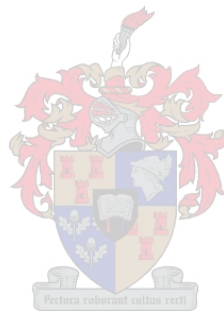


**Zur Didaktisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht:
Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* und der Erwerb einer symbolischen
Kompetenz auf B1-Niveau**

Johannes Hendrik van der Westhuizen



Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts
(German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University

**MA 50% thesis – double degree with Leipzig University
“Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext”**

Supervisor: Prof. Carlotta von Maltzan (Stellenbosch University)

Co-supervisor: Dr. Michael Dobstadt (Leipzig University)

March 2016

Declaration

By submitting this thesis, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

Signature:

Date:

English Abstract

This thesis aims to make a contribution to the field of literature in foreign language teaching in a South African university context. On the basis of Claire Kramersch's concept of *symbolic competence*, the thesis explores the question of how the acquisition of the objectives set out in Kramersch's concept can be reached by means of literary texts in foreign language teaching, with a focus on level B1. The thesis furthermore examines the potential of *Bioskoop der Nacht*, a German text written by Japanese author Yoko Tawada, to facilitate the acquisition of a *symbolic competence*. On the basis of Kramersch's theory as well as an interpretation of Tawada's Text, four lesson plans are developed for students taking German at third year level at Stellenbosch University. The thesis also consists of an empirical component, in which two lesson plans are to be taught in the mentioned German course with the aim of drawing conclusions on their applicability.

Afrikaanse opsomming

Hierdie tesis poog om 'n bydrae te lewer tot die veld van literatuur in vreemdetaal-onderrig in 'n Suid-Afrikaanse universiteitskonteks. Op grond van Claire Kramersch se begrip *symbolic competence* ondersoek hierdie tesis die vraag hoe die doelstellings van Kramersch se konsep deur middel van literêre tekste in vreemdetaal-onderrig bereik kan word, met 'n fokus op die vlak B1. Daar word spesifiek gekyk na die potensiaal van *Bioskoop der Nacht*, 'n Duitse teks geskryf deur die Japanese skryfster Yoko Tawada, om die verkryging van *symbolic competence* te fassiliteer. Gevolglik word daar uitgaande van Kramersch se teorie en 'n interpretasie van Tawada se teks vier lesplanne vir studente ontwikkel wat Duits op derdejaarsvlak aan die Universiteit van Stellenbosch neem. Die tesis bestaan ook uit 'n empiriese komponent, waarby twee van die lesplanne in die genoemde Duitse kursus onderrig word om sodoende gevolgtrekkings vir die doeltreffendheid van die lesplanne te kan trek.

Acknowledgements

I would like to thank my supervisors, Prof. Dr. Carlotta von Maltzan and Dr. Michael Dobstadt for their guidance, insight, support and patience throughout the year. Furthermore I would like to express my gratitude to the Erasmus Mundus Action as well as to the Postgraduate and International Office at Stellenbosch University. Without their financial support my studies in Leipzig would not have been possible. Lastly I would like to express my thankfulness to my family for their unconditional support and continuous encouragement throughout the last two years.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Theoretische Grundlagen	7
1.1 Symbolische Kompetenz	7
1.2 Interkulturalität	16
2. Zu Tawadas <i>Bioskoop der Nacht</i>: Eine Kontextualisierung	19
2.1 Entstehung von <i>Bioskoop der Nacht</i>	24
2.2 Interpretation von <i>Bioskoop der Nacht</i>	27
3. Didaktisierung von Tawadas <i>Bioskoop der Nacht</i>	43
3.1 Vorüberlegungen	43
3.1.1 Zielgruppe	43
3.1.2 Zu Textauswahlkriterien	44
3.1.3 Lernziele	47
3.2 Unterrichtsentwürfe	48
3.2.1 UE 1	48
3.2.2 UE 2	54
3.2.3 UE 3	61
Hausaufgabe zu <i>Bioskoop der Nacht</i>	65
3.2.4 UE 4	67
4. Auswertung der Unterrichtsstunden	75
4.1 Auswertung der 2. UE:	75
4.2 Auswertung der 3. UE:	80
4.3 Auswertung der Hausaufgabe	82
Resümee	91
Bibliographie	95
Anhang A: UE 1	99
Anhang B: UE 2	101
Anhang C: UE 3	103

Anhang D: UE 4	105
Anhang E: Arbeitsblatt 1	107
Anhang F: Transkription des Arbeitsblattes 1	108
Anhang G: Arbeitsblatt 2	109
Anhang H: Transkription des Arbeitsblattes 2	110
Anhang I: Hausaufgabe	112
Anhang J: Transkription der Hausaufgabe	114
Anhang K: Textauszug für Übersetzungsaktivität	129

Einleitung

Die Frage nach dem Stellenwert von Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF)¹ ist ein in den letzten Jahrzehnten eingehend diskutiertes Thema in der Fremdsprachendidaktik, mit unterschiedlichen Standpunkten und Ansätzen, die diese Diskussion² kennzeichnen. Wirft man einen Blick auf die gegenwärtige Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht (FSU)³, dann ist der Anspruch auf einen veränderten Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht deutlich zu erkennen. Zentral im Plädoyer für eine Umorientierung in der Arbeit mit literarischen Texten ist die Wiederaufwertung des Aspekts der ästhetischen Sprachverwendung, die in einem kommunikativ-handlungsorientierten FSU immer mehr in den Hintergrund gedrängt wird und somit die Erzielung sprach- und kulturbezogener Lernprozesse beeinträchtigt (vgl. Dobstadt 2009). Diese Überlegung ist eingebettet in eine immer intensivere Infragestellung des dem FSU zugrunde liegenden Sprachverständnisses, das die Ansätze und Curricula in der Fremdsprachendidaktik bestimmt und sich daher zugleich als richtungsweisend für den Umgang mit literarischen Texten erweist.

Die amerikanische Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch sieht in einer globalisierten Welt mit ihren komplexen Kommunikationsanforderungen die Notwendigkeit einer Neuorientierung des instrumentellen auf Eindeutigkeit ausgerichteten Sprach- und Kommunikationsverständnisses wie es der FSU zu vermitteln versucht. Zusätzlich zu einer kommunikativen Kompetenz sollte ihrer Meinung nach auch der Erwerb einer *symbolischen Kompetenz*, die ein Verständnis für und Einsicht in Prozesse der Bedeutungsbildung umfasst, angestrebt werden: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meaning; they have to understand the processes of meaning making itself“ (2006:250). Kramsch vertritt die Ansicht, dass die Literatur ein besonderes Potenzial besitzt, Lernenden symbolische Kompetenz zu vermitteln, denn „through literature, they can learn the full meaning making potential of language“ (ebd.:251). Sie stellt ferner fest, dass der Fokus nicht auf der Erschließung von Bedeutung liegen sollte, sondern vielmehr auf dem

¹ Im Folgenden mit DaF abgekürzt.

² Für einen Überblick über die Ansätze zur Arbeit mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache vgl. Ehlers (2010)

³ Im Folgenden mit FSU abgekürzt.

Prozess der Bedeutungsbildung. Diese Fokusverschiebung führt laut Kramsch dazu, dass das Erreichen des Niveaus eines Muttersprachlers nicht mehr das ultimative Ziel des FSU darstellt. Vielmehr sollen Lernende⁴ durch den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* die „Entwicklung einer transkulturellen Mentalität bzw. einer translingualen Kompetenz [anstreben], die [sie] in die Lage versetzt, zwischen den Sprachen zu operieren“ (Kramsch 2011:40).

Grundlegend für die vorliegende Arbeit ist zunächst die Frage, wie sich eine solche *symbolische Kompetenz* konkret im FSU bzw. im fremdsprachlichen Deutschunterricht in einem südafrikanischen Hochschulkontext vermitteln lässt. Genauer gesagt möchte die vorliegende Arbeit die Frage untersuchen, wie die Arbeit mit und eine Didaktisierung von Yoko Tawadas 2002 erschienenem Text *Bioskoop der Nacht*⁵ den Erwerb und die Vermittlung einer solchen symbolischen und translingualen Kompetenz erreichen können. Als mehrsprachige Autorin japanischer Herkunft hat Yoko Tawada seit Anfang der 90er Jahre in der Literaturwissenschaft sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum große Aufmerksamkeit erfahren. Ein Forschungsüberblick über Tawada bestätigt ein besonderes Interesse an Wahrnehmungen sprachlicher und kultureller Konstellationen, Fragen zu interkulturellen Begegnungen sowie sonderliche Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit und Kommunikationsprozesse in ihren Werken (vgl. Gutjahr 2006, Koiran 2009, Tawada 2012, von Maltzan 2012). Von Bedeutung für diese Arbeit sind die verschiedenen Auffassungen und der Gebrauch von und Erfahrungen mit Sprache in ihren Texten, die gängige funktionale Ansichten zur Sprache kritisch in Frage stellen, sie problematisieren und zugleich Sprache als Phänomen und Kommunikations-medium im globalen Zeitalter reflektieren.

Berücksichtigt man neuere Plädoyers für die Vermittlung eines ausgebreiteten Sprachverständnisses in der Fremdsprachendidaktik, die die Anerkennung von und einen angemessenen Umgang mit der Mehrdeutigkeit, Transkulturalität und Ambivalenz von Sprache

⁴ Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass sich ‚Lernende‘ als Pluralform auf beide Geschlechter bezieht.

⁵ Tawada, Yoko 2002. *Überseesungen*. Konkursbuch Verlag, Tübingen. Tawadas 2002 erschienener Sammelband *Überseesungen* enthält vierzehn Essays, die in drei Abschnitte eingeteilt sind, nämlich *Euroasiatische Zungen*, *Südafrikanische Zungen* und *Nordamerikanische Zungen*. *Bioskoop der Nacht* befindet sich als einziger Text im Abschnitt *südafrikanische Zungen*

beansprucht – den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* – dann stellt diese Arbeit die These auf, dass der Einsatz von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*, mit seinen eigenartigen Blicken und Empfindungen von und Einsichten in die (Fremd-)sprache und kulturelle Erscheinungsformen, sprach -und kulturbezogene Lernprozesse und letztendlich die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* fördern können. Einen anschließenden Beweggrund für die Überprüfung dieser These stellt der aktuelle Stand des Deutschunterrichts an südafrikanischen Hochschulen dar: Die Auseinandersetzung mit Afrika-Themen in der deutschsprachigen Literatur bildet seit geraumer Zeit einen Forschungsschwerpunkt an südafrikanischen Hochschulen und fungiert außerdem als Kriterium für die Auswahl von literarischen Texten in Deutschkursen (vgl. Annas 2014, von Maltzan 2014).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist zunächst, das Einsatzpotenzial von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* in Deutschkursen an südafrikanischen Hochschulen zu untersuchen, indem die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* zentrales Lernziel ist. Insbesondere soll es sich in dieser Arbeit um einen Didaktisierungsvorschlag zu *Bioskoop der Nacht* gehen, der vor dem Hintergrund neuerer Ansprüche in der Fremdsprachendidaktik für den Einsatz an der Universität Stellenbosch bzw. an südafrikanischen Hochschulen konzipiert werden soll. Darüber hinaus bildet eine empirische Untersuchung eine zusätzliche Komponente dieser Arbeit und Teil einer Didaktisierung in einem Deutschkurs an einer südafrikanischen Universität. Die Ergebnisse sollen anschließend in einem Reflektionsteil ausgewertet werden.

Den Kontext für die vorliegende Arbeit bildet nämlich der Deutschunterricht in Südafrika, das Land auf dem afrikanischen Kontinent mit den meisten Universitäten, an denen Deutsch unterrichtet wird, und das eine lange Tradition des Deutschunterrichts an Hochschulen aufzeigt (vgl. Augart 2012). Gegenwärtig hat Deutsch neben mehreren anderen Fächern vorwiegend den Status als Wahlpflichtfach und kann im Zusammenhang mit anderen Studiengängen wie Jura, International Studies, Drama, Musik bzw. mehreren BA-Programmen studiert werden (ebd. 2012). Grundlegend für das Fach ist, dass sich Deutschprogramme aufgrund gravierender bildungspolitischer Veränderungen der letzten 30 Jahre und der daraus entstandenen rücklaufenden Zahlen (vgl. Von Maltzan 2010, Annas 2004) an Studierenden mit Vorkenntnissen aus der Schulzeit von ehemaligen literaturwissenschaftlichen Programmen in vorwiegend Sprachkursprogramme gewandelt

haben. Diese Kurse zielen darauf ab, „nach einem intensiven Jahr Spracharbeit und Ausbildung aller vier Fertigkeiten das Niveau A1/A2, nach insgesamt drei Jahren B1 bzw. B2 Niveau zu erreichen“ (Augart 2012:6). Zu diesem Zweck werden gängige Deutschlehrwerke verwendet, wobei die verschiedenen Sprachniveaus sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) ⁶ richten.

Obwohl der Kursaufbau von Abteilung zu Abteilung Unterschiede aufweist, ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Deutschprogramme an südafrikanischen Universitäten eine Sprach- sowie eine Literaturkomponente anbietet. Die Universität Stellenbosch, für deren Deutschabteilung die zu folgende Didaktisierung konzipiert werden soll, bietet aktuell zwei Studiengänge; für Studierende mit und ohne Vorkenntnisse, die im dritten Jahr zusammengeführt werden (ebd.:6). Augart stellt fest, dass „das Deutsch-Modul für Sprachanfänger im ersten Jahr einen Intensivsprachkurs umfasst, der im zweiten Jahr weitergeführt und mit Literaturmodulen im zweiten und dritten Jahr ergänzt“ (ebd.:6) wird. Hingegen belegen Lernende mit Vorkenntnissen ein alternatives Deutsch-Modul und beschäftigen sich vorwiegend mit Literaturwissenschaft (ebd.:6). So werden Lernende, die Deutsch als Fach ohne Vorkenntnisse im ersten Jahr belegt haben, im dritten Jahr mit Lernenden mit Vorkenntnissen in einen Kurs zusammengeführt, wo der Sprachkurs ab dieser Zeit mit Literaturmodulen bis zum Abschluss ergänzt wird (ebd.:6).

Die Konsequenzen der erheblichen bildungspolitischen Veränderungen in Südafrika seit den 80er Jahren waren jedoch nicht nur in gezwungenen Programmumstrukturierungen zu spüren, sondern führten auch auf inhaltlicher Ebene zu neuen Überlegungen hinsichtlich der Kursangebote. Ein Überblick über die verschiedenen Germanistikabteilungen im Land, wie uns Augart (2012) verschafft, demonstriert die Vielfalt an Angeboten und unterschiedlichen Schwerpunkten. Es ist durchweg sichtbar, dass die meisten Abteilungen Kurse zu Literatur bzw. Literaturgeschichte, deutscher Gegenwartsliteratur und Literaturtheorie anbieten. Auffallend ist, dass abgesehen von den genannten Schwerpunkten im südafrikanischen Deutschunterricht ein angestiegenes Interesse an deutschsprachiger Afrikaliteratur bzw. deutsch-südafrikanischen Bezügen zu verzeichnen ist. Dies umfasst beispielsweise Module wie ‚Colonial and post-colonial German literature on Africa‘ und ‚Afrika im

⁶ Im Folgenden mit GeR abgekürzt. GeR-Website befindet sich unter folgendem Link: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

deutschsprachigen Raum‘. Diese Module finden nicht nur Einzug in die Honoursprogramme, sondern auch in die *undergraduate programmes* im dritten bis sechsten Semester. Der Wert der Erarbeitung deutsch-afrikanischer Bezüge scheint darin zu bestehen, dass sie für Lernende einen Kontaktpunkt bieten, sich aus anderer Perspektive mit dem eigenen Umfeld bzw. kulturbezogenen Fragestellungen auseinanderzusetzen und Lernende schließlich, wie Laurien konstatiert, „eine Teilhabe am intra-südafrikanischen transkulturellen Kommunikationsprozess“ (2006:444) haben können.

Vor diesem Hintergrund umfasst die vorliegende Arbeit im ersten Kapitel eine Auseinandersetzung mit Claire Kramschs Konzept einer *symbolischen Kompetenz*, die für die vorliegende Arbeit grundlegend ist. Dabei soll vor allem darauf eingegangen werden, was unter einer *symbolischen Kompetenz* zu verstehen ist, im Rahmen welcher Zielsetzungen sich ihr Konzept in der Fremdsprachendidaktik profilieren soll und welche Rolle der Literatur darin zukommt. Anschließend soll auch auf die Arbeit von Michael Dobstadt und Renate Riedner Bezug genommen werden, die in ihrem Konzept *Didaktik der Literarizität* ähnlich wie Kramsch für eine grundsätzliche Umorientierung in der Arbeit mit Literatur im FSU plädieren und insbesondere die Vermittlung eines umfangreicheren Verständnisses von Sprache beanspruchen. Darüber hinaus sollen als Teil der theoretischen Grundlagen auch kurz einige Überlegungen zum Aspekt der Interkulturalität skizziert werden, die für die Kontextualisierung und Interpretation von Tawadas *Bioskoop der Nacht* von Bedeutung ist.

Im zweiten Kapitel soll Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* kontextualisiert werden. Das Kapitel zielt darauf ab, einen Überblick über ausgewählte Schwerpunkte in ihrer Arbeit zu verschaffen, wobei der Fokus auf ihre Position als mehrsprachige Autorin sowie ihre Ansichten von und Sichtweise auf sprachliche und kulturelle Konstellationen in ihren Werken ausgerichtet werden soll. Kap. 2. 1 beschäftigt sich mit der Entstehungsgeschichte von *Bioskoop in der Nacht* und greift einige Punkte auf, die Tawada als Hamburger Gastprofessorin für interkulturelle Poetik in einer Poetikvorlesung erläutert hat. Anschließend folgt im Kap. 2.2 eine Interpretation von *Bioskoop der Nacht*, in der der Text unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte analysiert wird. Die Interpretation fungiert somit als Ausgangspunkt für die Entwicklung der anschließenden Didaktisierung.

Im dritten Kapitel soll vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen und der Textinterpretation in Kap. 2.2 ein Didaktisierungsvorschlag zu Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* konzipiert werden, der in einem Deutschkurs für Lernende im dritten Studienjahr an der Universität Stellenbosch Einsatz finden soll. Ziel dieses Kapitels ist es zu zeigen, wie eine Didaktisierung zu Tawadas Text entwickelt werden kann, um die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* zu erzielen. Die Zielgruppe und Lernziele werden jeweils skizziert, wobei auch die Frage der Textauswahlkriterien für den FSU in den Vordergrund gerückt wird. Dabei soll der Fokus insbesondere auf Faktoren liegen, die für die Textauswahl im Deutschunterricht an südafrikanischen Hochschulen berücksichtigt werden sollen.

Anschließend werden die vier Unterrichtseinheiten (UE)⁷ vorgestellt. Im Anschluss an die Konzipierung der vier UE enthält die vorliegende Arbeit auch einen empirischen Teil, von dem zwei der UE in einem Deutschkurs für Lernende im dritten Studienjahr an der Universität Stellenbosch unterrichtet wurden. Die Auswertung der Unterrichtsstunden, die auch die Erledigung einer auf den zwei UE basierten Hausaufgabe beinhaltet, wird im vierten Kapitel vorgenommen. Dies schließt eine Diskussion der gesammelten Ergebnisse ein und reflektiert darüber hinaus durchgehend Verbesserungsvorschläge für eine zukünftige Didaktisierung.

⁷ Im Folgenden mit UE abgekürzt.

1. Theoretische Grundlagen

In den folgenden Abschnitten soll auf die für diese Arbeit zentralen theoretischen Grundlagen eingegangen werden. Claire Kramersch plädiert mit ihrem Konzept einer *symbolischen Kompetenz* für eine notwendige Neuorientierung in der Fremdsprachendidaktik, indem die gängige *kommunikative Kompetenz* angesichts veränderter Kommunikationsbedürfnisse im globalen Zeitalter durch eine *symbolische Kompetenz* ergänzt werden soll. Ähnlich plädieren Michael Dobstadt und Renate Riedner für eine grundlegende Sprachrevision des der Fremdsprachendidaktik zugrunde liegenden instrumentellen Sprachbegriffs sowie für die Wiederaufwertung der ästhetischen Sprachverwendung im FSU. Beide Ansätze vertreten die Ansicht, die Literatur habe die Möglichkeit, Lernenden ein umfassenderes Bild von Sprache im FSU zu vermitteln. Diese Ansätze bilden die Grundlage für die Didaktisierung im Kap. 3 und sollen zunächst näher betrachtet werden. Anschließend sollten auch einige Überlegungen zu ‚Interkulturalität‘ erläutert werden, die für die Textinterpretation von *Bioskoop der Nacht* von Bedeutung sind.

1.1 Symbolische Kompetenz

Zentral für diese Arbeit ist der Beitrag der amerikanischen Germanistin Claire Kramersch, die seit 2006 für eine notwendige Neuorientierung bzw. eine Ergänzung des Begriffs einer *kommunikativen Kompetenz* im Fremdsprachenunterricht plädiert. Der Hintergrund für Kramerschs Ansatz sind die weltweit sozialen Bewegungen der 1960er Jahre und die Anfänge der kommunikativen Wende zur gleichen Zeit, deren Wirkung heute noch deutlich in der Ausrichtung des FSU zu erkennen ist. Demzufolge beabsichtigt ein kommunikativer FSU, „den Zugang für und Aufnahme von nicht-Muttersprachlern in eine Zielsprachengesellschaft zu gewährleisten und verfolgte daher soziale und wirtschaftliche Zielsetzungen“ (Kramersch 249:2006). Statt „des Auswendiglernens grammatischer Paradigmen und Wort-für-Wort-Übersetzungsarbeit“, wie es die Grammatik-und-Übersetzungsmethode und die audiolinguale Methode verlangten (ebd.:249), steht im Zentrum des FSU der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, die sich am Sprachgebrauch eines Muttersprachlers messen lässt und den Lernenden dazu befähigen soll, sich je nach kulturellem und sozialem Kontext in verschiedenen Handlungssituationen angemessen auszudrücken. Aus diesem kommunikativen Ansatz, der auf einen

reibungslosen Informationsaustausch zwischen dem Fremdsprachenlerner und den Mitgliedern der entsprechenden Sprachgemeinschaft abzielt, lässt sich unmittelbar ein funktionales Sprachverständnis bzw. eine funktionale Zielsetzung ableiten und stellt die Fremdsprachendidaktik daher in eine Position, in der ihr Wert nach ihrer Effektivität festgelegt wird.

Zentral in Kramsts Überlegungen ist, dass sich die kommunikativen Bedingungen seitdem radikal verändert haben. So führt sie an, dass die Auffassung von ‚Kommunikation‘ sowohl im öffentlichen Bereich als auch im Bildungswesen seit der kommunikativen Wende einem ersichtlichen Wandel unterliegen ist. Kommunikatives Handeln bedeutet demnach „die Fähigkeit, Informationen zügig und effizient auszutauschen, Problemstellungen zu lösen, vorgegebene Aufgaben durchzuführen und messbare Ergebnisse zu produzieren“ (ebd.:250), welches die Festlegung eines effektiven Kommunikationsaustauschs als Zielsetzungen in der Fremdsprachendidaktik zufolge hat. Kramsts Ansicht nach ist diese zu erreichende kommunikative Kompetenz jedoch für das heutige Zeitalter und den Umgang mit seinen Bedingungen – gekennzeichnet durch Begriffe wie Globalisierung, Medialisierung und Digitalisierung – wegen dem darin zentralen funktionellen Sprachbegriff, unzureichend. Vielmehr soll neben der Aneignung einer kommunikativen Kompetenz der Erwerb einer sogenannten *symbolischen Kompetenz* in den Vordergrund gerückt werden.

Ausgangspunkt für Kramsts Konzept ist, dass eine kommunikative Kompetenz - wie sie im FSU vermittelt wird - inadäquat ist, den heutigen Kommunikationsanforderungen des globalen Zeitalters gerecht zu werden. Diese Ansicht begründet sie damit, dass sich die Vorstellung homogener Sprachgemeinschaften und Kulturen, auf der der kommunikative Ansatz basiert, im Zeitalter der Globalisierung und Migration obsolet sei. Denn vielmehr muss mit der Wahrscheinlichkeit gerechnet werden, mehrsprachigen Individuen zu begegnen, „die in einer Vielfalt nationaler, supranationaler und ethnischer Kulturen aufgewachsen“ (ebd.:250) und deren sprachliche, kulturelle, ideologische und politische Prägung daher nicht eindeutig einzuordnen sind. Folglich ist der Kommunikationsprozess immer komplexer, weniger durchsichtig und unberechenbar geworden. Es handelt sich eher um einen Kommunikationsaustausch, für den Fremdsprachenlerner auf neue Art geschult und ausgestattet werden sollen. Kramst fasst diesen Gedanken zusammen indem sie feststellt, dass Lernende nicht nur lediglich in der Lage sein müssen, Bedeutung

auszuhandeln, sondern zudem ein Verständnis für den Bedeutungsbildungsprozess an sich entwickeln müssen. Denn auch die Art und Weise wie Bedeutung konstruiert wird, ist undurchsichtig geworden. Kramsts Ansicht nach soll die Fähigkeit, Sinn durch das Interpretieren von Symbolen, Gestik, Zeichen, Form, Genres, Stil und geschichtlichem Wissen zu konstruieren, erneut in den Fokus gerückt werden (ebd.:251). Nur dadurch ist eine erfolgreiche Teilnahme an Kommunikationsprozessen sicherzustellen.

Kramst stellt jedoch explizit fest, dass diese Überlegungen die kommunikativen Zielsetzungen des FSU – die Ausbildung der Ausdrucks- und Interpretationsfähigkeiten sowie das Aushandeln von Bedeutung in Dialog (ebd.:251) – nicht ersetzen sollen. Vielmehr beansprucht und fördert sie eine notwendige Ergänzung bzw. eine Fokusverschiebung auf die Fähigkeit, „angemessener mit Zeichen und Symbolik in einem globalen Kontext“ (ebd.:251), mit dem sich jeder Fremdsprachenlerner auseinanderzusetzen hat, umzugehen. Grundlegend in Kramsts Konzept ist, dass die Literatur mit ihrer ästhetischen Sprachverwendung ein bedeutendes Potenzial besitzt, Lernenden diese symbolische Kompetenz zu vermitteln und einen Beitrag leisten kann, „Lernende zu befähigen, die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen“ (Kramst 2011:35). Dafür soll der Fokus nicht nur auf der Erschließung von Bedeutung liegen, sondern vielmehr auf dem Prozess der Bedeutungsbildung durch Sprachmittel. Dazu erläutert Kramst: „Through literature, they can learn the full meaning making Potenzial of language“ (2006:251).

Nach Kramst lässt sich der Begriff einer *symbolischen Kompetenz* in drei Komponenten einteilen, nämlich eine „production of complexity“, „tolerance of ambiguity“ und „form as meaning“. Eine „production of complexity“ oder die Produktion von Komplexität beschreibt die Fähigkeit, menschliche Kommunikation nicht zu den Kategorien ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Äußerungen zu reduzieren, sondern dass sie sich vielmehr durch Komplexität, Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit auszeichnet. Kramst führt an, dass die Beschäftigung mit Literatur die Entfernung von einer ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Kommunikationsauffassung begleiten und Lernende für die Vielfalt an Bedeutungs- und Interpretationsmöglichkeiten in Kommunikationsprozessen sensibilisieren kann. Insbesondere sollen Lernende durch eine symbolische Verwendung von Sprache an die Komplexität von Sprache und Kommunikation herangeführt werden und sich dadurch mit alternativen Lebensformen auseinandersetzen (ebd.:251). Ambiguitätstoleranz („tolerance

of ambiguity“) bildet nach Kramersch die unabdingbare Komponente einer *symbolischen Kompetenz*. Demnach handelt es sich um die Fähigkeit und das Potenzial der Literatur, Widersprüche offenzulegen, Tabuthemen anzusprechen und Inkompatibilitäten hervorzubringen. Diese Komponente zielt darauf ab, Lernenden durch die Sprache zu einer Auseinandersetzung mit Ambivalenz und Konflikten heranzuführen und sie damit vertraut zu machen. Nicht zuletzt wird bei der Form als Bedeutung („form as meaning“) die Bedeutungsrelevanz der Form hervorgehoben. Dementsprechend erfolgt Bedeutungskonstruktion nicht lediglich durch die Rezeption von Inhalten, sondern erst wenn ein Blick auf formelle Elemente geworfen und deren Funktion in Sinnbildungsprozessen berücksichtigt wird.

Durch diese Überlegungen lässt sich eine deutliche Distanzierung von einem etwa überholten Verständnis von *kommunikativer Kompetenz* für den FSU ableiten. Statt „des Erwerbs der Fähigkeit, sich dem Sprachgebrauch eines Muttersprachlers anzunähern“ (Kramersch 2011:39) oder „angemessene Sprachhandlungen am angemessenen Ort zur angemessenen Zeit auszuführen, um sich dadurch der Zielkultur anzupassen“ (ebd.:39), soll der FSU eher das Ziel verfolgen, „ein zwischensprachliches Bewusstsein, eine transkulturelle Mentalität (ebd.:39) bei den Lernenden zu entwickeln, also eine *symbolische Kompetenz*. Damit ist dieser Ansatz im Einklang mit der von der Modern Language Association (MLA) vorgelegten grundsätzlichen Umorientierung des FSU in den USA. Demzufolge sollen Fremdsprachenlerner zu „gebildete(n) Sprachbenutzerinnen und -benutzer(n) mit translingualer und transkultureller Kompetenz“, die „zwischen den Sprachen operieren“ (2007:237, zit. n. Kramersch 2011:39) ausgebildet werden.

Berücksichtigt man, dass die Literatur das empfohlene Medium in der Vermittlung bzw. Aneignung dieser Kompetenzen darstellt, wird auch die Legitimität bestehender literaturdidaktischer Ansätze im FSU in Frage gestellt. Denn gemäß der bereits dargestellten Veränderung der globalen Kommunikationsanforderungen und deren Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik, präsentiert sich ein traditioneller Literaturunterricht mit dem Fokus auf „Autor, Epoche und Genre“ (ebd.:39), der Einübung grammatischer Paradigmen mittels literarischer Texte oder Literatur als Informationstext und daher Stoff für Sprechansätze und Meinungsäußerungen als sehr fraglich und schwer zu rechtfertigen. Erkennt man die Literatur als Mittel zur Förderung einer *symbolischen Kompetenz* und

somit des Erwerbs einer erweiterten und umfassenden kommunikativen Kompetenz, dann argumentiert Kramersch für andere Herangehensweisen an Sprache in der Arbeit mit literarischen Texten bzw. im FSU überhaupt. Anschließend an die bereits beschriebenen drei Kernkomponenten ist eine Sensibilisierung für die verschiedenen Bedeutungsebenen von Sprache grundlegend. Hier spricht Kramersch konkret über eine denotative und eine konotative Bedeutung, welche jeweils unterschiedliche Funktionen bei Prozessen der sprachlichen Sinnzuschreibung erfüllen. Darüber hinaus sollen sich Lernende bewusst sein, wie literarische Verfahrenweisen einen Zugang zur dargestellten Wirklichkeit bieten. Kramersch schreibt der Literatur auch ein evozierendes Element zu. Diesbezüglich sollen Lernende die Fähigkeit erwerben, die „poetische, ideologische und gefühlsmäßige Dimension“ (ebd.:36) von Texten wahrzunehmen und auch deren Wirkungsabsichten erkennen und deuten zu können. Unter Berücksichtigung des für den FSU dominanten Sprachverständnisses und seiner Unfähigkeit, gegenwärtigen Kommunikationsanforderungen gerecht zu werden, plädiert Kramersch für eine alternative Herangehensweise in der Sprachdidaktik. Diese beruht auf „einer kritischen Sprachsensibilität bzw. Sprachreflexion, einem sozialen, politischen und historischen Bewusstsein und einem Sinn für Ästhetik“ (ebd.:40). Im Einklang mit einem bestehenden Konsens in der Fremdsprachendidaktikforschung, geht Kramersch davon aus, dass genau die Literatur die Kapazität enthält, Lernende diese Fähigkeiten zu vermitteln.

Didaktik der Literarizität

Ähnlich wie Kramersch plädieren auch Dobstadt und Riedner für eine Umorientierung in den Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik und bemängeln vor allem die Vernachlässigung zentraler Aspekte ästhetischer Sprachverwendung im FSU. Ausgangspunkt ihrer These ist, dass im gegenwärtigen FSU „jegliche sprachliche Mehrdeutigkeit und Ambivalenz, die Bedeutungsrelevanz der Form, die Formen und Strategien des zitierenden Sprechens und der Intertextualität - also, wenn man so will, die ganze Komplexität sprachlicher Bedeutungsbildung [...]“ (2011a:106-107) in der Textarbeit ausgeblendet werden und sich sprach- und kulturbezogene Lernprozesse daher nicht zu ihrem vollen Potenzial entfalten können. Als Erklärung für die geringe Rolle ästhetischer Sprachverwendung sehen sie systematische Gründe und problematisieren das dem FSU zugrunde liegende und vom GeR vertretene Sprachverständnis. Sie führen an, dass die Auslassung ästhetischer

Sprachverwendung nicht zuletzt „an einem reduktionistischen und handlungsorientierten Sprachbegriff zu erklären“ (ebd.:107) sei und im Zusammenhang „eines idealistischen, auf Wahrheitsprinzipien beruhenden Kommunikationsbegriffs und eines im Wesentlichen instrumentellen Sprachbegriffs“ (ebd.:107) eine minimale Bedeutung für das Fremdsprachenlernen beigemessen wird. Vielmehr ist ein Verständnis von Sprache zu vermitteln, das auf eine eindeutige Bedeutungsfestschreibung ausgerichtet ist und Lernende in die Lage versetzen soll, reibungslos und ohne Hindernisse an Kommunikationssituationen teilzunehmen.

Diese Auffassung von Sprache (und der damit verbundene Kommunikationsbegriff) ist jedoch in letzter Zeit aufgrund seines einschränkenden Wesens erheblich in die Kritik geraten und die Angemessenheit dieser Auffassung für das globale Zeitalter wird in Frage gestellt. Dobstadt und Riedner weisen in diesem Zusammenhang auf den im vorigen Abschnitt diskutierten Beitrag von Claire Kramsch hin, die angesichts veränderter Kommunikationsanforderungen eine Neuorientierung in der Bezeichnung des Begriffs der *kommunikativen Kompetenz* als erforderlich betrachtet. Demzufolge ist festzuhalten, dass „die heutigen Gesellschaften linguistisch und kulturell heterogen sind“ (Dobstadt / Riedner 2013a:236) und der sprachliche Input dieser Gesellschaften an einer gewissen Komplexität erkennbar ist:

„[D]er sprachliche Input, mit dem sich die Angehörigen dieser Gesellschaften auseinanderzusetzen haben, stammt aus den unterschiedlichsten Quellen, besteht aus Interpretationen und Re-Interpretationen und lässt sich aufgrund seiner vielfältigen, auch inkompatiblen Bezüge nicht mehr so ohne Weiteres mit einer eindeutigen Bedeutung identifizieren“ (ebd.:236).

Im Einklang mit Kramsch sehen Dobstadt und Riedner im Bedürfnis einer Revision des dominanten und instrumentellen Sprachbegriffs einen neuen Stellenwert für die Literatur im FSU. Kernelement in ihrer These ist, dass die Literarizität literarischer Texte ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Ausgangspunkt ist, dass die Literatur besonders von dieser Funktion von Sprache⁸ Gebrauch macht. Sie halten beispielsweise fest, dass es eine

⁸ Bezugnehmend auf Jakobson betrachten Dobstadt und Riedner „Literarizität als „ein Merkmal von Sprache, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes gebunden ist“ (2011b:9). Sie führen weiter an, dass das Merkmal dann sichtbar wird, wenn „die Nachricht um ihren Selbstwillen betrachtet wird“ (Jakobson 1972, zit. n. Dobstadt und Riedner 2011b:9), wobei gemeint wird, dass der Rezipient bzw. Produzent „auf die sprachliche Oberfläche achtet, auf den Klang, auf die Zusammenstellung der Worte, die nicht nur nach dem Kriterium der kommunikativen Richtigkeit erfolgt, sondern auch [...] nach dem Kriterium des Zueinander-Passens“ (ebd.:9).

zentrale Eigenschaft der Poesie ist, verschiedene Ebenen der Sprache, semantische, klangliche, syntaktische und graphische, aber auch visuelle und geschichtliche, „zu komplexen Mustern zusammenzufügen, die neue, überraschende und vielschichtige Bedeutungen realisieren, in denen sich Freiheit vom Zwang scheinbar vorgegebener Bedeutungs- und (Sinn-) Innovationen ereignet“ (2011b:10-11). Darüber hinaus konstatieren sie, dass die Literatur aufgrund ihrer Literarizität selber „eine Art Fremdsprache ist“ (ebd.:8) und dem Leser sichtbar macht, dass Sprache „nie völlig transparent und vertraut ist und ihm ein Stück fremd ist (ebd.:8). Ziel in Dobstadt und Riedners Schwerpunktsetzungen und Fokus auf Literarizität ist also, Lernende dazu zu bringen, sich auf „die unauflösbare Rätselhaftigkeit“ (ebd.:8) einzulassen und zu öffnen, um dadurch nicht nur eine besondere Spracherfahrung zu machen, sondern auch eine Reflexion zu Sprache als Phänomen auszulösen.

Ferner verfolgt ein literarizitätsorientierter FSU das Ziel, Lernenden mit oben beschriebenen Funktionen und Eigenschaften von Sprache durch die Arbeit mit literarischen Texten vertraut zu machen. Lernende sollen erkennen und begreifen, dass Sprache ein vielschichtiger Bedeutungsbildungsprozess ist. Dabei ist zentral, die Bedeutungsrelevanz der Form in den Vordergrund zu rücken. Dies beinhaltet die Frage, wie durch formale Elemente in Texten (Schriftgröße, Wiederholungsstruktur, Rhythmus, Syntaxverwendung, phonetische Bezüge) Bedeutung erzeugt wird, indem davon ausgegangen wird, dass sich jedes Element und damit auch ein Zusammenspiel dieser Elemente für Lernende als sinntragend erweist. Gleichzeitig bedeutet diese Herangehensweise eine Fokusverschiebung von der Ermittlung von Bedeutung und dem Schwerpunkt auf Inhalt zu einem Fokus auf Bedeutungsbildungsprozessen und den Mechanismen, die die Literatur gebraucht, Sinnkonstruktionen zu erstellen.

Darüber hinaus ist solch ein Unterricht darauf ausgerichtet, Lernende mit der Uneigentlichkeit des literarischen Sprechens (vgl. Dobstadt / Riedner 2013:234) vertraut zu machen. Nach diesem Gedanken wird der „vermeintlich umstandsloser Ausdruck von Bedeutung“ verneint, „den kunstvollen Zusammenhang von Zeichen Vorrang eingeräumt und die Aufmerksamkeit auf die Zeichen und deren Arrangement gelenkt“ (ebd.:234). Lernende sollen dafür sensibilisiert werden, dass Leser „mit dem Lesen und dem Deuten nie zu Ende kommen“ (ebd.:235) und es daher auch keine richtige oder falsche

Interpretationen gibt. Nicht zuletzt intendiert eine Didaktik der Literarizität, die Transkulturalität von Sprache herauszukristallisieren. Diese Ansicht lehnt die These ab, dass literarische Texte als „Seh- und Erfahrungsmuster eines bestimmten kulturellen Raums“ (Ehlers 1992:13) zu lesen sind und dass sie mit „einer spezifischen Kultur zu identifizieren ist“. Dobstadt und Riedner sehen den kulturellen Kontext vielmehr als einen ergänzenden Bereich der literarischen Bedeutungsbildung. Sie sind der Überzeugung, dass ein literarischer Text „kulturelle Bedeutung ausstellt, zitiert und neu und anders arrangiert“ (2013:235) und literarische Texte daher transkulturell und „prinzipiell auch für Angehörige anderer Kulturen lesbar sind“ (ebd.:235).

Ein literarizitätsorientierter Unterricht bemüht sich, Lernende mit „Sprache als einem symbolischen Zusammenhang vertraut zu machen, die unseren Blick auf Wirklichkeit perspektiviert und uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten kulturellen Deutungsmustern bzw. mit Sinn ausstattet“ (Dobstadt / Riedner 2011a:111). Außerdem ist einer ihrer Schwerpunkte der Fokus, Prozesse der Sprachreflexion auszulösen. Vor allem geht es Dobstadt und Riedner bei diesem Punkt darum, dass Lernende sich die Unterschiede zwischen einem „instrumentellen Sprachbegriff und einem literarizitätsorientierten Sprachverständnis“ (ebd.:111) bewusst zu sein. Folglich sollen Lernende verstehen lernen, wie die Erfahrung mit Literarizität und die Erkennung der poetischen Funktion als legitime Komponente von Sprache „dem alltäglichen, instrumentellen, auf die Entschlüsselung von Bedeutung gerichteten“ (ebd.:111) Sprachverständnis entgegengesetzt ist und es radikal in Frage stellt.

Durch die Hervorhebung der Form und ihrer Bedeutungsrelevanz, die Anerkennung der Zitathaftigkeit bzw. Intertextualität von Sprache sowie der Betrachtung der irreduziblen Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen sehen Dobstadt und Riedner einen großen Mehrwert in einem literarizitätsorientierten Unterricht: Solch eine Herangehensweise führt zu einem erweiterten Sprachwissen bzw. Sprachbewusstsein, das Sinn als konstruiert, als Effekt, als nicht vorrangig und ein für allemal feststehend erkennt. Anschließend ermöglicht dieser Ansatz einen bewussten und zugleich einen gelasseneren Umgang mit Sprache und Kultur. Er berücksichtigt die Tatsache, dass Kultur als Teil und Ergebnis von sprachlich verfassten, ebenfalls mehrdeutigen und unabschließbaren Deutungsprozessen zu erkennen ist. Des Weiteren schärft er die Deutungskompetenz und

steigert die Handlungskompetenz in der Fremdsprache, wo der Lerner seine Kommunikation als Ausdruck kreativer Prozesse selber in die Hand nehmen kann (ebd.:111).

Die bereits beschriebene Neuorientierung in der Arbeit mit literarischen Texten beinhaltet auch weitreichende Konsequenzen für den FSU. Denn durch die Vorschläge für eine *Didaktik der Literarizität* und die Ergänzung einer kommunikativen Kompetenz um eine *symbolische Kompetenz* werden bestehende literaturdidaktische Ansätze kritisch in Frage gestellt. Diese Fokusverschiebung bedeutet eine Abweichung von kontext- und gattungsbezogenen Fragen und metrischer Analyse und eine Hervorhebung der Bedeutungsrelevanz der Form. Einen weiteren Kritikpunkt bildet nach Dobstadt und Riender der Kontext, dem für die Arbeit mit literarischen Texten bisher eine große Erklärungsfunktion zugeschrieben wurde (ebd.:131). Der Kontext, d.h. von wem, für wen, mit welcher Absicht und unter welchen historischen oder gesellschaftlichen Umständen der Text geschrieben wurde, tritt nun in den Hintergrund und wird eher als eine weitere Ebene des Textes betrachtet.

1.2 Interkulturalität

Im Folgenden soll kurz auf einige Überlegungen zum Aspekt der Interkulturalität eingegangen werden, indem der Beitrag von Michael Hofmann im Vordergrund steht. Will man sich mit dem Konzept der Interkulturalität auseinandersetzen, gilt es zuerst, den Begriff ‚Kultur‘ festzulegen. Hofmann fasst Kultur folgendermaßen zusammen: Kultur wird „im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs als Ensemble des von Menschen als sinnvoll Erachteten und als Ensemble der planvoll veränderten Welt verstanden“ (2015:7), also ein dynamischer Kulturbegriff, in dem auf „Homogenisierungen und Fixierungen verzichtet wird“ (2006:9). Er verweist darauf, dass seit dem achtzehnten Jahrhundert auch von Kultur im Plural gesprochen wird, indem man ‚Kulturen‘ als „idealtypische Gemeinschaften mit gemeinsamer Sprache und gemeinsamen Traditionen“ (2015:7) versteht. Bezugnehmend auf Anderson (2005), der die Nationen als ‚imaginäre Geimeinschaften‘ und damit Orte kultureller Phänomene wie Sprache und Traditionen bezeichnet, betrachtet Hofmann diese Gemeinschaften als solche,

deren Identität mit kulturellen Hervorbringungen und einem gemeinsamen Diskurs gestiftet wird, [...] immer Veränderung unterworfen sind [und] nur im Austausch mit anderen Nationen und Kulturen verstanden werden können (2015:7).

Geht man davon aus, dass die heutige Welt durch Phänomene wie Globalisierung, Migration und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet wird, und dass sich diese Phänomene rasch entwickeln und verbreiten, lässt sich festhalten, dass sich diese Austauschprozesse zwischen Kulturen ständig vermehren und komplexer werden. Im Sinne dieses Austauschs zwischen Kulturen soll ‚Interkulturalität‘

den Austausch zwischen Kulturen [sowie] die Tatsache bezeichnen, dass kulturelle Identität nur in diesem Austausch und in der Mischung zwischen Eigenem und Fremden begriffen werden kann. Einzelne Kulturen sind nicht in sich homogen und es lassen sich zahlreiche Bezugsgrößen finden, die Kulturen untereinander als ähnlich erscheinen lassen (ebd.:7).

Hofmann führt weiter an, dass sich Interkulturalität demnach auf „Konstellationen der Begegnungen zweier [oder mehrerer] Subjekte [bezieht], die [mittels kultureller Zeichen] im Austausch die Differenz konstituieren, die in der gegebenen Konstellation als relevant erfahren wird“ (2006:12). Zentral in Überlegungen zu Interkulturalität und der Konstitution von Differenz durch die Begegnung zweier oder mehrerer Subjekte sind die Begriffe ‚Alterität‘ und ‚Fremdheit‘. Dabei versteht sich Alterität als „die Konfrontation mit einem

kulturellen Anderen, dessen Verschiedenheit sich vom Eigenen erfahren lässt“ (2015:7), wobei Fremdheit „Alterität mit einer intensiveren Erfahrung der Differenz [bedeutet] (ebd.:8). Hinsichtlich der Begegnung zwischen Eigenem und Fremden führt Hofmann an, dass Individuen und Kulturen sich in einem ständigen Transformationsprozess [befinden], der sich den Irritationen und Anregungen durch das ‚Fremde‘ verdankt (ebd.:7). In diesen Begegnungen der beteiligten Subjekte tritt „ein Zwischenraum hervor, in dem vermeintlich feste Grenzen verschwinden und in einem Prozess des Verhandeln neue Grenzen gezogen werden“ (ebd.:12). Bedenkt man also, dass Phänomene wie Globalisierung und Migration dazu führten, dass die Vorstellung homogener Sprach- und Kulturgemeinschaften obsolet geworden ist, muss man damit rechnen, heute Individuen mit einer Identität zu begegnen, die ein „Patchwork aufgenommener und bearbeiteter kultureller Perspektiven darstellt“ (Hofmann 2006:13).

Betrachtet man diese Weltordnung sowie Überlegungen zu interkulturellen Begegnungen, kommt der Literatur die Funktion zu, durch die Erzeugung „multiperspektive[r], ambivalente[r] und vieldeutige[r] Texte der Komplexität einer polyzentrischen Welt gerecht“ (ebd.:13) werden zu können. Somit stellt sie einen „Ort des Austausches zwischen verschiedenen Kulturen und ein[en] Raum der kritischen Reflexion von kollektiven Selbstentwürfen“ (2015:7) dar. Literatur kommt jedoch nicht nur die Funktion zu, kulturelle Identität mitzugestalten. Sie hat auch die Fähigkeit, durch die Darstellung kultureller Begegnungen die Idee einer „Imagination der Homogenität, wie beispielsweise ‚Volk‘ oder ‚Nation‘ zu problematisieren“ (ebd.:7) und reflektiert somit Phänomene und Prozesse interkultureller Begegnungen, aus denen sich neue Reflexionsräume eröffnen.

Diese Erläuterungen dienen als Grundlage für eine Kontextualisierung von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*, die im folgenden Kapitel vorgenommen wird. Dabei ist festzuhalten, dass es in diesen Erläuterungen zu Interkulturalität nicht darum geht, den Hintergrund für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen – wie es der interkulturelle Ansatz in der Fremdsprachendidaktik anstrebt und sogenannte ‚interkulturelle Texte‘ zu diesem Zweck einsetzt – in der anschließenden Didaktisierung zu bilden. Hinsichtlich kulturellen Lernens ist für die noch folgende Didaktisierung „eine kritische, reflektierende Auseinandersetzung

mit kulturellen Deutungsmustern⁹“ (Wichmann 2014:17) von Bedeutung. Dobstadt und Riedner halten fest, dass es diese „Deutungsmuster [sind], mit denen wir der Welt die (kulturellen) Differenzen erst zuweisen“ (2011b:7). Sie führen weiter an, dass Literatur „durch ihre besondere Sprache und Darstellungsweise [...] auf diese Deutungsmuster aufmerksam [macht], sodass wir sie reflektieren, bearbeiten und verändern können“ (ebd.:8). In diesem Sinne hat Literatur die Fähigkeit, Lernende zu einer Reflektion der eigenen Deutungsmuster zu bringen, damit sie bestehende Deutungsmuster anpassen oder ergänzen können, also „Sprache als einen symbolischen Zusammenhang vertraut zu machen, die unseren Blick auf Wirklichkeit perspektiviert und uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten kulturellen Deutungsmustern bzw. mit Sinn ausstattet“ (2011a:111).

⁹ Zu kulturellen Deutungsmustern hält Wichmann fest: Der Begriff ‘Deutungsmuster’ stammt aus der qualitativen Sozialforschung und referiert auf “konventionalisierte Bedeutungen” bzw. musterhaft verfügbare Wissensbestände, die dem Individuum während der Sozialisation angeboten werden und dessen Verständnis und Deutung von Welt prägen (2014:18).

2. Zu Tawadas *Bioskoop der Nacht*: Eine Kontextualisierung

Im Folgenden soll Yoko Tawadas Text *Bioskoop der Nacht* kontextualisiert werden. Ziel ist, einige biografische Einzelheiten zu schildern und ausgewählte thematische Schwerpunkte in ihren Werken zu erläutern. Anschließend soll auf die Entstehungsgeschichte von *Bioskoop der Nacht* eingegangen werden, zu der Tawada an verschiedenen Stellen maßgebliche Einblicke in den Ursprung ihres Textes verschafft, was damit als eine Art Vorentlastung für die Interpretation des Textes gelesen werden kann. Nicht zuletzt soll der Interpretationsteil folgen, in dem Tawadas Text unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden soll. Die Interpretation bildet folglich eine Grundlage für den Entwurf der anschließenden Didaktisierung.

Wird die Frage zur Stellung von Yoko Tawada in der deutschsprachigen Literatur aufgeworfen, dann bietet sich folgendes Zitat als mögliche Erwiderung für ihre Einordnung an:

Deutschschreibende Autorinnen und Autoren, deren Erstsprache nicht deutsch ist, wurden lange marginalisiert und bestenfalls als Sonderfälle am Rande einer als Nationalliteratur kartographierten Textlandschaft wahrgenommen. In den letzten Jahren hat sich nun nicht nur eine Einsicht durchgesetzt, dass diese Autoren kaum einer einheitlichen Gruppe zugeordnet werden können, sondern gerade Autoren, die aus unterschiedlichen Gründen das Deutsche zu ihrer Literatursprache machten, erfahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit (Kilchmann 2012:17).

So gehört Yoko Tawada auch zu dieser im obigen Zitat erwähnten Gruppe von Autorinnen und Autoren, die aus unterschiedlichen Gründen die deutsche Sprache zu ihrer literarischen Sprache gemacht haben, obwohl sie eine andere Muttersprache haben. Geboren im Jahre 1960 in Tokyo in Japan, schrieb Tawada schon im Alter von zwölf ihren ersten Roman, den sie fotokopierte und verteilte. Als 19-Jährige entschied sie sich, ihr Geburtsland zu verlassen und mit der transsibirischen Eisenbahn das erste Mal nach Deutschland zu reisen. So schloss sie 1982 ihr Studium in russischer Literaturwissenschaft an der Universität Waseda ab, wonach sie zwischen 1982 und 2006 in Hamburg lebte und auch hier den Masterabschluss in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft erhielt. Tawada ist promovierte Literaturwissenschaftlerin, denn sie erhielt ihren Dokortitel in Berlin mit dem Titel „Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur“. Ihre erste literarische Veröffentlichung in deutscher Sprache erfolgte 1986 in »Japan-Lesebuch«, die erste Buchveröffentlichung in Deutschland 1987, in Japan 1991 (vgl. Tawada 2000:154).

Seitdem veröffentlicht sie sowohl auf Deutsch als auch Japanisch und erhielt zahlreiche Auszeichnungen und Förderpreise für ihre Werke, die mittlerweile in mehrere andere Sprachen übersetzt wurden. Tawada verfasst Essays, Lyrik, Theaterstücke und Hörspiele, darunter auch „poetologische Texte“¹⁰ (vgl. Esselborn 2007 / Hofmann 2006).

Die „gesteigerte Aufmerksamkeit“ (Kilchmann 2012:17), die Autoren mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Literaturwissenschaft erfahren, geht einher mit der Etablierung der sogenannten interkulturellen Literaturwissenschaft, die die Reflexion über kulturelle Differenzen und Ähnlichkeiten in der Literatur zu ihrem Gegenstand macht. Eine Thematik, die in diesem Zusammenhang bedeutende Aufmerksamkeit erlebt, ist das Interesse an interkulturellen Begegnungen, in denen verschiedene Kulturen bzw. kulturelle Werte und Phänomene aufeinandertreffen woraus sich neue interkulturelle Zusammenhänge ergeben. In diesem Sinn legt Hofmann den Wert auf menschliche Figuren, die in diese Prozesse verwickelt sind und führt an, dass,

[...] die interkulturelle Situation dadurch gekennzeichnet [ist], dass Personen, die sich in einer neuen kulturellen Umgebung eingelebt und trotzdem die Herkunftskultur behalten haben, einen ‚dritten Raum‘ besetzen und eine hybride Identität ausbilden, die sich eindeutige Zuschreibungen verweigert (2006:13).

Kennzeichnend für die Formung dieser hybriden Identität ist das Aushandeln verschiedener kultureller Werte, Glaubenssysteme, Denkmuster, Überzeugungen, Sitten und Gebräuche, sodass Individuen bzw. Gruppen sich durch eine Vielfalt verschiedenster aufgenommen kultureller Perspektiven ausweisen. Diese neue Identität versetzt das Individuum in die Lage, sich zwischen Kulturen zu bewegen und den sogenannten ‚dritten Raum‘ zu besetzen. Darüber hinaus besteht die Besonderheit dieser Identität darin, dass das Individuum neue Wahrnehmungsmöglichkeiten entwickelt, und nicht nur bezüglich der Fremdkultur, sondern auch bezüglich der Eigenkultur eine kritische Perspektive einnehmen kann.

Eng verbunden mit dem Interesse, das Schriftsteller mit einer sogenannten hybriden Identität aufgrund ihrer gesonderten kulturellen Betrachtungsweise auf sich ziehen, ist das Interesse für die Stellung, die Sprache in ihren Texten einnimmt. Geht man davon aus, dass diese hybriden Figuren bzw. die Autorinnen und Autoren sich zusätzlich in ihrer Auseinandersetzung mit der anderen Kultur auch eine neue Sprache aneignen und diese

¹⁰ Hofmann (2015:146) weist in diesem Zusammenhang auf die Bände *Verwandlungen* (1998) und *Fremde Wasser* (2012) hin.

dann zu ihrer literarischen Sprache machen, ergibt sich die Frage, welche Funktion der (Fremd)sprache in diesem Kontext zugewiesen werden kann, wie die (Fremd)sprache überhaupt wahrgenommen wird und welchen Effekt die Vermischung unterschiedlicher Sprachen in ihren literarischen Werken hervorbringt. Oder in Bezug auf das Zitat von Kilchmann: Wie beeinflusst das Leben und Operieren zwischen zwei oder mehreren Sprachen die Literatursprache der Autoren? Es sind diese Fragen zu Kultur und (Fremd)sprache sowie deren Verbindung, die in den Diskussionen zur Rezeption von Yoko Tawada ständig hervortreten und besonderes Interesse erwecken.

Kilchmann stellt fest, dass Tawada ihre Literatursprache „explizit aus der intimen Kenntnis einer anderen Sprache und dem experimentellen Aufeinandertreffen mit einer anderen Sprache“ (2012:17) gewinnt. Die Besonderheit ihrer Literatursprache liegt demnach nicht lediglich darin, dass sie als Japanerin Texte in einer Fremdsprache bzw. der deutschen Sprache verfasst, sondern vielmehr darin, dass

[...] in der Konfrontation und Überblendung verschiedener Sprachen systematisch eine poetische Qualität hervorgekehrt [wird], in dem Sinne, dass die ‚andere‘ Sprache als sinnlicher oder dinglicher wahrgenommen wird, oder sich eine Sprache in der Übersetzung und im Kontakt mit einer anderen Sprache verfremdet und so eine neue Perspektive auf bekannte Gegenstände eröffnet (ebd.:17).

Ähnlich wie Tawada beschreibt José F.A. Oliver den Anlass seines Schreibens: Die parallele Wahrnehmung zweier Sprachen lässt mich die Dinge und ihre Verhältnisse ständig aus verschiedenen Perspektiven erleben (2007:54). Berücksichtigt man, dass Texte dieser Autoren nicht in der Mutter- sondern in der Fremdsprache verfasst werden, dann weist Kilchmann darauf hin, dass es sich nicht nur um die Anderssprachigkeit der Poesie handelt, sondern vielmehr um die Poetizität der Fremdsprache (ebd.:18), die aus der Vielfalt von Blickwinkeln und Perspektiven entsteht. In der Verwobenheit von Eigensprache und Fremdsprache und den damit einhergehenden unterschiedlichen Perspektiven enthalten Tawadas Texte ein gewisses translinguales Element. Diese sprachliche Verwobenheit und Vermischung der Perspektiven fungiert auch als Stimulus ihrer literarischen Produktion, wobei sie besonders „Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, ebenso [...] Missverständnisse und Nichtverstehen gleichzeitig als Textgenerator [nutzt]“ (ebd.:18). Die aus der Vermischung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen entstehenden Missverständnisse oder Momente des Nichtverstehens sind zentral für die Schöpfung des Verfremdungseffekts, der

so charakteristisch für die Werke von Tawada ist und die Grundlage für ihren spielerischen Umgang mit Sprache bildet:

Die Entfremdung von der einen oder eigenen Sprache wird [...] zur Voraussetzung eines spielerischen, von Bedeutungskonventionen befreiten Umgang mit Sprache (ebd.:19).

In Bezug auf Tawadas Spiel mit der Sprache führt Finger an, dass

„ihre Sprachspiele durchaus politisch verstanden werden dürfen, als multikulturelle Provokationen gegen das begrenzte, eingeengte Sprachdenken des Westens wie des Ostens, das ja nur ein Spiegel der grassierenden Globalisierungsfurcht ist“ (2012:259).

Zieht man Tawadas Schreiben und Operieren zwischen mehreren Sprachen bzw. das Schreiben über Sprachgrenzen hinweg in Betracht, dann ist das translinguale Element in ihren Werken auch als Widerstand gegen das „Beharren auf abgegrenzten Kulturräumen, auf einer konservativen Idee von Nation“ (ebd.:259) sowie gegen eingeschränkte Auffassungen von Sprache zu verstehen. Im Einklang mit Finger stellt auch Kraenzle fest, dass Tawada die territoriale Einbindung von Sprache (vgl. Kilchmann 2012:20) grundlegend in Frage stellt und im Wesentlichen widerlegt (2005:1). Dies wird auch im Sammelband *Überseesungen*¹¹ wahrnehmbar, wenn das Reisen nicht vorwiegend durch einen Wechsel zwischen Kontinenten geschieht, sondern sich vielmehr als Reisen durch die Sprache(n) konstituiert. Reisen durch die Sprache(n) fungiert demnach als Ersatz für das Reisen durch Räume. Kraenzle führt dies weiter aus und stellt fest:

It is instead in travel through languages that the most compelling journeys take place, where the subject may be transported, or, more properly, translated into another system of sounds and significances (2005:1).

Die Reise wird durch die Sprache vorgenommen, welche wiederum auch das Maß der Reiseerfahrung bestimmt. In *Überseesungen* ist dieses Phänomen besonders evident: Die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Ich-Erzählerin in Südafrika sind eng verbunden mit ihrem sprachlichen Referenzrahmen, denn ihre Erlebnisse und Akte des Interpretierens im fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kontext erfolgen unmittelbar durch die Linsen der afrikaans Sprache. Was diese Erfahrungen und Wahrnehmungen jedoch besonders macht, ist dass diese über eine weitere Fremdsprache verbalisiert werden und deswegen umso

¹¹ Tawada, Yoko 2002. *Überseesungen*. Konkursbuch Verlag, Tübingen.

faszinierender, fremder und manchmal skurriler wirken, und sich alternative Perspektiven auf vermeintlich eindeutige Gegenstände, Situationen und unterschiedliche Lebensräume eröffnen. Diesen Gedanken bestätigt beispielsweise Herta Müller mit dem Titel eines ihrer Essays *In jeder Sprache sitzen andere Augen* (2009) und stellt die These auf, dass „die Kenntnis mehrerer Sprachen unmittelbar an der Fähigkeit, ‚mehr zu sehen‘“ gekoppelt ist (Müller 2009:25, zit.n. Kilchmann 2012:18). Besonders an Tawada ist, dass bei ihr mehrere Sprachen verschmelzen und dadurch erst recht vielfältige Wahrnehmungsmuster entstehen, die über einzelne kulturelle bzw. sprachliche Grenzen hinaus fungieren und sich Sprache als Phänomen dadurch der Eindordnung einer „territorialen Zugehörigkeit entzieht“ (Kilchmann 2012:21) und die Eigenschaft der Mobilität annimmt.

Ferner sind Tawadas Werke gekennzeichnet durch eine Bewegung der Figuren zwischen Kontinenten, Ländern, Kulturen und Sprachen, also durch Reiseerfahrungen, in denen verschiedene Sprachen durcheinandergeraten und Übersetzungsbewegungen darstellen, die neue Bedeutungen eröffnen (ebd.:21). Obwohl hier auch von Übersetzungen unterschiedlicher Wahrnehmungen die Rede ist, gilt es vor allem, Übersetzungen im Sinne von einer Sprache in eine andere in den Mittelpunkt zu stellen. Daraus entstehen Komik und Verfremdungselemente, die für Tawada einen Anlaufpunkt für den Schreibprozess bieten. So wird sowohl durch das Übersetzen von der Muttersprache in die Fremdsprache als auch umgekehrt „[...] die vermeintliche Dichotomie von Fremd- und Eigensprache [...] nicht zuletzt durch [...] Ähnlichkeiten zwischen Wörtern verschiedener Sprachen, die ganz unterschiedliches bedeuten, [...] unterlaufen“ (ebd.:23) und somit „neue Bedeutungsverkettungen generiert, die sich über die einzelsprachlichen Bedeutungsabsprachen hinwegsetzen“ (ebd.:23). Auf die Frage, wie überhaupt diese Bedeutungsverkettungen entstehen, verweist Kilchmann auf Homophonien und Ähnlichkeiten des Bezeichnenden untereinander (ebd.:23). Es zeigt sich, dass „in der Ähnlichkeit einzelner Wörter vermeintlich feste Grenzen zwischen Einzelsprachen fließend werden“ (ebd.:23). Es ist dieser Umstand, der Tawadas Werken letztendlich ihr translinguales Element verschafft.

Auch Hofmann greift Tawadas Fokus auf Übersetzungspraktiken auf und stellt fest, dass „der Schwerpunkt ihrer Poetik der Interkulturalität auf Übersetzung und Transfer“ (2015:146) liegt. Er führt weiter an, dass Tawada in ihren Texten beleuchtet, wie Sinn im Prozess der Übersetzung entsteht:

Dabei verwendet sie den Begriff ‚Übersetzung‘ in einem weiteren Sinn, der die Vermittlung zwischen kulturellen Bezugsrahmen, Zeiten, Schriftsystemen, Sprachen, Religionen, tradierten Kunstformen und historischen Überlieferungen sowie Formen des Imaginären mit einschließt (ebd.:146).

Es sind also genau diese Übersetzungsakte zwischen Sprachen und Wahrnehmungen verschiedener kultureller Erscheinungsformen, die „die Beweglichkeit und Formbarkeit allen Sinns“ (ebd.:146) herausstellen, aus denen sich Konzeptionen neuerer zeichenhafter Formenensembeln und Sinnbezüge entstehen.

Als letztes gilt es kurz auf den Bruch zwischen Sprachen einzugehen, der in Tawadas Werken zum Vorschein kommt und für die noch folgende Didaktisierung bedeutungsvoll ist. So betrachtet Tawada

den Bruch zwischen Sprache und Sprache als das Inkommensurable und Unübersetzbare, das ihre Kreativität belebt: Dadurch, dass ich zwei Sprachen schreibe, entdecke ich ständig schwarze Löcher im Gewebe der Sprachen. Aus diesen sprachlosen Löchern entsteht Literatur (Tawada, zit. n. Finger 2012:261-262).

Auch Kraenzle verweist auf den Bruch zwischen Realität und Sprache, und betrachtet den Akt des Übersetzens als geeigneten Vorgang, diesen Bruch sichtbar zu machen (2005:12). Schließlich erzeugt Tawadas Schreiben kritische Diskussionen zu gängigen Auffassungen von Sprache und Kultur, das in der Zeit der Globalisierung eine hochaktuelle Relevanz aufzeigt.

2.1 Entstehung von *Bioskoop der Nacht*

Eine Betrachtung der Entstehungsgeschichte von *Bioskoop der Nacht* bietet nicht nur für eine Interpretation des Textes Hilfestellung, sondern verschafft auch mögliche Einsichten in das Zustandekommen eines Tawada-Textes. Diese Einblicke in die Realisierung von *Bioskoop der Nacht* vermittelt Tawada in ihrer zweiten Poetikvorlesung als Hamburger Gastprofessorin für interkulturelle Poetik betitelt: *Dejima – Die Seefahrt der Sprache* (Tawada 2012:73). Nachdem sie auf einzelne Textaspekte, Bezüge zu Afrikaans¹² als

¹² Afrikaans ist als eine westgermanische Sprache einzuordnen und stammt aus dem Holländischen. Sie entwickelte sich unter den im 17. Jahrhundert nach Südafrika gekommenen niederländischen Siedlern. Die Sprache wird heute vorwiegend im südlichen Afrika gesprochen und die Mehrheit der sieben Millionen Muttersprachler sind farbige („coloured“) und weiße Südafrikaner. Außerdem sprechen ca. 10 Millionen Menschen Afrikaans als Zweit- oder Fremdsprache.

Sprache sowie Wahrnehmungen der südafrikanischen Gesellschaft verweist, erklärt sie, „[ihre] sehr persönliche Begegnung mit Afrikaans“ (ebd.:75). So erläutert sie, wie sie an einem Heiligabend in Amsterdam in einem Boot übernachtete und im Halbschlaf zwei Frauen auf der Straße sprechen hörte:

Ich konnte die Konturen der Sätze wahrnehmen, ohne ihre Bedeutungen zu verstehen. Diese Sprache war für mich wie eine verschwommene Fotografie von einer mir bekannten Sprache: Deutsch (ebd.:76).

Anschließend erzählt Tawada, wie sie sich spontan entschied, diese ihr unbekannte Sprache aufgrund ihrer phonetischen Einzigartigkeit als ihre Traumsprache anzunehmen:

„Ich dachte auf einmal: Ja, diese verschobene und daher verschwommene Sprache, sie ist meine Traumsprache! Wie spannend es wäre, einen poetischen Text zu schreiben, der den Klang hat wie das Niederländische in dieser Nacht!“ (ebd.:76)

In der Schilderung ihrer ersten Begegnung mit Afrikaans beschreibt sie die Sprache als „eine Steigerungsform [ihres] imaginären Niederländischen“ (ebd.:76), wie sie es im Boot in Amsterdam erlebt hat, „oder eine doppelte Verschiebung von dem, was für [sie] Deutsch war“ (ebd.:76). Somit weist sie schon auf ihre Empfindung einer Verwandtschaft der drei Sprachen hin, die eine zentrale Thematik in *Bioskoop der Nacht* bildet. Ergänzend beschreibt sie wie ihr ihre ‚Traumsprache‘ erlaubt, durch Träume Zugang zu historischen und gegenwärtigen südafrikanischen Realitäten zu bekommen, indem sie „mit dem Schiff des Traums [...] nicht nur von Europa nach Afrika, sondern auch von der Gegenwart in das 17. Jahrhundert hingeführt“ wurde (ebd.:76).

Den ersten Teil ihrer Vorlesungen widmet Tawada ausgewählten sprachlichen, kulturellen, sozialen, politischen, historischen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen Südafrikas, die sie während eines Besuchs im Land sammeln konnte. Im Zentrum ihres Aufenthalts ist die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der afrikaansen Sprache, ihrer gesellschaftlichen Stellung, der Verwandtschaft zwischen der ihr bekannten Sprache Deutsch und der historischen Rolle der Sprache im Land. Es lässt sich in ihren Anmerkungen ein großes Interesse an der Bezeichnung von Afrikaans als eine aufgrund der Apartheidpolitik belastete Sprache (ebd.:77) erkennen, eine Bezeichnung, mit der sie sich als japanische Muttersprachlerin identifizieren kann, denn auch „Japanisch ist in den Ländern, die dem japanischen Imperialismus zum Opfer fielen, eine stark belastete Sprache“ (ebd.:77). Neben der Frage, wie belastbar eine Sprache bzw. Afrikaans überhaupt

sein kann, wird Tawada auch mit der Tatsache konfrontiert, dass Südafrikaner im Rahmen der Apartheidpolitik nach vier verschiedenen Rassengruppen klassifiziert wurden, nämlich Weiße, Schwarze, Farbige und Inder. Die aufgrund der Hautfarbe festgelegten Bezeichnungen, die für Südafrikaner eine Alltagsrealität sind, erfährt Tawada als eine absurde Art, Menschen zu kategorisieren und bringt dies in satirisiertem Ton zum Ausdruck:

[...] in Südafrika [werden] nur diejenigen, die sowohl europäische als auch nicht-europäische Vorfahren haben, »coloured« genannt. Die Schwarzafrikaner sind nicht »coloured«. Mit dem Wort »Schwarzafrikaner« bin ich aber auch nicht zufrieden. Es kommt mir lächerlich vor, von den Hautfarben zu sprechen, als gäbe es sie. Es gibt rote, grüne und schwarze Deutsche, und es gibt rot-grüne Koalitionen und andere gemischte Formen (ebd.:77).

Des Weiteren erzählt Tawada von Wahrnehmungen südafrikanischer Lebensräume und beschäftigt sich zugleich mit den historischen Auswirkungen der Apartheidpolitik. So berichtet sie von einer Tagesreise nach Soweto, eine der Siedlungen, in denen die schwarzen Südafrikaner während der Apartheid gezwungen wurden zu wohnen. Darin schildert sie auffällige Phänomene wie Armut und erhält Einsichten in die Lebensgewohnheiten der schwarzen Südafrikaner. Vor allem ist sie hier fasziniert vom Wort „Township“, denn sie hätte erwartet, einem „Schiff“ innerhalb der Stadt zu begegnen. Schließlich gelangt sie zur Erkenntnis, dass „ship“ ein Suffix wie „schaft“ im Deutschen ist (ebd.:80). Dieses ist jedoch nicht das einzige Mal, wo Tawada sich mit Momenten sprachlicher Verwirrung zurechtfinden muss. Denn auch mehrere afrikaanse Wörter wecken bei Tawada wegen phonetischer und orthographischer Verwandtschaft mit dem Deutschen bestimmte Erwartungen, die sich jedoch im südafrikanischen Kontext als Wörter mit anderen Bedeutungen herausstellen. So kann davon ausgegangen werden, dass es genau diese vermeintlich eindeutige Verwandtschaft, aber zugleich die damit einhergehende Inkompatibilität ist, die Tawada dazu bringt, einen Text über diese fesselnden Zusammenhänge zu verfassen.

Durch die Wahrnehmungen südafrikanischer Lebensräume und ein Gespräch mit einem schwarzen Fremdenführer in Soweto gewinnt Tawada Einblicke in historische Gegebenheiten des Landes, insbesondere die mit Gewalt niedergeschlagenen Soweto-Schülerproteste von 1976 gegen die Einführung von Afrikaans als Unterrichtssprache (ebd.:80). Diese merkbare Ablehnung gegen Afrikaans löst zahlreiche Fragen bei Tawada

aus, wie beispielsweise eine Kolonialpolitik eine andere Kolonialpolitik ersetzen kann. Anders gesagt: Sie versucht einen Sinn darin zu finden, warum Englisch als Unterrichtssprache problemlos akzeptiert wird, auch wenn diese Sprache als „Sprache der Unterdrückter“¹³ bekannt ist, jedoch eine andere Reaktion unter Schwarzen hinsichtlich Afrikaans hervorruft. Letztendlich ist festzuhalten, dass Tawada aus einer Fremdperspektive eine Vielfalt an sprachlichen, historischen, politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Erscheinungen im Land wahrnimmt und ein besonderes Interesse für den Zusammenhang dieser Phänomene entwickelt. Und es ist m.E. Tawadas Absicht, diese Wahrnehmungen ins Zentrum von *Bioskoop der Nacht* zu stellen und zu versuchen, sie zu verarbeiten und daraus Sinn zu konstruieren. Daraus kann man auch schlussfolgern, wie genau Tawada einzelne sprachliche und kulturelle Phänomene beobachtet und diese als Sprungbrett und Anhaltspunkt verwendet, grundlegende Fragen zur Auffassung von Sprache und Kultur in den Vordergrund zu rücken.

2.2 Interpretation von *Bioskoop der Nacht*

Wie schon an der Mehrdeutigkeit des Titels und der Benennung der drei Abschnitte zu bemerken ist, steht die Bewegung zwischen vier Kontinenten und verschiedenen Sprachwelten im Mittelpunkt des Bandes. Dabei ist *Bioskoop der Nacht* der einzige Text in der Sektion *südafrikanische Zungen*. In 34 Abschnitten nicht chronologischen Zusammenhangs stellt der Text die eifrige Suche der japanischen Ich-Erzählerin¹⁴ nach ihrer Traumsprache dar. Mithilfe einer Psychoanalytikerin gelangt sie zum Ergebnis, Afrikaans sei die Sprache ihrer Träume, obwohl dies ihr fremd vorkommt, denn „diese Sprache [hat] sie nie gelernt und [sie] war auch noch nie in Afrika gewesen“ (BN 66)¹⁵. Deshalb entscheidet sich die Ich-Erzählerin: „Die Sprache, in der geträumt wird, muss besucht werden“ (BN 67), und bucht anschließend eine Reise nach Südafrika. So reist die

¹³ Schwarze Südafrikaner wurden im Rahmen der Bildungspolitik der Apartheid-Regierung gezwungen, den Schulunterricht in Afrikaans zu erhalten.

¹⁴ Hierzu stellt von Maltzan fest: „Unschwer ist hier Yoko Tawada erkennbar“ (2012:189).

¹⁵ Das Sigle BN bezieht sich auf den Titel *Bioskoop der Nacht*: Tawada, Yoko 2002. *Überseetzungen*. Tübingen.

Hauptfigur gezielt nach Südafrika und begegnet der afrikaansen Sprache und verschiedenen kulturellen Phänomenen im Land nicht ohne Verwirrung, Verfremdung und Komik. Um ihre Sehnsucht nach Traumverständnis zu erfüllen, durchläuft sie einen komplexen auf ihre Identität einwirkenden Prozess des Spracherwerbs. Dieser dient als Sprungbrett und Auslöser für die Vermittlung etlicher spannender Einsichten in Sprachlernprozesse und ermöglicht ihr, sprachliche, kulturelle, politische, historische und soziale Sphären in der südafrikanischen Gesellschaft wahrzunehmen und diese aus ihrer (Fremd)perspektive zu kommentieren.

1. Zum Titel und dem Zusammenhang zwischen Sprache und Identität

Welche Bedeutung Sprache, Mehrdeutigkeit, Reisen und Identität für Tawada haben, wird schon im Titel des Bandes ersichtlich und kann je nach Aussprache auf zwei verschiedene Arten interpretiert werden. Als eine Komposition bestehend aus den Nomen „Übersee“ und „Zungen“ mit der Betonung auf „Über“, verweist der Titel laut Kraenzle auf der einen Seite auf einige im Band vorzufindende thematische Schwerpunkte, indem es sich um fremde Sprachen und Orte handelt.

[T]he title reflects the collection's consideration of foreign places and foreign languages; the word *Zungen* also suggests a link between language and the body, or between sound and its physical production (2005:1).

Von Maltzan stellt auf der anderen Seite fest, dass wenn die Betonung auf „see“ liegt, dann wird aus *Überseezungen* Übersetzungen (2012:188), ein zentrales mit den Texten von Yoko Tawada assoziiertes Thema. Kraenzle führt weiter an, dass eine solche Interpretation auch durch den Umschlag des Bandes bestätigt wird, auf dem die Silbe „see“ in Kursivschrift geschrieben wird und als Hinweis dient, dass die Betonung tatsächlich auf dieser Silbe liegen sollte. Auch von Maltzan bekräftigt diese Interpretation und merkt an, dass

aus *Überseezungen* Übersetzungen werden. Übersetzungen aus fremdsprachlichen Kontexten, also *Übersee*, indes werden zum Prinzip des Bandes erhoben: es geht im tatsächlichen und übertragenden Sinne um Mehrfachbedeutungen, nämlich um das Übersetzen von Wahrnehmungen, von Sprachen... [...] (2012:188)

Bemerkenswert ist zudem, dass das zweite Nomen, „Zungen“, das laut Koiran als Synonym für „Sprache(n)“ (2009:267) gedeutet werden kann, die Pluralform annimmt und dadurch ein weiteres, mit Tawada verbundenes, Thema beleuchtet wird, nämlich das der Mehrsprachigkeit. Somit zeigt sich bereits durch eine Auseinandersetzung mit dem Titel

des Bandes wie prominent das Spiel mit Sprache und verschiedenen Bedeutungszusammenhängen in Tawadas Werken ist, und wie es als Vorahnung für die Beschäftigung mit (Fremd-)sprache, Kultur, Reisen und Identität in *Bioskoop der Nacht* figuriert.

Im Mittelpunkt des Textes steht das Bemühen der Ich-Erzählerin, die ihr bei mehreren Gelegenheiten gestellte Frage, „in welcher Sprache träumen Sie“ zu beantworten. So beschreibt sie diese Sprache als „eine Sprache. Ja, es ist sicher eine Sprache, aber eine Sprache, die ich nie gelernt habe, deshalb verstehe ich meine eigene Sprache nicht“ (BN 63), obwohl sie feststellt, die Sprache habe etwas Deutsches. In einem Gespräch mit der Psychoanalytikerin auf einer Fete lernt sie aber, die Sprache ihrer Träume sei Afrikaans. Die Ich-Erzählerin wundert sich trotzdem, wo ein Kontakt mit Afrikaans hätte stattfinden können. So erinnert sie sich, an Weihnachten 1996 in Amsterdam eine fremde und verwirrende Sprache gehört zu haben, und obwohl sie nach einiger Zeit endlich diese Sprache als Holländisch anerkennt, scheint diese Begegnung mit der holländischen Sprache der Katalysator ihrer in Afrikaans erlebten Träume zu sein. Die Annahme weist eine gewisse Plausibilität auf, denn Afrikaans hat sich aus dem Holländischen seit der Kolonialzeit entwickelt und zeigt heute noch zahlreiche orthographische und semantische Ähnlichkeiten auf.

Indem die Ich-Erzählerin jedoch *nicht* in der japanischen Muttersprache träumt, sondern eher in einer Fremdsprache, die sie noch nie gehört hat, wird Kraenzle zufolge die Auffassung in Frage gestellt:

[...] that dreams reveal the degree of a subject's connection to a particular language, that is, where the intimacy of a certain language is measured by whether or not one dreams in that language (2005:8).

Darüber hinaus problematisiert Tawada sowohl die essenzialistische Ansicht von Sprache als primäres Element der Identitätsstiftung als auch die Erwartung, dass die Muttersprache in den Träumen figurieren müsste. Eine Aussage der Psychoanalytikerin bietet in diesem Zusammenhang eine Erklärung für die Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen, indem „ein Schriftzeichen durch eine komplexe Verschiebung zufällig mit einem anderen Schriftzeichen identisch werden kann“ (BN 66). Wendet man diese Erläuterung auf eine Verschiebung und Vermischung auf lautlicher Ebene anstatt Schriftzeichen an, scheint die Anwesenheit von Afrikaans in ihren Träumen wegen einer sonderlichen Begegnung mit der holländischen Sprache glaubwürdig zu sein, vor allem wenn man die Ähnlichkeiten

zwischen Afrikaans und Holländisch auf phonologischer und orthographischer Ebene in Betracht zieht.

So wird schnell deutlich, dass es sich um einen Kampf für und gegen Festschreibungen handelt, in dem der Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und Herkunft im Zentrum steht und ständig neu verhandelt wird. Eine alternative Erklärung für ihre unbekannte Traumsprache bietet ein Mann auf der Fete. Er ist der Meinung, die Sprache, in der sie träume,

sei eindeutig die deutsche Sprache, jedoch völlig deformiert. Diese Missgestalt nähme sie an, weil sie in meinem Kopf ständig von der Muttersprache unterdrückt werde (BN 64).

Der Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen misst er keine Bedeutung bei. Vielmehr zieht er als Erklärung für ihre Situation den übergeordneten Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache heran und schlussfolgert, dass ihre Träume ein Ergebnis der Unterdrückung der Muttersprache auf die Fremdsprache darstellt. Nachdem die Psychanalytikerin ihr mitgeteilt hat, Afrikaans sei ihre Traumsprache, behauptet eine andere Figur, „man träumt doch in der Sprache des Landes, in dem die Seele wohnt“ (BN 70) und vertritt an ihrer Stelle eine Ansicht, die Sprache und Territorium als unmittelbar aneinander gebunden betrachtet und vielsagend ist für Fragen der Identität. Kraenzle führt an, dass diese Figuren repräsentativ für verschiedene „models of linguistic identity which are explained in the instances“ (2005:5) sind. So setzt sie diese Figuren als Mittel ein, festgelegte Konzeptionen von Sprache, Identität und Traumdeutung aufzubrechen. Dies kommt darin zum Vorschein, dass die Protagonistin die Zuschreibung, dass man in der Muttersprache träumen muss, zuversichtlich ablehnt. Nachdem eine Frau behauptet, man träumt in der Sprache des Landes, in dem die Seele wohnt, antwortet sie: „Ich habe viele Seelen und viele Zungen“ (BN 70). Dadurch lehnt sie nicht nur die übermäßige Bedeutung der Muttersprache ab, sondern widerlegt auch die durch die Figuren vertretenen verschiedenen Auffassungen von der Beziehung zwischen Muttersprache und Herkunftsland bzw. Sprache und Territorium, sodass Kraenzle festhält: „Identität kann [bei Tawada] nicht auf einen Ort reduziert werden“ (2005:9). Dies könnte durch Tawadas Biografie erklärt werden: Tawada hat schon in mehreren Ländern gelebt, gilt als Weltreisende und ist zudem zweisprachige Autorin. Durch den Einbau der Traumsequenzen und der Suche nach Verständnis ihrer

Traumsprache entfernt sie sich von scheinbar verankerten Mustern und fordert somit den Leser heraus, Auffassungen von Identität und Selbstbehauptung neu zu reflektieren.

2. Sprache und Sprachspiel

Bemerkenswert ist, dass Tawada in *Bioskoop der Nacht* den Fokus nicht auf die von ihr erworbene deutsche Sprache lenkt, sondern eher auf Afrikaans, eine der elf offiziellen Amtssprachen Südafrikas. So fängt der Text an mit einer der eingebauten Traumsequenzen, in der ein Mann mit seinem Zeigefinger auf die Stelle seines Herzens zeigt und sagt, „Die Mann“ (BN 61). Die falsche Verwendung des Artikels entgeht der Ich-Erzählerin nicht und sie wirkt sofort verwirrt. Dieses Verfremdungselement wirkt weiter mit Phrasen wie: „Niemals habe ich das nicht getan“ (BN 61) und „Ich arbeite in einem Winkel“ (BN 62). Die Anwendung der Doppelverneinung verwirrt und der Gedanke, „in einem Winkel“ arbeiten zu müssen verbietet der Ich-Erzählerin, anfänglich Sinn aus den Ausdrücken zu gewinnen. Als nächstes erschreckt sie das Wort „tot“ (BN 62), das sie neben einem Verfallsdatum auf einer Dose im Laden bemerkt und es folglich als Festlegung ihres Sterbedatums interpretiert. Ihre als surreal gestaltete Traumsequenz endet, wenn der Mann das schöne Herbstwetter als „lecker“ (BN 63) beschreibt.

Wo der rein deutschsprachige Leser durch die unbekanntenen Ausdrücke mit dem Element der Verfremdung konfrontiert wird, ist der Leser mit angemessenen Kenntnissen von Deutsch und Afrikaans in der Lage, das Spiel mit Sprache und Bedeutung zu identifizieren. So erkennt der Leser mit afrikaanssprachigen Kenntnissen die in Afrikaans eigenartige Verwendung der Doppelverneinung, das Wort „Winkel“ als die Bezeichnung des deutschen Wortes „Geschäft“ und auch die Bedeutung von „tot“, das aus dem Afrikaans als „bis“ ins Deutsche übersetzt und folglich in der Linguistik als „falsche Freunde“ bezeichnet werden könnte. Zuletzt versteht derjenige mit Afrikaanskenntnissen das Wort „lecker“. Denn wo man „lecker“ in der deutschen Sprache nur bezüglich Essen verwendet, dient das Wort in Afrikaans der Bezeichnung unendlich vieler Dinge, z.B. in der Beschreibung von Essen, Wetter, Gefühlen, Wahrnehmungen und Objekten. Somit wird erkennbar, dass der Leser hier mit der wortwörtlichen Übersetzung von Redewendungen und Satzstrukturen aus dem Afrikaans zu tun hat, die laut von Maltzan nicht nur eine Verfremdung der deutschen Sprache zufolge hat, „sondern auch der sie beschreibenden südafrikanischen Gegenstände, Personen und Zustände, und damit Klassifizierung nicht nur in der Sprache, sondern auch

von Rassen ad absurdum führt“ (2012:193). Einerseits werden orthografische Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen beleuchtet sowie verschiedene Bedeutungszusammenhänge, die daraus entstehen. Somit spielt Tawada mit Ähnlichkeit und Differenz, geht andererseits jedoch bewusst spielerisch mit Sprache um und bricht mit der Idee der Homogenität einer Sprache.

Das Spiel mit Ähnlichkeit und Differenz wird weitergeführt, vor allem in der Szene¹⁶, in der sich die Protagonistin am Hauptbahnhof befindet und auf Frau Taal wartet und ihr eine Bank in den Blick kommt, auf deren Rücklehne »SLEGS BLANKES« steht. Unsicher, ob es ihr erlaubt ist, sich auf die Bank zu setzen, stellt sie einige Thesen auf, was denn das Wort „Blankes“ bedeuten könnte. So assoziiert sie das Wort mit „a blank space«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei“ (BN 74) und fragt sich, ob man eine Hautfarbe haben kann, „die einem unbeschriebenen Blatt gleicht“ (BN 74). Außerdem hört sich das Wort für die Ich-Erzählerin an wie »black«, aus dem sie schlussfolgert, die Bank könnte nur für schwarze Menschen reserviert sein. So kommt sie am Bahnhof ins Gespräch mit einem Polizisten und erfährt, dass „Blankes“ hier repräsentativ ist für „Afrikaner“, also ehemalige Holländer, die im Rahmen des Kolonialismus nach Südafrika gezogen und Teil der Bevölkerung geworden sind. Auch an dieser Stelle fühlt sich der deutschsprachige Leser verwirrt, denn mit dem Begriff „Afrikaner“ verbindet er wahrscheinlich alle in Afrika lebenden Menschen, und nicht lediglich weiße afrikaanssprachige Südafrikaner. Das Gespräch wird zunächst abgeschlossen durch die Frage, ob die Ich-Erzählerin einen Pass hat, auf die sie antwortet, „Ich habe einen japanischen Pass“. Indem der Mann festhält „Ach so, dann sind sie eine von den Blanken“ (BN 75), kulminiert der Text in besonderer Kritik am Rassenklassifizierungssystem der Apartheid-Regierung. Als Japanerin wäre ihr erlaubt worden, sich in Gebieten der Weißen zu bewegen, obwohl sie nicht die entsprechende Hautfarbe besitzt. Als Japanerin ist ihre Klassifikation als Person mit einer weißen Hautfarbe abwegig (vgl. von Maltzan 2012). Es ist aber genau diese Absurdität – die Konstruktion von Rassen- und ethnischen Gruppen – die Tawada mit der Sprache offenlegt und problematisiert, indem sie eine Bezeichnung wie „Blanke“ durch zahlreiche

¹⁶ Der vollständige Text ist als Anhang I verzeichnet und wurde im Rahmen der Didaktisierung als Hausaufgabe eingesetzt. Diese Szene gestaltet sich als Traum, in dem die Ich-Erzählerin sich in Apartheid-Südafrika befindet.

Bedeutungsvarianten relativiert und neues Licht auf die Doppelmoral der damaligen Apartheidregierung wirft.

Diese sprachliche Fähigkeit von Tawada, die Konstruktion von Rassen und ethnischen Gruppen zu problematisieren, hängt m.E. mit ihrer Außenperspektive zusammen. Durch diesen Einblick versetzt sie aber auch den südafrikanischen Leser in diese Position und verleiht ihm eine alternative Sichtweise auf Realitäten im eigenen Land. Somit ist festzuhalten, dass Tawada auf eine besondere Art und Weise mit dem kognitiven Akt spielt, wie man mittels der orthographischen Wahrnehmung eines Wortes bestimmte Bedeutungsinferenzen und Erwartungen bildet, obwohl diese manchmal zur Fehlinterpretation führen können und der Kommunikationsakt ein humorvolles Element bekommt. Es entsteht somit durch die Verwobenheit und Einfügung afrikaanser Ausdrücke in einen deutschen Text „eine Komik, die nicht nur die Fremdheit von Sprache, sondern auch ihre Authentizität an sich in Frage stellt“ (von Maltzan 2012:193).

3. Spracherwerbsprozesse

Nachdem die Psychoanalytikerin der Ich-Erzählerin mitteilt, Afrikaans sei die Sprache ihrer Träume, entscheidet sie sich, eine Reise nach Südafrika zu buchen und die Sprache, in der geträumt wird, kennenzulernen. Das Ziel ihrer Reise ist eindeutig: Sie möchte einen Sprachkurs besuchen und Afrikaans lernen, um als Dolmetscherin im eigenen Traum arbeiten zu können. Mit dieser Begründung wird nochmal deutlich, dass sie den Inhalt und die Bedeutung ihrer Träume als vielsagend und damit als sinntragendes Phänomen betrachtet. Angekommen in Kapstadt schreibt sich die Ich-Erzählerin für einen Sprachkurs ein und beschreibt anschließend ihre Erfahrungen als Sprachlernerin. Damit verleiht Tawada einerseits besondere Einsicht in Spracherwerbsprozesse und die entsprechende Verwandlung, die der Sprachlerner auf verschiedenen Ebenen durchläuft; andererseits eröffnet ihr der Sprachkurs einen Zugang zu den sprachlichen, kulturellen, politischen, sozialen, geschichtlichen Räumen Südafrikas, auf die später zurückzukommen wird. Obwohl die Ich-Erzählerin die Erfahrung an der Sprachschule und mit der Sprachlehrerin Frau Taal¹⁷ als etwas Heilendes betrachtet, und als geeignet ansieht, daraus ein

¹⁷ An dieser Stelle merkt derjenige mit Kenntnissen von Afrikaans das fortlaufende Spiel mit der Sprache. „Frau Taal“ könnte als „Frau Sprache“ vom Afrikaansen ins Deutsche übersetzt werden und stellt nochmal ‚Sprache‘ und Sprachlernen in den Vordergrund.

Lebensmodell zu entwickeln, scheint das Erlernen von Afrikaans „mechanistisch, schwierig und gar ein forciertes Prozess zu sein“ (ebd.:190).

Die Ich-Erzählerin beschreibt den Prozess an der Sprachschule wie folgt:

Wir lernten bei Frau Taal, wir wurden von Mund zu Mund gefüttert, wir mussten sie verstehen, wir mussten sie verstellen, wir verstümmelten ihre Stammsätze und Satzweige und verstummten. Ich war erschöpft, einige schlafen sogar ein (BN 82).

Der Erwerbsprozess ist mühsam und anspruchsvoll, und je länger der Sprachkurs dauert, desto mehr Einsatz braucht die Ich-Erzählerin, den Erwerbsprozess fortzusetzen:

Ich wurde jeden Tag fauler, der Mund produzierte unnötig viel Speichel und die Sprachlust rostete hinter den Zähnen. Ich war vormittags erschöpft, nachmittags konnte ich kaum noch meine Augen offen halten. Abends ging ich früh ins Bett (BN 84).

Im Laufe des Sprachkurses verlässt sie die Lust am Lernen, sie ist ermüdet und hat außerdem Schwierigkeiten, die Artikulationsherausforderungen der neuen Sprache zu bewältigen. Mit Hinblick auf die Darstellung der Ich-Erzählerin, dass der Mund unnötig viel Speichel produziert und die Sprachlust hinter den Zähnen rostet, stellt Kraenzle fest,

[...] crossing over into another language can heighten the speaker's awareness of the physical exertion inherent to speech, especially when the languages in question are phonetically distinct (2005:6).

Nicht nur hat das Erlernen der neuen Sprache auf körperlicher Ebene eine spürbare Auswirkung, wie im obigen Zitat erkenntlich wird, sondern auch auf geistiger Ebene. So beschreibt sie, wie ihre Träume in dieser Zeit nicht nur von Ausdrücken und Redewendungen von Afrikaans beherrscht werden, sondern auch erheblich von Alltagserfahrungen in der südafrikanischen Gesellschaft beeinflusst sind. Die Träume bestehen aus einer Mischung von deutschen und afrikaansen Wörtern, aus Gedanken über die Währungen Mark und Rand sowie weiteren Eigenheiten des Landes. Dies wird vor allem sichtbar, wenn sie erzählt:

Im Traum hörte ich oft eine Stimme, sie sprach eine Sprache, die nicht mehr oder noch nicht Afrikaans war. »Schade, dass ich Sie wie einen Bock geschossen habe. Ein Bock ist eine Lustsache« (BN 84).

Hier lässt sich nämlich die Sprache im Traum überhaupt nicht zuordnen und ist ihr total fremd und unbeherrschbar: Sie ist nicht Afrikaans, aber zugleich auch nicht Deutsch. Dieses Verwirrspiel gestaltet sich weiter in den letzten zwei deutlich unzusammenhängenden

Sätzen im obigen Zitat, in dem ein zentrales Wort – in diesem Fall „Bock“ – als Übergang für den folgenden Gedankengang verwendet wird, in dem jedoch von einer anderen Wortbedeutung in einem anderen Kontext die Rede ist. Zudem bekommt der Spracherwerbsprozess ein magisches Element und wird als Traum beschrieben, dessen Zustand sie verlässt, wenn sie mit einem deutschen Studierenden im Unterricht spricht. Der Sprachlernprozess verwischt allerdings nicht nur die Grenze zwischen Realität und Traum, sondern führt auch zu einer persönlichen Verwandlung der Protagonistin:

Ich war plötzlich auch ein Kind und wurde gezwungen, nur noch Afrikaans zu sprechen. Wenn ich in einer anderen Sprache etwas sagte, wurde ich bestraft. Nein, ich war eigentlich kein Kind mehr, aber der Sprachunterricht hat mich zu einem Kind gemacht (BN 89).

Der Prozess des Sprachlernens macht sie zum Kind und versetzt sie in totale Abhängigkeit von der Sprachlehrerin Frau Taal, und erinnert gleichzeitig an die Methode im FSU, in der Lernende aufgefordert werden, während des Unterrichts nur in der Fremdsprache zu kommunizieren (vgl. Koiran 2009:294). Diese Transformation vom Erwachsenen zum Kind rückt außerdem die Frage in den Vordergrund, inwiefern der Körper anders kodiert ist wenn in einer Fremdsprache kommuniziert wird (vgl. Kraenzle 2005:6). Und genau wenn Fortbewegung hinsichtlich des Spracherwerbs zu spüren ist, „enstellen sich einige Sätze in [ihrem] Mund“ (BN 90). Kraenzle weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Sprechschwierigkeiten und die damit zusammenhängende Transformation schon in früheren Werken von Tawada aufgegriffen wurden, nämlich z.B. in *Verwandlungen*¹⁸:

When linguistic borders are crossed, however, the voice is decentered and defamiliarized, and thus takes on a new materiality (2005:7).

Die intensive Verbindung zwischen Sprache und Körper wird am deutlichsten hergestellt, wenn die Protagonistin fast am Ende des Sprachkurses von der Lehrkraft gebeten wird, eine Sprachübung laut vorzulesen:

»Lesen Sie bitte die nächsten Übungssätze vor!«, befahl mir die Lehrerin. Plötzlich spürte ich eine neue Zunge in meinem Mund, sie war kalt und winzig (BN 91).

¹⁸ Tawada, Yoko 1998. *Verwandlungen*. Tübingen.

Tawadas Fokus auf Spracherwerbsprozessen wird noch ein weiteres Element hinzugefügt, wenn sie Folgendes in ihrer Hamburger Poetikvorlesung zur Texteinordnung von *Bioskoop der Nacht* festlegt:

Ein »Nacht-Kino«, wie der Text auf Deutsch heißen könnte, ist weder ein Reiseessay noch eine Erzählung. Der Text sollte eine neue Gattung darstellen, die an ein Sprachlehrbuch erinnert (2012: 74).

Berücksichtigt man, dass in der literaturwissenschaftlichen Rezeption Einigkeit besteht, dass die Textsorte sich nicht eindeutig einordnen lässt – der Text kennzeichnet sich durch eine Mischung aus Erzählung, Reiseerzählung, autobiographischem Schreiben und essayistischen Elementen (vgl. von Maltzan 2012 / Kraenzle 2005) – und dass Spracherwerbsprozesse eine zentrale Thematik im Text bilden, dann gilt es Tawadas obige Aussage unter besonderer Berücksichtigung der strukturellen Elemente des Textes näher zu betrachten. So sind beispielsweise die drei eingebauten Sprachübungen als Arbeitsaufgabe charakteristisch und repräsentativ für den praktischen Teil des FSU. Aber auch sie sind keine üblichen Sprachübungen, denn mit ihren Ausdrücken und alltäglichen Redewendungen von Afrikaans dienen sie nochmal der Verfremdung des deutschen Lesers. Im Anschluss an die Sprachübungen stellt Tawada m.E. in *Bioskoop der Nacht* einen weiteren häufig besprochenen Punkt zur Diskussion, nämlich das Umfeld, in dem das Sprachenlernen stattfinden sollte. Berücksichtigt man, dass Tawadas Ich-Erzählerin in das Land reist, die Sprache zu lernen und mehrere sprachliche und kulturelle Auseinandersetzungen und Erfahrungen im Land schildert, dann ist davon auszugehen, dass das Erlernen einer Fremdsprache ihrer Meinung nach in den entsprechenden sprachlichen, kulturellen und sozialen Räumen geschehen sollte. Darin besteht die Möglichkeit, ein neues Gesicht der Sprache wahrzunehmen und aus erster Hand zu erfahren – wie es Tawada schließlich erlebt – wie die Sprache durch Muttersprachler in Alltagssituationen angewandt wird. Da man sich zugleich im kulturellen Umfeld der Sprache bewegt, trifft man unvermeidlich auf spezifische kulturelle Erscheinungsformen, die auch zum Spracherwerb gehören und mit denen man sich auseinandersetzen muss.

4. Sprache als Zugang zu Südafrika

Wie in den vorangegangenen Abschnitten festgehalten wurde, ist das Erlernen von Afrikaans unvermeidlich verwoben mit der Begegnung verschiedener Sphären der südafrikanischen Gesellschaft. Diesbezüglich stellt von Maltzan fest:

In der Geschichte werden die Erfahrungen des Sprachkurses und die ersten Schritte in der Aneignung der afrikaansen Sprache im Sprachkurs verwoben mit einer zunehmenden Kenntnis der Eigenheiten des Landes Südafrikas (2012:189).

Im Folgenden werden sowohl ihre südafrikanischen Erfahrungen während des Sprachkurses als auch ihre Traumerlebnisse untersucht und diskutiert, denn die Reise der Ich-Erzählerin ist in der Tat eine Reise „ins Imaginäre, in die Vergangenheit und Gegenwart Südafrikas“ (ebd. 2012:190). Dabei soll vor allem der Frage nach der Wirkung der ihr unbekanntem sprachlichen und kulturellen Phänomene nachgegangen werden. Die Tatsache, dass Afrikaans die im Mittelpunkt der Geschichte stehende Sprache ist, und die Protagonistin diese Sprache lernt, ermöglicht Tawada, sprachpolitische und sozialhistorische Bedingungen der südafrikanischen Vergangenheit und Gegenwart zu problematisieren, da Afrikaans auf mehreren Ebenen signifikant in der Geschichte des Landes ist. Obwohl sie gesteht, nicht viel von dem Land zu wissen, stehen ihr doch einige Erinnerungen von Südafrika aus der Schulzeit zur Verfügung: Sie erinnert sich an ein Foto im Schulbuch von zwei Türen öffentlicher Toiletten, auf denen stand: „Für die Weißen“ (BN 70) und „Für die anderen außer Japanern“ (BN 70) und spricht damit ein historisch-politisches Thema ein, in das sowohl Südafrika als auch ihr Heimatland Japan verwickelt waren.

Im ganzen Text ist offensichtlich, dass Tawada ihrer Ich-Erzählerin eine naive Stimme gibt, indem Erfahrungen bezüglich Südafrikas ihr fremd sind und immer überraschen. Dies sieht man beim Geldwechsel am Hamburger Flughafen, wo sie Nelson Mandela, Nadine Gordimer und einen Helden aus dem Burenkrieg auf den südafrikanischen Geldscheinen erwartet, also Kulturfiguren, wie es in Deutschland üblich ist. Statt bekannte Südafrikaner auf den Geldscheinen zu sehen, begegnet sie mit Erstaunen einem Leoparden, Löwen und Elefanten. Ähnlich ist ihre erste Erfahrung, als sie in Kapstadt ankommt und der weltweit bekannte Table Mountain ihr als ein „riesiger Esstisch in den Himmel“ vorkommt. Auch bemerkt sie ein flaches Stück Land, nämlich ein Wohngebiet genannt „The Cape Flats“, in das Schwarze und Coloureds von der Apartheid-Regierung zwangsumgesiedelt wurden.

Obwohl die Townshipgebiete ihr beim ersten Blick fremd erscheinen, erinnert sie sich später, bereits in Japan Bilder davon gesehen zu haben:

Das Fernsehen hat es uns beigebracht, Slums, Flüchtlingscamps. Irgendwie erinnerte das Zusammenwachsen der Einzelteile auch an ostasiatische Großstädte. Eine Art organische Unordnung (BN 72).

Sie kann infolgedessen an frühere Erfahrungen anknüpfen. Durch diese Beschreibungen der südafrikanischen Stadtlandschaft zeigt Tawada, welche Beobachtungs- und Wahrnehmungsräume sich durch Reisen öffnen können. Als Ausländerin in Südafrika steht ihr die Möglichkeit zur Verfügung, besondere Einsichten und Blicke vom Land zu gewinnen. Damit vermittelt sie aber auch dem südafrikanischen Leser aus ihrer Perspektive eine alternative und neue Sichtweise auf naheliegende Realitäten, die ihm bisher hätte verborgen bleiben können. Dies wird vor allem konkretisiert und erfahrbar in der bereits diskutierten Bahnhof-Szene, indem die Unsinnigkeit von Rassenkonstruktionen durch die Sprache offengelegt wird und Südafrikanern einen neuen Blick auf Geschehnisse aus der Vergangenheit verschafft.

Wie im obigen Absatz beleuchtet wird, gelingt es Tawada ihre Wahrnehmungen von Kultur und Lebensart der Südafrikaner in Form einer einfältigen und ironischen Art der Sprachverwendung darzustellen. Wie mit Bedeutung und Erwartung gespielt wird, erkennt man an ihrem Besuch mit Herrn Tolk¹⁹ in einem Township, wo sie merkt, dass das Township keinem Schiff ähnelt, wie sie es von dem Nomen „ship“ erwartet hat. Durch ihre Beschreibungen des Townships und deren Bewohner vermittelt sie die Armut und Einfachheit, die die Lebensweise der Menschen prägen und verbindet sie dann mit der Apartheidordnung, die durch wirtschaftliche Ausbeutung die Armut der schwarzen Mehrheit verfestigt hatte. Damit verbindet Tawada nicht nur Sprachenlernen und die Sprache als Zugang zu den Eigenheiten des Landes: Diese Herstellung geht zum wiederholten Mal einher mit einem Sprachspiel geprägt durch Wortähnlichkeit und der daraus entstehenden Erwartung, die nochmal in eine Fehlinterpretation hinausläuft. Währenddessen erwähnt sie aber auch etwas zur Mehrsprachigkeit des Landes, denn sie

¹⁹ Auch an dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass derjenige mit Kenntnissen von Afrikaans das fortlaufende Spiel mit der Sprache merkt. „Herr Tolk“ könnte als „Herr Dolmetscher“ vom Afrikaansen ins Deutsche übersetzt werden und stellt nochmal ‚Sprache‘, Sprachlernen und die Übersetzungstätigkeit in den Vordergrund.

begegnet der von den Schwarzen im Township gesprochenen Sprache Xhosa, deren eigenartige Klicklaute ihr unaussprechbar vorkommen.

Auch eine beachtenswerte Bemerkung von Herrn Tolk wird in diese Szene eingebaut:

Als wir wieder ins Wohnzimmer zurückgingen, erzählte Herr Tolk von seiner Kindheit während der Apartheid. Er wurde damals als »coloured« klassifiziert, er war nicht hell genug, um zu der herrschenden Klasse zu gehören, und in der Gegenwartssituation sei er nicht dunkel genug, um zu der regierenden Klasse zu gehören, ergänzte er ironisch, sondern eben nur gefärbt (BN 80).

So greift Tawada durch den Verweis auf die Rassenbezeichnung von Herrn Tolk eine Diskussion mit einem Vergangenheits- und Gegenwartsbezug in Südafrika auf, nämlich die Frage nach der Beziehung zwischen Hautfarbe bzw. Ethnizität und ökonomischer Macht. Herr Tolk ist der Fokuspunkt in diesem Zusammenhang, und, als »coloured« klassifiziert, wurde gegen ihn aufgrund seiner nicht-weißen Hautfarbe diskriminiert. Nach dem demokratischen Wandel des Landes ist er nun aber nicht dunkel genug, um zu der herrschenden Klasse zu gehören.

Durch die obige Schilderung und die bereits kommentierten Beispiele wirft Tawada einerseits einen alternativen Blick auf südafrikanische Realitäten. Andererseits zeigt Tawada durch die Verwicklung der Protagonistin in verschiedene südafrikanische Kontexte, wie man als Fremdsprachenlerner einen zusätzlichen Raum betreten kann, indem man an landesspezifischen Diskursen teilnimmt, seien es sprachliche, politische, kulturelle, historische oder aktuelle Diskurse. Dadurch, dass sich die Ich-Erzählerin an diesen Diskursen beteiligt sowie diese kommentiert, führt sie ein weiteres Element zum Fremdsprachenlernen hinzu, das m.E. den Sprachlernprozess wesentlich bereichert. Indem die Protagonistin Afrikaans lernt, dient die Sprache folglich auch als Zugangsmedium für die Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Eigenheiten des Landes. Diese Erscheinung bestätigt somit die Auffassung des deutschen Philosophen Ernst Cassirer, der feststellt, dass

die menschliche Welt, die Weltvorstellung des Menschen von der Sprache, die er verwendet, abhängig ist. Jede einzelne Sprache schafft und postuliert seine eigene Welt (zit. nach. Paseková 2009:35).

Die Praxis dieser Auffassung kommt in *Bioskoop der Nacht* zum Vorschein, wenn für die Ich-Erzählerin die Sprache zentral ist, eine neue Umgebung zu verstehen und zeigt gleichzeitig, wie eng Sprache mit unseren Denk- und Deutungsprozessen verknüpft ist.

5. Schlussbemerkungen

Eine Fragestellung, die zwar in der Diskussion zur Entstehung von *Bioskoop der Nacht* kurz angesprochen, der aber in der Textanalyse weniger Aufmerksamkeit gewidmet wurde, ist, warum gerade Afrikaans als Sprache zum Fokus in Tawadas Text wird. Eine plausible Erklärung liegt in der durch den Text hervorgebrachten Sprachverwandschaft zwischen Afrikaans und Deutsch, vor allem mit Blick auf zahlreiche phonologische und orthografische Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen. Als Deutschsprachige ist sie in der Lage, sowohl Ähnlichkeiten und Differenzen zu erkunden, wie sie es in früheren Werken zwischen Deutsch und Japanisch vornimmt. Einen weiteren Beweggrund für ihre Beschäftigung mit Afrikaans bildet vermutlich ein gemeinsames geschichtliches Ereignis zwischen Südafrika und Japan, nämlich dass beide Länder Orte waren, in denen die Ostindien-Kompanie ab dem 17. Jahrhundert eine Handelsstation hatte. Obwohl beide Länder auf verschiedenen Kontinenten liegen, verbindet sie diese historische Gemeinsamkeit.

Ferner ist unbestritten, dass Tawada ein starkes Interesse an dem Stellenwert von Afrikaans in der südafrikanischen Gesellschaft bzw. in der globalen Ordnung entwickelt, vor allem wenn ihr ständig während eines Besuches in Südafrika mitgeteilt wird, Afrikaans sei eine „belastete Sprache“ (vgl. Tawada 2012:77), oder wie es der Fremdenführer in Soweto erwähnt, „die Sprache des Unterdrückers“ (ebd.:82). Diese Bezeichnung will Tawada m.E. tiefgründiger erkunden und weckt eine gewisse Aufmerksamkeit, denn, wie sie festhält, sind beide Sprachen Deutsch und Japanisch ebenso belastete Sprachen (ebd.:77). So dient diese belastete Sprache als Zugangsmedium zu den sprachlichen, kulturellen, politischen und sozialen Räumen der südafrikanischen Gesellschaft, was eine Auseinandersetzung mit sämtlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen zur Folge hat. Auf anderer Ebene werden diese im Wesentlichen als ein Akt des Übersetzens dargestellt und sind damit im Einklang mit dem Titel. Dabei handelt es sich in *Bioskoop der Nacht* nicht nur um mündliches oder schriftliches Übersetzen, sondern auch um

[...] the translation of lived experience and cognition into acts of speech and writing, the carrying over of significance from one language into another, and the translation of the subject into another cultural or linguistic medium (Kraenzle 2005:14).

Somit werden dem Übersetzungsakt mehrere Dimensionen zugeschrieben, denn wie das obige Zitat zeigt, ist er eine kognitive Tätigkeit, die tief im menschlichen Alltagsleben verwurzelt ist. Das Interesse Tawadas für Übersetzungsakte – in diesem Fall wieder für das schriftliche Übersetzen – wird nochmal wahrnehmbar in ihrer Stellungnahme auf eine Frage, ob durch das Übersetzen ihrer Texte in andere Sprachen die Gefahr bestehe, dass „ihre originalen Ideen verfälscht sein könnten“ (ebd.:11):

[D]ieser Moment ist für mich sehr wichtig, dass das Gefühl oder Leben oder das Geschriebene auch in der Muttersprache etwas anderes ist. Dass dazwischen so eine Kluft ist, wo man auch hineinfliegen kann. Und dieser Zwischenraum ist für mich sehr wichtig. Und [...] ich möchte so schreiben, dass dieser Zwischenraum sichtbar wird (Dittberner 1994:197, zit.n. Kraenzle 2005:11).

Anschließend heißt es:

Tawada thus casts doubt on the notion of a subject who can master the signs of language. She points instead to the gulf that exists between perception and language [and] demonstrates how translations from one language to another can render this space more visible” (Dittberner 1994:198, zit.n. Kraenzle 2005:12).

So lässt sich schlussfolgern, dass Tawada den Akt des Übersetzens auf mehreren Ebenen thematisiert und zeigt, wie komplex und intransparent diese Prozesse sind. Berücksichtigt man, dass Sprache in diesen Vorgängen zentral ist, dann kann die These aufgestellt werden, dass diese Merkmale des Übersetzens auf Sprache selbst zurückzuführen sind und insgesamt Teil von dem ist, was wir überhaupt unter der Bezeichnung ‚Sprache‘ verstehen. Damit ist auch eine unmittelbare Verknüpfung zu Claire Kramers *symbolischer Kompetenz* hergestellt, nämlich der Fähigkeit, diese Merkmale von Sprache zu erkennen und angemessen damit umzugehen. Außerdem ergibt sich auch ein Zusammenhang zwischen Kramers Vorschlag, eine *symbolische Kompetenz* durch schriftliche Übersetzung zu fördern und für Lernende diese „Lücke“ erfahrbar zu machen sowie Tawadas Postulat, die Kluft, die zwischen Vorstellung und Sprache existiert, durch Übersetzung von einer Sprache in eine andere sichtbar zu machen (vgl. Kraenzle 2005:12). Diese Gedanken sollen in der anschließenden Didaktisierung aufgegriffen werden.

So ist Tawadas Auseinandersetzung mit Afrikaans – und damit zugleich auch Deutsch – durch ein bewusstes Spiel mit der Sprache gekennzeichnet, das die Mehrdeutigkeit und

Vielschichtigkeit als konstitutive Elemente von Sprache als Phänomen herausstellt und gleichzeitig anhand mehrerer Szenen im Text die Wirkungskraft dieser Elemente – man denke vor allem an den sprachlichen Verfremdungseffekt – darstellt. Dieser Effekt hängt in *Bioskoop der Nacht* vor allem mit der Leserperspektive zusammen, wie bereits angedeutet wurde. Denn je nach sprachlichem und kulturellem Referenzrahmen des Lesers bietet der Text verschiedene Sinnzuschreibungsmöglichkeiten. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass der deutschsprachige Leser ohne Kenntnisse von Afrikaans oder der südafrikanischen Gesellschaft durch das Sprachspiel befremdet oder orientierungslos wird, was einerseits neue Interpretationsmöglichkeiten zur Folge hat. Andererseits entwickelt der deutschsprachige Leser mit Kenntnissen von Afrikaans bzw. der afrikaanssprachige Leser mit Deutschkenntnissen eine andere Perspektive auf das Geschilderte. So ist der afrikaanssprachige Leser in eine Handlung verstrickt, in der ihm bekannte Orte oder Gegenstände durch die Sprache verfremdet werden und er erhält eine andere Sichtweise auf die ihm naheliegenden Realitäten.

Nicht zuletzt wirft Tawada in *Bioskoop der Nacht* einen besonderen Blick auf Sprachlernprozesse, indem ihre Ich-Erzählerin sich für einen Sprachkurs einschreibt und Afrikaans lernt. Darin werden verschiedene Gesichtspunkte beleuchtet: Zum einen thematisiert sie mehrere Elemente, die mit dem Erlernen einer neuen Sprache einhergehen, z.B. die Änderung der eigenen Perspektive auf die Welt, die durch die neue Sprache gestellte Artikulationsherausforderungen sowie die körperliche Verwandlung, die so treffend in der Transformation der Protagonistin aufgezeichnet wird. Insgesamt ist festzuhalten, dass Tawada in *Bioskoop der Nacht* eine besondere Sichtweise von Sprache vermittelt: Sie zeigt wie signifikant Sprache in Prozessen der Bedeutungskonstruktion ist, verbindet Sprache mit Prozessen der Identitätskonstruktion und stellt ein Bild dar, das Sprache als vielfältiges, mehrdeutiges und intransparentes Phänomen abbildet. Somit fordert sie den Leser heraus, seine Auffassung von Sprache ständig zu hinterfragen.

3. Didaktisierung von Tawadas *Bioskoop der Nacht*

Im Folgenden soll eine Didaktisierung zu Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* vorgestellt werden, die vor dem Hintergrund der bereits dargestellten theoretischen Überlegungen sowie der Kontextualisierung und Interpretation von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* entwickelt worden ist. Zuerst sollen einige Vorüberlegungen erörtert und die Zielgruppe definiert werden, wonach die Frage nach Textauswahlkriterien im FSU in den Vordergrund gerückt wird. Diesbezüglich gilt es vor allem die Frage nach der Textauswahl im südafrikanischen Kontext aufzugreifen und zu zeigen, inwiefern sich *Bioskoop der Nacht* als geeigneter Text für diesen Kontext präsentiert. Anschließend werden die Zielsetzungen der Didaktisierung aufgelistet und die vier Unterrichtsentwürfe vorgestellt.

3.1 Vorüberlegungen

Die vorliegende Didaktisierung ist spezifisch für den Einsatz in einem Deutschkurs für Studierende im dritten Studienjahr bzw. im sechsten Semester des Deutschstudiums an der Universität Stellenbosch (US)²⁰ in Südafrika konzipiert und besteht aus vier UE. Da in der Regel pro Woche zwei UE unterrichtet werden, nimmt die Didaktisierung circa zwei Wochen in Anspruch. Die UE, die jeweils 50 Minuten in Anspruch nehmen, bestehen jeweils aus drei Phasen, nämlich eine Vorentlastungs- oder Einstiegsphase, eine Erarbeitungsphase und eine Abschlussphase. Die für die Textarbeit ausgewählten Textstellen sind mit Hinblick auf die am Anfang der UE aufgezeichneten Lernziele ausgewählt und erhalten bestimmte literarische Qualitäten, die für den Unterricht intendierten Lernprozesse bei den Lernenden auszulösen. Die Unterrichtsentwürfe sind außerdem nicht als starres Schema zu begreifen, sondern eher als Orientierungsgerüst zu verstehen und können je nach Unterrichtssituation und Kontext und nach Bedarf der Lehrkraft angepasst und ergänzt werden.

3.1.1 Zielgruppe

Da das Fach Deutsch an der US den Status als Wahlpflichtfach hat, kann davon ausgegangen werden, dass Studiengänge, für die die KursteilnehmerInnen eingeschrieben sind, recht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen haben. Zu diesen gehören beispielsweise ein B.A.

²⁰ Im Folgenden mit US abgekürzt.

in Sprache und Kultur, Politikwissenschaften, International Studies, Drama, Musik, Psychologie oder Jura. Lernende bringen daher unterschiedliches Vorwissen in den Unterricht. Hinzu kommt, dass ein Teil der Gruppe aus Lernenden besteht, die ohne jegliche Vorkenntnisse Deutsch an der Universität gelernt haben und sich im fünften oder im sechsten Semester des Deutschunterrichts befinden. Der andere Teil der Gruppe setzt sich aus Lernenden zusammen, die Vorkenntnisse haben, weil sie in der Schule Deutsch als Fach absolviert haben und daher seit dem ersten Studienjahr den literaturwissenschaftlichen Zweig des Deutschstudiums belegt haben. Das durchschnittliche Sprachniveau der Gruppe ist also B1. Zudem handelt es sich um eine mehrsprachige Gruppe, in der die Erst- und Zweitsprache wahrscheinlich jeweils Afrikaans oder Englisch ist, wobei auch Lernende mit anderen Erst- oder Zweitsprachen einen Teil der Gruppe bilden können²¹. Die Unterrichtssprache ist vorwiegend Deutsch, und obwohl Deutsch erwünscht ist, haben Lernende auch die Möglichkeit, sich im Plenum auf Englisch oder Afrikaans zu äußern.

3.1.2 Zu Textauswahlkriterien

Die Frage der Textauswahlkriterien im FSU ist eine, die immer neu zur Diskussion gestellt wird bzw. gestellt werden muss. Für die Zwecke dieser Arbeit soll im Folgenden nach *allgemeinen* und *spezifischen* Kriterien unterschieden werden. *Allgemeine* Kriterien sind demnach Kriterien, die für jeden Unterrichtszusammenhang als Vorgaben für die Auswahl von literarischen Texten dienen. Darunter gelten lernerspezifische Faktoren wie Alter, Sprachniveau, Herkunft und Geschlecht. Andererseits sind auch textspezifische Faktoren zu berücksichtigen, unter denen sprachliche und inhaltliche Angemessenheit und die Relevanz bzw. das Interesse der Lernenden zählen (vgl. Biechele 2013:226-227). Dabei soll sichergestellt werden, dass Lernende nicht aufgrund der Anzahl unbekannter Lexik und schwieriger Satz- und Grammatikstrukturen das Interesse am Lesen verlieren. *Spezifische* Kriterien bezeichnen die Kriterien, die den Kontext der Lernsituation, wie zum Beispiel Lern- und Lehrangebot, beachten. Betrachtet man die Frage zur Textauswahl im Kontext eines fremdsprachlichen Deutschstudiums im Ausland, dann gewinnt diese Fragestellung einen weiteren Grad an Komplexität und bringt somit andere zu berücksichtigende Faktoren ins Spiel. Annas, der sich ausführlich mit der Auswahl literarischer Texte im Fach

²¹ Nicht selten belegen Studenten mit Deutsch als Muttersprache auch Deutsch als Wahlpflichtfach.

Deutsch als Fremdsprache in Südafrika auseinandergesetzt hat, identifiziert einige Kriterien, die als Vorgaben für die Auswahl literarischer Texte im FSU dienen sollten:

Für die Einführung in das literaturwissenschaftliche Studium im Bereich Deutsch als Fremdsprache gilt es Texte zu finden, die sich einerseits vom sprachlichen Niveau her eignen und andererseits von der Thematik her ansprechbar sind, zum Beispiel auch für Studierende, die keine literaturwissenschaftliche Laufbahn einschlagen wollen, sondern sich eher für Politikwissenschaft oder Geschichte interessieren (2014:99).

Als weiteres Kriterium betrachtet Annas ein Angebot an Identifikationsmöglichkeiten in Texten für Lernende, wobei „Themen aufgegriffen werden sollten, die sowohl in einem der deutschsprachigen Länder (D-A-CH) aktuell sind als auch Bezug zu Fragen im eigenen Land haben“ (ebd.:99). Diesbezüglich sieht er ein besonderes Potenzial in dem von Badstübner-Kizik (2010) entwickelten Konzept einer KontaktDidaktik, in dem „Kontakte zwischen dem eigenen Umfeld der Lernende [und] den deutschsprachigen Ländern aufgegriffen“ und für „landeskundlich-kulturbezogenes Lernen genutzt werden“ (2014:99). Er führt an, dass man im Rahmen einer KontaktDidaktik zwischen geographischen, historischen geopolitischen und linguistischen Kontaktzonen bzw. -traditionen differenzieren kann. Die Relevanz für diese Kontaktzonen im Deutschunterricht liegt demnach darin, dass „die meisten Länder, in denen Deutsch unterrichtet wird, gemeinsame geschichtliche, politische, wirtschaftliche oder kulturelle Erfahrungen mit den deutschsprachigen Ländern haben, die sich nicht zuletzt in deutschsprachigen Texten niederschlagen“ (ebd.:100).

Das Potenzial eines landeskundlich-kulturbezogenen Lernens zeigt er exemplarisch anhand einer Analyse des im Jahre 2002 erschienenen Romans *Meine Schwester Sara*²² von Ruth Weiss, der von der deutsch-südafrikanischen Geschichte handelt und politische, historische, kulturelle und ideologische Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Vordergrund rückt. Es gelingt ihm zu demonstrieren, wie bei Lernenden durch eine Heranführung an diese Kontaktzonen nicht nur neue Reflexionsprozesse über die Gemeinsamkeiten der beiden Länder ausgelöst werden können, sondern auch wie sich durch diesen Ansatz neue Perspektiven zur Apartheidsära und zum Nationalsozialismus eröffnen können. Grundlegend für dieses Konzept ist die Tatsache, dass ein deutschsprachiger Text, der sich mit Aspekten und Fragen des unmittelbaren Umfelds der Lernenden befasst, die Fähigkeit

²² Weiss, Ruth 2002. *Meine Schwester Sara*. München.

enthält, neue Wahrnehmungs- und Zugangsmöglichkeiten zum eigenen kulturellen und politischen Umfeld zu ermöglichen und gleichzeitig alternative Vergleichsmöglichkeiten des eigenen und des deutschen Umfelds bietet.

Ähnlich wie Annas sieht von Maltzan im Einsatz deutschsprachiger Texte, die kulturelle und soziale Bezüge zum Umfeld der Lernenden aufweisen, gewisse sprach- und kulturbezogene Lernmöglichkeiten im Rahmen eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts. So stellt sie fest:

Im Spannungsfeld zwischen dem eigenen Umfeld und der Auseinandersetzung mit einem deutschsprachigen literarischen Text eröffnet sich so die Möglichkeit, kulturelle, politische, soziale, wirtschaftliche und linguistische Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den deutschsprachigen Ländern und Südafrika herauszuarbeiten (2014:90).

Darüber hinaus vertritt sie den Standpunkt, dass die Berücksichtigung deutschsprachiger Texte mit Afrika- bzw. südafrikanischem Bezug im Rahmen der derzeitigen Bildungssituation eine Afrika-Verortung erlaubt. So bietet die Arbeit mit literarischen Texten mit einem Afrika-Fokus Lernenden die Möglichkeit, aus europäischer Sicht an wissenschaftlichen Diskursen über Perspektiven auf und Wahrnehmungen von afrikanischen Realitäten Teilnahme zu haben. Geht man davon aus, dass die Beschäftigung mit Gegebenheiten aus dem eigenen Umfeld im FSU „zu einer historischen, politischen und sozialen Neuorientierung führen kann“ (ebd.:95), dann enthält die Hervorhebung von Afrika-Angelegenheiten für Lernende eine ersichtliche Relevanz, was wiederum durch die Auswahlkriterien für literarische Texte widerspiegelt werden sollte. Somit wird auch auf den Bezug zwischen Textwelt und Lernwelt, wie es Krechel festhält, geachtet (vgl. Krechel 1989:5).

Vor dem Hintergrund der Textinterpretation zu *Bioskoop der Nacht* kann festgehalten werden, dass er für den südafrikanischen Lernenden zahlreiche Bezüge zwischen Textwelt und Lernwelt aufzeigt. So kann der südafrikanische Lernende aus dem fremdsprachigen Text neue Sichtweisen zum eigenen Umfeld gewinnen und seine bestehenden Perspektiven anpassen oder ergänzen. Berücksichtigt man den Ausgangspunkt, dass literarische Texte mit dem Blick auf die konkrete Unterrichtssituation und die zu erreichenden Zielsetzungen (vgl. Biechele 2013:228) ausgewählt werden sollten, dann vertritt diese Arbeit den Standpunkt, dass Tawadas *Bioskoop der Nacht* ein geeigneter Text sowohl für die Vermittlung einer symbolischen und translingualen Kompetenz als auch eines

umfassenderen Sprachverständnis ist. Denn wie im vorangegangenen Kapitel festgehalten wurde, enthält Tawadas Schreiben bzw. *Bioskoop der Nacht* ein translinguales Element und sie bricht mit ihrem bewussten Sprach- und Übersetzungsspiel mit der Vorstellung, Sprache sei homogen und von Eindeutigkeit geprägt. Vielmehr wird Sprache als mehrdeutig, komplex, transkulturell und uneigentlich beschrieben und stellt die Begründung für die Auswahl von *Bioskoop der Nacht* als Text dar.

3.1.3 Lernziele

Die Lernzielsetzungen für die Didaktisierung von und Arbeit mit Tawadas *Bioskoop der Nacht* ergeben sich aus den theoretischen Grundlagen sowie einer Berücksichtigung des südafrikanischen Kontextes. Sie dienen als übergeordnete Lernziele und können wie folgt zusammengefasst werden:

- Förderung einer symbolischen und translingualen Kompetenz
- Sensibilisierung für das Spiel mit der Sprache
- Heranführung an und Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit von Sprache

Weitere Lernziele werden in folgenden Kann-Beschreibungen zusammengefasst: Lernende können

- literarische Texte analysieren und im weitesten Sinne interpretieren
- die eigenen fremdsprachlichen und kulturbezogenen Lernprozesse reflektieren
- kritisch mit verschiedenen Perspektiven auf südafrikanische Realitäten umgehen

In Bezug auf die aufgezeichneten Lernziele sollen Lernende ihre Fähigkeiten, literarische Texte zu analysieren und zu interpretieren, im weitesten Sinne des Wortes entwickeln und an verschiedene Lesarten und Interpretationsmöglichkeiten herangeführt werden. Darüber hinaus sollen Lernende für die durch den Text hervorgebrachten Perspektiven auf das eigene Umfeld sensibilisiert und ihnen bewusst gemacht werden, wie dadurch alternative Sichtweisen auf bekannte ‚Realitäten‘ entstehen. Im Rahmen der im ersten Kapitel diskutierten neuen Zielsetzungen in der Fremdsprachendidaktik sollten die bisher aufgeführten Ziele mit weiteren Überlegungen von Claire Kramschs *symbolischer Kompetenz* ergänzt werden. Dabei handelt es sich primär um die Herausbildung der drei Kernpunkte einer *symbolischen Kompetenz*: Zum einen sollen Lernende an die Vielschichtigkeit von Sprache herangeführt werden und durch die Arbeit mit *Bioskoop der*

Nacht zur Einsicht gelangen, dass es bei sprachlichen Äußerungen nicht um ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Interpretationen geht, sondern dass Sprache sich vielmehr durch Mehrdeutigkeit und Transkulturalität kennzeichnet. Zum anderen sollen sich Lernenden bewusst werden und erfahren, dass Literatur die Fähigkeit hat, Widersprüche offenzulegen, Tabuthemen anzusprechen und Inkompatibilitäten hervorzurufen. Nicht zuletzt sollen Lernende für die Bedeutungsrelevanz der formalen Textelemente sensibilisiert werden und reflektieren, wie diese Elemente in Prozessen der Bedeutungskonstruktion fungieren.

3.2 Unterrichtsentwürfe

Im Folgenden werden im Rahmen der Arbeit mit Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* vier Unterrichtsentwürfe vorgestellt, die für den Deutschunterricht an der Universität Stellenbosch konzipiert sind. Die zweite und dritte Unterrichtseinheit wurden im Rahmen einer empirischen Untersuchung an der Universität Stellenbosch unterrichtet, deren Auswertung im anschließenden vierten Kapitel erfolgt.

3.2.1 UE 1

Die erste UE dient als Einführung für die Arbeit mit dem Text *Bioskoop der Nacht*. Wo die Einführung in den Kursaufbau und Kurszielsetzungen den Verwaltungsteil der ersten UE darstellt, bildet der Zusammenhang von Sprache, Identität, und Traum die Hauptthematik dieser Unterrichtsstunde. Ziel ist, durch die Arbeit mit ausgewählten Textstellen die Verbindung dieser Komponenten im Text zu untersuchen und Lernende zu einer gewissen Reflexion über ihre Vorstellungen von Sprache zu bringen.

Phase 1: Einstieg und Vorentlastung

Als Einstieg in den Unterricht werden die Kurszielsetzungen vorgestellt und mit dem Beamer an die Wand projiziert. Die Zielsetzungen werden stichpunktartig präsentiert (vgl. Kap. 3.1.3) und können nach Bedarf den Lernenden durch die Lehrkraft genauer erklärt werden. Obwohl dieses Vorgehen als üblicher Einstieg in jedem Hochschulkurs erscheinen mag, liegt die Begründung dieses Vorgehens in der von Dobstadt und Riedner (vgl. Dobstadt / Riedner 2013:320) geäußerten Kritik an der Durchführung der von Huffmaster und Kramsch (vgl. Kramsch / Huffmaster 2008) entwickelten Übersetzungsübung, in der Lernende sich der Ziele der Aktivität nicht bewusst waren und folglich die intendierten

Lernprozesse nicht erfolgreich durchlaufen konnten. In der Aufzeichnung der Lernziele werden die Erwartungen der Lernenden bereits zu Beginn des Unterrichts gelenkt und ihre Einstellungen entsprechend auch ausgerichtet. Nachdem die Zielsetzungen erklärt wurden und keine weiteren Fragen dazu bestehen, sammelt die Lehrkraft erste Eindrücke zur Rezeption von *Bioskoop der Nacht*. Voraussetzung dafür ist, dass Lernende bereits zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde den Text gelesen haben. Folglich bekommen Lernende die Möglichkeit, ihre Eindrücke und Bewertungen zu *Bioskoop der Nacht* zu äußern. Die Lehrkraft bittet sie an dieser Stelle, ihre Antworten zu begründen. Danach stellt die Lehrkraft die Frage ans Plenum, worum sich *Bioskoop der Nacht* handelt und anschließend, welche Themen im Text angesprochen werden, währenddessen die Lehrkraft die gesammelten Antworten an die Tafel schreibt.

Als nächstes soll der Titel des Bandes sowie der des Textes in die Aufmerksamkeit gerückt werden, indem es vor allem darum geht, das Mehrdeutigkeitselement von *Überseetzungen* hervorzuheben und dessen Wirkungsabsichten zu thematisieren. Der Titel des Bandes *Überseetzungen* wird zunächst von der Lehrkraft an der Tafel notiert und stellt Lernenden die Frage, was sie denn in Hinblick auf den bereits gelesenen Text mit dem Titel assoziieren bzw. welche Bedeutung der Titel haben könnte. Darüber hinaus soll die Lehrkraft Lernende darauf hinweisen, die Benennung der Unterkapitel und den Umschlag des Bandes in ihren Überlegungen zu berücksichtigen. Denn die Betitelung der Unterkapitel *Euroasiatische Zungen*, *Südafrikanische Zungen* und *Nordamerikanische Zungen* fungieren bereits als richtungweisend für die im Text zu findenden thematischen Schwerpunkte, nämlich Reisen, Sprache, Körperlichkeit und fremde Welten. Da die Antworten der Lernenden an dieser Stelle nicht eindeutig vorherzusagen sind und nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie das Mehrdeutigkeitselement im Bandtitel wahrnehmen, sollte die Lehrkraft je nach Rückmeldung der Lernenden folgende Gedanken als Orientierungsgerüst verwenden und die Diskussion mehr oder weniger danach steuern.

Bedeutend ist zuallererst, Lernende auf die Komposition des Titels aufmerksam zu machen, denn er besteht aus zwei Nomen, „Übersee“ und „Zungen“. Anschließend soll die Lehrkraft die Frage aufwerfen, welche Assoziationen Lernende in Verbindung mit den beiden Nomen herstellen und in welchem Zusammenhang die Nomen zueinander stehen könnten. Diese Lenkung sollte genügen, Lernende zu der Einsicht zu bringen, dass der Titel eine Vorahnung für die im Band zu findenden Überlegungen zu fremden Orten sowie fremden Sprachen ist,

wobei Zunge auch als eine Anspielung auf Sprache(n) gedeutet und als Mehrsprachigkeit bzw. Mehrdeutigkeitsbezug verstanden werden kann (vgl. Kraenzle 2005:1). Zunächst sollen sie aber auch an die andere Bedeutung, die im Titel versteckt ist, herangeführt werden. Insbesondere gilt es, sie auf das im Kursiv geschriebene Wort ‚see‘ aufmerksam zu machen. Diesbezüglich soll die Lehrkraft zwei Lernende bitten, den Titel laut vorzulesen: Der eine Lernende wird aufgefordert, den präpositionalen Teil ‚über‘ zu betonen; dem anderen Lernenden wird mitgeteilt, das kursiv geschriebene Wort ‚see‘ beim Vorlesen hervorzuheben. Denn wenn die Betonung auf ‚see‘ liegt, dann wird aus *Übersetzungen* Übersetzungen (vgl. von Maltzan 2012:188). Somit wird bereits auf die formalen und klanglichen Elemente von Sprache und deren Wirkungskraft aufmerksam gemacht. Als Vertiefung könnte es sich in diesem Fall anbieten, Assoziationen zu Übersetzungen zu sammeln und die Frage zu stellen, welcher Zusammenhang zwischen ‚Übersetzungen‘ und Tawadas Text hergestellt werden kann.

Anschließend soll zunächst auch der Titel des Textes zur Diskussion gestellt werden. Die Lehrkraft schreibt folglich den Titel *Bioskoop der Nacht* an die Tafel und bittet Lernende, ihre Assoziationen und Überlegungen, worauf der Titel hindeuten könnte, zu äußern, welche dann an die Tafel aufgezeichnet werden. Da auch in diesem Fall die potenziellen Antworten der Lernenden schwer vorhersehbar sind und nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Vermischung zwischen englischen und deutschen Wörtern erkannt wird, sollte die Lehrkraft folgende Gedanken als Orientierungsgerüst verwenden und die Diskussion mehr oder weniger danach lenken. Sollten Lernende nicht zum Erkenntnis gelangen, dass ‚Bioskoop‘ ein Verweis auf das englische „bioscope“ oder „cinema“ ist und auf Deutsch „Kino“ bedeutet, sollte die Lehrkraft Lernende darauf aufmerksam machen und dies kurz erklären. Nachdem die Erläuterung der semantischen Ebene des Titels abgeschlossen ist, soll zunächst auf die Frage eingegangen werden, wie der Titel gedeutet werden könnte und wie dieser im Zusammenhang mit dem bereits gelesenen Text fungiert. Dabei könnte die Lehrkraft auf das im Titel präsente Traumelement verweisen, indem das Plenum Überlegungen zu ‚Bioskoop‘ bzw. ‚Kino‘ und Nacht sammelt. Somit wird sichergestellt, dass die Anspielung auf Traum und Realität offengelegt wird und Lernende für die Beschäftigung mit diesen Aspekten in der vorliegenden UE sensibilisiert sind.

Als letzter Arbeitsschritt in der Einstiegsphase werden Lernende aufgefordert, sich zu viert in Gruppen zu finden und sie erhalten zehn Minuten, Assoziation und Gedanken zu den

Begriffen ‚Sprache‘, ‚Identität‘, und ‚Traum‘ sowie mögliche damit zusammen-hängende Begriffe zu sammeln. Nach Ablauf der zehn Minuten werden die Gedanken nochmal im Plenum gesammelt und von der Lehrkraft an der Tafel aufgezeichnet. Die Gruppenarbeit zielt folglich darauf ab, die spätere Textarbeit vorzuentlasten und Reflexionsprozesse zu eigenen Ansichten und Überzeugungen von Sprache, Identität, und Traum bewusst zu machen und mögliche Zusammenhänge zwischen den Elementen in Erwägung zu ziehen.

Phase 2: Erarbeitung

In der anschließenden Erarbeitungsphase gilt es zunächst, verschiedene Textauszüge²³, die die Verbindung zwischen Sprache, Identität und Traum thematisieren, näher zu untersuchen. Zunächst erklärt die Lehrkraft den Ablauf der vorliegenden Phase und teilt den Lernenden mit, dass die Suche der Ich-Erzählerin nach ihrer Traumsprache den Kernpunkt des Unterrichts bildet. So werden mithilfe des Beamers die ausgewählten Textstellen an die Wand projiziert und Lernende bekommen Zeit, diese an der Wand zu lesen. Selbstverständlich steht Lernenden die Möglichkeit zur Verfügung, den Text im eigenen Reader zu lesen und nach Bedarf Anmerkungen zu notieren. Damit die klangliche und rhythmische Dimension des Textes den Lernenden erfahrbar wird, bittet die Lehrkraft an dieser Stelle einen der Lernenden, den Text laut vorzulesen:

Textauszug 1

Ich erzählte von meinen Träumen. Ich gab zu, dass ich nicht wüsste, in welcher Sprache ich träumte. Ein Mann – er war der Ehemann von irgendjemandem, ich wusste nicht mehr von wem – drückte seine Zigarette gegen eine weiße Untertasse und sagte, die Sprache, die ich beschrieben hätte, sei eindeutig die deutsche Sprache, jedoch völlig deformiert. Diese Missgestalt nähme sie, weil sie in meinem Kopf ständig von der mächtigen Mutter-sprache unterdrückt werde. Es sei eine Zumutung, dass zwei erwachsene Schwestern ein kleines Kopzimmer teilen müssten (S. 64)

Nachdem der Text laut vorgelesen worden ist, stellt die Lehrkraft folgende Fragen ans Plenum: *Welche Sprache ist die Traumsprache der Protagonistin? Wie erklärt die Prota-*

²³ Obwohl mit ausgewählten Textauszügen gearbeitet wird, steht Lernenden selbstverständlich die Möglichkeit zur Verfügung, den Gesamttextes, den sie mit in den Unterricht bringen, als Hilfestellung zur Verortung oder Kontextualisierungen der Textstelle einzusetzen.

gonistin diese Erscheinung? Mit welchem Bild vergleicht der Mann das Spannungsverhältnis zwischen Muttersprache und Fremdsprache? Somit wird erhofft, dass Lernende die wichtige Bedeutung, die der Muttersprache an dieser Stelle beigemessen wird, bemerken und diese auch reflektieren. Danach wird die zweite Textstelle an die Wand projiziert und einer der Lernenden gebeten, den Text laut vorzulesen:

Textauszug 2

Weil sie Psychoanalytikerin war, kamen wir auf das Thema Traum.

Ich erzählte von meinen Träumen und bemerkte:

»Ich weiß nicht, welche Sprache diese Träume gestaltet hat.«

»Das ist Afrikaans,« sagte die Frau sofort.

Es war für sie einfach, diese Frage zu beantworten, dass sie keinen Augenblick darüber nachdenken musste. (S. 65)

Zunächst stellt die Lehrkraft folgende Frage ans Plenum: *Welche Erklärung könnte es dafür geben, dass sich die Traumsprache der Protagonistin als Afrikaans herausstellt?* Anschließend soll erwähnt werden, dass Lernende den Gesamttext in Betracht ziehen sollen, wobei zu erwarten ist, dass Lernende die im Text hervorgehobene Verwandtschaft zwischen Holländisch, Afrikaans und Deutsch berücksichtigen und als Erklärung für die Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen deuten werden. Anschließend soll ein Lernender gebeten werden, den folgenden Textauszug, der zunächst an die Wand projiziert wird, vorzulesen:

Textauszug 3

»Ein Schriftzeichen kann durch eine komplexe Verschiebung zufällig mit einem anderen Schriftzeichen identisch werden«, sagte die Analytikerin zu mir. (S. 66)

In Bezug auf die obige Textstelle der Psychoanalytikerin werden Lernende gebeten, sich Überlegungen zur folgenden Frage zu machen: *Welche Erklärung bietet die Psychoanalytikerin für die Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen?*

4. Textauszug

»In welcher Sprache träumen Sie«

»In Afrikaans natürlich«

»Warum denn das? Haben Sie sich intensiv mit Afrikaans beschäftigt?

Haben Sie lange in Südafrika gelebt«

»Nein, ich war noch nie dort.«

»Das wundert mich. Man träumt doch in der Sprache des Landes, in dem die Seele wohnt,«

*sagte die Frau in einem predigenden Ton zu mir. Ich antwortete fröhlich:
»Ich habe viele Seelen und viele Zungen« (S. 69-70)*

Zunächst wird die obige Textstelle als letzter Textauszug an die Wand projiziert, laut von einem Lernenden vorgelesen und dem Plenum die Fragen gestellt: *Welche Ansicht vertritt die Gesprächspartnerin der Protagonistin? Warum findet die Gesprächspartnerin es merkwürdig, dass die Protagonistin in Afrikaans träumt? Wie reagiert die Protagonistin an dieser Stelle?* Die Arbeit mit diesem Textauszug zielt darauf ab, Lernende zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten über Sprache und Identität zu bringen. Abschließend könnte die Frage gestellt werden, warum die Protagonistin „viele Seelen und viele Zungen“ haben könnte.

Phase 3: Abschlussphase

Nachdem die Texterarbeitung abgeschlossen ist, werden Lernende gebeten, sich nochmal in Gruppen von vier zu finden. Ziel der Gruppenarbeit ist zunächst, die verschiedenen Ansichten zu Sprache, Identität, und Traum in den Textstellen zur Diskussion zu stellen. So wirft die Lehrkraft die zu beantwortenden Fragen mithilfe des Beamers an die Tafel, wobei Lernende zehn Minuten erhalten, sie in der Gruppenarbeit zu besprechen: *Welche Auffassung vertreten die jeweiligen Figuren zu Sprache, Identität, Herkunft und Traum in den verschiedenen Textabschnitten? Wie wird dieses Spannungsverhältnis geschaffen und wie wirken die unterschiedlichen Schilderungen auf Sie? Was denken Sie über die Beziehung zwischen Sprache und Identität bzw. anschließend auch Traum?* So sollen Lernende durch diese Aufgabe darauf aufmerksam gemacht werden, wie im Text unterschiedliche Auffassungen zu Sprache dargestellt werden und Tawada durch das daraus entstehende Spannungsverhältnis diese Perspektive kommentiert und zugleich ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einbaut. Darüber hinaus sollen die letzten zwei Fragen Lernende zu einer gewissen Reflexion über ihre eigene Meinung führen sowie zum Nachdenken darüber, was Sprache für sie bedeutet. Anschließend werden sie durch die Lehrkraft darauf hingewiesen, sowohl die bereits behandelten Textauszüge zu berücksichtigen als auch den Gesamttext und ihre Besprechungen in Betracht zu ziehen. Nach zehn Minuten werden Lernende aufgefordert, ihre Antworten im Plenum vorzustellen, währenddessen die Lehrkraft die Meldungen in den bereits gesammelten Assoziationen zu Sprache und Identität in der gegenüberstehenden Spalte zusammenträgt. Als letztes werden Lernende gebeten, beide Spalten zu vergleichen, und sich Ähnlichkeiten und Unterschiede

zu merken. Insgesamt dient die UE als einführende Stunde für die folgenden UE und soll versuchen, die Einstellungen der Lernenden auf die zu erreichenden Kompetenzen zu lenken.

3.2.2 UE 2

Das Hauptziel der zweiten UE umfasst die Heranführung der Lernenden an das Spiel mit der Sprache, die kennzeichnend für *Bioskoop der Nacht* ist. Darüber hinaus sollen Lernende für die Vielschichtigkeit von Sprache sensibilisiert werden, die in *Bioskoop der Nacht* vor dem Hintergrund der Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Afrikaans und durch die Vermischung dieser Sprachen und der dadurch entstehenden Bedeutungsmöglichkeiten besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Außerdem zielt die UE darauf ab, Lernende zu einem kritischen Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf das eigene Umfeld zu befähigen und sich im Prozess mit unterschiedlichen Darstellungsverfahren südafrikanischer Realitäten im Text auseinanderzusetzen.

Phase 1: Einstieg und Vorentlastung

Als Einstieg in den Unterricht wird die übergeordnete Thematik der zweiten UE, nämlich *Südafrikanische Erfahrungen in Bioskoop der Nacht*, als Überschrift durch die Lehrkraft an die Tafel geschrieben. Ausgehend von der Tatsache, dass der Text die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Ich-Erzählerin in Südafrika erzählt, werden den Lernenden folgende Fragen gestellt: *Welche Rolle spielt Südafrika im Text? Warum möchte die Protagonistin eine Reise nach Südafrika unternehmen?* Diese erste Reihe Fragen können als Kontextualisierungsfragen eingestuft werden und stellen einen leichteren Einstieg in die Unterrichtsstunde dar. Dabei schließt die letzte Frage auch an die Traum-Sprache-Thematik an, wie in der ersten UE behandelt, denn der Grund für ihre Reise nach Südafrika besteht darin, dass sie das Land der Sprache, in der sie träumt, besucht. Danach stellt die Lehrkraft die zwei letzten Fragen der Einstiegsphase: *Von welchen konkreten Erfahrungen berichtet die Ich-Erzählerin? Welche Wahrnehmungen zu Südafrika werden im Text dargestellt?* Es ist zu erwarten, dass Lernende sich zu verschiedenen Schwerpunkten im Text äußern werden, wie z.B. sprachlichen, kulturellen, historischen und politischen Gegebenheiten in der südafrikanischen Gesellschaft, mit denen sich die Protagonistin aktiv auseinandersetzt. Die Antworten zu den gestellten Fragen werden im Plenum gesammelt und durch die Lehrkraft

an der Tafel festgehalten. Diese Phase bezweckt die Aktivierung bereits gelesenen Inhalts im Text, der insbesondere die Wahrnehmungen der Ich-Erzählerin während ihres Besuch in Südafrika in den Vordergrund rückt und daher als Vorbereitung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den beschriebenen Erfahrungen dient.

Phase 2: Erarbeitung

In der anschließenden Erarbeitungsphase gilt es zunächst, verschiedene Wahrnehmungen und Erlebnisse der Ich-Erzählerin in Südafrika näher zu betrachten und sie anhand ausgewählter Textauszüge auszuarbeiten. Zunächst erklärt die Lehrkraft den Ablauf der vorliegenden Phase und teilt den Lernenden mit, dass ausgewählte Textstellen bezüglich der Erfahrungen der Ich-Erzählerin in Südafrika in den Blickpunkt gerückt werden sollen, wobei es insbesondere darum geht, sprachliche Erlebnisse und gesellschaftliche Wahrnehmungen zu beleuchten. So wird mithilfe des Beamers die ausgewählte Textstelle an die Wand projiziert und Lernende bekommen Zeit, die jeweilige Textstelle zu lesen. Selbstverständlich haben Lernenden die Möglichkeit, den Text im eigenen Reader zu lesen und nach Bedarf Anmerkungen zu notieren. Damit die klangliche und rhythmische Dimension des Textes den Lernenden erfahrbar wird, bittet die Lehrkraft an dieser Stelle einen Lernenden, den Text laut vorzulesen.

Textauszug 1

*Ein Mann stand vor mir, er zeigte mit dem Zeigefinger ungefähr auf die Stelle, wo wahrscheinlich sein Herz lag und sagte dabei:
»Die Mann«.*

Meine Lachnerven juckten, ich war verwirrt. (S. 61)

Nachdem der Text laut vorgelesen wurde, werden folgende Fragen ans Plenum gestellt: *Worum handelt es sich im Textauszug und was fällt Ihnen auf? Warum ist die Ich-Erzählerin verwirrt?* Hier wird einerseits erhofft, dass Lernende die falsche Artikelverwendung im Deutschen für ‚Mann‘ als Auslöser für die verwirrende Reaktion der Protagonistin erkennen und dass sie sich dadurch in die Perspektive der Ich-Erzählerin versetzen können. Andererseits ist zu erwarten, dass Lernende die Verwendung des weiblichen Artikels ‚die‘ als eine Erscheinung des afrikaans Grammatiksystems begreifen, in dem alle Substantive ‚die‘ als Artikelbezeichnung annehmen. Als Hilfestellung an dieser Stelle könnte die Frage nach der Herkunft des Mannes im Text durch die Lehrkraft aufgegriffen werden, wobei

damit gerechnet werden kann, dass Lernende dies aus dem Kontext der Textstelle erschließen werden und ihnen bereits während des selbständigen Lesens das Spiel mit Sprachverwandtschaft aufgefallen ist. Danach stellt die Lehrkraft die Frage ans Plenum: *Welchen Effekt hat diese Textstelle und die falsche Verwendung des Artikels auf Sie?* Obwohl Lernende sich zu dieser Frage frei äußern können und keine richtige oder falsche Antwort besteht, wird erhofft, dass Lernende sich bewusst werden, wie durch die Ersetzung eines Artikels durch einen anderen bzw. durch die Verknüpfung unterschiedlicher Grammatiken neue Bedeutungsmöglichkeiten entstehen und eventuell, wie dies in diesem Fall, zu Verwirrung und einer gewissen Komik im Kommunikationsakt führen kann. Sollten keine weiteren Fragen zum Textauszug anstehen, wird ein Lernender gebeten, die folgende Textstelle, die an die Wand projiziert wird, vorzulesen:

Textauszug 2

Ich studierte den Text auf der anderen Seite der Dose und erschrak über das Wort »tot«, auf das das Datum 23.07.2000 folgte. Wenn ich den Inhalt der Dose essen würde, dann würde ich spätestens an diesem Tag tot sein. Mein Verfallsdatum. Ich gab dem Ladenbesitzer die Dose zurück.

»Ich wollte aber noch nie nicht weiteratmen«.

»Bei dem schönen Herbstwetter bestimmt nicht«, stimmte der Ladenbesitzer sofort zu, schaute durch das kleine Fenster in den blauen Himmel und sagte:

»Lecker!« (S. 62)

Nachdem der Text laut vorgelesen ist, stellt die Lehrkraft nochmal einige Fragen ans Plenum, die die Grundlage für die anschließende Diskussion bilden soll: *Was nimmt die Ich-Erzählerin im Laden wahr? Wie interpretiert sie das Wort ‚tot‘ auf der Flasche und wie reagiert sie?* An dieser Stelle wird erhofft, dass Lernende die Fehlinterpretation der Ich-Erzählerin zum Wort ‚tot‘ und das Spiel mit der Sprache und somit die Hervorhebung von Mehrfachbedeutungen erkennen. Denn wo die Protagonistin ‚tot‘ und das dazugehörige Datum als ihr Sterbedatum interpretiert, deutet der Leser mit Afrikaans-kenntnissen ‚tot‘ – im Deutschen als die Präposition ‚bis‘ übersetzbar – voraussichtlich als Verfallsdatum des entsprechenden Lebensmittelprodukts und erkennt die beiden Wörter als falsche Freunde. Demnach ist ferner von Bedeutung, dass Lernende den Effekt dieser Fehlkommunikation reflektieren und sich überlegen, was damit überhaupt über Sprache und Kommunikationsprozesse angedeutet werden könnte. Dementsprechend stellt die Lehrkraft folgende Fragen ans Plenum: *Was passiert in diesem Textauszug in der Verwendung von*

Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich aussehen aber verschiedene Bedeutungen haben? Welchen Effekt hat diese Kommunikationssituation und wie wird dieser Effekt hervorgebracht? Dadurch sollen Lernende zur Erkenntnis gelangen, dass Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit wesentliche Merkmale von Sprache(n) an sich sind und dass sie sich bewusst werden, dass Sprache ein transkulturelles Element besitzt. Sollten die Lernenden keine weiteren Fragen zum obigen Textauszug haben, dann wird schon die nächste Textstelle an die Wand geworfen:

Textauszug 3

*Bald tauchte etwas auf, es sprang in meine Augen: direkt neben der Autobahn viele Schachteln aus Blech und Holz, selbstgebastelte Hütten, hunderte, tausende, bunt, ein Müllpalast, erschreckend, faszinierend. Wie nennt man so etwas? Das Fernsehen hat es uns beigebracht, Slums, Flüchtlingscamps. Irgendwie erinnerte das Zusammenwachsen der Einzelteile auch an ostasiatische Großstädte. Eine Art organische Unordnung.
»Schrecklich«, brummelte der Taxifahrer. (S. 74)*

Wobei die ersten zwei Textauszüge sprachliche Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Afrikaans thematisierten, gilt es zunächst, die Beobachtung des südafrikanischen Lebensraums näher zu betrachten: Nachdem ein anderer Lernende den Text laut vorgelesen hat, stellt die Lehrkraft die folgende Frage ans Plenum: *Was sieht die Ich-Erzählerin und wie beschreibt sie dies? Wie evaluieren Sie die Reaktion der Ich-Erzählerin? Womit vergleicht sie ihre Wahrnehmungen?* Diese Art Fragestellung zielt darauf ab, ein den südafrikanischen Lernenden bekanntes Bild, nämlich das eines „squatter camps“, aus einer alternativen Perspektive betrachten zu lassen und zu zeigen, wie durch eine andere Sprache und aus einer ‚fremden‘ Sichtweise die eigene Realität dargestellt und letztendlich relativiert werden kann. Sollten Lernende die ambivalente Beschreibung des Townships nicht bemerken, dann bietet sich die Möglichkeit, die Wirkung des Wortes „Müllpalast“ hervorzuheben sowie den antinomischen Ausdruck „erschreckend, faszinierend“ zu beleuchten und dadurch zu zeigen wie eine neue aber zugleich widersprüchliche Perspektive auf den Gegenstand entsteht. Anschließend wird die letzte auszuarbeitende Textstelle auf die Wand projiziert und durch einen Lernenden laut vorgelesen:

Textauszug 4

»Morgen besuchen wir eine Dame, die in einem berühmten Township lebt. Wer möchte mitkommen?«.

Das Wohngebiet dehnte sich in einer unüberschaubaren Weite, es ähnelte keinem Schiff, obwohl es »Township« hieß. Vielmehr erinnerte es mich an einen See. (S. 77-78)

Anschließend bekommen Lernende folgende Fragen: *Warum erwartet die Ich-Erzählerin, bei ihrem Besuch ein Schiff zu sehen? Wie wird diese Erwartung geweckt?* Hier wird erhofft, dass Lernende sich bewusst werden, wie Sprache auf äußerlicher Ebene bestimmte Erwartungen wecken kann, welche jedoch aufgrund von Fehlinterpretationen oder mangelndem Kontextwissen andersartige Bedeutungen aufweisen und einen Verfremdseffekt hervorbringen. An dieser Stelle soll nochmal die Frage der Perspektive berücksichtigt werden und wie durch eine alternative Sichtweise auf einen Gegenstand eine komplett andere Interpretation gebildet werden kann. Die Arbeit zu dieser Textstelle wird zunächst abgeschlossen durch die Frage, *Wie interpretieren Sie ihre Reaktion, wenn die Ich-Erzählerin kein Schiff sieht?*

Gruppenarbeit

Der letzte Teil der Erarbeitungsphase umfasst das Herausarbeiten einer vorgegebenen Textstelle und die Erledigung der dazu gestellten Fragen. Die Aufgabe ist zunächst als Kulmination der UE zu verstehen und dient als Schlüsselaufgabe, die sich auf bereits behandelte Inhalte bezieht. Darüber hinaus fungiert die Aufgabe als eine Art Überprüfungsmechanismus und soll evaluieren, ob die für den Unterricht entwickelten Lernziele erreicht wurden. Der ausgewählten Textstelle kommt m.E. eine gewisse literarische Qualität zu und sie enthält genügend Momente, die den Schwerpunkt der UE zum Ausdruck bringen und Lernenden die dementsprechenden Lernchancen bieten. Die Auswahl eines im Vergleich zu den bereits behandelten Textstellen längeren Textauszuges ermöglicht Lernenden ferner, sich intensiver mit dem Text auseinanderzusetzen. Als Sozialform für die Textarbeit ist Gruppenarbeit angesagt, denn sie soll Lernende fördern und helfen, ihre Argumentations- und Diskussionsfähigkeiten auszubauen.

Vorausgesetzt, dass alle 20 Lernende im Unterricht anwesend sind, werden sie zunächst gebeten, vier Gruppen mit je drei Mitgliedern und zwei Gruppen mit je vier Mitgliedern zu bilden. Die Gruppenbildung ist allerdings selbstverständlich von der Lernerzahl im

Unterricht abhängig und muss dementsprechend durch die Lehrkraft vorgenommen werden. Da für die vorliegende Textarbeit zwei Arbeitsblätter entwickelt werden, teilt die Lehrkraft die bereits gebildeten Gruppen nochmal in zwei Gruppen, nämlich Gruppe A und Gruppe B. So werden als nächstes beide Gruppen in zwei Gruppen mit je drei Lernenden und eine Gruppe mit vier Lernenden untergliedert, die anschließend die entsprechenden Arbeitsblätter erhalten, auf denen sich der Textauszug und die damit einhergehenden Fragen befinden. Der Grund für diese Vorgehensweise besteht darin, dass durch den Vorgang eine bestimmte Reihe Fragen abgedeckt und mehrere Schwerpunkte in einer kurzen Zeit zur Diskussion gestellt werden können. Ehe sie mit der Textarbeit anfangen, erhält jeder Lernende die Möglichkeit, den Text für sich durchzulesen, nachdem ein Lernender gebeten wird, den Text laut vorzulesen. Lernenden steht dann die Möglichkeit zur Verfügung, Fragen zu unbekanntem Wörtern und Redewendungen zu stellen, die gegebenenfalls von der Lehrkraft erklärt werden. Anschließend bekommen Lernende zehn bis fünfzehn Minuten Zeit, die Fragen zu beantworten und den Text in ihren Gruppen zu diskutieren. Währenddessen stellt sich die Lehrkraft bereit, Lernenden falls erforderlich Hilfestellung zu leisten. Außerdem teilt die Lehrkraft den Lernenden mit, sich für ein Gruppenmitglied zu entscheiden, das für die Präsentation der Rückmeldung verantwortlich ist.

Die erste Frage auf dem ersten Arbeitsblatt²⁴ stellt eine inhaltsbezogene Frage dar. Durch die Erarbeitung einer kurzen Zusammenfassung wird das Textverständnis sichergestellt und ermöglicht schwächeren Lernenden einen besseren Einstieg in den Unterricht. Die darauffolgende Frage bestrebt, ein Licht auf das Verhalten des Mannes im Kommunikationsakt zu werfen und Lernende zum Überlegen zu bringen, welche Wirkung die Kommunikationssituation auf ihn hat. Die erste Frage auf dem zweiten Arbeitsblatt²⁵ zielt darauf ab, Lernenden einen Einblick in die vorhandene Kommunikationssituation zu verschaffen und sie für potenzielle Komplexitäten in Kommunikationsakten zu sensibilisieren. Die Textstelle erweist sich vor allem als passend, Fremdsprachenlernenden die Feinheiten der deutschen Anspracheform nahe zu bringen und sich zu überlegen, wie diese mit Anspracheformen von ihnen anderen bekannten Sprachen verglichen werden kann. Die anschließende zweite Frage ist darauf ausgerichtet, die vermeintliche Fehlinterpretation

²⁴ Das erste Arbeitsblatt ist als Anhang E verzeichnet.

²⁵ Das zweite Arbeitsblatt ist als Anhang G verzeichnet.

zum Wort ‚Winkel‘ zu thematisieren und rückt wieder den Effekt von Homophonien zwischen Deutsch und Afrikaans in den Vordergrund. Dadurch sollten Lernende zur Erkenntnis gelangen, dass alle Äußerungen das Potenzial haben, vielfältige Interpretationsmöglichkeiten aufzuweisen und nicht als eindeutig zu klassifizieren sind.

So führen die ersten zwei Fragen auf beiden Arbeitsblättern zu einer letzten Aufgabe, in der Lernende dazu gebracht werden eine Interpretation vorzunehmen. Die Frage, *Wie spielt Tawada in diesem Textauszug mit ‚Sprache(n)‘? Was denken Sie?* baut sowohl auf die Textstelle als auch auf die vorab gestellten Fragen auf und bezweckt die Auslösung eines Reflektionsprozesses, in dem der Umgang mit ‚Sprache‘ ins Zentrum der Diskussion gestellt wird. In der Anschlussfrage *Was denken Sie?* werden Lernende bzw. die Gruppe ermutigt, ihre eigenen Gedanken und Überlegungen in die Interpretation einzubeziehen. Nach Ablauf der zehn bzw. 15 Minuten werden die Gruppen jeweils gebeten, ihre Antworten und Überlegungen dem Plenum vorzustellen, wobei andere Gruppen selbstverständlich auch die Möglichkeit haben, sich mit ergänzenden Kommentaren am Gespräch zu beteiligen. Da mehrere Gruppen durch den gewählten Vorgang die gleichen Fragen beantworten werden, muss die potenzielle Überlappung oder Wiederholung bestimmter Antworten berücksichtigt werden.

Phase 3: Abschlussphase

Die zweite UE wird zunächst durch eine kurze Abschlussdiskussion beendet, in der die Lehrkraft den Lernenden drei Fragen stellt, die auch an die Wand projiziert werden: *Welche Erfahrungen oder Wahrnehmungen über Südafrika stellt Yoko Tawada in Bioskoop der Nacht dar? Wie bewerten Sie die Reaktion der Ich-Erzählerin zu sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen? Was denken Sie über die Art und Weise, wie Tawada Südafrika beschreibt?* Diese drei Fragen am Ende des Unterrichts dienen einer komprimierten Zusammenfassung der Stunde und zielen darauf ab, die wesentlichen Erkenntnisse und Schwerpunkte der Stunde hervorzuheben. Dabei soll der Fokus vor allem auf der Art und Weise liegen, wie Tawada mit Sprache umgeht bzw. spielt, wie sie dadurch Zugang zu südafrikanischen Realitäten bekommt und einen neuen Blick auf die für südafrikanische Lernenden bekannte Gegebenheiten wirft. Die Abschlussphase verschafft

der Lehrkraft eine Möglichkeit, die Ergebnisse der Unterrichtsstunde mit den aufgestellten Lernzielen abzugleichen.

3.2.3 UE 3

Die dritte UE dieser Didaktisierung stellt einen der thematischen Schwerpunkte in Tawadas *Bioskoop der Nacht* in den Mittelpunkt, nämlich *Sprachlernprozesse* und ist somit auch ähnlich betitelt. Wo in der vorausgegangenen Unterrichtsstunde Sprachverwandtschaft, sprachliche und kulturelle Wahrnehmungen und das durch das Spiel mit Sprache(n) hervorgebrachte Mehrdeutigkeitselement von Sprache thematisiert wurden, verfolgt diese UE das Ziel, durch die Arbeit mit ausgewählten Textauszügen eine gewisse Reflektion über den eigenen Sprachlernprozess bei Lernenden auszulösen. Ausgangspunkt für dieses Lernziel ist die These, dass eine ausführliche Reflexion der eigenen Spracherwerbsprozesse ein tiefgründiges Verständnis über die Komplexitäten von Sprache als Phänomen in Bewegung bringen kann. Lernende können so eine veränderte Sichtweise und Auffassung von Sprache erhalten, die zeigt, dass Sprache eine eigene Welt schaffen kann und daher ein bedeutungskonstitutives Element enthält.

Phase 1: Einstieg und Vorentlastung

Zu Beginn des Unterrichts wird der obenerwähnte Schwerpunkt der vorliegenden Unterrichtsstunde durch die Lehrkraft festgehalten. So werden Lernende im nächsten Schritt der Vorentlastung aufgefordert, ihre Assoziationen und Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen im weitesten Sinne des Wortes spontan zu äußern. Die Lehrkraft sollte deutlich zum Ausdruck bringen, dass es sich bei der Sammlung der Assoziationen nicht um richtige oder falsche Gedanken handelt. Vielmehr dient dieser Teil der Aktivierung von Vorwissen und Reflektionsprozessen, die Lernenden auf die folgende Textarbeit vorzubereiten. Die Mitteilungen der Lernende werden durch die Lehrkraft gesammelt und an der Tafel auf der linken Seite eines Trennungsstrichs unter der Überschrift *Fremdsprachenlernen* und *Sprachlernprozesse* aufgeschrieben. Als letzter Teil der Vorentlastung bezieht sich die Lehrkraft auf *Bioskoop der Nacht* und stellt allgemein die Frage, was denn der Text zu Sprachlernprozessen sagt. Somit haben Lernende die Möglichkeit, bereits gelesene Inhalte wieder in Erinnerung zu bringen und sie auch mit persönlichen Assoziationen abzugleichen.

Phase 2: Erarbeitung

Ziel der Erarbeitungsphase ist, die Textstellen auszuarbeiten, Tawadas Einsicht in diese Prozesse kritisch zu betrachten und sie am Ende der Stunde mit den eigenen zu Beginn des Unterrichts gesammelten Assoziationen und Erfahrungen zum Sprachenlernen zu vergleichen. Somit wird erhofft, dass Lernende durch diesen Vorgang einen vertieften Einblick in eigene Sprachlernprozesse erhalten und sie eine umfassendere Perspektive von Sprache gewinnen und entwickeln würden. So wird als erster Schritt in der Erarbeitungsphase wieder ein Lernender gebeten, den Text laut im Unterricht vorzulesen. Gleichzeitig wird der Textauszug an die Wand projiziert:

Textauszug 1

Ich wurde jeden Tag fauler, der Mund produzierte unnötig viel Speichel und die Sprachlust rostete hinter den Zähnen. Frau Taal stach mich mit kritischem Blick oder klopfte auf meine Schulter, damit ich nicht einschlief, aber das half nichts. Ich war vormittags schon erschöpft, nachmittags konnte ich kaum meine Augen offen halten. Abends ging ich früh ins Bett. (S. 84)

Anschließend stellt die Lehrkraft folgende Fragen ans Plenum: *Wie beschreibt die Ich-Erzählerin den Sprachlernprozess? Welchen Einfluss hat der Sprachlernprozess auf die Ich-Erzählerin?* Durch diese Frage wird der Fokus auf die Wirkung des Sprachlernprozesses auf die Protagonistin gelenkt. Dabei geht es darum, die körperliche Auswirkung des Sprachlernprozesses auf die Ich-Erzählerin zu unterstreichen, was in den Zeilen „der Mund produzierte unnötig viel Speichel“ und „Ich war vormittags schon erschöpft, nachmittags konnte ich kaum meine Augen offen halten“ zum Vorschein kommt. Sollten Lernende Schwierigkeiten aufweisen, sich zum Textauszug zu äußern, dann wirft die Lehrkraft die gerade erwähnten Textauszüge an die Wand und richtet die Aufmerksamkeit auf die Zeilen, die die Erfahrungen der Protagonistin im Text beschreiben. Um diesen Gedankengang zu ergänzen, könnte die Lehrkraft fragen, ob die Lernenden sich mit den Beschreibungen der Ich-Erzählerin identifizieren können und welche Erfahrungen sie in Bezug auf Artikulationsanforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache gemacht haben. Somit wird Lernenden ein alternativer und persönlicher Zugang zum Text ermöglicht und erlaubt ihnen, eigene Erfahrungen in die Diskussion miteinzubeziehen. Nachdem die Diskussion zu diesem ersten Textauszug abgeschlossen ist und keine weiteren Fragen anstehen, wird die

nächste Textstelle an die Wand projiziert und ein Lernender gebeten, sie laut im Unterricht vorzulesen:

Textauszug 2

Im Traum hörte ich oft eine Stimme, sie sprach eine Sprache, die nicht mehr oder noch nicht Afrikaans war. »Schade, dass ich Sie wie einen Bock geschossen habe. Ein Bock ist eine Lustsache«. (S.84)

Anschließend stellt die Lehrkraft folgende Fragen ans Plenum: *Was verbindet Yoko Tawada in dieser Textstelle mit dem Sprachlernprozess?* Hier ist davon auszugehen, dass Lernende ohne Schwierigkeiten auf die Verbindung von Sprache und Traum stoßen werden. Besonders interessant stellen sich jedoch die anschließenden Fragen heraus: *„Die Sprache in ihrem Traum ist nicht mehr Afrikaans aber auch noch nicht Afrikaans. Was meint die Ich-Erzählerin damit? Welche Sprache könnte die Stimme sein?* Dadurch wird die Frage nach den körperlichen Auswirkungen in der vorangegangenen Textstelle ergänzt mit der Frage nach den geistigen Auswirkungen des Fremdsprachenlernens. Die Traum-Sprache-Thematik wird im nächsten Textauszug fortgesetzt, der an die Wand projiziert und durch einen Lernenden vorgelesen wird:

Textauszug 3

In der Klasse gab es einen deutschen Studierenden. Wenn ich mit ihm Worte wechselte, war es, also würde ich plötzlich aufwachen und meinen Traum verlassen. (S. 86)

Anschließend stellt die Lehrkraft folgende Frage ans Plenum: *Was wird an dieser Stelle über Sprachenlernen und Traum impliziert?* Diese einführende Frage spielt mit der Idee, dass eine Fremdsprache die Fähigkeit hat, eine eigene Welt zu schaffen und sich als Traumerfahrung zu präsentieren. Somit werden jedoch auch gewisse Unterschiede zwischen einem Sprechen in der Muttersprache und einem Sprechen in der Fremdsprache impliziert. Die Lernenden sollen also gebracht werden, Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen der Muttersprache und Fremdsprache herauszuarbeiten. Diese Überlegung könnte konkretisiert werden, indem die Lehrkraft die Frage aufwirft: *Wie unterscheiden sich Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen im Umgang mit der Muttersprache und der Fremdsprache?* Es wird erhofft, dass Lernende das magische Element von (Fremd-) sprache – wie es im Textauszug ersichtlich ist – in Betracht ziehen und sich bewusst werden,

welchen Effekt die Verwendung einer Fremdsprache auf die Perspektive des Sprechers haben könnte. Die letzte in der UE zu behandelnde Textstelle umfasst weitere Textarbeit, in der die Ich-Erzählerin ihre Erfahrungen des Sprachkurses in Südafrika schildert. So wird die Textstelle an die Wand projiziert und laut von einem Lernenden vorgelesen:

Textauszug 4

Das Mundwerk arbeitete. Die Zunge, die versagte, wurde abgeschnitten. Aber keine Sorge, jeder Schüler hatte mehrere Zungen hinter seinen Lippen. Ich war plötzlich auch ein Kind und wurde gezwungen, nur noch Afrikaans zu sprechen. Wenn ich in einer anderen Sprache etwas sagte, wurde ich bestraft. Nein, ich war eigentlich kein Kind mehr, aber der Sprachunterricht hat mich zu einem Kind gemacht. (S. 89)

Als Erstes wird die Frage gestellt: *Welche Aktivität wird hier durch die Protagonistin geschildert?* Es wird erhofft, dass Lernende die beschriebene Situation als Sprachunterricht wiedererkennen. Demzufolge werden sie gebeten, den Einfluss des Sprachunterrichts auf die Ich-Erzählerin zu berücksichtigen: *Warum hat der Sprachunterricht die Ich-Erzählerin zu einem Kind gemacht? Auf welche Art und Weise wird diese Verwandlung beschrieben?* Diese einfühlsame Darstellung einer durch den Sprachunterricht hervorgebrachten Identitätsverwandlung bietet eine geeignete Grundlage, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden zum Fremdsprachenlernen zu erfragen und zur Diskussion zu stellen, denn sie werden aufgefordert, Assoziationen zu einem ‚Kind‘ in Erwägung zu ziehen und befinden sich so mitten im Reflexionsprozess über den eigenen Spracherwerb.

3. Phase: Abschlussphase

Nachdem die Texterarbeitung abgeschlossen ist, werden Lernende durch die Lehrkraft gebeten, sich nochmal in Gruppen von vier zu finden und zu diskutieren, was Yoko Tawada in *Bioskoop der Nacht* über Sprachlernprozesse vermittelt. Folglich stellt die Lehrkraft die Frage und wirft sie auch mittels des Beamers auf die Wand: *Was sagt Yoko Tawada über Sprachlernprozesse?* Zudem weist die Lehrkraft sie darauf hin, in ihren Besprechungen sowohl die bereits behandelten Textauszüge zu berücksichtigen als auch den Gesamttext in Betracht zu ziehen. Nach zehn Minuten werden die Gruppen aufgefordert, ihre Antworten dem Plenum vorzustellen, während die Lehrkraft die Meldungen an der Tafel notiert. Diese werden gezielt in die rechte, den bereits gesammelten Assoziationen gegenüberstehende Spalte eingetragen. Sobald alle Gruppen die Möglichkeit hatten, ihre Antworten dem

Plenum und der Lehrkraft mitzuteilen, und die Lehrkraft die Antworten an die Tafel geschrieben hat, werden sie nochmal aufgefordert, sich in ihrer Gruppe potenzielle Überschriften zu erarbeiten. Dabei sollen sie die eigenen Assoziationen zum Fremdsprachenlernen in der linken Spalte mit denen von Yoko Tawada, wie sie durch die Lernenden ausgearbeitet wurden und die sich in der rechten Spalte befinden, vergleichen. Dies wird in der Form einer Plenumsdiskussion vorgenommen, wobei die Lehrkraft die Verantwortung hat, die durch die Lernenden erarbeiteten Überschriften an der Tafel anzubringen. Mit dieser Aufgabe endet die Unterrichtsstunde.

Hausaufgabe zu *Bioskoop der Nacht*

Eine zusätzliche Komponente der Didaktisierung von *Bioskoop der Nacht* stellt eine Hausaufgabe²⁶ dar, die Lernende im Rahmen der Arbeit mit Tawadas Text erledigen sollten. Die Hausaufgabe bildet ein zentrales Element im empirischen Teil²⁷ der Arbeit und wurde nach Ablauf der Durchführung der zweiten und dritten UE verteilt.²⁸

Die Begründung für die Auswahl der jeweiligen Textstellen liegt zunächst darin, dass sie sich aufgrund ihres Spiels mit der Sprache, der Hervorhebung von Bedeutungsvielfalt und des Blickes auf südafrikanische Realitäten als vielversprechend präsentieren. Hinsichtlich der Zielsetzungen sind vor allem die folgenden Punkte maßgeblich im Entwurf der Hausaufgabe: Die Sensibilisierung für das Spiel mit der Sprache; die Heranführung an und Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit von Sprache; die Anerkennung von Sprache als mehrdeutig, intransparent und uneigentlich; ein kritischer Umgang mit verschiedenen Perspektiven auf südafrikanische Realitäten, und um einen Einblick zu gewinnen, wie Sprache fungieren kann, neue Blicke auf bekannte Realitäten zu werfen. Im Einklang mit den Ausführungen von Claire Kramsch (vgl. 2006:251) sollen Lernende außerdem durch die Hausaufgabe erfahren, wie Literatur die Fähigkeit hat, Widersprüche offenzulegen und Tabuthemen anzusprechen. Denn die Szene, die im Mittelpunkt der Textstelle steht, stellt

²⁶ Die vollständige Hausaufgabe mit Textauszug und Fragen wie im Unterricht verteilt ist als Anhang I verzeichnet.

²⁷ Um die Mitarbeit der Lernenden sicher zu stellen, wurde die Hausaufgabe unter der Prämisse einer Benotung erstellt. Zu beachten ist jedoch, dass der Benotung keine wichtige Funktion für diese Arbeit zukommt und intern durch die Lehrkraft vorgenommen wurde. Daher befinden sich in dieser Arbeit keine entsprechenden Bewertungskriterien für die Benotung der Hausaufgabe.

²⁸ Die Auswertung der Hausaufgabe wird im Kap. 4.3 vorgenommen.

einen besonders umstrittenen Teil der südafrikanischen Rassengeschichte dar und bietet Lernenden einen alternativen Zugang zu und eine differenzierte Perspektive auf eine Diskussion, die immer noch hochaktuell in der südafrikanischen Gesellschaft ist.

Lernende erhielten die Hausaufgabe in der Form eines Arbeitsblatts nach dem Abschluss der dritten UE und hatten eine Woche Zeit, die Aufgabe zu erledigen. Die erste Frage stellt eine Einführung in die vorhandene Textarbeit dar und zielt darauf ab, das Textverständnis zu überprüfen, indem Lernende den Text zusammenfassen sollen. Diese Einstiegsaufgabe soll sprachlich schwächeren Lernenden einen leichteren Zugang zum Text gewähren und dient als Vorbereitung für die darauffolgenden Fragestellungen. Die zweite Frage rückt die verschiedenen Assoziationen, die im Textauszug mit dem Wort ‚Blankes‘ hergestellt werden, in den Vordergrund. Die Textstellen, in denen diese Verbindungen gezogen werden, sind bereits als Hilfestellung und als Zeitsparmaßnahme auf dem Arbeitsblatt angebracht. Durch die Aufzeichnung der verschiedenen Kontexte, in denen das Wort ‚Blankes‘ verwendet wird, sollen Lernende an die unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten des Wortes ‚Blankes‘ herangeführt werden und überlegen, was in jedem Zusammenhang gemeint sein könnte. Die vorletzte Frage verfolgt sprachreflexive Zielsetzungen und erlangt von Lernenden, ihre eigenen Assoziationen, Überzeugungen und Eindrücke zu Sprache zu reflektieren.

Die letzte Aufgabe der Hausaufgabe verlangt von Studierenden eine Interpretation, denn sie befasst sich mit der Frage, was Yoko Tawada mit ‚Sprache‘ sowohl im Textauszug als auch im Gesamttext macht. Die Frage ist so gestaltet, dass Lernende einerseits eine gewisse Freiheit in ihren Antworten haben, wobei sie andererseits durch die Textarbeit und die vorangegangenen zwei UE über ein Orientierungsgerüst verfügen, ihre Interpretation vorzunehmen. Somit sind die ersten vier Fragen nicht als getrennt voneinander zu betrachten, sondern vielmehr als ineinander zusammenhängende Elemente, die eine Einheit bilden und letztendlich in eine Interpretationsaufgabe münden. Diese etwas längere Analyse bietet Lernenden die Möglichkeit, sich intensiv mit der Funktion von Sprache in *Bioskoop der Nacht* zu beschäftigen. Schließlich wird erhofft, dass die empirisch durchgeführten zweiten und dritten UE Lernende für die Vielschichtigkeit und symbolische Natur von Sprache sensibilisiert und mit der Fähigkeit ausgestattet haben, die Hausaufgabe erfolgreich zu erledigen.

3.2.4 UE 4

Die vierte und letzte UE dieser Didaktisierung zentriert um eine von Claire Kramersch und Michael Huffmaster entwickelte Übersetzungsaktivität, die Lernende beim Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* unterstützen und somit die bereits konzipierten UE ergänzen sollte. Ehe die Didaktisierung vorgenommen wird, soll kurz der Hintergrund zur Entstehung des Übersetzungsmodells geschildert und erläutert werden. Anschließend sollen die bedeutensten Zielsetzungen der Übung formuliert und die Übersetzungsübung und ihre verschiedenen Arbeitsschritte vorgestellt werden.

Entstehung der Übersetzungsaktivität

Ausgehend von neueren durch die MLA entwickelten Zielsetzungen für die Fremdsprachendidaktik (vgl. Kap. 1), die auf den Erwerb einer translingualen und transkulturellen Kompetenz abzielen, sehen Kramersch und Huffmaster einen neuen Stellenwert für die Literatur im FSU. Ihnen zufolge besitzen literarische Texte die Fähigkeit, Lernenden den Zugang zu unbekanntem Welten zu vermitteln, diese zu erfahren und sie zu stilistischen und symbolischen Auseinandersetzungen zu führen (Kramersch / Huffmaster 2008:284). Insbesondere verweisen sie in diesem Zusammenhang auf die vom MLA-Report (2007) vorgeschlagene Arbeitsform des Übersetzens als Möglichkeit, Lernenden ein umfassenderes Bild von Sprache und Kultur – und damit eine *symbolische Kompetenz* – zu vermitteln. Kramersch und Huffmaster geben jedoch explizit an, dass das Interesse am Übersetzen keineswegs eine Rückkehr zur Grammatik- und Übersetzungsmethode bedeutet. Hingegen ist vielmehr die Rede von einer literarischen Übersetzung, die als Arbeitsform und Textsorte das Potenzial besitzt, transkulturelle und translinguale Kompetenzen zu fördern und diese weiterzuentwickeln.

Bezugnehmend auf Kramersch und Huffmaster plädieren auch Dobstadt und Riedner für die Wiederaufwertung des Übersetzens im FSU. Sie entfernen sich vom Ansatz, das Übersetzen als Arbeitsform dezidiert für sprachliche und kommunikative Zwecke einzusetzen; vielmehr handelt es sich im Kern um das Potenzial literarischer Übersetzungen, die auf die Heranführung an die Vielschichtigkeit von Sprache abzielt und „die brüchige, inkohärente und zugleich bedeutungskonstitutive Struktur der Sprache“ (Hirsch 1997:12, zit. n. Dobstadt / Riedner 2014:318) sichtbar und erfahrbar macht, mit dem Ziel, Lernenden „zum

Umgang damit zu befähigen“ (ebd.:318). Grundlegend für sie am Übersetzen ist, dass diese Tätigkeit als ein „Spiel der Interpretationen“ (ebd.:317) oder eine Interpretation einer Interpretation gekennzeichnet werden können. Sie schlussfolgern, dass es für das Übersetzen

kein objektives Kriterium geben kann, mit dem sich die Äquivalenz einer Übersetzung, diese verstanden als die Transponierung eines kommunikativen Ereignisses in einen anderen Code, zweifelsfrei feststellen lässt (ebd.: 317).

Damit bestätigen sie in der Tat das von Kramersch geprägte Konzept des „symbolic gap between languages“ und stellen fest, dass diese Brücke sich nicht bruchlos schließen lässt (ebd.:317):

Die symbolische Lücke lässt sich nur kreativ überspringen. Und ob dieser Sprung gelungen ist oder nicht, lässt sich nicht objektiv fest-, sondern – wie letztlich jedes Ergebnis eines kreativen Akts – nur immer wieder neu zur Diskussion stellen (ebd.:317).

Bisherige Praxisversuche und Auswertung

Kramersch und Huffmaster haben ihr Übersetzungsexperiment mit amerikanischen Deutschstudierenden durchgeführt und darin widersprüchliche Ergebnisse erhalten. Wo Lernende doch in einigen der Unterrichtsphasen an das mehrdeutige Wesen von Sprache herangeführt wurden und die poetische Funktion von Sprache nicht unberücksichtigt blieb, verstanden die Lernenden die Übung eher als eine kommunikative, die als Sprech Anlass für und die Ermittlung der Autorintention dienen sollte. Zudem betrachteten die Lernenden die Aufgabe als Konkurrenz, die ‚beste‘ Übersetzung zu verfassen. Kramersch und Huffmaster schreiben die Interpretationen der Lernenden „einer grundsätzlichen Fehleinschätzung von dem Wesen von Sprache und damit auch Sprachvermittlung,“ zu (Kramersch / Huffmaster 2008:293). Diese fassen sie im Begriff einer *language ideology* zusammen, den sie wie folgt bezeichnen:

A set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use or self-evident ideas and objectives a group holds concerning roles of language in social experience of its members (ebd.:293)

Diese Ideologie betrachtet Sprache laut Kramersch und Huffmaster eher als eine „transparent conduit for the transmission of information, itself believed to be contained in the brain in the form of ideas“ (ebd.:293). Sie führen ferner an, dass diese Sprachideologie grundlegend

für den Charakter des kommunikativen FSU ist. Dementsprechend sollen Lernende mit bestimmten Handlungskompetenzen ausgestattet werden, die nach konkreten Messskalen evaluiert werden können. Dies steht deutlich im Gegensatz zu den Ausführungen und Zielsetzungen der MLA, die Sprache als ein höchst reflexives und symbolisches System betrachtet:

Language is [...] a highly reflective symbolic system that, like other symbolic systems (e.g., music or painting), can reflect upon itself, focusing at once on the world it refers to and on the world it creates within itself. Puns, humor, irony, parody, language play, double-voicings, quotes, polysemy, double-entendre, as well as the elusive meanings of code-switchings, borrowings, and imitations of prior language, intertextual allusions, parallelisms, equivalences, are translations all (ebd.:294, vgl MLA 2007).

Die oben genannten Phänomene decken den *symbolic gap* zwischen Sprache auf, spielen mit ihr und zeigen damit, dass Sprache in ihrem Wesen mehrdeutig und ambivalent ist und immer mehr sagt, als sie zu intendieren scheint.

Dobstadt und Riedner haben im Rahmen einer Seminarsitzung mit polnischen Austauschstudierenden ein Übersetzungsexperiment durchgeführt, das von dem Design von Huffmaster und Kramsch inspiriert worden war. Besonders interessant ist, dass Dobstadt und Riedner in ihrer Studie mit der literarischen Übersetzung ähnliche Erfahrungen wie Kramsch und Huffmaster gemacht haben. So stellen Dobstadt und Riedner fest dass, obwohl sie und die Lernenden die Übung als besonders positiv und motivationsfördernd bewerteten, „die Übersetzung von den Studierenden unter der Prämisse angegangen wurde, ‚das richtige Wort‘ zu suchen“ (2014:320). Ferner merken sie an, dass der „anschließende Übersetzungsprozess in der Gruppe“ (ebd.:320) diese Prämisse auch nicht erschütterte. Damit bestätigt diese Erfahrung die Macht der sogenannten ‚language ideology‘, auf die Kramsch hingewiesen hat und die sie der Ausrichtung des gegenwärtigen FSU zuschreibt, und den Lernenden „genau die Erfahrungen und Erkenntnisse blockiert, die ihnen durch das Übersetzen vermittelt werden sollte“ (ebd.:321).

Aufgrund dieser Befunde unterbreiten Dobstadt und Riedner einige Vorschläge wie man das volle Potenzial des Übersetzens mit dem Blick auf neuere Zielsetzungen im FSU zur Entfaltung bringen könnte. Demzufolge schlagen sie vor, „erstens dem praktischen Übersetzen eine davon abgekoppelte, eigene Phase der Übersetzungsanalyse vorausgehen zu lassen, in der Übersetzungen untersucht und diskutiert werden“ (ebd.:321). Sie stellen

die Hypothese auf, dass diese Phase „ebenso grundlegende wie differenzierte Einsichten über die Natur der Sprache und der Übersetzung“ (ebd.:321) hervorbringen würde. Anschließend soll dies in einer zweiten kreativen Phase vertieft und erweitert werden. Ihre Empfehlungen für die Übersetzungsübung unterscheiden sich also darin, dass der Hintergrund und die Ziele der Übung den Lernern vorher bekanntgemacht und erklärt werden. Somit sollen Lernende für die Zwecke der Übung sensibilisiert und die Wahrscheinlichkeit wesentlich erhöht werden, dass Lernende die gewünschte Spracherfahrung mittels des Übersetzens durchlaufen können.

Zielsetzungen

Übergeordnetes Lernziel der UE ist, durch die Übersetzungsübung das Sprachbewusstsein der Lernenden zu schärfen, dieses auszubreiten und durch die einzelnen Arbeitsschritte eine sprachreflexive Erfahrung auszulösen. Dabei sollen Lernende dazu gebracht werden, gängige instrumentelle und funktionale Auffassungen von Sprache bzw. Übersetzung kritisch in Frage zu stellen und Sprache vielmehr als „ein höchst reflexives System“ (Kramersch / Huffmaster 2008:294) zu erfahren, das sich selbst reflektieren kann. Darüber hinaus verfolgt die Übung die Absicht, Lernende dem sogenannten ‚symbolic gap‘ nahe zu bringen, der während der Prozesse des Übersetzens zum Vorschein kommt. Neben der Sensibilisierung für das Phänomen des ‚symbolic gap‘ sollen Lernende sich an der Tätigkeit beteiligen, sich produktiv mit dieser Lücke auseinanderzusetzen, indem sie versuchen, die Brücke kreativ zu überspringen²⁹. Damit wird beabsichtigt, dass Lernende ihre Kreativität ausschöpfen und in diesem Prozess zur Erkenntnis gelangen, dass die Verfassung einer sogenannten ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Übersetzung nicht Hauptzweck der Übung ist, sondern dass die Wahrnehmung von Sprache als vielschichtig, intransparent und uneigentlich vielmehr im Zentrum steht. Es wird außerdem erhofft, dass Lernende durch die Abwägung und Aushandlung verschiedener Möglichkeiten erkennen, dass man beim Übersetzen mit komplexen Bedeutungsbildungsprozessen zu tun hat, und dass diese Prozesse sich nicht als eindeutig verstehen lassen. Ein weiteres anzustrebendes Ergebnis der Übung bildet die Erkenntnis, dass die eigentliche Funktion vom Übersetzen nach Humboldt nicht im „Verständlichmachen eines fremden Textes“ (Dobstadt / Riedner 2014:321) liegt,

²⁹ Diesen Übersetzungskakt versteht Kramersch als eine sprachkreative Aktivität und fördert die produktive Seite der symbolischen Kompetenz (vgl. Kramersch/Huffmaster 2008:294 & Dobstadt/Riedner 2014:320)

sondern vielmehr in „Prozessen des Sinnzuwachses“ (ebd.:321). Dies basiert auf der Grundannahme, dass man Sinn als Beziehungssinn versteht (siehe Dobstadt/Riedner 2014:319) und die Tätigkeit des Übersetzens daher als „Transformation von Sinn“ (Derrida 1986:58, zit. n. Dobstadt/Riedner) konzeptualisiert. In diesem Sinne wird Bedeutung durch den Übersetzungsakt transformiert, ergänzt und angepasst und neu zugeschrieben und bekräftigt somit die These, dass das Übersetzen gegebenen Sinn nicht allein in Frage stellt, sondern dass Sinn dadurch vielmehr erweitert wird (ebd.:319).

Phase 1: Einstieg

Bereits in der ersten Phase kennzeichnet sich die Übung durch eine Abweichung vom Huffmaster-Modell.³⁰ Wo *noticing the symbolic gap* die erste Phase bei Huffmaster bildet, soll in diesem Fall der Vorschlag von Dobstadt und Riedner berücksichtigt und vor dem praktischen Übersetzungsteil zu Beginn des Unterrichts das Konzept des Übersetzens thematisiert werden. Als Einstieg in das Thema wird Lernenden ganz allgemein die Frage gestellt, „*Was verstehen Sie unter dem Begriff bzw. Akt des Übersetzens?*“ und gebeten, in Partnerarbeit darüber zu diskutieren und Gedanken und Assoziationen dazu auszutauschen. Anschließend werden die verschiedenen Gedanken und Auffassungen der Lernenden zum Übersetzen im Plenum gesammelt und durch die Lehrkraft an der Tafel notiert. Es bietet sich darüber hinaus die Möglichkeit an, einige Definitionen zum Begriff mit dem Beamer an die Wand zu werfen und diese mit den von den Lernenden gesammelten Auffassungen zu vergleichen.

Zunächst bekommen Lernende die Frage, ob sie bereits praktische Erfahrungen mit Übersetzen hatten bzw. ob sie schon eine Übersetzungsaufgabe durchgeführt haben. Es ist davon auszugehen, dass jeder Lernende bereits irgendwann eine Erfahrung mit Übersetzen gemacht hat, sei es mündlich oder schriftlich, in der Schule oder in einem Alltagszusammenhang. Infolgedessen werden die gesammelten Erfahrungen im Plenum zusammengetragen und die Lernenden aufgefordert, die Einzelheiten ihrer Erfahrungen zu

³⁰ An dieser Stelle ist eine vollständige Darstellung des Huffmaster-Modells nicht möglich. Vgl. dafür Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael 2008. *The political Promise of Translation*. In: *Fremdsprachen lernen und lehren*. 37, 283-297.

erläutern. Zusätzliche Fragen zum Ort, Zeitpunkt und betroffenen Sprachen sowie Menschen bzw. Nationalitäten könnten weitere Diskussionspunkte darstellen.

Diese Frage wird ergänzt, indem das Ziel der entsprechenden Übersetzungsaufgabe abgefragt wird. Dieser Vorgang gibt Lernenden einerseits die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen mit Übersetzungen tiefer zu reflektieren, erlaubt ihnen durch die verschiedenen Antworten andererseits auch unterschiedliche Hypothesen zu den Zwecken vom Übersetzen aufzustellen. Des Weiteren stellt dieser Schritt eine Gelegenheit dar, „grundlegende wie differenzierte Einsichten über die Natur des Übersetzungsakts“ (Dobstadt / Riedner 2014:321) zu erhalten und bietet sich daher als angemessener Übergang zu dem von Dobstadt und Riedner empfohlenen Vorschlag an: Die Erklärung des Hintergrunds und die Erläuterung der Zielsetzungen der Übersetzungsübung, um Lernende für die vorliegende Aufgabe zu sensibilisieren. Darin soll die Tatsache, dass es bei der vorliegenden Übersetzungsübung nicht um eine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Interpretation geht, hervorgehoben werden. Stattdessen sollen Lernende sich bewusst sein, dass es sich um eine Reflexionssübung handelt, die für Lernende die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit, also seinen spielerischen Charakter, erfahrbar macht.

Phase 2

Die zweite Komponente der Übung unterscheidet sich teilweise von Huffmaster und Kramschs Modell. In der Phase, genannte **focus on the signified** (Kramsch / Huffmaster 2006:286), wird der Textausschnitt³¹ ausgeteilt und zweimal laut von der Lehrkraft im Plenum vorgelesen. Somit wird die Signifikanz textueller Elemente wie Form, Rhythmus und Klang, also „die poetische Logik des Textes“ (ebd.:287), hervorgehoben. Eine potenzielle Frage an das Plenum könnte wie folgt lauten: *Was ist Ihnen in Bezug auf Form, Rhythmus und Form aufgefallen? Welche Gefühle bringt der angehörte Text hervor?* Diese Akzentuierung ist damit im Einklang mit Kramschs Standpunkt, dass Lernende die Fähigkeit erwerben sollen, die „poetischen [und] gefühlsmäßigen Dimensionen von Texten wahrzunehmen“ (2011:36) und deren Wirkungsabsichten begreifen und deuten zu können. Durch das laute Vorlesen wird erhofft, dass die Lernenden durch das Zuhören und die Fokussierung auf klangliche und rhythmische Aspekte Gedanken über den Text sammeln,

³¹ Der Textauszug ist als Anhang K verzeichnet.

und dass sie dementsprechend auch die Wirkungskraft dieser Elemente empfinden bzw. artikulieren.

Phase 3: Erarbeitung

Zunächst wird in der Erarbeitung eine kurze Interpretation zu der zu übersetzenden Textstelle vorgenommen, indem Lernende zehn Minuten haben, sich den Text anzuschauen und eine potenzielle Textinterpretation zu erarbeiten. Diesbezüglich nimmt die Lehrkraft eine führende Position ein. Denn er soll die Verantwortung übernehmen, Lernende auf Elemente bzw. Prozesse aufmerksam zu machen, die Bedeutungsbildung konstituieren und eine Sinnggebung erlauben. Gemäß der grundlegenden Schwerpunkte einer *Didaktik der Literarizität* (vgl. Kap. 1) wird der Fokus auf klangliche, assoziative, Zeit-, Gefühls- und Formebenen gelegt und die Wirkungskraft und Funktion dieser Elemente in Prozesse der Bedeutungskonstruktion zum Thema gemacht.

In der vierten und letzten Phase der Aktivität – **Focus on the arbitrary relation between signifier and signified: Negotiating the symbolic gap** (Kramsch / Huffmaster 2006:289) – erhalten Lernende den Auftrag als Hausaufgabe, den deutschen Text in ihre Muttersprache bzw. Englische oder Afrikaanse zu übersetzen. Sollten Deutschmuttersprachler im Unterricht anwesend sein, werden sie gebeten, die Übersetzung in eine ihnen bekannte Fremdsprache, aber vorzugsweise Afrikaans oder Englisch, vorzunehmen. Sie werden zudem darauf aufmerksam gemacht, in der nächsten Unterrichtsstunde ihre Übersetzung begründen und erklären zu müssen. Kramsch und Huffmaster hofften nämlich, dass Lernende sich mit der sogenannten *symbolic gap* auseinandersetzen würden:

It was hoped that in the process of translation students would enter the ‚gap‘ between signifier and signified when confronting several alternatives to any given item in the original (2008:289).

In der nächsten Unterrichtsstunde bilden Lernende zwei Gruppen; eine, die eine afrikaanse Übersetzung und eine, die eine englische Übungsetzung vorgenommen hat. Diese können wieder aufgeteilt werden, indem jede Gruppe ca. 2-3 Mitglieder hat. Anschließend werden sie gebeten, gemeinsam eine Übersetzung in der jeweiligen Sprache für den Text zu verfassen. Darin stehen den Lernenden die zu Hause erledigten individuellen Versuche als Richtlinie für die Verfassung ihres Textes. Den Lernenden wird auch die Auswahl überlassen, Englisch, Deutsch oder Afrikaans als Kommunikationsprache zu verwenden

und erhalten 30 Minuten, die Aktivität durchzuführen. Im Mittelpunkt der Aktivität stehen nach Kramsch und Huffmaster die in der Gruppenarbeit vorgenommenen Aushandlungen von verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten. Denn einerseits muss jeder Lernende seine eigenen Ideen und Entscheidungen begründen können, andererseits aber auch andere Überlegungen kritisch aber zugleich offen in Erwägung ziehen. Auch die gemeinsame Verfassung muss sorgfältig durchdacht und ausgehandelt werden, oder wie Kramsch und Huffmaster festhalten und auf de Saussure und Jakobson Bezug nehmen:

In all cases, students had to think hard about what meaning they understood the item under consideration to convey, and how that meaning was realized on the paradigmatic axis of selection or on the syntagmatic axis of combination (ebd.:290).

Darüber hinaus sollten Lernende Unterschiede untersuchen, diskutieren und kommentieren sowie potenzielle Möglichkeiten reflektieren und erarbeiten, mit dem Ziel,

[...] to bring to light their negotiation of the symbolic gap between the arbitrary resources of the language and their non-arbitrary use in the translation process (ebd.:290).

Nach Ablauf der 30 Minuten bekommt jede Gruppe die Gelegenheit, ihre Übersetzung dem Plenum vorzustellen und sie an die Tafel zu schreiben. Somit besteht die Möglichkeit, die unterschiedlichen Entwürfe miteinander zu vergleichen. Hier kommt der Lehrkraft die Rolle zu, die Gruppen nach ihrem Handeln zu fragen und die jeweiligen Unterschiede zwischen den Übersetzungen in den Vordergrund zu rücken. Den verschiedenen Gruppen steht ebenso die Möglichkeit zu verfügen, ihren Kommilitonen Fragen zu stellen. Als letzten Schritt stellt die Lehrkraft folgende Fragen ans Plenum: *Was denken Sie über die Übersetzungsaktivität? Was haben Sie durch die Übersetzung über das Wesen von Sprache gelernt?* Somit werden Lernende noch einmal aufgefordert, sowohl die Übersetzungsübung als auch über Sprache an sich zu reflektieren.

4. Auswertung der Unterrichtsstunden

Im Folgenden soll die Auswertung der im 3. Kapitel dargestellten Didaktisierung vorgenommen werden, in der der Vf. die zweite und dritte UE für Studierende im dritten Jahr des Deutschstudiums an der Universität Stellenbosch unterrichtet hatte. Die Durchführung dieser UE diente der Frage, wie die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* durch den Einsatz von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* auf B1-Niveau im Fremdsprachenunterricht erreicht werden kann. Die Auswertung ist demnach so aufgebaut, dass die Ergebnisse der jeweiligen UE diskutiert, auf aufgetretene Besonderheiten eingegangen und potenzielle Verbesserungsvorschläge erläutert werden. Schließlich sollen auch die Ergebnisse der Hausaufgabe dargestellt und erörtert werden. Aus zeit- und kontextbedingten Gründen musste die ursprüngliche Didaktisierung in einem geringeren Maße dem Unterrichtskontext angepasst werden. So befindet sich ein Unterschied in der 2. UE in der Form einer alternativen Einstiegsphase, in der kurz die Textrezeption zur Diskussion gestellt und Lernende nach ihren Eindrücken zum Text befragt wurden. Dieses Vorgehen zielte darauf ab, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, da sie den Text bereits vor dem Unterricht gelesen hatten. Außerdem wurden als weiterer Einstieg in den Unterricht nochmal der Titel des Bandes (*Überseesungen*) sowie der Titel des Textes aufgegriffen und Bedeutungsmöglichkeiten dazu gesammelt. Die anwesende Lernergruppe für die beiden UE unterschied sich nur gering wie in Kap. 3.1.1 dargestellt. Vierzehn Lernende nahmen am Unterricht teil, von denen sieben Lernende an der Universität mit dem Deutschstudium begannen. Die anderen fünf Lernenden hatten bereits Deutsch als Fach in der Schule und zwei waren Deutsch-muttersprachler.

4.1 Auswertung der 2. UE:

Schon in der Einstiegsphase, die die Rezeption der Lernenden von *Bioskoop der Nacht* thematisierte, wurden mehrere zentrale Themen des Textes von den Lernenden angesprochen. So wurden beispielsweise auf die inhaltsbezogene Frage, *Worum handelt es sich in Bioskoop der Nacht?*³², Kernworte wie *Missverständnisse* und *Kommunikation*³², geäußert und auf *die Veränderungen des Textinhaltes* hingewiesen, wenn der Text aus einer

³² Die in kursiv geschriebene Äußerungen beziehen sich jeweils auf die durch die Lehrkraft gestellten Fragen und die Antworten der Lernenden.

anderen Perspektive betrachtet wird, wobei es sich spezifisch um orthographisch ähnliche Wörter handelt, die jedoch je nach Sprache verschiedene Bedeutungen aufweisen. Beachtenswert ist, dass bereits hier eine vermeintlich eindeutige Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat in Frage gestellt wurde und Lernende erkannten, dass diese Prozesse vielmehr durch eine Verschwommenheit von Bedeutungen geprägt werden. Außerdem wurde erwartungsgemäß bereits mit dem Einstieg auf das besonders evidente Thema Sprachverwandtschaft und die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Afrikaans hingewiesen. Gleichzeitig wurden einige kulturelle Aspekte hervorgehoben, und zwar dass der Text verschiedene kulturelle Wahrnehmungen zum südafrikanischen und deutschen Lebensraum verbindet.

Der Erarbeitungsteil stellte sich als die spannungsvollste Phase des Unterrichts heraus. So wurde die Auseinandersetzung mit Textauszug 1³³ durch eine Anerkennung der sprachlichen Verfahren gekennzeichnet, die den Text in eine gewisse Komik und ein Verwirrungsspiel führen. Die Verwendung des afrikaansen bestimmten Artikels wurde sofort als das verwirrungstiftende Element wahrgenommen. Die anschließende Diskussion zu Textauszug 2 ergab, dass die Bedeutungszuschreibung der Protagonistin aus der Sicht eines afrikaanssprachigen Lesers eine erkennbare Fehlinterpretation darstellt. Lernende kommentierten auch, wie aus der Verwendung von ‚lecker‘ eine Komik entsteht, da ihrer Meinung nach das Wort im Deutschen nur in Geschmackszusammenhängen zu gebrauchen ist, und ‚lecker‘ hingegen auf Afrikaans als Adjektiv für die Beschreibung aller möglicher Situationen verwendet werden kann.

Lernende beschrieben den Effekt von orthografisch identischen Wörtern aus verschiedenen Sprachen mit unterschiedlichen Bedeutungen als *seltsam*, *komisch* und *lustig*. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass sich der Mann im Textauszug 2 der Fehlkommunikation nicht bewusst ist, sich aber problemlos mit der Protagonistin unterhält und Sinn aus ihren Äußerungen konstruiert. Das Gespräch wird also scheinbar logisch weitergeführt, obwohl beide Figuren unwissentlich ihre eigenen Bedeutungen schaffen und im Wesentlichen verschiedene Bedeutungsebenen im Spiel sind.

Aus diesem oben aufgeführten Zusammenhang lässt sich schlussfolgern, dass Lernende durch die Arbeit mit den ausgewählten Textstellen einen besonderen Einblick in die

³³ Die besprochenen Textauszüge in der Auswertung der 2. UE befinden sich im Kap. 3.2.2.

Komplexität und Vielschichtigkeit von Sprache und Kommunikationsprozessen gewonnen hatten. Dieser Gesprächszusammenhang zeigte, wie eine Kommunikationssituation für einen der Beteiligten keine Unregelmäßigkeiten aufweist und wie Bedeutungskonstruktion problemlos erfolgen kann, obwohl man als Außenseiter bzw. als Leser die vielfachen Bedeutungsebenen wiedererkennt. Somit kamen Lernende zur Erkenntnis, dass Sprache und Kommunikationsprozesse an dieser Stelle eine eindeutige Festlegung ablehnen. Konkret erfahrbar wird dies wenn verschiedene Bedeutungs-konstruktionen aufgrund unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Referenzrahmen entstehen, obwohl die gedeuteten Wörter eine klangliche und orthographische Ähnlichkeit aufweisen. Die Lernenden deuteten die Nicht-Erfüllung der Erwartungen der Protagonistin in Textauszug 4 als Mangel an sozialpragmatischem und sprachlichem Wissen des spezifischen Kontextes, aus dem sich die Komik der Situation ergibt.

Auswertung der Gruppenarbeit

Lernende zeigten in der Erarbeitung der jeweiligen Arbeitsblätter ein hohes Maß an Engagement und fast jede Gruppe konnte die Aufgabenstellungen erledigen. In Bezug auf **Arbeitsblatt**³⁴ hielten drei der vier Gruppen zur ersten – **Worum geht es in diesem Textauszug?** – Frage fest, dass es sich in diesem Textauszug um *sprachliche Missverständnisse* handelt. Drei der vier Gruppen stellten fest, dass es im Textauszug um *persönliche Missverständnisse* geht, wobei noch drei Gruppen erwähnten, wie im Textauszug *Übersetzungsfehler* vorhanden sind und wie diese *Verwirrung* verursachen. Zur zweiten Frage - **Warum sagt die Ich-Erzählerin: „Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem?“** - zeigten die Gruppen eine gewisse Einsicht für verschiedene Konventionen bezüglich Anspracheformen. Die Gruppen erklärten, dass es für den Mann *gemütlich*, *persönlicher* und *einfacher* ist, die Du-Form im Gespräch zu verwenden. Gruppe C stellte fest, dass es das Sieden in Afrikaans nicht gibt, wobei Gruppe B die Situation als eine *Identitätskrise* des Mannes, der sich als ‚die Mann‘ bezeichnet hat, interpretierten. Die letzte Frage - **Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?** - erbrachte verschiedene Antworten: Gruppe B bemerkte auf der einen Seite, dass Tawada Sprache komisch vorstellt, *weil*

³⁴ Das erste Arbeitsblatt mit den damit einhergehenden Fragestellungen, das durch Gruppe A-D bearbeitet wurde, ist als Anhang E verzeichnet. Ebenso ist die Transkription des ersten Arbeitsblattes als Anhang F verzeichnet.

allgemeine Fehler in die (sic) Gespräche chaotisch und komisch machen kann (sic). Auf der anderen Seite ging Gruppe C darauf ein, wie man durch vermeintlich unzusammenhängende Gegebenheiten tatsächlich Sinn aus einem Kommunikationsakt schaffen kann: „Winkel“ = Ecke, „angle“; sie findet es nicht ungewöhnlich, zuerst stört sie – Wiederholung der Frage; nach Nachdenken – er hat Recht, macht auf Sprachebene Sinn; sie denk „Büro“ und gibt sich damit zufrieden.

Ähnlich wie auf dem ersten Arbeitsblatt³⁵ konnten alle Gruppen nachvollziehbare Erklärungen für die Komplexität der verschiedenen Ansprechformen bieten. Alle Gruppen wiesen in Bezug auf die erste Frage - **Warum wird die Ich-Erzählerin gebeten, den Mann mit der Du-Form anzusprechen? Warum zögert (huiwer, hesitate) sie, ihn mit ‚du‘ anzusprechen?** - auf **Arbeitsblatt 2** darauf hin, dass man mit verschiedenen kulturellen Kontexten und Sprachkonventionen zu tun hat und zeigten darüber hinaus eine erkennbare Sensibilität für die Wirkung, die ein Bruch dieser Konventionen auf die Figuren leistet. Gruppe E erwähnte, dass die Du-Form der Protagonistin *fremd ist, [sie] mag es nicht, fühlt sich nicht wohl*. Ähnlich erklärt es Gruppe F: *Die Erzählerin findet es komisch/ungewöhnlich, einen Unbekannten zu dutzen (sic), deswegen zögert sie*. Hinsichtlich der zweiten Frage - **Wie reagiert die Ich-Erzählerin, wenn der Mann sagt, er arbeitet in einem Winkel? Was versteht sie denn unter dem Begriff ‚Winkel‘ und wie interpretiert sie seine Aussage?** - waren alle Gruppen in der Lage, eine Erklärung für das Verhalten und die Reaktion der Ich-Erzählerin zu liefern. Dies wird ersichtlich in der Antwort der Gruppe F: *Sie interpretiert „Winkel“ wortgenau, deswegen versteht sie, dass der Mann in einem wirklichen Winkel arbeitet obwohl er „Laden“ meint. Auf Afrikaans heißt Laden „Winkel“. Das Wort „Winkel“ passt aber zum Laden, nach der Meinung der Ich-Erzählerin, weil der Laden so klein ist*. Auch Gruppen G und H bemerkten das Spiel mit Mehrdeutigkeit. Gruppe G stellte fest, dass sie (die Protagonistin) verwirrt ist, *aber findet einen Weg eine Methode zu verstehen. Unter dem Begriff „Winkel“ versteht sie „angle“*. Wo hier die englische Variante betont wurde, hob Gruppe H die Bedeutung auf Afrikaans hervor: Gruppe H: *In Afrikaans bedeutet „Winkel“ Supermarkt, aber in Deutsch hat es eine andere Bedeutung – „Laden“. Sie findet es komisch aber sie versteht was er meint*.

³⁵ Das zweite Arbeitsblatt mit den damit einhergehenden Fragestellungen, das durch Gruppe E-H bearbeitet wurde, ist als Anhang G verzeichnet. Ebenso ist die Transkription des ersten Arbeitsblattes als Anhang H verzeichnet.

Aus den vier Gruppen, die sich mit Arbeitsblatt 2 befasst haben, zeigten vor allem zwei Gruppen in der Bearbeitung der letzten Frage - **Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?** - eine erkennbare Sensibilität für und Einsicht in den spielerischen Umgang mit der Sprache. Gruppe E bezog sich auf Übersetzungsakte und wie sie zu Missverständnissen führen können: *Direkte Übersetzung und deren Bedeutung = Missverständnisse, z.B; Sprachebene wird mit persönlicher Ebene verknüpft.* Gruppe F unterstrich den kulturellen Aspekt als Grund für sprachliche Missverständnisse: *Sie benutzt afrikaanse Wörter die sich auf Deutsch phonetisch gleich anhört (sic), obwohl die Bedeutungen unterschiedlich sind. Es kann vielleicht symbolisch sein für wie schnell kulturelle Missverständnisse entstehen kann (sic).*

Lernende zeigten während des Unterrichts eine sichtbare Motivation und Engagement für die Gruppenarbeit. Es ließ sich allerdings feststellen, dass bei der Plenumsdiskussion Lernende mit Vorkenntnissen im Vergleich zu Lernenden ohne Vorkenntnisse einerseits eine größere Bereitschaft zeigten, sich auf die Fragen einzulassen und an den darauffolgenden Diskussionen zu beteiligen. Andererseits ließ sich in den Mitteilungen und Interpretationen der Lernenden mit Vorkenntnissen ein tieferes Verständnis für die Textarbeit erkennen. Berücksichtigt man, dass sie ein höheres Sprachniveau besitzen und wegen der literaturorientierten Ausrichtung eine ausgebreitete literaturwissenschaftliche Vorbildung haben, ist diese Wahrnehmung nicht besonders überraschend. Als Kompensationsstrategie für die Diskrepanz zwischen den Sprachniveaus in sowohl literaturwissenschaftlichen und sprachlichen Kenntnissen der Lernende aus den verschiedenen Gruppen, bietet sich eine alternative Methode in der Gruppenbildung als potenzielle Lösung. Diesbezüglich könnte an die Gruppeneinteilung gezielter herangegangen werden und Lernende mit Vorkenntnissen sowie die ohne Vorkenntnisse gemischt in Gruppen zusammengeführt werden. So könnte beispielsweise jedes Gruppenmitglied die Aufgabe bekommen, jeweils eine Frage auf dem Arbeitsblatt zu bearbeiten, deren Antwort kurz vor der Plenumsdiskussion der Gruppe vorgestellt wird. Dies würde versichern, dass jedes Mitglied die Gelegenheit hat, einen Auftrag zu verrichten, an der Gruppendiskussion teilnimmt und auch die Möglichkeit hat, von stärkeren Lernenden zu lernen.

4.2 Auswertung der 3. UE:

Da die Diskussion und Rückmeldung zur Gruppenarbeit am Ende der zweiten UE aus zeitbedingten Gründen nicht abgeschlossen werden konnte, haben sich der Vf. dieser Arbeit und die Lehrkraft nach Ablauf der zweiten UE geeinigt, die verschriftlichen Ergebnisse der Gruppenarbeit³⁶ zusammenzufassen und sie in stichpunktartiger Form zu Beginn der nächsten Unterrichtsstunde mittels des Beamers an die Wand zu werfen und sie kurz zu besprechen. Dieser Vorgang bot sich nicht nur für die verlorene Zeit als Kompensationsstrategie an, sondern fungierte zugleich als angemessener Teil des Unterrichtseinstiegs. Damit wurden die Ergebnisse der vergangenen Stunde dargestellt und lenkten somit wieder die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die ‚Sprache‘.

Zur Frage, was Lernende mit Sprachenlernen oder Fremdsprachenlernen in Verbindung bringen, wurde ein breites Spektrum an Assoziationen gesammelt: *Suggostopädie, Nervosität, Übersetzung, Wiederholung, Lesen, Kinderbücher, Buchstabieren, Wortähnlichkeiten, mündliches Sprechen, Verwirrung, Aussprache, Wortschatz oder Verben* und *sprachliche Missverständnisse*. In Bezug auf die Erarbeitungsphase und Arbeit mit den ausgewählten Textstellen zeigten Lernende eine sichtbare Motivation und Bereitschaft, sowohl die von der Lehrkraft gestellten Fragen zu beantworten als auch persönliche Erfahrungen in die Diskussion mit einzubeziehen. Lernende konnten sich zum größten Teil zu den Kernelementen in den Textauszügen äußern. Erwähnenswert ist die Mitteilung eines Lernenden zum dritten Textauszug, in dem der Sprachlernprozess als eine Traumerfahrung beschrieben wird. Demnach erklärte er, dass es sowohl der Muttersprache als auch der Fremdsprache inhärent ist, eine eigene Welt zu schaffen, oder wie er es formuliert: *Die Muttersprache schafft die eigentliche Welt, die Fremdsprache eine andere*. Anschließend kommentieren einige Lernende auch die Textstelle, dass das Fremdsprachenlernen einen zum Kind machen kann und wie man beim Erlernen einer neuen Sprache alles wie ein Kind neu lernen muss.

Zunächst gilt es ein Beispiel zu erläutern, das sich bei der Bearbeitung der zweiten Textstelle³⁷ - »*Schade, dass ich Sie wie einen Bock geschossen habe. Ein Bock ist eine*

³⁶ Hier ist von den Arbeitsblättern die Rede, die jeweils im Anhang E und G zu finden sind.

³⁷ Diese Textstelle befindet sich im Kap. 3.2.3

Lustsache« - als besonders interessant und ergebnisreich erwies. Denn an dieser Stelle wies die deutschsprachige Dozentin und Kursleiterin zu Recht auf das Wortspiel und die Doppelbedeutung hin: ‚Bock‘ als eine Bezeichnung für ein Tier und ‚keinen Bock haben‘ als umgangssprachlicher Ausdruck für einen Mangel an Interesse, eine bestimmte Tätigkeit vorzunehmen. Dadurch wird mit Vieldeutigkeit gespielt. Lernende mit Afrikaanskenntnissen deuteten diese Textstelle allerdings als eine Verwebung deutscher und afrikaanser Redewendungen und als eine Vermischung der verschiedenen Sprachen in ihrem Traum. Denn auf der einen Seite verweist die Redewendung „einen Bock schießen“ auf Afrikaans und Deutsch auf die Handlung, ein Tier mit einer Schusswaffe zu töten. Auf Deutsch bedeutet diese Redewendung aber auch noch „Du hast einen Fehler begangen“.

Eine anschließende Recherche zur Geläufigkeit dieses Ausdrucks in Afrikaans führte jedoch zur Erkenntnis, dass „einen Bock schießen“ doch keine übliche Redewendung darstellt. Für die hervorgebrachte Vielfalt an Deutungsmöglichkeiten könnten demnach zwei potenzielle Erklärungen herangezogen werden: Einerseits könnte die Deutung einer deutschen Redewendung als ein Spiel der Sprache zwischen Afrikaans und Deutsch als eine Fehlinterpretation aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse verstanden werden. Andererseits könnte die Interpretation der Lernenden jedoch als Zeichen dafür betrachtet werden, dass Lernende zu diesem Zeitpunkt für das Spiel mit der Sprache und Bedeutungsvielfalt sensibilisiert waren und dies sich in ihrer Interpretation der Textstelle bestätigt. Durch diese Auseinandersetzung mit der Sprachverwebung und dem Sprachspiel könnte geschlussfolgert werden, dass Lernende an die Unabschließbarkeit von Bedeutungsmöglichkeiten in menschlicher Kommunikation herangeführt und für die Zirkulation von Bedeutung sensibilisiert wurden.

Nach Ablauf der Erarbeitungsphase wurde nochmal ein Sprung gemacht, indem die am Anfang des Unterrichts gestellte Frage, nämlich was Lernende mit dem ‚Fremdsprachenlernen‘ assoziieren mit der Frage, was Yoko Tawada, bezugnehmend auf den Text, mit Fremdsprachenlernen in Verbindung setzt. *Mehrdeutigkeit, Sprachspiel, die Verbindung zwischen Reisen und Kultur, Sprache als Einfluss auf das Denken* sind Beispiele, die von Lernenden gesammelt konnten. Lernenden wurde zunächst eine allgemeine abschließende Frage gestellt, nämlich was Tawada in ihrem Text mit Sprache macht. Wegen der Zeitbeschränkungen konnte sich nur ein Lernender äußern und stellte

fest, dass bei Tawada das Bekannte zum Unbekannten und dann nochmal zum Bekannten wird, ein dialektischer Prozess also, der an Brechts Verfremdungseffekt erinnert.

4.3 Auswertung der Hausaufgabe

Für die Auswertung der Hausaufgabe³⁸ wurden 19 Hausaufgaben gesammelt, wobei acht Lernenden bereits in der Schule Deutsch gelernt haben und die anderen elf Lernenden erst an der Universität mit dem Deutschstudium begonnen haben. Aus den gesammelten 19 Hausaufgaben wurden exemplarisch zehn Hausaufgaben³⁹ für die Auswertung gewählt. Damit am Ende der Auswertung Schlussfolgerungen hinsichtlich des Sprachniveaus gezogen werden können, wurden fünf Hausaufgaben aus der Gruppe mit Vorkenntnissen und ebenfalls fünf Hausaufgaben aus der Gruppe ohne Vorkenntnisse gewählt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der jeweiligen Fragen in der Hausaufgabe dargestellt und diskutiert werden. Für die Zwecke dieser Arbeit wird auf eine Diskussion der ersten Kontextualisierungsfrage verzichtet und Fragen 2, 3.1 und 3.2 ausgewertet.

Die zweite Frage der Hausaufgabe lautet: **In folgenden Beispielen gibt es unterschiedliche Kontexte, in denen das Wort „Blankes“ verwendet wird. Welche Bedeutungen gibt es? Was assoziieren Sie damit? Erklären Sie jeweils.**

1) **Aber auf der Rücklehne stand »SLEGS BLANKES«, also war die Bank nur für die »Blankes«, und ich spürte einige Augen um mich herum.**“ Aus dieser Textstelle wurde deutlich, dass Lernende historisches Vorwissen einsetzten und auf geschichtliche Ereignisse in Südafrika eingingen, um Sinn aus dem Schild »SLEGS BLANKES« zu gewinnen. Proband 1 (Pb.)⁴⁰ hielt fest, dass *die Bank nur für die weißen (sic) vorbehalten [ist]. In Apartheid war Zugriff auf öffentliche (sic) Orte und Dinge zwischen weißen und nicht weißen aufgeteilt.* Ähnlich erklärte es Proband 5 wenn er feststellt, dass *diese Schilder in Afrikaans geschrieben [ist] (sic). Sie spezifiziert (sic), dass diese Banke (sic) nur für die*

³⁸ Die Hausaufgabe mit den damit einhergehenden Fragestellungen ist als Anhang I verzeichnet.

³⁹ Die zehn ausgewählten Hausaufgaben wurden transkribiert und sind als Anhang J verzeichnet. Die Probanden 1-5 sind repräsentativ für Lernende, die ohne Vorkenntnisse das Deutschstudium an der Universität begonnen haben, wobei Probanden 6-10 Lernende mit Vorkenntnissen vertreten.

⁴⁰ Das Sigle Pb. bezieht sich im Folgenden auf Proband und bezeichnet sowohl männliche als auch weibliche Probanden.

weiße Menschen ist (sic), wie viele andere Schilder in Südafrika während Apartheid. Ferner wiesen die Probanden 4, 6, 8 und 10 darauf hin, dass die Protagonistin eine gewisse Unsicherheit und Verwirrung bezüglich der Bedeutung von »SLEGS BLANKES« empfindet und nicht weiß, ob sie sich auf die Bank hinsetzen darf. Proband 6 schrieb dem Schild »SLEGS BLANKES« eine kulturelle Bedeutung zu: [S]ie versteht es gibt eine Trennung zwischen einigen Leuten, aber sie ist nicht ganz sicher welche Menschen zur welchen Gruppe (Blank, nie-blank) gehört (sic), weil sie sich in einem fremden Land befindet und nicht weiß wie alles verläuft. Auch die Rolle der Sprache wird mit dem nicht-Verstehen des Schildes in Verbindung gesetzt: So hielt Proband 4 fest, dass „Blank“ mehrere Bedeutungen auf Deutsch [hat], sowie „glanzend“ (sic), „unbekleidet“, „bloß“ und „rein“, aber Wörter passt (sic) nicht im Kontext, wo jemand die als „Blank“ beschreiben (sic) wird, sich auf die Bank setzen kann. Auch Proband 9 verdeutlichte, dass die Protagonistin keinen Zugang zu Afrikaans hat und deshalb Fremdheit und Unsicherheit über den kulturelle (sic) oder soziale (sic) Normen [erfährt].

2) „Wer sollten die Menschen sein, die als »Blankes« bezeichnet wurden? »A blank space«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei. Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?“ Zur zweiten Textstelle wurde vorwiegend darauf hingewiesen, wie sich die Protagonistin der englischen Sprache wendet, Sinn aus „Blankes“ zu konstruieren (vgl. Pr. 1, 2, 6, 8, 10). Es wurde weiter festgestellt, dass diese Bedeutungssuche durch Homophonien und den Zugriff auf andere Sprachen die Protagonistin in die Irre führt: *Blank (Englisch) bedeutet es [ist] nicht da, eine Lücke. Daher versteht die Erzählerin nicht wie jemandes (sic) Hautfarbe die Farbe von etwas sein kann, die es nicht gibt (Pr. 1). Proband 6 erläuterte, dass die Verknüpfung des Afrikaans mit dem Englischen, in der „Blank“ als leer oder inhaltslos interpretiert wurde, in eine Kritik gegen die Trennung von Menschen wegen Hautfarbe [hinaus läuft]: Eine Hautfarbe kann auch nicht inhaltlos sein, weil die Haut erzählt auch die Geschichte des Lebens – die Haut erzählt von der Herkunft. An einer anderen Stelle wurde erwähnt, wie die Protagonistin die Zuschreibung einer Hautfarbe problematisiert: Weiter, findet sie es fremd, dass einen (sic) Person als ohne Hautfarbe bezeichnet wurden (sic) kann und dass es weiterhin besser ist als eine Hautfarbe zu haben (vgl. Pr. 9).*

Proband 4 nahm eine politische Dimension im Textauszug wahr und stellt fest, dass „Blankes“ eine Bezeichnung darstellt für Menschen, die *völlig frei und unabhängig sein*

(sic), etwas zu tun und sagen. Anschließend ist seiner Meinung nach das „unbeschriebene Blatt“ eine Metapher für „Freiheit, die eine ‚richtige‘ Hautfarbe mann (sic) geben können (sic). Wenn man die richtige Hautfarbe hat, kann man selbst beschlisst (sic), was so „schreiben“ auf ihren metaphorischen „Lebensblatt“, ohne Regeln oder Verurteilung. Wenn man unbeschrieben sein (sic), sind mann (sic) frei.

3) „Das Wort hörte sich außerdem ähnlich an wie »black«. Vielleicht bedeutete das Wort »schwarz«, das würde heißen, das nur Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen.“ Zur dritten Textstelle wiesen fast alle Probanden darauf hin, wie sich die Protagonistin auf den Klang von „Blankes“ bezieht und feststellt, dass das Wort sich ähnlich wie „black“ anhört. Die Probanden betonten wie *ironisch* diese Feststellung wirkt (vgl. Pr. 1, 6, 10), unterstrichen wie die Interpretation zu einem sprachlichen Missverständnis führt (vgl. Pr. 1, 3, 4) und erklärten wie dadurch eine gegensätzliche oder eine kontrastive Bedeutung zum Gemeinten entsteht (vgl. Pr. 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10).

4) „Was heißt ‚Blanke‘?, fragte ich den Polizisten absichtlich in einem naiven Ton. »Blankes« sind zum Beispiel Afrikaner“. In der Bearbeitung der vierten Textstelle wurde durchweg darauf hingewiesen, dass der Begriff „Afrikaner“ an dieser Stelle repräsentativ ist für weiße Südafrikaner, was eine Entfernung von der Farbe zu einem Fokus auf Ethnizität suggeriert (vgl. Pr. 2). Dabei machen mehrere Probanden darauf aufmerksam, dass der Begriff „Afrikaner“ in diesem Kontext ambivalent, mehrdeutig und verwirrend ist, und dass „Afrikaner“ aus der Perspektive der deutschen Sprache nicht nur eine Bezeichnung für weiße Südafrikaner darstellt, sondern für alle, die in Afrika leben oder geboren wurden (vgl. Pr. 1, 2, 8, 9). Neben Proband 5 und erwähnte auch Proband 6, dass die Antwort des Polizisten stereotypisch ist: *Es gibt wieder die Fixierung auf weise (sic) Leute und es weckt den Eindruck, dass nur Afrikaner „blank“ (weiß) sind und, dass nur Afrikaner Afrikaans sprechen. Es ist aber nicht wahr, nicht alle weiße Leute sprechen Afrikaans und nicht alle Afrikaner sind weiß.* Einige Probanden bemerkten, dass die Antwort des Polizisten der Protagonistin nicht weiter hilft, da sie über kein kontextuelles bzw. kulturelles Wissen verfügt (vgl. Pr. 7, 8, 9, 10) und sie daher keinen Sinn aus seiner Aussage konstruieren kann.

5) „Ich habe einen japanischen Pass“.

„Ach so, dann sind sie eine von den Blanken“. Zum letzten Textauszug wurde deutlich, dass die Probanden auf historisches Wissen sowie auf den Gesamttext zugriffen, die Klassifizierung der Protagonistin als „Blanke“ zu erklären. Mehrere Probanden bemerkten, dass Japaner während der Apartheid wegen Wirtschaftsbeziehungen zwischen Südafrika und Japan als Ehrenweiße klassifiziert wurden, obwohl sie im Wesentlichen keine „Blanken“ waren (vgl. Pr. 1, 3, 5, 6, 7, 9). Proband 2 betrachtete die Klassifizierung als kennzeichnend dafür, wie *willkürlich* und *arbiträr* „Blankes“ verwendet wird, gesellschaftliche Konstruktionen zu erstellen. Festgehalten wurde auch, dass das Wort „Blanke“ nicht lediglich nach Hautfarbe verweist, *sondern auch für politische Gründen auch nach anderen Ethnien außer Afrikaner* (Pr. 9) Außerdem sollte diese Art Kategorisierung auch verwirrend (vgl. Pr. 7 und 8) wirken und als Kritik gegen das Apartheidsregime auffassen, die *Menschen so regellos und einfach als schwarz oder weiß klassiert* [hatte] (Pr. 5). Eine etwa abweichende Antwort liefert Proband 4: *“Den Blanken” bedeutet hier, die Privilegierten die völlig frei sein (sic), irgendwo zu wohnen und arbeiten und gehen ohne Einschränkungen. Die Privilegierten mit leicht zugänglich für die Besten, alles wertvolle die Apartheids-Regierung zu bieten haben. Es gibt keine “Bantu-Education” oder Krankenhausreihe, wenn mann (sic) eine von den “Blanken” sind.* Somit wurde das kritische Element nicht wahrgenommen und eher die damalige Apartheid-Politik und ihre Folgen in der südafrikanischen Gesellschaft erklärt.

So bestätigen die zahlreichen Bedeutungsvarianten, die Lernende in den fünf obigen Textstellen mit „Blankes“ in Verbindung brachten, die sprachliche Mehrdeutigkeit, die im Textauszug verdeckt ist. Festzuhalten ist, dass Lernende vor allem im zweiten und dritten Beispiel eine wahrnehmbare Sensibilität für die Wirkung von Sprache und Bedeutung aufzeigten und der Fokus auf die formalen und klanglichen Aspekte von „Blankes“ gerichtet wurde. Außerdem wurde festgestellt, wie durch den Fokus auf Form und Klang des Wortes gegensätzliche Sinnkonstruktionen hervorgerufen werden, die im entsprechenden südafrikanischen Kontext als Instrument der Kritik gegen Rassenfixierung fungieren. Lernende kamen durch die Auseinandersetzung mit der vierten Textstelle zur Erkenntnis, wie je nach Perspektive – hier vor allem aus Sicht der deutschen Sprache – die Bezeichnung von „Blankes“ als „Afrikaner“ ambivalent ist, mehrere Bedeutungsmöglichkeiten umfasst und wie dies verwendet wird, bestimmte Stereotypen aufzubrechen. Eine Betrachtung der

Antworten illustriert auch, dass Lernende ihr Vorwissen bzw. Kontextwissen als Hilfeleistung einsetzen, um das Spiel mit Bedeutungsvielfalt zu erkennen und zu erklären.

Die vorletzte Frage der Hausaufgabe, **3.1) Was bedeutet Sprache für Sie? Erklären Sie**, verfolgte sprachreflexive Zielsetzungen und forderte Lernende auf, ihre eigenen Assoziationen, Überzeugungen und persönliche Eindrücke zu Sprache an sich zu reflektieren und diese aufzuschreiben. Festzuhalten ist, dass alle Probanden Sprache als wichtiges Mittel zur *Kommunikation* betrachten und als Medium sehen, mit dem sie Gefühle, Emotionen, Ideen und Gedanken ausdrücken können. Außerdem wurde Sprache mit einer *Denkweise* verbunden als *Leiter des Gedankens* bezeichnet (vgl. Pr. 2). Eine weitere Verbindung stellt die Beziehung zwischen Sprache und Identität sowie zwischen Sprache und Kultur dar: *Sprache [ist] stark mit der Lebensweise, Kultur und mit Traditionen einer Gemeinschaft verknüpft* (vgl. Pr. 7) und *Sprache auch formen (sic) ein Teil ihrer Identität. Sprache form (sic) auch Teil ihrer Kultur und hilft ihnen sich zu erinnern, wo Sie herkamen (sic)* sind Beispiele für diese Verbindung.

Proband 9 erwähnt, *Sprache [sei] eine Erweiterung der Kultur und konstituiert Kultur, damit es Sachen in der Kultur geben (sic), die ohne sprachliche Konventionen nicht existieren wurden (sic)*. In den Antworten wird Sprache auch eine Reihe von Adjektiven zugeschrieben: *hörbar und sichtbar, ernst, wichtig, spielerisch und lebendig, [...] versöhnlich, wechselnd, und fortschreitend* (vgl. Pr. 4). Zwei der Probanden bezogen sich auch auf den Effekt, den ihre Muttersprache auf sich übt: *Meine Muttersprache, Afrikaans, hat ein gemütliches Gefühl dazu* (vgl. Pr. 1) und *wenn jemand mich in meiner Muttersprache anspricht, fühle ich mich wohl. Insbesondere im Ausland oder in der Fremde [.]* (vgl. 6). Eine andere Auffassung vertrat Proband 7 wenn er festhält: *Sprache ist für mich ein System von Zeichen, das nach bestimmten Regeln aufgebaut ist und der Kommunikation dient. Es gibt viele verschiedene solche Systeme und niemand verwendet exakt das gleiche System. Zudem verändert es sich auch mit der Zeit.*

Die letzte Aufgabestellung der Hausaufgabe – **.2) Was macht Yoko Tawada mit ‚Sprache‘ in Bioskoop der Nacht? Beziehen Sie sich auf die obigen Beispiele (siehe Nr. 2) und / oder auf den Gesamttext. Schreiben Sie dazu eine Seite.** – verfolgte das Ziel, Lernenden die Möglichkeit zu geben, eine Interpretation zur Funktion von Sprache in der ausgewählten Textstelle bzw. im Gesamttext aus *Bioskoop der Nacht* vorzunehmen. Die

Aufgabenstellung wurde mit der Absicht entwickelt, Lernenden die Gelegenheit zu geben, ihr in der zweiten und dritten Unterrichtseinheit erworbenes Wissen zur Anwendung zu bringen. Insgesamt konnten alle Lernenden die Aufgabenstellung erledigen und ihre Interpretationen mit der Bezugnahme auf unterschiedliche Textstellen begründen. Somit lässt sich durch eine Analyse der Interpretationen feststellen, dass Lernende verschiedene Schwerpunkte, die in den beiden Unterrichtsstunden thematisiert wurden, beleuchtet haben.

Der zentrale Gedanke, der durchgehend bei der Mehrheit der Interpretationen hervortritt und von Lernenden wahrgenommen wurde, ist dass Yoko Tawada in *Bioskoop der Nacht* in ein Spiel mit der Sprache verwickelt ist. Festgehalten wurde auch, dass dieses Sprachspiel, das immer mit zwei oder mehreren Sprachen vorgenommen wird, auf verschiedenen Ebenen stattfindet und unterschiedliche Absichten verfolgt. Eine Ebene, auf der dieses Sprachspiel laut der Lernenden stattfinden sollte, erfolgt durch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen, wobei Englisch, Deutsch und Afrikaans als Beispiele erwähnt wurden (vgl. Pr. 4). Letztgenannter Proband bezog sich auf die Textstelle, die für die Hausaufgabe vorgegeben war und stellte fest, dass der Prozess, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes durch den Zugriff auf eine bekannte Sprache erschließen zu wollen, kennzeichnend dafür sei, wenn *mann (sic) eine neue Sprache lernt und mann (sic) sieht ein unbekanntes (sic) Wort* (Pr. 4). Ähnlich betrachtete dies ein Proband, der Tawadas Umgang mit Sprache als *metasprachliche Befragung* (vgl. Pr. 2) einordnete und konstatiert, dass *sie [wie wir alle] ihre bestehenden Sprachkenntnisse [verwendet] um das Wort „Blankes“ zu interpretieren*. Indem sie aber zur falschen Schlussfolgerung kommt, *erleuchtet sie die unterbewusste Annahme und beweist die arbiträre Beziehung zwischen Form und Bedeutung eines Wortes, als sie das Wort „Blankes“ sowohl als „blank space“ als auch als „black“ deutet*. Seiner Meinung nach verfolgt diese *Befragungsmethode* die Absicht, *der (sic) Leser zum größeren Bewusstsein seiner sprachlichen Annahmen zu bringen*.

Das Spiel mit der Sprache wurde nochmal mit Fremdsprachenlernen in Verbindung gebracht und die These aufgestellt, dass *Tawada mit diesem Text [zeigt], dass Sprache oft in Zusammenhang mit Kontext einer Fremdsprache, ihrer Geschichte und ihrer Kultur verbunden ist* (Pr. 10). Dabei wurde darauf eingegangen, wie Fehlinterpretationen durch den Leser festgestellt werden, in denen sich Figuren im Text sich Bedeutungsunterschiede bestimmter Wörter nicht bewusst sind, wo *diese Fehlkommunikation/Interpretation,*

Gespräche wieder abbrechen oder nicht beeinflussen (Pr. 10). Diese Feststellung begründete der Proband mit den Beispielen von „Winkel“ und „Blankes“ und dekonstruiert die verschiedenen Prozesse der Sinnzuschreibung, die einerseits zu einer Fortsetzung und andererseits aufgrund Missverständnisse zum Abbruch der jeweiligen Kommunikationsakten führen.

Ferner wurde die These formuliert, dass Sprache in *Bioskoop der Nacht* die Funktion zukommt, bestimmte Wirkungen beim Leser hervorzurufen. So sollte Tawada die Sprache verwenden, mittels *literarischen Werkzeugen (sic) die Geschichte mehr lebendig, interessant und verlockend und unterhaltsam zu machen* (vgl. Pr. 4). Hinzu kommt Sprache auch die Funktion zu, *sowohl Bedeutung und Gefühl als auch Kontext zu übermitteln*. Der gleiche Proband verwies auf das Mehrdeutigkeitselement von Sprache und gibt an, dass Tawadas *Wörterspiele die Kontext (sic) und Bedeutung des Wortes wechselnd, komisch und leutselig [machen]*.

Ein anderer Interpretationsversuch kreiste um den Gedanken, dass das Spiel mit der Sprache benutzt wird, *um kulturelle Unterschiede auszuheben und um einige Sachen zu kritisieren* (Pr. 6). In dieser Auseinandersetzung mit dem Text wurde festgestellt, dass Tawada auf zwei Arten das Sprachspiel vornimmt, nämlich *wörtlich genau oder phonetisch*. Somit wurden die formalen Elemente von Sprache, Form und Klang, in der Suche nach Bedeutung mit einbezogen. Der Proband bemerkt diesbezüglich, dass das Potenzial für Missverständnisse entsteht, wenn ein Wort *wörtlich genau übersetzt wird* und verweist in diesem Zusammenhang auf vielfältige Bedeutungen von „Blankes“. Somit wird auch auf die ‚symbolic gap between languages‘, wie es Claire Kramsch darstellt, Bezug genommen und gezeigt, wie dieses Phänomen insbesondere im Akt des Übersetzens hervortritt. Dieses Spiel mit Übersetzung wurde weiter beleuchtet und es wurde gezeigt, wie man durch den Übersetzungsakt auf *interessante mögliche Bedeutungen [stößt]*, die dem Leser zum Nachdenken anregen sollten, da die dadurch entstehenden Bedeutungen – hier wurde wieder auf die verschiedenen Bedeutungsvarianten von „Blankes“ hingewiesen – widersprüchlich seien (vgl. Pr. 8). Im Anschluss an die Widersprüchlichkeit der Bedeutung von „Blankes“ wurde auch die These aufgestellt, dass Tawada Sprache verwendet, *verschiedene Stereotypen darzustellen*, indem die Annahme, „Blankes“ seien Afrikaner oder ehemalige Holländer, kritisch in Frage gestellt wird (vgl. Pr. 6). Dies wird im folgenden Zitat

konkretisiert: *Die Darstellung von dem Stereotyp, dass alle Afrikaner „blank“ sind, kann interpretiert werden als Kritik gegen die Fixierung auf kulturelle und Rassenunterschiede.*

Proband 9 legte dar, dass Tawada in *Bioskoop der Nacht* zeigt, wie *Sprache Kommunikation und Verständnis konstituiert*. Bezugnehmend auf die Unsicherheit der Protagonistin, ob sie das Recht hat, sich auf die Bank am Bahnhof hinzusetzen, konstatiert er Folgendes: *Wenn man die Sprache nicht ganz versteht, gibt es Missverständnisse über die Bedeutung von Worten, als auch soziale (sic) Konventionen*. Die Wichtigkeit von Kenntnissen über soziale Konventionen wurde weiter hervorgehoben, indem der enge Bezug zwischen Sprache und kulturellem und gesellschaftlichen Kontext betont wurde und wie Sprache und Kultur in Kommunikationsakten nicht voneinander getrennt werden können. Abschließend wurde eine weitere Ebene des Sprachspiels angedeutet und festgestellt, dass es Tawada darum geht, Sprache an sich in *Bioskoop der Nacht* zu beschreiben: *Ein alter Dilemma der Linguistik ist es, dass man Sprache nur mit Sprache beschreiben kann, das Objekt der Beschreibung, das gleichzeitig auch das Subjekt ist. Die Literatur vermag das etwas kreativer anzugehen als in „Bioskoop der Nacht“ (Pr. 9).*

In Anbetracht der obigen Interpretationen lässt sich schlussfolgern, dass Tawadas Spiel mit der Sprache, das die zentrale Thematik in der zweiten Unterrichtseinheit bildete, als Kerngedanke in *Bioskoop der Nacht* hervorgehoben wird. Dabei beleuchteten Lernende jedoch, dass dieses Spiel zielgerichtet vorgenommen wird: Es soll kulturelle Unterschiede herausstellen und die Wichtigkeit des Zusammenhangs vom Fremdsprachenlernen, Geschichte und Kultur illustrieren. Lernende waren ebenso fähig zu merken, dass die Auseinandersetzung mit ‚Sprache‘ dazu dient, sprachreflexive Prozesse auszulösen, indem bestehende sprachliche Annahmen kritisch hinterfragt werden. Aus den Interpretationen einiger Lernender kann auch festgehalten werden, dass sie erfahren hatten, welche Bedeutungsmöglichkeiten sich eröffnen, wenn der Blick auf die formalen und klanglichen Elemente von Sprache geworfen wird – also ein Blick auf die ‚Literarizität‘ der Sprache – und wie dies verwendet wird, Kritik an gesellschaftlichen Phänomenen anzubringen. Dies wurde vor allem sichtbar in der Auseinandersetzung mit dem Wort „Blankes“ und wie die vielfältigen Bedeutungsmöglichkeiten auf eine Kritik an der Fixierung von Rassenunterschieden und der Kategorisierung von Menschen abzielen.

Ein weiterer Punkt, auf den Lernende durchgehend hingewiesen haben, ist die Komplexität des Übersetzungsprozesses. Den Antworten der Lernenden ist zu entnehmen, dass sie einen Einblick in den umfassenden Prozess gewonnen haben, wenn man von einer Sprache in eine andere Sprache übersetzen muss, und wie dieser Prozess oft *Fehlinterpretationen* und *Missverständnisse* hervorbringt. Dass die Auseinandersetzung mit Übersetzungspraktiken in Tawadas Texten zentral ist, wurde bereits im 2. Kapitel festgestellt. Es bietet sich daher umso mehr als geeignete Ergänzung an, Lernende in der abschließenden UE die vorgestellte Übersetzungsaktivität durchführen zu lassen. Somit setzen sie sich nicht nur anhand des Textes kritisch mit Übersetzungspraktiken und die Brüchigkeit der Sprache auseinander, sondern erhalten selber die Möglichkeit, sich produktiv mit diesem Aspekt von Sprache zu beschäftigen und, indem sie den sogenannten ‚symbolic gap‘ zwischen Sprachen kreativ überbrücken müssen (vgl. Dobstadt / Riedner 2013).

Den Antworten der Lernenden ist auch zu entnehmen, dass sowohl die Hervorhebung der Fremdsprache als auch der Fokus auf Spracherwerbsprozesse Lernenden einen besseren Umgang mit und Zugang zu dem spielerischen Charakter von Sprache erlaubten. Durch die ständige Bezugnahme in der Interpretation auf Afrikaans und Englisch – die jeweils für einige Lernende auch Fremdsprachen sind - lässt sich ableiten, dass die Anwesenheit von mehreren Sprachen Lernenden die Möglichkeit gibt, Differenzen und Ähnlichkeiten herauszuarbeiten und somit neue und alternative Einsichten in die Natur von Sprache erhalten können. Obwohl aus den Ergebnissen der Hausaufgabe wahrgenommen werden kann, dass Lernende, die sprachliche und literaturwissenschaftliche Vorkenntnisse mit in den Unterricht brachten, eine größere Sensibilität für die Komplexität des Sprachspiels darstellten, kann die These aufgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit *Bioskoop der Nacht*, also einem Text, der das naheliegende Umfeld der Lernenden thematisiert, den Zugang zum Text erleichtert, Identifikationsmöglichkeiten anbietet und zugleich auch den Grad des Engagements im Unterricht erhöht. Ein zusätzlicher Vorschlag zur Verbesserung der Hausaufgabe könnte darin bestehen, dass die Lehrkraft bestimmte Aspekte in den Aufgabenstellungen in einer Feedbackphase aufgreift und Lernende auf weitere verdeckte Aspekte im Text aufmerksam macht oder die Kerngedanken in stichpunktartiger Form vorstellt. So können Lernende auch von den Einsichten ihrer Kommilitonen lernen.

Resümee

Vor dem Hintergrund verändernder Zielsetzungen in der Fremdsprachendidaktik und unter Berücksichtigung alternativer Ansätze in der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, war es das Bestreben dieser Arbeit, das Einsatzpotenzial von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* im fremdsprachlichen Deutschunterricht an südafrikanischen Hochschulen auf Niveau B1 zu untersuchen und zu erkunden, wie der Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* mittels einer Didaktisierung von Tawadas Text angegangen werden kann. So wollte die Arbeit das Potenzial literarischer Texte aufzeigen, Lernende mit einer *symbolischen Kompetenz* sowie einem umfassenderen Verständnis von Sprache auszustatten, die für gegenwärtige Kommunikationsanforderungen in einer immer globalisierenden, multikulturellen und multilingualen Welt essenziell sind. Die Arbeit befasste sich darüber hinaus mit einer empirischen Durchführung ausgewählter Unterrichtseinheiten an der Universität Stellenbosch, um die Einsetzbarkeit der Didaktisierung von *Bioskoop der Nacht* zu überprüfen.

Um dieser obigen Fragestellung nachzugehen, wurde in den theoretischen Grundlagen der Arbeit die Notwendigkeit einer Neuorientierung des dem FSU zugrunde liegenden instrumentellen Sprachverständnisses erörtert und gezeigt, dass der dominante auf Eindeutigkeit ausgerichtete Sprachbegriff der Fremdsprachendidaktik den Kommunikationsanforderungen des globalen Zeitalters nicht mehr gerecht wird. Demnach wurde die Erforderlichkeit einer umfangreicheren kommunikativen Kompetenz dargelegt und Bezug genommen auf das Konzept einer *symbolischen Kompetenz*, die Claire Kramersch als zentrales Lernziel für einen gegenwärtigen FSU betrachtet. Es wurde in der Auseinandersetzung mit Kramerschs Konzept festgehalten, dass eine *symbolische Kompetenz* den angemessenen Umgang mit Zeichen und Symbolik in einem globalen Kontext umfasst und eine Sensibilität und Bewusstheit für die Komplexität und Vielschichtigkeit von Sprache in Kommunikationsprozessen beinhaltet. Ziel des FSU sollte vielmehr die Ausbildung von Lernenden mit translingualen und transkulturellen Kompetenzen sein.

Im Einklang mit Claire Kramerschs *symbolischer Kompetenz* wurde auch der von Dobstadt und Riedner erhobene Anspruch auf eine grundlegende Sprachrevision der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen. Mit Hinblick auf ihre Erläuterungen, umfasst im Konzept *Didaktik der Literarizität*, wurde gezeigt, dass der aktuelle FSU durch eine zielbewusste

Ausgrenzung des Aspekts der ästhetischen Sprachverwendung gekennzeichnet ist – man denke hier an sprachliche Mehrdeutigkeit, Ambivalenz und Uneigentlichkeit – und Lernenden daher ein verdrängtes und inadäquates Bild von Sprache vermittelt wird. Es wurde gezeigt, dass diese beiden Ansätze es gemeinsam haben, dass sie der Arbeit mit Literatur eine besondere Rolle in der Vermittlung eines umfassenden Sprachverständnisses und *symbolischer Kompetenz* zuschreiben und feststellen, dass die Literatur die Fähigkeit besitzt, Ambivalenz und Vielschichtigkeit als inhärente Elemente von Sprache hervorzuheben, sie Lernenden erfahrbar zu machen sowie Prozesse sprachlicher Bedeutungsbildung sichtbar zu machen und Lernende dafür zu sensibilisieren.

Indem diese Arbeit die Hypothese aufstellte, dass *Bioskoop der Nacht* ein geeigneter literarischer Text ist, mit dessen Arbeit die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* im FSU angegangen werden kann, wurde im Kap. 2 eine Kontextualisierung und Interpretation des Textes vorgenommen, die die Grundlage für die anschließende Didaktisierung bilden sollten. So wurde vor dem Hintergrund einiger Überlegungen zu Interkulturalität erörtert, wie Tawada als japanische Schriftstellerin eine Fremdsprache zu ihrer Literatursprache gemacht hat, und dass das Spiel mit der Sprache, die durch die Verwobenheit und Vermischung verschiedener Sprachen zum Vorschein kommt, und aus dem neue und alternative Bedeutungsverkettungen entstehen, ein wesentliches Kennzeichnen ihrer Werke ist. Festgehalten wurde auch, dass dieser „spielerische, von Bedeutungskonventionen befreite Umgang mit Sprache“ (Kilchmann 2012:19) zielbewusst vorgenommen wird und als Kritik gegen ein begrenztes Sprachdenken zu verstehen ist.

Im Kap. 2.2 wurde zunächst eine Interpretation zu *Bioskoop der Nacht* vorgenommen und der Text unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Dabei wurde vor allem das Spiel mit der Sprache hervorgehoben und gezeigt, wie Tawada durch Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen Deutsch, Afrikaans und Englisch Kommunikationsmomente konstruiert, die durch Fehlinterpretationen, Verwirrung, Verfremdung und Komik gekennzeichnet werden. Es wurde auch zum Ausdruck gebracht, wie Tawada Afrikaans als Fremdsprache gebraucht, Zugang zu südafrikanischen Realitäten zu bekommen und die Sprache(n) einsetzt, kulturelle Erscheinungsformen und gesellschaftliche Phänomene zu deuten. Die Interpretation hat zusätzlich gezeigt, wie Tawada in ihrem Text besondere Einsichten in Spracherwerbsprozesse verschafft und dies auch als Mittel gebraucht,

Konzeptionen zu Sprache – und damit auch Konzeptionen zu der Verbindung von Sprache und Kultur – ständig zu kommentieren und zu problematisieren.

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen und der Interpretation von *Bioskoop der Nacht* wurde im vierten Kapitel ein Didaktisierungsvorschlag konzipiert, der Lernende an die Zielsetzungen der Didaktisierung heranführen sollte. In den Vorüberlegungen der Didaktisierung wurde festgestellt, dass deutschsprachige Texte, die sich mit Aspekten und Fragen zum unmittelbaren Umfeld der Lernenden beschäftigen bzw. Afrika-Bezügen enthalten, hinsichtlich der Frage der Textauswahl im FSU im südafrikanischen Kontext stark an Bedeutung gewinnen. Denn sie geben Lernenden neue Wahrnehmungs- und Zugangsmöglichkeiten zum eigenen kulturellen, sprachlichen und politischen Umfeld. Anschließend wurde eine Verbindung zu diesen Überlegungen und Tawadas *Bioskoop der Nacht* hergestellt und festgehalten, dass Tawadas Text sich auf der einen Seite wegen der südafrikanischen Thematik als vielversprechender Text für den südafrikanischen Deutschunterricht im Hochschulkontext präsentiert. Auf der anderen Seite wurde jedoch auch zum Ausdruck gebracht, dass Tawadas *Bioskoop der Nacht* Sprache an sich zu seinem Gegenstand macht und eine Vorstellung von Sprache zum Ausdruck bringt, die Sprache als mehrdeutiges, ambivalentes, brüchiges und transkulturelles Phänomen beschreibt und im Einklang ist mit einem Sprachverständnis, für dessen Hervorhebung Kramsch und Dobstadt und Riedner im FSU plädieren.

Darüber hinaus wurde die Didaktisierung umgesetzt, denn zwei UE wurden empirisch überprüft, indem sie in einem Deutschkurs an der Universität Stellenbosch unterrichtet wurden. Ausgehend von den Ergebnissen und Wahrnehmungen der Unterrichtsstunden und Aufgabenstellungen lässt sich schlussfolgern, dass die gezielte Auswahl eines literarischen Textes eine bedeutende Rolle erfüllen kann, wenn die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz*, eines umfassenden Sprachverständnisses und die Fähigkeit, zwischen den Sprachen zu operieren, als Lernziele im FSU angestrebt werden. Obwohl dies selbstverständlich nicht der entscheidende Faktor für die Erreichung der Lernziele darstellt und andere Bedingungen wie Unterrichtsmethoden und Aufgabenstellungen sicherlich nicht außer Acht gelassen werden dürfen, wurde durch Tawadas *Bioskoop der Nacht* gezeigt, dass der Inhalt und die literarische Qualität des ausgewählten Textes ausschlaggebend für den Erfolg der Didaktisierung im südafrikanischen Kontext ist. Denn die Mehrdeutigkeit, Ambivalenz und der spielerische und symbolische Charakter von Sprache kommt besonders

deutlich in *Bioskoop der Nacht* zum Ausdruck und kann entsprechend produktiv umgesetzt werden. Dies hat vor allem die zweite Aufgabe zum Wort „Blankes“ in der Hausaufgabe bestätigt. Lernende erkannten zum größten Teil die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz von „Blankes“ in den verschiedenen Kontexten und zeigten zudem eine erkennbare Sensibilität für die Wirkungskraft formaler und klanglicher Elemente und deren Rolle im Prozess der sprachlichen Bedeutungsbildung.

Berücksichtigt man, dass bisher vorwiegend empirische Untersuchungen vorliegen, die Lyrik als Textform und das Übersetzen als Aktivität verwendet haben (vgl. Kramsch & Huffmaster 2008 / Dobstadt & Riedner 2014), dann betritt diese Arbeit neues Gebiet, indem ein längerer literarischer Text eingesetzt wird, um der Frage nach der Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* nachzugehen. Eine weitere Anregung für einen zukünftigen Einsatz dieser Arbeit ist, die Didaktisierung aufgrund der aufgetretenen zeitlichen Schwierigkeiten während des Unterrichts (vgl. Kap. 4.1 & 4.2) anzupassen, sie in eine größere Unterrichtsreihe einzubetten und eine umfassendere Arbeit mit *Bioskoop der Nacht* vorzunehmen. Außerdem sollte die Didaktisierung auch an anderen Deutschabteilungen an südafrikanischen Hochschulen implementiert werden, um einen Ergebnisvergleich mit dieser Arbeit vorzunehmen.

Die Frage nach der Benotung und Evaluation der konzipierten UE, mit besonderer Bezugnahme auf die Hausaufgabe, bildet ein Desiderat dieser Arbeit und soll zukünftig weiter untersucht werden. Ferner ist auch zu berücksichtigen, dass die genaue Umschreibung einer *symbolischen Kompetenz* noch nicht genau feststeht und weiter entwickelt werden muss. Festzuhalten ist jedoch, dass sowohl die bisherige Arbeit von Claire Kramsch als auch die Beiträge von Dobstadt und Riedner über den Bedarf an einem ausgebreiteten und umfangreicheren Sprachverständnis – und damit eine Umstellung in den Zielsetzungen des weltweiten FSU – nicht verneint werden dürften. Genau bezüglich des Erwerbs dieser Kompetenzen hat diese Arbeit einen Beitrag für den FSU im südafrikanischen Hochschulkontext geleistet.

Bibliographie

Primärliteratur

Tawada, Yoko 2002. *Überseetzungen*. Tübingen.

Sekundärliteratur

Altmayer, Claus 2008. „Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum kulturbezogenen Deutungslernen: Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde“, in: Schulz, P.A. / Tschirner, E. (Hrsg): *Communication across Borders. Developing Intercultural Competence*. München.

Anderson, Benedict 2005. *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a.M.

Annas, Rolf 2014. „Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika“, in: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen und Forschungsperspektiven*. 3, 97-106.

Annas, Rolf 2003. „Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten“, in: *Acta Germanica* 30/31, 181-191.

Augart, Julia 2012. „(Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika.“, in: *eDUSA* 1, 7-22.

Biechele, Werner 2013. „Literatur und Literaturdidaktik“. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenhold, Bernd (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (DTH). Baltmannsweiler. 10, 221-230.

Cassirer, E 1996. *Filosofie symbolickyh forem* I. Prag.

Derrida, Jacques 1986. *Positionen*. Graz.

Dittberner, Hugo 1994. *Mit der Zeit Erzählen? fragte er Marcel Beyer, Heiner Egge, Gundi Feyrer, Yoko Tawada: das zweite Buch*. Göttingen.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate 2014. „Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘“, in: Pasewalck, Silke; Loogus, Terje; Neidlinger, Dieter (Hrsg.): *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen.

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate 2013a. „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache“. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate 2011a. „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“, in: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München, 99-115.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate 2011b. „Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht.“, in: Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44: Fremdsprache Literatur*, 5-14.
- Dobstadt, Michael 2009. „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache.“ in: *Deutsch als Fremdsprache*, 46, 1, 21-30.
- Ehlers, Swantje 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“, in: Krumm, H-J./ Fandrych, C. u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd -und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York. 1530-1543.
- Ehlers, Swantje 1992. *Lesen als Verstehen*. Berlin.
- Esselborn, Karl 2007. „Übersetzung aus der Sprache, die es nicht gibt.“ Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas.“, in: *Arcadia – Internationale Zeitschrift für Literaturwissenschaft*, 42 (2), 240-262.
- Finger, Evelyn 2012. „Deutsche Sprache und europäische Kultur als zweite Heimat: Über Yoko Tawadas transitorische Methode des Schreibens.“, in: Conceição Cunha u.a. (Hg.): *Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt*, Würzburg. 17-29.258-264.
- Gutjahr, Jacqueline 2006. Einladung zum Spiel – den Texten von Yoko Tawada auf der Spur. In: Grabis, Daniel / Kastenhuber, Eva (Hg.): *In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*. Tagungsband des DAAD-Fachseminars in Bordeaux, 21-42.
- Hirsch, Alfred 1997. *Übersetzung und Dekonstruktion*. Frankfurt a. M.
- Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin 2015. *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt.
- Hofmann, Michael 2006. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn.

- House, Julia 2010. „Übersetzen und Sprachmitteln“, in: Fandrych, Christian u.a. (Hrsg.) *Internationales Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. 1. Halbband, Berlin/New York, 323-331.
- Jakobson, R. (1971) „Linguistik und Poetik.“ In: J.Ihwe (Hg.) *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Frankfurt a.M., 142-178.
- Kilchmann, Esther 2012. „Poetizität der Fremdsprache. Translinguales Schreiben am Beispiel Yoko Tawadas“, in: Conceição Cunha u.a. (Hg.): *Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt*, Würzburg, 17-29.
- Korain, Linda 2005. *Schreiben in fremder Sprache. Yoko Tawada und Galsan Tschinag. Studien zu den deutschsprachigen Werken von Autoren asiatischer Herkunft*. München.
- Kraenzle, Christina 2005. „Travelling without moving: Physical and Linguistic Mobility in Yoko Tawadas *Überseetzungen*“, in: *Transit*. 2/1, 1-15.
URL: <http://escholarship.org/uc/item/6382b28h>, [Stand 6.4.2013].
- Kramsch, Claire 2011. „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.“, in: *Fremdsprache Deutsch*. 44, 35-40.
- Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael 2008. “The political Promise of Translation”, in: *Fremdsprachen lernen und lehren*. 37, 283-297.
- Kramsch, Claire 2006. “From Communicative Competence to Symbolic Competence”., in: *The Modern Language Journal*. 90, 249-252.
- Krechel, R 1989. *Studieneinheit Landeskunde und Literaturdidaktik*. Erprobungsfassung. München.
- Laurien, Ingrid 2006. „Das Fach Deutsch an Universitäten im ‚neuen Südafrika‘“, in: *Info DaF* 33/5, 438-445.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages 2007. „*Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*“, in: *Profession*, 234-245.
- Müller, Herta 2009. *Der König verneigt sich und tötet*. Frankfurt a.M.
- Olivier, José F.A. 2007. *Mein andalusisches Schwarzwalddorf*. Frankfurt a.M.
- Paseková, Hana 2007. „Diplomarbeit. Verwandlung von Yoko Tawada“.
URL: http://is.muni.cz/th/75015/ff_m/diplomova_prace.pdf , [Stand: 6.4.2013].
- Tawada, Yoko 1998. *Verwandlungen*. Tübingen.

- Tawada, Yoko 2000. *Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur: Eine ethnologische Poetologie*. Tübingen.
- Tawada, Yoko 2002. *Überseetzungen*, Tübingen.
- Tawada, Y 2012. *Fremde Wasser. Hamburger Gastprofessur für Interkulturelle Poetik. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge*. Ortrud Gutjahr (Hg.)
- Maltzan, Carlotta von 2014. „Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika.“, in: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen und Forschungsperspektiven*. 3, 97-106.
- Maltzan, Carlotta von 2012. „Magie der Sprache. Yoko Tawada zu Südafrika in „Bioskoop der Nacht“, in: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Reihe A – Band 108: 185-195.
- Maltzan, Carlotta von 2010. „Deutsch in Südafrika“, in: Krumm, H-J./ Fandrych, C. u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd -und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York. , S.1805-1808.
- Weiss, Ruth 2002. *Meine Schwester Sara*. München.
- Wichmann, Laura 2014. *An neue Sprachufer übersetzen. Zur Didaktik der Literarizität und dem Potentail einer erweiterten Übersetzungskonzepts im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*. Masterarbeit, Universität Leipzig.

Internetquellen:

<http://www.europaescher-referenzrahmen.de/> (Stand: 30.10.2015)

Anhang A: UE 1

Zeitraum	Unterrichtsphase und Vorgehen	Sozialform	Hilfsmittel
ca. 20 Minuten	<p><u>Phase 1: Einstieg und Vorentlastung</u></p> <p>Zu Beginn des Unterrichts werden die Zielsetzungen des Kurses stichpunktartig vorgestellt (vgl. Kap. 3.1.3) um somit bereits zu Beginn die Erwartungen zu lenken</p> <p>Danach sammelt die Lehrkraft erste Eindrücke zu <i>Bioskoop der Nacht</i> und stellt folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Worum handelt es sich in Bioskoop der Nacht?</i> - <i>Welche Themen findet man im Text?</i> <p>Die Antworten werden anschließend durch die Lehrkraft an der Tafel geschrieben, um die Mitteilungen für die Lernenden festzuhalten.</p> <p>Zunächst wird der Titel des Bandes und Textes in den Mittelpunkt gestellt, an der Tafel geschrieben und Lernenden den folgenden Fragen gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was assoziieren Sie mit dem Titel Überseezungen?</i> - <i>Welche Bedeutungen könnte der Titel haben?</i> - <i>Denken Sie an den Umschlag des Bandes. (Dieser wird dann an die Wand projiziert)</i> <p>Je nach der Reaktion der Lernenden geht die Lehrkraft auf das Mehrdeutigkeits-element des Titels ein (vgl. Kap. 3.2.1) und stellt die Frage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was verbinden Sie mit den zwei Nomen (Übersee & Zungen) im Titel?</i> - <i>Welche Verbindung könnte zwischen den zwei Nomen bestehen?</i> <p>Um die Mehrdeutigkeit im Titel hervorzuheben und Lernende auf die klanglichen und formalen Elemente der Sprache aufmerksam zu machen, lesen zwei Lernenden vor: Einer mit der Betonung auf „Über“ und der andere auf „see“.</p> <p>Zunächst wird der Titel des Bioskoop der Nacht an der Tafel geschrieben und die Frage gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was assoziieren Sie mit dem Titel?</i> <p>Gegebenenfalls verweist die Lehrkraft an dieser Stelle auf auf das englische „bioscope“ oder „cinema“, das auf Deutsch Kino bedeutet. Anschließend rückt er die Verbindung zwischen ‚Kino‘ und ‚Nacht‘ ins Zentrum und verweist auf das Traumelement im Text hin.</p> <p>Als letzte Aufgabe in der Einstiegsphase sollen Lernende sich zu viert in Gruppen finden und Assoziationen zu den Begriffen ‚Sprache‘, ‚Identität‘, und ‚Traum‘ sowie mögliche damit zusammenhängende Begriffe sammeln.</p>	<p>Frontalunterricht und Plenumsdiskussion</p> <p>Gruppenarbeit</p>	<p>Beamer</p>

<p>ca. 10 Min.</p>	<p>Phase 2: Erarbeitung</p> <p><u>Ziel:</u> Lernende sollen anhand der Textauszüge Verbindungen zwischen Sprache, Identität und Traum ausarbeiten.</p> <p><u>Textauszug 1</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Sprache ist die Traumsprache der Protagonistin? Wie erklärt sie diese Erscheinung?</i> - <i>Mit welchem Bild vergleicht der Mann das Spannungsverhältnis zwischen Muttersprache und Fremdsprache?</i> <p><u>Textauszug 2</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Erklärung könnte es dafür geben, die Traumsprache der Protagonistin Afrikaans ist?</i> <p><u>Textauszug 3</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Erklärung bietet die Psychoanalytikerin für die Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen?</i> <p><u>Textauszug 4</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Ansicht vertritt die Gesprächspartnerin der Protagonistin?</i> - <i>Warum findet die Gesprächspartnerin es merkwürdig, dass die Protagonistin in Afrikaans träumt? Wie reagiert die Protagonistin an dieser Stelle?</i> 	<p>Frontalunterricht und Plenumsdiskussion</p>	
<p>ca. 20 Min</p>	<p>Phase 3: Abschlussphase</p> <p>Für de Abschlussaufgabe werden Lernende gebeten, sich wieder in Gruppen von vier zu finden und folgende Frage zu bearbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Auffassung vertreten die jeweiligen Figuren zu Sprache, Identität, Herkunft und Traum in den verschiedenen Textabschnitten?</i> - <i>Wie wird dieses Spannungsverhältnis geschaffen und wie wirken die unterschiedlichen Schilderung auf Sie?</i> - <i>Was denken Sie über die Beziehung zwischen Sprache und Identität bzw. anschließend auch Traum?</i> <p>Nach 10 Minuten werden die Gruppen gebeten, ihre Antworten im Plenum vorzustellen.</p>		

Anhang B: UE 2

Zeitraum	Unterrichtsphase und Vorgehen	Sozialform	Hilfsmittel
ca. 5 Min	<p><u>Phase 1: Einstieg und Vorentlastung</u></p> <p><u>Ziel:</u> Aktivierung bereits gelesenen Inhalts und Beleuchtung der Hauptthematik</p> <p>Fokus und Schwerpunkt des Unterrichts wird dargestellt, nämlich die Rolle von Südafrika in <i>Bioskoop der Nacht</i>. Die Lehrkraft stellt folgende kontextualisierende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Rolle spielt Südafrika im Text? Warum möchte die Protagonistin eine Reise nach Südafrika unternehmen?</i> <p>Anschließend stellt die Lehrkraft die letzten zwei Fragen des Einstiegs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Von welchen konkreten Erfahrungen berichtet die Ich-Erzählerin? Welche Wahrnehmungen zu Südafrika werden im Text dargestellt?</i> 	Frontalunterricht und Plenumsdiskussion	Tafel
ca. 40 Min	<p><u>Phase 2: Erarbeitung</u></p> <p><u>Ziel:</u> Verschiedene Wahrnehmungen und Erlebnisse der Ich-Erzählerin anhand Textstellen durch den Beamer an die Wand projizieren und untersuchen.</p> <p><u>Textauszug 1</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Worum handelt es sich im Textauszug und was fällt Ihnen auf? Warum ist die Ich-Erzählerin verwirrt?</i> <p>Nach der Diskussion werden folgende Fragen an die Wand projiziert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Worum handelt es sich im Textauszug und was fällt Ihnen auf? Warum ist die Ich-Erzählerin verwirrt?</i> <p><u>Textauszug 2</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was nimmt die Ich-Erzählerin im Laden wahr? Wie interpretiert sie das Wort ‚tot‘ auf der Flasche und wie reagiert sie?</i> <p>Nach der Diskussion werden folgende Fragen an die Wand projiziert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was passiert in diesem Textauszug in der Verwendung von Wörtern aus verschiedenen Sprache, die ähnlich aussehen aber verschiedene Bedeutungen haben?</i> <p><u>Textauszug 3</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p>	Frontalunterricht und Plenumsdiskussion	Beamer

	<p>- <i>Was sieht die Ich-Erzählerin und wie beschreibt sie dies? Wie evaluieren Sie die Reaktion der Ich-Erzählerin? Womit vergleicht sie ihre Wahrnehmungen</i></p> <p><u>Textauszug 4</u> wird als letzter Textauszug an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <p>- <i>Warum erwartet die Ich-Erzählerin, bei ihrem Besuch ein Schiff zu sehen? Wie interpretieren Sie ihre Reaktion, wenn die Ich-Erzählerin keinen Schiff sieht?</i></p> <p><u>Gruppenarbeit</u></p> <p><u>Ziel:</u> Eigenständige Beschäftigung mit einer längeren Textauszug sowie der Ausbau von Argumentations- und Diskussionsfähigkeiten</p> <p>Die Gruppe wird zunächst in zwei geteilt, nämlich Gruppe 1 und Gruppe 2. Beide Gruppe 1 und Gruppe 2 werden nochmal geteilt, sodass jede Gruppe aus 3 bzw. 4 Lernenden besteht.</p> <p>Lernende, die Teil der Gruppe 1 sind, erhalten Arbeitsblatt 1; Lernende aus Gruppe 2 enthalten Arbeitsblatt 2. Auf den Arbeitsblättern befindet sich ein Textauszug mit dazu gehörigen Fragen.</p> <p>Lernende erhalten 10-15 Minuten, in ihren Gruppen die Fragen zu bearbeiten, wobei die Lehrkraft währenddessen Hilfe, falls erforderlich, leistet.</p> <p>Nach 10 Minuten Zeit werden die Gruppen gebeten, ihre Antworten im Plenum vorzustellen. Dafür stehen 15 Minuten zur Verfügung.</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Plenumsdiskussion</p>	
<p>ca. 5 Min</p>	<p><u>Phase 3: Abschlussphase</u></p> <p>Die UE wird durch eine Abschlussdiskussion beendet, indem folgende drei Fragen an die Wand projiziert werden:</p> <p>- <i>Welche Erfahrungen oder Wahrnehmungen stellt Yoko Tawada über Südafrika in Bioskoop der Nacht wahr?</i></p> <p>- <i>Wie bewerten Sie die Reaktion der Ich-Erzählerin zu sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen?</i></p> <p>- <i>Was denken Sie über die Art und Weise, wie Tawada Südafrika beschreibt?</i></p> <p>So werden die wesentlichen Schwerpunkte und Erkenntnisse der Stunde festgehalten und der Fokus auf die Art und Weise, wie das eigene Umfeld beschrieben wird, ausgerichtet.</p>	<p>Frontalunterricht und Plenumsdiskussion</p>	<p>Beamer</p>

Anhang C: UE 3

Zeitraum	Unterrichtsphase und Vorgehen	Sozialform	Hilfsmittel
ca. 5 Min	<p><u>Phase 1: Einstieg und Vorentlastung</u></p> <p><u>Ziel:</u> Fokus und Schwerpunkt des Unterrichts darstellen, nämlich das Thema Sprachlernen oder Spracherwerb in Südafrika in ihrem Text.</p> <p>Lernende werden zunächst gebeten, ihre Assoziationen und Erfahrungen mit <i>Fremdsprachenlernen</i> im weitesten Sinne des Wortes zu äußern.</p> <p>Anschließend werden die Rückmeldungen durch die Lehrkraft an der Tafel unter die Überschrift <i>Fremdsprachenlernen und Sprachlernprozesse</i> geschrieben.</p>	Frontalunterricht und Plenumsdiskussion	Tafel
ca. 20 Min	<p><u>Phase 2: Erarbeitung</u></p> <p><u>Ziel:</u> Verschiedene Perspektiven zum Fremdsprachenlernen in den Textstellen wahrzunehmen und auszuarbeit, um ein umfassenderes Bild von Sprache zu gewinnen.</p> <p><u>Textauszug 1</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wie beschreibt die Ich-Erzählerin den Sprachlernprozess? Welchen Einfluss hat der Sprachlernprozess auf die Ich-Erzählerin?</i> <p>Die Lehrkraft könnte folgende Frage als Ergänzung stellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Können Sie sich mit der Beschreibung der Protagonistin indentifizieren? Wie finden Sie Aussprache in der Fremdsprache?</i> <p><u>Textauszug 2</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was verbindet Yoko Tawada in dieser Textstelle mit dem Sprachlernprozess?</i> - <i>„Die Sprache in ihrem Traum ist nicht mehr Afrikaans aber auch noch nicht Afrikaans“. Was meint die Ich-Erzählerin damit? Welche Sprache könnte die Stimme sein?</i> 	Frontalunterricht und Plenumsdiskussion	Beamer

	<p><u>Textauszug 3</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was wird an dieser Stelle über Sprachenlernen und Traum impliziert?</i> <p>Anschließend sollen Lernende Vergleiche zwischen der Muttersprache und Fremdsprache ziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wie unterscheiden sich Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen im Umgang mit der Muttersprache und der Fremdsprache</i> <p><u>Textauszug 4</u> wird an die Wand projiziert, laut durch einen Lernenden vorgelesen und folgende Fragen werden gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Aktivität wird hier durch die Protagonistin geschildert?</i> - <i>Warum hat der Sprachunterricht die Ich-Erzählerin zu einem Kind gemacht? Auf welche Art und Weise wird diese Verwandlung beschrieben?</i> 		
<p>ca. 25 Min</p>	<p>3. Phase: Abschlussphase</p> <p>Zunächst werden Lernende gebeten, sich zu viert in Gruppen zu finden und Tawadas Kommentar über Sprachlernprozesse zu diskutieren. Die Lehrkraft stellt folgende Frage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was sagt Yoko Tawada über Sprachlernprozesse?</i> <p>Lernende sollen in den Diskussionen die Textstellen berücksichtigen.</p> <p>Nach 10 Minuten erhalten Lernende die Möglichkeit, ihre Antworten ans Plenum vorzustellen, die durch die Lehrkraft an der Tafel festgehalten werden. Diese Meldungen werden zielbewusst gegenüber den zu Beginn der Stunde gesammelten Meldungen der Lernenden geschrieben.</p> <p>Abschließend wird das Plenum gebeten, potenzielle Verbindungen bzw. Überschriften zwischen ihren Assoziationen und den Assoziationen von Yoko Tawada zu ziehen. Dies wird in der Form einer Plenumsdiskussion vorgenommen.</p>	<p>Frontalunterricht und Plenumsdiskussion</p>	<p>Beamer</p>

Anhang D: UE 4

Zeitraum: Erste Stunde	Unterrichtsphase und Vorgehen	Sozialform	Hilfsmittel
ca. 15 Min	<p><u>Phase 1: Einstieg</u></p> <p>Als Einstieg in die Unterrichtsstunde wird folgende Frage gestellt und Lernende gebeten, sie in Partnerarbeit zu diskutieren und Gedanken und Assoziationen zu sammeln, die von der Lehrkraft an der Tafel geschrieben werden</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was verstehen Sie unter dem Begriff bzw. Akt des Übersetzens</i> <p>Der Lehrkraft steht die Möglichkeit zur Verfügung, einige Definitionen an die Wand zu projizieren.</p> <p>Anschließend werden Lernenden aufgefordert, bereits gesammelten Erfahrungen mit Übersetzen zu erläutern.</p> <p>Als nächstes fragt die Lehrkraft das Plenum konkret nach dem Ziel des Übersetzens. Somit haben Lernende durch den Einstieg die Möglichkeit, ihre eigenen Auffassungen zum Übersetzen zu reflektieren und bestehende Hypothesen anzupassen oder zu ergänzen.</p> <p>Als letzter Schritt in der Einstiegsphase erklärt die Lehrkraft die Zielsetzungen der noch folgenden Übersetzungsaufgabe. Es soll klar sein, dass das Ziel der Übung nicht die Formulierung einer richtigen oder falschen ist.</p>	Frontalunterricht und Partnerarbeit	
ca. 10 Min	<p><u>Phase 2: focus on the signified</u></p> <p>Lernende bekommen den Textauszug, der zwei Mal laut von der Lehrkraft vorgelesen wird.</p> <p>Somit wird die Signifikanz textueller Elemente wie Form, Rhythmus und Klang, also „die poetische Logik des Texteshervorgehoben. Eine potenzielle Frage an das Plenum könnte wie folgt lauten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was ist Ihnen in Bezug auf Form, Rhythmus und Form aufgefallen? Welche Gefühle bringt der angehörte Text hervor?</i> 	Frontalunterricht und Plenumsdiskussion	
ca. 20	<p><u>Phase 3: Erarbeitung</u></p> <p>Im Anschluss an die vorige Phase erhalten Lernende zu Beginn dieser Phase 10 Minuten, sich den Text anzuschauen und eine potenzielle Interpretation zu formulieren.</p>	Frontalunterricht und Plenumsdiskussion	

<p>Zweite Stunde ca. 30 Min</p>	<p>Gemeinsam mit der Lehrkraft nehmen die Lernenden eine Interpretation vor. Abschließend bekommen sie als Hausaufgabe, den deutschen Text in ihre Muttersprache zu übersetzen und die Übersetzung die nächste Stunde mit in den Unterricht zu bringen.</p> <p><u>Phase 4 : Focus on the arbitrary relation between signifier and signified: Negotiating the symbolic gap (Nächste Stunde)</u></p>	<p>Gruppenarbeit</p>	
<p>ca. 20 Min</p>	<p>Lernende bilden zunächst zwei Gruppen; eine für diejenige, die ins Afrikaanse und eine, die ins Englische übersetzt haben. Anschließend bilden Lernende nochmal Gruppen, sodass jede Gruppe 2-3 Lernende hat.</p> <p>Zunächst wird von den Lernenden verlangt, in ihren Gruppen gemeinsam eine Übersetzung vorzunehmen. Ihnen steht die zu Hause verfasste Übersetzung als Hilfestellung zur Verfügung.</p> <p>Nach Ablauf der 30 Minuten stellt jede Gruppe ihren Entwurf im Plenum vor und schreibt ihn an die Tafel.</p> <p>Die Lehrkraft fragt die Gruppen nach ihrem Handeln und rückt somit Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Entwürfen ins Zentrum. Diese werden anschließend auch diskutiert.</p> <p>Als letzter Schritt stellt die Lehrkraft folgende Fragen ans Plenum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was denken Sie über die Übersetzungsaktivität? - Was haben Sie durch die Übersetzung über das Wesen von Sprache gelernt? <p>Somit werden Lernende noch einmal aufgefordert, sowohl die Übersetzungsübung als auch Sprache an sich zu reflektieren, indem auf Prozesse der Bedeutungskonstruktion hingewiesen wird, damit Lernende die symbolische Lücke („symbolic gap“) zwischen Sprachen noch einmal reflektieren.</p>		

Anhang E: Arbeitsblatt 1

Bitte lesen sie den Textauszug (s. 61-62) aus Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*

Er atmete hastig. Er wollte besonders schnell sprechen, um meine Fragen zu überholen. Dabei benutzte er die doppelte Verneinung:

»Niemand habe ich das nicht getan.«

»Aber Sie haben doch eben ‚die Mann‘ gesagt!«,

beharrte ich auf meiner Hoffnung. Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem.

»Sagen Sie bitte du zu mir. Ich kenne nur die Du-Form.«

Ich duzte nicht gerne Menschen, die ich kaum kannte. Aber wenn ich so direkt darum gebeten wurde, konnte ich nicht nein sagen.

»Was machst du eigentlich in dieser Stadt?«, fragte ich ihn.

»Ich arbeite in einem Winkel.«

In einem Winkel arbeiten? Er hatte Recht. Die meisten Arbeitsplätze sind wie eine Art Winkel.

Erarbeiten Sie folgende Fragen. Stellen Sie anschließend Ihre Ergebnisse dem Plenum vor:

1. Worum geht es in diesem Textauszug?
2. Warum sagt die Ich-Erzählerin: „Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem?“
3. Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?

Anhang F: Transkription des Arbeitsblattes 1

1. Worum geht es in diesem Textauszug?

Gruppe A: Es geht um sprachliche Missverständnisse, aber auch persönliche Missverständnisse; Der Mann kennt auch nur die Du-Form, wie auch nur „die Mann“.

Gruppe B: Es geht um sprachliche Missverständnisse und Übersetzungsfehler weil sie verwirrt ist. Auf Afrikaans ist (sic) alle Wörter weiblich und auf Deutsch gibt es männlich, weiblich und neutral. Das Wort „Winke;“ bedeutet es Geschäft und auf Deutsch gibt es andere Bedeutungen.

Gruppe C: Missverständnisse aufgrund von Sprache; Wörter können Inhalt des Gesprächs ändern; sprachliche und persönliche Missverständnisse; Übersetzungsfehler stiften Verwirrung

Gruppe D: Die Protagonist (sic) versucht die grammatischen Fehler (sic) zu erklären. Übersetzungsfehler und die Verwirrung dabei.

2. Warum sagt die Ich-Erzählerin: „Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem?“

Gruppe A: Er braucht die Du-Form, weil er gemütlich ist mit es (sic); Es ist ein grammatikalisches Problem weil wenn Leute nicht jemand kennen, brauchen (sic) man die Sie-Form, wie die Erzähler (sic)

Gruppe B: Die Ich-Erzählerin sagt das weil es ein sprachliche beziehen (sic) Missverständnis und Übersetzungsfehler sind, aber sich aus nach eine (Identitätskrise)

Gruppe C: Die Du-Form ist für ihn persönlicher → er kennt die Sie-Form; was meint er meint er mit „kennen“? sozial oder grammatisch; Sizien nicht in Afrikaans wie Deutsch

Gruppe D: Ein persönliches Problem magt der, Du-Form besser-einfacher: vielleicht ist sie nicht sicher, ob er männlich oder weiblich ist, drinnen fühlt. Oder der Ladenbesitzer kennt nicht die Grammatik und sagt die Mann

3. Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?

Gruppe A: Mit Afrikaans und Deutsch: „Die Mann“

Gruppe B: Sie stellt es komisch vor, weil allgemeine Fehler in die (sic) Gespräche choatisch und komisch machen kann (sic)

Gruppe C: „Winkel“ = Ecke, „angle“; sie findet es nicht ungewöhnlich, zuerst stört sie – Wiederholung der Frage; nach Nachdenken – er hat Recht, macht auf Sprachebene Sinn; sie denk „Büro“ und gibt sich damit zufrieden.

Gruppe D: Sie ändert die Sprache ein bisschen, sodass wir die Sprache verstehen können.

Anhang G: Arbeitsblatt 2

Bitte lesen sie den Textauszug (s. 61-62) aus Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*

Er atmete hastig. Er wollte besonders schnell sprechen, um meine Fragen zu überholen. Dabei benutzte er die doppelte Verneinung:

»Niemand habe ich das nicht getan.«

»Aber Sie haben doch eben ‚die Mann‘ gesagt!«,

beharrte ich auf meiner Hoffnung. Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem.

»Sagen Sie bitte du zu mir. Ich kenne nur die Du-Form.«

Ich duzte nicht gerne Menschen, die ich kaum kannte. Aber wenn ich so direkt darum gebeten wurde, konnte ich nicht nein sagen.

»Was machst du eigentlich in dieser Stadt?«,

fragte ich ihn.

»Ich arbeite in einem Winkel.«

In einem Winkel arbeiten? Er hatte Recht. Die meisten Arbeitsplätze sind wie eine Art Winkel.

Erarbeiten Sie folgende Fragen. Stellen Sie anschließend Ihre Ergebnisse dem Plenum vor:

1. Warum wird die Ich-Erzählerin gebeten, den Mann mit der Du-Form anzusprechen? Warum zögert (*huiwer, hesitate*) sie, ihn mit ‚du‘ anzusprechen?
2. Wie reagiert die Ich-Erzählerin, wenn der Mann sagt, er arbeitet in einem Winkel? Was versteht sie denn unter dem Begriff ‚Winkel‘ und wie interpretiert sie seine Aussage?
3. Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?

Anhang H: Transkription des Arbeitsblattes 2

1. Warum wird die Ich-Erzählerin gebeten, den Mann mit der Du-Form anzusprechen? Warum zögert (*huiwer, hesitate*) sie, ihn mit ‚du‘ anzusprechen?

Gruppe E: kein Siezen in Afrikaans; ist ihr fremd, mag es nicht, fühlt sich nicht wohl; er kennt nur die Du-Form; er hat grammatikalische Probleme – Missverständnisse für ihn existentiell

Gruppe F: Wenn der Mann in ihrem Traum Afrikaans ist, kennt er wahrscheinlich nicht die Sie-Form, denn auf Afrikaans benutzt man die Sie-Form nur für Höflichkeit, deswegen wird „Sie“ oft in informellen Gesprächen benutzt. Dem Mann ist diese Höflichkeitsform unbekannt. Es ist aber ironisch, weil er doch „Sagen Sie bitte“ benutzen, aber vielleicht ist es die einzige Sie-Form, die er kennt. Die Erzählerin findet es komisch/ungewöhnlich, einen Unbekannten zu dutzen, deswegen zögert sie.

Gruppe G: Der Mann kennt nur die „Du-Form“, vielleicht weil in Afrikaans es nur eine Form der Verbe (sic) gibt. Sie ist gewöhnd (sic) nur du mit Leuten die sie kennen (sic) zu benutzen und deshalb finden (sic) sie es zu informell.

Gruppe H: Er fragt sie „du“ zu sagen weil er kennt nur den (sic) „Du-Form“. Sie zögert weil sie kennen nicht einander. Es ist nämlich ein sprachliche (sic) Missverständnis.

2. Wie reagiert die Ich-Erzählerin, wenn der Mann sagt, er arbeitet in einem Winkel? Was versteht sie denn unter dem Begriff ‚Winkel‘ und wie interpretiert sie seine Aussage?

Gruppe E: „Winkel“ = Ecke, „angle“; sie findet es nicht ungewöhnlich, zuerst stört sie – Wiederholung der Frage; nach Nachdenken – er hat Recht, macht auf Sprachebene Sinn; sie denk „Büro“ und gibt sich damit zufrieden.

Gruppe F: Sie interpretiert „Winkel“ wortgenau, deswegen versteht sie, dass der Mann in einem wirklichen Winkel arbeitet obwohl er „Laden“ meint. Auf Afrikaans heißt Laden „Winkel“. Das Wort „Winkel“ passt aber zum Laden, nach der Meinung der Ich-Erzählerin, weil der Laden so klein ist.

Gruppe G: Sie ist verwirrt, aber sie findet eine Methode ihn zu verstehen. Unter dem Begriff „Winkel“ versteht sie „angle“.

Gruppe H: In Afrikaans bedeutet „Winkel“ Supermarkt, aber in Deutsch hat es eine andere Bedeutung – „Laden“. Sie findet es komisch aber sie versteht was er meint.

3. Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?

Gruppe E: direkte Übersetzung und deren Bedeutung = Missverständnis, z.B. „Winkel“; Sprachebene wird mit persönlicher Ebene verknüpft, z.B. Höflichkeit

Gruppe F: Sie benutzt afrikaanse Wörter die sich auf Deutsch phonetisch gleich anhört, obwohl die Bedeutungen unterschiedlich sind. Es kann vielleicht symbolisch sein für wie schnell kulturelle Missverständnisse entstehen kann (sic).

Gruppe G: Sie findet einen Weg, Bedeutung zu den sprachlichen Missverständnissen zuzuschreiben, obwohl der Mann offenbar nicht seine Aussage so gemeint hat.

Gruppe H: Sie benutzt Wörter in Afrikaans wie *mann* (sic) die in Deutsch benutzt, zum Beispiel „die Mann“, weil in Afrikaans sind alle Artikeln weiblich.

Anhang I: Hausaufgabe

Hausaufgabe zu Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*

Bitte lesen sie den Textauszug aus Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*.

S. 73-74

Eine Holzbank stand vor meinen Augen. Scheinbar war es schon der nächste Tag, wahrscheinlich sollte ich dort auf Frau Taal warten. Aber auf der Rücklehne stand »SLEGS BLANKES«, also war die Bank nur für die »Blankes«, und ich spürte einige Augen um mich herum. Ich wusste nicht, ob ich das Recht hatte, mich auf die Bank zu setzen, oder nicht. Wer sollten die Menschen sein, die als »Blankes« bezeichnet wurden. »A blank space«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei. Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?

Das Wort hörte sich außerdem ähnlich an wie das Wort »black«. Vielleicht bedeutete das Wort »schwarz, das würde heißen, dass nur Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen.

Ein Mann in Polizeiuniform stand mit verschränkten Armen neben mir. Er sah aus wie ein Portugiese, dachte ich, aber in Wirklichkeit war ich noch nie in Portugal gewesen und wusste nicht, wie die Menschen dort aussahen.

»Was heißt ‚Blanke‘?«,

fragte ich den Polizisten absichtlich in einem naiven Ton.

»Blankes sind zum Beispiel Afrikaner«,

antwortete er.

»Und wer sind die Afrikaner«,

fragte ich, um nichts falsch zu machen.

»Die Afrikaner sind ehemalige Holländer.«

»Warum sind die Holländer Afrikaner geworden?«

»Wenn sie sich selbst als Europäer bezeichnet hätten, hätten sie Afrika verlassen und nach Europa zurückkehren müssen.«

»Ah, ja.«

Der Polizist betrachtete meine Schuhe und fragte:

»Sind Sie eine von den Kap-Malaien?«

»Nein, ich bin keine Malaien.«

»Die meisten Kap-Malaien sind auch keine Malaien.«

»Sondern?«

»Das sind moslemische Asiaten, die die Holländer mitgebracht haben. Die meisten kamen aus Indien. Haben Sie einen Pass?«

»Ich habe einen japanischen Pass.«

»Ach so, dann sind sie eine von Blanken.«

Beantworten Sie folgende Fragen. Begründen Sie bitte Ihre Antworten.

1) Welche Situation schildert die Ich-Erzählerin? Erklären Sie.

2) In folgenden Textbeispielen gibt es unterschiedliche Kontexte, in denen das Wort „Blankes“ verwendet wird. Welche Bedeutungen gibt es? Was assoziieren Sie? Erklären Sie jeweils.

Aber auf der Rücklehne stand »SLEGS BLANKES«, also war die Bank nur für die »Blankes«, und ich spürte einige Augen um mich herum.“

„Wer sollten die Menschen sein, die als »Blankes« bezeichnet wurden? »A blank sprace«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei. Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?“

„Das Wort hörte sich außerdem ähnlich an wie »black«. Vielleicht bedeutete das Wort »schwarz«, das würde heißen, das nur Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen.“

„Was heißt ‚Blanke‘?, fragte ich den Polizisten absichtlich in einem naiven Ton. »Blankes« sind zum Beispiel Afrikaner“.

„Ich habe einen japanischen Pass“.
„Auch so, dann sind sie eine von den Blanken.“

3.1) Was bedeutet Sprache für Sie? Erklären Sie.

3.2) Was macht Yoko Tawada mit ‚Sprache‘ in *Bioskoop der Nacht*? Beziehen Sie sich auf die obigen Beispiele (siehe Nr. 2) und / oder auf den Gesamttext. Schreiben Sie dazu eine Seite.

Anhang J: Transkription der Hausaufgabe

2) In folgenden Beispielen gibt es unterschiedliche Kontexte, in denen das Wort „Blankes“ verwendet wird. Welche Bedeutungen gibt es? Was assoziieren Sie damit? Erklären Sie jeweils.

1) Aber auf der Rücklehne stand »SLEGS BLANKES«, also war die Bank nur für die »Blankes«, und ich spürte einige Augen um mich herum.“

Proband 1: *Die Bank ist nur für die weißen (sic) vorbehalten. In Apartheid war Zugriff auf öffentliche (sic) Orte und Dinge zwischen weißen und nicht weißen aufgeteilt. Die Tatsache dass sie Augen auf ihr (sich) fühlt könnte, weil Japaner selten in Südafrika sind und die Menschen nicht sicher sind ob die Erzähler als weiß klassifiziert oder nicht.*

Proband 2: In diesem Kontext wird „Blankes“ als eine ausschließende Bendingung (sic) verwendet. Das Wort definiert eine Gruppe, die auf der Bank sitzen darf, obwohl die Protagonistin an diesen Zeitpunkt nicht weißt wer genau zu dieser Gruppe gehört, und es schließt alle andere aus. Deshalb fühlt sich die Protagonistin beobachtet und gerichtet, weil sie nicht die Bezeichnung versteht und nicht weißt, ob sie etwas falsch tun (sic). In diesem Kontext assoziiere (sic) ich Hierarchie, Trennung, und Ausgrenzung mit dem Wort „Blankes“.

Proband 3: Im ersten Kntext vereinigt die Erzählerin nicht die Wörter „SLEGS BLANKES“ auf der Bank mit Rasssen oder Diskriminierung. Sie kann nicht die Wörter verstehen. Obwohl sie die Wörter nicht versteht, hat Sie (sic) noch ein Zögern vor Sitzen an der Bank. Sie ist unsicher, wenn ihr erlaubt wird, darauf zu sitzen während sie auf Fräulein Taal wartet. Obwohl Apartheid in Südafrika zu Ende ist wenn sie dort reist, fühlt sie sich noch, als ob sie beobachtet wird, während sie auf die Bank ansieht.

Proband 4: Sie ist verwirrt, weil sie nicht wisst (sic) wass (sic) „Blankes“ bedeutet. „Blank“ hat mehrere Bedeutungen auf Deutsch, sowie „glanzend“ (sic), „unbekleidet“, „bloß“ und „rein“, aber Wörter passt (sic) nicht im Kontext, wo jemand die als „Blank“ beschreiben (sic) wird, sich auf die Bank setzen kann. Die Ich-Erzählerin wisst (sic) nicht die Voraussetzungen, „Blank“ zu sein. Darum spüte sie einige Augen um sich herum, die Leute zu sehen, die Voraussetzungen erfüllen.

Proband 5: Diese Schilder ist (sic) in Afrikaans geschrieben. Sie spezifiziert (sic) dass diese Banke (sic) nur für die weiße Menschen ist (sic), wie viele andere Schilder in Südafrika während Apartheid. Für jemand die nicht Afrikaans sprechen (sic) und nicht aus Südafrika kommen (sic), wäre diese Schilder (und ihre Prinzip) sehr schwierig zu verstehen sein.

Proband 6: Für die Erzählerin hat „Slegs Blankes“ eine kulturelle Bedeutung – sie versteht es gibt eine Trennung zwischen einigen Leuten, aber sie ist nicht ganz sicher welche Menschen zur welchen Gruppe (Blank, nie-blank) gehört (sic), weil sie sich in einem

fremden Land befindet und nicht weiß wie alles verläuft. Ich assoziiere Apartheid mit dem Begriff „Slegs Blankes“, weil ich die Geschichte von Südafrika kenne. Ich verstehe also welche Leute zur Gruppe „blank“ gehören soll und wer nicht.

Proband 7: In diesem Beispiel erfährt der Leser, dass „SLEGS“ „nur“ bedeutet, „BLANKES“ hingegen wird nicht erläutert. In diesem Kontext assoziiert man trotzdem „Weiße“ mit „BLANKES“.

Proband 8: Die Ich-Erzählerin weiß nicht, wer die „Blankes“ sind. Sie ist unsicher, ob sie sich auf die Bank setzen darf oder nicht. Ich glaube, dass Umstehende sie beobachten, weil sie anders aussieht und keine Afrikanerin (d.h. ehemalige Holländerin) ist. Weil sie Japanerin ist, wissen die Umstehenden wahrscheinlich auch nicht, ob sie zu den „Blanken“ zählt oder nicht.

Proband 9: In diesem Kontext ist Afrikaans eine Ausschlussprache. Sie versteht die Sprache nicht komplett, und damit auch nicht die soziale Interaktion und Kontext. Weil es auf Afrikaans geschrieben ist, wird es bestimmt andere Leute im Südafrika geben, die es nicht verstehen werden. Der Erzähler erfährt deshalb Fremdheit und Unsicherheit über den kulturelle (sic) oder soziale (sic) Normen.

Proband 10: „Blankes“ sind in diesem Kontext „Weiße“ oder von Europa abstammende Personen – die „Afrikaner“. Die Erzählerin ist sich unsicher in welche Kategorie sie fällt, und man könnte davon ausgehen, dass die „Augen um (sie) herum“ „nicht-blanke“ oder „schwarze“ Leute sind, die sie anschauen um zu sehen was sie tut.

2) „Wer sollte die Menschen sein, die als »Blankes« bezeichnet wurden? »A blank sprace«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei. Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?“

Proband 1: Die Erzählerin versteht „Blank“, ein afrikaanses Wort, als „blank“, ein englisches Wort. Blank (Englisch) bedeutet es nicht da, eine Lücke. Daher versteht die Erzählerin nicht wie jemandes (sic) Hautfarbe die Farbe von etwas sein kann, die es nicht gibt. Es ist eine Ironie, wenn sie es als „blank“, wie eine Lücke“, versteht, dann kann jemand darf (sic) dort sitzen. Aber es ist genau das Gegenteil (sic) von dem was gemeint ist.

Proband 2: Hier wird „Blankes“ als ein unbefristetes Adjektiv verwendet. Die Protagonistin nimmt an, dass das Wort (sic) eine ähnliche Bedeutung wie das am engsten phonologisch verwandte englische Wort „Blank“ hat. Mit diesem Begriff assoziiere (sic) ich wie die Protagonistin, etwas unbeschrieben. Ich assoziiere (sic) ebenfalls etwas unbestimmt und unauffällig, oder eine Lücke auf einem Formular. Natürlich weiß ich was mit dem Zeichen gemeint ist, deshalb denke ich auch an weiße Dinge wie ein leere (sic) Blatt Papier.

Proband 3: Die Erzählerin ist von der Bedeutung, des Wortes „Blankes“ unsicher, der über die Bank geschrieben wird aber sie versteht, dass das Wort eine Verbindung mit Rassen hat. Das Wort wird verwendet, um weiße Leute zu beschreiben, und es kommt aus holländischen (sic) Sprache. Das Wort bedeutet „leer“ oder „klar“, wie das einer ungeschriebenen Seite. Sie wird verwechselt, warum dieses Wort für die Beschreibung der Hautfarbe verwendet wird.

Proband 4: Was Wort „Blankes“ bedeutet hier die Leute, die völlig frei und unabhängig sein (sic), irgendetwas zu tun und sagen. Der (sic) „unbeschriebene Blatt“, ist die Metapher für Freiheit, die eine „richtige“ Hautfarbe mann (sic) geben können (sic). Wenn man die richtige Hautfarbe hat, kann man selbst beschlisst (sic), was so „schreiben“ auf ihren metaphorischen „Lebensblatt“, ohne Regeln oder Verurteilung. Wenn man unbeschreiben sein (sic), sind mann (sic) frei.

Proband 5: Hier denkt die Erzählerin über das Wort „Blankes“, aber mit seinem (sic) Bedeutung auf Deutsch und nicht auf Afrikaans. Auf Deutsch bedeutet das Wort, wie sie sagt, „eine Lücke, noch unbeschrieben, frei“. Das deutsche „Blankes“ kann nicht eine Hautfarbe sein, deshalb kann das Wort für ein (sic) deutsche Person vielleicht verwirrend sein.

Proband 6: In diesem Beispiel konzentriert die Erzählerin auf die wortliche Bedeutung des Wortes – sie verknüpft die englische Bedeutung von „blank“ mit dem Wort; also „blank“ in dem Sinne von leer oder inhaltlos. Man kann sagen, dass sie die Kulturunterschiede wegen der Hautfarbe versteht, aber sie kritisiert es, weil Kultur und Hautfarbe nicht bestimmt zusammenhängen. Eine Hautfarbe kann auch nicht inhaltlos sein, weil die Haut erzählt auch die Geschichte des Lebens – die Haut erzählt von der Herkunft. Gleichzeitig kann man auch sagen, dass ein unbeschriebenes Blatt auch irgendeine Farbe haben kann, nicht nur weiß. Sie kritisiert also die Trennung von Menschen wegen Hautfarbe.

Proband 7: Hier erfährt man nun dass es sich bei „BLANKES“ um bestimmte Menschen handelt. Um zu den „BLANKES“ zu gehören muss anschließend die Haut eine bestimmte Färbung aufweisen. Die Ich-Erzählerin muss an des englische „blank“ denken und folgert deshalb, dass die benötigte Farbe der eines unbeschriebenen Blatts entspricht.

Proband 8: Hier versucht die Ich-Erzählerin, die Bedeutung des Wortes „Blankes“ aus dem Englischen abzuleiten. Trotzdem weiß sie schon, dass es etwas mit der Hautfarbe der Menschen zu tun hat. Sie fragt sich ob es Menschen gibt, die eine „unbeschriebene“ Hautfarbe haben. Das regt zum Denken an. Vielleicht gleicht die helle Hautfarbe einem unbeschriebenem Blatt und die dunkle einem vollgeschriebenen Blatt.

Proband 9: Das Wort „Blankes“, das viele Bedeutung in der Apartheidregime hat, ist eigentlich ein abstraktes Wort. Weil die (sic) Unterschied in Hautfarbe in Deutschland und Japan nicht als wichtig gesehen wird, sind die Konzepte für ihr (sic) fremd. Weiter, findet sie es fremd, dass einen (sic) Person als ohne Hautfarbe bezeichnet wurden (sic) kann und dass es weiterhin besser ist als eine Hautfarbe zu haben.

Proband 10: Die Erzählerin assoziiert das Wort „Blankes“ mit dem englischen Wort „blank space“, oder eine Lücke, und kann nicht verstehen, dass jemand seine Hautfarbe „einem unbeschriebenem Blatt“ ähneln kann. Es gibt keine direkte Übersetzung für das afrikanische Wort „Blankes“ im Verband zu einer Person Hautfarbe, es wird allerdings in einem anderen Kontext zur deutschen Sprache übersetzt.

3) „Das Wort hörte sich außerdem ähnlich an wie »black«. Vielleicht bedeutete das Wort »schwarz«, das würde heißen, das nur Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen.“

Proband 1: Die Erzählerin kommt zum Schluss dass „blank“ (Englisch) und „black“ den gleichen klingt und dass es „nur schwarze (sic)“ bedeuten muss. Auch das ist ironisch, weil es genau die schwarzen (sic), wie nicht weißen (sic) ist (sic), die nicht auf diese (sic) sitzen dürfen. Daher ist es ein sprachliche (sic) Missverständnis. Sie übernimmt was ein Wort bedeutet, weil es klingt das gleiche wie ein anderes Wort, das sie aus einer anderen Sprache kennt.

Proband 2: Hier wird das Wort eine völlige onorthodoxe Bedeutung zugewiesen. Sie wählt jetzt ein anderes phonologisch verwandtes Wort, das zufällig die umgekehrte Bedeutung als „Blank“ hat. Im Gegensatz zu „Blank“ bedeutet „Blank“ total gefüllt, die Farbe bestimmt, mit keinen leeren Lücken. Als eine Beschreibung der Hautfarben ist es das so problematisch wie „Blank“, da niemand „unbeschrieben“ ist, aber jedoch bezeichnet es deutlicher die Gruppe Leute, die es meint, weil es mindestens eine Farbe zugewiesen (sic) und nicht nur nichts.

Proband 3: Die Erzählerin verwechselt die Bedeutung des Wortes „Blank“. Während die (sic) Wort „weiß“ im südafrikanischen Kontext bedeutet, die Erzählerin das Wort mit dem ähnlichen tönenden englischen Wort „Black“ vereinigt. Deshalb mißbedeutet (sic) sie die Bedeutung des Zeichens auf der Bank durch davon nur Schwarzen wird (sic) erlaubt, um dort zu sitzen. Eigentlich ist das Gegenteil seitdem nur wahr Weißen wird erlaubt dort zu sitzen.

Proband 4: Das Wort „Blankes“ ist hier ein Wörterspiel. Es klingt sowie „black“, es ist ein Homophon (sic). Es ist einfach sprachliche Missverständnisse zu machen wenn 2 Wörter klingt (sic) sowie einander. Dieser Bedeutungsfehler können ein große (sic)

Missverständnis verursacht haben, weil „Blankes“ als „schwarz“ die (sic) ganze gegenteil (sic) von die (sic) richtige Bedeutung bedeutet.

Proband 5: Jetzt denkt die Erzählerin über wie das Wort klingt. Es klingt für sie wie das englische Wort „black“. Sie probiert um das unbekannte Wort zu verstehen, indem sie versucht es auf Wörter die sie kennt einzustellen. Also sie denkt dass das Wort „Blankes“ vielleicht „schwarz“ bedeutet, und dass nur Schwarze auf der Bank setzen (sic) dürfen. Dass ist eigentlich die gegensätzliche Bedeutung dieses Wort (sic).

Proband 6: Die Erzählerin konzentriert in diesem Beispiel auf den klanglichen Aspekt und dessen Bedeutung, der anhört wie „black“ (schwarz auf Deutsch). Für die Ich-Erzählerin ist es immer noch verwirrend, weil es noch eine andere Bedeutung darstellt und sie immer noch nicht weiß wer zur Gruppe „blankes“ gehört. Ich finde es ironisch, dass „blank“ sich mit einer englischen Aussprache wie „black“ anhört, weil die Bedeutung direkt im Kontrast steht zu der Bedeutung die ich mit „blank“ assoziiere. Weil Afrikaans meine Muttersprache ist, assoziiere ich „blank“ immer weiß und nie mit schwarz, aber es ist auch ziemlich ironisch, weil genau weil ich an „weiß“ und Apartheid denke, kommen die andere (sic) Menschen (die „nie-blankes“) auch in meine Gedanken.

Proband 7: Hier spielt die Ich-Erzählerin wieder mit der Sprache. Im Englischen entfernt nur ein Phonem, um zu erschließen, dass sich daraus „black“, also Schwarze gibt. Deshalb erschließt sie, dass die Holzbank vielleicht nur für Schwarze ist.

Proband 8: Die Ich-Erzählerin versucht hier eine phonetische Worterklärung aus dem Englischen zu finden, indem sie das ein Wort gebraucht, das ähnlich klingt. Durch diese Methode kommt sie zu einer der vorigen Überlegung entgegengesetzten Schlussfolgerung; nämlich, dass die Bank nur für schwarze ist. Obwohl sie beide Worterklärungen aus dem Englischen ableitet, gibt es unterschiedliche Ergebnisse. Das weist auf die Komplexität der Sprache im Allgemeinen hin.

Proband 9: Weil der Erzähler die Sprache nicht gut genug versteht, und es nur zu etwas bekanntes (sic) vergleichen kann, bzw. Englisch, versteht sie die gesellschaftlichen Normen auch nicht. Das heißt, dass sie den Kontext total anders interpretiert, weil das Wort nicht versteht. Sie glaubt es bedeutet vielleicht „schwarz“ – das totale Gegenteil von was gemeint wurde.

Proband 10: Die Erzählerin assoziiert das Wort „Blankes“ mit dem englischen Wort „Black“, vermutlich weil es sich ähnlich anhört beim aussprechen. Ironisch ist, dass die Ich-Erzählerin dann annimmt, dass Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen, wobei es mit dieser Bank genau das Gegenteil heißt.

4) „Was heißt ‚Blankes‘?, fragte ich den Polizisten absichtlich in einem naiven Ton. »Blankes« sind zum Beispiel Afrikaner“.

Proband 1: Sie fragt der (sic) Polizist nur um sicher zu machen was die Bedeutung ist. Er sagt ihr dass er ein „Afrikaner“ ist. Es ist eine verwirrende Bezeichnung zu verwenden, weil jeder der in Afrika geboren wird ein „Afrikaner“ ist, schwarz oder weiß. Aber der Polizist sich (sic) auf die holländischen Leute, die Südafrika gekommt (sic) um hier zu leben, die sich „Afrikaner“ nennen, und sie waren weiße Menschen. Es kann auch „Afrikaner“ sind (sic), denn es bezieht sich auf Menschen Afrikaans sprechen, und sie waren überwiegend wei überwiegenden weißen Leuten.

Proband 2: Als die Protagonist (sic) endlich jemanden fragt, was „Blankes“ bedeutet, bekommt sie eine unerwartete Antwort: „Blank“-sein hat nicht mit Farben zu tun, sondern bezeichnet eine Ethnie (sic), unter andere (sic). „Blankes“ in diesem Kontext wird als der Vertreter aller bevorrechtigten Leute verwendet. Assoziationen wie Binarität (sic), „weiße Vorherrschaft und „schwarze Kraft“ scheinen mir mit dieser Bedeutung von „Blank“ zusammenzuhängen, weil sie sich wesentlich auf die südafrikanische Situation bezieht“.

Proband 3: Da die Erzählerin von ihrem Rassenstatus unsicher ist und ob das sie noch genug hat um auf der „Blankes“ Bank zu sitzen, fragt sie einen Polizisten die Bedeutung des Wortes. Der Polizist versucht, die Bedeutung zu beschreiben, dass sie Afrikaner (sic) sind (sic). Das heißt, dass die „Blankes“ die weißen Leute sind, die Muttersprache ist.

Proband 4: „Blankes“ bedeutet hier die weißhautfarbigen Leute, die im Südafrika wohnt (sic). Für die (sic) Polizist gibt es nur um die Hautfarbe der Leute, aber er sagt es nicht direkt. Er gibt Beispiele von Weißhautfarbigen (sic) Leute, weil er möglich peinlich oder beschämt war, Menschen auf ihren Hautfarben zu beurteilen.

Proband 5: Hier fragt die Erzählerin einen Südafrikaner was bedeutet das Wort „Blankes“. Die (sic) Polizist gibt sie (sic) ein (sic) stereotypische Antwort, dass „Blankes“ sind „Afrikaner“. Die weiße (sic) Menschen während Apartheid sind fast immer als Afrikaans dargestellt, also diese Antwort ist sehr stereotypisch. „Afrikaner“ ist nicht sehr bestimmt, und ist nicht eine Hautfarbe, deshalb ist die Erzählerin noch verwirrt.

Proband 6: Die Erzählerin akzeptiert die Antwort des Polizists (sic), aber sie weiß immer noch nicht, wer die Afrikaner sind. Ich meine, der Polizist stellt eine stereotypische kulturelle Verbundenheit zwischen Afrikaner und „blanke“ Menschen. Es gibt wieder die Fixierung auf weiße Leute und es weckt den Eindruck, dass nur Afrikaner „blank“ (weiß) sind und, dass nur Afrikaner Afrikaans sprechen. Es ist aber nicht wahr, nicht alle weiße Leute sprechen Afrikaans und nicht alle Afrikaner sind weiß.

Proband 7: Mit dieser neuen Information kann jemand, der nicht viel über Südafrika weiß, nicht viel anfangen. „Afrikaner“ bezeichnet im Deutschen einfach generell viele Bewohner des afrikanischen Kontinents.

Proband 8: Sie fragt den Polizisten in einem naiven Tonfall, um ihm eine Erklärung für das Wort „Blankes“ zu entlocken. Die Antwort hilft es aber nicht unbedingt weiter. Afrikaner können schließlich alle sein, die auf dem afrikanischen Kontinent leben, egal, welche Hautfarbe sie haben. Oder es können nur schwarze Afrikaner gemeint sein, da die Weißen auch noch als Europäer bezeichnet werden können. Sie muss also weiterfragen, um eine deutliche Antwort zu bekommen.

Proband 9: Was heißt „Blanke“ ist eine sehr ungewöhnliche Frage für diesen (sic) Zeit, weil es ein sehr einflussreiche (sic) Konzept der Zeit war. Außerdem, ist „Blanke“ nicht nur „Afrikaner“. Das zeigt eine kulturelle Beziehung zu der Sprache, die man nicht lernen kann, durch einfach die Sprache zu lernen. Das ist weil „Blanke“ eigentlich „weiß“ heißt, und damit jemand von einiger Sprache sein kann, z.B Englisch oder Deutsch.

Proband 10: Die Erzählerin fragt den Polizisten was „Blanke“ bedeutet und tut so in einem naiven Ton um nicht unhöflich vorzukommen. Der Polizist benutzt das Beispiel von „Afrikaner“ was hinweist auf „weiße“ Personen, doch die Erzählerin versteht es trotzdem nicht, weil sie den Kontext nicht kennt. Sie ist sich nicht bewusst, dass „weiße“ Personen in Südafrika, europäische Vorfahren haben.

5) „Ich habe einen japanischen Pass“. „Auch so, dann sind sie eine von den Blanken.“

Proband 1: Die Erzählerin sagt dass sie einen japanischen Pass hat, also sagt der Polizist dass sie eine der „Blankes“ ist. Es liegt daran, dass in Apartheid, die Japaner als weiß klassifiziert ist (sic), weil ihre Hautfarbe als leicht genug gesehen war um als weiße Menschen anerkannt werden. Das ist merkwürdig, weil der Polizist hat ihr erzählt, dass „Blankes“ sind „Afrikaner“, aber jetzt ist sie auch „Blank“, aber nicht aus Afrika, sie ist Japanisch und aus dem Osten.

Proband 2: In diesem Auszug wird es deutlich wie willkürlich das Wort „Blankes“ ist. Das Wort bezeichnet noch, wie in dem vorherigen Auszug, die bevorrechtigten Leute, aber jetzt wird die Protagonistin absichtlich einbezogen. In diesem Kontext scheint es, dass die „Blankes“ eigentlich Südafrika fremd sind, da eine Ausländerin „Blank“ sein kann, aber nicht alle Südafrikaner. Die Tatsache, dass ein Pass man (sic) „Blank“ machen kann, führt zu Gedanken wie „arbiträr“ und „gesellschaftliche Konstruktionen“.

Proband 3: Der Polizist sagt der Erzählerin, dass sie einen japanischen Pass hat, wird ihr erlaubt, auf der Bank zu sitzen. Sie wird als „Blanke“ klassifiziert. Die japanischen Bürger wurden als „Ehrenweiße“ während Apartheid klassifiziert, weil die südafrikanische Regierung starke Wirtschaftsbeziehungen mit Japan in dieser Zeit hatte. Deshalb wurde ihnen erlaubt, gewisse Sachen zu tun, die den Schwarzen nicht erlaubt wurde zu tun. Also, während sie äußerlich nicht weiß offensichtlich gesehen wird, wird sie klassifiziert wie eins.

Proband 4: “Den Blanken” bedeutet hier, die Privilegierten die völlig frei sein (sic), irgendwo zu wohnen und arbeiten und gehenm ohne Einschränkungen. Die Privilegierten mit leicht zugänglich für die Besten, alles wertvolle die Apartheids-Regierung zu bieten haben. Es gibt keine “Bantu-Education” oder Krankenhausreihe, wenn mann (sic) eine von den “Blanken” sind.

Proband 5: Die Erzählerin ist als eine „Blanke“ klassifiziert, also sie ist „eine von den Blanken“. Sie ist nicht wirklich „weiß“ aber weil sie Japanerin ist soll sie in Südafrika mit der Weiße klassifiziert werden. Es ist etwas komisch von der Apartheidsregime, dass Menschen so regellos und einfach als schwarz oder weiß klassifiziert waren.

Proband 6: In diesem Beispiel bekommt die Erzählerin endlich eine Antwort. Sie gehört zur Gruppe „Blankes“, weil sie einen japanischen Pass hat. Der Eindruck wird aber geweckt, dass es nicht den (sic) Pass ist der wichtig ist, sondern die Tatsache, dass sie einen japanischen Pass hat. Japan hat während der Apartheid viel Geld zu Südafrika gegeben, deswegen kann es sein, dass sie als wichtig geachtet wird. Es ist auch wieder eine Autoritätsfigur, die ihr die Information gibt – er konnte sie auch sagenm dass sie zur Gruppe „nie-blankes“ gehört –man weiß also nicht bestimmt wem zu trauen. Ich meine, das Verhältnis zwischen Japan und Südafrika wird vielleicht in diesem Beispiel kritisiert.

Proband 7: Aufgrund enge (sic) Handelsbeziehungen zu Japan, galten Japaner im Apartheid-Regime als Weiße. Diese völlig arbiträre verwendete Kategorisierung sorgt in diesem Textausschnitt nur für noch mehr Verwirrung

Proband 8: Als Japanerin zählt die Ich-Erzählerin zu den „Blanken“. Sie wird somit mit den ehemaligen Holländern in eine Kategorie geteilt. Das ist meiner Meinung nach verwirrend, denn es gibt immer noch keinen Aufschluss darüber, wer nun die „Blankes“ sind. Gemeint sind wahrscheinlich alle, die eine helle Hautfarbe haben, egal, woher sie kamen. Hauptsache ist, dass die Hautfarbe hell bzw. weiß ist.

Proband 9: Japaner waren ab der 1960er Jahre als “Honorary Whites” gesehen – bekommen damit Rechte und Privilegien der „Blankes“. Er war für ökonomische Gründen. Es zeigt wie die Apartheidsregeln ändern könnte, wenn die Regierung es wollte. Es zeigt auch wie das

Wort „Blanke“ nicht immer nach Hautfarbe verweisen, sondern für politische Gründen auch nach anderen Ethnien außer Afrikaner.

Proband 10: Obwohl die Ich-Erzählerin Japanerin ist, also nicht „Holländerin“ der Westeuropäerin ist, sagt der Polizist dass sie trotzdem „eine von den Blanken“ ist. Die Erzählerin ist asiatisch, doch weil sie nicht „schwarz“ ist und nicht aus Afrika stammt, wird sie als „Blanke“ Person bezeichnet.

3.1) Was bedeutet Sprache für Sie? Erklären Sie.

Proband 1: Sprache ist eine Methode der Kommunikation, also ohne es (sic) können Menschen nicht mit einander kommunizieren. Es gibt auch Sprachen anderer Länder, die wir nicht verstehen, aber ich finde die verschiedenen Sprache sehr interessant und genießen sie zuzuhören, auch wenn ich es (sie) nicht versteht. Meine Muttersprache, Afrikaans, zu mir, hat ein gemütliches Gefühl dazu. Besonders, wenn ich irgendwo binm wo ich nicht annehme, es zu hören. Also macht es mich bequem.

Proband 2: Als eine Sprache- und Sprachwissenschaftstudierende, bedeutet „Sprache“ für mich gleichzeitig „Denkweise“ und Kommunikationsweise. Ich kann es mich nicht vorstellen, ohne Sprache denken zu können. Wenigstens, ich kann nicht ohne Sprache „meta-denken“. Sprache ist deshalb ein Leiter des Gedankens. Gleichzeitig ist Sprache ein Leiter des Gedankens nach außen. Sprache ist nicht die physische Aussprache, sondern die Reihe Kenntnisse die zwei oder mehrere Leute kommunizieren liebt (sic), ob diese Kenntnisse mündlich, schriftlich, oder in einer anderen Modalität geteilt werden.

Proband 3: Sprache hat viele Bedeutungen für mich. Sprache hilft Leute zusammen zu verbinden. Sprache hilft auch an Information zwischen Leuten zu passieren. Sprache ist nicht nur eine (sic) Weg, meit einander zu kommunizieren, aber Sprache auch Formen ein Teil ihrer Identität. Sprache form auch Teil ihrer Kultur und hilft ihnen sich zu erinnern, wo Sie herkamen. Es hilft Ihnen, Ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken.

Proband 4: Sprache bedeutet für mich die Vermittlung von Ideen und Gefühle (sic). Es ist frei und allgemein. Es ist nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar. Es ist sowohl ernst und wichtig, als auch spielerisch und lebendig. Sprache ist versönlich, wechselnd und fortschreitend. Auf meine Meinung, kann niemand ohne Sprache leben.

Proband 5: „Sprache“ bedeutet für mich ein Mittel das Menschen benutzen um mit einander zu kommunizieren. Verschiedene Gruppen Menschen benutzen verschiedene Sprachen um meinander zu sprechen. Für diese (sic) Grund ist Sprache für mich auch eine Wiedergabe (den) Menschen die die Sprechen, und auch eine Wiedergabe ihren (sic) Kultur.

Proband 6: Sprache ist meiner Meinung nach sehr wichtig für Kommunikation – ohne Sprache (sprachlich/wortlich oder geschrieben) wäre es wirklich schwer nur mit Gesten zu kommunizieren. Ich meine auch dass Sprache an der Kultur verknüpft ist. Obwohl es manchmal Stereotypen sind, hat man meisten einige Ideen einer Kultur/einiger Menschen wenn man an eine Sprache denkt. Sprache ist meiner Meinung nach auch an Heimat verbunden, denn wenn jemand mich in meiner Muttersprache anspricht, fühle ich mich wohl. Insbesondere im Ausland oder in der Fremde, bekommt man sofort ein Gefühl von Heimat und zu-Hause-sein wenn einem in der Muttersprache angesprochen wird.

Proband 7: Sprache ist für mich ein System von Zeichen, das nach bestimmten Regeln aufgebaut ist und der Kommunikation dient. Es gibt viele verschiedene solche Systeme und niemand verwendet exakt das gleiche System. Zudem verändert es sich auch mit der Zeit.

Proband 8: Sprache ist eine komplexe Konstruktion, die stark mit der Identität eines Menschen verwoben ist. Ausßerdem ist eine Sprache stark mit der Lebensweise, Kultur und mit Traditionen einer Gemeinschaft verknüpft. Sprache kann Menschen verbinden, aber auch Missverständnisse und Unverständnis hervorrufen. Sprache kann Kommunikation vereinfachen oder erschweren. Durc Sprache können wir Emotionen ausdrücken und der Welt um und seine Bedeutung geben.

Proband 9: Sprache ist ersten der Mittel Kommunikation. Es vebrindet Konzepten (Wörter) mit Objekten in der Welt. Zweitens, ist es eine Verweiterung der Kultur. Sprache und Kultur sind nämlich integriert und beeinflussen einander. Sprache konstituiert Kultur, damit es Sachen in der Kultur geben, die ohne sprachliche Konventionen nicht existieren wurden. Es kann auch einen Mittel der Oppression sein, wie in der Geschichte von Südafirka gesehen (sic) kann.

Proband 10: Sprache ist für die Erzählerin mit ihren eigenen Assoziationen verbunden. Ebenweil sie den Kontext von Südafrikas Apartheidsregime nicht deutlich kennt, macht sie ihre eigenen Assoziationen anhand ihr englisches (sic) und deutsches Verständnis Tawada zeigt mit diesem Text und auch anderen ihrer Texte, wie Kontext in einer Sprache zu vielen Missverständnisse und Undeutlichkeiten führen kann. Eine Fremdsprache kann zwar auch unendliche Möglichkeiten von Bedeutungen von Worte hervorrufen, und dieser Text ist ein gutes Beispiel davon. Es zeigt auf die verschiedenen Interpretationen die man durch Assoziationen in seiner eigenen Sprache verbinden kann. Es zeigt auch auf wie wichtig Kontext in einer Fremsprache sein kann.

3.2) Was macht Yoko Tawada mit ‚Sprache‘ in *Bioskoop der Nacht*? Beziehen Sie sich auf die obigen Beispiele (siehe Nr. 2) und / oder auf den Gesamttext. Schreiben Sie dazu eine Seite.

Proband 1: Yoko Tawada spielt mit Sprachen. Sie verwendet Wörter, die denselben in verschiedenen Sprachen klingt, aber verschiedene Bedeutungen in diesen Sprachen haben. In *Bioskoop der Nacht* besucht sie Südafrika, so spielt sie mit Afrikaans und englische (sic) Wörter. Aber dann spielt sie auch mit deutschen Wörtern.

Zum Beispiel, in diesem Text spielt sie mit dem Wort „blank“. Afrikaans bedeutet dieses Wort „weiß“, aber auf Englisch bedeutet es „eine Lücke“, oder dass es nichts dort gibt. Dann für die Erzähler klingt es auch wie dem (sic) englischen Wort „black“, und so entscheidet sie dass es dieseelbe Bedeutung hat. Die Weise die mit diesem Wort spielt, ist dass was es in Afrikaans bedeutet, und was sie denkt es bedeutet, der schwarz ist, ist genau zwei Gegenteile, und dass das von großer Wichtigkeit in Südafrika ist. Wenn sie schwarz war und entschieden (sic) um dort zu sitzen, würde (sic) angehalten worden sein.

des Spielens mit der deutschen Sprache ist, wenn ein mann zu sich selbst hinsweist als „die Mann“. Die Erzähler ist sehr verwirrt und denkt dass er an sich selbst als weiblich denkt, weil in der deutschen Sprache ist jedes Objekt klassifiziert als männlich (der), weiblich (die) und neutral (das). Jedoch in Afrikaans gibt es keinen Artikel und alles wird genannt „die“. Deshalb denkt die dass er sich selbst als weiblich denken.

Proband 2: Yoko Tawadas Text „Bioskoop der Nacht“ kann als metasprachliche Befragung verstehen (sic) wird (sic). Ihre Begleitung durch ihre Traumwelt und durch den Sprachlernprozess erleuchtet die unterbewusste Sprachkenntnisse und die auf der Sprache beruhenden Annahmen, die alle Sprecher irgendeiner Sprache besitzen, aber normalerweise nicht merken können.

Der Gesamttext könnte in zwei Teilen verteilt wird (sic): Ihre Traumwelt und der Sprachlernprozess (das is natürlich nicht der einzige Weg den Text zu verteilen). In ihrer Traumwelt befragte sie wie nah unsere Gedanken und unserer Sprachkenntnisse verbunden sind. Sie verneint die Annahme, dass man nur in die Muttersprache oder einer völlig erworbenen Sprache träumen kann. Sie verneint auch, dass man als Sprecherin einer Sprache deshalb eine einzelnde Identität hat, als sie sagt „Ich habe viele Seelen und viele Zungen“ (s.10). Während ihre Reise in Südafrika befragte sie den Sprachlernprozess und ähnelt ihn an dem Erwerb nach Zunge. Sie schildert einen (sic) Bild der Fremdheitserfahrungen, spezifisch der fremdsprachlichen Fremdheit.

Die Beispielen in Nummer zwei sind eine gute Darstellung ihrer Befragungsmethode. Zuerst zeigt sie, was sie als Ausländer die Sprache und Symbole einer fremden Kultur wahrnimmt und deutet. Wie wir alle machen, verwendet sie ihre bestehenden Sprachkenntnisse um das Wort „Blankes“ zu interpretieren. Sie kommt zu „falscher“ Schlussfolgerung, einem Afrikaner nach, sondern sie erleuchtet die unterbewusste Annahme, beweist auch die arbiträre Beziehung zwischen der Form und der Bedeutung

eines Wortes, als sie das Wort „Blankes“ sowohl als „blank space“ als auch als „black“ deutet. Sie verwendet diese Befragungsmethode mehrere Male im Text, um der Leser zum größeren Bewusstsein seiner sprachlichen Annahmen zu führen.

Proband 3: In der Geschichte, Yoko Tawada, gebraucht Sprache auf mehrerer Weisen (sic). Die Erzählerin ist eine mehrsprachige Frau, die Japansich und Deutsch spricht. Obwohl die Erzählerin in beiden Sprachen fließend ist, kämpft sie überall in der Geschichte mit einer Sprachidentitätskrise. In allen Träumen wird sie die Frage „In welcher Sprache träumen Sie?“ gestellt. Schließlich entdeckt sie, dass sie in Afrikaans träumt, eine Sprache, die sie nie gelernt hat und sie nach Afrika nie gereist ist. Zu Tawada, Sprache ist etwas, dass in ihrer Seele und Geist existiert.

Einer der Gründe, die das für der (sic) Erzählerin möglich ist imstande zu sein in Afrikaans zu träumen, ohne die Sprache zu lernen, ist durch seine Ähnlichkeiten mit Deutsch und Holländisch zu zeigen. Sie gebraucht Wörter, die in Afrikaans und Deutsch überalle existieren in der Geschichte wie „Winkel“ was ein Laden oder Geschäft in Afrikaans bedeutet und auch das Wort „lecker“

Tawada zeigt, dass alle Sprachen voneinander abhängig sind. Deutsch und Holländisch teilen mehrere Ähnlichkeiten und beide wurden in Formen der afrikaansen Sprache. Deshalb wenn auch Leute verschiedene Sprachen sprechen, werden sie auf irgendwelche Weise verkettet.

Proband 4: Yoko Tawada verwendet Sprache als Vermittlungswerkzeug in Bioskoop der Nacht, ihre Ideen und Gefühlen, mit der (sic) Leser/Leserin zu teilen.

Sie verwendet Sprache nicht nur die Geschichte aufbauen, sondern auch „Bioskoop der Nacht“ bereichen (sic) mit literarischen Werkzeugen, die Geschichte mehr lebendig, interessant und verlockend und unterhaltsam zu machen. Sie verwendet Sprache sowohl Bedeutung und Gefühl als auch Kontext zu übermitteln.

Es gibt komische Übersetzungs- und Kontextfehler in “Bioskoop der Nacht” sowie “Township” mit keine (sic) Schiff und “Blankes”, die sich außerdem hörte an wie „black“. Diese Fehler symbolisiert der (sic) Einfluss die Muttersprache auf den Fremdsprachenlernen und vermenschlicht des (sic) Prozess den (sic) Fremdsprachenlernen.

Mit Sprache macht Yoo Tawada viele Wörterspiele in „Bioskoop der Nacht“. Die Wörterspiele machen die (sic) Kontext und Bedeutung des Wörters wechselnd, komisch und leutselig. Wenn man Wörterspiele verwendet, kann irgendetwas möglich sein in einer Geschichte.

Proband 5: Yoko Tawada spielt mit Sprache in „Bioskoop der Nacht“. Sie benutzt Afrikaans und Deutsch (und ein bisschen Englisch) während der (sic) Geschichte, und sie erzählt und spielt zwischen die (sic) Gemeinsamkeiten und die (sic) Unterschiede zwischen Sprache. Sie betrifft die verschiedenen Sprachen an einander. Zum Beispiel, sie spielt mit dem (sic) afrikaanese Wort „Blankes“. Sie betrifft das Wort an deutsche und englische Wörter – sie denkt über was das Wort auf Deutsch oder auf Englisch bedeuten sollen. Das ist von was man (sic) tut wenn man (sic) eine neue Sprache lernen und man (sic) sieht ein unbekanntes (sic) Wort. Man (sic) will das Wort an Wörter aus einer Sprache die man kennt betrifft. Sie beschreibt wie es fühlt um eine neue unbekanntes Sprache zu lernen. – die Erzählerin ist bei diesem Begriff, „Blankes“, auf Afrikaans, sehr verwirrt. Sie beschreibt die Unterschiede zwischen Afrikaans und Deutsch (auf Afrikaans) ist alles weiblich und alles kann „lecker“ sein), und den grammatikalischen Strukturen Afrikaans, die sie alle sehr komisch findet. „Bioskoop der Nacht“ ist eine gute Illustration die Beziehung zwischen Sprache, und auch von dem Gefühl eine neue (sic) Sprache zu lernen.

Proband 6: Yoko Tawada benutzt Sprache in der Geschichte „Bioskoop der Nacht“ auf verschiedene Weisen. Sie spielt wirklich mit der Sprache um die unterschiedlichen Bedeutungen darzustellen, und auch um die verschiedenen Interpretationen dieser Bedeutungen zu betonen. Sie benutzt auch die Sprache um ihr Spiel mit der Sprache um kulturelle Unterschiede auszuheben und um einige Sachen zu kritisieren.

Tawada spielt anscheinend auf zwei Arten mit der Sprache: sprachlich oder wörtlich genau und phonetisch. wo sie wörtlich mit der Sprache spielt, ist wenn die „blank“ (ein afrikaanese Wort) als „a blank soace“ oder etwas inhaltloses interpretiert. In diesem Beispiel wird es deutlich, dass Tawada eine Mischung von Sprachen benutzt um ein fremdes Wort Wort zu verstehen. Wenn man aber ein Wort wörtlich genau übersetzt, gibt es eine Möglichkeit für Missverständnisse. Dasgleiche passiert wenn Tawada phonetisch mit der Sprache spielt. Wenn sie „blnak“ mit einem englischen Akzent ausspricht, hört es sich an wie „black“ (schwarz). Wieder kann es sein, dass Tawada die Sprache benutzt um zu zeigen wie leicht kulturelle Missverständnisse entstehen kann (sic), wenn man mit der Sprache nicht aus einer bestimmten Perspektive (Afrikaner Perspektive) interpretiert, denn Tawadas zwei Interpretationen stehen direkt im Kontrast mit einander: weiß vs schwarz oder inhaltlos vs schwarz (eine Farbe = etwas mit Inhalt, nicht leer)

Tawada benutzt auch die Sprache um verschiedene Stereotypen darzustellen, z.B. dass „Blankes sind zum Beispiel Afrikaner“ und „die Afrikaner sind die ehemaligen Holländer“. Die Darstellung von dem Stereotyp, dass alle Afrikaner „blank“ sind, kann interpretiert werden als Kritik gegen die Fixierung auf kulturelle und Rassenunterschiede. Es kann auch sein dass Tawada den Missbrauch von Macht kritisiert damit sie den Polizist als Autoritätsfigur benutzt. Dieser Polizist stellt auch den Stereotyp der „blanken“ Afrikaner da, und Tawada kritisiert möglich auf dieser Weise den Missbrauch von Macht um falsche Ideen zu verbreiten.

Zuletzt ist es auch möglich, dass Tawada mit Hilfe der Sprache betonen will wie schwer es sein kann um sich in einer fremden Kultur einzuordnen, wenn man sie nicht versteht. Diese Idee wird dargestellt durch die Tatsache, dass Tawada nicht weiß wie sie sich setzen soll, weil sie die kulturelle Verbindung mit der Sprache nicht versteht und nicht interpretieren kann.

Proband 7: Yoko Tawada spielt mit Sprache. In „Bioskoop der Nacht“ verknüpft sie die Identität der Protagonistin und Ich-Erzählerin mit der Sprache. Weil sie in einer unbekanntem Sprache träumt macht sie sich auf den Weg nach Südafrika, um diese mysteriöse Sprache kennenzulernen, die sich bald als Afrikaans herausstellt. für diese Verknüpfung von Sprache und Identität findet sich gleich zu Beginn der Erzählung, wenn sich ein Dialog mit einem Mann entspricht, der sich selbst als „die Mann“ vorstellt. Das darauffolgende Gespräch und die Gedanken der Ich-Erzählerin reflektieren den Gebrauch von Genus auf humoristischer Weise.

Doch das Spiel mit Sprache findet auch auf einer weiteren Ebene statt. Ein alter Dilemma der Linguistik ist es, dass man Sprache nur mit Sprache beschreiben kann, das Objekt der Beschreibung, das gleichzeitig auch das Subjekt ist. Die Literatur vermag das etwas kreativer anzugehen als in „Bioskoop der Nacht“ die Zunge schon ma; „stolpern“ (79), wenn sie versucht, einen der typischen Klicklaute der isiXhosa zu formen.

Doch generell geht es in Tawadas Erzählung nicht nur um Sprachgebrauch, sondern sie handelt auch von der Kulturdifferenz und allgemeinen Gegebenheiten in Südafrika. Die Sprache bildet hierbei einerseits ein Thema, andererseits ein Motiv, sozusagen den roten Faden, an dem sich der Leser durch die Geschichte angeht.

Proband 8: In „Bioskoop der Nacht“ spielt Yoko Tawada mit Sprache und Übersetzung. Sie versucht Worterklärungen für afrikaanse Wörter, die fremd sind, aus dem Englischen abzuleiten. Dabei stößt sie auf interessante mögliche Bedeutungen, die zum Nachdenken anregen. So meint sie zum Beispiel, dass „Blankes“ ähnlich wie „black“ klingt. Demnach stellt sie das afrikaanse Wort für schwarz gleich, was widersprüchlich ist.

Tawada benutzt die fremde Sprache (Afrikaans) auch, um die fremde Kultur zu verdeutlichen, u.a. die Apartheid in Südafrika. Damit stellt sie für den Leser eine starke Verbindung zwischen Kultur und Sprache her. Trotzdem regt sie den Leser an, kritisch darüber nachzudenken. Gleichzeitig baut sie kleine sprachliche Aspekte ein, die nur jemand versteht, der Afrikaans spricht. So wartet die Ich-Erzählerin zum Beispiel auf Frau Taal, was übersetzt „Frau Sprache“ heißt.

Tawada ist wortgewandt und spielt mit der Sprache. Sie erfindet Worterklärungen, die die Bedeutung des Wortes „Blankes“ im sozialen Kontext in Frage stellen und zum kritischen Nachdenken anregen.

Proband 9: Yoko Tawada schreibt von den Erfahrungen einer Japanerin aus Deutschland in Südafrika.

Erstens, zeigt Tawada wie Sprache Kommunikation und Verständnis konstituiert. Wenn man die Sprache nicht ganz versteht, gibt es Missverständnisse über die Bedeutung von Worten, als auch soziale Konventionen: „Ich wusste nicht, ob ich das Recht hatte, mich auf die Bank zu setzen, oder nicht“ (74).

Es wird auch gezeigt wie Sprache oft abstrakt ist: „Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?“ (74). Sprache ist nämlich von Menschen ausgedacht, und ist damit sehr eng zum kulturellen und gesellschaftlichen Kontext bezieht (sic). Sprache und Kultur werden von einander beeinflusst und kann darum nicht getrennt werden.

Tawada zeigt wie Worten sich oft ähnlich anhört, aber nicht ähnliche Bedeutungen haben: „Das Wort hörte sich ähnlich an wie ‚black‘“ (74).. Es gibt auch andere Beispiele von Unterschiede (sic) zwischen Sprachen, zum Beispiel die Benutzung von ‚die‘ für alle Worten in Afrikaans. Es bedeutet dass man nicht an die Geschlechter Worten denkt als man spricht, wie im Deutsch der Fall ist. Das leitet zur Fremdheit. Solange man versucht eine Sprache durch eine andere Sprache zu verstehen, wird man nie eine komplette (sic) Verständnis des (sic) Kultur und Sprache bekommen.

Proband 10: In „Bioskoop der Nacht“ spielt Yoko Tawada mit Sprachen und Bedeutungen von Worten in einer Fremdsprache (Afrikaans), indem sie Verständnis im Zusammenhang mit Kontext bezieht. Sie erwähnt die Sprachverwandschaft zwischen deutsch und afrikaans, aber auch zwischen afrikaanse und englisch, z.B. die Erzählerin assoziiert „Blankes“ mit der Farbe „Black“ auf englisch. Fehlkommunikation oder Fehlinterpretation wird durch den Leser falsch festgestellt mit einigen Textbeispielen, wo Figuren sich die Bedeutungsunterschiede von Worten nicht bewusst sind. Es gibt Beispiele aus dem Text, wo diese Fehlkommunikation/Interpretation, Gespräche entweder abbrechen, oder nicht beeinflussen.

Auf S. 62 wenn der Mann sagt, dass er in einem „Winkel“ arbeitet, kann die Erzählerin gewissermaßen verstehen was der Mann damit meint, trotz dem Unterschied zwischen die (sic) Bedeutung von „Winkel“ auf deutsch und afrikaans, immer noch eine Annahme machen kann, was der Mann mit „Winkel“ meint. Ein Beispiel wo ein Missverständnis doch entsteht, ist, wenn die Erzählerin den Polizisten nicht versteht wenn er sagt das (sic) „Blanken“ „Afrikaner“ sind. Ohne Kontext über die Bedeutung von „Blankes“, nämlich dass das Wort „Weiße“ oder „Europäischer Abstammung“ Personen bezeichnet, kann die

Erzählerin nicht das Wort „Blankes“ verstehen. Ihr Versuch um das Wort zu deutsch und englisch direkt zu übersetzen funktioniert nicht, als auch ihre Assoziation zur Aussprache vom Wort „black“ auf Englisch.

Yoko Tawada zeigt mit diesem Text, dass Sprache oft in Zusammenhang mit Kontext einer Fremdsprache, ihrer Geschichte und ihrer Kultur verbunden ist. Man lernt, dass um eine Fremdsprache vollständig zu verstehen, muss man gewissermaßen den Kontext der Fremdsprache auch kennen, und das man nicht immer nur durch eigene Assoziationen Bedeutungen Fremdverstehen kann.

Anhang K: Textauszug für Übersetzungsaktivität

Frau Taal unterrichtete ihre Sprache weiter, sie unterrichtete,
sie überrichtete, sie durchrichtete ihre Sprache, sie richtete
die Nachtfalter hin, die in ihrem Klassenraum herumfolgen.
Ihr Mund öffnete sich, ein Maschinenraum mit Zahnrädern,
Zahlen, Zangen und Zungen. (S. 81 BN)