste von literarischen Werken empfohlen, um einerseits die Lesemotivation und -kompetenz der Studierenden<sup>2</sup> und andererseits ihre Vertrautheit mit der deutschsprachigen Literatur zu fördern – zumal dieses Fach auf dem Gymnasium bei der Aneignung der fremdsprachlichen Lesefertigkeit nicht gebührend berücksichtigt wird. Ein literarisches Werk in seiner inhaltlichen und ästhetischen Dimension zu erschließen, bereitet den Studierenden daher oft Schwierigkeiten. Nach meinen Erfahrungen im Literatur-Tutorium in der Auslandsgermanistik Madagaskars zeichnete sich deutlich ab, dass für die Studierenden des ersten Studienjahres des Grundstudiums (‘Niveau A’<sup>3</sup>) z. B. die Auseinandersetzung mit der Zeitstruktur in Heinrich Bölls *Wanderer, kommst du nach Spa... (1967)*<sup>4</sup> – angesichts der Mischung aus Analepse und Prolepse – eine wesentliche Hürde darstellte. Diese Schwierigkeiten demotivieren die Studierenden bei der Lektüre weiterer literarischer Werke, sodass sie häufig resignieren.

Dieser Umstand hat zur Folge, dass diese Studierenden nicht aus Vergnügen lesen, sondern häufig nur um die Abschlussprüfungen zu bestehen. Auf welche Ursachen dieses Problem zurückzuführen ist, ist bis dato noch nicht eingehend untersucht. Vorerst können nur Vermutungen angestellt werden, z. B. die Vermutung, dass diese Leseverweigerung z. T. auf die schwach literarisierte Gesellschaft samt der damit einhergehenden langsamen Entwicklung der Buch- und Lesekultur und der Lese- und Literatursozialisation zurückzuführen ist, die sich im Inselstaat Madagaskar in der Vorschulkindheit und in der Gegenwart überwiegend noch im Umfeld oraler Traditionen vollzieht.

Der Rückgriff auf Medien wie Literaturverfilmungen zur Erschließung des Inhalts literarischer Werke oder „als Appetitanreger für literarische Themen“ (Möbius 2006, 92<sup>5</sup>) erfreut sich hingegen bei den Studierenden großer Beliebtheit. Dieser stellt aber keine zufriedenstellende Lösung für die o. a. Probleme dar. Die didaktisch-

<sup>1</sup> Dem Terminus ‘DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Literaturunterricht’ wird Vorzug vor anderen Begriffen gegeben, da die Verwendung des Begriffs ‘Fachgebiet Literaturwissenschaft’, wie es für den Studiengang Inlands- und Auslandsgermanistik gängig ist, vor dem Hintergrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit verwirrend und daher nicht geeignet ist. Allerdings weist der DaF-Literaturunterricht im Hinblick auf Lernziele und -inhalte grundlegende Unterschiede auf, sodass er nicht dem Fachgebiet Literaturwissenschaft in der Inlandsgermanistik gleichzusetzen ist. In Abschnitt 2.1.3 wird diese Problematik verdeutlicht.

<sup>2</sup> Zugunsten der einfacheren Lesbarkeit schließt die männliche Form die weibliche ein.

<sup>3</sup> In der sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultät in Antananarivo werden das erste und das zweite Studienjahr des Grundstudiums jeweils ‘Niveau A’ und ‘Niveau B’ genannt. Diese Bezeichnung steht keinesfalls im Zusammenhang mit der Ziel- und Niveaubeschreibung des GER.

<sup>4</sup> Heinrich Bölls *Wanderer, kommst du nach Spa... (1967)* stand im Universitätsjahr 2006-2007 auf der Liste der Pflichtlektüre.

<sup>5</sup> Möbius versteht den unterrichtlichen Filmeinsatz nicht nur als einen analytischen Vergleich zwischen literarischen Vorlagen und Verfilmungen, sondern richtet seine Aufmerksamkeit vor allem auf die Wahrnehmungsschulung, die Förderung der Imagination und die Versprachlichung von Wahrnehmung und Imagination.

methodisch unreflektierte, kontextlose und zur Routine werdende Filmvorführung im Anschluss an die Erarbeitung literarischer Texte lässt fremdsprachendidaktisch relevante Einsatzszenarien von Filmen unberücksichtigt. Außerdem ist nicht belegt, dass die Studierenden durch Filmvorführungen im Nachhinein die literarischen Vorlagen besser erschließen, sich damit Wissen eigenständig aneignen, darüber reflektieren und den persönlichen Bezug herstellen können.

Dessen ungeachtet dürfen der Einbezug technischer Medien in die DaF- Literaturunterrichtspraxis einerseits und die oft als Schwäche bemängelte Unterhaltungs- bzw. Entertainmentsdimension dieser Medien andererseits nicht als Defizit betrachtet werden. Vielmehr können sie in kreative Bahnen gelenkt werden, um neue Brücken zur Einbindung von Literatur in den fremdsprachlichen Sprach- und Kulturerwerb und zur Förderung von Lesemotivation und -kompetenz der Studierenden zu schlagen. In diesem Sinne wurde im Jahre 2008 auf der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache in einem der vier Schwerpunkte für einen integrierten DaF-Unterricht dafür plädiert, Literatur, Theater und Filme verstärkt integrativ einzusetzen. Den Ausgangspunkt für diese Forderung bildete die Entwicklung literarischer Übungsmaterialien, deren Anliegen die Förderung von ästhetischer Wahrnehmung, Medienkompetenz und Interpretationsfähigkeit ist (vgl. Dammeier/Skiba 2010, 1). Denn insbesondere die Lesekompetenz als Teil einer allgemeinen Medienkompetenz erleichtert den Zugang zur Literatur, die gegenwärtig noch eine tragende Rolle spielt, z. B. bei der Identitätsfindung, der Beschäftigung mit dem Eigenen und dem Fremden und der Beschäftigung mit den Grundfragen unserer Existenz<sup>6</sup> (vgl. Müller-Hartmann 2007, 203ff.). Darüber hinaus erweist sich die Lesekompetenz für den Umgang mit technischen Medien wie Spielfilmen, Hörbüchern, Computern und Internet als unentbehrlich. Somit dürfen Literatur und auditive, audiovisuelle<sup>7</sup> wie auch digitale Medien nicht mehr als Gegenpole aufgefasst werden. So betont Wehdeking nachdrücklich: „Die Literaturwissenschaft bleibt in einer Epoche der zunehmenden Medienkompetenz attraktiv und aktuell, wenn sie in enger Berührung mit den Nachbarfeldern Medienwissenschaft [...] ihren Blick erweitert.“ (Wehdeking 2000, 8) Wehdeking wird von Schöttker unterstützt, der noch einen Schritt weiter geht und die Auffassung vertritt: „In diesem Spannungsfeld zwischen Medienwissenschaft und Kulturwissenschaft müßte die künftige Literaturwissenschaft ihren Weg suchen, wenn sie ihren Status als eigenständige und innovative historische Disziplin erhalten will.“ (Schöttker 2000, 177f.; Hervorhebung nicht im Original) Sobald die Literaturwissenschaft allerdings den Gegenstandsbereich der Medien- und Kulturwissenschaft

---

<sup>6</sup> Die oben erwähnten, in die Funktionen der Literatur eingebetteten Lernaktivitäten, die dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ zufolge – im Vergleich zu den linguistischen – zu den allgemeinen Kompetenzen zählen, tragen ebenfalls zur Kommunikationsfähigkeit der Lernenden bei (vgl. Trim et al. 2001).

<sup>7</sup> Es soll darauf verwiesen werden, dass sich die folgenden Ausführungen zu auditiven und audiovisuellen Medien – wenn nicht anders vermerkt – ausschließlich auf den fiktionalen Bereich mit Hörbüchern, Spielfilmen und Kurzfilmen sowie Lyrikverfilmungen, die im Verbund mit literarischen Werken stehen, beziehen.

mit einschließt, muss sie sich einer interdisziplinären Perspektive öffnen. Insofern ist Wehdeking's kulturoptimistische Betrachtungsweise der Wechselbeziehungen zwischen Literatur- und Medienwissenschaft nachvollziehbar, dass Medien und Gesellschaft einem sich ad infinitum vollziehenden Wandel unterliegen, der das literatur- und medienwissenschaftliche, und damit zusammenhängend, das fremdsprachendidaktische Paradigma beeinflusst, das den Blick auf die Konstruktion von Wissen zum einen und von Wirklichkeit zum anderen reformiert hat. Lehrpläne sollten dieser Reform Rechnung tragen. Die Augen vor der durch den Medienwandel herbeigeführten Veränderung der Mediennutzungsart und -intensität wie auch der medienspezifischen Erfahrungen und Vorkenntnisse der Lerngruppe zu verschließen, ist – pädagogisch gesehen – ein fataler Fehler und macht den printmedialen DaF-Literaturunterricht anachronistisch. Dadurch kann das Interesse der Lerngruppe verebben (vgl. Frederking 2010, 521).

Dieser Wandel manifestiert sich z. B. in der Mediatisierung der Gesellschaft, die sich an der Nutzung von Symmedien wie Computer, Internet und E-Books festmachen lässt. Frederking (2005, 188; 2006, 208; 2010, 522) definiert Symmedialität als „das komplementäre Aufeinanderbezogenensein unterschiedlicher medialer Präsentations- und Rezeptionsmodi.“ So lösen Symmedien den Rezeptionsvorgang von Medien aus seinem monomedialen Charakter. Eine symmediale Verzahnung ist sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption von Medien anzutreffen. Diese beruht z. B. auf Bild und Text, Schrift und Bild, Ton und Bild etc. Im Computer sind vielfältige Formen von Symmedialität möglich, etwa zwischen (bewegten und unbewegten) Bildern, Text und Ton u. a. Der *Horizont Report 2010* fasst die aktuellen Trends neu aufkommender Technologien treffend zusammen, in denen sich die symmediale Medienrezeptionsform durchsetzt: Stichwortartig wären die Nutzung von Mobile Computing, Open Content, elektronische Bücher, gestenbasiertes Computing, visuelle Datenanalyse und der verstärkte Rückgriff auf die so genannte Simple Augmented Reality<sup>8</sup> zu nennen (vgl. Johnson et al. 2010, 5f.). Aufgrund ihrer vielfältigen Symbioseformen verändern die Symmedien Computer und Internet nicht nur die Vermittlung, sondern auch die Rezeption literarischer Werke, die medienübergreifend geworden ist. Die digitale Vermittlung bzw. Rezeption literarischer Werke hat an Brisanz gewonnen. So stellt das Projekt Gutenberg Online-Lesern eine kostenlose Literaturdatenbank zur Verfügung (vgl. <http://gutenberg.spiegel.de/>). Literarische Hypertexte, die über multimediale Elemente wie Bild, Ton, Video und Text verfügen, fassen im Rezipientenbereich Fuß. Überdies verbreiten Schriftsteller ihre Werke auch in anderen medialen Formen wie Hörbüchern, E-Books, Musicals und Filmen. Stichwortartig wäre auch auf Medienverbünde, Crossmedia und Medienmix zu verweisen,

---

<sup>8</sup> Aus dem siebten Jahresbericht des 2002 ins Leben gerufenen *Horizont Project*, der sich einer qualitativen Forschung zur Auseinandersetzung mit neu aufkommenden Technologien und deren absehbarem Einfluss auf Lehr-Lern-Arrangements und Forschungen widmet, gehen aufschlussreiche und ergiebige Erkenntnisse für die Entwicklung methodisch-didaktischer Medieneinsatzkonzepte hervor.

um einerseits auf Konkurrenzverhältnisse auf dem Markt, andererseits auf die veränderten Anforderungen an Rezipienten hinzuweisen, deren Lebenswelt bis in den Alltag hinein mediatisiert ist.

Grundlegend für den Medienverbund ist also die mediale Umsetzung oder Adaption literarischer Werke, die sich ungeachtet des Konkurrenzdrucks auf Seiten der Autoren negativ auf den Erwartungshorizont der Rezipienten auswirken kann. Dies verdeutlicht Gast wie folgt: „[Die] Adaption eines Werkes der Kunst durch eine andere Kunstgattung oder eine andere Kunstform läuft immer Gefahr, lediglich als Anpassung mißverstanden zu werden, was zugleich Hochschätzung der Vorlage und Abwertung der Adaption impliziert.“ (Gast 1993, 45) Um die Problematik der medialen Adaption näher zu untersuchen, wurden im Rahmen meiner DEA-Arbeit<sup>9</sup> die intermedialen Wechselbeziehungen zwischen der Erzählstrategie in Literaturverfilmungen und in Filmromanen einer speziellen Analyse unterzogen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich eine Werkanalyse mit intermedialer Ausrichtung für den DaF-Literaturunterricht in der Auslandsgermanistik Madagaskars als ertragreich erweist (mehr zum intermedialen Ansatz s. Kap. 1.3.2). Aus dem Ergebnis dieser Arbeit geht hervor, dass eine wechselseitige Film- und Buchinterpretation aus medien-, literatur- und fremdsprachendidaktischer Sicht ein reiches Repertoire an didaktisch-methodischen Perspektiven eröffnet (z. B. die ko-produzierend kreative Leseaktivität, der Abbau von Konsumhaltung aufseiten der Rezipienten, die Bewusstmachung narrativer und kommunikativer Techniken). Denn das Aufeinander-bezogenheit beider Medien aktiviert durch mehrere Modalitäten – wie die auditive, visuelle, audiovisuelle – beide Hirnhemisphären der Studierenden, sodass die Verarbeitung, die Speicherung und der Transfer von Informationen effektiver werden können. Darüber hinaus hat die Untersuchung der Narrativität gezeigt, dass letztere als eine Erscheinungsform der Intermedialität ein *tertium comparationis* bildet, das als Erklärungsansatz für die Berührungspunkte und Unterschiede sowie die spezifischen und nutzbringenden Eigenheiten zweier oder mehrerer Medien anzusetzen ist. Dies verleitet dann zu dem Schluss, dass der Standpunkt von Gast (vgl. ebd., 45) im Hinblick auf die Problematik von Adaptionen nicht immer als zutreffend zu betrachten ist, denn es liegt auf der Hand, dass die Adaption eines Kunstwerkes keineswegs mit einer Wort-für-Wort-Übersetzung gleichbedeutend ist. Deshalb lässt sich das Ergebnis meiner DEA-Arbeit auch auf technische Medien wie Gedicht- oder Märchenvertonungen, Hörspiele, Gedichtverfilmungen oder Verfilmungen literarischer Kurzformen wie Erzählungen, Märchen, Kurzgeschichten etc. übertragen, um das Problem der Lesemotivation und -kompetenz madagassischer Germanistik-Studierender zu untersuchen.

Über das Problem der Lesemotivation und -kompetenz hinaus, die im Übrigen vor dem Hintergrund des medialen und sozialen Wandels zu betrachten ist, möchte

---

<sup>9</sup> Die DEA-Arbeit („*Diplôme d'Etudes Approfondies*“) – eine Qualifikationsarbeit, die mit dem Master vergleichbar ist – dient oft im französischen Sprachraum Afrikas als Vorarbeit der Dissertation.

ich ein zweites Problemfeld der Auslandsgermanistik Madagaskars hervorheben: Durch die Globalisierung entstehen interkulturelle Überschneidungssituationen, die sich aufgrund der großen räumlichen Distanz zwischen der Zielsprachen- und der Erstsprachenkultur auf die Praxis des DaF-Literaturunterrichts negativ auswirken könnten. Plausible Hinweise dafür erbringt Steinmetz' Untersuchung der Rezeption von Texten: "In bestimmter Hinsicht wird die Konstellation zwischen Fremdheit und Unbestimmtheit auf der einen und Bestimmtheit und Kontext auf der anderen Seite allerdings komplizierter, wenn Rezipient beziehungsweise Interpret und Text nicht derselben Kultur angehören." (Steinmetz 2003, 465) Denn die Erwartungs-, Bedürfnis- und Interessenlage sowie der Habitus der Rezipienten einerseits, welche auf der Dichotomie von *Conceptas* wie Wert- und Normvorstellungen wie auch Einstellungen und *Perceptas* wie Sitten und Bräuchen fußen, und die Erfahrungen andererseits, die sie bei der Rezeption nicht nur literarischer Texte, sondern auch technischer Medien machen, interagieren. Dabei können Konflikte zwischen beiden Kulturen entstehen, denn die Rezipienten können sich „nicht mehr auf ihr Denken-wie-üblich verlassen; sie fühlen sich beeinträchtigt in ihrer Handlungsfähigkeit und ihrem Selbstbewusstsein.“ (Kordes 2006, 309) Diese Konflikte zeichnen sich ebenso ab, wenn Germanistik-Studierende nach Abschluss ihres Studiums bspw. die Tätigkeit eines deutschsprachigen Reiseleiters ausüben oder sich in einem deutschsprachigen Land aufhalten. Um dieses Problem anzugehen, ist die Aneignung interkultureller (Medien-)Kompetenz unerlässlich (mehr hierzu s. Kap. 3.4.5). Die intermediale (Medien-)Kompetenz ist wiederum eine Voraussetzung für die Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz.

Gerade im Scheitern der fremdsprachlichen Kommunikation sehe ich das dritte Problemfeld in der Auslandsgermanistik Madagaskars begründet. Das Scheitern der fremdsprachlichen Kommunikation ist auf den schulischen Fremdsprachenunterricht madagassischer Germanistik-Studierender ursächlich zurückzuführen, der der Philosophie der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GMÜ) folgend (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 19) primär auf die grammatische Korrektheit ausgerichtet ist (vgl. Harijaona 1996, 180; Tschirner 2000, 76). Durch die Sanktion grammatikalischer Fehler entsteht Angst vor Fehlern, die zu Sprechhemmungen führen kann. Daher gelangt Ramilison (2008, 15) bei der Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernbedingungen in der Auslandsgermanistik Madagaskars zu dem Schluss, dass „die Hauptschwierigkeit, auf die die meisten Hochschullehrer stoßen“, darin besteht, „die madagassischen Studenten zum Sprechen zu bringen“. Überdies liegt die Vermutung nahe, dass diese Studierenden sich mit dem Lerninhalt nicht identifizieren können. Die Unwissenheit über Sinn und Zweck der Praxis im DaF-Literaturunterricht kann ebenfalls als mögliche Erklärung mangelnder Motivation der madagassischen Studierenden betrachtet werden. Überdies wird die Schulung der Hörfertigkeit, einschließlich der Seh- und Sprechfertigkeit – unerlässliche Grundlage des Fremdsprachenerwerbs – möglicherweise nicht explizit in die DaF-Literaturunterrichtspraxis eingebettet.

Jedoch kommt der fremdsprachlichen Kommunikation eine besondere Bedeutung nicht nur in Realsituationen im Zielsprachenland, sondern auch in der Rezeption von und im Umgang mit technischen Medien zu, die die kulturellen Wertvorstellungen und Spezifika des Zielsprachenlandes vermitteln. Wiederum lässt sich auch begründen, dass der Umgang mit technischen Medien einen wichtigen Beitrag zur Förderung der kommunikativen Kompetenz fremdsprachiger Studierender leisten kann. Zum einen lassen akustisch-auditive Medien z. B. verstärkt Freiraum zur eigenständigen Förderung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit, zur Entwicklung von Gefühl für die phonologischen, phonetischen und prosodischen Charakteristika der deutschen Sprache<sup>10</sup> und zur Aneignung einer auf die deutsche Sprache ausgerichteten Hörweise. Zum anderen lassen audiovisuelle Medien z. B. die Merkmale von Mimik und Gestik sowie der Performance in der deutschen Sprache erkennbar und bewusst werden. Außerdem ermöglicht der produktions- und handlungsorientierte Umgang mit Medien eine praxisnahe Anwendung der deutschen Sprache und die Vermittlung von Sprachbewusstsein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine enge Verbindung zwischen der Fremdsprachen-, Literatur- und Mediendidaktik besteht. Dies hat zur Folge, dass didaktisch-methodische Ansätze zum Einsatz technischer Medien im fremdsprachlichen Lehr-Lern-Kontext entwickelt werden sollten, um den DaF-Literaturunterricht zeitgemäßer zu gestalten und ferner einen Beitrag zum Abbau „der Angst der Lehrerinnen und Lehrer vor der Technik und einer möglichen Blamage durch mangelnde Kompetenz im Umgang damit“ (Roche 2008a, 12) zu leisten. In dieser Hinsicht trifft das folgende Plädoyer von Berghoff und Frederking nicht nur auf die Mediendidaktik Deutsch, sondern auch auf die Mediendidaktik DaF zu, die sich gegenwärtig in einer reformbedürftigen Lage befindet: „Darüber hinaus gilt es für die noch relativ junge fachdidaktische Teildisziplin, die Mediendidaktik Deutsch, tragfähige didaktisch-methodische Konzeptionen zur fachspezifischen Nutzung neuer Medien zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.“ (Berghoff/Frederking 2002, 815) Allerdings impliziert das Aufeinanderbezogensein von ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien<sup>11</sup> im DaF-

---

<sup>10</sup> Mit der Bedeutung der Phonologie und Phonetik für den DaF-Erwerbsprozess setzt sich Hirschfeld auseinander. Auf ihren didaktisch-methodischen Überlegungen aufbauend gibt sie relevante Anregungen zur Gestaltung von Hör- und Ausspracheübungen gegeben (vgl. Hirschfeld 2003, 214). Zudem schärfen Moroni et al. den Blick für die Funktionen der Prosodie im Erwerb kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht und unterbreiten konkrete Vorschläge für die DaF-Unterrichtspraxis (vgl. Moroni et al. 2010, 25-37). Allerdings muss der Sachverhalt beanstandet werden, dass die Wahrnehmung der Ästhetik des Hörens in den o. a. Forschungen keine Beachtung verdient. Diese erfüllt jedoch eine wichtige Funktion bei der Bewusstwerdung der prosodischen Merkmale der deutschen Sprache. Dieses Desiderats nimmt sich diese vorliegende Arbeit an (s. Kap. 3.6.3.2).

<sup>11</sup> Die Abgrenzung ‚alter‘ von ‚neuen‘ Medien erscheint in der Mediendiskussion diffus und strittig. Damit steht man etwa vor der Frage, was genau an den Medien alt und neu ist: ihre Medialität, ihre Modalität, ihre Codalität, ihre Funktionalität oder ihre Rezeptionsweise. Diese Frage ist m. E. im Kontext der Mediendidaktik DaF von erheblicher Relevanz (vgl. Mitschian 1999, 137; vgl. hierzu auch Krommer 2010, 249), denn die Typisierung ‚alt‘ und ‚neu‘ könnte begriffliche Schwierigkeiten und somit verschiedenste, den Unterricht fördernde oder hemmende Assoziationen, Haltungen wie auch Einstellungen auf Seiten der Lehrpersonen

Literaturunterricht neue ungewohnte Lernumgebungen, Aufgabenstellungen und somit auch Arbeitsformen und -methoden, die sodann neue Anforderungen an die Kompetenzen von Studierenden wie auch Lehrpersonen stellen. Daraus ergibt sich für Wermke (2006, 99) die Forderung nach der Schulung von Medienkompetenzen, die ihr zufolge „die Kenntnis nach Form und Inhalt unterschiedlicher Medienangebote und die Fähigkeit implizieren, die Qualität des Informationsangebots und der ästhetischen Realisierung zu beurteilen“<sup>12</sup>. Somit umfasst Medienkompetenz sowohl die Fähigkeit eines kritischen und umsichtigen Umgangs mit medienspezifischen Darbietungsformen und mit deren Wirkungen, als auch die Fähigkeit zur Bewusstmachung der besonderen Potenziale von Medien (mehr zur Medienkompetenz s. Kap. 3.1, 3.2 und 3.3). Außerdem könnte die Förderung von Medienkompetenz weitere Effekte mit sich bringen, die die eigene Mediengestaltung, die autonome Wissenskonstruktion, die Förderung der Lesemotivation und -kompetenz, die literar- und medienästhetische Bildung und die fachliche Vorbereitung auf das Berufsleben betreffen. Dies unterstreicht Kahmann in der Auseinandersetzung mit Projekten und Modellen didaktischer Mediennutzung. Zum Begriff der Medienkompetenz führt er aus: „Die mit dieser Kompetenz verknüpfte Schlüsselqualifikation wird bis auf weiteres in hohem Maße gefragt sein.“ (Kahmann 2004, 11) Diese Anwendungsrelevanz der Medienkompetenz reicht aus, um festzustellen, dass Medien sowohl als Gegenstand wie auch als Mittel im DaF-Literaturunterricht zum Einsatz kommen sollten (vgl. Vollbrecht 2000, 13).

Um die momentan vorangetriebenen Bildungsreformen in vielen frankophonen Ländern Afrikas an die internationalen Anforderungen anzupassen (Schulung von Medienkompetenzen, Interdisziplinarität, Anknüpfung der Bildung an den Bedarf des Berufslebens, Wettbewerbsfähigkeit, Studierendenmobilität etc.), die auch für Madagaskar gelten sollen, liegt es nahe, den Gegenstand der vorliegenden Arbeit mit den Leitlinien des Vorhabens der Hochschulbehörde auf Madagaskar zur Innovation des Hochschulwesens in Beziehung zu setzen. Laut Strategie Nr. 1 des M.A.P.<sup>13</sup> soll das Hochschulwesen auf das System ‘L.M.D.’ (Licence-Master-Doctorat) umgestellt werden. Der Akzent der Strategie Nr. 3 wird auf die Förderung des Fernstudiums gesetzt (vgl. M.A.P. 2008). Für beide aktuell unverzichtbaren Strategien sind die Vermittlung von Lese- und Medienkompetenz gleichermaßen notwendig. In diesem Zusammenhang begründet die HRK-Kommission für Neue Medien und Wissenstransfer bei der Erstellung eines Leitfadens zur Informations- und Kommunikationsstruktur für Hochschulen den Vorzug einer nachhaltigen Nutzung neuer Medien wie

---

hervorrufen, z. B. ‚alt‘ gleich überholt, ineffizient, demotivierend, didaktisch auszuschließen vs. ‚neu‘ gleich innovativ, modisch, didaktisch unbedingt einzusetzen. Diese Frage wird darum in Kap. 1.2 anhand praktischer Beispiele aus mediengenealogischer Perspektive veranschaulicht.

<sup>12</sup> Mehr zur Bedeutung von Medien im Prozess des Fremdspracherwerbs bieten Biechele et al. 2001, 349ff.

<sup>13</sup> Der MAP (*Madagascar Action Plan 2007-2012*) umfasst die Grundlagen des Programms zur wirtschaftspolitischen Entwicklung Madagaskars.

folgt: „Im Kontext der Internationalisierung und der Umstellung auf ein konsekutives Studienmodell mit Bachelor- und Masterstudiengängen kann sich die Hochschule durch innovative Lehrformen auf dem internationalen Bildungsmarkt positionieren und auf wandelnde Bedingungen kreativ reagieren.“ (HRK-Kommission für Neue Medien und Wissenstransfer 2006, 23) Es handelt sich hier um eine nachvollziehbare Empfehlung, aber auch um eine Herausforderung für die Auslandsgermanistik im Allgemeinen (vgl. Hessky 2003, 97) und für die Auslandsgermanistik Madagaskars im Besonderen.

Aus den vorangehenden Überlegungen lassen sich drei Fragestellungen ableiten, die für die vorliegende Arbeit leitend sein sollen:

(1) Welche Bedeutung hat Literatur im heutigen Zeitalter der ‚neuen‘ Medien für madagassische Germanistik-Studierende? Besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der Nutzung von technischen Medien (wie Hörbüchern, Filmen und Computern) und dem (literarischen) Lesen von Büchern? Dieses Spannungsverhältnis zeichnet sich sowohl auf der Produktions-, als auch auf der Rezeptionsebene ab, d. h. eine intermediale bzw. eine symmediale Verzahnung ist in der Form, in der Struktur und im Inhalt von Medien zu finden. Kenntnisse darüber sind nämlich für die Erschließung literarischer Werke notwendig. In diesem Zusammenhang stellt Verrier die Durchführbarkeit der Analyse von und den Umgang mit literarischen Texten in Frage, wenn den Verbindungen, die literarische Werke und technische Medien eingehen, nicht Rechnung getragen wird: „Est-il possible aujourd’hui d’étudier l’œuvre d’un écrivain contemporain (et l’on dira avec Jan Kott que Shakespeare est notre ‚contemporain‘) sans tenir compte des médias qui non seulement côtoient son œuvre mais la traversent, directement ou indirectement?“ (Verrier 1986, 43<sup>14</sup>)

(2) Unter welchen Rahmenbedingungen kann ein symmedialer DaF-Literaturunterricht als Querschnittfach eingesetzt werden, damit der Ausbau von ‘Multiliteracies’ wie der Medien- bzw. der Lesekompetenz, der interkulturellen, der sozialen und der fremdsprachlichen Kompetenz (Sprechen, Schreiben, Hören und Sehen) in die Tat umgesetzt und gefördert werden kann? Welcher Nutzen bzw. welche Barrieren ergeben sich daraus, wenn sich die Förderung von ‘Multiliteracies’ zu folgendem lernerzentrierten und fachübergreifenden Ziel setzt:

„to create the conditions for learning that support the growth of this kind of person: a person comfortable with themselves as well as being flexible enough to collaborate

---

<sup>14</sup> Verrier setzt sich insbesondere mit dem Einfluss des Medienwandels auf die Schreibweise von Autoren auseinander, die auch für das Theater, das Kino und das Fernsehen schreiben.

and negotiate with others who are different from themselves in order to forge a common interest.“ (Cope/ Kalantzis 2009, 174<sup>15</sup>)

(3) Welche Arbeitsschritte können für einen symmedialen DaF-Literaturunterricht konzipiert werden? Woran soll die Gestaltung von Lernumgebungen und Lernformen orientiert und wie sollen Aufgabentypen entworfen werden, damit eine Erweiterung der literaturdidaktisch-methodischen Möglichkeiten, die sich zur Vermittlung deutschsprachiger Literatur eröffnen, erreicht werden kann?

## 0.2 Zielsetzung

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellung und dieser Annahmen setzt sich diese Forschungsarbeit zum Ziel, im DaF-Literaturunterricht im Grundstudium der Auslandsgermanistik Madagaskars auf der Grundlage des symmedialen Ansatzes in systematischer und theoretisch begründeter Form Vorschläge für die Förderung von Lesemotivation und -kompetenz madagassischer Germanistik-Studierender zu entwickeln.

Da mit einem symmedial ausgerichteten Lehr-Lern-Arrangement erfolgversprechende Einsatzmöglichkeiten auditiver, audiovisueller und digitaler Medien verbunden sind, schlägt diese Forschungsarbeit außerdem eine Brücke zur Förderung von den o. a. ‘Multiliteracies’, über deren Bedeutung für den beruflichen Werdegang madagassischer Germanistik-Studierender weitgehende Einigkeit herrscht. Somit ist dieser Studie eine Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen einer didaktisch-methodischen Neuausrichtung des DaF-Literaturunterrichts in der Auslandsgermanistik Madagaskars ein besonderes Anliegen.

## 0.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Die vorliegende Arbeit ist dem Themengebiet ‘Entwicklung und theoretische Fundierung eines Konzepts symmedialen Literaturunterrichts für Deutsch als Fremdsprache’ und somit der fachbezogenen Medienforschung zugeordnet. Zwei Untersuchungsschwerpunkte lassen sich dabei unterscheiden. Zum einen soll die Frage untersucht werden, welche didaktisch-methodischen Ansätze sich für den Medienumgang und für die Entwicklung medial vermittelter unterrichtsfachlicher Inhalte und Sachverhalte im fremdsprachlich literaturunterrichtlichen Kontext bewähren. Vor dem Hintergrund dieser Frage besteht das Ziel der Mediendidaktik DaF darin, zu untersuchen, nicht nur „was man mit welchen Hilfsmitteln bzw. mit welchem Medium am besten

---

<sup>15</sup> Dieser Beitrag von Cope und Kalantzis (2009) stellt den sozialen und technologischen Wandel des gegenwärtigen Kontextes der Kommunikation und des Lernens dar und geht den dementsprechenden Veränderungen in der Lehr-Lern-Kompetenz, insbesondere dem Einsatz der Pädagogik der ‘Multiliteracies’ nach, deren Konzept 1996 durch die New London Group ins Leben gerufen wurde. Genau dieses Konzept der ‘Multiliteracies’ liegt einem symmedialen DaF-Literaturunterricht zu Grunde und ist deshalb für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit leitend.

lernt“ (Mitschian 2003, 181), sondern auch welche Lernziele man unter welchen Bedingungen erreichen will bzw. kann. Demnach ist zu klären, inwiefern sich technische Medien wie Filme, Hörbücher, Computer und Internet in Verbindung mit literarischen Werken zur Erreichung welcher Lernziele bewähren. Zum anderen soll mit Blick auf die besonderen Bedürfnisse der madagassischen Germanistik-Studierenden im Grundstudium nach Möglichkeiten gesucht werden, auf der Grundlage eines symmedialen Ansatzes die fachspezifische Motivation zu erhöhen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass ein symmedialer DaF-Literaturunterricht unerhörte Motivation freisetzen kann. Vor diesem Hintergrund geht es nicht um die Frage, wie Medien zwecks Erziehung und Bildung gestaltet werden sollten, sondern um die drei folgenden Gegenstandsbereiche, die ich als bedeutsam für die Neuorientierung des DaF-Literaturunterrichts erachte und auf deren Grundlage man den besonderen Bedürfnissen der madagassischen Germanistik-Studierenden im Grundstudium gerecht werden kann.

(1) Vielversprechend für den kommunikativen und interkulturellen Fremdspracherwerbsprozess, der verstärkt unter dem Begriff des Konstruktivismus diskutiert wird, sind die Tätigkeiten, die mit den Medien durch die Studierenden ausgeführt werden, und gemeinhin das Beziehungsgeflecht zwischen Lesen und Nutzung technischer Medien wie auch die Art von Medien, zu denen madagassische Germanistik-Studierende eine erkennbare Nähe bekunden. Eine herausragende Rolle spielen hierbei zum einen Bedürfnisse, die mit den ausgewählten Medien erfüllt und Probleme, die damit gelöst, und zum anderen Lernziele, die dem Umgang mit diesen Medien zugewiesen werden sollen.

(2) Im Mittelpunkt des Medienumgangs zwecks des Lehr-Lern-Arrangements stehen Mediennutzer und ihr soziales wie auch kulturelles Milieu. Denn die Rezeption von Medieninhalten ist kulturell determiniert. So kann man den Standpunkt vertreten, dass die kulturelle Distanz zwischen den fremdsprachigen Medienrezipienten und den aus dem Zielsprachenland stammenden authentischen Medien beim Erwerb interkultureller (Medien-)Kompetenz von entscheidender Bedeutung ist. Allerdings muss man bedenken, dass Medieninteressen und -bedürfnisse fremdsprachiger Medienrezipienten einem sich ad infinitum vollziehenden Wandel unterliegen. Aus diesem Grund ist es angebracht, medial vermittelte interkulturell verständliche Themen<sup>16</sup> zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, denn diese sprechen fremdsprachige Studierende emotional an und erhöhen ihre fachspezifische Motivation. Auch Neuner und Hunfeld (1993, 112) plädieren für die Auswahl solcher Themen, damit „man sicher sein [kann], daß beim Lernenden Grundstrukturen von Erfahrungen vorhanden sind, die die Grundlage des interkulturellen Vergleichs bilden.“ Und die inter-

---

<sup>16</sup> Nach Neuner und Hunfeld (1993, 112 und 117) sind interkulturell verständliche Themen „auf Erfahrungen [zurückzuführen], wie sie alle Menschen machen, gleich, welchem Kulturkreis sie angehören, und die deshalb zu den elementaren Daseinserfahrungen des ‚Menschseins‘ gehören.“ Das sind Themen wie Erwachsenwerden, Generationenkonflikt, Liebe.

kulturelle (Medien-)Kompetenz erweist sich als ein Schrittmacher für die Sozialisation eines Individuums.

(3) Die Mediennutzung stellt einen wichtigen Faktor für die Sozialisation eines Individuums dar. Die Auseinandersetzung mit Medien ermöglicht die Aneignung von Haltungs-, Einstellungs- und Handlungsmustern zum einen und von (Sach- und Sprach-)Wissen und (Sprach-)Können zum anderen, die für die soziale Konstruktion sowohl im Erst- als auch im Zielsprachenland unentbehrlich sind.

Vor dem Hintergrund dieser o. a. Teilaspekte schließt das Anliegen meiner Untersuchung die Untersuchung des Einflusses anderer Medien wie Radio, Fernsehen, Videospiele etc. auf die Studierenden und eine Untersuchung des Verhältnisses von Alter, Gender und Medienkonsum aus. Das sind Forschungsgegenstände, die im Interesse der Psychologie, der Medienanthropologie und der Mediensoziologie liegen. Die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im Allgemeinen und die Didaktik des DaF-Literaturunterrichts im Speziellen bilden allerdings den Gegenstand der vorliegenden Arbeit, die mithin das Aufeinanderbezogensein literarischer Werke und technischer Medien – den symmedialen Ansatz – in den Mittelpunkt rückt.

### **0.3.1 Einblick in den symmedialen Ansatz**

Schließlich wird der symmediale Ansatz (Frederking 2005, 188; 2006, 208; 2010, 522), der vielfältige Aspekte wie Lesemotivation, Lesekompetenz, Medienkompetenz und fremdsprachliche kommunikative Kompetenz umfasst, dem vorrangigen Ziel der Auslandsgermanistik Madagaskars gerecht, die Vertrautheit der Studierenden mit der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Literatur durch einen kommunikativ orientierten Ansatz zu fördern. Dazu können literarische Werke und akustisch-auditive, audiovisuelle und digitale Medien im DaF-Erwerbsprozess in einander ergänzender Weise beitragen. Aus diesem Grund steht im Mittelpunkt dieser Arbeit der Leitgedanke, dass der DaF-Literaturunterricht mittels des symmedialen Ansatzes einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Grundfertigkeiten von DaF-Kompetenzen leisten kann. Nur so kann aktuell dem Vorwurf begegnet werden, der dem DaF-Literaturunterricht durch viele DaF-Didaktiker angehaftet wurde: Der DaF-Literaturunterricht sei nicht in der Lage, fremdsprachigen Studierenden bei der Bewältigung von Kommunikationssituationen zu helfen (vgl. Ehlers 2001, 1334). Paradoxerweise trauen sich nur die wenigsten DaF-Didaktiker und -Pädagogen, technische Medien (Hörbücher, Filme und Computer bzw. Internet) und literarische Texte in ihrer Symmedialität zur Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz der Studierenden einzusetzen. Zu beobachten ist allerdings die Tendenz, dass sich die Forschungen in der Mediendidaktik DaF vornehmlich den Einzelmedien widmen; insbesondere den 'neuen' Medien (vgl. etwa Berndt 1994; Brandi 1996; Mitschian 1999; Baier 2007; Lee 2008). Dennoch können durch das Aufeinanderbezogensein

auditiver, audiovisueller, digitaler Medien und literarischer Texte Irritation, Apperzeption und Einbildungskraft verstärkt evoziert werden, sodass automatisierten Wahrnehmungen vieler Studierender entgegengesteuert werden kann und so bedürfnis- und situationsorientierte, handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenformen zum eigenständigen und eigenverantwortlichen Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen fruchtbar gemacht werden können.

Die multimedialen Möglichkeiten des Symmediums Computer ermöglichen derartige Aufgabenformen, deren didaktischer Mehrwert in den Forschungen über den Einsatz von Computer im DaF-(Literatur)Unterricht häufig unberücksichtigt bleibt. So genannte „Multimedia-DaF-Lernpakete“ (Hernig 2005, 78) oder Autorenprogramme wie WIDA – The Authoring Suite, Hot Potatoes oder MMTTools dienen vornehmlich der Förderung der Grundfertigkeiten des Erwerbsprozesses von DaF wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Dies ist auch durch das Konzept eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts, wie es nachfolgend entwickelt und begründet wird, angestrebt. Darüber hinaus soll ein solches Konzept aber auch zur Förderung von Medienkompetenz und fachspezifischer Motivation einen Beitrag leisten. Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass das symmediale Unterrichtskonzept die Motivation der Lernenden erhöht, sich z. B. mit literarischen Texten zu befassen. In diesem Zusammenhang hat Möbius mediendidaktisch und literarästhetisch bemerkenswerte Befunde dargestellt, die im Rahmen eines symmedial-textnahen Projektes zur Auseinandersetzung mit älterer deutscher Literatur festgestellt worden sind (vgl. Möbius 2010, 269). Seine Untersuchung führt zu dem Ergebnis, dass „die Lesen/Hören-Verbindung im Hinblick auf die textnahe Verstehensleistung als Unterstützung gesehen wird und dass die symmediale Anlage der Lerneinheit mit einer Mischung aus Informationstexten, multimedialen Lernangeboten, interaktiven Übungen und Feedback- bzw. Kommunikationsangeboten eine hohe Lern-Attraktivität besitzt.“ (Möbius 2010, 271) Um den DaF-Literaturunterricht ebenso attraktiv zu gestalten, kann der so genannte symmediale Kreativraum (s. Kap. 3.8.4) eingesetzt werden: Dort können die Studierenden beispielsweise die Eigenschaften des einen oder anderen Mediums synergetisch (vgl. auch Roth 2006, 50<sup>17</sup>), handelnd-kreativ, interaktiv und selbstentdeckend erfahren, indem zwei oder mehrere Medien kontrastiv einander gegenüber gestellt werden und sich so Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser erschließen. Auf diese Weise treten medienspezifische und -ästhetische Gestaltungs- und

---

<sup>17</sup> Roth geht auf den didaktischen Lernmehrwert eines Medienmixes am Beispiel von *Starmania* ein, deren Komponenten wie Fernsehen, Internet, Radio, Printmedien, Vermarktung, Veranstaltungen und Telekommunikation miteinander vernetzt sind und aufeinander verweisen. Die dabei diagnostizierten Potenziale des Aufeinanderbezogenseins crossmedialer Komponenten sind u. a. sich ergänzende und substituierende Funktionen der Medien, Interaktionen mit unterschiedlichen Medien, eine kritisch-reflektierte Rezeption der Medienrealität oder die Differenzierung von Wahrnehmungen und Meinungsbildungen. Vgl. auch Paefgen 2006, 175. Paefgen zeigt ebenfalls in ihrer Forschung zum Aspekt des Lesens im Umfeld neuer Medien auf, wie synergetische Effekte erzielt werden können, indem wechselseitige Bezüge zwischen Buch und Film den Blick für literarspezifische Darstellungsformen bei gleichzeitiger Vermittlung visueller Kompetenzen schärfen kann.

Vermittlungsformen und ihre Struktur expliziter und systematischer hervor. Dies zeigt das folgende Beispiel: Der Raum im filmischen Erzähltext (z. B. mithilfe der *Mise-en-scène*) und im Hörbuch (z. B. durch das Wechselverhältnis zwischen gesprochenem Text und Geräuschkulissen) wird unmittelbar vermittelt. Im Gegensatz dazu muss er im literarischen Erzähltext zunächst durch die erzählende Instanz beschrieben und dann vom Rezipienten rekonstruiert werden. Damit ist bereits das rezeptionsästhetische Potenzial von Literatur angesprochen. Die Literatur birgt aus fremdsprachendidaktischer Sicht noch weitere Potenziale, die im Folgenden erläutert werden sollen.

### 0.3.2 Quo vadis Literatur im DaF-Erwerbsprozess?

Eingedenk der Tatsache, dass es im DaF-Literaturunterricht der Auslandsgermanistik Madagaskars in erster Linie darum geht, den Studierenden Zugänge zur deutschsprachigen Literatur zu ermöglichen, sollte das literarische Lesen in den Mittelpunkt gerückt werden, d. h. das Lesen der so genannten ‚schönen Literatur‘, der ‚Belletristik‘ (Schweikle 1990, 46. s. v. ‚Belletristik‘). Was als literarisch gilt, ist zeit-, epochen- und raumbedingt sowie kulturell und subjektiv determiniert. Ungeachtet dessen steht fest, dass die Literarizität eines literarischen Werks davon abhängt, welche Interpretationsmethode bei der Erschließung dieser Literarizität angewandt wird. Dahingehend ist Maiwalds Definition des literarischen Lernens aufzufassen, wenn er ausführt: ‚Literarisches Lernen fokussiert also, was Lerner bzw. Leser tun (sollen).‘ (Maiwald 2007, 43) Zur Erschließung des literarisch Schönen gehört nach Maiwald (ebd., 43) die Auseinandersetzung mit ‚fiktionalen Modellen von Wirklichkeit‘, denn literarische Texte sind keine bloße Abbildung der Realität. Vor diesem Hintergrund soll meiner Ansicht nach Wert auf die Wechselbeziehung zwischen den Aussagen (Inhalt, Botschaft) eines Werks, der Beschaffenheit (Form, Struktur), den literarischen Verfahrensweisen (Sprache, Stilmittel, Verfremdung, Konnotation) und freilich den intermedialen Schnittstellen sowie auf die dadurch bei den lesenden Studierenden hervorgerufenen Assoziationen und Emotionen gelegt werden. So kann ein distanzierter Blick von dem dargestellten Fremden erzielt werden. Beisbart und Popp (2010, 345 sowie 348) fügen noch ‚das Wissen um Textsorten, Gattungen und Epochen‘ hinzu, das die Erschließung literarischer Texte fördert.

Schon seit längerem sind im Fremdsprachenerwerbsprozess im Allgemeinen und im DaF-Erwerbsprozess allerdings die Literarizität und die besonderen Funktionen künstlerischer Literatur aus dem Blick geraten (vgl. Rössler 2010, 167), selbst wenn Literatur bei der Förderung nicht nur der Selbst- und Fremderfahrung (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 117; Frederking 2010, 423; 2012, 437f.), sondern auch der Selbststeuerung von Lernprozessen im DaF-Unterricht eine tragende Rolle spielt.

Ähnliche Reduktionen sind auch im DaM-Unterricht<sup>18</sup> der Grundschule in Deutschland registriert worden. Solche prekären Defizite werden bspw. durch Richter und Plath diagnostiziert:

„Lesen in der Grundschule wird so weitestgehend auf seinen instrumentellen Zweck reduziert. [...] Die Bezeichnung Leseunterricht und der häufige Verzicht darauf, vom Literaturunterricht in der Grundschule zu sprechen, kennzeichnen diesen Vorgang. Diese Reduktion hat unseres Erachtens bis heute negative Folgen, die in übergreifenden Zusammenhängen kaum thematisiert werden. [...] Eine Ursache für die skizzierten Defizite liegt in dem geringen Wissen über die Interessen und Medienerfahrungen der Grundschüler.“ (Richter/Plath 2005, 19)

Mit Blick auf die von Richter und Plath erwähnten Folgen erscheinen mir vor allem zwei Aspekte wichtig: (1) Die Möglichkeiten des Erwerbs literarästhetischer Kenntnisse und Fähigkeiten werden unterschätzt. (2) Es mangelt einerseits an einer Reflexion der Grundlage für eine Entwicklung der Fähigkeiten zum Erfassen literarästhetischer Erscheinungen (z. B. Genre-Spezifika, Erzählperspektive, Unterschiede Autor-Erzähler, Motive und Symbole) und andererseits an Untersuchungen des wechselseitigen Verhältnisses zwischen der Rezeption literarischer Texte und der Nutzung technischer Medien. Richters und Plaths Feststellung gilt auch für den Erwerb der Lesefertigkeit in der Auslandsgermanistik Madagaskars. Allerdings erachte ich unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung des Individuationsprozesses der Studierenden das Wissen über ihre pragmatische Interessenlage und ihre unterschiedlich geprägten medienspezifischen Vorerfahrungen für die Kompetenzbeschreibung zum einen und für die Differenzierung von Anforderungsprofilen zum anderen als unerlässlich.

Wie bereits oben erwähnt wurde, werden die Literarizität und die besonderen Funktionen künstlerischer Literatur bei der Vermittlung deutschsprachiger Literatur im DaF-Erwerbsprozess immer mehr an die Peripherie gerückt, da der Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz der Studierenden ein äußerst hoher Stellenwert zugebilligt werden soll und das literarische Lesen scheinbar nicht maßgeblich dazu beitragen kann (vgl. hierzu Dobstadt/Riedner 2011). Dass diese Sichtweise nicht haltbar ist, soll nun in einem Exkurs zur literarischen Lesekompetenz gezeigt werden.

Die Ergebnisse der „Knowledge-Gap-Forschung“<sup>19</sup> zeigen, dass die allgemeine Lesekompetenz – sowohl in den westlichen Industrieländern als auch in Entwicklungsländern – die beruflichen Chancen erhöht. Den gleichen Vorteil stellt ebenso die literarische Lesekompetenz dar. Durch das literarische Lesen kann man sich Zugang

---

<sup>18</sup> DaM-Unterricht steht für ‚Deutsch als Muttersprache-Unterricht‘ – in Abgrenzung zu DaF (Deutsch als Fremdsprache)- und DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Unterricht. Mehr hierzu s. Rösch (2012, 3).

<sup>19</sup> Die „Knowledge-Gap-Forschung“ wurde 1970 von den Forschern Phillip J. Tichenor, George A. Donohue und Clarice N. Olien der University of Minnesota begründet. Sie fokussiert das Verhältnis von sozioökonomischem Status, Bildungsniveau der Bevölkerung und dem Zugang zu Informationen (vgl. Kübler 2005, 152; Schenk 2007, 632).

zu lebenswichtigen, handlungsleitenden, seine Persönlichkeit formierenden und sein Bewusstsein stärkenden Informationen schaffen (z. B. durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden und die Herstellung des persönlichen Bezugs hierzu), neue theoretische sowie praktische Kenntnisse erwerben (z. B. durch die Herstellung des Bezugs zur Realität im Ziel- und im Erstsprachenland) und sich wichtige Kompetenzen zur Bewältigung problematischer Situationen in der Alltagspraxis erarbeiten (z. B. soziale, interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Schreibkompetenz) (vgl. auch Erdmenger 1987, 102). Außerdem lassen sich die dabei angeeigneten Lesestrategien ebenfalls auf andere Textsorten (technische, Fach-, Gebrauchsliteratur, Protokolle, Zeitschriften, Sachbücher usw.) übertragen und anwenden. Diese Lesestrategien können auch etwa bei der Bewältigung der Fülle von Informationen im Internet behilflich sein. Durch die Anwendung der im Literaturunterricht erworbenen Lesekompetenz wäre die Förderung der Teilhabe am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess gewährleistet, die der Dynamik der Gesellschaft und der Wirtschaft Rechnung trägt. Außerdem regt das literarische Lesen die Imagination des Lesenden an und fördert somit die Kreativität. Das rational-kreative Denken ist allerdings fast in vielen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereichen entwicklungsfördernd. Das rechtfertigt Wössner in überzeugender Weise: „Lesen ist also die elementare kulturelle Basistechnik, auf der unser gesamtes Denken aufbaut.“ (Wössner 1997, 77) Haas et al. greifen auf den Gedankengang Wössners zurück, ziehen allerdings auch die endogenen Faktoren des Lesens in Betracht: „Die Fundierung der Lesebereitschaft und die Ausbildung von Leselust bilden die Grundlage für alle weiteren sinnvollen analytisch-intellektuellen Aktivitäten.“ (Haas et al. 2000, 8; Hervorhebung nicht im Original) Tatsächlich bedingen sich Emotion, Kognition und Motivation wechselseitig: Die Emotion ruft die Lesemotivation hervor. Durch die Leseaktivität erhält man dann die gewollten emotionalen und kognitiven Gratifikationen.

Gerade die theoretischen Konstrukte ‚Leseinteresse‘ und ‚Lesemotivation‘ sowie deren Förderung, welche einen potenziellen Faktor für die Entwicklung der literarischen Lesekompetenz darstellen, sind Kernstücke der Untersuchung von Richter und Plath (vgl. Richter/Plath 2005, 36). Sie definieren Motivation als „überdauernde Disposition für zielgerichtetes Handeln [...], Intentionen und Ziele, die ein Individuum mit seinem Handeln verfolgt.“ (Richter/Plath 2005, 21) In ihrer Untersuchung erarbeiten Richter und Plath Unterrichtsmodelle, mit denen sie aufzeigen, wie sich die Entwicklung von Lesemotivation und literarästhetischer Bildung komplementär durch Bilderbuchgeschichten, Volksmärchen, Kunstmärchen, Mythen, Kinderromane und Kinderliteraturklassiker anbahnen und durch die Einbeziehung unterschiedlicher Medien (Bild, Illustration, Hörkassette, Film, Theater, Puppenspiele) unterstützen lässt (vgl. ebd., 27). Dieses Unterrichtskonzept verbindet Richter und Plath mit einem Autor wie Maiwald, der auch vom didaktisch-methodischen und motivationalen Potenzial der Vermittlung von Literatur unter Berücksichtigung ihrer Existenz in Medienverbänden überzeugt ist (vgl. Maiwald 2007, 44). Richter und

Plath machen auf eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung literarischer Lesemotivation aufmerksam: „Kompetente Teilnahme am Literatursystem als Ziel des Literaturunterrichts setzt eine Verbindung kognitiver und emotionaler Momente voraus.“ (Richter/Plath 2005, 23) Dem Übernehmen der Rolle eines Koautors (Rezeptionsästhetik; mehr dazu s. Kap. 3.9) wie auch der Entwicklung von Vorstellungskraft (Imaginationsbildung) und künstlerischem Einfühlungsvermögen (ästhetische Wahrnehmung; mehr dazu s. Kap. 3.6.3.3) kommt hierbei ein hoher Stellenwert zu. Als besonders wichtig gilt in diesem Zusammenhang der Inferenzprozess, d. h. die Verknüpfung des Vorwissens mit neuen Informationen. Dies betonen etwa Adams et al. in ihrer Analyse der Veränderungen des Unterrichts, die aus dem Einsatz neuer Medien resultieren: „The levels of knowledge and skill that children bring with them to the viewing situation determine the areas of knowledge and skill development eventually acquired.“ (Adams/Hamm 2006, 14) Auf den literarischen Text projiziert heißt das konkret, dass das Vorwissen vor allem „bei der Bedeutungszuschreibung aktiviert wird.“ (Beisbart/Popp 2010, 342; zur Bedeutung des Vorwissens bei der Förderung der Lesekompetenz s. Rosebrock 2009, 61) Zur Vor-entlastung und zur Aktivierung der Vorkenntnisse der Studierenden wäre ein kombinierter Einsatz von literarischem Text und technischen Medien denkbar, sodass die Studierenden sich z. B. auf eine Filmsequenz oder einen Ausschnitt aus einem Hörbuch konzentrieren könnten, um Hypothesen über den Textinhalt aufzustellen. Dabei ist außerdem darauf hinzuweisen, dass der kulturelle Hintergrund der Lesenden bei der Generierung von Bedeutung eine große Rolle spielt (vgl. Cope/Kalantzis 2009, 176). Gerade die literaturunterrichtliche Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext, in dem sich fremdsprachige Studierende befinden, fördert bei diesen die emotionalen Momente (vgl. Richter/Plath 2005, 23) und die Identifikation. Je emotionaler literarische Texte die Studierenden ansprechen, aber auch je mehr textspezifische wie auch kulturelle Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktiviert werden, desto leichter fällt ihnen deren Erschließung. Das fasst auch Beisbarts und Marenbachs (2009, 322) „*Formel prodesse, delectare et movere* (nützen, erfreuen und bewegen)“ treffend zusammen. Gleichwohl ist sowohl die Kultur des Ziel- als auch die des Erstsprachenlandes durch Wissensbestände und Konventionen geprägt, die für das Verstehen der Bedeutungs- und Wirklichkeitskonstruktion literarischer Texte von großer Relevanz ist. Dies legt die Annahme nahe, dass beiden Kulturen gleichermaßen Bedeutung beizumessen ist, wenn es darum geht, den Begriff eines verstehensrelevanten Vorwissens zu konturieren.

Gerade „das Verfügen über ein Kulturwerkzeug, das in modernen Gesellschaften für die Bewältigung von prototypischen Kommunikations- und Handlungssituationen unerlässlich ist“, ist für Hurrelmann (2002, 7f.) auf der pragmatischen Ebene eine der wichtigen Grundlagen der Lesekompetenz. Damit ist die Fähigkeit gemeint, durch die Lesekompetenz handlungsleitende Themen zu erschließen (Rezeptionskompetenz) und angemessen zu kommunizieren (kommunikative Kompetenz). Unter

angemessener Kommunikation sind einmal das Sachverständnis und ferner die erfolgreiche Verständigung mit Mitgliedern eigener sowie fremder Kommunikationsgemeinschaften gemeint. Unabdingbar ist dabei die Fähigkeit zur Bewältigung von durch Fremdheit verursachten Kommunikationsproblemen und neuen Kommunikationssituationen.

Tatsächlich werden in literarischen Werken facettenreiche Aspekte bekannter und befremdlicher Handlungspraxis beschrieben, aufgearbeitet, vertiefend reflektiert und dokumentiert. Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten ermöglicht einem Individuum die Aneignung von Haltungs-, Einstellungs- und Handlungsmustern, die für die soziale Konstruktion unentbehrlich sind. Schramm verdeutlicht diesen Zusammenhang wie folgt: „Autor und Leser bedienen sich bei ihrer sprachlichen Kooperation bestimmter Formen, die sich aufgrund der Repetitivität des Handelns in der Gesellschaft herausgearbeitet haben.“ (Schramm 2001, 176) Wird Schramms Argumentationsgang aus interkultureller Perspektive betrachtet, so ist im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik der kulturelle Unterschied zwischen Leser und Autor ein in keiner Weise zu unterschätzender Aspekt, der als Stör- und Förderfaktor sowohl der Textrezeption als auch der Gesprächsanlässe in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht angesehen werden dürfte. Das kann man gegen die werkimmanente Sichtweise von Paefgen (2006, 96) einwenden, die in diesem Sinne den kulturellen Hintergrund des Werks außer Acht lässt. Vor diesem Hintergrund lassen sich Kommunikation, Interaktion und Handlung pragmatisch nicht voneinander abkoppeln, denn man muss in der Lage sein, eine Botschaft zu begreifen, bevor man etwas damit tut.

Hurrelmanns (2002, 7f.) Ansatz bedarf m. E. einer Erweiterung um die Schreibfertigkeit, die eine ebenso wichtige Bedeutung für die Bewältigung prototypischer Kommunikations- und Handlungssituationen hat. Die Aneignung der Schreibfertigkeit im DaF-Literaturunterricht soll sich sukzessive in einem fortschreitenden Prozess vollziehen. Den ‘Vom-Wort-zum-Satz-zum-Text-Ansatz’ erachte ich als praxisorientiert und lernerzentriert. Nach diesem Ansatz wird ein Text in seine Einzelaspekte zerlegt, die dann so lange nacheinander erschlossen bzw. eingeübt werden, bis die Studierenden Routinen ausgebildet haben. Das soll so lange erfolgen, bis das Ziel der Schreibfertigkeit erreicht ist. Allerdings ist zu beachten, dass das Schreiben selbst nicht das Ziel, sondern den zielführenden Weg darstellt, um Informationen schriftlich, verständlich, sachgerecht und angemessen zu vermitteln – in Abhängigkeit von der Niveaustufe und den pragmatischen Zielen der Studierenden. Hinsichtlich der DaF-Literaturdidaktik kann das Schreiben als Mittel zur Umsetzung literarischer Texte in andere mediale Formen, zum Versprachlichen, Mitteilen und Festhalten von Gedanken, Gefühlen, Eindrücken und subjektiven Erfahrungen, zum Austausch über das Gelesene, Lesestrategien und Leseerfahrungen etc. verwendet werden. Dazu eignet sich der Einsatz des Symmediums Computer – dem Prinzip des textnahen Lesens folgend – sehr gut (vgl. Möbius 2005, 98; Frederking 2012, 559f. sowie Kap. 3.3.2.1). Diese Verbindung von Lesen und Schreiben im Rahmen der

Schulung literarischer Lesekompetenz subsumieren Beisbart und Popp (2010, 349) unter dem Begriff der „ganzheitlich-imaginative[n]“ Lesestrategie. Diese Strategie folgt dem Motto ‘Les idées viennent en écrivant’, franz. für ‘Die Gedanken fallen einem beim Schreiben ein’ (vgl. auch Burger 1986), das für die Erarbeitung von Unterrichtsmodellen in dieser vorliegenden Arbeit leitend ist (s. Kap. 4.3 und 4.6).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Skepsis gegenüber der Literatur nicht haltbar ist und dass die Geisteswissenschaften im Allgemeinen und die Literaturwissenschaft bzw. der DaF-Literaturunterricht im Besonderen sehr wohl einen Beitrag zur Förderung wirtschaftlich nutzbarer Kompetenzen leisten können. Dem DaF-Literaturunterricht – vor allem in den Entwicklungsländern wie Madagaskar – sollte eine besondere Bedeutung beigemessen werden, um die von der UNESCO diagnostizierte mediale – aus Mediennutzern und Analphabeten bestehende – Zweiklassengesellschaft aufzulösen.

### **0.3.3 (Literarische) Lese- vs. Medienkompetenz?**

Bezüglich der eingangs angesprochenen, durch die Mediennutzung ausgelöste Zweiklassengesellschaft muss berücksichtigt werden, dass in der einschlägigen Literatur über den Einsatz ‚neuer‘ Medien im DaM- bzw. im DaF-Literaturunterricht die Möglichkeit eines Verdrängungsprozesses der Lesekompetenz und -motivation der Lernenden bzw. der Studierenden infolge der Attraktivität der ‘neuen’ Medien kontrovers diskutiert wird. Auf der einen Seite steht nach Groeben (2004, 11) zu befürchten, dass die neu aufkommenden Medien zu „Totengräber[n]“ des Buches avancieren. Zugleich relativiert er diese Befürchtung, indem er eine Auseinandersetzung mit der wechselseitigen Beziehung zwischen ‘neuen’ Medien und schriftlichen (literarischen) Texten wie auch mit ihrer Problematik postuliert, die in besonderer Weise „den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in ihrem historischen Wandel“ (ebd., 12) Rechnung trägt. Auf der anderen Seite weisen Frederking et al. vor dem Hintergrund des Medienwandels in Form einer mediengenealogischen Perspektive den Verdacht zurück, ‘neue’ Medien seien ursächlich für den Verfall von (literarischer) Lesekompetenz (vgl. Frederking et al. 2008a, 76). Vielmehr geht es nach Frederking et al. im Prozess des Medienwandels um eine Veränderung der Nutzungsintensität von Medien, einschließlich schriftlicher (literarischer) Texte: „So wenig wie die Erfindung der Schrift die oralen Traditionen gänzlich eliminieren konnte, so wenig haben Rundfunk und Fernsehen die Buchwelt bislang verdrängen können. Tatsächlich hat sich lediglich das Spektrum der Mediennutzung erweitert, allerdings partiell durchaus zu Lasten der Buchlektüre.“ (Frederking et al. 2008a, 76; vgl. auch Vollbrecht 2000, 18) Aufgrund ähnlicher Überlegungen gelangen auch Süss et al. zu dem weit reichenden Schluss: „Neue Medien führen in der Regel nicht zu einem Ersatz (Displacement) der alten Medien, sondern führen zu einer Erweiterung von Medienzeiten und Medien-zugang (Kumulation).“ (Süss et al. 2010, 36; vgl. auch Wössner

1997, 79; Funk 2000, 26)<sup>20</sup>. Vielmehr entstehen im Medienwandel neue Nutzungsmuster und neue Rezeptionsweise von Medien. In diesem Zusammenhang rekonstruieren Süß et al. drei Nutzungsmuster: (1) das integrierende bzw. außengeleitete Nutzungsmuster, das z. B. die Nutzung von Medienangeboten zur Information über die eigenen Interessen betrifft, (2) das expandierende bzw. missionierende Nutzungsmuster, das z. B. auf die Erweiterung des Lebensraumes über die Mediennutzungspraxis abzielt, und (3) das kreative, aktiv-produzierende Nutzungsmuster (vgl. Süß et al. 2010, 38), wobei die gegenwärtige Entwicklung des Mediennutzungsverhaltens meiner Ansicht nach durch die Vereinigung dieser Trias und vor allem durch die Vereinigung multimodaler bzw. symmedialer Formate gekennzeichnet ist. Dieses Themenfeld der Relation von Büchern bzw. literarischen Werken und technischen Medien spielt auch bei Rupp et al. eine herausragende Rolle. Im Hinblick auf die Nutzung von Büchern und technischen Medien als Kulturträgern und somit als Mitteln zur Aneignung handlungsleitender kultureller Wert- und Normvorstellungen ist ihr folgendes Postulat – in Ergänzung zu den Positionen von Frederking et al. und Süß et al. – auf die Literaturdidaktik in der Auslandsgermanistik Madagaskars anwendbar:

Lesen und Sehen, Bücher und Mediensysteme sind gleichgewichtige und gleichwertige Ausprägungen unserer Kultur. Der heranwachsende und der erwachsene Mensch sollte auf beides Zugriff haben und beides nutzen, um in der gegenwärtigen Gesellschaft zu bestehen und sich als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt zu behaupten. Diese volle Nutzung von Büchern und Medien ist eine der Voraussetzungen dafür, beide Mediensysteme, ihre Nutzungsformen und ihre Inhalte zu bewahren. Dies wiederum trägt dazu bei, den u. a. durch diese Medien gewährten Fortbestand unserer Kultur über die eigene Generation hinaus zu sichern. (Rupp et al. 2004, 15)

Darüber hinaus befinden sich mehrere Bereiche der Literaturvermittlung in einem unentwegten Veränderungsprozess: Die Entwicklung der Medientechnologie trägt etwa zur Vereinigung von Produktion, Arrangements, Vermarktung und Rezeption literarischer Werke auf einer Oberfläche bei (vgl. Marci-Boehncke 2010, 486f.). Dabei ist das Konzept der Partizipation leitend. So entwickeln sich neue Leseweisen und neue Lesegewohnheiten: Die Tätigkeit der Leser erweitert sich durch die Nutzung der Potenziale der Web 2.0-Dienste um die Inhaltskonstruktion und die Veröffentlichung selbst verfasster Texte. Mit der Digitalisierung der Kommunikation gehen darüber hinaus die Herausbildung und der Gebrauch von Neologismen einher, die Konjunktur aufweisen.

Vor diesem Hintergrund wird ein didaktischer Paradigmenwechsel sowohl hinsichtlich der DaM-, als auch der DaF-Didaktik notwendig: Zeitgemäße Unterrichts-

---

<sup>20</sup> Den Beitrag der Medien zur Aufrechterhaltung der Literatur hebt etwa Sahr am Beispiel der Märchen hervor (vgl. Sahr 2007, 73). Auch Möbius' symmedial-textnahe Didaktik trägt zur Renaissance der Bildungswerte älterer deutscher Literatur bei (vgl. Möbius 2010, 269).

konzepte zur Förderung von Lesekompetenzen als Teil einer allgemeinen Medienkompetenz sollen erarbeitet, erprobt und evaluiert werden. Darüber herrscht weitgehend Konsens in der gegenwärtigen medientheoretischen wie auch literaturdidaktischen Forschung (vgl. Gattermaier 2003, 65; Möbius 2006, 96; Mikos 2010, 249). Allerdings wird die Frage derzeit noch kontrovers diskutiert, ob ein eigenständiges Fach zur Medienerziehung bzw. zur Schulung von Medienkompetenz curricular implementiert werden soll. Mediendidaktiker wie Wermke postulieren eher eine gegenseitige Verstärkung von Sprach- und Medienerziehung (vgl. Wermke 1997, 53) – zu Recht, denn die Gegenstandsbereiche des DaM- bzw. DaF-Literaturunterrichts ‚Sprache und Literatur‘ werden zu den Medien gezählt und sind durch den Medienwandel geprägt (vgl. Frederking 2010, 524, Maiwald 2010, 232; s. Kap. 1.1). Außerdem sind Medienkompetenz und andere im DaF-Literaturunterricht zu erwerbende Kompetenzen wie Lese-, Schreib-, Sprech-, Hör- und Sehkompentenz sowie soziale Kompetenz aufeinander abgestimmt (vgl. Kap. 3.10). So kann in Anlehnung an Frederking für einen symmedialen DaF-Literaturunterricht plädiert werden. In diesem Sinne sind die Medienfunktionen nicht mehr in der Auflockerung des DaF-Literaturunterrichts und der Lernerverhaltenssteuerung zu sehen. Allerdings sollen dem DaF-Literaturunterricht weitere zielführende Aufgaben zugeschrieben werden – nämlich der Einbezug medienspezifischer Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden, technischer Medien (Filme, Hörbücher, Computer, Internet) und eine damit verbundene Medienerziehung (vgl. Haas et al. 2000, 7; Schöttker 2000, 180; Hamann 2005, 26f.; Frederking et al. 2008a, 97) sowie, damit zusammenhängend, die Aufgabe der Sozialisation. Im DaF-Literaturunterricht soll mithin das Sozialisationspotenzial technischer Medien fruchtbar gemacht werden (mehr zur Sozialisation s. Kap. 3.4).

Somit eröffnet der Aufbau eines symmedialen Literaturunterrichts weitgehend neue Perspektiven zur differenzierten Erschließung vielfältiger Teilaspekte der Kultur (Landeskunde, Psychologie, Politik, Religion etc.), der Ästhetik und der Didaktik. Allerdings kann im Rahmen dieser Studie nicht auf all diese Aspekte Bezug genommen werden. Um Schwerpunkte zu setzen und Prioritäten zu legitimieren, sollen deshalb zunächst curriculare Überlegungen angestellt werden. In einem ersten Schritt soll der didaktisch-konzeptionelle Aspekt durchdacht werden: Dieser betrifft den Lernplan, die Erweiterung bzw. die Neuorientierung der Lernziele, die Lerneraktivitäten bzw. die Lernerrolle, die Übungs- und Aufgabentypen, die Materialien (Auswahlkriterien, Vorzüge und Schwächen), die Lehreraktivitäten bzw. die Lehrerrolle sowie die Vermittlungskompetenz der Lehrperson. In einem zweiten Schritt soll der organisatorisch-konzeptionelle Aspekt in Betracht gezogen werden: Auch dem Lernplan ist dabei Bedeutung beizumessen. Als unabdingbar erweisen sich in einem letzten Schritt die Organisations- und Durchführungsformen der Lernangebote. Die Übergänge zwischen den drei genannten Aspekten sind allerdings fließend.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden nun der Aufbau der vorliegenden Arbeit und die methodische Vorgehensweise vorgestellt.

#### 0.4 Aufbau der Arbeit und methodische Vorgehensweise

Im ersten Teil erfolgt die **theoretische Fundierung der ‘Mediendidaktik Deutsch’ im DaF-Bereich**. Zunächst werden die Gegenstandsbereiche des deutschen Unterrichts bzw. des DaF-Unterrichts, d. h. Sprache und Literatur, aus medientheoretischer Sicht untersucht (Kap. 1.1). Anschließend wird ihr Wandel in mediengenealogischer Perspektive dargestellt (Kap. 1.2): Der Medienwandel reicht nämlich von der oralen Stammeskultur über die literale Manuskriptkultur, die Gutenberg-Galaxis (vgl. McLuhan 1995, 57), die Marconi-Galaxis (vgl. ebd., 180) bis hin zur Digitalisierung der Gegenwart (vgl. Frederking et al. 2008a, 25-57). Dieses niemals abgeschlossene dynamische Phänomen darf die Auslandsgermanistik Madagaskars als Bezugsgröße für DaF-Erwerbsprozesse nicht aus dem Blick verlieren, weil es einerseits die Medienerfahrungen madagassischer Studierender sowie die fremdsprachendidaktischen Ansätze andererseits grundlegend verändert. Vor diesem Hintergrund muss zunächst auf die Bandbreite des theoretischen Konzepts zur Mediennutzung eingegangen werden (Kap. 1.3). Anschließend werden drei relevante konzeptionelle Ansätze zur Mediendidaktik Deutsch näher untersucht: Wermkes integrativer Deutschunterricht, Bönninghausens intermedialer Ansatz und Frederkings symmedialer Ansatz (Kap. 1.4). Auf die erkenntnistheoretischen Aspekte dieser drei Ansätze wird Bezug genommen, weil keine nennenswerten konzeptionellen Ansätze zur Mediendidaktik DaF bis dato vorliegen. Gleichwohl kann der symmediale Ansatz den besonderen Bedürfnissen und den medienspezifischen Vorerfahrungen madagassischer Germanistik-Studierender im Grundstudium Rechnung tragen und wird deshalb ausgewählt. In Abgrenzung zur Praxis des DaF-Literaturunterrichts, in dem literale bzw. mono-mediale Traditionen vorherrschend sind, werden Medienpraxis und Sozialisation im außeruniversitären Alltag überwiegend von oralen Traditionen und der Nutzung technischer Medien dominiert. Dementsprechend ist eine Vermittlung kombinierter DaF-Grundfertigkeiten wie Lese-, Schreib-, Seh-, Hör- und Sprechfertigkeit notwendig, zu der der sym-mediale Ansatz einen wichtigen Beitrag leisten kann.

Im zweiten Teil wird eine **Bestandsaufnahme der Mediendidaktik DaF auf Madagaskar** gemacht. Erstens werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Auslandsgermanistik Madagaskars erfasst (Kap. 2.1 und 2.2): Das Ziel der Darstellung besteht darin, vorab zu untersuchen, inwiefern sich die Einsatzkonzeption eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts angesichts der bereits bestehenden Struktur des Studiengangs, des Curriculums, der Zielgruppe und der vorrangigen Lernziele in die Praxis umsetzen lässt. Zusätzlich wird eine bilanzierende Diagnose des Studiengangs mit Blick auf den praktizierten Medieneinsatz vorgenommen, um eventuelle Schwachstellen und Desiderate aufzuzeigen und Lösungsperspektiven zu entwickeln. Die im zweiten Teil durchgeführten Beobachtungen stützen sich auf Lehrerfahrungen, die ich jeweils im Universitätsjahr 2005/2006 und 2007/2008 in der Auslands-germanistik Madagaskars im Allgemeinen und im DaF-Literaturunterricht

im Speziellen gesammelt habe. Vor diesem Hintergrund werden zweitens die Mediennutzungsprofile madagassischer Germanistik-Studierender erfasst, um verdichtete Erkenntnisse über deren medienspezifische Vorerfahrungen zu gewinnen und Lösungsvorschläge für die Problemfelder der Auslandsgermanistik Madagaskars zu machen (Kap. 2.3). Es liegt deshalb nahe, hierfür eine Operationalisierung, d. h. eine Ausarbeitung von Konstrukten und Items für die Befragung in einem ersten Schritt vorzunehmen. Den Hintergrund dieses Vorgehens bildet die Tatsache, dass quantitative Daten für eine begründete Entscheidung bei der Auswahl von Medien, Lernmethoden und -formen und somit für das in der Auslandsgermanistik Madagaskars anvisierte vorrangige Lernziel – die Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz madagassischer Germanistik-Studierender – notwendig sind. In der Datenerhebung zur Mediennutzung madagassischer Germanistik-Studierender in ihrem Alltag findet mithin ein Verfahren zur Quantifizierung von Informationen Anwendung. Darauf aufbauend werden in einem zweiten Schritt die erhobenen Daten ausgewertet und die Ergebnisse der Befragung referiert. Dem schließt sich die Diskussion der wichtigsten Ergebnisse an, auf denen in einem letzten Schritt die Generierung von Hypothesen zur Einsatzkonzeption eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts aufbaut.

Ausgehend von den im zweiten Teil aufgestellten Hypothesen stellt der dritte Teil **didaktisch-methodische Überlegungen zum Einsatz eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts** an, in denen die Mediendidaktik DaF auf Madagaskar theoretisch fundiert wird. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die These, dass der Einsatz eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts zur Erweiterung der Unterrichtsgegenstände und zur Neuorientierung der Unterrichtsmethodik führt. Hierzu wird auf die auch in der Mediendidaktik DaM bewährten didaktischen Konzepte Bezug genommen, die sodann an die Rahmenbedingungen in der Auslandsgermanistik Madagaskars angepasst werden sollen. Auch Hessky (2003, 105) rechtfertigt „die Notwendigkeit [...] der Anwendung der wissenschaftlichen Ergebnisse der ‘Inlandsgermanistik’“. Einleitend soll zunächst darauf verwiesen werden, dass die Dimensionen der Medienkompetenzen, die die Studierenden erwerben können bzw. sollen, in der Auslandsgermanistik Madagaskars bis dato noch nicht profiliert worden sind, auch wenn seit 2008 auf der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache die Förderung von Medienkompetenzen von DaF-Studierenden betont worden ist (vgl. Dammeier/Skiba 2010, 1). Jedoch nimmt dieses Anliegen einen äußerst wichtigen Platz in der curricularen Neuorientierung ein, weil es sowohl für Studierende als auch für Lehrpersonen zielführend ist. Aus diesem Grund wird die Beschreibung einer allgemeinen (Kap. 3.1) und einer spezifischen (Kap. 3.2) Medienkompetenz zum Gegenstand des dritten Teils gemacht. Im Anschluss daran wird untersucht, wie die DaF-Grundfertigkeiten Lese-, Schreib- und Sprechfertigkeit symmedial vermittelt werden können (Kap. 3.3). Damit ein Individuum in der Gesellschaft sowohl des Erst-, als auch des Zielsprachenlandes handeln kann, reichen die o. a. Grundfertig-

keiten nicht aus, da der Entwicklungsprozess eines Individuums durch milieuspezifische Instanzen wie Institution, Familie, Freunde, aber auch durch Medien grundlegend beeinflusst wird. Daher muss ein Individuum im Hinblick auf dessen Mediensozialisation gefördert werden, was in Kap. 3.4 in den Vordergrund der Untersuchung gerückt wird. Um die in Kap. 3.1, 3.2, 3.3 und 3.4 anvisierten Ziele zu erreichen, müssen Medien zunächst ausgewählt und dann in der Praxis des DaF-Literaturunterrichts eingesetzt werden. Allerdings liegt noch kein Medienkanon in der Auslandsgermanistik Madagaskars vor. Vor diesem Hintergrund werden in Kap. 3.5 Kriterien zur Medienauswahl aufgestellt. Um sich dann mit den ästhetischen und didaktischen Aspekten der ausgewählten Medien vertraut zu machen und Bausteine für den praktischen Einsatz im DaF-Literaturunterricht zu gewinnen, werden sachanalytische und didaktische Überlegungen zu auditiven und audiovisuellen Medien wie auch zum Symmedium Computer angestellt. In Kap. 3.6 stehen auditive Medien im Zentrum: Der Begriff Hörbuch wird zunächst definiert. Daran anschließend wird das akustische Zeichensystem vor dem Hintergrund der Hörfertigkeitsschulung fremdsprachiger Germanistik-Studierender erläutert. Die nützlichen Eigenschaften von Hörmedien werden danach analysiert. Kap. 3.7 widmet sich den audiovisuellen Medien: Da der Schwerpunkt auf Literaturadaptionen gesetzt wird, weil so die Betrachtung der literarischen Vorlagen in der DaF-Literaturunterrichtspraxis sichergestellt werden kann, ist eine Untersuchung der medienhistorischen Wechselbeziehung zwischen literarischen Werken und Filmen zum einen und des medientheoretischen Aspekts der Adaption zum anderen erforderlich. Anschließend wird das Phänomen der Ikonizität im Film erläutert, die als Grundlage des Sehverstehens dient. Kap. 3.8 rückt den Einsatz des Symmediums Computer im DaF-Literaturunterricht in den Fokus: Ausgangspunkt ist eine Diagnose von Schwierigkeiten, die bei einem computergestützten DaF-Literaturunterricht auftreten können. Im Anschluss daran wird das Konzept des Computereinsatzes in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht untersucht. Darauf folgt die Analyse der Vorzüge eines CMS (Content Management System) in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht. Des Weiteren wird das Einsatzszenario eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts dargestellt, das auf der Nutzung der Software Symboard<sup>21</sup> zum einen und eines Weblogs<sup>22</sup> zum anderen beruht. Der Einsatz des sym-medialen Verfahrens bringt mediendidaktische Neuerungen sowie ungewohnte Lern-umgebungen und -formen mit sich. So entsteht ein Umbruch in der Bestimmung der Rolle der Lehrperson, die abschließend fokussiert wird. Die Rollen der Lehrpersonen, die sich vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Ansatzes nicht mehr auf die Instruktion beschränken, sondern aus den drei

---

<sup>21</sup> Die Software 'Symboard' ist unter folgendem Link herunterladbar:

<http://www.mediendidaktik-deutsch.ewf.uni-erlangen.de/symboard-offline.exe> (mehr hierzu s. auch <http://www.medid.de/home/index,id,176.html>)

<sup>22</sup> Die Internetadresse dieses Weblogs ist <http://etgerma.twoday.net/stories/herzlich-willkommen-im-blog-der-deutschabteilung/>

Komponenten – Beobachtung, Moderation und Unterstützung – zusammensetzen, führen einerseits zur Lösung des DaF-Literaturunterrichts aus dem Frontalunterricht und dem fragend-entwickelnden Unterrichtsstil und andererseits zu seiner Handlungs- und Produktionsorientierung. Angesichts dieser Tatsache wird der dritte Teil mit Kap. 3.9 abgerundet, das sich mit den Grundlagen eines handlungs- und produktionsorientierten symmedialen DaF-Literaturunterrichts auseinandersetzt.

Der vierte Teil stellt den **praktischen Einsatz eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts** in den Fokus der Arbeit. Darin fließen die im ersten Teil gewonnenen medientheoretischen Erkenntnisse, die im zweiten Teil gezogenen Ergebnisse der Untersuchung der institutionellen Rahmenbedingungen in der Auslandsgermanistik Madagaskars wie auch der Mediennutzungsprofile madagassischer Germanistik-Studierender und schließlich die aus dem dritten Teil gewonnenen didaktischen Erkenntnisse ein. Dabei wird durchgängig nach dem gleichen Muster vorgegangen: Die ausgewählten Medien werden erstens einer Sachanalyse unterzogen, mittels derer man Bausteine und Anregungen für die Entwicklung von Unterrichtsmodellen bekommen kann (Kap. 4.1 und 4.4). Die ausgewählten auditiven Medien sind:

- vier unterschiedliche Vertonungen des Gedichts Sachliche Romanze von Erich Kästner – die stimmlich-musikalische Interpretation von Erich Kästner (1961, ca. 1' 06''), die Vertonung von Udo Lenze (1988, ca. 1' 15''), die Vertonung von Katrin Rosenzopf (2008, ca. 4' 31'') und die Vertonung von Das Erich-K.-Vorhaben (2000, ca. 2'28''),
- die Originallesung des Gedichts Ein Höhenkurort 2001 (2003, ca. 1' 07'') von Erika Burkart,
- Elisa Theusners Lesung von Grimms Märchen Rapunzel (2008, ca. 15' 18''),
- das Hörspiel Der Heizer (2007, ca. 44'16'') nach der gleichnamigen Erzählung (1913) von Franz Kafka.
- Die ausgewählten audiovisuellen Medien sind:
- der Kurzfilm Der Mann von gegenüber (D 1988, ca. 19') nach der Kurzgeschichte Das Fenstertheater (1953) von Ilse Aichinger,
- Thomas Brussigs und Leander Haußmanns Spielfilm Sonnenallee (D 1999, ca. 87'), welcher die Grundlage der literarischen Adaption Am kürzeren Ende der Sonnenallee darstellt,
- die Verfilmung von Ernst Jandls Gedicht glauben und gestehen (D 2003, ca. 4'17'').

Zweitens werden die im dritten Teil der vorliegenden Arbeit theoretisch fundierten Kriterien, die die Auswahl von Hörmedien und Filmen leiten, auf diese o. a. Medien hin exemplarisch angewendet (Kap. 4.2 und 4.5). Drittens werden exemplarische Unterrichtsvorschläge unterbreitet. Im ersten Schritt (Kap. 4.3) wird jeweils ein Unterrichtsmodell zur Vertonung des Märchens Rapunzel (Grimm) und zu drei Vertonungen des Gedichtes Sachliche Romanze (Erich Kästner) und im zweiten Schritt

(Kap. 4.6) jeweils ein Unterrichtsmodell zur Einführung in die Filmsprache, zur Kurzgeschichtenverfilmung *Der Mann von gegenüber* (Ilse Aichinger) sowie der Gedichtverfilmung *glauben und gestehen* (Ernst Jandl) erstellt. Diese Unterrichtsmodelle zeigen auf, wie Teilaspekte ausgewählter auditiver und audiovisueller Medien im Rahmen des symmedialen Literaturunterrichtskonzepts in der DaF-Literaturunterrichtspraxis eingesetzt werden können.

## **Kapitel 1**

# **Zur theoretischen Fundierung von 'Mediendidaktik Deutsch' im DaF-Bereich**



## 1.1 Gegenstandsbereiche der Mediendidaktik DaF

Der DaF-Literaturdidaktik liegen zwei Gegenstandsbereiche zu Grunde: Sprache und Literatur (mehr zu den Gegenstandsbereichen von DaF und Auslandsgermanistik vgl. Hessky 2003, insbesondere 94-99). Allerdings herrscht in der Mediendidaktik – sowohl in der Inlands- als auch in der Auslandsgermanistik – eine begriffliche Verwirrung, die sich beispielsweise in der Verwendung der Bezeichnungen 'Literatur und Medien' oder 'mediengestützter DaF-Unterricht' widerspiegelt. Es entsteht somit der Eindruck, als wären Literatur bzw. literarische Werke, aber auch Sprache und Stimme keine Medien. Über diesen Sachverhalt besteht daher Klärungsbedarf.

Im Mutterleib nehmen Menschen bereits ihre Umgebung und deren Komponenten wahr. Zu diesen Komponenten gehört die Sprache, mit der bereits die Mutter mit einem ungeborenen Baby kommuniziert. Selbst wenn es sich dabei nur um eine eingleisige Kommunikation handelt, dient die Sprache schon als Medium zwischen dem Baby und seiner Umwelt – im Sinne von Faulstich (2000, 27) als „Mittel' oder 'Vermittelndes'.“ Sie ist allerdings kein Selbstzweck, sondern erfüllt bestimmte Funktionen. Darauf verweist Hörisch: „Medien speichern und/oder transportieren über unterschiedliche Kanäle [...] Mitteilungen und Informationen.“ (Hörisch 1998, 28) Auf der Grundlage von Faulstichs und Hörischs Thesen ist Hickethiers Definition des Medienbegriffs am aufschlussreichsten und nähert sich der Auffassung an, dass Sprache zu den Medien zählt: „Er [der Begriff des Mediums] umschließt alle Mittel, derer wir uns beim Kommunizieren bedienen.“ (Hickethier 2007, 7) Angesichts der Definition des Medienbegriffs von Hörisch ist der Kanal des Mediums 'Sprache' der Ton. Unter der Perspektive von „primärer Oralität“ im Sinne von Ong (1982) zeichnet sich dieser Kanal dadurch aus, dass er konzeptionell und medial keiner Technik bedarf. In diesem Zusammenhang lässt sich Sprache der Kategorie des Primärmediums im Sinne von Faulstich (2004, 13) zuordnen. Noch klarer stellt Habermas (1981, 128) das Wesen der Sprache als Medium in seiner Theorie des kommunikativen Handelns dar, das als „Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten“ aufgefasst wird. In diesem Sinne dient die sprachliche Produktion als Mittel zur Koordinierung von Handlungen. So erweist sich die menschliche Sprache als das älteste *natürliche* Medium, das trotz der unentwegten Entwicklung anderer Medien kontinuierlich zur Kulturvermittlung und -aufbewahrung in einer Gesellschaft beiträgt. Demnach ist die menschliche Sprache institutionalisiert worden. Vor diesem Hintergrund beleuchtet Mitschian in überzeugender Weise die Funktion von Sprache als Medium in der DaF-Didaktik: „Wichtigstes Medium des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist die Sprache in allen Erscheinungsformen. Diese zentrale Stellung fällt ihr zu, weil sie sowohl als Lerngegenstand, als auch als Komponente von Lernmedien und Lernwerkzeugen fungiert.“ (Mitschian 1999, 95 f.)

Es lässt sich zudem behaupten, dass das Medium der Sprache in vielfacher Hinsicht als Grundlage für andere, von den Menschen erfundene – *künstliche* – Me-

dien und somit für die menschliche Kommunikation verstanden werden muss: Hinsichtlich der Medienproduktion wird Sprache als Instrumentarium zur Vermittlung von Botschaften, sei es durch Medienpersonen<sup>23</sup> oder mittels Gebrauchsanweisungen, verwendet. Des Weiteren kommt der Sprache allgemein auf der Ebene der Medienrezeption ein wichtiger Stellenwert zu; bei der Aufnahme, Analyse und Verarbeitung von Informationen, sowie bei der Anschlusskommunikation<sup>24</sup> über Medien. Kurzum ist Sprache einmal ein wichtiger Motor für die Wahrnehmung annähernd aller Medienfunktionen und zum anderen ein Schrittmacher für die Entwicklung neuer Medien und somit für die Entstehung neuer Medienfunktionen. Vor diesem Hintergrund kann aus mediendidaktischer Sicht argumentiert werden, dass Sprache für den DaF-Unterricht unerlässlich ist, der ohne Medien seine Ziele wahrscheinlich nicht erreichen könnte.

Darüber hinaus können Literatur bzw. literarische Werke als Medien betrachtet werden, weil sie entsprechend der obigen Definition des Medienbegriffs von Hicke-thier (2007, 7) als Kommunikationsmittel zwischen Autoren und Lesern dienen. Bevor diese Kommunikation erfolgen kann, muss das Trägermedium Buch zunächst gedruckt werden. Daher wird Literatur als Sekundärmedium klassifiziert (vgl. Faulstich 2004, 13). Wie sich die Kommunikation zwischen Autoren und Lesern charakterisieren lässt, wird im Folgenden veranschaulicht. Es handelt sich um eine zeitlich und räumlich distanzierte Kommunikation über den visuellen Kanal 'Schrift'. Vor diesem Hintergrund kann von einer medialen Kommunikation (vgl. ebd., 14ff.) gesprochen werden, die – wie im nachfolgenden Kap. 1.2 aufzuzeigen ist – auch vom Medienwandel grundlegend geprägt wird. So liegt es auf der Hand, dass der Leser die Sprache des Autors samt deren Konvention und Zeichensystemen beherrschen muss, um die Aussagen jenes Autors zu verstehen und den dabei verwendeten Code zu entschlüsseln. Wird der Blick für das literarische Verstehen geschärft, so wird deutlich, dass die Kommunikation zwischen Autor und Leser ebenso komplex wie facettenreich ist. Über die sprachliche Kompetenz hinaus muss sich der Leser allerdings mit der Literarizität bzw. Poetizität literarischer Texte vertraut machen. Die Literarizität literarischer Texte umfasst erstens die Textualität, die auf der Organisation von Sätzen durch Kohärenz und Kohäsion beruht, damit letztlich ein Zusammenhang entsteht und der Leser den Sinn von Aussagen nachvollziehen kann, und zweitens die Intertextualität, d. h. die Verflechtung zwischen mindestens zwei Texten. Allerdings

---

<sup>23</sup> Medienpersonen umfassen hier Schauspieler, Moderatoren, Berichterstatter und Nachrichtensprecher u. a.

<sup>24</sup> Garbes einleuchtende Definition des Begriffs ‚Anschlusskommunikation‘ entspricht dem Hauptlernziel in der Auslandsgermanistik Madagaskars, der Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz der Studierenden: „Mit Anschlusskommunikation sind alle verbalen Interaktionen gemeint, die sich – vorbereitend, begleitend oder verarbeitend – auf Prozesse der Lektüre oder Medienrezeption beziehen, von Buchempfehlungen über Vorlesedialoge bis hin zum Unterrichtsgespräch über ein literarisches Werk.“ (Garbe 2010, 23) Gleichwohl sind m. E. auch Interaktionen hinzuzufügen, die sich basierend auf oraliteralen Elementen aus der E-Mail-, Chat- oder Forenkommunikation ergeben, da diese u. a. die medienspezifischen Erfahrungen der Studierenden prägen.

lassen sich mit den o. a. Kriterien literarische von nicht-literarischen Texten in noch nicht ausreichendem Maße differenzieren. Besonders relevant ist drittens der Einsatz organisierter Darstellungsmodi der *Histoire*, die in eine fiktive Handlung und in einen fiktiven Handlungs- sowie Zeitraum eingebettet ist und in der fiktive Figuren handeln. Diese Darstellungsmodi sind u. a. die Erzählstrategie (z. B. Erzählsituation, Erzählverhalten, erzählte Zeit vs. Erzählzeit), die rhetorischen Stilfiguren (z. B. Metapher, Oxymoron, Metonymie) und die Verfremdungseffekte (z. B. verfremdete Sprache). Gerade jene literarischen Darstellungsmodi werden durch bestimmte Gestaltungsmittel technischer Medien (z. B. Filme) beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist die Rede von *Intermedialität*. Betrachtet man die Wechselbeziehung zwischen Literatur und Film unter dem Aspekt der Intermedialität, impliziert dies, dass nicht nur Film, sondern auch Literatur ein Medium ist. Das verdeutlicht z. B. folgende Aussage von Roloff aus jenem Sammelband, der sich mit der Intermedialität im Œuvre von Luis Buñel auseinandersetzt: „Beide Medien – Film und Literatur – sind schon dadurch, daß sie bei Buñel von Träumen, Tagträumen, Phantasien, Visionen und Einbildungen beherrscht werden, voneinander abhängig und ineinander verflochten.“ (Roloff 1994, 1)

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht lässt sich resümierend festhalten, dass sich ein komplexes wechselseitiges Verhältnis zwischen den Medien Sprache und Literatur deutlich abzeichnet, wenn es darum geht, literarische Texte in ihrer inhaltlichen wie auch literarästhetischen Dimension zu erschließen. Auf der einen Seite können madagassische Germanistik-Studierende mittels Literatur ihre schriftsprachliche Kompetenz und ihre Interpretationskompetenz fördern. Auf der anderen Seite bietet die Anschlusskommunikation über Literatur und literarisch vermittelte kulturelle Wert- und Normvorstellungen, sowie handlungsleitende Sachverhalte vielfältige Möglichkeiten zur Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz eines jeden Studierenden. Der Einsicht folgend, dass Literatur unter Medien subsumierbar ist (vgl. Bönnighausen 2010, 503), sind Sprache und Literatur wesentliche Gegenstandsbereiche des DaM- (vgl. Frederking et al. 2008a, 75; Maiwald 2010, 219) und des DaF-Unterrichts. So geht die Entwicklung von Medien Hand in Hand mit der Veränderung der Gegenstandsbereiche des DaM- bzw. DaF-Unterrichts infolge der Veränderung der Alltagskultur und der Medienpraxis der Studierenden, die in der Debatte über Reformen von Curricula nicht ignoriert werden darf.

## 1.2 Wandel der Gegenstandsbereiche von DaF im Spiegel der Mediengenealogie

Technische Erfindungen tragen zu einer unaufhaltsamen Medienentwicklung bei, die sich wiederum grundlegend auf die Veränderung wissenschaftlicher Paradigmen auswirkt. In dieser Hinsicht zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen dem oralen und dem literalen Paradigma ab, dessen Untersuchung aus meiner Sicht für die Auseinandersetzung mit dem derzeitigen dynamischen Medienwandel und dessen Impli-

kation für unsere Gesellschaft eine wesentliche Rolle zukommt. Denn der Medienwandel geht in der Wechselbeziehung zwischen Oralität und Literalität, bedingt durch vielfältige soziale, wirtschaftliche, politische, kulturelle etc. Faktoren, vonstatten. Auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive erachte ich das Beziehungsgeflecht von Oralität und Literalität als fruchtbar für eine Vorgehensweise, der es primär um die Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz madagassischer Germanistik-Studierender geht.

Schröder und Voell schlagen eine Einteilung der Geschichte des Medienwandels in vier Epochen vor: die orale Stammeskultur, die literale Manuskriptkultur, die typographische „Gutenberg-Galaxis“ und das elektronische Zeitalter (vgl. Schröder/Voell 2002, 19f.). Dieser Vorschlag verbindet Schröder und Voell mit anderen Autoren wie Roesler und Stiegler in Hinsicht auf die Markierung der verschiedenen Epochen des Medienwandels (vgl. Roesler/Stiegler 2005, 77). Schröder und Voell gehen von der These aus, dass die vom Menschen geschaffenen technischen Errungenschaften einen Beitrag zur Erweiterung der Medientechnik einerseits und der Sinne andererseits leisten (vgl. Schröder/Voell 2002, 20).

### 1.2.1 Die orale Stammeskultur

Oralität bezeichnet die in mündlicher Ausdrucksform erfolgende Vermittlung einer bestimmten Kultur. Es handelt sich um eine oral-taktile Kultur, d. h. sie umfasst neben gestischer Kommunikation das Akustische und das Mündliche und beruht auf der *Sprech- und Hörfertigkeit*. Ong unterscheidet zwischen primärer und sekundärer Oralität (vgl. Ong 1982). Als primär gilt ihm die Form der Oralität, die noch nicht in Berührung mit dem Schreiben oder Drucken gekommen ist. Sie basiert auf mündlicher Überlieferung im engsten Sinne des Wortes.

Im Mittelalter bedienten sich Autoren der oralen Form der Kulturvermittlung. Solche Literaturvermittlung ist aber auch heutzutage noch in manchen Ländern der Welt, z. B. in manchen afrikanischen Ländern wie Mali, Tansania, Madagaskar, anzutreffen. Im Mittelalter wie heutzutage schafft primäre Oralität eine kollektive Struktur, weil die Rezeption der Werke in der Öffentlichkeit – in Rufweite – stattfindet.

Wird diese Form der Kommunikation als Grundlage der Vermittlung einer bestimmten Kultur betrachtet, so stößt man auf charakteristische Merkmale der Oralität. Sie ist unmittelbar, d. h. Produktion und Rezeption eines Werkes verlaufen simultan, wie es Schröder und Voell beschreiben: „Dem unmittelbaren Gegenüber wirkt das Gesagte wirklicher als in einer versetzten, verschriftlichten Kommunikation. Performance ist eine solche komplexe Situation, in der die Botschaft simultan geäußert und rezipiert wird.“ (Schröder/Voell 2002, 17) Die Produktion des Textes setzt sich aus dem Wort in Bewegung, was sich als Performance charakterisieren lässt, in der Gestik, Mimik und der gesprochene Text selbst zusammenwirken. Die Anwesenheit

des Ansprechpartners erweist sich somit als konstitutiv für die orale Kommunikation. Deshalb zeichnet sich diese Kommunikation als konkret, situationsgebunden und lokal aus (vgl. ebd., 13).

Außerdem gelten die Kommunikationstechniken mit Schröder und Voell (2002) als vielschichtig. Denn die Kommunikation setzt sich aus verbalen und nonverbalen Komponenten zusammen. Es handelt sich mithin teilweise um eine körperbetonte Kommunikation (Bewegung, Gesten, Spiel, Tanz, Ritual), bei der auch die Mimik eine große Rolle einnimmt. Diese Kommunikation weist außerdem einen performativen Charakter auf, d. h. es besteht eine enge Verbindung zwischen Botschaft und den an der Kommunikation Teilnehmenden, etwa wenn sie etwas mit Emotionalität und Affektivität zum Ausdruck bringen. Zu den Komponenten der oralen Kommunikation kann darüber hinaus die Musik gezählt werden (vgl. Innis 2007, 84), die akustische Informationen vermittelt. So wird bei der Rezeption sowohl der visuelle als auch der auditive Sinn der Rezipienten aktiviert. Dabei spielt auch deren Emotion eine große Rolle. Die Funktion des Publikums beschränkt sich allerdings nicht nur auf die Rezeption, sondern es soll sich mangels technischer Speicher- sowie Wiedergabemedien die vermittelten Informationen in ihrer auditiven wie auch visuellen Form einprägen. So waren oral tradierte Kommunikation und Kunst ursprünglich einmalig in ihrem Charakter (vgl. Günter 1996, 91). Die Einmaligkeit oral tradierter Kunst erklärt sich außerdem durch die o. a. Unmittelbarkeit und Simultaneität der Kommunikation und Interaktion zwischen Künstler und Rezipient. Bei jeder Aufführung kann davon ausgegangen werden, dass Einstellung, Haltung, Reaktion, Wunschvorstellung und Anspruch der Rezipienten wie auch deren soziokultureller Hintergrund jeweils unterschiedlich ausfallen. Daraus resultiert im Hinblick auf die Erzählung bspw. eine „Homöostase“ (Duncker 2007, 89), d. h. ein Wandel oder eine Verschiebung des Sinnes der Erzählung, und eine Entwicklung der Vielfältigkeit der Erzählkunst sowie der Kreativität der Künstler.

Während die Form der primären Oralität noch nicht in Berührung mit der Schriftkultur oder der Drucktechnik gekommen ist, werden die Werke in der sekundären Oralkultur zuerst im Medium der Schrift verfasst und erst dann vor einem Publikum vorgetragen. Das verdeutlicht ein medienhistorischer Blick auf die Periode der Renaissance, in der der Gebrauch konzeptionell schriftlicher und medial mündlicher Texte verbreitet war (vgl. Frederking et al. 2008a, 30). Die gegenwärtige ‘neue’ Oralität, die – im Sinne von Ong (1982, 11) – durch moderne Technologien bzw. neue technische Medien wie Telefon, Radio, Fernseher, elektronische Medien etc. beeinflusst wird, wird allerdings tertiäre Oralität genannt. In diesem Sinne können die o. a. Merkmale der Kommunikation (Unmittelbarkeit, Situations- und Ortsgebundenheit) zwar noch gelten, sie werden jedoch erweitert: Die mediale Speichertechnik trägt dazu bei, dass diese Form der Oralität orts- und zeitungebunden verwendet werden kann.

Ungeachtet der raschen und ununterbrochenen Veränderungen der Medientechnologie, die im Bereich der Wiedergabegeräte und Speicherformate zu verzeichnen sind, hat sich die sekundäre Oralität nicht aufgelöst; im Gegenteil – sie prägt noch unsere heutige Gesellschaft und unsere Kulturpraxis in entscheidendem Maße, was sich etwa an der Kunstproduktion (z. B. hochstilisierte Redekunst, poetische Lesungen, Slam Poetry), an der Vermittlung von Bildung (z. B. universitäre Vorlesungen) oder an der Vermittlung religiöser Werte- und Normvorstellungen (z. B. Predigt) festmachen lässt.

Was das Potenzial der Oralkultur anbelangt, so besteht dieses nach Ong in der Möglichkeit, sich mit dem Wesen der Laute als solchen zu befassen (vgl. Ong 1982, 31). Das kann einen wichtigen Beitrag zur Systematisierung der Lautbeschreibung in einer Sprache leisten. Hinsichtlich der Bedeutung von Oralkultur steht im Mittelpunkt der Argumentation von Ong folgender Ansatz:

“Think memorable thoughts. In a primary oral culture, to solve effectively the problem of retaining and retrieving carefully articulated thought, you have to do your thinking in mnemonic patterns, shaped for ready oral recurrence. Your thought must come into being in heavily rhythmic, balanced patterns, in repetitions or antitheses, in alliterations and assonances, in epithetic and other formulaic expressions, in standard thematic settings (the assembly, the meal, the duel, the hero’s “helper”, and so on), in proverbs which are constantly heard by everyone so that they come to mind readily and which themselves are patterned for retention and ready recall, or in other mnemonic form.” (Ong 1982, 34)

Für den hier untersuchten Kontext des DaF-Erwerbsprozesses ist eine besondere Form der Mnemotechnik zentral, durch die verschiedene rhetorische Stilmittel wie Wiederholungen, Antithese, Alliteration, Assonanz ins Blickfeld gerückt werden, die sich von der Alltagssprache durch ihre besonders ästhetische Eigenart abheben, deshalb sehr einprägsam sind und vom Gedächtnis leicht verarbeitet werden können. Diese Technik, die nach Ong dazu dient, eine Rede bzw. einen Sachverhalt zu speichern und ins Gedächtnis zurückzurufen, kann dort für den Erwerb der fremdsprachlichen mündlichen Kommunikation fruchtbar gemacht werden, wo die Gesellschaft noch überwiegend oral kommuniziert bzw. wo Kultur, Denk- und Handlungsmuster dieser Gesellschaft noch überwiegend oral tradiert sind. Darüber hinaus kann man dort aber auch die Vermittlung literal geprägter Kultur und Literatur und, damit zusammenhängend, die literarische Sozialisation fremdsprachlicher Studierender durch das Aufeinander beziehen primärer, sekundärer und tertiärer Kunstform optimieren.

Gerade auf Madagaskar herrscht eine literarische Sozialisation vor, die sich in eindeutiger Weise noch im Umfeld oraler Literaturtraditionen vollzieht.

### 1.2.2 Exkurs: Orale Tradition auf Madagaskar

Das Alltagsleben madagassischer Germanistik-Studierender ist stark oralkulturell geprägt. Eine eingehende Untersuchung verschiedener Formen dieser oralen Literaturtradition ist angesichts ihrer o. a. mnemotechnischen Funktion und vor allem ihrer Bedeutung in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und Medienkompetenzen in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht unentbehrlich, in dem auch einem diskursiv-analytischen und inhaltlichen Vergleich von Medien aus dem Ziel- und dem Erstsprachenland Bedeutung zukommt.

Um die wesentlichen Aspekte oraler Tradition auf Madagaskar nachvollziehbar zu machen, wird deren Analyse in den afrikanischen Kontext eingebettet, aus dem die madagassische Kultur – neben den asiatischen Wurzeln – stammt. Westhoff beschäftigt sich in ihrer Analyse der wichtigsten Merkmale oraler Traditionen z. B. mit der Entstehung und dem Fortwirken oraler Traditionen in Afrika, die bzw. das ihrer Ansicht nach auf das Fehlen schriftlicher Überlieferung zurückzuführen sei. Anstelle der schriftlichen Kultur ist dort die Hör- und Zuhörkultur vorherrschend (vgl. Westhoff 2007, 64). Vor diesem Hintergrund macht sie darauf aufmerksam, dass bei den meisten Völkern Afrikas jeder ein Erzähler sei (vgl. Westhoff 2006). Allerdings handelt es sich dabei wohl nicht um literarische Erzählungen mit festgelegten Normen nach Genette (1972), sondern um Erzählungen, die von „Menschmedien“ (Faulstich 2004, 23) vorgetragen werden. Im Mittelalter spielten auch in Europa die medienübergreifenden Funktionen der so genannten „Erzählerinnen auf dem Land“ (ebd., 30) als Menschmedien eine große Rolle: Das sind nämlich Unterhaltung, Speicherung, Tradierung und Erziehung. Indes wird diese Form der mündlichen Tradierung gegenwärtig in Afrika noch fortgeführt.

Auf Madagaskar sind zwei Arten oraler Tradition anzutreffen, die sich in den Darstellungsmodi grundlegend unterscheiden.<sup>25</sup> Auf zwei verschiedene Darstellungsmodi verweist Westhoff: „das freie Erzählen einer Geschichte, die immer wiederkehrende Motive und auch einige feste Elemente wie Reime oder Sprachformeln enthält, ansonsten aber im Erzählen jedes mal neu entsteht, und das freie Vortragen festgelegter, auswendig gelernter Texte.“ (Westhoff 2007, 63) Um den Blick für die relevantesten Merkmale dieser ersten Art oraler Tradition zu schärfen, sei das Beispiel des Märchens angeführt. In den madagassischen Märchen handeln auch personifizierte Tiere wie Ratte vs. Hund, Chamäleon vs. Fliege, Krokodil vs. Hund und Zebus (Rinder). Die Auswahl der Tiere richtet sich nach den auf Madagaskar lebenden und zumeist endemischen Tieren, die Symbolcharakter<sup>26</sup> in der madagassischen Kultur haben, damit der Bezug zum Alltagsleben hergestellt und die zu vermittelnde Lehre ersichtlich werden kann. Bezüglich der Figurentypisierung lässt sich Folgendes

<sup>25</sup> Mehr zur oralen Literatur auf Madagaskar vgl. Fox 1990, 34.

<sup>26</sup> Krokodile symbolisieren beispielsweise die Ahnen und Zebus den Reichtum.

exemplarisch anführen: Der Fosa, das größte Raubtier Madagaskars, übernimmt den schlauen Charakter, der Railovy ist der König der Vögel und Trimobe, eine Kinderschreckfigur, steht für das Böse. Bei den Märchen handelt es sich um die Erklärung von alltäglichen Sachverhalten und Begebenheiten, welche einerseits interkulturell verständlich sind, z. B. die Teilnahme von Gott in Form von Strafe, der Glaube an ein Jenseits (Leben vs. Tod) und die Weisheit der Älteren. Andererseits werden Themen behandelt, die sich auf Teilaspekte der Kulturspezifika Madagaskars beziehen, z. B. die Totenumbettung, den Wohnort der Ahnen als Heimat, den Reisanbau. Was die Vermittlung von Märchen angeht, so werden sie grundsätzlich durch die älteste Person entweder in der Familie – in der Regel die Großmutter oder den Großvater<sup>27</sup> – oder auf dem Dorf live ‚erzählt‘. Das lässt sich dadurch erklären, dass nach den Ahnen die ältesten Personen in der Familie den zweiten Platz in der sozialen Hierarchie einnehmen, die das soziale Leben der Madagassen regelt. Demnach fungieren sie als Respektpersonen, die die meisten Lebenserfahrungen gemacht und denen ihre Ahnen die Kunst des Erzählens von Mund zu Mund überliefert haben. Daneben werden Märchen auch in das Genre *Hira gasy* – eine Schnittstelle zwischen Volkstheater und Oper – eingebunden und leben wieder auf. So zeichnen sich dabei intermediale Bezüge ab, die nicht nur zur Erweiterung der ästhetischen Dimension von *Hira gasy*, sondern auch zum Aufbau von Spannung während einer Aufführung beitragen. Was ihre Modalität anbelangt, setzen sich diese Märchen aus Gesprochenem und Gehörtem zusammen. Auch die Eingangsformel ‚Indray andro hono...‘ (Madagassisch für ‚Man sagte mir, eines Tages ...‘) verdeutlicht, dass diese Märchen oral tradiert sind.

Zur zweiten Art oraler Tradition gehört der *Kabary*, eine hochstilisierte Redekunst. Der *Kabary* ist eine Wiedergabe meist auswendig gelernter Texte<sup>28</sup>, die auf einer klar bestimmten Struktur aufbauen: (1) einer Einführung, die aus Begrüßung, Danksagung und Entschuldigung besteht, (2) einem Hauptteil der Rede, in dem die Redeintention vermittelt wird, und (3) einer Schlussfolgerung, in der eine Lehre aus dem Ganzen gezogen wird. Ein *Kabary* wird zu besonderen Anlässen gehalten, z. B. bei einer Hochzeit, einer Beschneidung, einer Trauerfeier, einer Eröffnung eines Fests oder einer Einweihung eines Gebäudes. Er wird auch genauso wie die Märchen im Genre *Hira gasy* wieder aufgenommen, wobei er am Anfang einer Aufführung durch die älteste Person der auftretenden Gruppe vorgetragen wird.

Der oralen Tradition kann auf Madagaskar auch die Lyrik zugerechnet werden, deren Rezeption sich überwiegend in mündlicher Form vollzieht, z. B. im Radio oder in Form einer poetischen Lesung<sup>29</sup>, die z. B. durch den Verein des Poeten

<sup>27</sup> Großeltern wohnen auf Madagaskar meistens noch mit ihren Kindern und Enkelkindern zusammen – in einzelnen Fällen noch im so genannten ‚Ahnenhaus‘, das sie von ihren (Ur)Ahnen ererbt haben.

<sup>28</sup> Der *Kabary* ist also ein konzeptionell schriftlicher und medial mündlicher Text.

<sup>29</sup> <http://www.goethe.de/ins/mg/ant/acv/lit/2009/de5145156v.htm> Einmal im Monat findet mittwochnachmittags im Goethe-Zentrum Antananarivo eine eintrittsfreie poetische Lesung statt, bei der es einen Gedichtband des Vereins des Poeten SANDRATRA zum Kauf gibt.

SANDRATRA veranstaltet wird. Themen der Gedichte sind z. B. Glaube an Gott (z. B. in *Misy* von Haingo), Liebe, Einheit von Herz, Seele und Verstand (letztere ist in der Organisation des Lebens bei den Madagassen typisch), Hoffnung (z. B. in *Veloma* von Razafimamonjy Arsène), traditionelle Kunst (in *Mpihira gasy* von Lydiary), Naturbeschreibungen (z. B. in *Misy* von Haingo), die Leiden des Menschen im alltäglichen Überlebenskampf. Die hier evozierten Themen rühren sowohl Stadt-, als auch Dorfbewohner emotional an. Auf dem Dorf kommt jedoch der oralen Tradition aufgrund des dort deutlich höheren Analphabetismus eine besondere Bedeutung zu. Deshalb finden dort Gedichte keine besondere Resonanz im Vergleich z. B. zu *Hira Gasy*, das dennoch traditionelle Musik, Pop und *Hainteny* miteinander verknüpft. Die Verbalisierung der Gattung *Hainteny*<sup>30</sup> ist insbesondere für den Applaus des Publikums maßgebend. Der Erfolg der jeweils teilnehmenden Gruppe bei einer *Hira Gasy*-Aufführung, meist im Rahmen eines Wettbewerbs zwischen mehreren Gruppen, wird per Applaus bestimmt. Fox (1990, 11f.; Hervorhebung im Original) hebt in der Untersuchung von *Hainteny* im englischen Sprachraum hervor, dass „*Hainteny* give us an incomparable insight into a society characterized by exceptional refinement and subtlety, deep appreciation of beauty, delight in sensual enjoyment, and profound respect for the spiritual realities of life. [...] *Hainteny* are – like the Malagasy people, their culture, and their island – original and unique.“ Bradts Charakterisierung dieser Form der madagassischen Oralkultur deckt sich mit Fox’ Charakterisierung der madagassischen Kultur im Allgemeinen: “The Afro-Asian origin of the Malagasy has produced a people with complicated and fascinating beliefs and customs.” (Bradt 2007, 13) Allerdings sind aus den o. a. Gedichten manche Formen von *Hainteny* nicht mehr ersichtlich. Deshalb bin ich der Meinung, dass diese Gedichte Ausdrucksformen und Aufbau der westlichen Literaturtradition in überraschend hohem Ausmaß aufweisen – abgesehen von den Themen, denen wiederum Charakteristika der madagassischen Denk- und Handlungsweise innewohnen. Darüber hinaus ist ein Merkmal der madagassischen Gegenwartsliteratur die Thematisierung des Gegensatzes oraler Tradition (z. B. *Mpihira gasy* von Lydiary) und Schriftkultur (z. B. in *Ainga vao* von Riso Lalson). Sie werden als Spannungsverhältnis zwischen der oralen Tradition bzw. der oralen Literatursozialisation und der Schriftkultur thematisiert, die versucht, sich durchzusetzen.

Was die Funktionen oraler Traditionen auf Madagaskar anbelangt, so dienen sie in erster Linie der Unterhaltung in der Freizeit einerseits und der Wissens-

<sup>30</sup> *Hainteny* ist eine Form der Poesie mit Dialogen, bei der zwei Personen – eine Partei und eine Gegenpartei – mit Hilfe von Wortspielen, rhetorischen Stilmitteln und schöner Wortwahl gegeneinander debattieren mit dem Ziel, sich als bester ‘Rhetoriker’ zu erweisen. Es handelt sich dabei um die ursprüngliche Form der Oralität – nach Ong der ‘primären Oralität’ –, weil die *mpilalao* (Madagassisch für ‘diejenigen, die spielen’, d. h. die Künstler, die singen, tanzen und Reden halten.) Stücke ohne Gedächtnishilfe inszenieren. Mehr hierzu vgl. Fox 1990. Es handelt sich da um das erste Werk, das eine englische Übersetzung von madagassischen *Hainteny* darstellt.

vermittlung andererseits. Darauf weisen Randrianja und Ellis mit Recht hin: „Yet this was also a culture of words, in which people entertained each other with stories, knowledge was conveyed in ancestral proverbs and oral histories, and oratory was considered a fine art.“ (Randrianja/Ellis 2009, 96) In der Unterhaltung geht es um den Genuss von ebenso amüsanten wie ästhetischen Darbietungen in Form von *Hira gasy*, Märchen, hochstilisierter Redekunst u. a. Die Rezeption erfolgt entweder kollektiv oder individuell und live oder aufgezeichnet, wobei die kollektive Rezeptionsform einer Live-Darbietung aufgrund mangelnder Medianausstattungen im Haushalt bevorzugt wird. Außerdem lassen Live-Darbietungen den Rezipienten Freiräume zum Treffen und zum Austausch von Neuigkeiten zu, da manche Haushalte eben mit Medien wie Radios und/oder Fernsehern nicht ausgestattet sind.

In der Wissensvermittlung handelt es sich um Allgemeinwissen, das der Bewältigung komplexer alltäglicher Situationen dient. Dieses Wissen wird dann gespeichert und von Generation zu Generation über Mundüberlieferung weiter vermittelt. Darüber hinaus legen Madagassen viel Wert darauf, die kulturellen Wert- und Normvorstellungen der Ahnen weiterzuvermitteln, die das soziale Miteinander stabilisieren, denn „in the general absence of written record-keeping [...] ritual and custom became key mechanisms of social life and politics, a means by which the status of groups and individuals may be asserted or maintained and rights and duties recalled.“ (ebd., 74)

Über ihre unterhaltende und kognitive Funktion hinaus dient die orale Tradition in Afrika im Allgemeinen und auf Madagaskar im Besonderen dem Gespräch und dem Austausch. Ich stimme in dieser Hinsicht Westhoff (2007, 65; Hervorhebung im Original) zu, der die Auffassung vertritt, dass „Erzähler zwar auch bei bestimmten, vor allem festlichen Anlässen auf[treten], singen, tanzen und reden, aber [dass] in oralen Kulturen *Unterhaltung* wirklich [bedeutet], *man unterhält sich*, miteinander und gegenseitig. Außerdem hören die Menschen auch anders zu.“ Überdies symbolisiert jene Interaktion für die Madagassen gesellschaftliche Teilnahme und Gemeinschaft: „The cohesion of these groups was assured by rules and styles of living that were transmitted by word and deed from one generation to the next by reference to past practice, described as 'the customs of the ancestors' (*fombandrazana*).“ (Randrianja/Ellis 2009, 79; Hervorhebung im Original)

Diese Interaktion zeichnet sich nicht durch ein gehorsames Zuhören, sondern durch Dazwischenreden und Unterbrechen aus, um dem anderen sein aufmerksames Zuhören und seine Reaktion zu demonstrieren. Die Interaktion in Kunstformen wie den *Hira gasy*, in denen das Publikum miteinbezogen und angesprochen wird und auf das Gesagte des Künstlers bzw. auf das gesungene Lied mit Kommentaren reagiert, ermöglicht den Madagassen die Teilhabe an einer Kulturpraxis, in der die raumzeitliche Distanz zwischen Künstler und Rezipient abgebaut wird. Gleiches gilt für Märchen: Die Erzählung ist medial mündlich und nicht an einen schriftlichen Text gebunden, sodass sich ein unmittelbares Gespräch zwischen Erzähler und Zuhörer

ergibt. Der Zuhörer kann unterbrechen, Kommentare zum Erzählten hinzufügen und Fragen stellen, wann er will. Ebenso kann der Erzähler seine Erzählung unterbrechen, um etwa Verständnisfragen zu stellen oder Auslassungen vorzunehmen, die der Zuhörer füllen soll, z. B. Redewendungen fortsetzen. Somit wird eine Erzählstimmung geschaffen, in der sich die Diegesis um einige Dimensionen erweitern lässt, die wiederum in verstärktem Maße Freiraum zur aktiven Rezeptionshaltung des Zuhörers lässt. Vor diesem Hintergrund erscheint es möglich, dass sich die Grundlage der Rezeptionsästhetik auch auf jene aktive Rezeptionsform in der Oralkultur zurückführen lässt. Übertragen auf die Praxis des DaF-Literaturunterrichts heißt das im Klartext, dass madagassische Germanistik-Studierende in ihrer Vorschulkindheit bzw. im früheren Stadium ihrer Jugend bereits Vorerfahrungen mit einer gewissen rezeptionsästhetischen Dimension oral tradierter Kunstformen gemacht haben sollten. Können sie jene Vorerfahrungen in die Unterrichtspraxis einbringen, erhöht dies ihre fachliche Motivation.

Die Tatsache, dass madagassische Germanistik-Studierende im Grundstudium in einem Land aufgewachsen sind, in dem orale Traditionen noch einen wichtigen Platz im Alltag einnehmen, legt die Vermutung nahe, dass die Einbeziehung auditiver Medien (z. B. Hörbücher, sowohl aus dem Erst-, als auch dem Zielsprachenland) in den DaF-Literaturunterricht ihr Interesse anspricht – zu Recht, denn „it is only reasonable to make use of their habits and interests, when confronting them with foreign language teaching and learning.“ (Steinmüller 2007, 20) Bei der Begegnung mit der Zielsprachenkultur könnte daher die Auseinandersetzung mit akustisch-auditiven Medien im DaF-Literaturunterricht ein nicht zu unterschätzendes Potenzial darstellen. Gleiches gilt auf der einen Seite allerdings auch bei der Förderung der Motivation der Studierenden bei der Suche nach ihren kulturellen Wurzeln, die in den Ausdrucksformen der oralen Traditionen auf Madagaskar vermittelt werden. Denn orale Traditionen gehören gemäß Artikel 2, Absatz 2 der *UNESCO-Konvention zum Schutz des immateriellen Kulturerbes* von 2003 zum immateriellen Kulturerbe und sollen „insbesondere durch formale und informelle Bildung“ (<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-DE-Luxembourg-PDF.pdf>) identifiziert, dokumentiert, erforscht, gefördert und weitergegeben werden. Ziel ist es, im Sinne des Artikels 1, Absatz c, „[das] Bewusstsein[s] für die Bedeutung des immateriellen Kulturerbes und seiner gegenseitigen Wertschätzung auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene“ (ebd.) zu fördern. Auf der anderen Seite sollen die Studierenden Freiräume zur distanzierten Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Sozialisation erhalten. Damit stellt das Gesagte ein Plädoyer dar für die Entwicklung der kulturellen Identität und der interkulturellen Medienkompetenz, die für madagassische Germanistik-Studierende bei der Bewältigung von problematischen Situationen von großer Bedeutung ist (s. hierzu Kap. 3.4.5).

Wie bereits erwähnt operiert die Oralkultur vornehmlich mit dem Gedächtnis des Menschen. Allerdings funktioniert das Gedächtnis eines Menschen nicht immer

perfekt, z. B. können Daten verloren gehen. Dieses Defizit wird durch schriftliche bzw. literale Formen der Kulturvermittlung kompensiert.

### 1.2.3 Die literale Manuskriptkultur

Im Gegensatz zur Oralität bezeichnet Literalität die schriftlich tradierte Kulturvermittlung. Die Schriftkultur umfasst das Visuelle und das Geschriebene und beruht daher auf der Seh- und Lesefertigkeit. Die Literalität hat historisch gesehen einen langen Weg gemacht, um sich in der Gesellschaft fest etablieren zu können. Allerdings würde eine eingehende Untersuchung aller medienkulturgeschichtlichen Entwicklungsetappen des Schriftmediums den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine aufschlussreiche Studie hierüber haben etwa Wenzel (1995) und Frederking et al. (2008a, 29-40) bereits durchgeführt.

Was für den Kontext der vorliegenden Arbeit, nämlich den Erwerb von Schreib- und Lesefertigkeit im DaF, von besonderer Bedeutung ist, ist die literale Praxis des Umgangs mit Büchern, welche die Auslandsgermanistik Madagaskars im Allgemeinen und den DaF-Literaturunterricht im Besonderen prägt. Diese Praxis umfasst die Textkompetenz, die Rezeptionskompetenz, die Kommunikation auf der literalen Ebene und die Funktionsweise der Informationsentnahme, welche für den Zugang zur Zielsprachenkultur, vor allem zu Sprache und Medien, von entscheidender Bedeutung sind. Um die Diskrepanz zwischen der oral tradierten Kulturpraxis madagassischer Germanistik-Studierender und dem literal bzw. printmedial geprägten DaF-Literaturunterricht nachzuvollziehen, richtet dieses Kapitel sein Augenmerk auf die für die Rezeptionsweise von literal geprägten Kunstformen wichtigen Implikationen, die sich aus dem Übergang von der Oral- zur Buchkultur ergeben.

Die literale Manuskriptkultur hat mit der Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg Mitte des 15. Jahrhunderts einen Umbruch erlebt. ‚Gutenberg-Galaxis‘ – so nennt McLuhan, ein Hauptvertreter der Torontoschule – die Epoche der Buchdruckrevolution. McLuhan misst der Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern eine besondere Bedeutung bei. Er geht davon aus, dass die Organisation der Alltagskultur der Menschen davon stark beeinflusst worden ist. Nach McLuhan (1962, 40) besteht das Anliegen der Gutenberg-Galaxis in einer “configuration of events, which lies far ahead of the world of alphabet and of scribal culture.” Da das phonetische Alphabet ein wichtiger Schrittmacher für die Entwicklung des Buchdrucks ist, der dann eine grundlegende Veränderung der kulturellen Praxis der Menschen im Übergang von der Oral- zur Schriftkultur einleitet, charakterisiert er es in einer kulturpessimistischen Sichtweise überspitzt als “an aggressive and militant absorber and transformer of cultures.” (ebd., 48)

Im Vergleich zu Ong geht McLuhan allerdings – am Beispiel von Afrika – der Wahrnehmungs- und Rezeptionsweise des *Visuellen* durch eine sonst *auditiv und mündlich* tradierte Gesellschaft nach. Diese Überlegungen verbinden ihn mit Goody

(1977), der sich auch mit den Konsequenzen des Paradigmenwechsels von der Oral hin zur Literalkultur für die kognitive und gesellschaftliche Organisationsstruktur befasst hat. Vor allem richtet er seine Aufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen literalen und nicht-literalen Gesellschaften und geht der Frage nach, inwieweit Kommunikationsmittel Einfluss auf die *Struktur und Darstellung von Botschaften* ausüben. Goodys Ansatz zielt auf die Erklärung der „Domestizierung des Geistes“ (vgl. ebd.) ab. Ihn interessiert, wie sich die graphische Repräsentation von Sprache auf die Kognition des Menschen auswirkt, vor allem auf den Aufnahme- und Verarbeitungsprozess von Schriften im Gehirn. Als problematisch betrachtet Goody u. a. die Aufnahme des literalen Alphabets in anderen Teilen der Welt, in denen das typographische Alphabet (Bild, Zeichen) noch vorherrscht: „The Semitic alphabet diffused widely over the world, throughout the Eurasian continent up to the borders of China, in parts of the Pacific, through circum-Saharan Africa and down the east coast to Madagascar.“ (Goody 1977, 4) Das von Goody hervorgehobene Problem der Aufnahme des literalen Alphabets gilt insbesondere der Rezeption von Büchern im Allgemeinen und von schriftlich fixierten literarischen Werken im Besonderen, bei denen die Anwesenheit vom Autor fehlt. So finden auf der kommunikativen Ebene weder eine simultane Interaktion noch ein simultaner Live-Austausch zwischen Rezipienten und Autoren statt, wie es in der oralen Tradition der Fall ist. Demnach ist keine simultane, sondern nur noch eine zeitversetzte Reaktion des Rezipienten möglich, z. B. in Form von Rezensionen in Zeitschriften, Sekundärliteratur oder heutzutage via Onlineauftritt. Im Anschluss an McLuhan widmen sich auch Roesler und Stiegler der Konsequenzen der Einführung der Schriftkultur für die Wahrnehmung des Menschen. Leitend ist bei Roesler und Stiegler (2005, 78) die Überzeugung, dass „der Beobachter aus dem Rahmen der Ereignisse heraus[rückt], die er als distanzierter Beobachter auf fixem Standpunkt, ‚objektiv‘, vor sich (her-)stellt, ohne unmittelbar involviert zu sein.“

McLuhans und Goodys Gedankengang ist so zu verstehen, dass diejenigen, die keine Möglichkeit hatten oder haben, die Kompetenz zur Entschlüsselung des o. a. phonetischen Alphabets, zur Bedeutungsgenerierung des literal Fixierten und zur literalorientierten Dokumentation von Informationen zu erwerben, von gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe ausgeschlossen wurden oder werden. Als Erklärungsmuster dafür, weshalb das Entziffern des phonetischen Alphabets für eine oral tradierte Gesellschaft eine besondere Herausforderung darstellt, setzt McLuhan Folgendes an: „Rather they [non-literate people] scan objects and images as we do the printed page, *segment by segment*. Thus they have *no detached point of view*. They are wholly *with the object*. They go *empathically* into it.“ (McLuhan 1962, 37; Hervorhebung nicht im Original) Wenn sich so aus dem Gelesenen – oder besser gesagt aus dem Gesehenen – kein logischer Sinn rekonstruieren lässt, kann davon ausgegangen werden, dass Teilaspekte der Kulturpraxis, der kulturellen Wertvorstellungen und des Kulturerbes weder aufgenommen noch weiter vermittelt werden konnten oder

können. Damit einher geht ein Verlust von Bestandteilen des kollektiven Gedächtnisses, weil sich eine Wissensklüft in der Gesellschaft herausbildet. Vor allem mit Blick auf Entwicklungsländer, in denen die Zahl der Analphabeten unentwegt zunimmt, bspw. in Afrika (vgl. <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html>), gilt McLuhans Diagnose auch noch in der Gegenwart.

Führt man sich allerdings das Kernstück der Überlegungen McLuhans bewusst vor Augen, so ist seine kulturpessimistische Charakterisierung des Buchdrucks mit Vorsicht zu genießen, denn die Erfindung des phonetischen Alphabets bringt große Vorteile für die Entwicklung der Menschheit mit sich. Im Folgenden seien einige Beispiele hiervon angeführt: Vereinheitlichung der die Welt miteinander verbindenden Schriftsprache, unerschöpfliche Möglichkeiten der Wissensspeicherung und -vermittlung, Förderung der Demokratie, politische Stabilität, Entwicklung der Religion, Verbreitung von Informationen durch die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, Erleichterung der Kommunikation (z. B. durch Beschilderungen) und last but not least die Stabilität schriftlich fixierter literarischer Darstellungsformen.

Allen voran gilt die Wissensspeicherung und -vermittlung als der wichtigste Motor der Entwicklung unserer Gesellschaft. Die Codierungsmöglichkeiten, die die alphabetische Schrift bietet, eröffnen die Möglichkeit, Teilaspekte von Kultur und Wissen mit Hilfe einer „lineare[n], gleichförmige[n] und kontinuierliche[n] Abfolge der Buchstaben als übermächtiges Vorbild von Wahrheit, Wissen und Rationalität“ (Roesler/Stiegler 2005, 78) zu speichern und weiterzuverarbeiten. Goody geht ferner auf den Stellenwert der Literalität ein, der gegenwärtig noch an Kontur gewinnt:

“The importance of writing lies in its creating a new medium of communication between men. Its essential service is to objectify speech, to provide language with a material correlative, a set of visible signs. In this material form speech can be transmitted over space and preserved over time; what people say and think can be rescued from the transitoriness of oral communication.” (Goody 1977, 1)

Tatsächlich trägt, um mit Goody zu sprechen, die Schriftkultur zur Stabilität des Wissens bei, dessen Vermittlung nicht mehr zeit- und ortsgebunden ist. So bot die Gutenberg-Galaxis neue Möglichkeiten der Weltvernetzung bzw. der Globalisierung im Zuge der Verbesserung des Alphabetsystems. Kultur und Tradition aufzubewahren und einen Mittelweg wie auch einen Ausgleich zwischen Schrift- und Oralkultur zu finden, sind zugleich Chance und Herausforderung für jede Nation, wenn die Oralkultur – die primäre Oralität im Sinne von Ong – in der entsprechenden Gesellschaft noch praktiziert wird. Dieser Aufgabe und Herausforderung sollte sich auch der DaF-Literaturunterricht auf Madagaskar annehmen, damit sich die madagassisches Germanistik-Studierenden ihre Kultur und Tradition verstärkt bewusst machen und die Rolle eines Kulturvermittlers sodann übernehmen können.

Allerdings erweist sich auf Madagaskar der Übergang vom oralen zum literalen Paradigma als problematisch. Seit Anfang des 19. Jahrhunderts besteht ein span-

nendes Wechselverhältnis zwischen Oralität und Literalität, wobei die orale Tradition verdrängt zu werden droht (vgl. Westhoff 2007, 67f.). Die Funktionen oraler Traditionen auf Madagaskar haben grundlegende Veränderungen erfahren infolge der Einführung der Schriftkultur durch Europäer im 19. Jahrhundert. „In 1823, the Latin alphabet was adapted in final form to the Malagasy language [...] and by 1827 more than four thousand Malagasy were able to read and write“, bemerkt Fox (1990, 20). Die madagassische Schriftliteratur ist datiert auf das Jahr 1835, als die Bibel ins Madagassische übersetzt und auf Madagaskar verlegt wurde. Dem schloss sich die erste Veröffentlichung von Zeitungen 1866 an, in denen Märchen, Novellen, Gedichte etc. herausgebracht wurden. Trotz der in der Regierungszeit der Königin Ranavalona I (1782-1861) vorherrschenden Ideologie, die die madagassischen traditionellen Wert- und Normvorstellungen ins Zentrum rückte und diese vor dem Einfluss der europäischen Kultur schützen wollte, konnte die Schriftkultur Fuß fassen, wobei manche für abstoßend gehaltene Ausdrucksformen der madagassischen Kultur in der Transkription der oralen Darstellungsform nicht mehr in Erscheinung traten und sodann in Vergessenheit gerieten. Hierzu äußert sich Fox:

“The imposition of Victorian moral standards on the literary wealth of Merina civilization and on those Merina who converted to Christianity resulted not only in the permanent disappearance of untold examples of a then vital expression of culture, but also [...] in the deliberate distortion of other literary works in order to eliminate elements offensive to puritanical – and prurient – minds” (ebd., 35).

Tatsächlich haben sich die Befürchtungen der Königin Ranavalona I bewahrt. Die Kolonisation durch Frankreich von 1896 bis 1960 und der Postkolonialismus von 1960 bis 1975 markierten für die Madagassen einen entscheidenden Wendepunkt für deren Identität, Alltagspraxis, Philosophie, Geschichte, Politik und Wirtschaft, kurzum für deren Gesamtkultur. Der Einfluss französischer bzw. westlicher Kultur wurde deutlich, insofern das Eigene als ‚*vita gasy*‘<sup>31</sup> gering geschätzt wurde und wird. Das lässt sich am Sprachkontakt Madagassisch-Französisch exemplarisch veranschaulichen. In der Umgangssprache zeichnet sich eine Tendenz zur Sprachmischung<sup>32</sup> ab, die den Eindruck erwecken soll, dass man ‚gebildet‘ und sozial ‚privilegiert‘ sei – selbst wenn Äquivalenzen von aus dem Französischen entlehnten Wörtern im Madagassischen vorliegen.

<sup>31</sup> In dem Begriff ‘*vita gasy*’ (Madagassisch für ‘hergestellt auf Madagaskar’) schwingt das von Madagassen qualitativ schlechte Handwerk mit.

<sup>32</sup> ‘*Vonoy ny télé azafady fa tsy afaka mi-se concentrer amin’ity boky ity mihitsy aho!*’ (Madagassisch für ‘Schalte bitte den Fernseher aus, ich kann mich überhaupt nicht auf meine Lektüre konzentrieren!’) Einen ähnlichen Satzbau, in dem ein französisches Wort (hier ‘*télé*’) und/oder ein französisches Infinitivverb (hier ‘*se concentrer*’) mit einem madagassischen Flexionspräfix (hier ‘*mi-*’) verbunden wird, hört man sehr oft im Alltag. Dennoch gibt es Äquivalenzen im Madagassischen für ‘*télé*’ und ‘*se concentrer*’: ‘*fahitalavitra*’ und ‘*mifantoka*’.

Nach der blutigen Revolution gegen den Postkolonialismus zum einen und für eine Bildungsreform zum anderen im Jahre 1972 konnte sich der Sozialismus durchsetzen, in dem jedoch die wirtschaftliche Lage Madagaskars bergab ging. In den 1980er Jahren spürte man allmählich den Einfluss der Globalisierung, die endlich nach der politischen Wende von 1991 einen unvermeidbaren Umbruch verursacht hat, da Madagaskar seitdem wirtschaftlich auf die Industriestaaten bzw. die internationalen Geldgeber angewiesen ist. Selbstverständlich hat das einen tief greifenden Einfluss auf die Kulturpraxis der Madagassen ausgeübt: Wissen und Kultur werden überwiegend über das Medium Buch vermittelt. Neben den auf Madagaskar unter kostspieligen Voraussetzungen verlegten Lehrwerken und Büchern werden andere – neue oder gebrauchte – aus Industriestaaten wie Frankreich entweder importiert und in den madagassischen Buchläden verkauft oder an Schulen im Rahmen von Entwicklungshilfen verschenkt. So ist die gegenwärtige madagassische Literaturtradition durch die Koexistenz der auf Französisch verfassten Literatur und der modernen madagassischen Literatur<sup>33</sup> gekennzeichnet, daneben bestehen orale Volkstraditionen (vgl. Joubert 2001, 15). Mangels Infrastruktur (Straßen, Kommunikationsmittel u. a.) ist allerdings der Einfluss der Buchkultur in den Dörfern geringer. Dort lässt sich noch das Fortleben der Formen oraler Traditionen wie *Hira gasy*, Märchen-Erzählen bzw. -Hören und Redekunst feststellen, sodass dort die madagassischen kulturellen Wert- und Normvorstellungen noch in hohem Maße aufrechterhalten und an die nächste Generation weitervermittelt werden. Der drastische soziale Wandel ist also nicht zuletzt bedingt durch den Medienwandel, der sich in einer Aufspaltung und Diversifizierung von Interessenlagen, Denk- und Lebensweisen mit unterschiedlichen Arten des Medienumgangs manifestiert.

Resümierend muss als Argument gegen die Verdrängung der oralen Tradition durch die Schriftliteratur auf die Tatsache aufmerksam gemacht werden, dass technische Medien ein bemerkenswertes Potenzial zur Aufbewahrung der oralen Tradition unter dem Motto *verba volant scripta manent* aufweisen und somit ein kulturgeschichtliches Vermögen darstellen – obgleich Inhalte und Sachverhalte auf Hörmedien nicht festgeschrieben, sondern aufgezeichnet werden. *Hira gasy*, *Kabary* und Hörspiele werden z. B. auf Kassetten oder CDs aufgezeichnet und vermarktet. Einst wurden zudem Märchen als Hörspiele im ersten Radioprogramm *Radio Madagasikara* übertragen. Das Gesprochene wird insofern beibehalten, nur die Rezeptionsform verändert sich entsprechend ihrer medialen Ausprägung. Ein überzeugendes Beispiel hierfür ist das *Poezia Project*, das das Album *Mandam* mit neun Singles aus dem Genre Slam Poetry veröffentlicht hat. Es geht um die Wiederverwertung oraler Tradi-

---

<sup>33</sup> Die schriftliche Literaturtradition Madagaskars ist bisher durch zwei Kategorien von Autoren geprägt: die französisch- (vgl. Senghor 2005) und die madagassischschreibenden Autoren. Kritischwürdig ist dabei der Sachverhalt, dass die auf Französisch verfassten Werke lediglich ein geringes Publikum erreichen können, weil nicht jeder Französisch kann.

tionen auf Madagaskar, bei der das Alltagsleben mit Humor, Sarkasmus und Ironie in den poetischen Texten dargestellt wird, was auf das Interesse der Mittelschicht stößt.

Neben der Dominanz der Schriftkultur hat McLuhan mit seinem Konzept des ‘globalen Dorfes’ in den frühen 1960er Jahren bereits prophezeit, dass die individualisierte Struktur der Gesellschaft in eine durch die elektronischen Medien vernetzte Welt übergehen werde. Diese viel zitierte Diagnose ist weiterentwickelt worden: Auf die literale Manuskriptkultur, in der der Text als Erscheinungs- und Darstellungsform der Kultur fungiert, folgt die Marconi-Galaxis (vgl. McLuhan 1995, 180), in der die Nutzung der elektronischen Medien revolutioniert wird.

#### 1.2.4 Die Marconi-Galaxis im Sinne McLuhans

Seitdem sich die Gesellschaft des ‘Ich habe gelesen’ durchgesetzt hat, gewinnt die Gesellschaft des ‘Ich habe gesehen’ zunehmend an Bedeutung. Die Revolution der elektronischen Medien wurde durch die Erfindung der drahtlosen Telekommunikation durch den italienischen Physiker Guglielmo Marconi (1874-1937) vorangetrieben. Diese Epoche ist durch die Verknüpfung des Visuellen und des Auditiven charakterisiert, d. h. gewisse auditiv-taktile Komponenten der Oralkultur werden wieder stärker aktiviert. Schröder und Voell bestätigen dies: „Während Kommunikationstechniken wie die Schrift nur einzelne Sinne anregen, ist das Zusammenwirken der Medien im elektronischen Zeitalter umfassend, gewissermaßen synästhetisch, wie in den frühen oralen Kulturen.“ (Schröder/Voell 2002, 20) In der Gesellschaft erleben somit körperbetonte und auditive Kommunikationsformen eine Renaissance.

Allerdings wird die Oralkultur seit der Entstehung der Marconi-Galaxis (vgl. McLuhan 1995, 180) mit Hilfe von Medien übertragen. Vor diesem Hintergrund spricht Zumthor von einer „oralité mécaniquement médiatisée“ (Zumthor 1983<sup>34</sup>; vgl. hierzu auch Anders 2010, 61). Schröder und Voell stimmen Zumthor zu und erkennen ebenfalls eine Durchsetzung der tertiären Oralität (vgl. Schröder/Voell 2002, 14). Das gesprochene Wort hat seinen Platz wieder gefunden.

Schröder und Voell (2002, 14) decken vier ausgeprägte Merkmale der Wiederkehr der oralen Kultur auf: Ein handfestes Merkmal liegt allerdings im „Nebeneinander von mehreren gesellschaftlich gleichwertigen Kanälen des Informationstransfers“. Die Komponenten der Inszenierung von Kommunikation haben sich multipliziert: Text, Musik, Tanz und Kostüme wirken zusammen (vgl. Schröder/Voell 2002, 14). Mehrere Sinne werden dementsprechend angesprochen. Beispiele hierfür sind Lyrikvertonungen, in denen die Stimme der singenden Person(en), Musik und Wort im Einklang zur Erzeugung einer neu ästhetischen Hybridform der Künste zusam-

<sup>34</sup> Im französischen Sprachraum gilt dieses Werk von Paul Zumthor als beispielhaft. Es befasst sich mit den primitiven sowie gegenwärtigen Formen der oralen Dichtung wie Chansons und Blues. Zumthor geht bei seiner Untersuchung dem psychischen, symbolischen und sozialen Stellenwert der menschlichen Stimme nach.

menwirken. Ebenfalls lassen sich in diesem Zusammenhang Slam Poetry – eine (nicht)literarische oral realisierte, d. h. medial mündliche Kunstform, deren Entstehung sich in der Mitte der 1980er Jahre in den USA zurückverfolgen lässt – und der Poetry Clip anführen.

In diesem Sinne geht mit der Entwicklung der Marconi-Galaxis (vgl. McLuhan 1995, 180) die Übertragung der menschlichen Stimme einher. Ein wichtiges Mittel hierfür stellt z. B. das Medium Mikrofon dar, dessen technische Optimierung nicht folgenlos geblieben ist. Während für manche Bühnenkünstler wie Elvis Presley oder Tina Turner der Umgang mit dem Mikrofon samt seinem Galgenstativ und arretierbaren Gelenk anfangs eine Kunst für sich war, hat die Erfindung des kabellosen Mikrofons insbesondere die Performance, die Inszenierung und die Tonqualität grundlegend verändert. Das Tempo und die Vielfalt der Bewegungen der Künstler lassen demnach die Symbolhaftigkeit der Kunst komplexer werden.

Daran anschließend lassen sich als weitere Merkmale der Wiederkehr der oralen Kultur die rasche Geschwindigkeit und die Synchronizität der Übertragung von Botschaften benennen. Diese sind nach Schröder und Voell zum einen auf die Unmittelbarkeit der Kommunikationsform und zum anderen auf den verstärkten Einsatz expressiver Verhaltenskomponenten wie Mimik und Gestik zurückzuführen (vgl. Schröder/Voell 2002, 14). Dementsprechend beschleunigt sich zwangsläufig der Verarbeitungsprozess seitens der Rezipienten. Dieser manifestiert sich – genauso wie in der Epoche der oralen Stammeskultur – in der synchronen Bewertung durch das Publikum. Um das zu verdeutlichen, kann man erneut das o. a. Beispiel des Slam Poetry zurückgreifen, bei dem Nähe und Distanz zum Publikum ausschlaggebend sind.

Als letztes Merkmal gilt die „zunehmende Oralisierung von schriftlicher Kommunikation“ (vgl. Schröder/Voell 2002, 14). Diese Charakteristika der Mischung von oraler und schriftlicher Kultur haben im wissenschaftlichen Diskurs eine Debatte ausgelöst, insbesondere über die Verwendung von Begriffen und Konzepten. Das sei an folgendem Beispiel dargelegt: Heutzutage begegnet man Präsentationen eines literarischen Werks in Form von Live-Lesungen, die nicht mit denen in der Oralkultur gleichzusetzen sind. In der primären Oralkultur tragen Autoren ihr Werk ausschließlich mündlich vor, sie lesen nicht vom Blatt, sondern stützen sich auf ihr Gedächtnis. In der sekundären Oralkultur werden die Werke zuerst im Medium der Schrift verfasst und erst dann vor einem Publikum vorgetragen. Ähnlich ist bei beiden Formen nur die Anwesenheit des Publikums. Deshalb lehnt Ong (1982, 11) die Anwendung des Begriffs „orale Literatur“ ab, den er den „monstrous concepts“ zu-rechnet.

“It appears quite impossible to use the term ‘literature’ to include oral tradition and performance without subtly but irremediably reducing these somehow to variants of writing. [...] Thinking of oral tradition or a heritage of oral performance, genres and styles as ‘oral literature’ is rather like thinking of horses as automobiles without wheels.” (ebd., 11)

Nach Ong gibt es nur die schriftliche Literatur. Tatsächlich wird der Begriff Literatur von *littera* (Lateinisch für ‘Buchstabe’) abgeleitet. Der Plural *litterae* beruht auf dem Geschriebenen (sozusagen auf dem anfassbaren und sichtbaren Speichermedium). Per definitionem basieren Oralkulturen auf der Produktion von Lauten – im Gegensatz zu buchstabenbasierten Schriftkulturen. Heutzutage führt eine derartig radikale Abgrenzung der Literatur von der Oralkultur allerdings zu einer Engführung des Literaturbegriffs, denn die Technik der Literaturvermittlung erhält neue Konturen durch den Einbezug elektronischer Medien wie Internet, iPod, iPad, E-Books etc. – man denke etwa an Hypertext, Slam Poetry, Lyrikverfilmung bzw. lyrische Filme.

Im Gegensatz zu Ong betonen Schröder und Voell den ästhetischen Stellenwert oraler Literatur: „Die Bezeichnungen ‚orale Literatur‘ oder ‚orale Poesie‘ verweisen auf den künstlerischen Stellenwert dieser Diskurse, betonen den kreativen, individuellen Beitrag und erlauben ihre Hervorhebung als besondere Form der Darstellung.“ (vgl. Schröder/Voell 2002, 16) Meiner Ansicht nach kommt es jedoch weniger auf die begriffliche Unterscheidung von oral oder literal an. Sinnvoller ist die Frage, welche emotionale Wirkung – erstens – die verwendeten literarischen Gestaltungsmittel auf die Rezipienten haben, wie die durch die Literatur transportierten Wert- und Normvorstellungen – zweitens – bei ihren Rezipienten ankommen und ob sie – drittens – nachhaltig aufbewahrt werden können. Dazu tragen gerade elektronische Medien bei. Allerdings bemerken Schröder und Voell (2002, 33), dass „der Niedergang des Primats der literalen Kommunikation es den Gesellschaften der Peripherie nun leichter macht, Botschaften von Identität und Tradition in einer kulturell vertrauteren Form nach innen wie nach außen zu verbreiten und sich damit besser gegen die Inkorporation durch den globalen Kapitalismus zu behaupten.“ Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass es eine modernere Form des Analphabetismus, den IT-Analphabetismus, gibt, d. h. Menschen, die sich mit elektronischen Medien nicht auskennen, können auch keinen individuellen Vorteil von der Ablösung von der Schriftkultur zur ‘plurimedialen Oralität’ ziehen. Daher bedarf es aus didaktischer Perspektive der Vermittlung von Medienkompetenzen (mehr dazu s. Kap. 3.1 und 3.2).

Vor diesem Hintergrund lässt sich gegenwärtig feststellen, dass elektronische Medien in eindeutiger Weise die Bandbreite der Oralität erweitert haben und unentwegt erweitern: Die Kultur der sekundären, aber auch der tertiären Oralität erweist sich mittlerweile als globalisierter als die pristin-orale Kultur, die nur für eine begrenzte Gruppe sinnvoll und zugänglich war (vgl. ebd., 15). Deshalb hat sich der Begriff der Globalisierung und der Informationsgesellschaft durchgesetzt. Schröder und Voell fassen treffend die ausgeprägten Charakteristika dieser gegenwärtigen Informationsgesellschaft wie folgt zusammen:

- „Es gibt eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen der pristin und der modernen Form der Oralität. Mündlichkeit im allgemeinen ist eine performativ-expressive, potentiell mehrkanalige Kommunikation. Technische Innovationen und ihr Widerhall in der sozialen

Praxis ermöglichen innerhalb der heutigen Oralität wieder dieses Nebeneinander von Kommunikationskanälen, wie es in ähnlicher Form schon in der pristinen Oralität vorherrschte.

- Den oberflächlich literalisierten, überwiegend oral geprägten Gesellschaften der Peripherie, die zwar die Schrift übernommen, ihr aber keine dominante Funktion im kommunikativen Repertoire zugewiesen haben, deren Form der Kommunikation sich deswegen nur partiell mit einer dominanten Schriftlichkeit vereinbaren läßt, steht mit der modernen Oralität eine kulturell adäquate Strategie der gesellschaftlich anerkannten Kommunikation zur Verfügung.
- Moderne Oralität ist im Gegensatz zur pristinen Oralität immer auch global.“ (Schröder/Voell 2002, 15)

In ähnlicher Weise hat McLuhan die Auswirkungen der Anwendung neuer Technologien auf die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmodi jener Menschen beschrieben, deren Kulturpraxis oral geprägt ist. Sein Augenmerk ist insbesondere auf den Wandel der Organisationsstruktur des sozialen Lebens gerichtet: Ein Aspekt, dem er dabei nachgegangen ist, betrifft die Interaktion, die sich zwischen den Menschen in Afrika beim Schauen von Filmen ergibt. Bemerkenswert findet McLuhan (1962) bei den Rezeptionsgewohnheiten seiner Zielgruppe deren aktive Rolle. Seine Beobachtungen führen zu dem Schluss, dass “an African audience had had no training in the private and silent following of a narrative process.” (ebd., 38) Die Teilnahme erfreut die Zuschauer so, dass sie Kommentare hinzufügen wollen. Sie sind also emotional beteiligt. McLuhan geht es dabei um die Verbalisierung der Identifikation: Die Filmzuschauer wollen in die Geschichte eintauchen und ihr emotionales Erleben zum Ausdruck bringen. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht lässt sich die durch McLuhan beobachtete, identifikatorische bzw. teilnehmende Rezeption des Visuellen durch eine oral tradierte Bevölkerung positiv bewerten, denn sie fußt auf dem handlungsorientierten Prinzip, das auch für die Konzeption eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts leitend ist. Sie impliziert Interaktion und Kommunikation – auch wenn Zwischenkommentare bei der Filmbetrachtung den einen oder anderen Zuschauer stören mögen. Bei einer individualisierten computergestützten Filmbetrachtung kann jeder Studierende allerdings den gezeigten Film an jener Stelle beliebig stoppen, die er kommentieren will, und seine Kommentare in eine Textbox oder in eine Worddatei schreiben.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Es lässt sich eine Verlagerung der Paradigmen von der Oralität hin zur Literalität und erneut zurück zur Oralität rekonstruieren, wobei die ursprünglichen Formen der Oralkultur durch die Nutzung technischer Medien grundlegend verändert worden sind. Im Mittelpunkt des medienwissenschaftlichen Diskurses steht allerdings die Untersuchung der Auswirkungen des Wechsels von der narrativen Form der Wissensspeicherung in Oralkulturen zur schriftlichen Wissensspeicherung, die des Speichermediums Menschen bzw. der „Menschmedien“ (Faulstich 2004, 23) nicht mehr im Sinne der Mnemo-

technik zur Speicherung wichtiger gesellschaftlicher und kultureller Gehalte bedarf (vgl. Schröder/Voell 2002, 16). In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass die Beschreibung des Entwicklungsprozesses von der Oralität zur Literalität durch eine technozentrische Sichtweise der Sozialwissenschaften so dominiert ist, dass der Untersuchung wichtiger Aspekte der Verarbeitungsprozesse von Informationen weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ein Beispiel dafür ist die Ablösung des konkreten durch das abstrakte Denken mit Einführung der Schriftkultur. Auf diese Weise kann der Mensch mittels der literalen Praxis seine Gedanken besser strukturieren.

Die kognitive Fähigkeit des Menschen erfährt somit eine grundlegende Veränderung und eben diese spielt eine herausragende Rolle im DaF-Erwerbsprozess madagassischer Germanistik-Studierender, einer Zielgruppe, die paradoxerweise in einer oral tradierten Gesellschaft aufwächst, sich im Rahmen ihres Germanistik-Studiums jedoch mit einer literal tradierten Gesellschaft und Kultur auseinandersetzt und zur Bewältigung dieses Studiums vornehmlich literal geprägte Medien verwendet. Diese Situation stellt mithin für den DaF-Literaturunterricht eine Herausforderung dar, was auch ein Blick auf die Mediatisierung der Alltagskultur der Studierenden zeigt.

### **1.2.5 Die Mediatisierung der Lebenswirklichkeit**

Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden, soll im Vorfeld darauf verwiesen werden, dass die Begriffe Mediatisierung bzw. Medialisierung synonym verwendet werden (vgl. Meyen 2009, 3). Im Kontext der vorliegenden Arbeit verwende ich die Begriffe derart, dass Mediatisierung bzw. Medialisierung im Hinblick auf den sozialen Wandel das Gleiche bezeichnen: Die heutige Gesellschaft und Kultur werden zunehmend mediatisiert, d. h. durch die Nutzung von Medien in entscheidendem Maße geprägt. Medien werden zum einen immer mehr Platz und Bedeutung im Alltagsleben des Menschen eingeräumt. Zum anderen dringen sie in viele Handlungsfelder des Menschen vor.

Krotz setzt sich mit dem Begriff der Mediatisierung im ersten Teil seiner Forschung zur Wechselbeziehung zwischen Medienwandel und Kommunikationspraktiken auseinander. Er vertritt den Standpunkt, dass das Phänomen der Mediatisierung nicht definierbar sei, denn diese sei zeit- und kulturgebunden und bedürfe einer kontextorientierten Untersuchung (vgl. Krotz 2007, 39). Krotz’ Argumentationsgang leuchtet mir ein und stellt ein weiteres wichtiges Motiv für Forschungsarbeiten zu den wirtschaftlichen und soziohistorischen Bedingungen der Medienentwicklung dar. Deshalb soll das Phänomen der Mediatisierung im Schnittbereich unterschiedlicher Disziplinen wie Geschichte, Soziologie und Kulturwissenschaft etc. untersucht werden, weil die Mediatisierung soziologisch, kulturell und historisch determiniert ist,

wie bereits im Rekurs auf die Wechselbeziehung zwischen Oralität und Literalität herausgestellt wurde.

In diesem Zusammenhang konstatiert Krotz (2007, 32), dass „[d]ie Medien für Alltag und soziale Beziehungen der Menschen, für ihr Wissen, Denken und Bewerten, ihr Selbstbild und ihre Identität, für soziale Institutionen und Organisationen und insgesamt für Kultur und Gesellschaft eine zunehmend wichtigere Rolle [spielen].“ Hurrelmann geht noch einen Schritt weiter und redet sogar von einer Mediatisierung der *gesamten* materiellen und sozialen Umwelt (vgl. Hurrelmann 2002, 255). Denn Medien koexistieren tatsächlich nach wie vor mit Menschen. Allerdings verändern sich ihre Produktionsbedingungen, ihre Darstellungs-, Erscheinungs- und Rezeptionsformen, sodass mit Röser (2007, 7) von einer Mediatisierung des Alltagshandelns gesprochen werden kann. Daher versteht Krotz unter Mediatisierung einen Metaprozess des sozialen Wandels. Drei Theoriediskurse fließen in seinem Verständnis von Mediatisierung zusammen: (1) Medienkommunikation im symbolischen Interaktionismus (vgl. auch Kübler 2010, 22), (2) ein medientheoretischer Diskurs, nach dem der Medienwandel und der soziale Wandel langfristig vonstatten gehen, (3) Cultural Studies als ein kritischer Zugang zur Beschreibung der Wechselbeziehung von Kultur, Medien und Macht. Ausgehend von diesen drei Theoriediskursen kann zusammengefasst werden, dass Medienwandel und sozialer Wandel im Kontext der Veränderung der Kommunikation sowie der Globalisierung, der Individualisierung und der Demokratisierung und vor allem der Digitalisierung stehen und medientheoretisch zu reflektieren sind. In diesem Sinne stellt Krotz das folgende Postulat auf: „Technisch muss man den Wandel der Medien bekanntlich vorrangig als Digitalisierung behandeln.“ (Krotz 2007, 30)

Zur digitalen Aufbereitung, Übertragung und Archivierung von Informationen mussten technisch neue Endgeräte und mobile Datenträger hergestellt werden. Daraus sind mithin komplexere Funktionen sowie Rezeptionsweisen von Medien entstanden. Außerdem lassen sich Medienproduzenten sowie Schriftsteller von der Digitalisierung inspirieren und schöpfen daraus neue Medieninhalte<sup>35</sup> und avancierte Medialität. Mehrere Bereiche der Literaturvermittlung befinden sich vor diesem Hintergrund in einem unentwegten Veränderungsprozess: Die Digitalisierung trägt etwa zur Vereinigung von Produktion, Arrangements, Vermarktung und Rezeption auf einer Oberfläche bei (vgl. Marci-Boehncke 2010, 486f.). Die Verlagsarbeit ist z. B. davon betroffen. Veröffentlichung, Bestellung und Verkauf von Werken erfolgen per Mausclick im Internet. Als Beispiel mag hier die digitale Edition von Robert Musils Werk (Villő Huszai) gelten (vgl. Jannidis et al. 2007, 10). Aufgrund neuer Vervielfältigungsmöglichkeiten zeichnet sich außerdem eine Ähnlichkeit zwischen der digitalen

---

<sup>35</sup> Als Beispiel hierfür lässt sich die Thematisierung neu aufkommender Technologien in Hörspielen anführen: etwa „This is your penis: 8 - - 0 von J. Vogt bei SWR2 (s. <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/dschungel/-/id=658850/nid=658850/did=6659682/yc5m0/index.html>)

Wissenschaftskultur und der altertümlichen Schreibkultur ab. Ein beispielhaftes Projekt ist *Charikleia*, ein Teil eines größeren Langzeitprojekts mehrerer deutscher Universitäten und außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, dessen Anliegen es ist, unbekannte Romane in digitalisierter Form zu veröffentlichen. Allerdings wurde dabei festgestellt, dass die narratologischen, buch- und kulturgeschichtlichen Merkmale von Texten noch wenig erforscht sind (vgl. Jannidis et al. 2007, 30ff.). Dieses Forschungsprojekt geht deshalb der Frage nach, an welchem Ort welcher Erzählstil durch wen verwendet worden ist. Die Digitalisierung mittels des Computers erweist sich bei einem derart umfangreichen Projekt als unentbehrlich. Jannidis et al. (2007, 30) geben in diesem Sinne zu bedenken, dass „[n]ur mit Hilfe des Computers sich ein hinreichend großes Korpus über einen langen Zeitraum hinweg untersuchen [lässt]“, so dass „literaturhistorische Methoden um serielle, computerbasierte Verfahren so ergänz[t]“ werden müssen, „dass eine Geschichte des Erzählens überhaupt erst geschrieben werden kann.“ Somit stellen Computer und Digitalisierung eine bedeutende Voraussetzung für die Aufbewahrung und Erschließung des kulturellen Gedächtnisses dar, das einem größeren Publikum zugänglich gemacht werden kann. Darüber hinaus haben das digitale Lesen und Schreiben neue Literaturformen entstehen lassen wie die Netzliteratur, die Blog-Literatur (Gattung der Tagebücher als Onlineauftritt) etc., die zu veränderten Formen der Literaturrezeption führen.

Aus wirtschaftlicher Sicht muss man feststellen, dass die Konsequenzen der Digitalisierung umstritten sind: Einerseits können viele Arbeitsplätze verschwinden, weil Maschinen anstelle von Menschen arbeiten. Ein nahe liegendes Beispiel aus dem Alltag wären fahrerlose U-Bahnen oder Automaten, die digital gesteuert werden. Andererseits kommt die Digitalisierung der Bequemlichkeit der Menschen entgegen, weil vieles ‘schneller’ erledigt werden kann. Digitalisierung ist insofern mit Schnelligkeit und Geschwindigkeit verbunden und trägt so zur Erhöhung der Mobilität bei. Eins ist aber sicher: Es bedarf der Aneignung medienpädagogischer wie auch medienspezifischer Kompetenzen, um den Umbruch des Alltagslebens durch den Medienwandel bewältigen zu können.

Allerdings kann das Verhältnis von Ursache und Wirkung theoretisch auch anders gefasst werden. Krotz (2007, 41) stellt mit Blick auf den Mediatisierungsboom die These auf, „dass Medien wirken – aber nicht so sehr durch ihre Inhalte, sondern dadurch, dass sie von den Menschen benutzt werden.“ In seinen Ausführungen bezieht er den Medienwandel ursächlich auf den Mediennutzer: „Deshalb ist es nicht die Technik, die etwas verändert, sondern der Mensch, der auf der Basis angeeigneter Technik, also mittels Medien, anders kommuniziert und darüber seine Welt auf neue Weise reproduziert.“ (ebd., 47f.) Damit ist bei Krotz die Dominanz des Uses and Gratifications-Ansatzes erkennbar, nach dem die Medienhandlung und nicht die Medienwirkung im Mittelpunkt des Interesses steht (mehr hierzu s. Kap. 1.3.1). Mit anderen Worten: Menschen sind durch ihren Medienumgang (mit-)verantwortlich für den Wandel ihres Alltages und ihrer Kultur. Zwischen der Lebensweise des Menschen