



Zum literarischen Kanon und seiner Bedeutung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an kamerunischen Schulen

Augustin Joël Noumo und Albert Gouaffo

Abstract: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage nach der Auswahl literarischer Texte für den DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen. Zu den vom Ministerium für Sekundarschulwesen festgelegten bildungspolitischen Lernzielen des Deutschunterrichts zählt die interkulturelle Kommunikation. In der Praxis wird dies vorwiegend anhand von Lehrbuch-, Sach- und Informationstexten und weniger anhand von literarischen Texten trainiert. Der Beitrag zielt darauf ab, diesem Manko abzuwehren. Er geht der Frage nach, welche literarischen Texte für das interkulturelle Lernen angemessen sind. Ausgehend von einer pluralistischen Kanonkonzeption werden die These von einem eigenständigen literarischen Kanon für den DaF-Unterricht in Kamerun vertreten und dessen Eigenschaften entwickelt. Der entworfene Kanon ist für das interkulturelle Lernen gedacht und beinhaltet – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Texte aus der afrikanischen Migrationsliteratur in deutscher Sprache, jene aus der deutschen Kamerun-Literatur der Kolonialzeit sowie jene aus der deutschen Jugendliteratur.

The present paper deals with the question of the selection of literary texts for German as foreign language classes in Cameroonian schools. One of the educational policy learning objectives of German language teaching set by the Ministry for Secondary Education is intercultural communication. In practice, this is trained primarily based on textbook, factual and informational texts and less based on of literary texts. This paper aims to remedy this shortcoming. It explores the question of which texts are appropriate for intercultural learning in German class. Based on a pluralistic canon concept, the thesis of an independent literary canon for teaching German as a foreign language in Cameroon is advocated and its characteristics developed. The canon presented is intended for intercultural learning and includes - without claiming to be exhaustive - texts from African migration literature in German, those from German Cameroon literature from the colonial period and those from German youth literature.

Schlüsselwörter: Literatur, Kanon, DaF-Unterricht, Kamerun, interkulturelles Lernen; literature, canon, GFL classes, Cameroon, intercultural learning.

1 Einleitung

Jeder Unterricht wird mittels Lehr- und Lernmaterialien gestaltet, die sorgfältig im Voraus und in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Lernzielen aussortiert werden. Dies gilt auch für den Literaturunterricht, sowohl mit Volltexten als auch mit kleineren oder längeren Auszügen. Dementsprechend bildet der Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache keine Ausnahme. Darüber hinaus kann die Frage nach der Auswahl literarischer Texte für den schulischen Unterricht nicht ohne die Kanonfrage angegangen werden, denn Kanons bieten ein Reservoir an musterhaften Werken der Nationalliteratur, die in der Schule gelesen werden sollen. Auf diese Weise trägt die Schule zur Überlieferung und Dauerhaftigkeit von Kanons bei. Doch ist diese Evidenz auch auf den DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen übertragbar? Anders gefragt: Soll sich der Deutschunterricht in Kamerun am deutschen Literaturkanon orientieren? Oder soll er seinen eigenständigen Kanon haben? Diese Fragen leiten sich von der Problematik der Relevanz des deutschen Kanons für den DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums ab. Gerade auf diese Problematik möchten wir in diesem Beitrag eingehen. Er stützt sich auf ein pluralistisches Kanonverständnis und stellt die Weichen für einen literarischen Kanon zum interkulturellen Lernen an kamerunischen Schulen. Im Anschluss an die Bestimmung des Kanonbegriffs werden die Ansätze der Kanonbildung vorgestellt. Ferner werden die Funktionen von Kanons erläutert und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen dargelegt. Ausgehend von der interkulturellen Kommunikation als einem der Hauptlernziele des kamerunischen DaF-Unterrichts wird ein literarischer Kanon für das interkulturelle Lernen entworfen, mit einem besonderen Akzent auf den Einsatz von drei Textkategorien, nämlich der afrikanischen Migrationsliteratur in deutscher Sprache, der deutschen Kamerun-Literatur der Kolonialzeit und der deutschen Jugendliteratur.

2 Der Kanonbegriff und seine Verwendung in der Literaturwissenschaft

Etymologisch geht der Begriff „Kanon“ auf das Griechische *κανών* (*kanón* „Rohrstab“) und das Lateinische *canon* (gerade Stange, Messstab, Richtschnur; Regel, Vorschrift, Maßstab) zurück. Als Bezeichnung für einen Korpus von Gegenständen, die einem Maßstab entsprechen und deshalb positiv markiert sind (vgl. Worthmann 2011: 140), ist die heutige Verwendung des Kanonbegriffs dieser ursprünglichen Bedeutung treu geblieben. Jedoch wird diese Bedeutung den verschiedenen Bereichen, in denen der Begriff verwendet wird, angepasst.

In der Theologie kommen dem Kanon mehrere Bedeutungen zu. Er steht für die „Auswahl der alt- und neutestamentlichen Schriften [...], die von der Kirche als Grundlagen des christlichen Glaubens anerkannt wurden“ (Rosenberg 2000: 224), er bezeichnet auch die Vorschriften des Kirchenrechts (kanonisches Recht) sowie, in Bezug auf die Liturgie, das eucharistische Hochgebet, das den zentralen Teil der Messfeier bildet (vgl. Ackermann 2001: 1346). Der Begriff *Kanonisierung* steht hier für die Heiligsprechung und das Verzeichnis der Heiligen der katholischen Kirche (vgl. ebd.). In der klassischen Philosophie verweist der Kanon auf die Regeln der Denknormen. In der bildenden Kunst sind mit ihm die Regeln der Darstellung des menschlichen Körpers gemeint. In der Musik bezeichnet er einen Kettensang, der nach strengen Regeln aufgebaut ist, oder „eine mehrstimmige Weise, bei der verschiedene Stimmen in bestimmtem Abstand mit gleicher oder ähnlicher Melodie einsetzen“ (ebd.: 1347).

Die Kanon-Bedeutung, der wir uns in diesem Beitrag anschließen, ist diejenige, die in der Literaturwissenschaft zur Anwendung kommt. Hier bezeichnet der Begriff ein Korpus von literarischen Texten, „das eine Gesellschaft oder Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist“ (Winko 1996: 585). Die Kanonbildung scheint ein komplexes Phänomen zu sein, denn es gibt viele unterschiedliche Ansätze, nach denen die Entstehung oder die Bildung von Kanons erklärt werden können. Im Folgenden soll eine Gruppierung dieser theoretischen Ansätze dargestellt werden.

3 Zwischen normativen und deskriptiven Ansätzen: Theorien der Kanonbildung und ihre Kritiken

Hinsichtlich der Bildung von Kanons unterscheiden sich zwei Auffassungen. Die erste, ältere Auffassung, postuliert, dass die besten AutorInnen und Werke, die zeitlose literarische Qualitäten aufweisen, sich selber in Kanons durchsetzen. Diese ältere Auffassung unterscheidet sich von der neueren, nach der literarische Kanons als Resultat von Deutungs- und Selektionsprozessen zu verstehen sind, in denen literaturinterne und soziale Komponenten auf komplexe Weise zusammenspielen (vgl. Winko 1996: 596). Neuere Überlegungen, die dieser zweiten Auffassung folgen, erklären die Bildung von Kanons auf theoretischer Ebene. So wird zwischen normativen und deskriptiven Kanontheorien unterschieden. (vgl. Rippl/Winko 2013). Während sich normative Kanontheorien auf ältere literaturwissenschaftliche Theorien des Werts und der Wertung stützen, greifen deskriptive Kanontheorien auf Erkenntnisse aus neueren Kultur- und Literaturtheorien wie den *Postcolonial*

Studies, den *Gender Studies* sowie aus Nachbardisziplinen wie die Soziologie zurück.

Normative Kanontheorien beziehen sich auf den Text und heben die ästhetische Qualität der Texte als Maßstab der Kanonbildung hervor. Hier finden wir beispielsweise die normative Ästhetik des französischen Klassizismus, die für die Schöpfung eines Kunstwerks bestimmte Regeln festlegte. Diese Regeln beziehen sich somit auf die formalen Aspekte der künstlerischen Schöpfung. Es wird davon ausgegangen, „dass die Beachtung formaler Regeln zur Herstellung von Kunstwerken ihre ästhetische Qualität garantiert.“ (Freise 2013: 51) Die verschiedenen literarischen Epochen mit den damit einhergehenden Wertungsdiskursen sind von der Kanonbildung nicht zu trennen. So gab es Epochen (z.B. die Romantik oder die Avantgarde), in denen Schriftsteller nicht länger an der präskriptiven formalen Ästhetik des Klassizismus interessiert waren. Der Maßstab für die Bewertung literarischer Texte war nun die negative formale Norm. Anders ausgedrückt, „formale Qualität bestimmte sich durch die maximale Enttäuschung der Rezipientenerwartung durch ein möglichst weitgehendes Brechen von Gattungskonventionen und sprachlichen Codes und durch eine maximal von der realen menschlichen Umwelt abweichende fiktive Welt.“ (Freise 2013: 51)

Weitere Strömungen, die literarische Werte vom Text ausgehend erklären, sind der Formalismus – mit dem Prinzip der künstlerischen Innovation als Maßstab für ästhetische Qualität –, sowie der Sozialistische Realismus mit seiner vom Staat verordneten Norm (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt sind Kanonisierung und Wertung eng miteinander verbunden. In der Literaturkritik wird davon ausgegangen, dass literarische Texte per se keine Werte enthalten. Es sind Wertungsakteure, die bestimmten Texten Werte zuschreiben und somit Argumente für ihre Kanonwürdigkeit konstruieren. Gegner der normativen Kanontheorien kritisieren diese Wertzuschreibungen, die sie als arbiträr stempeln oder als Projektionen der Wertungsakteure oder der als Vorlieben und Ängste einer Epoche disqualifizieren. (vgl. ebd.: 50) Literarische Kanons, die nach den ästhetisch-normativen Eigenschaften der Texte gebildet werden, geraten schnell in die Kritik der Hinfälligkeit dieser Eigenschaften. Ästhetische Wertzuschreibungen sind keinesfalls überzeitlich und können somit keine andauernde Gültigkeit beanspruchen. Zurecht schreibt Winko, dass ein Kanon keine starre, verbindliche Instanz darstellt, denn literarische Texte setzen sich nicht aufgrund allgemeinverbindlicher Qualitäten naturwüchsig durch (vgl. Winko 2008: 344).

Die deskriptiven Kanontheorien setzen sich von jenen Legitimationen ab, die auf dem Konzept der Ästhetik beruhen und stellen die Macht in den Mittelpunkt der

Kanonbildung. Hier handelt es sich um die ökonomische Macht, die identitäre Macht oder die Macht sozialer Schichten.

In ihrer Untersuchung *Contingencies of Value* vertritt Barbara Herrnstein Smith die Idee eines Wertrelativismus, da sie der Auffassung ist, dass Werte und Wertmaßstäbe von den Kulturen bestimmt und nicht überzeitlich sind. Demnach sind Wertzuschreibungen, und damit auch Kanons, wandelbar. Darüber hinaus argumentiert und zeigt sie, dass die Eliten, die ökonomische Macht besitzen, diktieren der Mittelschicht den Kanon. Sie schreibt: “Since those with cultural power tend to be members of socially, economically, and politically established classes (or to serve them and identify their own interests with theirs), the texts that survive will tend to be those that appear to reflect and reinforce establishment ideologies” (Herrnstein Smith 1988: 51). Hier verliert der Kanon seinen repräsentativen Charakter, denn er missachtet die Interessen mancher Mitglieder der Gruppe.

Ähnlich wie Herrnstein Smith argumentiert John Guillory (zit. nach Beilein 2013: 68), der auf Bourdieus Konzept vom ökonomischen Kapital (ebd.) zurückgreift und zeigt, dass der Einfluss der Eliten auf den Kanon nicht nur ökonomischer Natur ist, sondern auch kultureller, da diese Elitenklasse auch über das kulturelle Kapital verfügt. So repräsentiert der Kanon nicht die ganze Gesellschaft, sondern er vermittelt die Werte dieser Elitenklasse. Eine solche Situation favorisiert die Bildung von Gegen- oder Nebekanons. Guillory plädiert für die Erweiterung der Akteure in der Urteilsinstanz, die Kanonisierungsprozesse steuert. Diese Erweiterung kann durch die Herausbindung ästhetischer Urteilskraft erfolgen. (vgl. Starre 2013: 60) Eine solche Kanonauffassung nimmt die „Rhetorizität der Kanonisierungshandlungen und die Figurativik des Kanons“ nicht in Kauf, was Böhler an Guillorys Ansatz kritisiert (vgl. ebd.).

Ähnlich wie das Machtkonzept hat das Konzept *gender* einen wesentlichen Einfluss auf die Kanonbildung. Hier wird ebenfalls auf ästhetische Kategorien als Legitimierungsargumente von Kanons verzichtet und auf die männliche Dominanz hingewiesen. „Im Kontext der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen der 1960er und 1970er [Jahre]“, so Beilein, „entstand die Forderung, die Dominanz von weißen Männern in den Kerncurricula von Schulen, Colleges und Universitäten aufzubrechen“ (Beilein 2013: 69). Diese Forderung führte zur Einbeziehung von weiblichen Autorinnen in die Curricula sowie die Überwindung der Vorherrschaft von Männern als Wertungsakteuren.

Literarische Kanons stehen in engem Zusammenhang mit den Bedürfnissen ihrer Trägergruppen. Die Tatsache, dass gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche

Texte kanonisieren, hängt mit der Variabilität der Bedürfnisse der jeweiligen Gruppen zusammen. So kommt es zur Existenz bzw. zum Nebeneinander – auch in ein und derselben Gesellschaft – von mehreren Kanons.

4 Zur Funktion von Kanons im Fremdsprachenunterricht

Die Existenz von Kanons lässt sich dadurch erklären, dass Gesellschaften oder gesellschaftliche Gruppen Bezugspunkte benötigen. So unterscheidet Winko zwischen drei Funktionen von literarischen Kanons: Erstens stellen sich Gruppen oder Gesellschaften selbst dar und stiften ihre Identität durch Kanons. Zweitens haben Kanons eine Legitimationsfunktion. Sie dienen der Rechtfertigung und Abgrenzung der Gruppe nach außen hin. Drittens bieten sie Handlungsorientierungen an. Kanons enthalten Wissen, Werte, ästhetische Normen, Moralvorstellungen und Verhaltensregeln, an denen sich Mitglieder einer Gruppe orientieren (vgl. Winko 1996: 597).

Im schulischen Bereich tragen Kanons zur Ausbildung der LernerInnen bei. Kanons sind hier als Mittel zum Zweck anzusehen, da die in den Lehrplänen definierten bildungspolitischen Ziele auch durch sie erreicht werden.

Die erwähnten drei Funktionen betrachten die Kanonfrage jedoch ausschließlich im Rahmen von Nationalphilologien oder mit Bezug auf verschiedene kulturelle bzw. gesellschaftliche Gruppen, die sich durch Kanons darstellen, identifizieren, legitimieren oder sich an ihnen orientieren. Im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist der Kanon anders zu problematisieren. Die Trägergruppen in diesem Rahmen sind FremdsprachenlernerInnen, die keine Kanons zur Selbstdarstellung, Identifikation, Legitimation oder Orientierung ihrer Handlungen benötigen. Ihre Bedürfnisse bestehen vielmehr darin, die Fremdsprache nicht nur in ihren verschiedenen Fertigkeiten des Sprechens, Hörverstehens, Lesens, Schreibens und Übersetzens zu erlernen, sondern auch die fremdkulturellen Inhalte des Zielsprachenlandes kennenzulernen. In dem interkulturellen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts wird davon ausgegangen, dass ausreichende linguistische Kompetenzen die Kommunikation mit Mitgliedern des Zielsprachenlandes nicht alleine garantieren. Die Frage nach der Perspektive, aus der heraus etwas erfahren oder beurteilt wird, ist in der interkulturellen Kommunikation von zentraler Bedeutung (vgl. Röseberg 2018: 80). Die kulturellen Hintergründe, vor denen MuttersprachlerInnen sprechen, agieren oder reagieren, sollen daher von den FremdsprachenlernerInnen gekannt werden. Hier sind wir schon im Bereich der interkulturellen Kommunikation, die heutzutage einen besonderen Stellenwert im Bereich des Fremdsprachenlernens einnimmt. Ein literarischer Kanon im Fremdsprachenunterricht soll daher nicht nur die Ziele des

Sprachlernens erfüllen, sondern er soll auch als Übungsfeld des interkulturellen Lernens dienen. Dies trifft auch auf das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache an kamerunischen Schulen zu.

Der Kanon, wie er hier verstanden wird, muss von keiner anderen Instanz als der Schule legitimiert werden. Es geht nicht um den Einsatz eines Textes allein aus dem Grunde seines kanonischen Status. Nur die spezifischen Lehr-/Lernziele entscheiden darüber, welche Texte ausgewählt werden können. In einer empirischen Analyse über den Kanon in der Praxis des Literaturunterrichts stellt Gaiser einen Verzicht auf einen vorgegebenen und verbindlichen Kanon fest. Er schreibt nämlich: „Nicht mehr der Unterricht orientiert sich an einem nach ideellen Gesichtspunkten vorgegebenen Kanon, sondern das wird als Kanon bezeichnet, was in einem nach eigenständigen Erfordernissen ausgerichteten Unterricht behandelt wird“ (Gaiser 1983: 123). So ist der Kanonbegriff eine metaphorisierte Bezeichnung von Leseempfehlungen geworden, denn „die Tendenz, Kanon quasi als Synonym für ‚Literaturlehrplan‘ oder ‚Unterrichtsgegenstand‘ zu verwenden, hat sich in der literaturdidaktischen Diskussion weitgehend durchgesetzt“ (ebd.). Den im Folgenden vorgeschlagenen Kanon verstehen wir als Empfehlung für das interkulturelle Lernen im kamerunischen DaF-Unterricht, denn die interkulturelle Kommunikation gehört zu den Hauptlernzielen des Deutschunterrichts an kamerunischen Schulen.

5 Literatur und interkulturelle Kommunikation: Zur Profilierung eines literarischen Kanons für das interkulturelle Lernen

In den bisher existierenden Lehrplänen für den DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen sind neben sprachlichen auch kulturelle und landeskundliche Lehr-/Lernziele festgelegt. Im Lehrplan von 1996 heißt es:

La langue et la culture étant intimement liées, on ne peut apprendre l'une en excluant l'autre ; en d'autres termes, le jeune Camerounais qui apprend l'allemand doit se familiariser avec certains phénomènes culturels des peuples germanophones, ceci devrait conduire à un enrichissement de sa propre culture, de son expérience et à une comparaison entre son appréhension du monde et celle des autres, la finalité de tout ceci étant une meilleure compréhension entre les peuples (Ministère de l'Éducation Nationale 1996: 1).

Hier wird der Akzent auf die Dichotomie von Sprache und Kultur als komplementärem Begriffspaar gelegt. Das Erlernen der deutschen Sprache soll als Anlass dazu dienen, einige kulturelle Aspekte in deutschsprachigen Ländern kennen zu lernen.

Dieses Kennenlernen von fremdkulturellen Inhalten soll zur Allgemeinbildung und zur Welterfahrung des Lerner/der Lernerin beitragen.

Nach dem neuen Lehrplan soll der Deutschunterricht die LernerInnen dazu befähigen, unter anderem folgende Ziele zu erreichen:

Accéder à la civilisation, à la culture et à la littérature des pays germanophones, source d'enrichissement personnel et facteur de rapprochement avec le monde germanique ; accéder aux informations provenant des pays germanophones et contribuer à l'atténuation des préjugés et des stéréotypes (Ministère des Enseignements Secondaires 2014: 2).

Zusätzlich zur Erweiterung der Allgemeinbildung der LernerInnen sind die Erkenntnisse aus der deutschen Kultur, Landeskunde und Literatur als Annäherungselemente an die deutschsprachige Welt gedacht.

Bei näherer Betrachtung dieser Ziele ist festzustellen, dass sie sich um die interkulturelle Kommunikation drehen. Der Vergleich zwischen der Weltanschauung des Lerner/der Lernerin und der Anderen soll zur Vermeidung von Ethnozentrismus führen. Diese Vermeidung von Ethnozentrismus ist, wie im ersten Lernziel angedeutet, ein Beitrag zur Verständigung zwischen den Völkern. Im zweiten, neuen Lernziel ist auch die Rede von der Milderung bzw. vom Abbau von Stereotypen und Vorurteilen. Dies gehört ebenfalls zu den Zielen der interkulturellen Kommunikation und kann über den Einsatz von literarischen Texten im Deutschunterricht vollzogen werden.

Ein literarischer Kanon im kamerunischen Deutschunterricht soll daher zwei Aufgaben erfüllen: Zum einen soll er dazu beitragen, die Zielsprache zu lernen und zu üben. Im Anfangsunterricht spielen Lieder, Kinderreime und kurze Gedichte eine solche Rolle. So finden wir beispielsweise im ersten Band des Lehrwerks *Ihr und Wir plus* Lieder wie das ABC-Lied, ein Lied zur Übung von Zahlen, ein Geburtstagslied, Volkslieder wie *Kein schöner Land* und *Wahre Freundschaft*, Gedichte wie *Fünfter sein* von Ernst Jandl oder *Jederzeit* von Jürgen Spohn vor. Die Einfachheit der Sprache ist hier das Hauptkriterium für die Auswahl solcher Texte, denn sie sind den AnfängerInnen zugänglich. Dazu kommt ihr Zusammenhang mit den gelernten Inhalten (vgl. Bationo 2007: 42). Auch im Unterricht für fortgeschrittene LernerInnen werden literarische Texte für Sprachlehrzwecke eingesetzt. Sie können als Muster für die zu erlernenden oder bereits gelernten grammatischen Strukturen dienen. In *Ihr und Wir plus 3* dient der Textauszug *Besuch bei einem perfekten Lehrer* als Anlass dazu, die Verwendung des Konjunktivs II zu vertiefen und zu festigen (s. die Übungen auf der Seite 58, in Anoumatacky/ Kpogli/Ndao/Nyan-kam/Ngatcha/Ouédrago/Schümann 2011). In der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik tragen auch literarische Texte zur Übung des Sprechens bei, nämlich

des freien Gesprächs, und dies vollzieht sich über literarische Unterrichtsgespräche (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004: 322, oder über das freie Gespräch die verschiedenen Ansätze von Hans Hunfeld, vgl. Hunfeld 1990).

Zum anderen soll dieser Kanon als Übungsfeld für das Training der interkulturellen Kommunikation im Deutschunterricht verwendet werden. Gerade auf diese Ausrichtung möchten wir jetzt eingehen und – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – anhand von drei Textkategorien die Gestaltung eines literarischen Kanons für das interkulturelle Lernen erläutern. Es handelt sich um die afrikanische Migrationsliteratur in deutscher Sprache, die deutsche Kamerun-Literatur der Kolonialzeit und die deutsche Jugendliteratur.

5.1 Migrationserfahrung und interkulturelles Lernen. Afrikanische Migrationsliteratur im Deutschunterricht

Den Gegenstand der interkulturellen Literaturwissenschaft betrachtet Ewert als besonders wichtig für einen literarischen Kanon im Fach Deutsch als Fremdsprache. Er spricht von „literarischen Themen, Texten, Textgattungen und Motiven, die kulturelle Unterschiede reflektieren und über Kulturgrenzen hinausführen“ und insistiert dabei auf „Darstellungen und Verarbeitungen von Kulturkontakten und -konflikten, von Fremdheitserfahrungen, -darstellungen und kulturellen Selbstausslegungen, des Kulturtransfers, -austauschs, der Mehrsprachigkeit und Übersetzung“ (Ewert 2010: 1560). Als Beispiel von literarischen Texten, die seiner Beschreibung entsprechen, nennt er Texte der Migrationsliteratur mit AutorInnen wie Rafik Schami, Terézia Mora, Feridun Zaimoglu, Zafer Senocak und Ilja Trojanow (vgl. ebd.: 1561).

Im Rahmen des interkulturellen Lernens weist die Migrationsliteratur eine Besonderheit auf. Sie inszeniert die Begegnung zwischen mindestens zwei Kulturen, nämlich der des Migranten/der Migrantin und der der Aufnahmegesellschaft. Im Kontext des DaF-Unterrichts außerhalb des deutschsprachigen Raums ist es daher noch interessanter, diejenigen Texte der Migrationsliteratur einzusetzen, deren AutorInnen aus dem Kulturraum der LernerInnen stammen. So können sich die LernerInnen mit der dargestellten Kultur des Migranten/der Migrantin leichter identifizieren und die verschiedenen Probleme kennen lernen, die sich aus der Begegnung ihrer Kultur mit der Fremdkultur ergeben. Im Literaturkanon für den DaF-Unterricht in Kamerun können beispielsweise Auszüge aus *Abengs Entscheidung* von Philomène Atyamé (2002) oder aus *Die Weissagung der Ahnen* (1997) von Daniel Mepin für das interkulturelle Lernen geeignet sein.

Atyamé inszeniert die deutsch-kamerunische Kulturbegegnung anhand einer Liebesgeschichte zwischen der Kamerunerin Abeng und dem deutschen Manfred. Sie zeigt ihren LeserInnen, wie skeptisch eine „schwarz-weiße Liebe“ (vgl. Atyamé

2002: 7) in den beiden Gesellschaften betrachtet werden kann und warnt vor Vorurteilen und Missverständnissen. Die glückliche Ehe zwischen Abeng und Manfred ist für Atyamé ein Zeichen dafür, dass ein gemeinsames und glückliches Leben zwischen AfrikanerInnen und Deutschen möglich ist.

Was die deutsch-kamerunische Kulturbegegnung bei Mepin veranlasst, ist zuerst die Reise des Hauptprotagonisten und Stipendiaten Taga nach Deutschland und dann seine Eheschließung mit der Deutschen namens Tania. Am Beispiel von Tagas Leben in Deutschland zeigt Mepin, dass die Integration in eine Aufnahmegesellschaft das Ergebnis der eigenen Leistung des Migranten/der Migrantin sein kann. Allerdings ist er skeptisch gegenüber einer glücklichen Ehe zwischen AfrikanerInnen und Deutschen und inszeniert dies mit der Trennung von Taga und Tania. Er zeigt, wie schwierig es ist, negative Stereotypen und Vorurteile gegenüber AfrikanerInnen langfristig oder für immer zu tilgen. Beide Texte enthalten mehrere kulturelle Konfliktsituationen, mit denen das interkulturelle Lernen im Deutschunterricht am besten trainiert werden kann. Beim interkulturellen Lernen geht es nicht darum, die Figuren und deren Handlungen zu idealisieren. Vielmehr dienen diese dazu, unterschiedliche Konfliktarten kennen zu lernen, die aus der Begegnung von Menschen zweier Kulturen entstehen können. Davon ausgehend setzen sich Lernende mit interkulturellen Konfliktsituationen auseinander und reflektieren – falls sie die Handlungen von den MigrantInnen im Text nicht gut einschätzen – andere Konfliktlösungsstrategien oder Integrationswege.

Die Kultur des Migranten/der Migrantin, mit der sich die kamerunischen LernerInnen leichter identifizieren, muss nicht nur national sein, sondern kann auch supranational sein im Sinne von Hofstedes Kulturdimensionen¹. So sind nicht nur Texte von kamerunischen AutorInnen einzusetzen, sondern auch die von afrikanischen AutorInnen im Allgemeinen. Ein Beispiel wäre die Autobiographie *Die Farbe meines Gesichts* (1999) von Miriam Kwalanda und Birgit Theresa Koch. Hier können besonders diejenigen Auszüge vorgezogen werden, in denen die kenianische Erzählerin über ihr Leben in Deutschland berichtet, wobei sie die Lebensweise in Kenia und jene in Deutschland ständig vergleicht und ihre Meinung dazu äußert.

In den kurzen Prosastücken *Das afrikanische Auge* (2007) des Beniner Schriftstellers Luc Degla erzählt ein Schwarzafrikaner sein Leben im multikulturellen

¹ Der niederländische Kulturwissenschaftler Geert Hofstede definiert die Kultur als ein System von mentalen Programmen, das Mitglieder einer Gesellschaft von anderen unterscheidet (vgl. Hofstede 1993:19). Er differenziert dabei vier Hauptdimensionen, nämlich Machtdistanz, Kollektivismus/Individualismus, Maskulinität/Feminität und Unsicherheitsvermeidung. Wenn wir beispielsweise die Dimensionen, Kollektivismus/Individualismus oder Maskulinität/Feminität betrachten, ist es festzustellen, dass Kollektivismus und Maskulinität afrikanische Gesellschaften sehr stark prägen, während europäische Gesellschaften mehr zu Individualismus und Feminität neigen.

Deutschland, denn in den Erzählungen kommen nicht nur afrikanische und europäische Figuren vor, sondern auch amerikanische und asiatische. Alles wird humorvoll und aus einem afrikanischen Blickwinkel erzählt und es ist vorteilhaft zu erfahren, wie der afrikanische Erzähler die Anderen klischeehaft sieht und mit ihnen umgeht.

Zur Auswahl von Textauszügen aus der afrikanischen Migrationsliteratur für das interkulturelle Lernen an kamerunischen Schulen wären hier einige Kriterien zu beachten. Die Texte sollten

- eine Begegnung zwischen Deutschen und AfrikanerInnen inszenieren,
- eine Autobiographie oder ein autobiographischer Bericht sein,
- interkulturelle Konflikte thematisieren,
- Rassismus, Diskriminierung, Vorurteile, Marginalisierung, Kulturschock u.a. behandeln,
- auf Fragen im Zusammenhang mit der Integration afrikanischer Migranten in Deutschland oder in deutschsprachigen Ländern eingehen.

Diese verschiedenen Aspekte sollten in das interkulturelle Lernen miteinbezogen werden, um es realistisch zu gestalten. Ohne auf die Inhalte einzugehen, wären an dieser Stelle weitere Texte zu erwähnen, die diese Anforderungen erfüllen: *Unter die Deutschen gefallen* (2001) von Chima Oji; *Der einsame Kandidat* (2008) oder *Schwarz sein im weißen Himmel* (2007) von André Ekama; *Ein Tutsi in Deutschland: Das Schicksal eines Flüchtlings* (1997) von Thomas Mazimpaka; *Der Blues in mir: Eine autobiographische Erzählung* (1986) von El Loko; *Und wenn du dazu noch schwarz bist: Berichte schwarzer Frauen in der Bundesrepublik* (1984) von Gisela Fremgen, *Eine von uns: Als Schwarze in Deutschland geboren* (2000) von Harald Gertrude; *'Neger, Neger, Schornsteinfeger!' Ein Leben in Deutschland* (2008) von Hans J. Massaquoi; *Deutsch sein und schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen* (2015) von Theodor Michael; *Mach nicht so traurige Augen, weil du ein Negerlein bist: Meine Jugend im Dritten Reich* (2007) von Marie Nejar & Carstensen Regina und *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus* (2008) von Noah Sow. Diese Liste erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5.2 Koloniale Mythen abbauen: Zum Einsatz deutscher Kamerun-Literatur der Kolonialzeit

Die Inszenierung der Begegnung von AfrikanerInnen und Deutschen als Übungsfeld für das interkulturelle Lernen ist nicht nur der Migrationsliteratur zu entnehmen. Schon in der deutschen Afrika-Literatur der Kolonialzeit sind die ersten Be-

gegnungen von Deutschen und AfrikanerInnen inszeniert worden. Eine solche Literatur scheint auf den ersten Blick obsolet zu sein. Es kann die Frage gestellt werden, wozu eine vermeintlich unzeitgemäße Literatur wie diese im heutigen interkulturellen Lernen dienen kann. Zu den Aufgaben des interkulturellen Lernens zählt, wie schon erwähnt, der Kampf gegen Stereotype und Vorurteile. Manche Vorurteile und negative Stereotype sind kolonialer Herkunft und wirken oft negativ in den Interaktionen zwischen Menschen aus ehemaligen Kolonialländern und jenen aus vormals kolonisierten Ländern. Diese Stereotypen, die zu den „kolonialen Mythen“ (vgl. Riesz 1993: IX) geworden sind, zeigen sich in den Interaktionen durch Überlegenheits- oder Minderwertigkeitskomplexe. Der Einsatz der deutschen Afrika-Literatur der Kolonialzeit im kamerunischen Deutschunterricht kann dazu beitragen, die kolonialen Mythen anhand einer kontrapunktischen Lektüre² abzubauen und somit einen interkulturellen Dialog zu fördern (vgl. Gouaffo 2017: 74).

Um Rieszs‘ Konzept der „kolonialen Mythen“ näher zu erläutern, lohnt es sich, die Herkunft von negativen Stereotypen und Vorurteilen gegenüber AfrikanerInnen im kolonialen Kontext darzulegen.

Die Kolonisierung außereuropäischer Völker erfolgte mithilfe einer Reihe von vorab erarbeiteten Argumenten, die als theoretische Grundlagen der kolonialen Eroberung galten. Die Kolonialisierung erscheint hier als Umsetzung eines Imperialismus, der zuvor in einem stereotypisierten Diskurs konzipiert wurde. Dazu schreibt Roland Daus:

Der überseeische Kolonialismus musste, in diesem instrumentalen Sinne, erst erfunden werden. Nachdem er allerdings bestimmte Glaubenssätze, Techniken und Strukturen erhalten hatte, gewann er ein Eigenleben. Er wurde im Laufe der Geschichte zu einem selbstständigen Faktum, das seinerseits das Bewusstsein der Schöpfer zu beherrschen und umzuformen begann (Daus 1983: 5).

In diesem Diskurs wurden die AfrikanerInnen mit den Begriffen und Ausdrücken wie „Barbaren“, „primitive Völker“, „edle Wilde“, usw. (vgl. Martin 2001: 9–14) dargestellt. Die verschiedenen Rechtfertigungen der kolonialen Eroberung bezeichnet Riesz als „koloniale Mythen“. Riesz stützt sich auf Barthes‘ Erklärung vom „Mythos“ als „entpolitisierte Aussage“³, das heißt die Darstellung einer Situation

² In Anlehnung an die klassische Musik bezeichnet Edward Said die kontrapunktische Lektüre als eine Leseart, die nach der Herausstellung der inneren Mehrstimmigkeit des Textgefüges strebt (s. Saïd 2000: 92).

³ Über diese Auffassung von Mythos schreibt Roland Barthes: « *Le mythe est une parole dépolitisée. [...] Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement, il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en éternité, il leur donne une clarté qui n'est*

oder eines Sachverhalts als quasi normal, naturgegeben und frei von jeder Manipulation, kurz und bündig, als Selbstverständlichkeit ohne Erklärungen. Er zählt die folgenden kolonialen Mythen auf:

Mythen rassistischer Über- und Unterlegenheit; Mythos der Zivilisation, welche an die Stelle der „Primitivität“ afrikanischer Gesellschaften treten soll; Mythos der Grausamkeit und Sklavenhalterwirtschaft afrikanischer Gesellschaften, von denen die Ideale der Revolution und der Menschenrechte Erlösung bringen sollen; Mythos der babylonischen Sprachverwirrung der Völker Afrikas, die allein durch das Instrument der europäischen (insbesondere französischen) Sprache überwunden werden kann, Mythen der Inexistenz oder Insuffizienz der literarischen Systeme in den afrikanischen Gesellschaften, die erst durch die Europäer zur Schriftlichkeit und damit zur „Literatur“ gelangen konnten (Riesz 1993: IX).

Den heutigen EuropäerInnen, die AfrikanerInnen immer durch die Brille der kolonialen Mythen sehen, wird es schwerfallen, mit ihnen interkulturell zu interagieren. Dies gilt auch für AfrikanerInnen, die diese Mythen billigen. Der Abbau von kolonialen Mythen ist somit keine Einbahnstraße. Der DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen könnte jedoch durch den Einsatz der deutschen Kamerun-Literatur der Kolonialzeit zu diesem Abbau beitragen. Ein Lernziel dabei könnte die Bearbeitung der Interkulturalität sein. Gouaffo schreibt dazu:

Aus einer transferanalytischen Perspektive führt jede kulturelle Begegnung auch in äußerster Asymmetrie zur beiderseitigen Aneignung. In der kolonialen Situation spielt der Kolonialherr den Mächtigen, bleibt aber von dem fremden Land und seinen Leuten abhängig: von ihrem Essen, ihrem geographischen und kulturellen Orientierungswissen, von ihren Diensten als Träger. Eine interkulturelle Literaturwissenschaft, die interkulturelles Lernen als Lernziel ansetzt, sollte die Interkulturalität, die die koloniale Literatur unterschwellig transportiert, herausstellen und somit die Lernenden vor ethnozentrischem Denken warnen (Gouaffo 2017: 74).

pas celle de l'explication, mais celle du constat : si je *constate* l'impérialité française sans l'expliquer, il s'en faut de bien peu que je ne la trouve naturelle, *allant de soi*: me voici rassuré. En passant de l'histoire à la nature, le mythe fait une économie : il abolit la complexité des actes humains, leur donne la simplicité des essences, il supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse ; les choses ont l'air de signifier toutes seules » (Barthes 1957: 217)

Die Herausstellung der Interkulturalität, von der hier die Rede ist, könnte einen besonderen Akzent auf den umgekehrten Kulturtransfer⁴ legen. Das sollte dazu dienen, der Auffassung der AfrikanerInnen als Volk ohne Kultur und Geschichte entgegenzuwirken und weitere koloniale Mythen zu missbilligen.

Zur Auswahl von Textauszügen für den Abbau von kolonialen Mythen im kamerunischen Deutschunterricht wären einige Kriterien zu beachten. Die Auszüge sollten den Anlass dazu geben,

- koloniale Mythen und ihre Wirkungen abzulesen, den Rassismus und seine Konsequenzen in den Beziehungen zwischen Kolonialherren und Kolonisierten herauszustellen,
- die Inszenierung von beidseitigen Kulturtransfers und Wissen herauszustellen,
- die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Kolonialherren und Kolonisierten im kolonialen Kontext zu verdeutlichen,
- andere Elemente herauszustellen, die den von den Kolonialherren angegebenen Gründen der Kolonialeroberung widersprechen.

Verschiedene Facetten der Widersprüche rassistischer Diskurse können in *Das Duallamädchen* (1908) von Jesco von Puttkamer herausgestellt werden. Es handelt sich nämlich um den umgekehrten Kulturtransfer, der im Text durch deutsche Figuren gekennzeichnet ist, die sich die kamerunischen Sitten und Bräuche angeeignet haben und in mehreren Situationen entsprechend handeln. Um sich in der Kolonie zurechtzufinden, braucht Sven Beckmanns, der neue Faktoreileiter, die ständige Begleitung des Faktotums⁵ Nbop. Nach seiner Kündigung als Faktoreileiter denkt Sven Beckmanns über ein neues Projekt nach, nämlich den Anbau von „Bananhaine[n], deren Früchte zu ernten wären und nach Hamburg gesandt werden müssten“ (von Puttkamer 1908: 247). Solche Beiträge der Kolonie zu einem besseren Leben in der Metropole, die durch eine kontrapunktische Leseweise herausgestellt werden können, sind auch in Falkenhorst *In Kamerun. Zugvogels Jagd- und Reiseabenteuer* (1887) zu finden. Hier werden Palmkerne und Palmöl aus Kamerun nach Deutschland geschickt, um Lichter und Kerzen zu produzieren. Zum umgekehrten Kulturtransfer kommt hier auch der umgekehrte Wissenstransfer. Die verschiedenen Etappen der Herstellung des Palmweins sowie die Zubereitung der

⁴ In seinem Aufsatz „Situation coloniale et relations herméneutiques interculturelles“ erwähnt Simo eine imperialistische Auffassung von Kulturtransfer, nach der jener Transfer einseitig und von oben nach unten geschieht (s. Simo 2004: 32). Dies wäre die normale Richtung des Kulturtransfers im kolonialen Kontext. Mit dem Ausdruck „umgekehrter Kulturtransfer“ bezeichnen wir die andere Richtung des Transfers, das heißt von unten nach oben.

⁵ Das Wort ist eine alte Bezeichnung für eine Hilfskraft, die in einem Haushalt oder Betrieb eine Vielzahl von Aufgaben wahrnimmt.

Palmölsuppe oder der Bauprozess kamerunischer Häuser werden den LeserInnen ausführlich und Schritt für Schritt dargestellt.⁶

Folgende Texte wären auch geeignet für eine kontrapunktische Lektüre im DaF-Unterricht in Kamerun: *Krokodil und Löffel. Die Geschichte zweier Kameruner Missionsschüler* (1925) von Johannes Ittmann, *Im Banne eines Seelenräubers. Auf großer Fahrt durch Urwaldwüsten Kameruns* (1936); *Der Neffe des Zauberers. Eine Erzählung aus Kamerun* und *Als „Urwalddoktor“ in Kamerun. H. Kämpfers Erlebnisse und Betrachtungen* (1933) von Heinrich Norden⁷.

5.3 Das Leben der Jugendlichen im deutschsprachigen Raum kennen lernen. Zur Einbeziehung der deutschen Jugendliteratur im Deutschunterricht

Die dritte Kategorie von Texten, die auch einen wichtigen Platz in einem Literaturkanon für den Deutschunterricht in Kamerun haben kann, ist die deutsche Kinder- und Jugendliteratur. Wie schon erwähnt, kommt die Kinderliteratur im Anfangsunterricht zur Verwendung, nämlich in Form von Liedern, Kinderreimen und kurzen Gedichten zur Übung der Aussprache. Die Jugendliteratur eignet sich für fortgeschrittene Lernende und ist im Unterricht mehrheitlich durch längere Auszüge präsent.

Der Beitrag der Jugendliteratur zum interkulturellen Lernen kann nur in Zusammenhang mit der Landeskunde erläutert werden. Im Bereich der Landeskundevermittlung wird zwischen „faktischer Landeskunde“, „kommunikativer Landeskunde“ und „interkultureller Landeskunde“ (vgl. Adam-Cevizoğlu 2011: 632) unterschieden. Die erste Ausrichtung bezieht sich auf die Vermittlung von Faktenwissen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Kultur, Geschichte usw. mit dem Ziel, ein umfassendes Bild des Ziellandes zu vermitteln (vgl. ebd.). Die zweite betrifft die Alltagskultur mit Themen wie Sitten und Bräuche, Wohnen, Familie, Bildung, Arbeit usw. und legt daher einen großen Akzent auf die Ausübung der kommunikativen Kompetenz, die zur Bewältigung alltäglicher Situationen im Zielland benötigt wird. Die interkulturelle Landeskunde geht über die Vermittlung von Fakten und Inhalte hinaus und thematisiert die Einstellung der LernerInnen zu ihrer eigenen und der Zielkultur (vgl. ebd.: 634). Dieser Ansatz akzentuiert die Wahrnehmung des Lerner/der Lernerin durch Vergleiche mit der eigenen Kultur. O’Sullivan und Rösler sagen es noch pointierter: „Der Lernende muss sich mit der Perspektive des eigenen kulturellen Kontexts auf das Fremde und der Perspektive des

⁶ Für eine ausführliche Herausstellung des Wissens- und Kulturtransfers in diesem Text und auch in weiteren, s. Gouaffo 2007.

⁷ Für eine ausführliche Analyse einiger Texte, s. Noumo 2020.

Fremden auf den eigenen kulturellen Kontext beschäftigen und das jeweils Spezifische wahrnehmen“ (2013: 160).

Wir möchten hier eine weitere Spezifik der Vermittlung landeskundlicher Inhalte durch literarische Texte darlegen. Mit Hilfe von Literatur werden nicht nur bloße landeskundliche Inhalte vermittelt, sondern sie werden in Erzählungen eingebettet. Die LernerInnen nehmen sie durch die Figuren wahr, die in der Zielkultur leben und auch dazu gehören. Die Einstellungen dieser Figuren zu ihren eigenen landeskundlichen Inhalten werden von den fremdsprachlichen LernerInnen erfahren. In unserem Fall erfahren die kamerunischen LernerInnen durch die deutsche Jugendliteratur, wie die Jugendlichen in deutschsprachigen Ländern in ihren eigenen kulturellen Kontext leben und erhalten Informationen über ihre Einstellungen zu den Bereichen, die im Rahmen der Landeskunde im Deutschunterricht behandelt werden (z.B. Familie, Wirtschaft, Politik, Schule, Umwelt usw.).

In *Einen Vater hab ich auch* (1994) von Christine Nöstlinger kommen Themen wie Familie, Scheidung oder Trennung der Eltern, Arbeit und Schule in der Erzählung zusammen. Nöstlinger inszeniert eine Episode aus dem Leben der dreizehnjährigen Erzählerin Feli mit ihren geschiedenen Eltern. Die Erzählung wird aus der Perspektive des jungen Mädchens dargestellt. Feli betrachtet nicht die Scheidung ihrer Eltern als traurige Sache. Für sie ist am wichtigsten ihre gute Beziehung zu den geschiedenen Eltern. Landeskundliche Angaben, die im Text eingebettet sind und mit denen sich kamerunische Lernende im Rahmen des interkulturellen Lernens auseinandersetzen können, sind folgende: Fakten über die Scheidung in Österreich, nach denen „sich jedes dritte Ehepaar scheiden lässt“ (Nöstlinger 1994: 7), die Darstellung der Scheidung als gewöhnlicher Vorgang, die väterliche Obhut eines Scheidungskindes, die Tatsache, dass ein dreizehnjähriges Scheidungskind selber entscheidet, mit welchem Elternteil es wohnen will. Die kamerunischen LernerInnen haben ein anderes Verständnis von der Familie und den Beziehungen von Kindern zu ihren Eltern als Feli. Hier vergleichen sie die beiden Anschauungen und versuchen, das jeweils Spezifische wahrzunehmen und projizieren ethno relativistische Verhältnisse zu Mitgliedern aus dem Zielsprachenland auf ihre Vorstellungen.

Das Training der interkulturellen Kompetenz geschieht hier auch durch den permanenten Perspektivenwechsel, der Empathie und einen multiperspektivischen Blick bei den LernerInnen entfaltet. Das hier verfolgte Ziel ist die Vermeidung von Ethnozentrismus beim Umgang mit der Zielkultur.

Um eine bessere Interaktion zu sichern, sollen bei der interkulturellen Kommunikation nicht nur die jeweiligen Aussagen und Meinungen verstanden werden, sondern auch die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe, aus denen heraus eben jene Aussagen und Meinungen formuliert werden. In diesem Zusammenhang

schlägt Bationo vor, die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe bei der Textarbeit zu erläutern, um ein tiefes Verstehen von Handlungen fremdkultureller Figuren zu ermöglichen (vgl. Bationo 2005: 151). Dieses Verstehen ist auch eine Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie. Die ethnorelativistische Sichtweise entfaltet sich dadurch, dass der fremdsprachige Lerner/die fremdsprachige Lernerin versteht, dass was er/sie im eigenkulturellen Kontext für naturgegeben hielt, eigentlich kulturell oder kontextuell geprägt anzusehen ist.

Weitere Texte wie *Jeder Tag ein Happening* (1993) von Kirsten Boie können auch im kamerunischen DaF-Unterricht behandelt werden und Anlass dazu bieten, über die deutschen Jugendlichen und deren Umgang mit Themen wie Umwelt, Umweltverschmutzung sowie Engagement der Jugendlichen in der Gesellschaft zu reden. Themen wie Zivilcourage und Gewalt in der Schule können anhand der Romane *Was ist denn schon dabei? Schüler schreiben eine Geschichte über die ganz alltägliche Gewalt* (Schüler der Klasse 10a der Ferdinand-Porsche-Realschule Wolfsburg: 1994) besprochen werden. Einige Facetten der Schulbildung können am Beispiel von Tilde Michels *Ausgerechnet Pommes* (1994) thematisiert werden.

Zur Auswahl der Auszüge aus der deutschen Jugendliteratur für ein interkulturelles Lernen im Deutschunterricht wären einige Kriterien zu beachten. Die Texte sollten

- sich mit den im Lehrplan vorgeschriebenen Themen befassen, z.B. Umwelt/Umweltschutz, Generationenkonflikte, Gemeinschaftsleben, Familie usw. (s. den Lehrplan von 1996),
- sich mit einem Problem befassen, das sich in Deutschland oder im deutschsprachigen Raum anders als in Kamerun darstellt,
- den kamerunischen LernerInnen die Gelegenheit bieten, den deutschsprachigen Raum kennen zu lernen,
- die Interessengebiete der Jugendlichen in Deutschland oder in deutschsprachigen Ländern inszenieren,
- die unterschiedlichen Beziehungen dieser Jugendlichen zur Schule, zur Familie und sogar untereinander darstellen.

Man könnte natürlich die Frage stellen, warum die Jugendliteratur hier vorgezogen wird. Wenn der Unterricht darauf abzielt, die deutsche Literatur als Teil der Weltliteratur zu vermitteln, ist der Umgang mit dem deutschen Kernkanon unentbehrlich. Aber im kamerunischen Kontext wäre dies vor allem eine Zielsetzung des Literaturunterrichts im universitären Bereich. Der Einsatz der Jugendliteratur an Schulen hat in diesem Sinne eine Brückenfunktion, und zwar zur deutschen Literatur für Erwachsene.

Aus der vorangegangenen Darstellung folgt, dass das Training zum interkulturellen Lernen über Literatur nicht allein mittels Texte bewerkstelligt werden kann, die ein inter- oder transkulturelles Potential aufweisen. Was das interkulturelle Lernen im DaF-Unterricht an afrikanischen Schulen angeht, rücken viele wissenschaftliche Beiträge solche Texte in den Vordergrund (s. z.B. Bationo 2008 und Yeo 2012) und vernachlässigen dabei Texte, in denen keine interkulturellen Verhältnisse zu finden sind. Mecklenburg zufolge bietet jene Literatur einen Zugang zum Fremdverstehen. Er schreibt dazu:

Nicht nur ein literarischer Text mit interkulturellem Inhalt, [sondern] Literatur überhaupt, ermöglicht es wie kaum ein anderes Medium, die Fähigkeit des Verstehens fremder Menschen, ihres Denkens, Fühlens und ihrer Lebensformen, zu trainieren. Je mehr sich diese Fähigkeit ausbreitet, desto menschlicher wird unsere Welt (Mecklenburg 2009: 38).

Im kamerunischen DaF-Unterricht sollten daher Texte aus der deutschen Jugendliteratur für das interkulturelle Lernen eingesetzt werden.

Der oben dargestellte Kanon erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Textsorten, die hier nicht erwähnt worden sind, können auch dazu gehören, wie beispielweise gegenwärtige deutsche Afrika-Literatur. Als Beispiele hierfür erwähnt Lacina Yeo Texte von AutorInnen wie Hans Christoph Buch, Stefanie Gercke, Ilona Maria Hilliges, Stefanie Zweig usw. (vgl. Yeo 2012: 25–26). An kamerunischen Schulen werden keine Volltexte im Deutschunterricht gelesen. Literatur erscheint nur in Form von Auszügen. Aus diesem Grund sollte der Kanonbegriff in diesem Bereich immer mit der Anthologie verbunden werden. Mit anderen Worten: Anstatt einzelner Titel sollten Textauszüge mit möglichst didaktischen Anregungen für den Unterricht vorgestellt werden.

6 Abschließende Bemerkungen

Dieser Beitrag hatte zum Ziel, einen literarischen Kanon für den DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen darzustellen. Zuerst haben wir den Kanonbegriff in unterschiedlichen Bereichen bestimmt und uns der literaturwissenschaftlichen Verwendung des Begriffs angeschlossen. Zur Erklärung von Kanonbildungen wurden dann verschiedene Ansätze dargestellt, die in normative und deskriptive Theorien unterteilt sind. Nach der Auflistung der Funktionen von Kanons haben wir die These vertreten, dass die Kanonfrage im Fremdsprachenunterricht anders zu problematisieren ist als in den Nationalphilologien, denn FremdsprachenlernerInnen, wie etwa kamerunische Deutschlernende, benötigen keine Kanons zur Selbstdarstellung, zur

Identitätsstiftung oder zur Handlungsorientierung im Rahmen des Deutschunterrichts. Der literarische Kanon im DaF-Unterricht hat ganz andere Funktionen. Er kann als Sprachlehre oder als Material zum interkulturellen Lernen eingesetzt werden. Auf die letztere Funktion sind wir eingegangen und haben gezeigt, dass ausgewählte Textauszüge aus der afrikanischen Migrationsliteratur in deutscher Sprache, jene aus der deutschen Kamerun-Literatur der Kolonialzeit oder jene aus der deutschen Jugendliteratur, einem Kanon des DaF-Unterrichts an kamerunischen Schulen angehören und für das interkulturelle Lernen eingesetzt werden können. Der in diesem Beitrag entworfene Kanon erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die ausgewählten narrativen Texte, die kommentiert worden sind, sind lediglich als Beispiele zu verstehen. Dramatische und lyrische Texte können auch miteinbezogen werden. Das Hauptziel hier ist der Beitrag der Texte zur Ausübung der interkulturellen Kommunikation. Genauso wie der Ethnozentrismus in Opposition zur interkulturellen Kommunikation steht, soll ein Kanon zum interkulturellen Lernen kein geschlossener sein. Er soll regelmäßig revidiert und geprüft werden, um aktuelle Themen und gesellschaftliche Diskurse, die auch in der Literatur behandelt werden, miteinzubeziehen. Dies setzt auch eine Inkaufnahme von gegenwärtigen AutorInnen voraus. Zuletzt haben wir betont, dass ein literarischer Kanon für den Deutschunterricht an kamerunischen Schulen nicht von der Anthologie zu trennen ist. Das soll folglich eine Kanon-Anthologie sein, das heißt nicht nur eine Auflistung von Titeln und AutorInnen, sondern auch eine Sammlung von ausgewählten Textauszügen für den Unterricht, mit didaktischen Hinweisen als Handreichung an unerfahrene LehrerInnen.

Literatur in Auswahl

Ackermann, Irmgard (2001): Fragen des literarischen Kanons. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1346–1353.

Adam-Cevizoglu, Claudia (2011): Landeskunde und Interkulturelles Lernen im Fach DaF. *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeiträge. XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20. - 22. Mai 2009*. Izmir: Ege Üniver. Matbaasi, 633–637. <https://dnb.info/109674919X/34> (30.05.2019).

Anoumatacky, Moussa, Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Nyankam, Jean; Ngatcha, Alexis; Ouédraogo, Dieudonné & Schümann, Anja (2008): *Ihr und Wir plus 1. Textbuch*. München: Hueber Verlag.

Anoumatacky, Moussa, Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Nyankam, Jean; Ngatcha, Alexis; Ouédraogo, Dieudonné & Schümann, Anja (2011): *Ihr und Wir plus 3. Textbuch*. München: Hueber Verlag.

- Atyame, Philomène (2002): *Abengs Entscheidung. Eine schwarz-weiße Liebe in Kamerun*. Oberhausen: Athena.
- Barthes, Roland (1957): *Mythologies*. Paris: Editions du Seuil.
- Bationo, Jean-Claude (2005): Didactique de la littérature et interculturalité : l'enseignement de la littérature, un atout pour l'enseignement des langues et cultures étrangères au Burkina Faso. In: *Mont Cameroun n°2*, Dschang : Dschang University Press, 143–163.
- Bationo, Jean-Claude (2007): *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Teil 1. Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR UND WIR*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bationo, Jean-Claude (2008): *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Teil 2. Die Dissertation begleitende literarische Textauszüge zum interkulturellen Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beilein, Matthias (2013): Literatursoziologische, politische und geschichtstheoretische Kanonmodelle (mit Hinweisen zur Terminologie). In: Rippl, Gabriele & Winko, Simone (Hrsg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 66–76.
- Boie, Kirsten (1993): *Jeder Tag ein Happening*. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Daus, Ronald (1983): *Die Erfindung des Kolonialismus*. Wuppertal: Hammer.
- Degla, Luc (2007): *Das afrikanische Auge*. Schwülper: Cargo.
- Ewert, Michael (2010): Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1055–1565.
- Falkenhorst, Carl (1887): *In Kamerun. Zugvogels Jagd- und Reiseabenteuer*. Leipzig: Brockhaus.
- Freise, Matthias (2013): Textbezogene Modelle: Ästhetische Qualität als Maßstab der Kanonbildung. In: Rippl, Gabriele & Winko, Simone (Hrsg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 50–58.
- Gaiser, Gottlieb (1983): Zur Empirisierung des Kanonbegriffs. In: *Spiel 2*: 1, 123–135.
- Gouaffo, Albert (2007): *Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext: Das Beispiel Kamerun-Deutschland (1884-1919)*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Gouaffo, Albert (2017): Deutsche koloniale Kamerun-Literatur als deutsch-kamerunische Literatur des kolonialen Zeitalters? Legitimationsversuch eines postkolonialen Literaturkanons. In: Assemboni, Obi; Babka, Anna; Dunker, Axel & Beck, Laura (Hrsg.): *Postkolonialität denken: Spektren germanistischer Forschung in Togo*. Wien: Praesens Verlag, 67–77.
- Guillory, John (1993): *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formulation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hofstede, Geert (1993) [1991]: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Hunfeld, Hans (1990): *Literatur als Sprachlehre, Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Ittmann, Johannes (1925): *Krokodil und Löffel. Die Geschichte zweier Kameruner Missionsschüler*. Stuttgart und Basel: Evang. Missionsverlag.
- Kwalanda, Miriam & Koch, Birgit Theresa (1999): *Die Farbe meines Gesichts*. Frankfurt am Main: Eichborn GmbH & Co. KG.
- Martin, Peter (2001): *Schwarze Teufel, edle Mohren: Afrikaner in Geschichte und Bewusstsein der Deutschen*. Hamburg: HIS Verlag.
- Mecklenburg, Norbert (2009): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: iudicium.
- Mepin, Daniel (2016) [1997]: *Die Weissagung der Ahnen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Michels, Tilde (1994): *Ausgerechnet Pommes*. Zürich/Frauenfeld: Nagel & Kimche AG.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1996) *ARRETE N°149/D/61/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 25 septembre 1996 portant définition du programme d'Allemand dans les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun*.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2014): « Guide pédagogique du programme d'études de l'allemand langue vivante II en classes de 4^{ème} et de 3^{ème} ». In: *ARRETE N°419/14/ MINESEC/IGE du 09 décembre 2014 portant définition des Programmes d'études de 4ème et 3ème de l'Enseignement Secondaire Général*.
- Norden, Heinrich (1936): *Im Banne eines Seelenräubers. Auf großer Fahrt durch Urwaldwüsten Kameruns*. Stuttgart und Basel: Evang. Missionsverlag.
- Nöstlinger, Christine (1994): *Einen Vater hab ich auch*. Weinheim/Basel : Beltz Verlag.
- Noumo, Augustin Joël (2020): *Littérature et didactique de l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun. Approche d'une didactique littéraire interculturelle et problèmes de canon*. Dissertation, Université de Dschang.
- O'sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht* (Stauffenburg Einführungen 23). Tübingen: Stauffenburg.

- Oji, Chima (2001) [1992]: *Unter die Deutschen gefallen. Erfahrungen eines Afrikaners*. München: Ullstein.
- Puttkamer, Jesco von (1908): *Das Duallamädchen*. Leipzig: G. Müller-Mann'sche Verlagsbuchhandlung.
- Riesz, János (1993): *Koloniale Mythen – Afrikanische Antworten*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rippl, Gabriele & Winko, Simone (Hrsg.) (2013): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Röseberg, Dorothee (2018): Interkulturelle Kommunikation und Fremderfahrung: Forschungsansätze auf dem Prüfstand. In: Yigbe, Dotsé; Assemboni, Amato O. & Akakpo, Kuassi A. (Éds./Hrsg.): *L'Afrique post/coloniale. Enjeux culturels des études littéraires et historiques. Das post/koloniale Afrika. Kulturwissenschaftliche Fragestellungen in Literatur und Geschichte*. Berlin: Lit Verlag, 65–84.
- Rosenberg, Rainer (2000): Kanon. In: Fricke, Harald (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. II: HO. Berlin/New York: de Gruyter, 224–227.
- Säid, Edward Wadie (2000): *Culture et impérialisme*. Fayard: Le Monde Diplomatique.
- Schüler der Klasse 10a der Ferdinand-Porsche-Realschule Wolfsburg (1994): *Was ist denn schon dabei? Schüler schreiben eine Geschichte über die ganz alltägliche Gewalt*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- Simo, David (2004): Situation coloniale et relations herméneutiques interculturelles. *Revue germanique internationale* 21, 27–39.
- Smith, Barbara Herrnstein (1988): *Contingencies of value: Alternative perspectives for critical theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winko, Simone (2008): Kanon, literarischer. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, 4. aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, 344–345.
- Winko, Somone (1996): Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Ludwig, Heinz Arnold & Detering, Heinrich (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, 463–478.
- Worthmann, Friederike (2011): Kanon. In: Lauer, Gerhard & Ruhrberg, Christine (Hrsg.) (2011): *Lexikon Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Philipp Reclam jun, 140–143.
- Yeo, Lacina (2012): La littérature allemande sur l'Afrique et la littérature migrante africaine en langue allemande, vecteurs d'apprentissage afro-germanique dans les cours d'allemand et de germanistique. In: N'guessan Bechie, Paul & Niefind, Petra (dir.): *Le dialogue culturel entre Afrique subsaharienne et Allemagne. Hommage au Professeur Michel Kokora Gnéba*. Abidjan: L'Harmattan, 21–36.

Kurzbio: Augustin Joël Noumo ist DaF-Lehrer seit 2009. Er studierte Germanistik, Anglistik, Romanistik und Marketingmanagement an der *Université de Dschang* und Lehramt auf Deutsch an der *École Normale Supérieure de Yaoundé 1*. 2020 promovierte er an der *Université de Dschang* (mit einem DAAD-Forschungsstipendium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) über den literarischen Kanon und die interkulturelle Literaturvermittlung im DaF-Unterricht in Kamerun. Seine Arbeits- und Forschungsgebiete sind DaF-Didaktik, Literaturdidaktik, interkulturelles Lernen, Migrationsliteratur, Kolonialliteratur sowie Postkolonialismus.

Albert Gouaffo: Promotion 1997 in Saarbrücken. Habilitation 2006 zum Thema *Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun-Deutschland (1884-1919)*. Zurzeit Professor für deutsche Literatur und Landeskunde am *Département de Langues Etrangères Appliquées (LEA)* der Universität Dschang. Mitherausgeber von *Mont Cameroun: Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum*. Forschungsschwerpunkte: Kolonialliteratur und -geschichte, postkoloniale Theorie, Erinnerungskultur und interkulturelle Kommunikation, Deutsche Geschichte und Literatur des Kaiserreichs und der Nachkriegszeit.

Anschrift:
Augustin Joël Noumo
silanoumo@gmail.com
Albert Gouaffo
albert_gouaffo@yahoo.fr