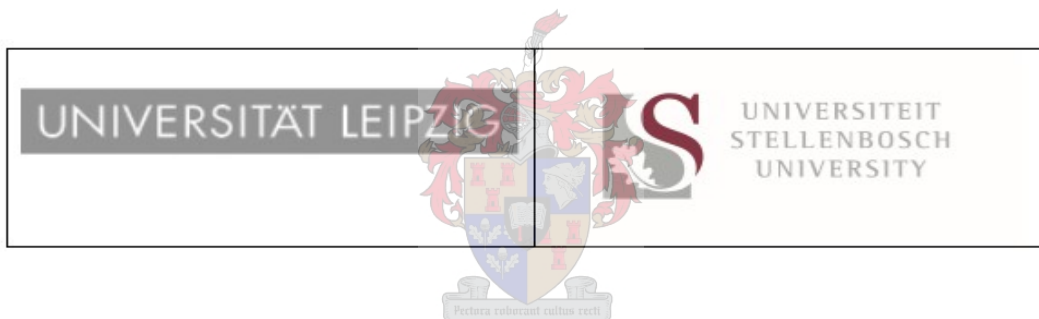


**ZwischenSprachen**  
**Zum Potenzial exophonischer Literatur für eine Didaktik der Literarizität**  
**im universitären DaF-Unterricht in Südafrika**

Rebekka Susanne Junker



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

Supervisor: Dr. Renate Riedner (Leipzig University)

Co-Supervisor: Prof. Dr. Carlotta von Maltzan (Stellenbosch University)

March 2015

## **Declaration**

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by the 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.

November 2014

## English Abstract

### **BetweenLanguages – Exploring the potential of exophonic literature for the implementation of didactics of literariness in German foreign language teaching at tertiary level in South Africa**

This thesis aims to make a contribution to the field of literature study in foreign language teaching in South Africa. It investigates the practical implications of Claire Kramersch's theory of "symbolic competence" of the multilingual subject, Michael Dobstadt's and Renate Riedner's theory of a "Didaktik der Literarizität" as well as theories of multilingualism and exophony. Specifically this thesis looks at how these approaches can be combined and then implemented at advanced levels in foreign language teaching (B1 and B2), namely German modules at Stellenbosch and other South African universities where a multilingual background of language learners is the norm. The thesis thus explores how exophonic literature as an educational tool can help students to improve their language learning and shows the range of possibilities that exophonic literature offers in the field of foreign language learning. On the basis of the theories and a survey amongst the students studying German in their third year in Stellenbosch, two sets of lesson plans are developed for university students with B1/B2 level in Stellenbosch. The literature used was Maja Haderlap's poem "Als mir die Sprache abhanden kam" as well as Yoko Tawada's Essay "Bioskoop der Nacht". These lesson plans shall serve as examples on how Dobstadt/Riedner's and Kramersch's theories can be implemented in practise using exophonic literature in a multilingual environment.

## Afrikaanse opsomming

### **TussenTale – 'n Ondersoek van die potensiaal van "eksofoniese" literatuur in die implementering van 'n didaktiek van letterkundigheid in Suid-Afrikaanse tersiêre onderrig van Duits as vreemde taal**

Hierdie tesis beoog om 'n bydra tot die gebied van literatuurstudie in vreemde taal-onderrig in Suid-Afrika te lewer. Dit bestudeer die praktiese implikasies van Claire Kramersch se teorie "simboliese kompetensie" van veeltaligheid, Michael Dobstadt en Renate Riedner se teorie van 'n "didaktiek van letterkundigheid" asook ander teorieë van veeltaligheid en "eksofonie". Daar word veral gefokus op hoe hierdie benaderinge gekombineer kan word en dan toegepas moet word op hoër vlakke van vreemde taal-onderrig (B1 en B2); naamlik by die Duitse modules van Stellenbosch en ander Suid-Afrikaanse universiteite, waar studente met 'n veeltalige agtergrond die norm is. Die tesis ondersoek dus hoe "eksofoniese" literatuur as onderrigmiddel studente met verbetering van taalvaardighede kan help. Verder stel dit die omvang van moontlikhede ten toon wat "eksofoniese" literatuur in die gebied van vreemde taal-onderrig kan bied. Gebaseer op die bogenoemde teorieë en 'n opname onder studente wat in hul derdejaar Duits aan die Universiteit van Stellenbosch studeer, word twee lesplanne vir Stellenbosch studente op B1/B2 vlak ontwikkel. Die literatuur wat gebruik is, is Maja Haderlap se gedig "Als mir die Sprache abhanden kam" sowel as Yoko Tawada se essay "Bioskoop der Nacht". Hierdie lesplanne sal dien as voorbeelde van hoe Dobstadt/Riedner en Kramersch se teorieë prakties toegepas kan word deur die gebruik van "eksofoniese" literatuur in 'n veeltalige omgewing.

## **Aknowledgements**

I would like to thank my supervisors, Dr. Renate Riedner and Prof. Dr. Carlotta von Maltzan for their valuable guidance and support. Their active input and involvement with regards to my research very much contributed to the successful completion of this thesis. Scholarships from the DAAD made my studies in Stellenbosch possible. I wish to express my gratitude to this institution for their contribution in that regard. I would also like to thank my parents and siblings for supporting me in so many different ways, for their patience and encouragement.

## Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung .....	3
1	Deutsch in Südafrika .....	8
1.1	Hintergrund und Entwicklung der deutschen Sprache im Bildungssystem .....	8
1.2	Deutsch an südafrikanischen Hochschulen .....	10
1.3	Deutsch an der Universität Stellenbosch .....	12
2	Literatur im DaF-Unterricht .....	15
2.1	Zum Stellenwert der Literatur im DaF-Unterricht .....	15
2.2	Globalisierung und Sprachenlernen/-lehren .....	20
3	Einführung in das Kapitel Sprache, Sprachkonzepte – Literaturkonzepte .....	24
3.1	Das Konzept der <i>Literarizität</i> .....	25
3.2	Mehrsprachigkeitskonzepte .....	29
3.2.1	Mehrsprachigkeit – Begriffsklärung .....	29
3.2.2	Mehrsprachigkeitsdidaktik – Teaching the Multilingual Subject .....	32
3.2.3	Mehrsprachigkeit in der Literatur .....	35
3.3	Von der Gastarbeiterliteratur zur <i>Exophonie</i> .....	38
3.3.1	Problematik der Gattungsbestimmung .....	38
3.3.2	Exophonisches Schreiben .....	41
3.4	Zusammenführung – Verbindung der Literatur- und Sprachdidaktik .....	46

4	Entwurf der Unterrichtseinheiten .....	50
4.1	Rahmenbedingungen, Textauswahl und Begründung .....	50
4.2	Auswertung des Fragebogens .....	54
4.3	Lernziele .....	62
5	Didaktisierungen .....	63
5.1	Unterrichtsreihe I – Maja Haderlap: „als mir die sprache abhanden kam“ .....	63
5.2	Unterrichtsreihe II – Yoko Tawada: „Bioskoop der Nacht“ .....	74
6	Schlussbetrachtungen und Fazit .....	84
7	Literatur .....	88
8	Anhang .....	96
8.1	Anhang zur Unterrichtsreihe I .....	96
8.2	Anhang zur Unterrichtsreihe II .....	104
8.3	Fragebögen .....	111

## 0 Einleitung

„Die Muttersprache macht die Person, die Person hingegen kann in einer Fremdsprache etwas machen“  
(YokoTawada „Die Ohrenzeugin“<sup>1</sup>)

Diese Aussage zeigt die Fähigkeit auf, die ein Fremdsprachenlerner mit und in seiner neuen Sprache, aber auch durch sie erreichen kann, nämlich die Fähigkeit zu handeln und zu erschaffen, diese neue Sprache auf innovative Weise weiterzuentwickeln und zu transformieren. Die Muttersprache ist einer Person mitgegeben und wird implizit erlernt, daher macht sie die Person; eine Fremdsprache hingegen erlernen wir bewusster und können dadurch befähigt werden, etwas „in ihr zu machen“, eine *Symbolische Kompetenz* zu erlangen, wie sie Kramsch (2006) beschreibt. Dabei geht es nicht um die perfekte Beherrschung der Fremdsprache, sondern darum, diese Sprache zu verwenden, etwas mit ihr und ihren Wörtern zu machen, sie sich zu eigen zu machen, sie sogar in all ihren Bereichen, lexikalisch, orthographisch, semantisch, morphologisch und syntaktisch zu transformieren, zu erweitern und fortzuschreiben (vgl. Ette 2009:152). Dieses Handeln mit und in der Fremdsprache ist auch das Ziel, das die Studierenden (in diesem besonderen Falle diejenigen der Universität Stellenbosch) durch die in dieser Arbeit konzipierten Unterrichtseinheiten erreichen sollen. Das soll anhand eines Literaturkurses gemeistert werden und zwar konkret durch Literatur von SchriftstellerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die somit in einer Fremdsprache schreiben und mit dieser etwas machen, in dieser handeln und sich diese Fremdsprache zu eigen gemacht haben.

Die Werke von AutorInnen, deren Muttersprache nicht ursprünglich Deutsch ist bzw. die bilingual aufgewachsen sind, sind heutzutage fester Bestandteil deutscher Literatur und finden immer mehr Zulauf im deutschsprachigen Publikum. Diese AutorInnen haben oft ein anderes Verständnis von Sprache und Literatur als Muttersprachler und stellen somit eine große Bereicherung innerhalb der deutschen Literatur dar. Durch ihr ganz eigenes literarisches und ästhetisches Schaffen finden sie so Zugang zu den Lesern.

Seit der Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland in den 1950er Jahren gibt es unter diesen Immigranten und deren Nachkommenschaft immer mehr AutorInnen, die sich entschieden haben, auf Deutsch zu schreiben. Diese AutorInnen sind also teilweise als Kinder oder Erwachsene in die Bundesrepublik gekommen; es gibt inzwischen aber auch viele

---

1 In: Yoko Tawada (2002): *Überseezungen. Nordamerikanische Zungen: Die Ohrenzeugin*. S.111

SchriftstellerInnen, die schon zur dritten Generation der ehemaligen Einwanderer gehören und deren Erstsprache Deutsch ist bzw. die bilingual aufgewachsen sind. Seitdem gibt es Definitionsschwierigkeiten, wie die Literatur dieser AutorInnen zu benennen sei, und im Laufe der Zeit hat sich eine Vielzahl von Bezeichnungen gesammelt, die mal mehr mal weniger kritisiert wurden. Unter anderem gab es Charakterisierungen als *Ausländer-* oder *Gastarbeiterliteratur*, *Migranten-* oder *Migrationsliteratur*, *interkulturelle Literatur* oder *Literatur ohne festen Wohnsitz*, um nur einige Bezeichnungen zu nennen.

Manche dieser AutorInnen thematisieren in ihren Werken konkret ihre Erfahrungen mit dem Erlernen der neuen Sprache oder dem Verlust ihrer ersten Sprache, oft vermischen sie Sprachen, bauen Sprachbrücken, spielen mit der Sprache und ästhetisieren diese auf ganz andere Weise als es AutorInnen tun, deren Muttersprache Deutsch ist. Sie wandern zwischen Sprachen und kreieren somit „Zwischensprachen“. Die Literatur dieser SchriftstellerInnen wird dann oft als polyphone bzw. mehrsprachige Literatur oder neuerdings als *exophonische Literatur* bezeichnet, womit die „Anderssprachigkeit“ dieser AutorInnen zum Ausdruck gebracht werden soll.

Schon seit einigen Jahren wird *Migrations-* oder *Interkulturelle Literatur* (je nachdem wie man sie benennen mag) in den Deutschunterricht miteinbezogen und auch in den DaF-Unterricht findet sie Eingang. Es lohnt sich, diese Literatur auch im Fremdsprachenunterricht einzubringen, da sie geeignet ist, Fremdsprachenlerner einen neuen Blick auf Sprache gewinnen zu lassen. Diese SchriftstellerInnen können oft einen Zugang zu deren Lebenswelt schaffen, da sie Dinge thematisieren, die mit dem Alltag der Lerner zusammenhängen (vgl. Rösch 2000)<sup>2</sup>. Außerdem können die Lerner dadurch befähigt werden, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und Sprache im Allgemeinen sowie ihr eigenes Sprachenlernen neu betrachten. In dieser Arbeit wird mit Texten von Maja Haderlap und Yoko Tawada gearbeitet, weil deren Texte sich gut für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht eignen. Beide Autorinnen spielen – wenn auch auf ganz unterschiedliche Weise – mit der deutschen Sprache. Lerner können anhand ihrer Texte einen neuen Blick auf Sprache gewinnen – auch im Sinne Claire Kramschs „*Symbolic Competence*“ (2006).

Diese Arbeit will einen Beitrag für den Literaturkurs im Bereich Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Universitäten leisten, in diesem Fall zunächst speziell für die Universität Stellenbosch, wobei die Unterrichtseinheiten und -vorschläge auch für weitere Universitätskurse geeignet sein sollen.

---

2 Die Begriffe Lerner und Leser werden im generischen Maskulinum verwendet.



In Südafrika ist „Vielsprachig- und damit Mehrsprachigkeit [...] bekanntlich der Normalzustand“ (von Maltzan 2009:205), so sind die Menschen es dort gewohnt, in ihrem Alltag, in der Schule bzw. Universität oder bei der Arbeit mit mehr als nur einer Sprache konfrontiert zu sein.

In dieser Arbeit wird dargestellt, wie anhand von ausgewählter Literatur der beiden Autorinnen Yoko Tawada und Maja Haderlap Unterrichtsentwürfe für den Kurs des dritten Jahres in Stellenbosch konzipiert werden, in welchem verschiedene Niveaustufen aufeinandertreffen. Durch eine *Didaktik der Literarizität* soll das Potential *exophonischer Literatur*, zu welcher die Werke der beiden AutorInnen gezählt werden können, sichtbar gemacht und hervorgehoben werden. Gerade in Stellenbosch bzw. in Südafrika im Allgemeinen, wo Mehrsprachigkeit als Normalzustand gilt und Studierende unterschiedlicher Herkunftssprachen und Sprachbiographien aufeinandertreffen, kann eine solche Literatur Lernern eine neue Perspektive hinsichtlich Sprache und Spracherwerb ermöglichen. Durch die Arbeit mit exophonischer Literatur soll erreicht werden, dass die Studierenden einen solchen Blick gewinnen und eine *Symbolische Kompetenz* (Kramsch 2006) entwickeln.

Im ersten Kapitel wird es zunächst eine kurze Übersicht über die Sprachensituation und -politik der Republik Südafrika gegeben, in welcher Mehrsprachigkeit institutionell verankert ist. Es folgt ein Überblick zur Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache/Germanistik in südafrikanischen Universitäten. Dabei werden hauptsächlich die Veränderungen im Laufe der Zeit erarbeitet, die heutige Situation dargestellt und die südafrikanischen Deutschstudierenden kurz charakterisiert.

Dieser Überblick soll auf die Relevanz der im Folgenden dargestellten Themenbereiche hinleiten. Das heißt, es wird aufgezeigt, wie bedeutsam ein literarizitätsbezogener Ansatz gerade für den Kontext Südafrika sein kann und warum dies gerade mit exophonischer Literatur gut veranschaulicht werden kann.

Das zweite Kapitel bringt eine Übersicht der Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts, wobei vor allem der Stellenwert von Literatur im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht betrachtet wird. Es werden überwiegend in knapper Form die neueren Tendenzen und deren Verhältnisse zueinander beleuchtet, wie der *Kommunikative Ansatz*, die *Rezeptionsästhetik*, der *Handlungs- und produktionsorientierter Ansatz* und die *interkulturelle Germanistik* und der darin wichtigen *Didaktik des Fremdverstehens* eingegangen, welche im aktuellen Fremdsprachenunterricht sehr präsent sind.

Darauf aufbauend werden die Konzepte von Kramersch, Dodstadt/Riedner und Block/Cameron erläutert, welche für eine Neuprofilierung und Neubewertung des Fremdsprachenunterrichts plädieren.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Beschreibung der Sprachverständnisse und deren Bedeutung in den verschiedenen Konzepten, welche für diese Arbeit von Belang sind. Dabei wird vor allem darauf eingegangen, welche Sprachverständnisse in den Konzepten vorliegen und welche Bedeutung diese hinsichtlich einer Sprach- und Literaturdidaktik haben. Dabei wird zunächst das Konzept der *Literarizität* von Dobstadt und Riedner erläutert und dargelegt, wie sich ein solcher literarizitätsorientierter Fremdsprachenunterricht konkret gestaltet, welcher sich – nach Kramersch – zum Ziel nimmt, dass die Lerner befähigt werden, Bedeutungen zu generieren und eine *Symbolische Kompetenz* zu entwickeln.

Weiterhin wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* thematisiert und in Abgrenzung zu Mono- und Bilingualismus gesetzt. Es wird diskutiert, welche Art von Mehrsprachigkeit existiert, wie diese unterschiedlich klassifiziert wird und welches Sprachverständnis dem jeweils zugrunde liegt. Weiterhin wird thematisiert, wie eine Didaktik der Mehrsprachigkeit heutzutage aussehen könnte, wobei auch hier vor allem Kramerschs Sprachverständnis zum Tragen kommt. Danach wird auf die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit in der Literatur eingegangen. Dies soll darauf hinführen, wie Mehrsprachigkeit in der Literatur im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, vor allem in Kursen, in welchen die Studierenden selbst mehrsprachig sind.

Anschließend wird der Begriff *Exophonie* und *exophonisches Schreiben* erläutert, vor allem nach dem Werk von Arndt, Naguschewski und Stockhammer (Hgg.) (2007), welche sich ausführlich mit dieser Begrifflichkeit auseinandersetzen, sowie der Goethe-Broschüre über Exophonie, in welcher die beiden hier verwendeten Schriftstellerinnen besprochen werden. Es wird erörtert, inwiefern exophonische Literatur von anderer Literatur (v.a. Migrations- bzw. Migrantenliteratur) unterscheidet und worin ihr besonderes Potential auch hinsichtlich dessen Verwendung im Fremdsprachenunterricht liegt.

Diese drei Abschnitte werden in einem nächsten Schritt zusammengeführt und im Hinblick auf ihr Potential für den Kurs in Stellenbosch beleuchtet. Hier wird noch einmal darauf eingegangen, warum gerade diese Literatur und die beiden Autorinnen verwendet wurde, welche Ziele damit verfolgt werden und was bei den Studierenden dabei erreicht werden soll. All dies soll darauf hinleiten, ein Konzept für zwei Unterrichtseinheiten zu gestalten. Zunächst werden die Rahmenbedingungen des Kurses dargelegt und erörtert, wie diese Einheiten in das Curriculum des dritten Jahrgangs in Stellenbosch eingebaut werden können.

Für die bessere Konzipierung der Einheiten wurden von den Studierenden Fragebögen bezüglich ihrer Sprachbiographie und ihres Leseverhaltens ausgefüllt. Anhand dieser Ergebnisse sollten die Zielsetzungen für die Einheiten und den Kurs festgelegt werden. Die Konzipierung der Unterrichtseinheiten soll zeigen, welches Potential exophonische Literatur für eine *Didaktik der Literarizität* im universitären DaF-Unterricht in Südafrika birgt.

## 1. Deutsch in Südafrika

### 1.1 Hintergrund und Entwicklung der deutschen Sprache im Bildungssystem

Der erste „institutionelle Deutschunterricht“ (Kußler 2001:1609) in Südafrika kann schon 1830 nachgewiesen werden, die deutsche Sprache spielt jedoch schon seit der Besiedlung des Kaps durch die Holländer ab 1652 eine Rolle, da mit der ersten Besiedlungswelle viele Deutsche (v.a. Männer) nach Südafrika kamen<sup>3</sup>. Nach einigen Unterbrechungen wurde im Jahr 1858 durch das *Public Examination Board* (öffentlicher Prüfungsausschuss) Deutsch als Prüfungsfach anerkannt und im Jahr 1860 auch zum ersten Mal examiniert (vgl. ebd.:1610). Das wurde vor allem durch eine bis ins 20. Jahrhundert anhaltende Einwanderung Deutschsprachiger möglich (vgl. von Maltzan 2010:1805). Bis heute verfügt Südafrika (wie auch Namibia) über eine bedeutende deutsche Minderheit (vgl. Augart 2012:10).

Am *South African College* wurde 1880 die erste Professur für Moderne Sprachen – darunter auch Deutsch – gegründet. 1918 ging aus diesem die *University of Cape Town* hervor und im selben Jahr entstand auch die *Universiteit van Stellenbosch*, welche beide direkt auch eigene Lehrstühle für Deutsch und Französisch etablierten (vgl. von Maltzan 2010:1806). Auch an Colleges und Schulen etablierte sich der Deutschunterricht, welcher vor allem unter der burischen Bevölkerung beliebt war (vgl. Kußler 2001:1611). Für die ländlicheren Erziehungsbehörden wurde das *Joint Matriculation Board* errichtet, welches Prüfungsvorschriften und Bestimmungen über Universitätszulassungen festlegte (vgl. von Maltzan 2010:1806). Jedoch waren es durch das Privilegium der weißen Bevölkerungsschicht während dieser Zeit vor allem weiße Südafrikaner, die Deutsch studierten (vgl. Kußler 2001:1612), da die Bildungs- und Sprachpolitik bedeutende Mittel für die Umsetzung der Apartheidspolitik in Südafrika waren (vgl. Böhm 2003:591). Dieses Bildungssystem wurde bis zur politischen Wende 1994 in weiten Teilen beibehalten.

Nach dem Ende der Apartheid hat sich die Bedeutung der Fremdsprachen an südafrikanischen Schulen und Hochschulen stark verändert. Das wesentliche Ziel der Bildungspolitik des Landes war zunächst „die Überwindung der bisherigen Ungerechtigkeiten im Bildungswesen“ (ebd.:594). Das Bildungssystem wurde vereinheitlicht, sodass allen Südafrikanern ungeachtet ihres ethnischen Hintergrundes gleiche Chancen und Rechte eingeräumt werden sollten (vgl. ebd.). Seit dem Jahr 1994 gibt es elf offizielle Landessprachen, sogenannte Major Languages, die alle – zumindest offiziell –

---

3 Zur Geschichte über die Deutschen und die deutsche Sprache in Südafrika seit der Besiedelung des Kaps durch Jan van Riebeck siehe u.a. die Beiträge von Böhm (2003) und de Kadt (2002)

gleichberechtigt nebeneinander stehen. Durch diese Gleichberechtigung soll gegen die Ungerechtigkeiten während des Apartheidsystems gewirkt werden (vgl. Stein 2008:311). Diese „Festschreibung von Mehrsprachigkeit entsprang dem südafrikanischen Selbstverständnis als Regenbogennation. Neue Bildungsstrukturen sollten helfen, eine bessere und für alle Südafrikaner geltende, deshalb auch multilinguale und multikulturelle Gesellschaftsordnung aufzubauen“ (von Maltzan 2010:1805). Ungefähr 70% der Südafrikaner haben afrikanische Sprachen als ihre Muttersprache, während Afrikaans und Englisch die Muttersprachen von ca. 25% der Bevölkerung sind (vgl. Böhm 2003:599). Jedoch bleibt fraglich, inwieweit der Status der unter der Apartheid benachteiligten Sprachen erhöht werden kann, wenn man die Realität in Südafrika genauer betrachtet und feststellen muss, dass vor allem das Englische, aber auch Afrikaans (auch wenn es bedingt durch dessen Verbindung mit Unterdrückung an Bedeutung verliert) dennoch weiterhin in der „Hierarchie“ höher zu stehen scheinen (vgl. ebd.: 602ff.).

Auch die Bedeutung der deutschen Sprache erlebte durch die neue Sprachenpolitik einen Wandel. Sie wird zusammen mit zwölf weiteren nicht-offiziellen Sprachen in der südafrikanischen Verfassung explizit als zu fördernde Sprache aufgeführt (vgl. von Maltzan 2010:1805). Dennoch gehen seit dieser Zeit die Zahlen der Deutschlerner zurück, denn diese Sprachenpolitik wirkte sich eher negativ auf das Fremdsprachenangebot aus und führte zu Rationalisierungen (vgl. Augart 2012:11). Nach der Einführung des sogenannten *National Curriculum 2005*, das ein einheitliches Schulsystem vorsah, kam es zu Einsparungen und Stellenstreichungen sowohl an Schulen als auch Hochschulen und dadurch auch zu einem Mangel an neuen Lernern.

### **Exkurs: Deutsch an südafrikanischen Schulen**

Während der Apartheid wurde die Schulausbildung der südafrikanischen Bevölkerung nach Rassenzugehörigkeit organisiert, was vor allem mit der Verabschiedung des Bantu Education Act von 1953 eintrat, welches festlegte, dass Weiße, Schwarze, Farbige und Inder getrennt ausgebildet wurden, was zu völlig ungleichen Bildungschancen und einer Bevorzugung der Weißen im Bildungssystem (sowohl in Schulen als auch Universitäten) führte (vgl. Böhm 2003:592f.). Der Deutschunterricht wurde vor allem der weißen Bevölkerung zuteil, wobei später hauptsächlich in der Kapregion auch „Farbige“ deutsch lernen konnten, die schwarze Bevölkerung jedoch davon ausgeschlossen wurde (vgl. Kußler 2001:1612).

Ähnlich wie in Europa wurde im Deutschunterricht in Südafrika bis in die 1970er Jahre hinein der Schwerpunkt auf Grammatik und Übersetzung gelegt. Auch sollte vor allem durch

das Lesen von kanonischen Werken, Wissen über Sprache und Kultur vermittelt werden (vgl. Kußler 2001:1612 und von Maltzan 2010:1806). Im Jahr 1985 trat ein neuer Lehrplan in Kraft, welcher vor allem die Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Landeskunde, interkulturelles Lernen und die Lernerorientierung in den Vordergrund rückte, was jedoch zunächst dazu führte, dass viele Lehrer mit den neuen Anforderungen überfordert waren (vgl. Kußler 2001:1612). So entwickelte sich der DaF-Unterricht in Südafrika von einem intrakulturellen Bildungsfach zu einem interkulturellen Verständigungsfach und konnte dadurch Anschluss an die internationale Entwicklung des Faches finden (vgl. Kußler 2001:1613)<sup>4</sup>. Durch diese Entwicklungen wurde das Fach nun auch von außen gefördert. So entwickelten sich unter anderem Austauschprogramme, die Vergabe von Stipendien oder Fortbildungsseminare. Außerdem hat das Goethe-Institut seit 1995 einen Sitz in Johannesburg und seit 1999 einen Sitz in Kapstadt (vgl. von Maltzan 2010:1806). Doch trotz der konzeptionellen Fortschritte geht die Zahl der DaF-Lerner seit dem Höhepunkt in den 1970er Jahren zurück. Die Ursachen dafür sind komplex. Kußler (2001:1613) nennt als Hauptursache Ignoranz, Indifferenz und Arroganz. Deutsch wurde schlicht nicht mehr gebraucht um studieren zu können, denn seit Ende der 1970er Jahre wurde die dritte Sprache nach Englisch und Afrikaans als Voraussetzung für eine Universitätszulassung abgeschafft.

## 1.2 Deutsch an südafrikanischen Hochschulen

Südafrika hat auf dem gesamten afrikanischen Kontinent das älteste Germanistikprogramm sowie die meisten Universitäten, in welchen Deutsch angeboten wird (vgl. Augart 2012:12) und verfügt über das bestausgebaute Hochschulwesen in Afrika (vgl. Böhm 2003:597). Seit dem Ende der Apartheid sind die Universitäten für Studierende jedweder ethnischer Zugehörigkeit offen und befinden sich, ihr Angebot betreffend, inzwischen im Umbruch (vgl. ebd.:598). So hat sich auch das Fach Deutsch nach dem Ende der Apartheid an den Hochschulen sowohl inhaltlich als auch strukturell stark verändert. Durch die Präsenz des DAAD konnte es sogar punktuell gestärkt werden (vgl. von Maltzan 2010:1807). Anfang der 1960er Jahre wurde DaF an allen weißen Hochschulen, später auch an vier nichtweißen Universitäten gelehrt (vgl. Kußler 2001:1615). Dabei spezialisierten sich die Hochschulen im Rahmen eines dreijährigen Bachelorstudiengangs traditionell vor allem auf die Literaturwissenschaft, wobei es je nach Universität eine unterschiedliche

---

4 Siehe folgendes Kapitel

Schwerpunktsetzung gab. Traditionell wird im ersten Jahr eine literatur- und kulturhistorische Übersicht gegeben, im zweiten Jahr wird die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts durchgenommen und Sprachgeschichte behandelt, sowie an einigen Universitäten auch Mittelhochdeutsch gelehrt. Im dritten Jahr wird die Literatur des Mittelalters, der Klassik und des 20. Jahrhunderts behandelt. Die Sprachkurse reichen oft bis in das dritte Jahr, da es mehr und mehr Studierende gibt, die ohne Vorkenntnisse in das Deutsch-Studium starten (vgl. ebd.:1615). Die einjährigen BA-Honours Kurse, die an das Bachelorstudium anschließen, sind etwas stärker differenziert. Die einzelnen Schwerpunkte der Universitäten listet Augart (2012:17ff.) in ihrem Beitrag auf, und zeigt darin das Angebot der Deutsch- und Germanistik-kurse, die sie aus den jeweiligen Internetpräsenzen der Deutschabteilungen oder aus den Vorlesungsverzeichnissen der *undergraduate* und *postgraduate Studies* entnimmt.

Ab Ende der 1970er Jahre gab es jedoch durch die Neubesetzung der Lehrstühle teilweise radikale Umstrukturierungen – in Stellenbosch beispielsweise wurden „alle Studiengänge nach Maßgabe eines fremdphilologisch-interkulturellen Ansatzes“ (Kußler 2001:1615) neu konzipiert. Mit der Zeit wurden die eigenständigen Seminare mit anderen (europäischen) Sprachen zusammengelegt. Dennoch blieb die Gesamtanzahl der Deutschstudierenden mit einer Zahl von etwa 1200 Lernern in den Bachelorstudiengängen zwischen den Jahren 1994 und 2003 in etwa gleich (vgl. Annas 2004:190). Doch geht die Zahl der Studierenden vor allem nach dem ersten Studienjahr meist radikal zurück<sup>5</sup>. Vor allem die postgraduierten Studierenden machen weniger als 2% der Gesamtzahl aus (vgl. ebd.:183). Und nach Ende der Apartheid haben nur vier Deutschabteilungen eine erkennbare Zunahme an Studierenden verzeichnet, während bei anderen Universitäten die Zahlen stetig sinken und einige Abteilungen dadurch geschlossen werden mussten bzw. kurz vor der Schließung stehen (vgl. von Maltzan 2010:1807). Im Jahr 1995 wurde nur noch an 15 von 21 südafrikanischen Universitäten Deutsch gelehrt (vgl. Kußler 2001:1615), es gab 56 Planstellen und jede Abteilung hatte etwa drei bis sechs Dozenten. Im Jahr 2008 gibt es nur noch in Stellenbosch einen Lehrstuhl und die Planstellen verringerten sich auf 24, sodass es pro Abteilung nur noch ein oder zwei Dozenten bzw. Teilzeitkräfte gibt (vgl. von Maltzan 2010:1807f.) und das Fach auf mehr als die Hälfte geschrumpft ist – und das nur innerhalb etwas mehr als eines Jahrzehnts. Auch das Profil der Studierenden hat sich bedeutend verändert. So gab es vor der Jahrhundertwende noch viel mehr Studierende, die schon in der Schule Deutsch gelernt haben, wohingegen heutzutage immer mehr Lerner ohne Vorkenntnisse in das

---

5 Zu genauen Zahlen siehe die Tabellen in Rolf Annas Beitrag zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten aus dem Jahr 2003 (herausgegeben 2004). Dort werden für die einzelnen Universitäten Südafrikas Zahlen über Planstellen, Studierende etc. über die Jahre aufgeführt.

Deutschstudium einsteigen und dennoch einen Abschluss erreichen wollen (vgl. Annas 2004: 182). Die Universität von Stellenbosch ist die Abteilung mit den meisten Studierenden (264 Studierende nach einer Studie aus dem Jahr 2003), auf welche die Fernuniversität UNISA, Pretoria und Potchefstroom folgen, die jeweils weniger als 200 Studierende nachweisen (vgl. ebd.:183f.).

An drei Universitäten (Stellenbosch, Pretoria und University of the Free State) wird Deutsch für Studierende mit und ohne Vorkenntnisse angeboten, wo diejenigen Studierenden mit Deutschkenntnissen zumeist in das zweite Studienjahr mit integriert werden – außer in Stellenbosch, wo es separate Kurse gibt (vgl. Augart 2012:12). Inzwischen sind die Deutsch-/Germanistikprogramme angesichts der rückläufigen Zahlen von Studierenden mit Vorkenntnissen zu Sprachkursprogrammen geworden, in welchen „nach einem Jahr intensiver Spracharbeit und Ausbildung aller vier Fertigkeiten das Niveau A1/A2, nach insgesamt drei Jahren B1 bzw. B2 Niveau“ nach dem europäischen Referenzrahmen erreicht wird (ebd.:12).

Durch den Rückgang der Zahlen an Studierenden und offenen Stellen ist es nicht verwunderlich, dass es schon seit längerer Zeit Stimmen gibt, welche die Situation des Faches sehr pessimistisch sehen – wie beispielsweise Peter Horn (1992) oder Gudrun Oberprieler (1992). Rainer Kußlers Einschätzung hingegen bleibt optimistisch und er ist davon überzeugt, dass Deutsch auch längerfristig eine Chance hat, eine Rolle im südafrikanischen Erziehungssystem zu spielen (vgl. Kußler 1997:34).

### 1.3 Deutsch an der Universität Stellenbosch

Die Universität von Stellenbosch hat zur Zeit die größte Germanistikabteilung mit eigenem Lehrstuhl. Auf der Internetpräsenz wird der BA-Studiengang als der kritischen Orientierung innerhalb der Fremdkultur dienlich beschrieben. In den jeweiligen Kursen sollen die deutsche Sprache, Literatur und Kultur sowie entsprechende wissenschaftliche Arbeitsweisen integrativ vermittelt werden. Im Verlauf der Bachelorjahre sollen die Studierenden einen Überblick über die deutsche Literatur erhalten, wobei der Fokus auf zeitgenössischen Werken liegt. Die bereitgestellten Texte werden intensiv erarbeitet.

Zu diesem Zweck bietet die Abteilung zwei Studiengänge an, für Studierende mit bzw. ohne Vorkenntnisse des Deutschen. Im dritten Jahr werden diese beiden Stränge zusammengeführt. Deutsch ist Wahlpflichtfach für Studiengänge wie *International Studies*, *Musik*, *Jura*, *Humanities* etc., wodurch viele der Studierenden veranlasst werden, Deutsch zu



lernen (vgl. Augart 2012:12). Je nach Studiengang ist es verpflichtend, Deutsch bis zum zweiten oder dritten Jahr zu belegen<sup>6</sup> und dadurch „variieren die Studierendenzahlen zwischen dem ersten und zweiten bzw. dritten Studienjahr stark, zunächst reduzieren sie sich um die Hälfte, dann um zwei Drittel“ (ebd.:12). Das Modul für Deutschlernende ohne Vorkenntnisse enthält einen Intensivsprachkurs für Anfänger. Dieser wird im zweiten Jahr fortgeführt und dann mit den eben erwähnten Literaturmodulen erweitert. Studierende, die bereits Vorkenntnisse mitbringen bzw. Muttersprachler sind, orientieren sich von Beginn an literaturwissenschaftlich. Muttersprachliche Studierende haben nach einer Eignungsprüfung die Möglichkeit, direkt ins zweite Jahr einzusteigen, wenn sie zusätzlich eine andere Sprache oder Linguistik belegen. Bei der Zusammenführung der beiden Stränge im dritten Jahr spielt die Beschäftigung mit Literatur weiterhin die größte Rolle. Auch das darauffolgende *Honours*-Programm ist literaturwissenschaftlich orientiert (vgl. ebd.:13). Daran können anschließend verschiedene Master angeschlossen werden, wie etwa der binationale Masterstudiengang mit Leipzig. Auf der Internetpräsenz der Universität sind weitere genauere Informationen zu den einzelnen Kursen und Kombinationen zu finden<sup>7</sup>.

### **Zur Situation der Lerner**

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem der dritte Jahrgang von Bedeutung, da die Unterrichtseinheiten für diesen Kurs konzipiert werden. Wie bereits erwähnt, werden die Studierenden der beiden Stränge in diesem Jahr zusammengeführt. Von den bis zu 200 Studierenden, die noch im ersten Jahr Deutsch gelernt haben, sind im dritten Jahr meistens nicht mehr als 20 Studierende übrig. Im Jahrgang 2014 sind es sogar nur zwölf Studierende. Nun treffen Studierende, die ihr Deutschstudium ohne Vorkenntnisse angetreten haben, mit denjenigen zusammen, die bereits während ihrer Schulzeit bis zu fünf Jahre lang Deutsch gelernt haben.

Da es wohl kaum möglich ist, innerhalb von nur zwei Jahren die Studierenden ohne Vorkenntnisse zum selben Niveau der anderen Studierenden zu bringen, steht dieser Kurs des dritten Jahres vor besonderen Herausforderungen. Denn hier sollen die beiden Niveaustufen so miteinander verbunden werden, dass Studierende weder unter- noch überfordert werden.

In den Unterrichtseinheiten soll gezeigt werden, wie diese Niveaustufen durch das Konzept der Literarizität zusammengeführt werden können, welches in Kapitel 3.1 näher beleuchtet werden wird.

---

6 Siehe Fächerkombinationen auf: <http://academic.sun.ac.za/forlang/s3main.htm>

7 <http://academic.sun.ac.za/forlang/german.htm>

Weiterhin darf jedoch im Kontext Südafrika nie vernachlässigt werden, dass in jedem Kurs Lerner mit unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit und damit unterschiedlichen Muttersprachen, Religionen und Geschichten zusammentreffen (vgl. Stein 2008:309), die alle gemeinsam eine neue Fremdsprache lernen (wollen) und die im Unterricht alle miteinander vereint werden müssen. Auch dies soll bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten nicht nur berücksichtigt, sondern produktiv genutzt und angewendet werden. Denn diese Arbeit postuliert, dass gerade die verschiedenen sprachlichen Hintergründe und die Mehrsprachigkeit der Lerner positiv zum Sprachenlernen beitragen können.

Um mehr über die Studierenden und ihren sprachlichen Hintergrund und ihr Leseverhalten zu erfahren, wurden im aktuellen Deutsch 348-Kurs sowie im aktuellen 2. Jahr Fragebögen verteilt<sup>8</sup>. Diese werden in Kapitel 4.2 vorgestellt und ausgewertet und in der Didaktisierung der zwei Unterrichtseinheiten berücksichtigt. In Stellenbosch studieren im Jahr 2014 wie erwähnt noch zwölf Studierende Deutsch im dritten Jahr, die vor allem jedoch afrikaansen oder englischsprachigen Hintergrund haben. Viele der Lerner sprechen mehr als eine Fremdsprache und kommen sowohl durch die Universität als auch in ihrem Alltag mit anderen Sprachen in Kontakt. Sie können somit also allesamt als sogenannte „Multilingual Subjects“ (vgl. Kramsch 2009) bezeichnet werden.

---

8 An die Studierenden, die im dritten Jahr weiterhin Deutsch studieren möchten.

## 2. Literatur im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den Literaturunterricht und seine Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache gegeben. Hier wird aufgezeigt, welche Veränderungen es im Laufe der Jahrzehnte gab und welchen Stellenwert die Literatur im Fremdsprachenunterricht in der Gegenwart hat.

Die Entwicklung ist natürlich nicht in jeder Weltregion gleich abgelaufen, sondern der Fremdsprachenunterricht hat sich überall verschieden entwickelt und hatte unterschiedliche Einflüsse (vgl. Stern 1983:97). Des Weiteren hängt die Methodik immer auch eng mit sozio-politischen Gegebenheiten zu einer bestimmten Zeit bzw. Epoche zusammen (vgl. Mair 1981). Hier wird vor allem auf die Entwicklungen und Tendenzen in der westlichen Welt eingegangen, weil diese immer auch einen Einfluss auf die Entwicklungen in anderen Teilen der Welt hatte, also auch auf das südliche Afrika, auf welches im vorherigen Kapitel eingegangen wurde, worin gezeigt wurde, welche Entwicklung der Deutschunterricht bzw. das Deutschstudium in dieser Region genommen hat.

### 2.1 Zum Stellenwert der Literatur im DaF-Unterricht

Im 19. Jahrhundert war im Literaturunterricht vor allem die Beschäftigung mit den sogenannten „Bildungsgütern“ wichtig, da diese Klassikerlektüre zur Charakterbildung beitragen sollte. Die Literatur stellte eine Brücke zwischen den praktischen Forderungen, also dem Erwerb von Sprachkompetenz, und anti-utilitaristischem Bildungs- und Kanondenken dar (vgl. Koppensteiner 2001:10). Literarische Texte galten als das „Ideal einer höheren Bildung selbstverständlicher Ziel- und Gipfelpunkt des Fremdsprachenerwerbs“ (Dobstadt/Riedner 2011a:6). Junge Lerner sollten mit den kulturellen Höchstleistungen einer Gesellschaft vertraut gemacht werden (vgl. Delanoy 2002:138). Dabei diente der Sprachunterricht oft als Vorbereitung für den Literaturunterricht, und nach dem Anfängerkurs sollten Lerner in der Lage sein, „den Sprung vom grammatikbezogenen Lehrbuch zum literarischen Werk zu machen“ (Koppensteiner 2001:11), was für viele jedoch dazu führte, dass das Interesse am Deutschlernen abnahm, da dieser Schritt zu groß war und die Lerner quasi einen „Literaturschock“ (ebd.:12) erlitten. Außerdem wurde stark mit der *Grammatik-Übersetzungsmethode*, der sogenannten klassischen Methode, gearbeitet.

Diese Art von Literaturunterricht führte ebenso teilweise dazu, dass Lerner zwar Texte bzw. Passagen von Texten aufsagen konnten, jedoch unfähig waren, Alltagsgespräche zu führen, da es im FSU lediglich um Reproduktion von Wissen und Modellinterpretationen ging (vgl. Delanoy 2002:138).

Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einem Paradigmenwechsel und einer Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts, um zu garantieren, dass Lerninhalte auch praktisch angewendet werden konnten. So entwickelte sich die *Direkte Methode*, die als „Ausdruck der erfolgreichen Emanzipation des neusprachlichen Unterrichts und altsprachlicher Bevormundung“ (Mair 1981:27) betrachtet wurde. Dadurch verlor die Literatur jedoch an Stellenwert, da in diese Konzept die Kommunikation in den Vordergrund rückte und Literatur lediglich vereinzelt für das Weiterentwickeln von Lese- und Schreibfähigkeiten Verwendung fand (vgl. Stern 1983:100f.). Nun galt es als erstrebenswerter, Sprache auch im Alltag anwenden zu können und insofern wurde auf die Vermittlung praktischer Sprechfertigkeiten größerer Wert gelegt (vgl. Mair 1981:27).

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelte sich ein größeres Bewusstsein dafür, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten der Sprachunterricht birgt und welche Sprachenvielfalt in Europa vorherrscht (vgl. Stern 1983:103). Auch audiovisuelle und audiolinguale Methoden sowie das Sprachlabor wurden nun zu wichtigen Instrumenten für den Sprachlernprozess (vgl. Mair 1981:41), der mehr und mehr auf den Erwerb von „sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagszusammenhängen ausgerichtet“ wurde (Dobstadt/Riedner 2011a:6). Literatur blieb jedoch weiterhin weitgehend ausgeblendet, da das Ziel des FSU die Entwicklung einer *kommunikativen Kompetenz* war, bei welcher der Schwerpunkt hauptsächlich auf mündlichen Sprachfertigkeiten lag und Literatur als zu mühsam, zu lang und kompliziert betrachtet wurde (vgl. Ehlers 2010:1530). Vor allem wurde die „funktionale Bedeutung der Sprache“ (Heyd 1991:32) unterstrichen; Lerner sollten sich in Situationen wiederfinden, in welchen sie die Fremdsprache anwenden müssen. Es war dabei weniger wichtig, ob fehlerfrei gesprochen wurde, da sich die Lerner vor allem der Situation und dem Kontext angemessen ausdrücken sollten und in der Lage sein sollten, Sprecher der Fremdsprache zu verstehen (vgl. Heyd 1991:30).

Bezogen auf literaturtheoretische Positionen war der *New Criticism* in dieser Zeit eine der einflussreichsten Richtungen. Hier stand der literarische Text im Zentrum – ohne Einbeziehung des Autors oder des Lesers stand er als Kunstwerk im Mittelpunkt und es wurde zwischen dem, was der literarische Text ist, und dem, was er hervorruft, unterschieden (vgl. Koppensteiner 2001:25).

Seit Mitte der 1970er Jahre wurden im FSU wieder verstärkt literarische Texte verwendet. „Dieses neue Interesse resultiert[e] zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht [...] zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können“ (Ehlers 2010:1530). Kritik wurde vor allem an der bisherigen Trennung von Literatur und dem Sprachenlernen geübt und postuliert, dass literarische Texte viel mehr Anreiz zu echter Kommunikation und wechselseitigem Austausch beitragen und außerdem die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Schülern und Studierenden fördern könnten, da sie eine Anregung zur Identifikation seien (vgl. ebd.:1531).

In den 80er Jahren rückte dann die *Rezeptionstheorie*, auch *Rezeptionsästhetik* (bzw. *Response Theory* in den USA) in den Mittelpunkt der Literaturdidaktik. Hier stand die Reaktion des Lesers im Vordergrund. Die Rezeptionsforschung postulierte, dass ein Text während des Lesens immer wieder neu entsteht und somit unterschiedliche Rezeptionen möglich sind. So hat ein Text quasi „zwei Autoren“: einer, der den Text aufschreibt und einer, der ihn rezipiert. So wird der Leser zum Mitautor und es kommt zu einer Interaktion von Text und Rezipienten (vgl. Koppensteiner 2001:28). Die *Rezeptionsästhetik* besagt, dass der Text erst durch den Leser zum Text wird (vgl. auch Bredella 1985) und dass der Leser durch seine Vorerfahrungen dem Text Sinn gibt, ihn deutet, Erwartungen aufbaut etc. Er „widerspricht [damit] den traditionellen Methoden im Fremdsprachenunterricht, die davon ausgehen, dass ein Text eine Art Behälter sei, dem die Leser die Bedeutung entnehmen“ (Koppensteiner 2001:29). Laut Iser (1976) wirkt diese Mitwirkung des Lesers an der Sinnbildung des Textes motivierend, da sie selbst sogenannte „Leerstellen“ bzw. Unbestimmtheitsstellen mit Sinn füllen können (vgl. Kast 1994:7). Die Leserrezption wurde von nun an Ausgangs- und Bezugspunkt des methodischen Vorgehens. Das methodische Vorgehen sollte auf den „Offenheiten des Textes“ aufbauen, sodass eine „vielfältige Interaktion des Lernalters mit einem Text“ (Ehlers 2010:1532) geschehen konnte.

Die Rezeptionsforschung hat vor allem verdeutlicht, dass es keine verbindliche Interpretation eines Textes gibt und somit keinen „Monopolanspruch auf Interpretation“ (Koppensteiner 2001:29), dennoch muss auch danach gefragt werden, ob deshalb jede Deutung eines literarischen Textes als legitim gelten kann. Durch diesen Ansatz der Rezeptionsästhetik entwickelte sich der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht, der später genauer Betrachtung finden wird.

Um die 1970er Jahre kam ebenso die *Interkulturelle Germanistik* auf, die eine entscheidende Prägung der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht bewirkte, mit

welcher sich vor allem Wierlacher (1980) beschäftigt; wie auch die *Didaktik des Fremdverstehens*<sup>9</sup>. Hierbei werden fremdkulturelle und kulturesemantische Aspekte betrachtet und aufgezeigt, dass „ein auf Deutsch verfasster literarischer Text [...] außerhalb des deutschsprachigen Raums ein anderer, fremder Text [ist]“ (Koppensteiner 2001:30) und Leser eines anderen Kulturraums Texte möglicherweise anders deuten. Durch die Beschäftigung mit interkultureller Literatur sollte der Lerner eine „Kulturmündigkeit“ erreichen (Wierlacher 1980:22).

Bei der *Interkulturellen Literaturdidaktik*, die sich parallel zu einem neuen Landeskundekonzept entwickelte, ging es um die Beschäftigung mit der Darstellung kulturell fremder Welten, Kulturkontakten und deren Folgen. Hier stehen AutorInnen mit „Migrationshintergrund“ im Mittelpunkt und der Fokus liegt auf *Migrationsliteratur*, auf *postkolonialer Literatur* und auf *Exil-* und *Reiseliteratur*. Besonders von Bedeutung ist die Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive, das Auseinandersetzen mit „dem Fremden“, der Perspektivenwechsel und dialogische Prozesse (Ehlers 2010:1536). Jedoch läuft dieser Ansatz Gefahr, unter der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen stereotypisierende und pauschalisierende Denkweisen zu vermitteln (vgl. Altmayer 2008). Diesem Ansatz gegenüber steht inzwischen Claus Altmayers Ansatz der kulturellen Deutungsmuster. Lerner sollen im FSU dazu angeregt werden, eigene Deutungsmuster durch das kritische und reflektierende Gegenüberstellen nicht nur zu erkennen, sondern in Frage zu stellen, gegebenenfalls zu modifizieren oder weiterzuentwickeln (vgl. Schüßler 2000:97f., in Altmayer 2008:36ff.).

In den 1990er Jahren rückte dann die Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft in den Vordergrund, in welchem sich ein neues Landeskundekonzept im Fremdsprachenunterricht durchsetzte und welches auf Reflexion und Wahrnehmung setzte (vgl. Ehlers 2010:1535). Der Einsatz literarischer Texte hatte dabei eine besondere Bedeutung. Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur können (konnten) besonders verdeutlicht werden und subjektiven Zugang zu fremden Handeln und Denken anbieten (vgl. Koppensteiner 2012:21). Außerdem sind sie „Zeugnisse fremden Lebens, geben Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertesysteme und soziale Hierarchien“ (Ehlers 2010:1535).

Wie oben erwähnt, entwickelte sich aus dem Ansatz der *Rezeptionsästhetik* der *handlungs-* und *produktionsorientierte Unterricht*, welcher auch aktuell eine große Rolle in der Literaturdidaktik spielt. Der *Handlungs-* und *produktionsorientierte Literaturunterricht* geht

---

9 Der Begriff *Fremdverstehen* bedeutet, dass ein Lerner in der Lage ist, die Perspektive zu wechseln, sich in andere Menschen hineinversetzen und -denken kann, sowie unterschiedliche Sichtweisen anerkennt (vgl. Koppensteiner 2012:23)

davon aus, dass eigenes Tun intensivere Lernprozesse ermöglicht als die bloße Instruktion und das Unterrichtsgespräch, da sie die Produziertheit von Texten ins Bewusstsein heben (vgl. Spinner 2012:252). Dadurch wird ein emotionaler und sinnhafter Zugang zu literarischen Texten ermöglicht, durch welchen Lerner sich diese Texte kreativ-produktiv erarbeiten können, ihre Vorstellungskraft einsetzen sowie die Fähigkeit erlangen, sich Situationen, Menschen und Konstellationen vorzustellen und sich in diese hineinzusetzen (vgl. Surkamp 2007:100). Dies betrachtet Surkamp als wesentliche Voraussetzung für das literarische Verstehen. Durch den *handlungs-* und *produktionsorientierten Unterricht* wird zudem ein Beitrag zur Textanalysekompetenz geleistet; Lerner werden angeleitet, zu Texten nicht nur analytischen Zugang zu finden, es kann zudem individualisierender auf sie eingegangen werden und es können literatur- und schreibdidaktische Unterrichtsziele verbunden werden (vgl. Spinner 2012:253).

Verschiedene Forscher setzen in ihren Ansätzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte, sodass nicht von ‚dem‘ *handlungs-* und *produktionsorientierten Unterricht* gesprochen werden kann (vgl. ebd.:253ff.), sondern hier die wichtigsten Faktoren zusammengefasst wurden. Und für den Fremdsprachenunterricht kann nochmals ein wichtiger Punkt hervorgehoben werden, nämlich die Leistung des *handlungs-* und *produktionsorientierten* Unterrichts in Bezug auf das interkulturelle Lernen. Denn Fremdverstehen ist kreatives Verstehen und so muss der Lerner bereit sein, sich auf Neues und Fremdes einzulassen, was durch kreativ-produktive Techniken, wie beispielsweise das Umschreiben eines Textes aus einer anderen Perspektive heraus, gefördert werden kann (vgl. Surkamp 2007:101).

Die größte Gefahr dieses Ansatzes ist jedoch, dass dabei die Texte selbst aus dem Blick geraten. Daher sollte es eine Verbindung von *handlungs-* und *produktionsorientierten* Aufgaben mit analytischen Verfahren geben, sodass eine Rückbindung an den Text gewährleistet werden kann (vgl. ebd.).

Der Fremdsprachenunterricht und der fremdsprachliche Literaturunterricht sind also, wie aufgezeigt wurde, in ständiger Veränderung und Entwicklung bedingt zu großen Teilen durch soziale, gesellschaftliche, politische und ökonomische Faktoren. In Zeiten der Globalisierung sind solche Faktoren unbedingt zu berücksichtigen. Darauf wird nun näher eingegangen und diskutiert, warum eine Neukonzipierung der Sprachdidaktik heute notwendig ist und die eben explizierten Ansätze einem modernen Sprachunterricht nicht (mehr) standhalten.

## 2.2 Globalisierung und Sprachenlernen/-lehren

Durch die Beeinflussung von zahlreichen Paradigmenwechseln (*cognitive turn*, *cultural turn*, *pictorial turn*) gibt es heute eine Vielzahl von Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht, wobei die Literaturdidaktik seit der Erstellung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und des Nationalen Bildungsstandards Gefahr läuft, wieder marginalisiert zu werden (vgl. Surkamp 2010:138). In aktuellen Lehrwerken werden ästhetisch-literarische Texte oft zur Seite geschoben, da der ästhetische Aspekt der Sprache, der dem Sprachkonzept des GER zugrunde liegt, keine Rolle spielt (vgl. Dobstadt/Riedner 2014:18). „Das problematische Verhältnis des Fremdsprachenunterrichts zu ästhetischen Phänomenen ist keineswegs neu, sondern hat im Rahmen des kommunikativen Paradigmas eine lange Tradition“ (Dobstadt/Riedner 2011b:107).

In diesem Abschnitt wird nun die Position von Kritikern des *kommunikativen Ansatzes* erläutert (Kramsch, Dobstadt/Riedner), wobei zunächst die Argumente von Kramsch/Whiteside sowie Block/Cameron vorgestellt werden, warum in der heutigen globalisierten Welt eine Neuprofilierung des Sprachunterrichts wichtig ist. Außerdem soll in diesem Kapitel auf das Konzept der *Literarizität*, mit welchem in den Unterrichtseinheiten gearbeitet wird, hingeleitet werden, da dieses aus der Notwendigkeit eines neuen Umgangs mit Blick auf Sprache und Literatur entwickelt wurde.

Block/Cameron beschreiben in ihrem Werk „*Globalization and Language Teaching*“ (2002) die Bedeutung der Globalisierung auf heutige zwischenmenschliche Kommunikationssituationen und deren Einfluss auf den modernen Sprach- und Fremdsprachenunterricht, der einer Anpassung bedürfe. Auch wenn die alltägliche menschliche Interaktion zu großen Teilen in „local networks“ stattfindet, so gibt es doch eine große Anzahl an Personen, deren Interaktion weit über diese „local networks“ hinausreicht, und die mit Personen über den ganzen Globus verteilt kommunizieren und interagieren bzw. im Alltag mit Personen zu tun haben, die ganz unterschiedliche sprachliche Hintergründe mitbringen. Diese globale Kommunikation „requires not only a shared channel [...] but also a shared linguistic code. For many participants in global exchanges, the relevant code(s) will have been learned rather than natively acquired“ (Block/Cameron 2002:1). Durch die Globalisierung verändern sich die Bedingungen, in welchen das Sprachenlehren und -lernen stattfinden und „the intensification of worldwide social relations' also intensifies the need for members of global networks to develop competence in one or more additional languages, and/ or to master new ways of using languages they know already“ (ebd.:1f.).



Auch Kramersch/Whiteside betonen in ihrem Artikel „*Language in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence*“ (2008), dass an vielen Orten der Welt Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist, Sprecher somit komplexe Begegnungen meistern müssen und sich im Klaren sein müssen „which speechstyle to speak with whom, about what and for what effect“ (Kramersch/Whiteside 2008:646), um erfolgreich zu kommunizieren. Der kommunikative Ansatz, der im Fremdsprachenunterricht immer noch eine große Rolle spielt, reicht heutzutage jedoch nicht mehr aus, um den komplexen Kommunikationsanforderungen der heutigen Zeit gerecht zu werden.

Kramersch ist der Ansicht, dass literarische Texte das ergiebigste Werkzeug sind, um Lernern zu zeigen, wie komplex gegenwärtige Kommunikationsanforderungen sind. In ihrem kurzen, aber prägnanten Artikel „*From Communicative Competence to Symbolic Competence*“ (2006) zeigt sie auf, dass die Kommunikation in den letzten Jahrzehnten eine Bedeutungsveränderung durchgemacht hat (im öffentlichen Leben, in der Bildung und Erziehung etc.) und mehr als reine Effizienz benötigt (vgl. Kramersch 2006:250). Daher müssen die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts grundlegend Neubestimmt werden und der Sprach- und Kommunikationsbegriff, welcher hinter dem Konzept der *Kommunikativen Kompetenz* liegt, revidiert werden (vgl. Dobstadt/Riedner 2014:24). Heutzutage trifft man im Sprachunterricht auf Individuen, die ganz unterschiedliche sprachliche Hintergründe mit sich bringen und damit auch unterschiedliche Werte und Ideologien. In einer Kommunikationssituation reicht es nicht aus, grammatikalisches und lexikalisches Wissen über eine Sprache zu besitzen; die Fremdsprachenlerner müssen auch damit vertraut gemacht werden, wie in bestimmten Situationen in einer bestimmten Sprache in einem bestimmten Land gesprochen wird, denn „rather than communicative strategies, [they] might need much more subtle semiotic practises that draw on a multiplicity of perceptual clues to make and convey meaning“ (Kramersch 2006:250). Und wenn wir unsere Gesprächspartner verstehen wollen, müssen wir uns auch der „historischen und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst werden, auf denen das eigene Selbstverständnis beruht“ (Kramersch 2011:39).

Kramersch widerspricht der Ansicht, dass man dem Fremdsprachenlerner lediglich die nötigen sprachlichen Mittel an die Hand reichen muss, damit er/sie Herr über seine sprachlichen Handlungen wird. Denn Bedeutungen können keineswegs als fest gedacht und dementsprechend dann auch nicht als semantisches Wissen vermittelt werden (vgl. Dobstadt/Riedner 2014:25).

Gerade beim Fremdsprachenlernen ist es relevant, dass ein Lerner erkennen kann, wie Bedeutung geschaffen wird: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings, they have to understand the practise of meaning making itself.“ (Kramersch 2006:251). Das heißt auch, dass der Sprachenlerner nicht lediglich als ein Mensch betrachtet werden soll, der kommuniziert und Probleme löst, sondern es ist eine ganze Person mit einem Körper, einem Herzen, einer Seele und einem Gedächtnis, mit Fantasie und einer eigenen Identität. Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll vor allem sein, die Lerner zu befähigen, ein „zweisprachliches Bewusstsein [und] eine transkulturelle Mentalität zu entwickeln“ (Kramersch 2011:39). Es ist wichtig, dass diese Bewusstmachung im modernen Fremdsprachenunterricht geschieht. Das bedeutet vorerst, dass Lerner im Laufe ihres Fremdspracherwerbs „kritische Sprachsensibilität, Interpretations- und Übersetzungsfähigkeiten, soziales, historisches und politisches Bewusstsein, sowie einen Sinn für Ästhetik entwickeln“ (MLA-Report 2007:238) sollen.

Die Fähigkeit, eine solche Bedeutungsbildung zu verstehen, nennt Kramersch *Symbolic Competence*. Symbolische Formen, so Kramersch, sind keine „items of vocabulary and communicative strategies“ sondern „embodied experiences, emotional resonances, moral imaginings“ (Kramersch 2006:251).

Diese *Symbolic Competence*, die dabei als Metakompetenz bezeichnet wird, formt dabei ein vielschichtiges Cluster symbolischer Fähigkeiten, welches sowohl produktive und sprachkreative als auch reflexive Elemente enthält (vgl. Dobstadt/Riedner 2014:25). Kramersch (2009:13) bestimmt diese als:

„awareness of the symbolic values of words, ability to find the most appropriate subject position, ability to grasp the larger social and historical significance of events and to understand the cultural memories evoked by symbolic systems, ability to perform and create alternative realities by reframing the issues“.

Auch wenn Kramerschs Konzept zuallererst ein sprachdidaktisches Konzept darstellt, so sieht sie doch gerade in der Literatur das Potential, Lernern diese *Symbolische Kompetenz* näher zu bringen, da der Lerner durch die Literatur die Kraft der Bedeutungsbildung kennenlernen kann (vgl. Kramersch 2006:251). Kramersch unterteilt die *Symbolische Kompetenz* in drei Hauptkomponenten, welche durch Literatur gefördert werden können:

Die „Production of Complexity“ besagt, dass die menschliche Kommunikation viel komplexer ist, als nur das richtige Wort zur richtigen Person auf die richtige Art und Weise zu sagen. Es gibt zahllose alternative Szenarien in Kommunikationssituationen, zu welchen die Lerner durch den symbolischen Gebrauch von Sprachen finden und erkennen, dass es nicht nur eine Bedeutung (einer Situation, eines Textes etc.) gibt (vgl. ebd.).

Unter „Tolerance of Ambiguity“ (Ambiguitätstoleranz) versteht Kramersch die Bewusstmachung darüber, dass Sprache ganz verschiedene und unzählige Sichtweisen, Deutungen und Interpretationen zulässt, welche durch Literatur sichtbar gemacht werden können, denn damit können die Gegensätze zwischen Mythen bzw. Märchen und Realität, zwischen Worten und Taten diskutiert werden – jedoch nicht, um diese aufzulösen, sondern um zu zeigen, „wie Sprache benutzt werden kann, um widersprüchliche und historisch ungewisse Wahrheiten zu unterstützen“ (vgl. ebd.).

Die dritte Komponente ist die „Form as meaning“ (Form als Bedeutung) in all ihren Manifestationen, also grammatisch, pragmatisch, genrebezogen, ästhetisch und poetisch etc. (vgl. Kramersch 2011:49). Lerner sind darauf bezogen oft feinfühlig, achten auf Rhythmus, Akustik und Visuelles in der Sprache und sollen sie ausdrücklich lernen. Sinn kann, so Kramersch, letztendlich nur durch die Form konstruiert und vermittelt werden, was vor allem durch Literatur möglich ist (vgl. Kramersch 2011:40)<sup>10</sup>.

Diese Komponenten sollen den Lernern helfen, Sprache und Kultur, Grammatik und Stil, Vokabeln und deren kulturelle Konnotationen, Texte und deren Ansichten als untrennbar anzusehen. Und sie sollen ebenso lernen zu verstehen, dass kommunikative Kompetenz nicht aus Informationen allein geschöpft werden kann, sondern aus der symbolischen Kraft, die durch die Interpretation von Zeichen und deren multiplen Beziehungen zu anderen Zeichen kommt (vgl. Kramersch 2006:252).

Das Konzept der *Literarizität* von Dobstadt/Riedner steht in Einklang mit Kramerschs Ansatz der Entwicklung einer symbolischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht und soll im nächsten Kapitel näher erläutert und dessen Bedeutung im modernen FSU begründet werden.

---

10 Wenn im Folgenden von *Symbolic Competence* gesprochen wird, beinhaltet dies diese drei Komponenten.

### 3 Einführung in das Kapitel Sprache, Sprachkonzepte - Literaturkonzepte

In diesem Kapitel wird untersucht, wie Sprache in den Konzepten *Literarizität*, der *Mehrsprachigkeit* und der *Exophonie* bzw. *exophonisches Schreiben* betrachtet wird. Zunächst werden die Konzepte jeweils erläutert. Dann wird besonders darauf eingegangen, welches Sprachverständnis in den jeweiligen Konzepten vorgeschlagen wird. Berücksichtigung finden soll dabei auch, was dies hinsichtlich der Bedeutung für und in der Literatur meint.

Es wird zunächst das Konzept der *Literarizität* von Dobstadt und Riedner erläutert und diskutiert, wie ein solcher literarizitätsorientierter Fremdsprachenunterricht praktisch aussehen kann, der ja in Anlehnung an Kramsch anstrebt, dass die Lerner eine *Symbolische Kompetenz* entwickeln.

Anschließend wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* thematisiert und dieser in Abgrenzung zu Mono- und Bilingualismus gesetzt. Außerdem wird auf die verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit eingegangen. Ein weiterer wichtiger Punkt dabei ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. wie in der heutigen globalisierten Welt die Mehrsprachigkeit der Lerner produktiv im FSU genutzt werden kann. Dabei wird vor allem Kramsch (2009) Erwähnung finden. Weiterhin wird analysiert, wie Mehrsprachigkeit (in) der Literatur im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, vor allem in Kursen, in welchen die Studierenden selbst mehrsprachig sind und mit verschiedenen Muttersprachen aufgewachsen sind, wie es in Südafrika der Fall ist.

Zuletzt werden die Begriffe *Exophonie*, *Anderssprachigkeit* und *exophonisches Schreiben* erläutert, was hauptsächlich in Anlehnung an das Werk von Arndt, Naguschewski und Stockhammer (Hgg.) (2007) erfolgt, welche sich ausführlich mit dieser Begrifflichkeit auseinandersetzen, die noch nicht sehr verbreitet ist. Es wird diskutiert, inwiefern sich exophonische Literatur von anderer Literatur absetzt bzw. unterscheidet. In diesem Kapitel werden jedoch zunächst noch die Änderungen der Begriffsbezeichnungen für Literatur von Nichtmuttersprachlern des Deutschen kurz thematisiert.

Diese Konzepte werden dann zusammengeführt. Sie sind teilweise jedoch nicht in Gänze voneinander abzutrennen, da sie sich überschneiden. Das liegt zum einen daran, dass der Begriff *Exophonie* noch ein sehr neuer Begriff ist und zum anderen, dass diejenigen AutorInnen, die man unter dem Blickpunkt *exophonisches Schreiben* betrachtet, zu großen Teilen auch unter der Betrachtungsweise *Polyphonie* und *mehrsprachiges Schreiben*

analysieren kann, weil exophonisches Schreiben immer auch mit Mehrsprachigkeit zusammenhängt. Denn nur ein mehrsprachiger Schriftsteller kann überhaupt dem exophonischen Schreiben zugeordnet werden. Auch die beiden AutorInnen, die in diesem Rahmen relevant sind, werden in Aufsätzen und Artikeln zu beiden Themenbereichen analysiert und sind daher auch zu beidem zugehörig und können nicht nur unter *einem* Blickwinkel betrachtet werden.

### 3.1 Das Konzept der Literarizität

Dieser Abschnitt geht auf das Konzept der *Literarizität* ein, das von Dobstadt und Riedner entwickelt wurde und in enger Verbindung zu Kramschs symbolischer Kompetenz steht. Hier soll vor allem herausgestellt werden, wie Sprache in diesem Konzept betrachtet und definiert wird und welche Auswirkungen dies auf den Fremdsprachenunterricht hat bzw. haben soll und kann. Zunächst wird in Kurzform erläutert, wie das Konzept der *Literarizität* entstanden ist und welche Gründe es dafür gibt, dass eine Revision des Sprachbegriffs für notwendig erachtet wurde.

Dobstadt kritisiert in seinem Aufsatz „Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten“ (2009), dass der literarische Text im Rahmen von DaF lediglich als Medium des Spracherwerbs oder als Mittel für das Kulturlernen thematisiert wird und nicht Ziel der Erkenntnis sei (vgl. Dobstadt 2009:21), was der Literatur nicht Rechnung trage. Denn gerade Literatur besitze ein Potential für den FSE, das zu nutzen sei. Er plädiert folglich dafür, Literatur verstärkt im Unterricht einzusetzen.

Durch das im GER konstituierte Sprachverständnis gehe die Bedeutung des ästhetischen Aspekts von Sprache verloren. Der *kommunikative Ansatz*, der ja unwidersprochen einen Fortschritt hinsichtlich dessen bedeutete, dass die grammatische Norm nicht mehr ausschließlich im Vordergrund stand, habe dennoch viele Nachteile. Denn durch die Bevorzugung authentischer Kommunikationssituationen und -anlässe und der damit korrelierende „Bedeutungsverlust literarischer Textualität signalisieren [...] eine Einengung auf ein Sprachverständnis, das in den letzten Jahren immer stärker in die Kritik geraten ist“ (Dobstadt/Riedner 2014:18).

Auch der kommunikative Sprachunterricht sei den gegenwärtigen Anforderungen und Bedingungen einer mehrsprachigen und medialisierten Gesellschaft nicht gewachsen, und es

sollte mehr Betonung auf die Entwicklung einer symbolischen Komponente gelegt werden. Das heißt, um dem Komplexitätsniveau der multikulturellen Realität entsprechen zu können, benötigt der FSU Instrumente, die dieser angemessen sind, was nach Dobstadt nur die Literatur erfüllen könne (vgl. Dobstadt 2009:26). Die Reflexion über die *Literarizität* soll dabei Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht sein (vgl. ebd.: 23). Was Dobstadt/Riedner genau unter *Literarizität* verstehen, wird im Folgenden dargestellt.

Dobstadts Konzept der *Literarizität* greift den Sprachbegriff von Roman Jakobson auf, der dafür plädiert, dass Sprache in der Vielfalt ihrer Funktionen erörtert werden soll und die poetische Funktion nur im Zusammenhang und der Beziehung zu den anderen Sprachfunktionen bestimmt werden kann (vgl. Jakobson 1972:146). Nach Jakobson ist *Literarizität* bzw. *Poetizität* ein Merkmal, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Texts gebunden ist. Diese „Einstellung auf die Nachricht als solche [und] die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen“ definiert Jakobson als die poetische (bzw. literarische) Funktion der Sprache, welche die „unmittelbare Erfahrbarkeit der Zeichen ermöglicht“ (ebd.:151). Das heißt, nicht der Inhalt bildet den Mittelpunkt, sondern die literarische Form. Jakobson nennt zwei Grundordnungsarten des sprachlichen Verhaltens, die sich jeder Sprecher zu Nutzen macht, nämlich die Selektion und die Kombination. Die Selektion vollzieht sich aufgrund von Äquivalenz, Ähnlichkeit und Unähnlichkeit, Synonymie und Antonymie – das heißt, der Sprecher wählt aufgrund dieser Mittel aus, welche Wörter verwendet werden, während die Kombination, die für die Herstellung der Sequenz zuständig ist, auf Kontinguität, also der textkonstituierenden Relation zwischen Lexemen, beruht (vgl. ebd.:152f.). Des Weiteren überträgt die „poetische Funktion das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ (ebd.:153). Die Eigenschaften eines sprachlichen Textes, die diesen zu einem dichterischen/poetischen Text machen, sind also sprachlich<sup>11</sup>. Auch Frank (1984:598) bestätigt:

„Wenn ich die Sprache unter poetischen Gesichtspunkten wähle, achte ich nicht so sehr auf den referentiellen Aspekt – also auf den Aspekt der besten Objektbezeichnung –, sondern darauf, ob das gewählte Wort ästhetisch im Kontext der Wörter befriedigend ist, mit denen es kombiniert ist“.

Der Standpunkt Jakobsons wird von Dobstadt (2009:24f.) durch den französischen Philosophen Derrida ergänzt und stimmt mit diesem darin überein, dass

---

11 In den Didaktisierungen spielt die Kombination und Selektion nach Jakobson auch eine Rolle.

„There is no literature without a suspended relation to meaning and reference. Suspended means suspense but also dependence, condition, conditionality. In its suspended condition, literature can only exceed itself. No doubt all languages refer to something other than itself or to language as something other“ (Derrida 1992:47f.).

Der Begriff *Suspended* bedeute hier, dass Literatur, „Referenzialität, Bedeutung und pragmatische Wirkung [nicht] außer Kraft, wohl aber [...] in Anführungszeichen setzt“ (Dobstadt 2009:24). Dobstadt/Riedner (2011b:110) betrachten *Literarizität* als „spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten und -typen einschränken lässt, sondern je nach Fokussierung durch den Betrachtenden in den Vorder- oder Hintergrund tritt“. Ihrem Verständnis nach heißt das auch, dass jeder Text prinzipiell Literatur sein kann. Denn oftmals ist es (nur) die Form eines Textes, die entscheidet, ob man als Leser diesen Text als Literatur einstuft oder nicht. Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite wie das Aussehen, die Form oder der Klang sowie die Platzierung im Text, auf dem Papier, oder in Diskursen und der (Literatur-)Geschichte. *Literarizität* beinhaltet auch indirektes und uneigentliches Sprechen. Infolgedessen kann eine Bedeutung nie eindeutig bestimmt werden – auch daher nicht, da jeder Leser sein Vorwissen, Erfahrungen etc. mit in den Text einfließen lässt (vgl. *FS Deutsch* 44/2011: 69f.).

Die Überlegungen von Dobstadt/Riedner, die zu einer veränderten Perspektive auf Sprache führten, welche sich im Begriff der *Literarizität* widerspiegeln, entstanden im Einklang mit Kramschs (2006) und Block/Camerons (2002) These, dass der Sprachbegriff und der Begriff der Kommunikativen Kompetenz aus den 1970er Jahren den kommunikativen Bedingungen und Anforderungen des 21. Jahrhunderts nicht mehr standhält und daher einer Revision unterzogen werden muss. Dobstadt und Riedner erarbeiten anhand dieser veränderten kommunikativen Notwendigkeiten und mit Blick auf eine ästhetische Verwendung von Sprache wichtige Erkenntnisse für eine durchgreifende Änderung des Sprachbegriffs (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b:108). Sie führen an, dass „Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen, Intertextualität, die Relevanz der Form, die Komplexität der Bedeutungsbildung nicht auf den Bereich des Ästhetisch-Schönen beschränkt [...] sind, sondern Kennzeichen von Sprache allgemein“ (ebd.). Daraus ergibt sich, dass man sich in einer Didaktik, durch die kommunikative Handlungskompetenz vermittelt werden soll, systematisch mit Aspekten sprachlicher Kommunikation auseinandersetzen muss. So sollen Lerner befähigt werden, diese auf ihrem jeweiligen Sprachniveau zu erschließen und nutzbar zu machen (vgl. ebd.). Weiterhin gehört dazu ein implizites und explizites Wissen,

„dass wir mit Sprache nicht einfach auf Bedeutung zugreifen und sie uns verfügbar machen können, sondern dass wir es mit einem symbolischen Zusammenhang zu tun haben, der selbst in ganz eminenter Weise Wirklichkeit konstituiert, der also noch bevor wir mit ihm handeln können, an uns handelt, der in diesem Sinne auch von Kultur verstanden als durch sprachlich erschlossene Wirklichkeit nicht zu trennen ist“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 109).

Des Weiteren wendet sich dieses Sprachverständnis ab von einem verengt instrumentalistischen Verständnis von Sprache und einem schematischen Verständnis von richtig oder falsch, wie es im Ansatz der Kommunikativen Kompetenz oft getan wird. Es wendet sich ebenfalls gegen die Fiktion, dass ein Muttersprachler seine Sprache beherrscht und kontrolliert (vgl. ebd.:109). *Literarizität* sieht sich vielmehr als spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten- und -typen einschränken lässt (vgl. ebd.:110).

Für eine *Didaktik der Literarizität* bedeutet das nun, dass Lerner Sprache als einen Bedeutungsbildungsprozess kennenlernen, in den sie als Sprachbenutzer selbst involviert sind und lernen, die Sprache für die eigenen Zwecke zu nutzen (vgl. ebd.).

Die Frage, welche sich hier schließlich vor allem hinsichtlich der Konzeption der Unterrichtseinheiten und der Lernziele stellt, ist, was dies für den Umgang der Sprache und Literatur bedeutet und wie sich diese im FSU konkretisieren lassen.

### **Zielsetzungen literarizitätsorientierter Spracharbeit**

In den Beiträgen von Dobstadt (2009), Dobstadt/Riedner (2011a und 2011b, 2013, 2014) und Kramsch (2006, 2011) werden verschiedene Zielsetzungen für eine *Didaktik der Literarizität* ausgearbeitet. Da diese auch in den Unterrichtseinheiten von Bedeutung sind, sollen sie hier angeführt werden.

Zuallererst ist es wichtig, dass die Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut gemacht werden, das heißt, dass sie die Bedeutungsfunktion der Form sowie der sich daraus ergebenden „suspended relation of reference and meaning“ (Derrida 1992:47) erkennen können – ebenso wie die Zitathaftigkeit der Rede, Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit sprachlicher Äußerungen und somit Sprache als symbolischen Zusammenhang, welcher den Blick auf die Wirklichkeit perspektiviert (Dobstadt/Riedner 2011b:110f.).

Als nächstes ist wichtig, dass die Lerner eine Sensibilisierung für die Differenz zwischen instrumentellem und literarizitätsorientierten Sprachverständnis entwickeln, welches die



scheinbare Eindeutigkeit von Sprache hinterfragt. Dies ist daher von Bedeutung, da die ästhetische Sprachverwendung im alltäglichen Sprechen oft verdeckt bleibt – aber dennoch wirkungsmächtig ist. So kann ein Lerner für literarisches Sprachverständnis im Alltag sensibilisiert werden und sich quasi auf die Literarizität einstellen (vgl. ebd.:111). Weiterhin soll Lernern Literatur als die Form von Sprachverwendung, welche die ästhetische Dimension von Sprache nutzt und transparent macht und eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht, bewusst gemacht werden. Sie sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Sprache ein vielschichtiger Bedeutungsbildungsprozess ist. Mit einer solchen Spracharbeit sollen die Lerner zu einem erweiterten Sprachwissen und Sprachbewusstsein gelangen, das Sinn als konstruiert, als Effekt, als nicht vorgängig und nicht ein für allemal feststehend erkennt. Sie sollen lernen, bewusster und gelassener mit Sprache und Kultur umzugehen und vor allem ihre Handlungskompetenz auch in der Fremdsprache steigern können – und zwar durch die Erkenntnis, dass sprachliches Handeln ein kreativer Prozess ist, der sich Festschreibungen widersetzt, und dass es keine Eindeutigkeit gibt (vgl. ebd.). Dadurch wird weiterhin wichtig, dass auch die *Symbolische Kompetenz* gefördert wird. Die Lerner sollen Sprache als symbolischen Zusammenhang kennenlernen und durch Komplexitätsproduktion und Ambiguitätstoleranz Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Form gewinnen. Zuletzt sollen der Lerner die Verbindung von *Literarizität* und der alltäglichen Kommunikation erkennen, was sie dann wiederum für kommunikative Zwecke nutzen können (vgl. ebd.).

## 3.2 Mehrsprachigkeitskonzepte

### 3.2.1 Mehrsprachigkeit – Begriffsklärung

Da es für das Konzept der Mehrsprachigkeit verschiedene Definitionen und Herangehensweisen gibt, die sich mehr oder weniger decken und überschneiden, wird es hier zunächst kurz erläutert. Videsott (2006:51) merkt in ihrem Artikel über Mehrsprachigkeit, in welchem sie diese begrifflich zu klären versucht, an, dass Mehrsprachigkeit ein komplexes Phänomen sei. Auch Neuner (2004:173), Weller (1998:69), Zierau (2010) oder Kemp (2009) stellen dies in ihren Abhandlungen über Multilingualismus heraus<sup>12</sup>: „Defining a phenomenon

---

12 Aufgrund des zu knappen Rahmens kann dies hier jedoch nicht weiter verfolgt werden und so soll hier beispielsweise auf Kems Artikel verwiesen werden. Diese Autorin stellt heraus, dass Mehrsprachigkeit in verschiedenen Gebieten Untersuchungsgegenstand ist und es viele Studien dazu gibt, und doch immer wieder Definitionsproblematiken auftauchen, da Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet werden kann.

as complex as multilingualism is problematic in many ways as it necessitates defining what a language is and how languages can be counted with regard to individuals' proficiency, functional capability and identity“ (Kemp 2009:23). In der Regel bezieht sich Mehrsprachigkeit auf die menschliche Fähigkeit der Kommunikation in mehreren verbalen Sprachen, wodurch wiederum eine Koexistenz mehrerer Sprachen innerhalb eines sozialen oder individuellen Systems eingeschlossen wird (vgl. Videsott 2006:51). Da die Mehrsprachigkeit etwa zwei Drittel der Weltbevölkerung betrifft, ist sie keine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel (vgl. ebd.:52).

Videsott erwähnt jedoch, dass bei der Begriffsbestimmung von Mehrsprachigkeit – und damit zusammenhängend auch von Monolingualismus und Bilingualismus – mehrere Probleme auftreten, was an verschiedenen Faktoren liegt. Auch andere Forscher stellen dies heraus und versuchen in ihren Abhandlungen die Begrifflichkeiten genau zu klären. So gibt es, wie oben problematisiert, noch keine allgemein anerkannte und eindeutige Klassifizierung der Sprachen bzw. *einer* Sprache. Zudem kann oftmals keine genaue Unterscheidung zwischen Sprache und Dialekt getroffen werden. Weiterhin gibt es keinen genauen Maßstab für Sprachkompetenz und keine eindeutige Grenze zwischen Sprachkenntnis und Sprachbeherrschung. Und es muss beachtet werden, dass beim Spracherwerb nicht nur innerlinguistische, sondern vor allem auch außerlinguistische Faktoren eine große Rolle spielen, wie beispielsweise das Alter und Geschlecht, die Motivation, Intelligenz, der Aneignungsprozess selbst, das Umfeld und vieles mehr (vgl. Videsott 2006:52 und Kemp 2009:12). Auch ist die Definition, wer denn nun als bilinguales oder gar mehrsprachiges Individuum bezeichnet werden kann, nicht einfach, da dabei immer dessen individuelle Sprachkenntnis, der alltägliche Sprachgebrauch und der Umfang des Sprachwechsels sowie dessen Vermischung und Trennung von Sprachen berücksichtigt werden sollte (vgl. Videsott 2006: 52 und Kemp 2009:12f.).

Laut Videsott gibt es zwei Auffassungen von Mehrsprachigkeit, die minimalistische und die maximalistische. Bei Ersterem zählt schon eine niedrige Sprachkompetenz einer anderen Sprache als Mehrsprachigkeit, jedoch sollte die Lesefähigkeit ähnlich hoch sein wie diese der Muttersprache. Die maximalistische Auffassung hingegen besagt, dass ein passives und aktives Sprachverständnis sowie eine passive und aktive Sprachfertigkeit, ähnlich der Muttersprache, vorhanden sein muss (vgl. Videsott 2006:53). Weiterhin kann zwischen individueller Mehrsprachigkeit, die chronologisch oder sequentiell, implizit oder explizit erworben wird, und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, die institutionell verwirklicht ist und nicht mit individueller Mehrsprachigkeit zusammenfallen muss, unterschieden werden (vgl.

ebd.).

Ebenso kann aber auch diskutiert werden, ob nicht auch Personen, die nur eine Sprache sprechen, nicht irgendwie mehrsprachig sind, wenn man die Kindersprache, Regionalsprache, Standardsprache, Jugendsprache, Ethnolekt, Berufssprache etc. unter Mehrsprachigkeit miteinbezieht (vgl. Eroms 2014:67 und Wandruszka 1979). Dies nennt Wandruszka die „innere Mehrsprachigkeit“. Allerdings ist diese Definition umstritten – so definiert Kemp (2009:13) den Fall, wenn Individuen nur eine Sprache sprechen, aber möglicherweise auch Varietäten dieser Sprache beherrschen, als Monolingualismus.

All dies macht sehr deutlich: Mehrsprachigkeit ist kein einheitliches Phänomen und die unterschiedlichen Definitionen hängen von konkreter und praktischer Anwendung bzw. Ausprägung ab (vgl. Videsott 2006:53). Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001:17) bietet jedoch eine weiterführende Definition, die für diese Arbeit bedeutsam ist, da sie einen Schritt über reine Erklärungsversuche und Abgrenzungen hinausgeht und die heutige vernetzte Welt und fließende Übergänge mit in den Blickpunkt rückt:

„Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gemeinschaft bis zur Sprache anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen oder Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“

Kramsch/Lévy und Zarate (2008) gehen in ihrer Definition noch weiter, indem sie zusätzlich kulturelle Muster, Werte, Bedeutungsbildung etc. miteinbeziehen:

„Linguistic and cultural pluralism is more than the mere coexistence of various languages. It is primarily about the transcultural circulation of values across borders, the negotiation of identities, the inversions, even inventions of meaning, often concealed by a common illusion of effective communication. (Kramsch, Lévy and Zarate 2008:15, (translated by Kramsch) in Kramsch 2011:191)

Auch diese Erweiterung des Begriffs ist insofern von Bedeutung, als er auf weit mehr als eine rein kommunikative Kompetenz abzielt und die Komplexität der heutigen Sprachenvielfalt mitdenkt.

Im Weiteren soll zunächst betrachtet werden, wie eine Mehrsprachigkeitsdidaktik prinzipiell aussehen kann, welche dann auch für den Bildungssektor in Südafrika förderlich sein und zu Nutzen gemacht werden kann, da Mehrsprachigkeit dort fest im Bildungssystem verankert ist.

### 3.2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik – Teaching the Multilingual Subject

Wo im Fremdsprachenunterricht Lerner aufeinandertreffen, die sowohl schon von Kindesbeinen an mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind als auch in der Schule oder Universität eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben, ist es wichtig, dass diese Sprachbiographien berücksichtigt werden, damit der FSU für alle Beteiligten Gewinn bringt. Denn solche Lerner bringen schon sowohl Sprachkenntnisse als auch Sprachlernerfahrungen in den Unterricht mit, was es für den Fremdsprachenunterricht – sowohl in der Schule als auch im universitären FSU – quasi notwendig macht, dass er zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik weiterentwickelt wird (vgl. Krumm 2014:13).

Neuner (2004:175) nennt drei Aspekte, die seiner Ansicht nach für die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik besonders bedeutend sind. Das ist zum Ersten eine Entfaltung des Sprachwissens und des Sprachbewusstseins, das heißt, dass an bereits vorhandenes sprachliches Wissen und Fertigkeiten angeknüpft werden kann. Hamann (2013:245) nennt dazu eine „Entwicklung einer Sensibilität für sprachliche Phänomene, die durch die Vernetzung von erstsprachlichem, fremdsprachlichem und zielsprachlichem Sprachwissen erreicht werden soll“. Neuner (2004:175) spricht zweitens von der Entfaltung des Sprachlernbewusstseins, welches das Anknüpfen an bereits vorhandene Erfahrungen sowohl mit dem Erlernen als auch mit dem Unterrichten von Sprachen impliziert. Und zuletzt nennt er eine Erweiterung des soziokulturellen Wissens und Bewusstseins, was ebenfalls durch Sprache erfolgen kann. Das heißt, die Muttersprache der Lerner sowie bereits erworbene Sprachen und damit Sprachlernerfahrungen sollen bei einer Didaktik der Mehrsprachigkeit nicht ausgeschlossen, sondern im Gegenteil berücksichtigt werden; sie sollen Bezugspunkt und Grundlage für weiteres Sprachenlernen sein (vgl. Neuner 2004:174) und somit Potential für den Deutschunterricht bieten.

Für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich vor allem den Herausforderungen der heutigen durch die Globalisierung stark vernetzten Welt stellt, sollte aber auch Claire Kramss Werk über das „*Multilingual Subject*“ (2009) Beachtung finden. Kramss (2009:188) postuliert darin, dass sich eine mehrsprachige Perspektive auf den FSU von der traditionell monolingualen Perspektive unterscheidet und ein traditioneller Sprachunterricht in einer komplexen Welt voller sogenannter *Multilingual Subjects* nicht bestehen kann (ebd.: 190). Denn die Kompetenzen, die benötigt werden, um ein *Multilingual Subject* zu werden, sind mehr von symbolischer Natur, als bisher anerkannt wurde. Mehrsprachige Individuen verfügen laut Kramss (ebd.:191) schon über eine *Symbolische*

*Kompetenz*, doch müssen sie sich dieser oftmals erst noch bewusst werden, was der FSU wiederum leisten könne:

„Teaching the multilingual subject means teaching language as a living form, experienced and remembered bodily, with a relation to an Other that is mediated by symbolic forms – an experience that an increasing number of students nowadays have already had at home or by living in multilingual neighbourhoods. Learning another language in an academic environment can give them words to understand that experience.“ (Kramersch 2009:191)

Außerdem können die meisten Fremdsprachenlerner nicht als monolingual bezeichnet werden. Heutzutage sind wir durch die Globalisierung, durch Migration, weltweite (wirtschaftliche, soziale etc.) Beziehungen, durch das Internet usw. ständig von verschiedensten Sprachen umgeben. Dies erfordert, dass Lerner eine translinguale und transkulturelle Kompetenz entwickeln müssen, und verlangt von den Lehrkräften, dass sie ihre Schüler bzw. Studierenden auch auf dieses symbolische Handeln vorbereiten müssen (vgl. Kramersch 2009:191). Für diese erläutert Kramersch verschiedene Herangehensweisen, welche im Unterricht Anwendung finden können.

Zum Ersten nennt sie den kritischen/reflexiven Ansatz (vgl. ebd.:192ff.). Hierbei wird besagt, dass das Klassenzimmer beste Voraussetzungen für kulturelle, politische, ideologische Fragestellungen über Sprache, Macht und Identität bietet und gerade das Sprachenlernen kritisches Denken über diese Themen anregen kann und soll (vgl. ebd.:193). Denn in der heutigen Zeit gibt es Bedarf, den FSU an globale Maßstäbe anzupassen, sodass die Sprachausbildung Strategien entwickelt, um die Herausforderungen der Globalisierung anzunehmen (vgl. ebd.: 192).

In den hier konzipierten Unterrichtseinheiten soll dies berücksichtigt werden, wo sich die Texte für solche Diskussionen eignen. Allerdings kann nie vorausgesagt werden, ob die Studierenden sich auf soziopolitische Themen im FSU einlassen und wenn ja, muss gut überlegt sein, in welcher Sprache dies erfolgen sollte, der L1 oder der L2.

Zweitens nennt Kramersch (2009:195ff.) den kreativen/narrativen Ansatz, bei welchem Lerner Merkwürdigkeiten umdeuten können – dadurch, dass sie sie in symbolischer Form erfahren. Wenn Lernern klar wird, dass Sprachen nicht untereinander austauschbar sind, werden sie behutsam mit Worten umgehen, aber zugleich ein reiches Repertoire an linguistischen Ausdrucksmöglichkeiten finden: „it is as if multilingual subjects, rather than being condemned to some original division against themselves, can draw strength from the flexibility and versatility afforded by their various languages“. Durch Spiele, Theater, kreatives Schreiben, Wortspielereien und -kreationen etc. können Lerner zu einem neuen Zugang zu Sprache finden und durch diese ästhetischen Erfahrungen befähigt werden, neue

Bedeutungen zu generieren. Dieser Ansatz soll in den Unterrichtseinheiten hauptsächlich berücksichtigt werden.

Das Wichtigste dabei, so Kramersch (2009:199), ist immer, dass die Lerner eine *Symbolische Kompetenz* entwickeln, wie es auch Riedner/Dobstadt postulieren und in Kapitel 3.1 schon ausgeführt wurde. Das heißt, dass ein Gefühl für ihr symbolisches Selbst heranwachsen kann, so dass sie befähigt werden, symbolisch zu handeln.

Wichtig sind dabei verschiedene Faktoren: Zum einen die Fähigkeit, den symbolischen Wert von symbolischen Formen und die verschiedenen kulturellen Gedächtnisse, die durch verschiedene symbolische Systeme wachgerufen werden, zu verstehen. Zum anderen eine Fähigkeit, die semiotische Diversität heranzuziehen. Durch die vielfachen Sprachen wird dann ermöglicht, dass die Art und Weise, wie bekannte Ereignisse gesehen werden, neu strukturiert wird, dass alternative Wirklichkeiten erschaffen werden und eine geeignete Position zwischen Sprachen gefunden werden kann. Zuletzt nennt sie die Fähigkeit, sowohl auf und durch Sprachen hindurch zu blicken und die Herausforderungen der Unabhängigkeit und Integrität dieser *Subjects* zu verstehen, die von einheitlichen Ideologien und einer totalisierenden vernetzten Kultur kommen (vgl. Kramersch 2009:201). Diese Anpassungen an die sich immer weiter vernetzende Welt im Fremdsprachenunterricht sollten heute in einer Didaktik der Mehrsprachigkeit integriert werden.

In diesen Abschnitten wurde der Blick zunächst allgemein darauf gerichtet, wie Mehrsprachigkeit definiert werden kann und wie im Fremdsprachenunterricht eine Mehrsprachigkeitsdidaktik theoretisch aussehen kann.

Durch die *Globalisierung* und Migrationsbewegungen gibt es heute auch immer mehr mehrsprachige SchriftstellerInnen, die sich aus unterschiedlichen Gründen heraus entscheiden, in ihrer Zweitsprache zu schreiben, und deren Werke, seien es Romane, Erzählungen oder Gedichte, sich gerade für den Fremdsprachenunterricht und einer darin verwirklichten Mehrsprachigkeitsdidaktik anbieten, da in dieser Literatur Mehrsprachigkeit häufig thematisiert wird. Auf welche Weisen Mehrsprachigkeit in der Literatur auftreten kann, wird in folgendem Kapitel behandelt, bevor dann konkret das *exophonische Schreiben* behandelt wird.

### 3.2.3 Mehrsprachigkeit in der Literatur

Wie erwähnt, lässt sich auch in der Literatur das Phänomen Mehrsprachigkeit immer häufiger finden. Es gibt verschiedene Begründungen dafür, warum sich SchriftstellerInnen für oder gegen das Schreiben in einer bestimmten Sprache – v.a. ihrer Muttersprache – entscheiden<sup>13</sup>. Unter Anderen beschäftigen sich Skiba (2010), Kremnitz (2004), Kliems/Trepte (2004) oder Vlasta (2014) mit Formen literarischer Mehrsprachigkeit (und auch Mehrschriftlichkeit) in der Migrationsliteratur. Mehrsprachigkeit in der Literatur hat ganz unterschiedliche Erscheinungsformen und vielfältige Motive (vgl. Vlasta 2014:64). Kremnitz (2004:14) differenziert zwei Arten von Mehrsprachigkeit in der Literatur, die textinterne (intratextuelle) Mehrsprachigkeit, bei welcher innerhalb eines Textes mehrere Sprachen verwendet werden, sowie die textübergreifende (intertextuelle) Mehrsprachigkeit, bei welcher die AutorInnen verschiedene Sprachen in unterschiedlichen Texten verwenden<sup>14</sup>. Weiterhin kann unterschieden werden zwischen verweigertem Sprachwechsel, d.h. wenn ExilschriftstellerInnen im Aufnahmeland weiterhin in ihrer Erstsprache schreiben (bspw. Libuše Moníková), zwischen vollkommenem Sprachwechsel und dem bewussten Entscheiden für die Sprache des Aufnahmelandes bzw. Ziellandes (bspw. Wladimir Kaminer) und zwischen einem partiellen Sprachwechsel, also Veröffentlichungen von Texten in verschiedenen Sprachen. Dieser würde sich dann wieder mit Kremnitz' Definition von intertextueller Mehrsprachigkeit decken. Yoko Tawada zum Beispiel schreibt sowohl auf Japanisch als auch auf Deutsch (vgl. Skiba 2010:324 und Kliems/Trepte 2004: 349ff.) Auch Maja Haderlap schreibt sowohl auf Slowenisch als auch Deutsch.

Meistens ist in mehrsprachigen Texten eine Dominanz einer Sprache festzustellen. Diese Grundsprache oder dominante Sprache ist die, in der hauptsächlich geschrieben wird und in welche die Fremdsprache dann einfließt, z.B. in Form von Zitaten, die je nach Intention des Autors verständlich oder aber unverständlich sind (vgl. Skiba 2010:324f.). Verständlich gemacht werden können diese Formen der textinternen Mehrsprachigkeit durch verschiedene

13 Wright (2010:23f.) listet übersichtlich auf, was Gründe dafür sein können, dass ein/e SchriftstellerIn seine bzw. ihre Muttersprache „verlässt“:

[T]he writers mother tongue no longer speaks to his or her new reality, that the writer has experiencend some kind of biographical rupture and feels that this rupture demands literary expression, frequently in a new language [...] that the language one moves into is a language which [...] is less territorial and more amenable to those who choose to use it, [...] that having two languages has some kind of cognitive effect, opening up new possibilities, making the writer aware of the mechanics of language, providing literary inspiration; and finally that writers on the whole, write to be read and to be listened to, and that the relevand, perhaps even the wider audience for one's texts may not be that of one's mother tongue.“ (Wright 2010:23f.)

14 Kremnitz führt verschiedene Gründe für Mehrsprachigkeit in der Literatur an. Da die meisten für diese Arbeit nicht relevant sind, sollen sie hier nicht weiter erläutert werden.

Strategien, die Skiba in seinem Artikel aufzählt. Zum Ersten nennt er Annotationen, also die Erklärung fremdsprachiger Begriffe in Fuß- oder Endnoten oder in einem zweisprachigen Glossar. Das kommt jedoch eher selten vor – beispielsweise in Galsan Tschinags Roman „*Der blaue Himmel*“, in welchem unbekannte Begriffe kursiv hervorgehoben und in einem Glossar erläutert werden (vgl. ebd.:326). Als zweites nennt Skiba Verdopplungen bzw. Selbstübersetzungen, was beispielsweise bei Intertexten – z.B. Liedern, Gedichten o.ä. – oder bei „tief in der kollektiven Erinnerung verankerte[n] und als feste Einheiten gespeicherte[n] Texten, die zunächst in ihrer ursprünglichen Form zitiert werden“ (ebd.:328) oder auch in „biographisch prägenden Phrasen [und] Sätzen“ (ebd.:334) der Fall ist. Je länger diese Abschnitte fremdsprachiger Zitate, desto mehr geschieht zunächst eine Verfremdung und Verwirrung, die erst nach der Selbstübersetzung aufgelöst wird.

Weiterhin kann die Erzählung durch metasprachliche Einschübe, durch welche die fremdsprachlichen Begriffe oder Zitate o.ä. erläutert werden, unterbrochen werden. Dabei funktionieren die AutorInnen dann oft ebenso als Sprach- und Kulturmittler (vgl. ebd.:329).

Außerdem finden Lehnübersetzungen oft Eingang in mehrsprachige Texte. Durch den Kontext werden wörtliche Übersetzungen oft klar, sodass metasprachliche Einschübe nicht erforderlich sind (vgl. ebd.:330). Dadurch können sehr individuelle Sonderwörter und -sprachen entstehen. Aber auch der Autor kann in seinem Text verdeutlichen, dass er Wörter, Sätze o.ä. nicht versteht und ihm Sprache fremd bleibt.

Zuletzt kann ein Autor jedoch auch auf Erklärungen verzichten, beispielsweise dann, wenn man voraussetzen kann, dass die Leser Kenntnisse dieser verwendeten Fremdsprache besitzen, was beim Gebrauch des Englischen eher möglich ist als bei der Verwendung typologisch weiter entfernten Sprachen wie dem Mongolischen oder Türkischen (vgl. ebd.: 332f.).

Neben Formen von Mehrsprachigkeit sind auch Formen von Mehrschriftlichkeit aufzuweisen, wie es beispielsweise in machen Texten von Yoko Tawada der Fall ist, die in deutsche Texte japanische Zeichen einflieht, oder bei Semier Insayif, der in seinen Roman „*Faruq*“, den deutschen Text mit Hocharabisch durchsetzt (vgl. Vlasta 2014). Dieses Nicht-Verstehen, diese Lücken in solchen Texten können dennoch eine ästhetisch-sinnliche Erfahrung des Textes sein.

Es besitzen gerade AutorInnen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, sehr oft eine besondere Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein und Sprachsensibilität, da in Texten, welche Mehrsprachigkeit zum Thema haben, oftmals die Grenzen zwischen der eigenen und der fremden, der Muttersprache und später erlernten Sprachen aufgeweicht werden (vgl.



Cunha 2012:13). Vlasta (2010:337) bezeichnet dieses Schreiben, diese literarische Mehrsprachigkeit auch als eine „Grenzüberschreitung“. Auch Schmeling/Schmitz-Emans (2002:17) sprechen von einer solchen Grenzüberschreitung, welche erst seit der Romantik als eine „ästhetische Leitidee“ gilt.

In Texten von in Deutsch schreibenden AutorInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, wie beispielsweise Yoko Tawada, Emine Sevgi Özdamar, Maja Haderlap, Rafik Schami oder José F.A. Oliver u.v.m. wird Sprache ebenfalls ästhetisiert und „in besonderer Weise thematisiert und reflektiert, [da] die deutsche Sprache [...] bei ihnen explizit aus der intimen Kenntnis einer anderen Sprache gewonnen [wird]“ (Kilchmann 2012a:17). Beim Schreiben in einer Sprache, welche nicht die Erstsprache ist, wird diese dennoch mitgedacht, in die Wahlsprache einbezogen, diese mehrdimensional gemacht und so kann aus einer Sprache „buchstäblich eine Mehrsprache werden“ (Cunha 2012:13). Es kann ein Spannungsfeld zwischen fremder Sprache und literarischem Schreiben aufgemacht werden, Fremd- und Eigensprache können konfrontiert oder vermischt und dadurch Grenzen verwischt werden, neue Wortkreationen, Mehrdeutigkeiten und Verfremdungen erschaffen werden. Durch Verfremdungen, die über die Erstsprache gewonnen werden, sind diese AutorInnen dazu in der Lage, den Topos von der Fremd- oder Anderssprachigkeit der Poesie umzudrehen und eine *Poetizität der Fremdsprache* zu inszenieren, wie es Yoko Tawada zugeschrieben werden kann (vgl. Kilchmann 2012a:18). Auch leben Tawadas Sprachreflexionen oft von der kontrastiven Betrachtung von Muttersprache und Fremd- oder Zweitsprache (vgl. Zierau 2010:433).

Gerade die Kenntnis mehrerer Sprachen und das Schreiben auf einer später erlernten Sprache scheinen das Potential der Literatur dieser AutorInnen auszumachen. Der Blick auf eine andere Sprache und die Hervorhebung der Bedeutung der Form ist eine Bereicherung und schafft die Voraussetzung für Poesie (vgl. Kilchmann 2012a:20). Die Texte zeigen also häufig eine Ästhetisierung, die sich in der Form, Wortwahl und Syntax offenbart und es sind oft gerade AutorInnen, welche nicht in ihrer Erstsprache schreiben, die sowohl ein „ästhetisches Programm der Polyphonie und Mehrdeutigkeit, als auch sprachliche und kulturelle Mehrsprachigkeit“ miteinander verknüpfen (vgl. Zierau 2010:414).

Bei Özdamar (aber auch den anderen o.g. AutorInnen) sind Sprachmischungen und Übersetzungen ein beliebtes Mittel. Diese sind oft Teil der Handlung, vollziehen sich allerdings auch auf der Textoberfläche und verweisen „in metasprachlichen Reflexionen auf sich selbst und über sich hinaus“ (Güde 2012:254). Die Mehrsprachigkeit bei Özdamars Texten beispielsweise ist dabei nicht nur gestalterisches Mittel, sondern auch Thema der

Auseinandersetzung um die Konstruktion von Identitäten und Gemeinschaften (vgl. Zierau 2010:420).

Hall (1994:218) begreift diese AutorInnen als Übersetzer im doppelten Wortsinn: „Sie mussten lernen, mindestens zwei Identitäten anzunehmen, zwei kulturelle Sprachen zu sprechen, um zwischen ihnen zu übersetzen und zu vermitteln“.

Das Ziel dieser SchriftstellerInnen ist keine unbedingte Annäherung an die Zielsprache, sondern es geht vielmehr darum, etwas mit der Sprache zu machen, sie zu nutzen, sie bewusst auf allen Ebenen, also lexikalisch, orthographisch, semantisch, morphologisch und syntaktisch zu transformieren (vgl. Ette 2007:169).

Die AutorInnen und deren Texte, die in dieser Arbeit verwendet werden, können quasi als Musterbeispiel für die drei hier wichtigen Konzepte gebraucht werden. Sie sind Beispiele für Polyphonie, *exophonisches Schreiben* und ästhetische Inszenierungen von Mehrsprachigkeit und Mehrdeutigkeit, mit welchem das Konzept der *Literarizität* arbeitet. Und sie sind Vertreter *anderer* Kulturen und Lebensweisen (vgl. dazu auch Zierau 2010:414).

Im Folgenden wird nun näher auf das *exophonische Schreiben* eingegangen, das sich im Grunde stark mit dem polyphonen Schreiben überschneidet, jedoch noch stärker auf die *Anderssprachigkeit* eingeht und dazu noch ein recht neuer Terminus ist. In einer kurzen Abhandlung über die stetigen Veränderungen der Bezeichnungen von Literatur von Nichtmuttersprachlern soll die Problematik einer eindeutigen Begriffsbestimmung aufgezeigt werden und erläutert werden, wie der Begriff *Exophonie* entstand und warum dieser eine solche Literatur zu beschreiben vermag.

### 3.3 Von der Gastarbeiterliteratur zur *Exophonie*

#### 3.3.1 Problematik der Gattungsbestimmung

Der Anwerbebeginn für Arbeitskräfte aus dem Ausland startete in Deutschland in den 1950er Jahren. Das Schreiben dieser Einwanderer und deren Nachkommen trug seitdem zur Entstehung einer besonderen Art von Literatur bei, denn diese Menschen bauten sich ihre Existenz in Deutschland auf, lernten die Sprache und machten sie zu großen Teilen zu ihrer Literatursprache (vgl. Reeg 1988:11). Bis diese Literatur bzw. diese literarischen Äußerungen der Migranten in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen wurden, dauerte es jedoch eine lange Zeit, denn erst um die 1980er Jahre entwickelte sich mehr und mehr ein Interesse

daran<sup>15</sup>.

Doch war schon immer eine Frage, wie eine Literatur von AutorInnen nicht deutscher Herkunft und deutscher Erstsprache zu bezeichnen ist, sodass es über die Jahrzehnte hinweg immer wieder neue Begriffe dafür gab. Für diese Problematik gibt es verschiedene Gründe; einer davon ist, dass sich eine solche Literatur erst in ihrer Schreibweise konstituiert, und nicht per se an Zuschreibungen von Sprache und Herkunft der Autoren gebunden ist. Somit ist es schwer, diese in Kategorien einzuteilen<sup>16</sup>. Außerdem können viele Begriffe dafür auch nicht trennscharf voneinander unterschieden werden. Bei der Begriffsklärung stellte sich ebenso immer wieder die Frage, welche Verbindung es zwischen der Migration und der daraus erwachsenen Literatur gibt und welches Verhältnis die AutorInnen, denen die Sprache ihres Ankunftslandes fremd ist, zu dieser Sprache haben, die ja dann zu ihrer Literatursprache wurde (vgl. Koiran 2009:65). Wie sich die Termini im Laufe der Zeit gewandelt haben, wird nun hier in Kurzform skizziert.

In den 1970er Jahren wurde die Literatur der Einwanderer meist als Gastarbeiterliteratur bezeichnet (vgl. Koiran 2009:69). Diese Literatur entstand aus dem Anliegen heraus, dem Verstummen der Gastarbeiter entgegenzuwirken und Brücken zur deutschen Gesellschaft zu bauen. Initiatoren waren beispielsweise Franko Biondi und Rafik Schami, welche dazu Gründer des Vereins *PoLiKunst* sind, der es sich zum Ziel setzte, multikulturelle Zusammenarbeit von AutorInnen unterschiedlicher Nationalitäten zu fördern (vgl. ebd.:70). Mit Zunahme des Ausländeranteils in Deutschland wuchs das Interesse an den „Fremden“ und deren Literatur; es begann eine Förderung und besondere Preise wie der Adelbert von Chamisso Preis wurden ausgelobt (vgl. ebd.:73). Vor allem in den 1980er Jahren tauchen mehr und mehr Bezeichnungen auf, die jedoch alle dieser Literatur nicht ganz gerecht werden können bzw. teilweise auch negative Implikationen enthalten wie die Termini *Ausländerliteratur*, *Migrantenliteratur*, *Migrationsliteratur* oder *Literatur der Minderheiten* (vgl. ebd.:74f.). Laut Rösch (2000:376) orientiert sich die Bezeichnung *Migrantenliteratur* „an der Aufnahmegesellschaft als Ort der Literaturproduktion und Rezeption“ (ebd.) und kann umschrieben werden durch „Literatur von Migranten“ (ebd.). Das heißt, es findet eine Orientierung an der Autorenbiographie und teilweise an der Schreibsprache statt. In der

---

15 Koiran (2009: 65-102) gibt einen guten und leicht verständlichen Überblick über diese Thematik, über AutorInnen und deren Werke, Einstellungen und Entwicklungen sowie Definitionsproblematiken zur Beschreibung dieser Literatur. Ein in diesem Zusammenhang weiteres wichtiges Werk ist das Handbuch von Carmine Chiellino (2000) zur Interkulturellen Literatur in Deutschland, in welchem er eine übergreifende Einführung in die Geschichte und Situation der Einwanderer gibt, wie auch einen Überblick über die Literatur und dabei die Heterogenität der Herkunftskulturen, die Pluralität der Standorte, die vielfältigen transnationalen, sprachlichen, literarischen und thematischen Verflechtungen aufzeigt (vgl. Koiran 2009:65).

16 vgl. <http://www.goethe.de/ins/bf/de/oug/kul/lit/3151492.html>

Wissenschaft beziehe sich das „Interesse an dieser Literatur nicht nur auf den Erwerb, Gebrauch und Vermittlung, sondern auch auf die Kritik und Konzeption einer zweiten, anderen, vielleicht auch neuen deutschen Sprache“ (ebd.). Der Terminus *Migrationsliteratur* könne durch „Literatur über Migration“ (ebd.) ersetzt werden und geht dadurch mehr vom Text und dessen Gegenstand aus, wobei alle Schreibsprachen geltend sind und dazu Formen von Mehrsprachigkeit betont werden. Prinzipiell können auch einheimische AutorInnen Migrationsliteratur verfassen. „Dieser Literaturbegriff basiert auf der Kritik an einem germanozentrischen oder eurozentrischen Literaturbegriff“ (ebd.). Eine solche Literatur könne sich außerdem in und zwischen zwei oder mehr Sprachen, Kulturen oder gar Zeiten bewegen (vgl. ebd.:377)<sup>17</sup>.

In den 1990er Jahren kommen dann weitere Termini auf und es wird versucht, die Dualität „ausländisch“ und „inländisch“ aufzuheben; forschungsleitender Begriff wird dabei die *Interkulturelle Literatur* (vgl. Koiran 2009:105f.). Die Begriffe *Interkulturelle* oder *Interlinguale Literatur* gehen ebenfalls vom Text selbst aus, wobei hier vor allem die Form des Schreibens Beachtung findet (vgl. Rösch 2000:377). Für Chiellino (2000:395) zeichnet sich diese Literatur durch drei Eigenschaften aus:

- a) „die Entstehung eines interkulturellen Gedächtnisses [als] Beweis dafür, dass Migration als Lebensprojekt zu verstehen ist“
- b) „die dialogische Zusammensetzung der Sprache (d.h. in der deutschen Sprache eines Nichtmuttersprachlers integrieren sich grammatische, bildliche, lexikalische Spuren seiner Herkunftssprache)“
- c) die Gegenwart eines impliziten Lesers und eine Leseöffentlichkeit, die unterschiedlichen Sprachkulturen angehören.“

Aber auch dieser Begriff steht in der Kritik, da er homogene Kulturgrenzen nahelegt, sodass von Welsch (2010) der Vorschlag der Bezeichnung dieser Literatur als *transkulturelle Literatur* gemacht wurde. Parallel zu dieser Debatte kamen in den 1990er Jahren im Rahmen der *Cultural Studies* die Bezeichnungen postkoloniale und hybride Literatur auf, wobei diese wiederum mehr die Kritik am westlichen Aufklärungsdenken und dessen Anspruch auf Universalität in den Vordergrund rückten (vgl. Koiran 2009:111f.). Insgesamt ist zu verzeichnen, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts diese andere Literatur mehr und mehr in das Interesse der Literaturöffentlichkeit rückt und es zu einer Veränderung der Wahrnehmung der bzw. des Fremden kommt, in der eher positive Aspekte in den Mittelpunkt gestellt

---

17 Rösch (2000:387) plädiert für eine Didaktisierung einer solchen Literatur für den FSU (und im DaF-Unterricht) und postuliert, dass Migrationsliteratur Sprachreflexion sowohl auf die deutsche Sprache als auch auf den Erwerb und die Vermittlung einer Fremdsprache bezogen unterstützen, sowie auch auf Sprachsozialisation und Mehrsprachigkeit und das Verhältnis zwischen Sprachen und Sprachgemeinschaften. Weiterhin fördere sie einen produktiven Umgang mit Literatur, welcher zum kreativen Schreiben anregen könne, wobei wichtig ist, dass auch die Spezifika der Form und der Intertextualität berücksichtigt werden – nicht lediglich der Inhalt.

werden. Es erscheinen auch vermehrt Anthologien mit Texten einer „neuen Internationalität der deutschen Literatur“ (ebd.:114).

Wie durch die kurze Skizzierung gezeigt wurde, haben sich die Bezeichnungen für Literatur von AutorInnen, deren Erstsprache nicht deutsch ist, im Laufe der Zeit gewandelt, doch schien nie ein wirklich passender Begriff dafür gefunden werden zu können. Mit Begriffen wie *Gastarbeiter-* oder gar *Ausländerliteratur*, *Migrationsliteratur* u.a. konnte diese Literatur nie wirklich in Gänze definiert werden. Auch neuere Begriffe wie *Neue Weltliteratur*, *Literaturen ohne festen Wohnsitz*, *inter-/transkulturelle Literatur* sind ebenso kontrovers, weil dadurch immer auch das Gegenteil mitgedacht werden kann (vgl. Lughofer 2010:3f.). Die Begriffe sind also insofern problematisch, als es durch diese erscheint, als gebe es voneinander abgegrenzte Kultur- bzw. Sprachblöcke – eine Vorstellung, die heutzutage überholt ist. Außerdem kannte die deutsche Literatur nie eine ethnische und sprachliche Einheit (vgl. Lughofer 2010:4). Des Weiteren sind SchriftstellerInnen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, auch kein neues Phänomen, wie es international bekannte Schriftsteller wie Josef Conrad oder Samuel Beckett beweisen, und auch deutsche AutorInnen, die nicht in deutscher Sprache schreiben bzw. schrieben, gibt es zuhauf. Zudem kann kaum davon gesprochen werden, dass Literaturen automatisch an einen Wohnort gebunden seien, sondern es haben sich längst „zwischen den Nationalliteraturen und den Literaturen der Welt, die sich nicht auf eine bloße Addition von Nationalliteraturen reduzieren lassen, Literaturen ohne festen Wohnsitz entwickelt, deren Bedeutung [...] im 21. Jahrhundert weiter zunehmen wird“ (Ette 2007:169). Doch inzwischen kam ein neuer Begriff auf, durch den eine solche Literatur bzw. eine bestimmte Schreibweise innerhalb dieser Literatur beschrieben werden kann, nämlich die *Exophonie* bzw. die *Anderssprachigkeit*. Diese Termini sind noch recht jung und als Begriff noch nicht ganz etabliert (vgl. Ivanovic 2010:173).

### 3.3.2 Exophonisches Schreiben

Durch den Band „*Exophonie. Die Anderssprachigkeit (in) der Literatur*“ von Arndt/Naguschewski/ Stockhammer (2007) fanden die Termini Exophonie bzw. Anderssprachigkeit zum ersten Mal in einem größeren Umfang Beachtung. Erstmals kam der Begriff *Exophonie* jedoch schon bei einer Tagung des Goethe-Instituts 2002 in Dakar, Senegal auf (vgl. Lughofer 2010:3).

Als *anderssprachig/exophonisch* bezeichnen Arndt/Naguschewski/Stockhammer (2007) Werke jener AutorInnen, welche nicht oder nicht ausschließlich in der Sprache, die sie als erstes gelernt haben, schreiben. *Exophonie* könne als *Anderssprachigkeit* definiert werden, besitze jedoch noch weitere Valenzen. Anfänglich wurde der Begriff verwendet, um afrikanische Literaturen in europäischen Sprachen zu charakterisieren, da sich vor allem in Afrika Menschen nicht nur über Grenzen, sondern auch Grenzen über Menschen bewegt haben, Sprachgemeinschaften auseinandergerissen wurden und neue Zusammenschlüsse entstanden. Dabei entstanden neue sprachliche Mischformen und Literatur und Werke, die einer neuen Benennung bedurften (vgl. Arndt/ Naguschewski/ Stockhammer 2007:8f). Dadurch, so Wright (2008:39), gibt es „an overlap between exophony as a phenomenon and literature produced in postcolonial contexts.“

Auch Lughofer (2010:3) definiert *Exophonie* als das Phänomen, dass SchriftstellerInnen nicht in ihrer Mutter- bzw. Erstsprache schreiben. Ivanovic (2010:172) definiert exophonisches Schreiben dadurch, „dass der Autor, indem er eine andere Sprache adaptiert, zugleich die Distanz zu der Literaturgemeinschaft, innerhalb derer er sich mit ihr bewegt, zum Ausdruck zu bringen versucht“. In der Schreibweise exophonischer Texte würde bewusst gemacht, dass diese durch „Sekundarität im Verhältnis zwischen Sprache und Sprecher“ (ebd.:172) bestimmt seien, was in der Schreibweise selbst bewusst gemacht werde und sie ein anderes Sprechen artikulieren, welches durch das „Heraustreten der Stimme aus der Sprache“ sichtbar gemacht werde (ebd.). Der Terminus *Exophonie* vermeidet thematische Vorschriften älterer Bezeichnungen wie Ausländer- oder Migranteliteratur und „avoids the imposition of a thematic straitjacket and emphasises the innovative features that can be observed in this body of texts“ (Wright 2008:27)

Um eine genaue Basis des Entstehens der Begrifflichkeiten aufzuzeigen, zerlegen die Herausgeber des Bandes „*Exophonie*“ die Termini *Exophonie* und *Anderssprachigkeit* jeweils in ihre Bestandteile, also *Exo* und *Phonie*, und *Anders* und *Sprachigkeit*, um diese anhand ihrer jeweiligen Einzelteile nochmals genauer zu durchleuchten und definieren und aufzuzeigen, wie diese Termini zustande kamen und für passend erachtet wurden. Durch den Versuch der Definition zeigen sie jedoch auch auf, dass die Bestandteile jeweils auch etwas problematisch sind und nicht immer ganz eindeutig erläutert werden können (bzw. es nicht immer eindeutig zu klären war, ob mit den Begriffen auch genau das ausgedrückt wird, was die AutorInnen damit auszudrücken versuchten).

Das Präfix *Exo* stammt aus dem Lateinischen und kann mit *hinaus* übersetzt werden und als Gegenteil eines angenommenen *Endo* die „Existenz stabiler Grenzen, die über Zugehörigkeit zum Innen und Außen entscheiden“ (Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007:14) suggerieren. Der Terminus stammt ursprünglich aus der Ortsnamenskunde und bezeichnet fremdsprachige Ortsnamen<sup>18</sup>. Er tauchte erst in den neunziger Jahren in „kulturwissenschaftlichen Debatten um anglo- und frankophone afrikanische AutorInnen auf“ (vgl. Lughofer 2010:3 und siehe oben). Seit den 1980er Jahren wird eine solche Literatur auch im deutschsprachigen Raum wahrgenommen. Prinzipiell sagt der Begriff *Exophonie* jedoch nichts über den Hintergrund des/der AutorIn aus und kann als ein weltweites Phänomen betrachtet werden, das keine linguistischen Grenzen kennt (vgl. Wright 2008:39f.). Durch die Bezeichnung *Exophonie* soll überdies die Zählbarkeit von Sprachen angezweifelt werden und damit auch präzise Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen. Infrage gestellt wird außerdem, ob überhaupt von einheitlichen Sprachgemeinschaften gesprochen werden kann oder es nicht eher sogar eine endlose Sprachspaltung und Sprachmischung gibt (vgl. Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007:15f.)<sup>19</sup> und die Vorsilbe *Exo* dies nochmals aufgreifen und betonen soll.

Die Fremdschreibungen von Özdamar, Tawada und vielen anderen exophonischen SchriftstellerInnen funktionieren oft im Spannungsfeld von Schriftgestalt und Lautung. Der Begriff *Exophonie* ist so in seinem zweiten Bestandteil etwas problematisch, vorausgesetzt *Phonie* ist von ‚Stimme‘ abgeleitet. Aber *Phonie* durch *Graphie* zu ersetzen ist ebenso problematisch, denn hier stellt sich dann die Frage, ob es um ein Heraustreten aus dem Schriftsystem geht und so dann eine ‚*Andersschriftlichkeit*‘ wäre, oder um ein Heraustreten aus der Stimme oder der Sprache. „Die mit Andersschriftlichkeit einhergehenden Fragen werden desto deutlicher, je verschiedener und komplexer die in diesem Prozess beteiligten Schriftsysteme sind“ (Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007:18). Auch dienen die verschiedenen Typen von Schriften als verschiedene Modi, wie sich auf die Welt bezogen wird (vgl. ebd.). Dazu ist die Frage, welches Schriftsystem ein/e AutorIn verwendet, oftmals ein Konfliktstoff, gerade wenn es keine standardisierte Orthographie gibt oder Sprachen in einem bestimmten Alphabet verschriftlicht wurden (vgl. ebd.:19f.).

Als nächstes wird der Begriff *Anderssprachigkeit* in seine Bestandteile zerlegt. Die Herausgeber diskutieren, dass Literatur ja an sich schon ein „Heraustreten aus der Stimme“

18 Als Beispiel nennen die Herausgeber das englische Munich als ein Exonym für München, bzw. ein deutsch ausgesprochenes London als exophone Variante des Begriffs.

19 Im vorherigen Abschnitt über Mehrsprachigkeit wurde die Problematik ja schon angesprochen und vermerkt, dass es kaum möglich ist, eine Definition zu Sprache, Dialekt etc. zu geben. Das kann hier nochmals verdeutlicht werden.

sei – wenn man *Exophonie* so lesen möchte – und damit anders, denn man schreibe ja nicht so, wie man spricht<sup>20</sup>. Daher sei auch *Anderssprachigkeit* in der Literatur nur ein besonderer Fall von *Anderssprachigkeit* der Literatur, da es beim Unterschied zwischen Dichtung und Alltagssprache beispielsweise nicht um den Unterschied zwischen zwei natürlicher Sprachen, sondern um zwei Sprachkonventionen geht, wobei die Übergänge fließend sind (vgl. Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007:21).

Der Begriff *Anders* suggeriert außerdem aber auch, dass es ‚*das Eine*‘ und ‚*das Andere*‘ gibt und somit eine Konstruktion von „Eigenem“ und „Fremden“ aufgebaut wird. Hier stellt sich dann dennoch weiterhin die Frage, wie dann bestimmt wird, was *das Eine* ist und was es dazu macht, und umgekehrt.

Bei der Klärung des Begriffs *Anders-Sprachigkeit* geht es den Herausgebern vor allem um die Unterscheidung *Sprachigkeit* und *Sprachlichkeit* und die damit verbundene Wahl auf *Sprachigkeit*. Sprachigkeit, so die Herausgeber, sei im normalen Sprachgebrauch eigentlich nicht isoliert zu finden, sondern nur in Verbindungen (z.B. mit Zahlwörtern, konkreten Sprachen oder Adjektiven) (vgl. ebd.:23). Allein Beyer (2003:199, in Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007:23) sieht das Wort *Sprachigkeit* als „Wechselverhältnisse“ und erfasst die Beziehungen „zwischen Mündlich- und Schriftlichkeit, Fremd-, Eigen-, Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit“. Dadurch wird ein Bedeutungsspielraum eröffnet, den auch die Herausgeber des Bandes nutzen wollen. Dazu greifen sie auf Saussure und dessen Unterscheidung der Termini *langue* und *langage* zurück. Dabei stellen sie fest, dass die deutschen Suffixe *-lich/-ig* ziemlich genau der Unterscheidung von Saussures *langage* und *langue* entsprechen, was sie in der nachfolgenden Tabelle illustrieren<sup>21</sup>:

sprach-lich	sprach-ig
1. amts-, umgangssprachlich gesten-, bildersprachlich gemengelsprachlich → les langages	deutsch-, französisch- etc. sprachig  kinyarwandasprachig → les langues
2. sprachlich → le langage	*sprachig (existiert [noch] nicht) *la langue (existierte vor Saussure nicht)
Fremdsprachlich deutsch-, xhosa-, etc. sprachlich → Gegenstand ...	Fremdsprachig deutsch-, xhosa- etc. sprachig → Medium des Sprachgeschehens

Das *Sprachliche* sei hier also Gegenstand und das *Sprachige* Medium eines

20 Yoko Tawada formulierte in einem Interview in Koiran (2009:378), dass die literarische Sprache sowieso nie die Muttersprache, jedoch auch die literarische Sprache nie eine Fremdsprache sei.

21 Diese Bedeutungen werden in dem Band „Exophonie“ recht genau erklärt, was hier leider nicht erfolgen kann. Für ein tieferes Verständnis sei also auf Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007, S. 22-26 verwiesen.



## Sprachgeschehens.

„Sprachigkeit wäre dann das Bewusstsein davon, dass das sprachliche Medium eine *Einzel*sprache ist. Und Zwei- oder Zweitsprachigkeit, die Erfahrung von der nicht-ersten Sprache könnte der Ausgangspunkt für das Bewusstsein von Sprachigkeit überhaupt sein“ (ebd.: 26),

da man sich Sprache oft erst dann richtig bewusst wird im Kontrast zu einer anderen Sprache. Auf diesen definitorischen Grundlagen bauen die AutorInnen dann ihre Beiträge auf, in denen unter anderem auch das Schreiben Yoko Tawadas thematisiert wird.

Deutsche Literatur von AutorInnen nicht deutscher Erstsprache bleibt etwas Besonderes, das sich von anderer deutscher Literatur unterscheidet. Es gibt ein „Spannungsfeld zwischen einer nun zentral wahrgenommenen Literaturströmung im deutschsprachigen Raum und der Problematik einer Etikettierung“ (Lughofer 2010:4). Die exophonische Literatur ist außerdem so vielfältig, dass sie kaum in einer Kategorie zusammengefasst werden kann, dazu befindet sie sich in ständiger Veränderung. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten, welche diese Schreibweise konstituieren: In exophonischen Texten (in deutscher Sprache) kann oftmals beobachtet werden, dass „Non-native speakers also defamiliarise German for the German reader, creating their own metonymic gap, reminding themselves and their readers that languages belong to nobody and that one should never feel too comfortable there“ (Wright 2008:36). So drehen, wenden und formen diese AutorInnen die deutsche Sprache und die Wörter „until it goes where one wants it to go and does what one needs it to do“ (Wright 2010:23). Die Bezeichnung *exophonisch* verdeutlicht eine wichtige Verschiebung darin, wie man sich an das Schreiben von nicht muttersprachlichen AutorInnen annähern kann, und eine Rückkehr zu der zuletzt etwas vernachlässigten Beziehung zwischen Form und Bedeutung in der Literatur (vgl. Wright 2008:40).

Im Rahmen dieser Arbeit sind vor allem die Autorinnen Yoko Tawada und Maja Haderlap von Bedeutung, da in der ersten Unterrichtsreihe ein Gedicht von Haderlap und in der zweiten Unterrichtsreihe ein Essay von Tawada didaktisiert wird. Auch wenn sich das Schreiben der beiden Schriftstellerinnen sehr voneinander unterscheidet, so können doch auch Gemeinsamkeiten aufgedeckt werden. Im folgenden Kapitel, in welchem auch eine knappe Biographie der Autorinnen folgt, wird deren Schreiben kurz dargelegt.

Für diese Arbeit ist nun von Bedeutung, inwiefern sich die Spracherfahrungen von Haderlap und Tawada für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache nutzen lassen können, was in den Didaktisierungen zum Ausdruck gebracht wird.

### 3.4 Zusammenführung – Verbindung der Literatur- und Sprachdidaktik

Dieses Kapitel fasst die Konzepte aus den vorhergehenden Kapiteln zusammen, um sie dann zueinander in Bezug zu setzen und in Verbindung zu bringen. Damit soll aufgezeigt werden, inwiefern diese für den Kontext Südafrika nutzbar gemacht werden und produktive Anwendung finden können. Es soll resümiert werden, welche Ziele damit verfolgt werden und was bei den Lernern erreicht werden soll.

Die Literarizität der Sprache lässt sich gerade in den exophonischen wie auch polyphonen Texten herausstellen, weil durch die „*Anderssprachigkeit*“ (Arndt/Stockhammer/Naguschewski 2007) dieser Texte die Beziehung zwischen Form und Bedeutung eine größere Rolle spielt. Auch bewusst gewählte Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten oder die Komplexität der Bedeutungsbildung sowie der ästhetische Aspekt der Sprache spielen in der *Exophonie* eine große Rolle. Exophonische und mehrsprachige Texte zeigen auf, wie Sinn konstruiert wird und zeugen von einem sehr bewussten Umgang mit Sprache und einem ausgeprägten Sprachbewusstsein der AutorInnen. Und genau hier können daher klare Bezüge zur *Didaktik der Literarizität* (Dobstadt/Riedner 2011) hergestellt werden, die es sich ja zum Ziel nimmt, dass Sprache in ihren symbolischen Zusammenhängen erkannt wird.

Diese sprachlichen Herausstellungen in exophonischen Texten bergen außerdem das Potential der Bewusstmachung *Symbolischer Kompetenz*; und die Texte selbst machen oft die *Symbolische Kompetenz* der SchriftstellerInnen deutlich.

Durch das Konzept der *Literarizität* lernen die Studierenden ein neues Sprach- und Literaturverständnis kennen, das von einem rein instrumentellen Sprachverständnis abkommt. Literatur soll nicht rein zu Spracherwerbs- und kommunikativen, auf Alltagsgesprächen zugeschnittenen Zwecken verwendet werden, sondern die Studierenden sollen mehr auf das Bedeutungspotential und die Vielschichtigkeit der literarischen Dimension von Sprache aufmerksam gemacht werden, die von einer grundsätzlichen Mehrdeutigkeit literarischer Texte und Sprache im Allgemeinen ausgeht (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b:110). Dieses Konzept wird vor allem in der ersten Unterrichtsreihe eine bedeutende Rolle spielen, in der ein Gedicht behandelt wird. Denn gerade Lyrik bietet sich für die Arbeit mit dem Konzept der

*Literarizität* sehr gut an<sup>22</sup>. Außerdem wird dies wahrscheinlich die erste Berührung der Studierenden mit dem Konzept der *Literarizität* sein und möglicherweise der erste bewusste Umgang mit exophonischen Texten, sodass ein Einstieg erfolgen sollte, der die Lerner auf die Thematik hinführt ohne sie gleich zu sehr zu beanspruchen. Letztlich zielt die erste Unterrichtsreihe vor allem darauf ab, dass die Lerner eine „*Symbolische Kompetenz*“ (Kramersch 2006) entwickeln bzw. sich dieser bewusst werden, welche durch den Unterricht weiter gefördert wird.

Dennoch wird aber auch in der ersten Unterrichtsreihe gleich mit exophonischen Texten gearbeitet und die Mehrsprachigkeit der Lerner berücksichtigt. Das heißt, die drei Komponenten *Literarizität*, *Mehrsprachigkeit* und *Exophonie* werden direkt zusammen betrachtet und miteinander verbunden. In der zweiten Unterrichtsreihe sollen die in der ersten Reihe erworbenen Kompetenzen dann vertieft und weiterentwickelt werden.

Nach Kramersch (2009:191) verfügen gerade mehrsprachige Individuen („Multilingual Subjects“), wie die Studierenden in Stellenbosch ja bezeichnet werden können, eine solche *Symbolische Kompetenz* und sind in der Lage, symbolisch zu handeln, auch in ihrer alltäglichen Kommunikation. Denn gerade diejenigen Individuen, die tagtäglich mit mehr als einer Sprache zu tun haben, sollten eben schon über die Fähigkeiten verfügen, mit der wachsenden Bedeutungsoffenheit bzw. Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen bzw. von Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung umgehen zu können. Im konventionellen Fremdsprachenunterricht hat dieses Potential, über das die Lerner eigentlich ja schon verfügen, oftmals keinen Raum. Das heißt, dass es ihnen erst bewusst gemacht werden muss, sodass es dann auch für den Spracherwerb genutzt werden kann. Ziel ist nicht nur die Bewusstmachung dieses Potentials und damit dessen Nutzung und Anwendung für die deutsche Sprache allein, sondern in jeder ihrer Fremdsprachen und vor allem in ihrem südafrikanischen Alltag, der von Mehrsprachigkeit geprägt ist. Die Lerner können und sollen in ihrem Fremdspracherwerb ihre Muttersprache/n sowie alle ihre bisher gelernten Sprachen miteinbeziehen und produktiv nutzen. Außerdem sollen sie eine Offenheit für andere, ihnen noch unbekannte Sprachen – vor allem die offiziellen südafrikanischen Sprachen – entwickeln. Daher sollen in den beiden Unterrichtsreihen die jeweiligen Sprachkenntnisse der einzelnen Studierenden individuell genutzt und deren Spracherfahrungen erweitert werden.

---

<sup>22</sup> Literarizität ist aber ein Kennzeichen von Sprache allgemein und nicht auf besondere Textsorten beschränkt. Die poetische Funktion von Sprache ist gerade in der Literatur dominant und bleibt jedoch im alltäglichen Sprachgebrauch eher verdeckt. Daher kann wohl gesagt werden, dass literarische Texte und dabei v.a. lyrische Texte sich im Unterricht anbieten (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b).

Wie in Kapitel 3.2 schon ausgeführt, wird hier postuliert, dass sich gerade mehrsprachige Literatur bzw. Literatur von mehrsprachigen SchriftstellerInnen anbietet, um Lernern das produktive Nutzen ihrer Sprachen beizubringen, da sich in dieser Literatur zeigt, auf welche Weise die individuelle Mehrsprachigkeit genutzt werden kann.

Durch die Begegnung und Beschäftigung mit Literatur von mehrsprachigen AutorInnen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, sollen die Studierenden ein neues Bewusstsein für Sprache im Allgemeinen, aber auch für ihre Fremdsprache entwickeln und motiviert werden, mehr in einer Fremdsprache zu lesen, aber auch eine Handlungskompetenz zu entwickeln. Herausgestellt werden soll, dass und wie gerade exophonische, anderssprachige Texte das Potential haben, Fremdsprachenlernende auf ein neues sprachliches Bewusstsein zu heben, da den AutorInnen dieser Texte zugesprochen werden kann, dass sie ein Bewusstsein für die Brüche und Widersprüche entwickelt haben, die aus dem Schreiben zwischen zwei Sprachen entstehen. Zu diesem Bewusstsein sollen die Studierenden durch die Beschäftigung mit diesen Texten ebenfalls gelangen.

Exophonische Texte und mehrsprachige Literatur verweisen dazu oftmals auf die Welt der Leser, die eine Fremdsprache erlernen. Durch die Arbeit mit den exophonischen Texten sollen die Lerner an die spezifische Spracherfahrung, die im Umgang der Texte mit Sprache zum Ausdruck kommt, herangeführt werden – d.h. an die „Form“ der Sprache, an die Wortneukreationen, Verfremdungen etc.

Die exophonischen Texte sprechen dazu häufig Themen und Erfahrungen an, die auch Fremdsprachenlernende betreffen, vor allem möglicherweise jene, die die Fremdsprache fern ihrer Heimat lernen und daher ähnliche Erfahrungen machen wie die SchriftstellerInnen, wodurch auch der thematische Aspekt eine Rolle spielen kann. Dadurch können sie sich in dem, was in den Texten dargestellt wird, wiedererkennen. Durch einen produktiven Umgang mit den Texten können sie dann auch ihre eigenen Erfahrungen mit Sprache, Mehrsprachigkeit, dem *zwischen Sprachen* und den *Zwischensprachen* zum Ausdruck bringen und dabei wiederum eine neue Sprachlernerfahrung machen und sich mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit neu auseinandersetzen.

Ebenso werden die Lerner dazu inspiriert, die Texte aus verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven aus zu betrachten. So können sie lernen, eine differenzierte Sichtweise, Selbst- und Weltverständnis zu erlangen und komplexe Situationen auch im Alltag besser zu meistern. Die Spracherfahrungen von AutorInnen exophonischer Literatur – in diesem Fall konkret von Maja Haderlap und Yoko Tawada sollen so für den DaF-Erwerb genutzt werden können.

Durch die folgenden Didaktisierungen werden die Studierenden angeregt, sich wie die beiden Schriftstellerinnen den Leerstellen, dem Unbekannten, Uneindeutigkeiten und Unverständlichen einer Sprache zu stellen und sich somit eine Sprachmächtigkeit anzueignen und die Bedeutungsvielfalt nutzen zu lernen<sup>23</sup>. Tawada und Haderlap machen dies zwar jeweils auf unterschiedliche Weise; das wiederum zeigt jedoch, dass es ganz unterschiedliche Weisen gibt, sich einer Sprache zu nähern und in ihr handeln zu lernen.

Auch jeder Fremdsprachenlerner rezipiert einen Text mit seinem individuellen Hintergrund und hat eine eigene Herangehensweise, sowohl im Umgang mit Literatur als auch im Sprachenlernen im Allgemeinen. Wie erwähnt zeigen auch die Texte, die für diese Arbeit ausgewählt wurden, wie unterschiedlich an die neue Sprache herangegangen werden kann. Möglicherweise werden sich die Studierenden in den Texten und in der Herangehensweise an die Fremdsprache wiedererkennen oder wenn nicht, neue Möglichkeiten entdecken, den Spracherwerb zu optimieren. Möglicherweise werden auch ganz neue Ideen entwickelt. Bestenfalls können sich die Lerner auch in den angesprochenen Themen wiederfinden/-erkennen und sollen angeregt werden, kritisch, aber auch kreativ mit den Texten umzugehen. Letztlich geht es darum, dass die Studierenden erkennen, dass es sowohl an Texte als auch an (Fremd-) Sprachen unzählige Herangehensweisen gibt, dass es unterschiedliche Betrachtungsweisen auf Mehrsprachigkeit und kein allgemein gültiges Konzept gibt, wie Mehrsprachigkeit begegnet und mit ihr umgegangen werden muss. Wichtig ist, dass die Studierenden ein Bewusstsein für ihre eigenen Sprachhandlungen und Bedeutungsbildungen entwickeln.

---

23 Dafür werden in Kapitel 5 konkrete Konzepte und Vorschläge entwickelt.

## 4. Entwurf der Unterrichtseinheiten

### 4.1 Rahmenbedingungen, Textauswahl und Begründung

Die Unterrichteinheiten sind konzipiert für den Deutschkurs 348 der Universität Stellenbosch. In Kapitel 1 wurde das Kurssystem der Universität bereits erläutert; hier sollen noch einige Ergänzungen vorgenommen werden.

Im Studienjahr 2014 sind in diesem Kurs zwölf Studierende eingeschrieben, auch im Folgejahr kann mit einer Zahl von etwa zehn bis 20 Studierenden gerechnet werden. Die Studierenden lernen Deutsch unterschiedlich lange, sollten bis zu Ende des Semesters jedoch mindestens B1-Niveau erreicht haben. Diejenigen, die schon in der Schule Deutsch gelernt haben, sollten B2-Niveau erreicht haben. Da die verschiedenen Niveaustufen in diesem Kurs zusammentreffen, ist es wichtig, dass im Unterricht eine Balance geschaffen wird, sodass kein Lerner unter- bzw. überfordert wird.

Anhand der konkreten Didaktisierungen soll aufgezeigt werden, wie eine Didaktik der *Literarizität* unter Verwendung von exophonischer Literatur auf fortgeschrittenem Niveau im universitären DaF-Unterricht in Südafrika praktisch umsetzbar ist. Die didaktischen Entwürfe bauen auf die in den vorhergehenden Kapiteln angeführten Grundlagen, Konzepte und Zielsetzungen auf. Der literarische Hintergrund und die literarische Bildung hat Konsequenzen für die Vorgehensweise der Unterrichtsreihe durch die Lehrperson. Das bedeutet, dass die Auswahl der Texte sowohl literatur- als auch lernergerecht sein muss.

Die Unterrichteinheiten sind zwar auf den Stellenboscher Kurs ausgerichtet, sie sollen aber keineswegs nur für diesen anwendbar sein, sondern können und sollen als Leitfaden dienen, der an unterschiedliche und individuelle Unterrichtssituationen und Rahmenbedingungen angepasst werden kann und soll. Da die Texte, die hier verwendet werden, jedoch schon ein etwas fortgeschritteneres Sprachniveau verlangen, sollten sie nur in Kursen verwendet werden, in welchen die Lerner mehr als ein Anfängerniveau aufweisen können. Das heißt jedoch nicht, dass exophonische Literatur nicht auch schon auf dem Niveau A1/A2 Anwendung finden kann<sup>24</sup>.

---

24 Es gibt vor allem viele kurze und sprachlich einfache Gedichte (beispielweise von José F.A. Oliver „Ich“ aus *Auf-Bruch*, oder „Das bin ich mir schuldig“ von Ivan Tapia Bravo, oder „Sklavensprache“ von Gino Giellino aus *„Mein fremder Alltag“*) welche sich für Didaktisierungen auf niedrigerem Niveau anbieten.

In Bezug auf die Textauswahl spielen drei Faktoren eine wichtige Rolle, nämlich der Einfluss der jeweiligen Institution (also Schule, Universität, Sprachkurs etc.), didaktische Kriterien und lernerbezogene Kriterien. Es sollte also berücksichtigt werden, welche Anforderungen die Institution stellt, welche Lernziele erreicht werden sollen, welche Konsequenzen dies wiederum auf die Textauswahl hat und was die Lerner schon mitbringen bzw. welche Vorannahmen in Bezug auf sie gemacht werden können<sup>25</sup>. Dies alles hat Auswirkungen darauf, welche Kriterien Texte in Bezug auf die Institution, die Lernziele und die Lerngruppe erfüllen muss<sup>26</sup>.

In diesem Fall ist es vor allem die Mehrsprachigkeit der Lerner, ihre Lebenswirklichkeit als *Multilingual Subject*, die zwischen Sprachen wandern, die besondere Berücksichtigung findet. Dadurch, dass sie sich als *Multilingual Subject* erkennen, sollen sie lernen, von welcher komplexen sprachlichen und kulturellen Welt sie umgeben sind, in der ständig Grenzen verschwimmen und überschritten werden. So sollen sie lernen, „die Realität in ihrer Widersprüchlichkeit, Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit“ (Dobstadt/Riedner 2011a:12) wahrzunehmen und in ihr handeln zu können.

In der ersten Unterrichtsreihe werden sich die Studierenden zunächst mit Lyrik befassen. Lyrische Texte schon allein wegen ihrer ausgeprägten ästhetischen Struktur eine Herausforderung, nicht nur für die Lerner, sondern auch für die Lehrpersonen (vgl. Radwan 2011:24), eignen sich aber gerade aufgrund ihrer Sprachästhetik und der Bedeutung der Form für eine Didaktisierung im Rahmen der *Literarizität*. Weiterhin ist die Darstellung von Thematiken in der Lyrik viel kompakter und konzentrierter dargestellt. Koppensteiner (2012:126f.) nennt noch mehr Gründe, die für eine Didaktisierung von Lyrik sprechen: Lyrik habe einen exemplarischen Charakter und biete sich ebenso aufgrund ihrer Überschaubarkeit und Abgeschlossenheit (vgl. Löschmann/Schröder 1988:78 in Koppensteiner 2012:125) auf allen Lernstufen an. Vor allem aber im Anfängerunterricht findet eine solche Lektüre Unterstützung durch Rhythmus, Klang und Reim, was wiederum zum Abbau von Sprechanxiety führen kann (vgl. Koppensteiner 2012:126). Gedichte sind Träger von Gefühlsäußerungen, was von vielen Texten in den Kursbüchern nicht behauptet werden kann. Oftmals bieten sich Gedichte für Sprachspiele und Schreibversuche in der Fremdsprache an (vgl. ebd.).

---

25 Dies erfolgt hier vor allem auch mithilfe der Fragebögen.

26 Vgl. dazu Powerpoint Vorlesung 8, WS 2012/2013 (Dobstadt/Riedner – Modul Literaturdidaktik)

Von diesen Überlegungen ausgehend wurde für die erste Unterrichtsreihe ein Gedicht von Maja Haderlap ausgewählt, das von der Thematik gut auf die Studierenden passt.

Maja Haderlap wurde 1961 in Bad Eisenkappel/Železna Kapla in Kärnten/Österreich geboren und gehört der slowenischsprachigen Minderheit an. Sie studierte Theaterwissenschaften und Deutsche Philologien in Wien, promovierte dort und bekam einen Lehrauftrag an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Außerdem war sie Redakteurin und Herausgeberin der slowenischen Literaturzeitschrift *mladje*. Heute lebt sie als freie Autorin in Klagenfurt. Sie gilt als die einflussreichste Lyrikerin unter den slowenisch schreibenden Österreicherinnen. Sie schreibt Lyrik, Prosa, Essays und übersetzt aus dem Slowenischen ins Deutsche. Ihr erster Gedichtband „*Žalik pesmi*“ erschien 1983 in slowenischer Sprache. 1998 publizierte sie einen dreisprachigen Gedichtband „*Gedichte Pesmi Poems*“. Inzwischen schreibt sie auf Deutsch. 2011 gewann sie den Ingeborg-Bachmann-Preis für ihren Roman „*Engel des Vergessens*“. Der Gedichtband „*langer transit*“, aus welchem das Gedicht „*als mir die sprache abhanden kam*“, kam 2014 auf den Markt und beschäftigt sich viel mit Ursprung, Herkunft, Sprache und Identität in dem Dreiländereck Österreich-Slowenien-Italien (vgl. Lughofer 2010:31).

Dieser Text wurde aus verschiedenen Gründen für die Didaktisierung gewählt. Zum einen wird eine Thematik behandelt, in die sich auch die Studierenden als *Multilingual Subjects* hineinversetzen können, nämlich die Erfahrung von Sprachverlust und dabei von Brüchen und Widersprüchen. Es wird erhofft, dass dieses Gedicht die Studierenden zu vielen eigenen Gedanken und Assoziationen leiten kann. Darüber hinaus tauchen in diesem Gedicht auch neue Bilder und Metaphern auf (wie „worttanker“ oder „buchstabenasche“), die die Studierenden dazu ermutigen können, selbst mit der Sprache zu spielen. Weiterhin können bestimmte grammatische Strukturen damit gefestigt werden. Das Gedicht bietet sich außerdem für einen *handlungs-* und *produktionsorientierten* Unterricht an.

Für die zweite Unterrichteinheit wurde der literarische Essay „*Bioskoop der Nacht*“ aus Yoko Tawadas Band „*Überseetzungen*“ gewählt.

Yoko Tawada wurde 1960 in Tokyo/ Japan geboren. Sie machte 1982 einen BA-Abschluss an der Universität Waseda in Tokyo und reiste dann mit der transsibirischen Eisenbahn nach Europa. In Hamburg studierte sie Neuere deutsche Literaturwissenschaft, machte einen Magisterabschluss und promovierte dann in Zürich bei Sigrid Weigel. Ihr erster Gedichtband erschien auf Japanisch, aber bereits 1988 schrieb sie eine Erzählung auf Deutsch: „*Wo Europa anfängt*“. Seit 2006 lebt sie in Berlin. Sie schreibt Essays, Prosa, Theaterstücke,



Hörspiele und Lyrik in deutscher und japanischer Sprache. Weitere Veröffentlichungen sind u.a. „*Das Bad*“ (1989), „*Talisman*“ (1996), „*Verwandlungen*“ (1998), „*Sprachpolizei und Spielpolyglotte*“ (2007), „*Abenteuer der deutschen Grammatik*“ (2010). Die Erzählung „*Bioskoop der Nacht*“, die hier behandelt wird, stammt aus dem Band „*Überseetzungen*“ (2002). Tawada hat schon viele Preise gewonnen, u.a. den Adelbert-von-Chamisso-Preis (1996) oder die Goethe Medaille (2005)<sup>27</sup>. Über das Schreiben Yoko Tawadas erschien 2010 der Sammelband „*Poetik der Transformation*“ sowie 2011 der Band „*Yoko Tawada*“, in welchen jeweils Forscher über Tawadas Literatur schreiben (vgl. Lughofer 2010:31).

Die Sprache Tawadas zu beschreiben, stellt einen vor eine große Herausforderungen<sup>28</sup>, eine kurze und treffliche Zusammenfassung kann folgende Rede sein, die auf Tawada bei der Preisverleihung des Übersetzerpreis der Kulturstiftung Erlangen im Jahr 2013 gesprochen wurde:

„Yoko Tawada positioniert sich an der Grenze zwischen den Sprachen und Kulturen. Tawadas Text-Reisen eröffnen polyphone Räume außerhalb der Muttersprache. Auf spielerische Art erkundet sie, was geschieht, wenn die deutsche Fremdsprache zur ‚Sprachmutter‘ wird. In den Echoräumen der Exophonie, der Anderssprachigkeit, verschwimmen die Grenzen von Identität und Fremdheit, Original und Übersetzung. Tawadas Texte sind konstitutiv mehrsprachig, indem sie den Leser die Existenz einer ganz anderen Sprache spüren lassen. Ihre Poetik der Übersetzung, Verfremdung und Verwandlung macht die schwarzen Löcher im Gewebe der Sprachen sichtbar, aus denen Literatur entsteht.“<sup>29</sup>

„*Bioskoop der Nacht*“ wurde deshalb ausgewählt, weil es hier einen Südafrika-Bezug gibt und die Studierenden dadurch ihnen Bekanntes aus einer anderen Perspektive erfahren können, was sie wiederum selbst zu einem Perspektivenwechsel veranlassen kann und soll. Die Protagonistin träumt aus ihr unbekanntem Gründen auf Afrikaans und beschließt daraufhin, nach Südafrika zu reisen, um ihre Traumsprache kennenzulernen, wo sie einen Afrikaans-Sprachkurs macht, aber auch auf die Sprache Xhosa trifft und das kulturelle und politische Südafrika kennenlernt. Der oft surrealistisch anmutende Text kontrastiert auf spielerische Weise die deutsche und afrikaanse Sprache, aber auch mit der kulturellen und politischen Komponente im Text geht die Autorin spielerisch um. Tawada spielt mit der Sprache, der Form, der Bedeutung, vermischt und verwirrt sie. Und sie beschäftigt sich mit Sprach- und Lebenswelten und kann dadurch Lerner in ihrer Lebenswirklichkeit und ihrem eigenen Sprachenlernen abholen<sup>30</sup>.

27 Weitere Infos unter: <http://yokotawada.de/>

28 Außerdem kann im begrenzten Rahmens dieser Arbeit nicht genauer darauf eingegangen werden. Daher soll an dieser Stelle nochmals auf die oben genannten Sammelbände verwiesen werden.

29 Siehe: [http://www.buchreport.de/nachrichten/aus\\_den\\_unternehmen/aus\\_den\\_unternehmen\\_nachricht/datum/2013/07/19/uebersetzerpreis-der-kulturstiftung-erlangen-fuer-yoko-tawada.htm?no\\_cache=1](http://www.buchreport.de/nachrichten/aus_den_unternehmen/aus_den_unternehmen_nachricht/datum/2013/07/19/uebersetzerpreis-der-kulturstiftung-erlangen-fuer-yoko-tawada.htm?no_cache=1) (Aus der Begründung der Jury)

30 In der Goethe-Broschüre werden diese beiden Autorinnen zu ihrem Schreiben, ihrer Sprache und ihrem Sprachverständnis befragt. Sie stellen einen interessanten Einblick in die Schaffenswelt der

Gemeinsam ist den beiden Schriftstellerinnen die bewusste Wahrnehmung von Brüchen und Widersprüchen, „die aus dem Schreiben zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen entstehen“ (Weigel 1992:228). In ihren Texten werden diese zum Ausdruck gebracht und nicht durch proklamierte Eindeutigkeiten unsichtbar gemacht und geglättet, wodurch sich literarische Perspektiven aus der Position der Minorität oder der Migration eröffnen (vgl. ebd.). Beide Autorinnen machen die Erfahrungen – und bringen diese in ihren Texten zum Ausdruck –, dass Bedeutungen nicht festgeschrieben sind, sondern sich im Fluss befinden und mit den verschiedenen Spracherfahrungen und Sprachschichten überschneiden, verändern und verwandeln. Haderlap thematisiert dabei oftmals vor allem die Erfahrung von Sprachverlust und sprachlichen Mächteverhältnissen sowie das gesellschaftliche Ansehen und Anerkennen von verschiedenen Sprachen (was sie aus persönlichen Erfahrungen schöpft).

Tawada nutzt den fremden Zungenschlag als Ausgangspunkt ihrer literarischer Kreativität (vgl. Ette 2007:169.). Das ‚Ich‘ bei Tawada ist immer schon ein kulturell Anderes, welches sich nicht durch Fest-Stellungen fixieren lassen kann (vgl. Ette 2007:170.). Durch dieses nicht fixierte Ich kommt es zu einem ganz neuen Wissenstransfer – es geht um Bewegungen einer Aneignung des Fremden und Fremdwerdung des Eigenen, es geht um „ein nicht abschließbares Über-Setzen zwischen verschiedenen Polen, die sich [...] ständig verändern, gerade weil sie in immer wieder neu sich stellende Übersetzungsprozesse eingebunden sind. Eine Literatur, deren Zunge sich dreht und wendet“ (Ette 2007:170).

## 4.2 Auswertung Fragebogen

Um mehr über die Stellenboscher Deutsch-Studierenden und deren sprachlichen Hintergrund und ihr Leseverhalten zu erfahren, wurde im 2. und 3. Jahrgang ein Fragebogen verteilt.

Aufbauend auf die Ergebnisse kann eine Unterrichtskonzeption erfolgen, welche besser an den sprachlichen Kenntnisse und Bedürfnisse der Lerner des Deutsch-Kurses 348 angepasst ist.

Da die Unterrichtseinheiten leider nicht mehr mit dem aktuellen Kurs des dritten Jahrgangs an der Universität Stellenbosch durchgeführt werden können, erschien es sinnvoll, den Fragebogen nicht nur an Studierende des aktuellen dritten Jahres, sondern auch an diejenigen des zweiten Jahrs zu verteilen, welche auch im dritten Jahr weiter Deutsch lernen möchten.

---

Schriftstellerinnen aber auch in ihre Sprach- und Lebenswelt.

Wie im ersten Kapitel erwähnt, ist der 348-Kurs in Stellenbosch derjenige, in welchem Lerner unterschiedlicher Niveaustufen aufeinandertreffen und zusammengeführt werden. Der Fragebogen kann inhaltlich in zwei Blöcke geteilt werden. Zum einen enthält er Fragen über den sprachlichen Hintergrund der Studierenden, zum anderen Fragen, die mehr auf das Leseverhalten und die Einstellung gegenüber Literatur betreffen.

Von den zwölf Studierenden, die den Deutsch-Kurs 348 in Stellenbosch belegen (die also im dritten Jahr sind), haben neun Studierende den Fragebogen ausgefüllt. Auch von den Studierenden, die sich aktuell im zweiten Jahr befinden (Kurs 278), kamen neun ausgefüllte Bögen zurück.

Unter den neun Studierenden des 348-Kurses ist nur ein männlicher Studierender. Alle Probanden sprechen bzw. lernen Englisch, Afrikaans und Deutsch, wobei ihre Erstsprache entweder Englisch (6) oder Afrikaans (6) ist bzw. es wurden beide Sprachen angegeben. Diejenigen, deren Erstsprache Afrikaans ist, geben jeweils an, als zweite Sprache Englisch in der Schule gelernt zu haben. Umgekehrt verhält es sich genauso. Alle Probanden sind mindestens dreisprachig, zwei sprechen zusätzlich noch Französisch und eine Studierende lernt Chinesisch. Eine andere Studentin spricht Portugiesisch, da ihre Mutter portugiesischsprachig ist.

Drei der Studierenden haben in der Schule begonnen Deutsch zu lernen, die anderen erst an der Universität. Die Anzahl an Jahren, die schon Deutsch gelernt wurde, liegt zwischen einem Jahr und acht Jahren. Auffällig ist, dass nur eine Person den Fragebogen auf Deutsch ausgefüllt hat<sup>31</sup> – es gab die Option Deutsch oder Englisch – obwohl das Niveau der Studierenden schon relativ hoch sein sollte (mindestens B1) und sie somit auch auf Deutsch hätten antworten können.

Von den neun Studierenden des zweiten Jahres sprechen bzw. lernen alle Englisch und Deutsch, acht Studierende sprechen Afrikaans, vier Studierende Französisch, eine Person lernt isiXhosa und eine Studentin spricht Portugiesisch (als Muttersprache). Die Probanden sind also auch hier jeweils mindestens dreisprachig. Auch bei diesen Studierenden wurden Englisch und Afrikaans jeweils entweder schon im Elternhaus oder in der Schule erlernt. Diese Studierenden haben alle erst an der Universität begonnen, Deutsch zu lernen und sind in ihrem zweiten Jahr. Auch hier wurden die Fragebögen fast ausschließlich auf Englisch beantwortet<sup>32</sup>.

Afrikaans und Englisch benutzen die Studierenden vor allem in ihrem sozialen Umfeld

---

31 Leider nicht vollständig

32 Teilweise wurden wenige Worte auf Deutsch geschrieben

(d.h. zu Hause, mit Freunden, im Alltag), wobei vier Studierende angeben, dass sie Afrikaans nur dann im Alltag verwenden, wenn es notwendig ist. Auch im Universitätsalltag wird tendenziell eher Englisch (5) als Afrikaans (2) gesprochen. Hingegen werden Deutsch, Französisch und isiXhosa hauptsächlich an der Universität verwendet, wobei ein kleiner Anteil angibt, auch mit Freunden (2) bzw. zu Hause (1) Deutsch zu sprechen. Die Studierende, deren Muttersprache Portugiesisch ist, verwendet dieses auch nur zu Hause bzw. mit Freunden aus Mosambik, wo sie herkommt.

Es ist auffällig, dass nur eine Person unter diesen 18 Studierenden, welche den Fragebogen ausgefüllt haben, eine ursprünglich afrikanische Sprache lernt<sup>33</sup>.

Die Studierenden des 348-Kurses geben an, Afrikaans und Englisch jeweils vor allem im sozialen Umfeld (also zu Hause, mit Freunden und/oder der Familie) und im Universitätsalltag zu gebrauchen. Die erst in der Schule oder Universität gelernten Sprachen werden auch zu großen Teilen dort verwendet, dennoch geben vier Probanden an, die deutsche Sprache auch in ihrer Freizeit mit (deutschen) Freunden zu verwenden. Weiter auseinander gehen die Antworten, was die Teilnehmer mit den jeweiligen Sprachen verbinden. Hier reicht die Spanne von sehr persönlichen und emotional gefärbten Angaben bis hin zu eher unpersönlichen, allgemeinen Aussagen. Bei den Angaben, was mit der deutschen Sprache verbunden wird, reicht das Spektrum beispielsweise von „Proficiency“, „Structure“, „Bier, Wurst und Schwarzwaldkirschtorte“ zu persönlicheren Angaben wie „my granny“, also die Großmutter oder „excitement“. Eine Studentin verbindet mit der deutschen Sprache aber auch Druck („pressure“).

Aus den Antworten werden Verbindungen mit der jeweiligen Sprache zum Ausdruck gebracht. Das Spektrum der Antworten der Studierenden aus dem 278-Kurs reicht ebenfalls von persönlichen und emotionalen Zugängen (bspw. Englisch als „comfort zone“) zu allgemeineren Angaben (bspw. Englisch als internationale Sprache). Auch die deutsche Sprache ruft ganz unterschiedliche Assoziationen hervor. So verbinden einige der Studierenden damit eher ihr akademisches Umfeld und die Uni, andere ihren Familienhintergrund. Ein Studierender nennt jedoch auch die Nazi-Vergangenheit und den zweiten Weltkrieg.

Weiterhin sollten die Teilnehmer die Fragen beantworten, was sie unter Muttersprache und was unter Fremdsprache verstehen und daran anknüpfend festlegen, welche der von ihnen gesprochenen Sprachen sie dann als Muttersprache bzw. als Fremdsprache definieren würden.

---

<sup>33</sup> Stellenbosch ist immer noch mehr oder weniger Afrikaans Hochburg. Leider liegen hier keine Daten darüber vor, welchen Prozentanteil Deutsch-Studierende in den ersten Jahren ausmachen, deren Muttersprache nicht Afrikaans oder Englisch ist.

Bei den Antworten der Studierenden des 348-Kurses war festzustellen, dass es einige Probanden gab, die diese Fragen sehr reflektiert beantworteten, und die Muttersprache als natürlich erworbene Sprache bzw. Sprachen definieren („the language you learn as a child. [...] It is also the language that comes naturally [...]“), mit welcher man aufwächst („the language(s) that you grow up speaking“) und welche ein Teil der Identität ist („part of identity“). Die Fremdsprache wird dann definiert als bewusst („skill acquired“, „the languages you are still learning to master“, „this is the language you learn additionally to your mother tongue“) und zu einem späteren Zeitpunkt gelernte Sprache („you learn after the age of 14/puberty“).

Andere Antworten sind weniger reflektiert, so wird dort die Muttersprache als Sprache definiert, die mit Freunden und Familie gesprochen wird oder die einfach und bequem gesprochen werden kann („what I speak at home and am most comfortable using in everyday situations“), und die Fremdsprache als Gegenteil davon, als Sprache, die man nur mit wenigen Personen spricht und nicht landesüblich sei („a language you learn that is not your mothertongue. Usually an overseas language“).

Von den neun Teilnehmern geben drei an, zwei Muttersprachen zu haben (Englisch und Afrikaans), jeweils wiederum drei bezeichnen entweder nur Afrikaans bzw. nur Englisch als ihre Muttersprache. Die Studentin, deren Mutter Portugiesisch spricht, empfindet diese Sprache jedoch nicht als ihre Muttersprache, da sie mit der englischen Sprache aufgewachsen sei, jedoch gibt sie sie auch nicht als Fremdsprache an. Interessant ist, dass dennoch keiner der Befragten Englisch und nur eine der Befragten Afrikaans als Fremdsprache angibt, so scheinen diese irgendwie eine Zwischenposition innezuhaben. Deutsch, Französisch und Chinesisch hingegen werden eindeutig als Fremdsprachen definiert. Die Begründungen ähneln hier wieder der vorhergehenden Frage nach der Definition der beiden Begrifflichkeiten.

Auch die Antworten der Studierenden des zweiten Jahres auf die Fragen, was die Studierenden unter Muttersprache und was unter Fremdsprache verstehen, ähneln tendenziell den Antworten, welche die Studierenden aus dem 348-Kurs gegeben haben, und scheinen mal mehr, mal weniger überlegt. Am häufigsten wurde gesagt, dass dies die Sprache ist, die man als erstes lernt und mit der man aufwächst („the language you were raised with“). Eine Antwort war auch, dass diese Sprache unbewusst gelernt wird („you learn without realising it“). Auch in Bezug auf die Definition einer Fremdsprache reichen die Antworten davon, dass eine Fremdsprache das Gegenteil der Muttersprache sei, über „language of a foreign people“ dazu, dass es eine Sprache sei, die bewusst erlernt wird „a language you choose to learn by

yourself“, „any language learnt additionally to broaden opportunities abroad“, „any language I have to study which doesn't come naturally to me“.

Zwei der neun Studierenden gaben an, zwei Muttersprachen zu haben (jeweils Englisch und Afrikaans), vier bezeichnen nur Englisch und zwei nur Afrikaans als ihre Muttersprache, aus oben genannten Gründen. Deutsch, Französisch und isiXhosa werden eindeutig als Fremdsprache identifiziert, mit den Begründungen, dass diese Sprachen bewusst gelernt werden müssen und man sich noch im Lernprozess befinde und es daher schwierig sei, sich auszudrücken. Aber auch Englisch (2) und Afrikaans (3) wurden als Fremdsprachen klassifiziert mit den Erklärungen, dass diese keine Muttersprache seien oder man sich nicht sicher und ohne Nachdenken ausdrücken könne.

Die Antworten – sowohl die der Studierenden des zweiten als auch des dritten Jahres – zeigen auf, dass sich einige der Studierenden schon reflektiert über Sprache in Allgemeinen und ihrer eigenen Mehrsprachigkeit Gedanken gemacht haben. Sie sind sich dessen bewusst, dass sie in ihrer Muttersprache anders handeln und sich anders ausdrücken als in einer Fremdsprache, bzw. haben das Gefühl, dass sie in ihren Fremdsprachen (noch) eingeschränkt sind, beispielsweise durch lange Nachdenkzeit und Ausdrucksschwierigkeiten.

Die Unterrichtseinheiten sollen bewusst darauf aufbauen, die Studierenden zu einer Reflexion über ihre Mehrsprachigkeit anzuregen und Diskussionen über Sprache und sprachliches Handeln (auch in der Fremdsprache) anstoßen, damit die Lerner eine *Symbolische Kompetenz* entwickeln. Daher soll zu Beginn der ersten Unterrichtsreihe eine Diskussion darüber stattfinden, sodass eine solche Reflexion bei allen Lernern stattfinden kann.

Die deutsche Sprache lernen die meisten der Befragten des 348-Kurses für ihr Studium und aus Interesse, was ein positives Zeichen für die Konzipierung der Unterrichtseinheiten ist. Außerdem lernt jeweils eine Studentin die Sprache, weil sie einen deutschen Hintergrund hat, eine, weil sie deutsche Freunde hat, wiederum eine möchte gerne in Deutschland studieren, eine andere möglicherweise dort arbeiten. Drei lernen Deutsch auch deswegen, weil sie es vielleicht später im Berufsleben gut gebrauchen können.

Deutsch benötigen die Studierenden des 278-Kurses aus unterschiedlichen Gründen. In diesem Fall geben sogar vier Studierende an, es aufgrund ihres familiären Hintergrundes zu lernen. Auch wird häufig angegeben, dass aus Interesse an der Sprache Deutsch gelernt wird.

Die Angaben, welche Bedeutung die deutsche Sprache für die Teilnehmer hat, sind wieder sehr unterschiedlich. Sie reichen von eher karrierezentrierten Aussagen („opportunity, a brighter future“, „speaking more than one language is beneficial in many ways“), über die

geschichtliche und kulturelle Bedeutung des Deutschen und dessen Einfluss auf Afrikaans, bis hin zu sehr emotionalen Aussagen („excitement“, „A language that I really enjoy learning and speaking“). Außerdem gab es auch hier wiederum Erklärungen, dass durch das Erlernen einer neuen Sprache, eine andere Weltsicht erlangt werden kann:

„german has taught me to view the world of my environment differently.“  
the german language has taught me to be structured in the way I speak and handle words.“  
„I find it empowering to learn a new language and exciting about all the opportunities now available [...]. It also shows a new perspective on language and societal history.“

Weiterhin diene es zur Kommunikation und Verbindung zu anderen Personen und Kulturen.

Die Antworten, was die deutsche Sprache für die einzelnen Studierenden bedeutet, sind auch bei den Studierenden des 278-Kurses oft persönlich und emotional gefärbt, sowohl positiv als auch negativ. Eine Studentin spricht davon, dass Deutsch ihre Heimat bedeute: „I have a great passion and interest for the language because I see German as a beautiful language. German means home to me.“ Deutsch zu lernen schaffe „new opportunities“, so eine andere Studentin. Da sie einen deutschen Hintergrund haben, fühlen sich drei der Studierenden mehr oder weniger verpflichtet, es zu lernen, sodass sie ihren kulturellen und sprachlichen Hintergrund besser verstehen lernen. Eine Studierende ist eher frustriert: „German means long words, complicated Grammar and lots of frustration (but that is any language).“

Prinzipiell ist festzustellen, dass die Zugänge zu Sprache im Allgemeinen und zur deutschen Sprache im Speziellen sehr individuell und persönlich sind und jeder auf eigene Weise an die Sprache herantritt. Für die Konzeption der Unterrichtseinheiten ist daher auch von Bedeutung, dass die Individualität der Lerner berücksichtigt wird und auf jeden Lerner eingegangen werden kann.

Dieser erste Teil an Fragen diene dazu, die Sprachbiographie der Probanden darzustellen und festzustellen, welche Art von Mehrsprachigkeit bei ihnen vorherrscht. Darüber hinaus sollte festgestellt werden, inwieweit sie über ihre Mehrsprachigkeit reflektiert haben und welche Empfindungen und Einstellungen sie gegenüber den von ihnen gesprochenen und erlernten Sprachen haben.

Der zweite Fragenblock zielt mehr auf das Leseverhalten der Befragten ab. Alle Teilnehmer des 348-Kurses gaben an, auf Englisch sowohl zu lesen als auch zu schreiben. Auf Afrikaans lesen und schreiben jeweils sieben der neun Probanden. Auch auf Deutsch lesen und schreiben fast alle der Befragten, wobei sie teilweise anmerken, dass sie dies vor allem für die Universität tun, wohingegen vor allem Englisch viel in der Freizeit gelesen

wird. Zwei Studierende gebrauchen Afrikaans auch vor allem für die Online-Kommunikation (z.B. facebook) und eine Studentin gibt an, auch Deutsch im Internet zu verwenden.

Sechs der Teilnehmer lesen am liebsten auf Englisch. Die Begründungen dafür sind recht ähnlich: Es ist für sie die einfachste und natürlichste Sprache (weil Muttersprache), sie sind darin am besten gebildet und verwenden sie im Alltag am häufigsten. Aber auch emotionale Aspekte finden Eingang: Englisch sei eine schöne, metaphorische und ausdrucksstarke Sprache. Eine Studentin meint, sie habe einen emotionalen Zugang dazu. Nur eine Studentin liest am liebsten auf Afrikaans, drei dagegen geben an, nicht gerne auf Afrikaans zu lesen. Auch auf Deutsch lesen drei der Probanden nicht gerne, wobei sie angeben, dass dies daran liege, dass sie sich noch im Lernprozess befinden und es daher zu schwer sei. Außerdem beklagt ein Student, dass die Literaturliste der Universität nicht interessant sei. Diese Aussagen sind interessant insofern, dass daran Riedners und Dobstadts Konzept der Literarizität ansetzen kann, das ja die Lerner dazu motivieren soll, sich auch auf noch niedrigerem Niveau mit Literatur zu beschäftigen. So können diese Lerner durch die Unterrichtseinheiten möglicherweise dazu motiviert werden, sich mehr mit fremdsprachlicher Literatur zu beschäftigen.

Auf Englisch lesen und schreiben alle der Studierenden des 2. Jahres und zwar sowohl für die Universität als auch in ihrer Freizeit (und bei der online-Kommunikation), jedoch lesen bzw. schreiben jeweils nur fünf der Befragten auf Afrikaans, dagegen acht auf Deutsch, wobei auch hier wieder angemerkt wird, dass dies vor allem für die Universität getan wird. Dennoch geben drei der Studierenden an, auch in ihrer Freizeit auf Deutsch entweder zu lesen oder zu schreiben. Fast alle (8) geben an, am liebsten auf Englisch zu lesen, am häufigsten begründen sie es damit, dass dies die Sprache ist, in der es für sie am einfachsten ist (6) zu lesen und mit der sie sich am wohlsten fühlen (3), da es ihre Muttersprache sei (3) und dadurch auch ihre stärkste Sprache (1). Auch Afrikaans, Französisch und Portugiesisch werden jeweils einmal genannt. Zweimal wird angegeben, dass auf Deutsch nicht gerne gelesen wird, jedoch keine Begründung genannt.

Die Studierenden des 3. Jahres sind aber ein sehr lesefreudiger Kurs und haben reflektierte Begründungen für ihre Freude am Lesen und warum Literatur für sie bedeutend ist. Literatur fördere Ideen, Gedanken, lässt die Vorstellungskraft spielen und sei aber auch Entspannung und eine schöne Freizeitbeschäftigung. Außerdem sei Lesen hilfreich für die Schreibpraxis und das Verstehen. Literatur bedeute eine Reflexion auf die Gesellschaft zur jeweiligen Zeit. Durch Literatur komme es zu einer Selbstreflexion, einer Horizonterweiterung. Man könne Gedanken austauschen und Ideen kommunizieren. Antworten auf diese Fragen lauten



beispielsweise:

„love reading. Creative source of ideas, thoughts, imagination, escape from the world, gain information, improves writing skills“

„I enjoy getting lost in the worlds books create“

„it allows you new uses of a foreign language and new creative uses of your mother tongue“

All diese Antworten zeugen von einem hohen Bedeutungskapital der Literatur für die Befragten, auf welches im Unterricht aufgebaut werden kann und sollte. Eine der Befragten gab sogar an, dass das letzte Buch, das sie gelesen hat, deutsch war („Im Westen nichts Neues“).

Nur eine Studentin liest nicht sehr gerne und eine gibt an, dass dies auf das Buch ankommt, bzw. sie liest nicht gerne von der Universität vorgeschriebene Bücher, jedoch gerne Romane und Krimis. Dennoch empfinden sie Literatur als bedeutend hinsichtlich dafür, dass sie hilft, Sprachen und Kulturen kennen und verstehen zu lernen und dass man sich durch sie eine eigene Welt erschaffen kann.

Im Gegensatz zu den Studierenden des dritten Jahrgangs, die sich fast alle als sehr lesefreudig bekundet hatten, geben bei den Studierenden des zweiten Jahrgangs zwei an, dies nicht gerne zu tun, und ein Studierender ist unentschlossen. Dennoch haben sie eine hohe Meinung zu Literatur. Sechs der Studierenden lesen jedoch sehr gerne und haben ähnlich wie die Studierenden des 348-Kurses teilweise sehr reflektierte Meinungen zu Literatur und der Begründung, warum sie gerne lesen:

„probably the best way to broaden your knowledge/ perspective [...] you can see into people's minds [...] Best way to learn a language!“

„[...] my vocabulary is improved and I can learn new things about people and situations“

„I can express myself through literature“

„Expanding, Exploring, Discovering new worlds“

Begründungen, warum eher ungern gelesen wird, sind folgende:

„[...] It feels like effort. However once I start a book, I finish it in  $\pm$  3 days“

„No. Reading is difficult to focus on and I would rather read news for informative reasons“

„I used to enjoy reading before I was forced to read boring setwork books and academic texts“

Bei den Antworten, bei denen eine eher negative Einstellung dem Lesen gegenüber widerspiegeln, kann dennoch Optimismus gewagt werden. Zum einen, da jene drei Studierenden dennoch viel von Literatur halten und selbst ausgewählte Literatur auch gerne lesen würden. Zum anderen können sie durch das Konzept der Literarizität und einer neuen Herangehensweise an Literatur und einer neuen Auswahl an Literatur hoffentlich zu einem neuen Lesevergnügen herangeführt werden.

Zwei der Studierenden haben außerdem angegeben, dass ihr zuletzt gelesenes Buch

„Faserland“ von Christian Kracht war.

Die Auswertung der Fragebögen ergab individuelle und persönliche Einblicke einiger DaF-Lerner in Stellenbosch, auf deren Grundlage nun die Unterrichtseinheiten konzipiert werden. Diese sollen nun so gestaltet werden, dass die Individualität und der Sprachintergrund so berücksichtigt werden, dass das Potential der Lerner gestärkt wird.

### 4.3 Lernziele

Mit der Durchführung der Unterrichtseinheit sollen mehrere Lernziele erreicht werden. Diese gehen vor allem aus den Überlegungen über eine *Didaktik der Literarizität* (Kapitel 3.1) und der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kapitel 3.2) hervor. Und so richten sich auch die Didaktisierungen nach diesen Lernzielen. Da die einzelnen Lernschritte und -ziele in den Unterrichtseinheiten angeführt und erläutert werden, und in Kapitel 3.1 und 3.2 diese genannt wurden, wird hier nur nochmals ein kurzer Überblick gegeben: Wichtig ist, dass kleinschrittig vorgegangen wird, sodass die Studierenden nicht gleich überfordert werden, denn es wird davon ausgegangen, dass dies ihre ersten Erfahrungen in diesem Bereich sein werden. Die Texte sollen die Lerner dazu anregen, ihre Mehrsprachigkeit zu reflektieren und ihr eigenes Sprachenlernen neu zu betrachten, und sie anregen, darüber nachzudenken, wie sie in den von ihnen erlernten Fremdsprachen handeln – wobei der Fokus zwar auf Deutsch gelegt wird, sie aber erkennen sollen, dass dies für Sprachen im Allgemeinen gültig ist.

Die Studierenden sollen sich durch die Lektüre auf die *Literarizität* einstellen und dadurch ein Bewusstsein für Sprache als vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess entwickeln und dabei erkennen, dass Signifikaten vieldeutig sind und Texte keine eindeutige Lesbarkeit bieten. Sie sollen Sprache als symbolischen Zusammenhang kennenlernen und dementsprechend selbst eine *Symbolische Kompetenz* entwickeln.

Generell ist das Lernziel außerdem eine Sprachförderung der Studierenden. Das bedeutet, dass sie ihre in den Unterrichtseinheiten erworbenen Kompetenzen auch im Alltag für kommunikative Zwecke nutzen und Uneindeutigkeiten oder Mehrdeutigkeiten entschlüsseln können. Dies wäre jedoch ein längerfristiges Ziel.

## 5. Didaktisierungen

### 5.1 Unterrichtsreihe I – Maja Haderlap: „als mir die sprache abhanden kam“

Die erste Unterrichtsreihe besteht aus drei Unterrichtsstunden, die jeweils 50 Minuten lang sind. Die Unterrichtsreihe ist in zwei Teile gegliedert. Vor der eigentlichen Arbeit mit konkreten Texten – in diesem Fall dem Gedicht „*als mir die sprache abhanden kam*“ von Maja Haderlap – werden kognitive und emotionale Voreinstellungen zu den Themen Mehrsprachigkeit, eigene Spracherfahrungen und Schreiben in fremder Sprache generiert.

Das Gedicht bietet die notwendige Offenheit, Komplexität und Leerstellen, welche einen weiten Spielraum für Interpretationen zulassen und Anlass zu Reflexionen über Mehrdeutigkeiten, Sprachverwendung und Sprachkreationen geben.

Durch die folgende intensive Auseinandersetzung mit dem Gedicht auf verschiedenen Ebenen sollen die Studierenden das Bedeutungspotential, welches der Text birgt, erkennen, was durch die Auseinandersetzung mit dessen *Literarizität* geschieht. Durch produktive eigene Arbeit am und mit dem Text sollen sie selbst befähigt werden, aktiv an der Bedeutungsbildung teilzunehmen und somit eine Handlungsfähigkeit zu entwickeln und „the practise of meaning making itself“ (Kramsch 2006:251) zu verstehen.

#### **Erste Unterrichtsreihe, erste Stunde – Einstieg, Heranführung, Überleitung und Erarbeitungsphase I**

##### **Einstieg**

Nach der Begrüßung werden die Studierenden durch ein Unterrichtsgespräch an die Thematik herangeführt. Dieses Unterrichtsgespräch ist an die Fragestellungen aus dem Fragebogen angelehnt, welcher von den Studierenden im Zuge dieser Arbeit ausgefüllt wurde<sup>34</sup>. Die Studierenden werden von der Lehrkraft nach ihrer Mehrsprachigkeit und ihrem alltäglichen Sprachgebrauch befragt. Sie sollen berichten, welche Sprachen sie sprechen und gebrauchen; dabei sollen sie auch ermutigt werden, Sprachen zu nennen, in welchen sie nur wenige Kenntnisse haben und welche sie kaum im Alltag verwenden. Weiterhin sollen sie erläutern,

---

34 Dieser Fragebogen kann je nach Bedarf nochmals verteilt werden.

welche Sprache/n sie dann jeweils als ihre Muttersprache/n und welche Sprache/n als ihre Fremdsprachen bezeichnen würden und auch kurz erklären, warum. Aus diesen Darlegungen sollen die Studierenden dann befähigt sein, abzuleiten, was sie unter den Begriffen Muttersprache und Fremdsprache verstehen und durch die Diskussion möglicherweise zu neuen Erkenntnissen gelangen. Dabei sollen sie ermutigt werden, alle ihre Gedanken dazu auszusprechen und sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte mit einfließen zu lassen. Es soll verdeutlicht werden, dass sie nicht nach einer perfekten Definition suchen sollen, sondern sie ihre eigenen Auffassungen nennen sollen. Dabei können sich die Studierenden gegenseitig widersprechen, ergänzen oder Gedanken ihrer Kommilitonen weiter entwickeln etc. Dieses Unterrichtsgespräch hat zum Ziel, dass kognitive und emotionale Voreinstellungen zu dieser Thematik offenbar werden und die Studierenden zu einer Reflexion über ihre Mehrsprachigkeit und ihre Fähigkeit, in verschiedenen Sprachen zu handeln, angeregt werden. Die Lehrperson erfährt dabei viel über das jeweilige Sprachwissen und Sprachbewusstsein bzw. die Sprachbewusstheit ihrer Studierenden. Das Unterrichtsgespräch sollte, wenn möglich, auf Deutsch stattfinden. Dabei kann die Lehrperson dabei behilflich sein, an welchen Stellen wichtiger Wortschatz aktiviert werden muss. An der Tafel, am Overheadprojektor oder in einer Powerpoint-Präsentation<sup>35</sup> sollen die wichtigsten Ergebnisse in Stichworten gesammelt werden, sodass sie für die Studierenden leichter wieder abrufbar sind und gewährleistet wird, dass alle Studierenden auf ein Niveau gehoben werden.

### **Heranführung**

Nachdem das Thema des Einstiegs abgeschlossen wurde, leitet die Lehrperson zur Thematik „Mehrsprachigkeit und Literatur“ über. Die Studierenden werden gefragt, ob sie AutorInnen kennen, welche nicht in ihrer Erstsprache schreiben oder welche in mehreren Sprachen schreiben. Falls den Studierenden kein/e AutorIn einfällt, sollte die Lehrperson ein paar Beispiele von möglichst bekannten SchriftstellerInnen bereit haben<sup>36</sup>. Im Anschluss daran sollen die Studierenden durch die Lehrperson dazu angeregt werden, sich Gedanken darüber zu machen, welche Gründe es dafür geben könnte, dass ein/e SchriftstellerIn nicht (mehr) in seiner/ihrer Erstsprache schreibt<sup>37</sup>. Es wird erhofft, dass die Studierenden darauf stoßen, wie durch Migrationsbewegungen Sprachgrenzen überschritten werden, dabei neue Sprachen gelernt und im Alltag angewendet werden, die der/die AutorIn dann zu seiner/ihrer

35 Im Folgenden abgekürzt durch OHP und Ppt.

36 Beispiele können Joseph Conrad (Autor von z.B. „*Heart of Darkness*“) oder Samuel Beckett (Autor von z.B. „*En attendant Godot*“) sein. Falls diese nicht bekannt sein sollten, kann die Lehrperson in Kürze etwas zu diesen Schriftstellern sagen.

37 Zu den möglichen Gründen siehe außerdem Kapitel 3.2.

Literatursprache macht, oder ein Sprecher früh eine zweite Sprache gelernt hat oder zweisprachig aufgewachsen ist usw. Es gibt dazu viele und teilweise ganz individuelle Gründe und den Ideen der Studierenden sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die Lehrkraft sollte die Studierenden hierbei in ihren Gedanken und Ideen unterstützen.

Anschließend werden sie gefragt, ob sie in Büchern, die sie gelesen haben, schon Arten von Mehrsprachigkeit entdeckt haben und wenn ja, welche<sup>38</sup>. Falls hier keine Antworten kommen sollten, könnte die Lehrperson fragen, was die Studierenden glauben, wie sich Mehrsprachigkeit (oder auch Mehrschriftlichkeit) in Texten konstituieren könnte. Die Lehrkraft könnte außerdem Beispieltex te an die Wand projizieren, sodass die Studierenden eine bessere Vorstellung von den verschiedenen Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit in der Literatur erhalten<sup>39</sup>. Es soll dazu gesammelt werden, welche ersten Reaktionen die Mehrsprachigkeit in den vorgelegten Texten oder den bereits bekannten Werken in den Studierenden hervorruft (Irritationen, Interesse, Spannung, Verfremdung etc.). Die Lehrperson lässt dabei alle Antworten zu, da es sich um emotionale Zugänge der Studierenden handelt, die sie zunächst einfach zum Ausdruck bringen sollen. Des Weiteren sollen sie sich Gedanken darüber machen, welche Gründe Mehrsprachigkeit in der Literatur haben bzw. welchen Zwecken sie dienen kann.

Danach werden die Studierenden gefragt, ob sie selbst schon Texte auf einer Sprache verfasst haben, die sie nicht als ihre Muttersprache bezeichnen würden und zwar zunächst unabhängig von ihrer Schul- bzw. Universitätsausbildung. Falls keiner der Studierenden auch in der Freizeit Texte auf einer Fremdsprache verfasst (hat), kann immer noch auf Erfahrungen beim Verfassen von Texten für die Schule bzw. Universität zurückgegriffen werden.

Diese Fragen dienen dem Zweck herauszufinden, welche Erfahrungen und Haltungen die Studierenden zum Schreiben in einer fremden Sprache haben und sollen ihre emotionalen aber auch ihre kognitiven Einstellungen anregen. Sie sollen sich darüber klar werden, was es bedeutet in einer Fremdsprache zu schreiben, welche Empfindungen sie dabei haben und wo sie den Unterschied zum Schreiben in ihrer Muttersprache sehen. Aber sie sollen auch darüber nachdenken, welche Sprachmächtigkeit und Handlungsmöglichkeit sie dabei haben (oder nicht). So werden sie auch in die Situation eines/r SchriftstellerIn hineinversetzt, welche/r in einer Zweitsprache schreibt und dessen/deren Hintergrund und sprachlichen Zugang verstehen lernen.

Dieses Unterrichtsgespräch, dessen wichtigste Ergebnisse auch wieder an der

---

38 Zu den Formen von Mehrsprachigkeit siehe Kapitel 3.2.

39 Es können beispielsweise Auszüge aus Emine Sevgi Özdamars „*Mutterzunge*“, Galsan Tschinags „*Der blaue Himmel*“ und Semier Insayifs „*Faruq*“ gezeigt werden.

Tafel/OHP/Ppt schriftlich zusammengefasst werden können, dient der Absicht zu filtern, welche Erfahrungen und Haltungen die Studierenden zur Thematik „Schreiben in einer Fremdsprache“ und „Mehrsprachigkeit in der Literatur“ haben, sie sollen kognitiv und emotional angeregt werden und auch über eigene Spracherfahrungen nachdenken. Außerdem sollen sie dadurch angeregt werden, ihre eigene Sprachmächtigkeit und Handlungsfähigkeit zu begreifen.

### **Überleitung**

Nun wird der Titel des Gedichts von Maja Haderlap an die Wand projiziert. Die Lehrperson fragt die Studierenden, wovon dieses Gedicht ihrer Meinung nach handeln wird und welche Vorstellungen und Vorerwartungen sie haben. Dabei sollen sich die Studierenden den Titel genau ansehen und sich vor allem Gedanken über die Bedeutung von *die sprache* (die Sprache an sich, eine bestimmte Sprache? Und wenn ja, welche? Warum heißt es *die sprache* und nicht *meine sprache*? Etc.) und dem Verb *abhanden kommen* (*verschwinden*, (*aus Versehen*) *verlieren*, *verloren gehen* etc.) machen. Auch sollen sie darüber nachdenken, wer ein solches Gedicht verfasst haben könnte. Durch die gemeinsamen Diskussionen wurden die Studierenden so an die Thematik herangeführt, dass erwartet werden kann, dass die sie Vermutungen über die Verfasserin des Gedichts anstellen und Assoziationen zu dessen Inhalt bilden können, die wiederum gesammelt werden können. Durch die Antworten der Studierenden kann aufgezeigt werden, welches Bedeutungsangebot der Titel des Gedichts hergibt. Diese ersten Assoziationen werden an der Tafel/OHP/Ppt gesammelt.

### **Erarbeitungsphase I**

Nun wird den Studierenden das Gedicht als Lückentext ausgeteilt<sup>40</sup>, welches die jede/r mehrmals und in Stille durchlesen sollen. Sie sollen darauf hingewiesen werden, sich nicht von noch unbekanntem Wortschatz und den Lücken verwirren zu lassen sondern zu versuchen, diese mit Bedeutung zu füllen. Dazu soll die Lehrperson die Studierenden anleiten, die einzelnen Wörter sehr genau zu betrachten und zu beobachten, ob beispielsweise Metaphern, Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheiten auftauchen. Außerdem sollen die Studierenden kurz darüber informiert werden, wie ein Text/ ein Gedicht durch Prozesse wie Selektion und Kombination (Jakobson 1972) Bedeutung schaffen kann. Dann werden die Studierenden gebeten zu versuchen, die Lücken zu füllen. Dies kann in Partnerarbeit geschehen, sodass sich die Studierenden gegenseitig unterstützen und gemeinsam Ideen

---

40 Siehe Anhang.

entwickeln können. Gerade bei ambivalenten Bedeutungen und unbekanntem Wörtern können sich die jeweiligen Partner helfen. Außerdem sollen sie dabei bemerken, dass die jeweiligen Lücken auch immer mit verschiedenen Begriffen gefüllt werden können und lernen so das Bedeutungsangebot zu nutzen. Es wird angenommen, dass es einfacher ist, die ersten Lücken auszufüllen, da hier mehr Kreativität gefordert wird und durch die sich wiederholende Struktur (*vielleicht – oder*) ein einfacherer Zugang geschaffen wird. Dann wird das Gedicht mehrdeutiger, sodass die Studierenden versuchen müssen, die Symbolik des Gedichts zu verstehen. Die Lehrperson kann, wo notwendig, Hilfestellung bei der Wortschatzaktivierung leisten, jedoch sollten die Studierenden versuchen, zunächst ohne fremde Hilfe mit dem Gedicht zu arbeiten. Die Studierenden können in der Partnerarbeit auch gerne zwei Gedichte gestalten. Denn dadurch können sie selbst zeigen, dass sie in der Lage sind, verschiedene Bedeutungen zu generieren. Die Gedichte werden anschließend zusammengetragen.

Die Ziele dieser Übung sind vielfältig. Zum Einen soll es eine andere Art von Zugang zu einem Gedicht sein, indem die Studierenden dessen Bedeutung zunächst selbst bilden und versuchen sollen zu verstehen, wie Bedeutung generiert wird, bevor sie das Gedicht der Lyrikerin selbst lesen. Zum Anderen sollen die verschiedenen Varianten des Gedichts aufzeigen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, wie Bedeutung generiert werden kann, und welche Bedeutungen das Gedicht tragen kann. Die Studierenden sollen durch das Ausfüllen der Lücken jedoch nicht nur erfahren, dass sie dem Gedicht verschiedene Bedeutungen geben können, sondern sie sollen auch bemerken, dass einzelne Wörter ambig sein können, das heißt sie sollen auch auf die Ambiguität des Wortmaterials selbst aufmerksam werden und daraus möglicherweise weitere Mehrdeutigkeiten erstellen. Nachdem die Lücken ausgefüllt wurden, werden die Studierenden angeregt, ihre Varianten des Gedichts vorzutragen, welche sie in dieser Stunde erst einmal nur auf sich einwirken lassen sollen.

Zum Abschluss der ersten Stunde der Unterrichtsreihe soll dann die Lehrperson die Studierenden dazu anleiten, die wichtigsten Themen und Punkte der Stunde zusammenzufassen. Dies soll dabei helfen, dass die Inhalte gefestigt werden.

## **Erste Unterrichtsreihe, zweite Stunde - Erarbeitungsphase II, Rezeption, Vertiefungsphase I und II**

### **Einstieg**

Bei Bedarf sollen die Studierenden die Inhalte nochmals kurz zusammenfassen. Danach werden ein paar der Eigeninterpretationen der Gedichte erneut vorgelesen. Dies soll die Spannung auf das nun folgende Gedicht steigern.

### **Erarbeitungsphase II**

Bevor das Gedicht ausgeteilt wird, liest die Lehrkraft dieses dem Kurs zweimal vor. Dabei sollen sich die Studierenden merken, welche Begriffe im Originaltext in den Lücken stehen und lassen das Gedicht auf sich einwirken. Das Lückengedicht wird daher an die Wand projiziert, damit die Studierenden die Lücken nach dem Anhören füllen und es so in der Gruppe vervollständigen können, bis eine Version entstanden ist, auf die sich alle einigen können, falls Wörter nicht von allen richtig verstanden wurden und Lösungen diskutiert werden müssen. Dann wird das Originalgedicht ausgeteilt. Zunächst lesen sich die Studierenden das Gedicht nochmal in Ruhe durch. Dann werden, um einen sinnlichen Zugang zu ermöglichen, verschiedene Lesarten erprobt. Das heißt, der Text soll von verschiedenen Studierenden vorgelesen werden, wobei sie verschiedene Betonungen ausprobieren können und dabei feststellen sollen, ob sich dadurch Bedeutungsveränderungen oder -verschiebungen ergeben. Außerdem wird der Text vorgespielt, denn auf [www.lyrikline.org](http://www.lyrikline.org) wird er von der Autorin selbst vorgelesen. Auch auf Grundlage dieser sinnlichen Erfahrungen können dann Bedeutungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Erst nachdem der Text mehrmals gelesen und angehört wurde, werden erste Reaktionen und Eindrücke gesammelt, um die ersten Assoziationen und Emotionen zu sammeln. Was sind die ersten Gedanken und Eindrücke? Welche Stimmung herrscht in dem Gedicht vor? Verändert sich diese durch die verschiedenen Betonungen? Wie gestaltet sich die Form und Bedeutung, wie verändert sie sich? Die Studierenden sollen sich Gedanken darüber machen, ob die verschiedenen Betonungen dem Gedicht andere Bedeutungsmöglichkeiten geben. Verändert sich das Gedicht durch das Vorlesen (v.a. der Schriftstellerin selbst)? Dadurch soll es zu einer Sensibilisierung auf den Ausdruck, Klang, Bedeutung und Wirkung kommen. Außerdem soll die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Form des Gedichts gelenkt werden und eine Reflexion über die Form und dessen Wirkung stattfinden. Ziel dabei ist, dass sich die Studierenden wie auch die Lehrkraft auf individuelle Sinngebungen und die *Literarizität* des Gedichts einlassen.

### **Vertiefungsphase I**

Nach diesen ersten sinnlichen Eindrücken und individuellen Sinngebungen folgt dann eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text selbst und der Texterarbeitung.



Wo gibt es Fragen oder gar Irritationen? Wurden eure Erwartungen bzw. eure Vorüberlegungen erfüllt, nachdem ihr den Titel kanntet und eure eigenen Gedichte verfasst habt? Ändert sich die Bedeutung oder eure Interpretation/Deutung des Gedichts im Vergleich zu euren eigenen Gedichten? Wie würdet ihr das Gedicht deuten? Gibt es Assoziationen an persönliche Erinnerungen und Erfahrungen? Je nachdem wie selbstständig die Studierenden ihre ersten Assoziationen zum Ausdruck bringen, sollte von der Lehrperson mehr oder weniger nachgefragt werden. Wichtig ist, dass den Studierenden verdeutlicht wird, dass kein erster Eindruck, keine erste Deutung richtig oder falsch ist, sondern es persönliche und individuelle Wahrnehmungen sind und dass die Art und Weise, wie ein Text verstanden wird, individuell sein kann. Auch sollte verdeutlicht werden, dass es nicht darum ging, welche Gruppe am nächsten am Originalgedicht lag, da die Gefahr besteht, dass die Studierenden dies so interpretieren.

Der Blick der Studierenden soll weiterhin auf die Form des Gedichts und der Wörter selbst gelenkt werden und deren Bedeutungen diskutiert werden. Vor allem sollen mehrdeutige Wörter, Wortspielereien und Wortneuschöpfungen erfasst und diskutiert werden, da gerade diese als Stolpersteine und Leerstellen empfunden werden. Welche Bedeutungen können diese Begriffe tragen? Denn es sind gerade diese Leerstellen, in welchen sich die *Literarizität* des Textes manifestiert und die eindeutige Interpretationen verhindern. Aber gerade dadurch kann eine Ambiguitätstoleranz entwickelt und verschiedene Sichtweisen, Deutungen und unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten erfasst und zugelassen werden.

Weiterhin spielt die (grammatische) Struktur des Gedichts eine Rolle. Auffällig und somit eine Diskussion wert sind die durchgängige Kleinschreibung, sich wiederholende Satzstrukturen, das Tempus Präteritum und der Wechsel ins Präsens im letzten Satz. So kann eine Diskussion angeregt werden, welche Funktion und Wirkung diese konsequente Kleinschreibung haben könnte. Interessant dabei wäre auch zu filtern, ob die Studierenden in ihren Lückengedichten diese ebenso durchgängig klein geschrieben haben und somit eine Sensibilität auf die Form nachgewiesen werden kann. Auch die sich wiederholenden Formen (*vielleicht – oder* in Kombination mit Verbalsatz in Z. 1-4, *was für ein+Subst.* in Z. 6 und 8, *kein+Subst.* in Z. 9 und 10) sollen betrachtet werden, wobei die Studierenden gefragt werden, ob sie wiederkehrende Muster oder Gemeinsamkeiten erkennen können.

Das andere grammatische Merkmal, das noch diskutiert werden kann, ist das Tempus. Dabei ist auffällig, dass das gesamte Gedicht im Präteritum gehalten wird und nur der letzte Satz ins Präsens wechselt. Die Studierenden werden aufgefordert, die Verben zu isolieren, das Tempus zu bestimmen und sich zu überlegen, ob und wo es einen Wechsel in der Perspektive

gibt. Welchem Zweck dient die Verwendung des Präteritums, und dient es immer demselben Zweck? Welchem Zweck dient die Verwendung des Präsens am Ende des Gedichts? Was ändert sich durch dessen Verwendung?

Ziel ist es somit, dass die Studierenden durch die Unterrichtsgespräche lernen, Bedeutungen auszuhandeln und Reflexionen über Sprache und sprachliche Formen anzustellen.

## **Vertiefungsphase II**

Nachdem der Text ausführlich bearbeitet wurde, wird nun handlungsorientiert vorgegangen. Dabei wird die Klasse in verschiedene Gruppen zu je drei bis vier Personen aufgeteilt. In den Gruppen können sich jeweils bis zu vier Studierende mit derselben Muttersprache zusammenfinden. Wo eine Person eine Muttersprache hat, die sonst keiner als Muttersprache hat, kann sie wählen, zu welcher der Gruppen sie lieber geht, d.h. in welcher Fremdsprache sie sich wohler bzw. sicherer fühlt<sup>41</sup>. Es werden drei verschiedene Aufgabenstellungen als Arbeitsblätter verteilt und an die Wand projiziert. Die Lehrperson stellt den Studierenden diese Aufgaben vor, sodass diese gut verständlich sind. Jede Gruppe sollte zwei der Aufgaben erarbeiten; dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, dass jede Aufgabe mindestens einmal bearbeitet wird, sodass ein abwechslungsreiches Bild entsteht. Gerne darf natürlich auch jede Aufgaben in der Gruppe erfüllt werden, jedoch spielt die sorgfältige Bearbeitung eine größere Rolle. Es wird angenommen, dass die Zeit im Unterricht selbst nicht ausreicht, sodass die Studierenden die Aufgabe als Hausaufgabe mitbekommen. Die Aufgaben lauten wie folgt:

**A)** Übersetzt das Gedicht in eure Muttersprache (und/oder in eine weitere Fremdsprache). Achtet dabei auf Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, auf Klang und Form. Wie verändert sich das Gedicht im Vergleich zum Original? Wo gibt es Übersetzungsschwierigkeiten und warum?

**B)** Gestaltet ein mehrsprachiges Gedicht. Dabei ist euch überlassen, welche und wie viele Sprachen ihr miteinander kombiniert. Achtet dabei auf Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, auf Klang und Form. Wie verändert sich das Gedicht im Vergleich zum Original? Wo gibt es Übersetzungsschwierigkeiten und warum? Überlegt euch, warum ihr bestimmte Stellen beibehaltet und andere übersetzt. Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?

**C)** Schreibt einen Fließtext anhand des Gedichts. Was ändert sich an dem Text?

---

<sup>41</sup> Es wird in diesem Fall Afrikaans- und Englisch-Gruppen geben. Im aktuellen 278-Kurs in Stellenbosch gibt es eine Studierende mit Portugiesisch als Muttersprache, die sich einer Englisch- oder Afrikaans-Gruppe anschließen müsste. Diese Aufteilung ist lediglich ein Vorschlag und muss nicht so umgesetzt werden.

Überlegt euch dabei, welche Eigenschaften euch diesen Text als Prosa und nicht mehr als Lyrik betrachten lassen.

Durch die Bearbeitung dieser Aufgaben werden die Studierenden dazu animiert, mit der Sprache zu spielen, selbst mit ihr zu handeln, verschiedene Varianten zu erproben. Durch die Arbeit in Kleingruppen können sie sich gegenseitig unterstützen. Weiterhin sollen sie dazu angeregt werden, auch Sprachen miteinzubeziehen, in welchen sie noch kein so hohes Niveau haben<sup>42</sup>. Sie können textbezogen kreativ arbeiten. Die unterschiedlichen Aufgaben bieten eine Verbindung von produktionsorientiertem Literaturunterricht mit Sprachunterricht und lyrischem Schreiben.

Die Übersetzungsübung sowie die Übung, ein mehrsprachiges Gedicht zu verfassen, sind angebracht, da nach Kramersch/Huffmaster (2008:284 zit. nach MLA Report 2007) „translation [...] an ideal context for developing translingual and transcultural abilities“ sei, da Studierende ihr Verständnis „of the nature of language“ (Kramersch/Huffmaster 2008:285) durch die Übersetzung entwickeln und ihre „aesthetic sensibility“ (ebd.) weiterentwickeln können. Auch Dobstadt/Riedner (2013:302) plädieren für Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht, denn wie die Arbeit mit Literatur vermag auch das Übersetzen „die brüchige, inkohärente und zugleich bedeutungskonstitutive Struktur der Sprache im allgemeinen“ (Hirsch 1997:12) sichtbar zu machen und so zum Umgang damit zu befähigen.

Die Studierenden dürfen bei der Übersetzung ein Wörterbuch verwenden. Wo es verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten gibt, sollen sich die Studierenden überlegen, ob ihre letztendliche Auswahl etwas mit der Form, dem Klang oder Rhythmus zu tun hat. Für die in der nächsten Stunde folgende Präsentation der Gedichte sollten sie sich außerdem überlegen, wie sie ihre Wahl begründen und verteidigen (vgl. Kramersch/Huffmaster 2008:289). Auch das Transponieren in einen Prosatext stellt einen wesentlichen Akt an Kreativität dar. Denn „Power comes not from inventing new ideas but from recombining existing forms“ (ebd.:294).

Durch diese aktive Beteiligung eines jeden Studierenden an der Bedeutungsbildung der eigenen Texte werden sie dazu geführt, sich ihrer symbolischen Kompetenz bewusst zu werden und sie weiter zu entwickeln. Wichtig ist, dass den Studierenden bei der Bearbeitung

---

42 Viele der Studierenden in Stellenbosch lernen Französisch als weitere Fremdsprache und können dazu animiert werden, auch diese zu nutzen. Aber auch Sprachen, die in der Gruppe ansonsten vielleicht keiner spricht, wie Portugiesisch, isiXhosa oder Chinesisch können verwendet werden und so die jeweils individuelle Mehrsprachigkeit genutzt werden. Dadurch kann die Frage angeregt werden, was mit der Bedeutung geschieht, wenn Unverständlichkeiten auftauchen, die damit zusammenhängen, dass die Sprache nicht gesprochen und verstanden wird.

der Texte bewusst wird, wie sie Bedeutung selbst schaffen, warum sie welche Begriffe wählen, warum sie möglicherweise selbst Stolpersteine einbauen, warum durch die Übersetzung in eine andere Sprache Schwierigkeiten auftreten und woran das liegen könnte (Mehrdeutigkeiten o.ä.) und wie diese zu überwinden sind. Diese Überlegungen sollte die Lehrperson den Studierenden nochmals mitgeben.

Bevor die Stunde abgeschlossen wird, werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst, um sie zu festigen und zu speichern. Auch wird das Fertigstellen der Gedichte bzw. Texte als Hausaufgabe betont. Die Studierenden sollten sich außerdem schon überlegen, wie sie ihre Gedichte/Texte in der darauffolgenden Stunde präsentieren wollen. Das heißt, sie sollten sich überlegen, ob sie die Texte gemeinsam (z.B. im Wechsel) vortragen, oder es nur eine Person vorträgt, ob sie es als Art kleines Theaterstück (z.B. durch Pantomime) aufführen möchten usw. Außerdem sollten die Studierenden ihre Texte zur nächsten Stunde mitbringen (bspw. als pdf-Datei) oder der Lehrperson per E-Mail zukommen lassen, sodass sie für die anderen Studierenden ersichtlich sind, indem sie beispielsweise an die Wand projiziert werden.

## **Erste Unterrichtsreihe, dritte Stunde – Präsentation und Sicherung, Übung, Abschluss**

### **Einstieg**

Zu Beginn der letzten Stunde der ersten Unterrichtsreihe wird nun die Reihenfolge der Präsentationen festgelegt. Es wird nochmals festgestellt, welche Gruppen welche Aufgaben erfüllt haben. Die Reihenfolge soll nach Aufgabe erfolgen, das heißt zuerst wird die Präsentation der muttersprachlichen Gedichte (A), dann der mehrsprachigen Gedichte (B) und zuletzt die Präsentation der Fließtexte erfolgen.

### **Präsentation und Sicherung**

Wie erwähnt tragen die Studierenden die Gedichte nach Aufgabenstellung vor. Dabei sollen jedoch nicht alle Gedichte/Texte hintereinander weg präsentiert werden, sondern es soll jeweils nach der Präsentation der Gedichte/Texte zu einer Aufgabe eine kurze Diskussion geben, die dann nach der Präsentation aller Texte vertieft wird. Erhofft wird, dass es ganz unterschiedliche Varianten der einzelnen Gruppen gibt. Die Studierenden sollen berichten, wie sie die Texte empfinden, ebenfalls können aber auch die Gruppenmitglieder jeweils selbst reflektieren und sich kritisch hinterfragen, warum sie ihre Gedichte/Texte so gestaltet haben. Die Lehrkraft kann nun feststellen, inwieweit die Studierenden die Inhalte der

Unterrichtsreihe verstanden haben und diese produktiv umsetzen können. Denn bei dieser Abschlussdiskussion ist es wichtig zu klären, dass die Studierenden den Sinn der Aufgabe tatsächlich verstanden haben, das heißt beispielsweise, wie es Kramersch/Huffmaster (2008:294) formulieren, dass sie erfasst haben,

„that grammar is not just gratuitous harrassment but the pattern which connects elements of a context or „contextual shaping“ (In: Bateson 1979:18), that vocabulary does not refer to objects in the world, as much as it evokes a world, the reader agrees to believe in (In: Becker (2000:414), that texts do not express the intentions of their authors as much as they point to potential meanings to be discovered by their readers, and that this pointing is always already a point of view (zit. nach Simpson 1993), that ultimately all understanding is an act of translation (In: Steiner 1975, Ch.1).

## **Übung**

Als letzte Aufgabe soll (je nachdem, ob es die Zeit zulässt) noch eine Übung des generativen Schreibens folgen. Das heißt, es soll ein eigener Text auf der Grundlage des Gedichts erfolgen. Dadurch soll nochmal ein Schritt weitergegangen werden und ein noch tieferes Textverständnis erreicht werden. Thematisch sollte das Gedicht natürlich an Maja Haderlaps Gedicht angelehnt sein, die Studierenden können sich dabei aber auch an Themen wie Sprachmächtigkeit oder Sprachprestige o.ä. orientieren. Auch muss das Gedicht nicht rein auf Deutsch verfasst sein, sondern sie dürfen auch ein mehrsprachiges Gedicht verfassen. Wichtig ist, dass sie das Gelernte nun frei anwenden können und befähigt sind, die Offenheit, Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Sprache nun selbst anzuwenden. Weiterhin machen die Studierenden dabei eine Erfahrung darin, in einer Fremdsprache zu schreiben bzw. mehrsprachig zu schreiben und können sich so in das Gefühl hineinversetzen, als mehrsprachiges Individuum nicht in der Erstsprache zu schreiben. Falls noch Zeit vorhanden ist, können diese Gedichte vorgetragen werden, ansonsten sollten sie der Lehrperson abgegeben werden.

## **Abschluss**

Die letzten fünf bis zehn Minuten der ersten Unterrichtsreihe sollen nun dafür genutzt werden, um zu dieser ein Fazit zu ziehen. Dabei sollte nochmals jeder Studierende zu Wort kommen. Was war anders an dieser Unterrichtsreihe? Was hat den Studierenden gefallen, wo möchten sie Kritik üben? Was haben sie gelernt und welches Fazit ziehen sie für sich selbst? Diese Abschlussdiskussion soll bewirken, dass die Studierenden über die Unterrichtsreihe reflektieren und somit das Gelernte gesichert wird.

Zuletzt erfragt die Lehrkraft, ob es Freiwillige gibt, die ein Heft oder eine Broschüre mit den Gedichten und Texten als Erinnerung für den Kurs zusammenstellen würden.

## 5.2 Unterrichtsreihe II - Yoko Tawada: „Bioskoop der Nacht“

Die zweite Unterrichtsreihe besteht aus vier Einheiten mit jeweils 50 Minuten. In dieser Unterrichtsreihe sollen sich die Lerner intensiv mit Yoko Tawadas Essay „*Bioskoop der Nacht*“ aus dem Band „*Überseetzungen*“ befassen. Nachdem die Studierenden in der ersten Unterrichtsreihe auf die *Literarizität* und Bedeutungsoffenheit und -vielfalt in Texten sensibilisiert wurden und durch praktische Anwendung selbst Bedeutung erschaffen haben, ist es nun das Ziel, das Gelernte zu festigen und an einem Prosatext anzuwenden. Durch die Beschäftigung mit dem Text sollen die Studierenden erkennen, dass es gerade exophonische Texte sind, bei welchen Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, die Komplexität der Bedeutungsbildung und der ästhetische Aspekt der Sprache eine wichtige Rolle innehaben. Yoko Tawada beweist dies in ihren Texten. Die Studierenden sollen dann selbst an der Komplexitätsproduktion beteiligt werden.

### **Vorarbeit**

Der Text soll bereits am Ende der ersten Unterrichtseinheit verteilt werden, sodass die Studierenden diesen schon als Hausarbeit durchlesen können. Das ist aus verschiedenen Gründen sinnvoll: Zum Einen ist der Text zu lang, um ihn gemeinsam im Kurs selbst durchzulesen, was zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Zum Anderen wird erwartet, dass der Text einige Schwierigkeiten und Stolpersteine birgt. Die Studierenden sollen sich den Text daher in Ruhe durchlesen können und unbekannte Wörter durch Wörterbucharbeit oder Kontextualisierung zunächst selbst erschließen. Den Studierenden soll zusätzlich zum Text ein Arbeitsblatt ausgeteilt werden, welches Anregungen vor und während des Lesens bietet<sup>43</sup>. Diese Anregungen und Fragen können in Stichworten ausgefüllt werden.

Vor dem Lesen sollen sich die Lerner Gedanken über den Titel *Bioskoop der Nacht* machen. Welche Assoziationen ruft dieser hervor, wovon wird der Text vermutlich handeln? Die Studierenden sollen beim Lesen primär darauf achten, wo sie Verständnisprobleme haben und sich die Frage stellen, woran dies liegt. Bei diesem Text muss davon ausgegangen werden, dass Unverständlichkeiten auftauchen und die Schreibweise Tawadas Verwirrung auslösen kann. Liegt es am fehlenden Wortschatz oder ist es die Schreibweise Tawadas, die sie irritiert? Wenn ja, warum? Was verwirrt sie und an welchen Stellen stolpern sie am

<sup>43</sup> Das Arbeitsblatt befindet sich im Anhang.

ehesten? Weiterhin sollen die Studierenden dazu angeregt werden, über die Sprachverwendung nachzudenken, d.h. vor allem darüber, wie Tawada die deutsche Sprache, aber auch Afrikaans verwendet, wie sie mit den Sprachen umgeht und was daran besonders sein könnte. Diese Aufgaben und Fragen werden dann in der eigentlichen Unterrichtsreihe wieder aufgenommen und in der Gruppe besprochen.

Da es nicht möglich ist den ganzen Text genau zu besprechen, ist es notwendig, dass vor allem die Textabschnitte besprochen werden, die für die Themenbereiche dieser Arbeit von Bedeutung sind und im Rahmen der Schwerpunkte dieser Arbeit Potential bieten.

## **Zweite Unterrichtsreihe – Erste Stunde: Einstieg, Erste Rezeptionsphase, Erarbeitungsphase I und II**

### **Einstieg**

Vor dem Einstieg in den eigentlichen Text gibt die Lehrkraft einen kurzen Input bzw. ein Kurzreferat über Yoko Tawada und deren Lebensweg, damit die Studierenden einen besseren Überblick über ihr Schaffen erhalten. Es kann auch in einer vorherigen Stunde ausgemacht werden, dass ein Studierender diesen Kurzvortrag hält.

Dann lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den Titel des gesamten Bandes „*Überseezungen*“<sup>44</sup>. Die Studierenden werden angestoßen, sich Gedanken über den Titel zu machen. Wie verstehen sie den Titel, was empfinden sie an diesem Titel als auffällig? Die Studierenden sollen darauf stoßen, dass der Titel auf mehrere Arten gelesen werden kann und dass die Wörter und deren Bedeutungen ineinander gleiten. Sie sollen erkennen, dass der Titel sowohl als *Übersee-Zungen* gelesen werden kann, als auch *Übersetzungen* bedeuten kann. Um erstere Bedeutung zu verstehen, ist es natürlich wichtig, zu verstehen, dass *Zunge* hier *Sprache* bedeutet. Das sollten die Studierenden aber leicht feststellen, da diese Bedeutung über das Englische (*tongue - mothertongue*) generiert werden kann – und alle Studierenden in den Stellenboscher Kursen Englisch sprechen. Der Begriff *Zungen* kann ebenso eine Verbindung zwischen der Sprache und dem Körper herstellen, zwischen dem Laut und seiner Produktion.

Falls die Studierenden nicht auf die Bedeutung „Übersetzung“ stoßen, regt die Lehrkraft

---

44 Die Lehrkraft kann hierfür entweder den Band herumreichen oder das Titelbild des Bandes an die Wand projizieren, sodass die Studierenden sehen, dass „see“ im Original kursiv hervorgehoben wird und es somit einen Hinweis auf die Doppeldeutigkeit des Begriffes gibt. Die Studierenden sollten sich dann fragen, warum dieses „see“ hervorgehoben ist und den Grund dafür herausfinden.

die Studierenden dazu an, den Begriff „Überseetzungen“ laut auszusprechen und verschiedene Lesarten und Betonungen auszuprobieren oder ihn ganz schnell zu sprechen, sodass sie diese Bedeutung erkennen. Daraufhin folgt eine kurze Diskussion zum Begriff „Übersetzen“. Es soll gefiltert werden, was die Studierenden darunter verstehen, welche Assoziationen sie haben. Durch die erste Unterrichtsreihe und die darin selbst durchgeführte Übersetzung des Gedichts bzw. die Übung der Transformation in einen mehrsprachigen Text, sollten die Kursteilnehmer einige Assoziationen dazu haben. Ihr Blick sollte dabei von der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode abkommen, die darauf abzielte, eine möglichst wortgetreue Übersetzung einer Sprache in die andere zu geben, um nachzuweisen, dass grammatische Regeln verstanden wurden (vgl. Dobstadt/Riedner 2013:295, zit. nach Rösler 1994:100f.). Stattdessen sollen sie Übersetzen als Sprachmittlung verstehen, und für den „symbolic gap“ (Kramersch/Huffmaster 2008:294) sensibilisiert sein, welcher beim Übersetzen entsteht und der nur kreativ übersprungen werden kann (vgl. Dobstadt/Riedner 2013:303). Sie sollten – auch durch die Übung der vorherigen Unterrichtsreihe – verinnerlicht haben, dass es keine „richtige“ Übersetzung gibt und die Bedeutung von Texten immer schon grundsätzlich in Frage gestellt werden kann (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 302). Es sollte ihnen also klar sein bzw. nochmals klar werden, dass sie selbst Texten Bedeutung geben und Übersetzungen immer Interpretationen sind.

Nachdem diese Mehrdeutigkeit des Titels des Bandes entdeckt und der Begriff der Übersetzung kurz diskutiert wurde, leitet die Lehrperson zur ersten Rezeptionsphase über.

### **Erste Rezeptionsphase**

Während der ersten Rezeptionsphase ist es wichtig, dass die ersten Eindrücke der Studierenden gesammelt werden, ohne dass sie einer Wertung unterzogen werden. Das Essay stellt eine Herausforderung dar, auch aufgrund Tawadas ganz eigenem Schreibstil bzw. ihrer „Anderssprachigkeit“. Die Fragen und Anregungen richten sich nun zunächst hauptsächlich nach dem Aufgabenblatt, welches mit dem Essay zur Vorbereitung auf die Unterrichtsreihe ausgeteilt wurde. Der Text soll zunächst im Großen und Ganzen verstanden werden, bevor auf Einzelheiten eingegangen wird, sodass die Studierenden inhaltlich auf dasselbe Level gehoben werden können. Die Lehrperson regt die Studierenden mit Fragen an wie: Was ist das für ein Text und wovon handelt er? Kann jemand eine kurze Zusammenfassung geben? Wie habt ihr den Text empfunden? Wo gibt es Verständnisprobleme, die geklärt werden müssen? Gibt es bestimmte Textstellen, die geklärt werden müssen? Wo gab es vor allem Stolpersteine? Inwiefern passt der Titel des Bandes zu diesem Essay, wo findet ihr hier



Übersetzungen aber auch Übersee-Zungen?<sup>45</sup>

Dadurch werden die kognitiven, assoziativen, aber auch emotionalen Eindrücke und Einstellungen festgestellt und erste kurze Deutungsversuche gemacht. Dazu sollen sie eine Akzeptanz der Leerstellen und Unbestimmtheitsstellen entwickeln. Die wichtigsten Stichworte, Fragen und Diskussionspunkte können dabei an der Tafel/OHP/Ppt festgehalten werden.

Gemeinsam kann dann der Text in verschiedene Abschnitte eingeteilt werden, sodass der Aufbau klarer und verständlicher wird. Der Text kann zunächst in den Zeitabschnitt der Reise nach Südafrika und den Zeitabschnitt des Aufenthaltes dort eingeteilt werden. Diese groben Abschnitte können wiederum beispielsweise in „Traumsequenz“, „Realität“<sup>46</sup> und „Unklar“ unterteilt werden. Je nachdem, welche Kategorien die Kursteilnehmer noch aufmachen wollen, können noch mehr Spalten erstellt werden. So kann in der verwirrenden, nicht chronologischen Textstruktur etwas Ordnung geschaffen werden, die für spätere genauere Analysen hilfreich ist, da daher Textstellen einfacher wiedergefunden werden.

### **Erarbeitungsphase I: Titel des Essays**

Als nächstes lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den Titel des Essays: „Bioskoop der Nacht“ und regt sie beispielsweise mit folgenden Fragen an: „Was ist auffällig an diesem Titel? Welche Assoziationen hattet ihr, als ihr den Titel gelesen habt?“

Die Studierenden sollten darauf stoßen, dass der Titel mehrsprachig ist, Afrikaans und Deutsch. *Bioskoop* ist das afrikaanse Wort für Kino. Ein auf deutsch übertragener Titel würde also „*Kino der Nacht*“ heißen, was wiederum übertragen ist und „*Traum*“ bedeuten kann. Falls keiner der Studierenden diese Assoziationskette herstellen und von selbst auf diese Übertragung kommt, sollte die Lehrkraft sie mit weiteren Fragen anstoßen.

Dann kann die Lehrperson fragen, welchen Hinweis dieser Titel auf den Inhalt des Essays haben könnte. Die Studierenden könnten dadurch, dass sie den Text ja schon gelesen haben, darauf stoßen, dass die Logik in Träumen normalerweise sowieso verschoben ist, d.h. Geschichten im Traum zwar möglich und logisch erscheinen, nach dem Aufwachen jedoch erkannt wird, wie surreal und absurd die Traumgeschichte eigentlich war. Der Titel des Essays könnte also ein Hinweis darauf sein, dass der Text Verwirrungen auslösen kann, so wie Träume oftmals verwirrend sind. Es ist außerdem zu wünschen, dass die Studierenden

---

45 Auf diese wird im Laufe der Unterrichtsreihe nochmals genauer eingegangen.

46 Falls sich die Studierenden darauf einigen, dass es so etwas wie eine „Realität“ im Text gibt.

den Gedanken fassen, dass möglicherweise auch die Sprache in Träumen „verschoben“ ist, sie vielleicht selbst ihre Traumsprache nicht verstehen oder in einer Fremdsprache träumen. Die Frage „In welcher Sprache träumst du?“, welche auch der Ich-Erzählerin immer wieder gestellt wird, kann Anlass zu einer kurzen Gruppendiskussion sein.

Die Studierenden werden anschließend gefragt, ob sie den Titel als passend empfinden, was sie erwartet haben und ob diese Erwartungen erfüllt wurden oder nicht.

## **Erarbeitungsphase II: erste Traumsequenz**

Als nächstes wird diese erste Traumsequenz im Text näher betrachtet und erarbeitet, sodass die Studierenden sich gemeinsam im Kurs auf die (verwirrende) Schreibweise Tawadas einstellen und diese etwas entmystifiziert wird.

Der Abschnitt kann gemeinsam laut gelesen werden, drei Studierende sollten sich bereit erklären, den Text in Rollen vorzulesen. Dabei gibt es einen Vorleser, die Ich-Erzählerin und *die* Mann. So sollten die Lerner sich die teils absurd wirkende Traumscene besser vorstellen können. Der Abschnitt kann auch zweimal – dann von einer anderen Gruppe – vorgelesen werden.

Danach können die Kursteilnehmer in Partnerarbeit über den Abschnitt diskutieren. Dabei sollen sie die Wörter filtern, welche ihnen auf irgendeine Weise auffallen und sich überlegen, warum gerade diese Wörter sie verwundern. Das Ziel hierbei ist, dass sie erkennen, dass die Ich-Erzählerin afrikaanse Wörter in den Text mit einstreut und dass all diese Wörter Begriffe sind, die es auch im Deutschen gibt, dort aber eine andere Bedeutung tragen bzw. die grammatische Struktur des Deutschen anders ist. D.h. die Wörter passen zwar in die Sätze, jedoch erschließt sich deren Sinn nicht bzw. die Bedeutung wirkt absurd, es sei denn die Begriffe werden als afrikaanse Begriffe gelesen und wieder ins Deutsche zurück übersetzt. Die Studierenden sollen diese Lücke erkennen, die hier zwischen dem Wort und und dessen Bedeutung aufgemacht wird, und feststellen, dass Tawada die afrikaansen Begriffe wörtlich auffasst und überträgt.

Außerdem werden die Studierenden feststellen, dass es zahlreiche Stellen gibt, wo eine Handlung plötzlich abbricht und etwas Neues geschieht, es also Leerstellen gibt. Dadurch, dass die Studierenden diesen Abschnitt – und weite Teile des Essays – als Traumgeschichte sehen, kann möglicherweise schneller eine Toleranz gegenüber diesen Leerstellen entwickelt werden. Denn wenn Lerner sich mit Textmerkmalen (wie Widersprüche, Uneindeutigkeiten, Doppeldeutigkeiten) bzw. Stolpersteinen im Text auseinander setzen, haben sie es leichter, „die Realität in ihrer Widersprüchlichkeit, Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit wahrzunehmen

und mit ihr zurechtzukommen“ (Dobstadt/Riedner 2011a:12). Dass in diesen Lücken die Chance zur interkulturellen Verständigung liegt, sollen die Studierenden ebenfalls erkennen (vgl. Ivanovic 2014:21). Das heißt, gerade diese Lücken können Diskussionen zu Interpretationen anregen. Vor allem da, wo möglicherweise aufgrund verschiedener Herkunft oder Sozialisation unterschiedliche Deutungen gemacht werden, bieten diese Lücken und Unbestimmtheitsstellen Anlass zum Gespräch.

Nachdem die Studierenden einige Minuten Zeit bekommen hatten, um diesen Abschnitt in Partnerarbeit zu diskutieren, werden dann die Ergebnisse im Kurs zusammengetragen.

Zum Abschluss der Unterrichtsstunde werden die Studierenden gebeten, die wichtigsten Ergebnisse, Erkenntnisse und Fragen nochmals kurz zusammenzutragen, sodass die Inhalte gefestigt werden und noch offene Fragen angesprochen werden, die entweder gleich oder zu Beginn der nächsten Stunde geklärt werden.

## **Zweite Unterrichtsreihe, zweite Stunde – Vertiefungsphase I, Übung 1**

### **Einstieg**

Falls es aus der letzten Stunde noch offene Fragen gab, werden diese soweit wie möglich geklärt, um dann zur Vertiefungsphase überzugehen, die auf den Inhalten der vorigen Stunde aufbaut.

### **Vertiefungsphase I**

Nun teilt die Lehrkraft den Kurs in Gruppen zu jeweils vier Personen auf<sup>47</sup>. Es wäre hilfreich, wenn in jeder Gruppe mindestens ein Mitglied Afrikaans als Muttersprache hat, da Afrikaans-Kenntnisse das Verstehen hier etwas erleichtern. Jede Gruppe bekommt eine andere Aufgabe zugeteilt. Die Aufgaben lauten wie folgt:

**A)** Analysiert die „Übungsaufgaben“ im Text (S. 82/83 und 91).

Wie wirken diese? Was passiert dort mit der Sprache? Warum wirken sie seltsam? Was ist anders? (Sind das Übersetzungen? Begründet.)

Stellt eure Ergebnisse im Kurs vor.

---

<sup>47</sup> In Stellenbosch wären das drei Gruppen. Je nach Größe eines Kurses könnten entweder mehr Gruppen eingeteilt werden und Aufgaben zweimal verteilt, oder größere Gruppen gemacht werden.

**B) Frau Taal und Herr Tolk**

Warum heißen die Figuren so? Passen die Namen? Warum/Warum nicht?

Schaut euch die Abschnitte an, in denen die beiden Figuren vorkommen und untersucht diese.

Stellt eure Ergebnisse im Kurs vor.

**C) Findet weitere „Übersetzungen“** wie in der ersten Traumszene und schreibt sie auf. Wie werden sie sichtbar? Wie werden sie verwendet? Wo spielt Tawada noch mit Sprachen und Übersetzungen? Wo gibt es Bilder und Metaphern? Spielt die Form eine Bedeutung?

Stellt eure Ergebnisse im Kurs vor.

Die Gruppen bekommen etwa 20 Minuten Zeit, um ihre Aufgaben zu bearbeiten und zu besprechen, wie sie die Ergebnisse im Kurs präsentieren wollen.

**Gruppe A** soll erarbeiten, dass die Sätze und Begriffe in den Übungsaufgaben wörtlich aufgefasst werden, die Übersetzungen teils eins-zu-eins-Übersetzungen sind, und dennoch die Wörter nochmals hin und her geschoben werden, sodass die Sätze letztendlich sowohl für den Afrikaans- als auch den Deutsch-Muttersprachler unverständlich sind. Weiterhin sollen sie dadurch erkennen, dass Sprachgrenzen hier als flüssiges Konzept gesehen werden, dass dieses „Hin-und-Her-Übersetzen“ zeigt, wie durchlässig Sprachgrenzen sind und wie sie überschritten werden können (im wörtlichen und im übertragenen Sinn).

**Gruppe B** soll zunächst herausstellen, dass die Namen afrikaanse Begriffe sind: Taal heißt Sprache und Tolk heißt Dolmetscher. Es sollte recht einfach sein herauszustellen, dass diese Namen den jeweiligen Aufgaben der Personen entsprechen, dass Frau Taal als Sprachkurslehrerin Sprache vermittelt, bzw. „unterrichtet, überrichtet, durchrichtet“ (vgl. S. 81) und Herr Tolk als Dolmetscher und Vermittler im Township fungiert.

Die Studierenden sollen herausfinden, dass der Sprachkurs von Frau Taal dem Ablauf eines Fließbandes entspricht, dass es genaue Abfolgen für jede Einheit gibt. Frau Taal hat dabei ein automatisiertes Verhältnis zur Sprache, maschinell wie ein Fließband. Der Mund ist wie eine Fabrik, und eine Vielzahl von Maschinen produzieren Wörter. Dabei scheint es, als werde das Lebendige (der Sprache) vernichtet, was das Spiel mit Verbstamm „richten“ suggeriert, und die Sprache für Lerner bearbeitet (vgl. Koiran 2009: 295). Vor allem auf diesen Abschnitt (S.81) sollten die Studierenden näher eingehen.

Herr Tolk dagegen ist ein Dolmetscher und Vermittler. Er vermittelt nicht nur zwischen Sprachen, sondern auch zwischen „Kulturen“, zwischen dem Leben im Township und dem

reichen Kapstadt, zwischen Südafrikanern und Touristen. Herr Tolk selbst ist ein Dazwischen, weder hell noch dunkel (vgl. S.80).

**Gruppe C** sollte viele weitere Begriffe und Phrasen finden, die sie als Übersetzungen identifizieren würden. Diese sollen die Mitglieder im Text markieren, wie beispielsweise „Kamelpferd“, „Esstisch“ (S.71) oder „Spielfleisch“ (S.84). Sie sollen aber nicht nur diese Begriffe markieren, sondern auch weiterhin danach suchen, wo Tawada mit Sprache und Übersetzung spielt (wie beispielsweise auf Seite 73/74 mit dem Begriff „Blankes“). Und sie sollen nach weiteren Bildern und Metaphern suchen, die gemeinsam besprochen werden können (z.B. S. 64: „Kopfzimmer“). Es geht hierbei jedoch nicht darum, möglichst viel zu filtern, sondern aussagekräftige Beispiele herauszuarbeiten.

Diese Konzentration jeder Gruppe auf Teilaspekte des Essays soll ermöglichen, dass die Studierenden in ihrem Teilbereich jeweils genauere Interpretationen durchführen können und Experten für ihrem jeweiligen Bereich werden. Dies soll zu einem besseren Verständnis des Textes und Tawadas Schreibstil führen. Die Studierenden sollen dabei begreifen, wie sie den Leerstellen Bedeutung geben können; außerdem werden sie darin gestärkt, Mehrdeutigkeiten zu akzeptieren und in diesen Unbestimmtheitsstellen die Poetizität bzw. *Literarizität* und „Anderssprachigkeit“ des Textes zu sehen. Zudem sollen sie sehen, welche Sprachmächtigkeit die Autorin in ihrer Fremdsprache Deutsch hat.

Die Lehrperson soll den Studierenden bei Fragen hilfreich zur Seite stehen und gegebenenfalls Anregungen geben oder beim Aufsuchen von Textstellen behilflich sein.

### **Präsentation**

Nach den ca. 20 Minuten werden die Studierenden gebeten, ihre Ergebnisse vorzustellen. Diese Ergebnisse werden im Kurs diskutiert. Die Lehrkraft kann so feststellen, ob die Aufgaben verstanden und umgesetzt wurden und wo sie gegebenenfalls wichtige Inhalte nachliefern sollte, bzw. die Studierenden dazu anregen sollte, nochmals genauer nachzulesen, um sich mit den Textstellen intensiver zu befassen.

### **Übung und Abschluss**

Nachdem die Ergebnisse diskutiert wurden, teilen sich die Kursteilnehmer nochmals in drei Gruppen ein, das können dieselben Gruppen sein, es können aber auch neue Gruppen entstehen. Ihre Aufgabe wird nun sein, entweder ein Standbild (oder mehrere Standbilder), Pantomime oder ein kurzes Theaterstück zu erstellen, welches den Afrikaans-Kurs bei Frau

Taal wiedergibt. Folgende Textstellen können ihnen dabei behilflich sein: S.76, 81-85, 89-91. Den Ideen für die Umsetzung sind dabei keine Grenzen gesetzt. Was die Sprache betrifft, kann die Lehrperson sie dazu anregen, sich Gedanken darüber zu machen, welche Sprache/n sie verwenden wollen. Sprechen sie auf Afrikaans, Deutsch, kreieren sie eine neue Sprache, mischen sie die Wörter und Sätze?

Die Vertiefungsphase und die Präsentationen werden wahrscheinlich eine ganze Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen, sodass diese Aufgabe in den Gruppen außerhalb des Kurses erarbeitet werden muss und die Theaterstücke/Standbilder/Pantomime in der nächsten Unterrichtseinheit aufgeführt werden.

## **Zweite Unterrichtsreihe, dritte Stunde – Präsentation, Vertiefungsphase 2**

### **Präsentation**

Zu Beginn der Stunde präsentieren die verschiedenen Gruppen ihre Theaterstücke/Standbilder/Pantomime. Nachdem jede Gruppe ihre Idee präsentiert hat, schließt eine kurze Diskussion darüber an. Wie empfanden die Studierenden diese Stücke, was zeigen sie? Welche Kritik haben sie? Wie empfinden sie den Unterricht von Frau Taal?

Die Studierende sollten in der Lage sein zu erkennen, dass Frau Taal ein sehr instrumentelles Sprachverständnis hat, der Sprachkurs daher monoton abläuft, Sprache nicht lebendig vermittelt wird und dadurch die Studierenden ermüden.

### **Vertiefungsphase 2: kritisch/reflexiver Ansatz**

Im Anschluss daran wird ein anderer Themenbereich aufgemacht, nämlich eine historisch/politisch/gesellschaftliche Diskussion, denn eine solche Komponente ist im Text durchaus zu finden.

Zunächst sollen die Studierenden filtern, welche Themen angesprochen werden. Wichtig sind hierbei vor allem die Apartheidspolitik und deren Auswirkungen sowie das Leben in Townships. Dabei kann auch eine kurze Diskussion über die südafrikanische Sprachenpolitik erfolgen, da auffallend ist, dass im Teil des Bandes über „Südafrikanische Zungen“ gerade Afrikaans thematisiert wird. Der Grund wird wohl eher darin liegen, dass dabei um eine Inszenierung des Deutschen als Fremdsprache geht, da sich die beiden Sprachen sehr ähneln.

Die Art und Weise wie die Ich-Erzählerin sich politischen und sozialen bzw. gesellschaftlichen Themen nähert, ist scheinbar naiv, sodass nur unterschwellige Kritik

durchdringt. Auch dadurch entstehen Unbestimmtheitsstellen, welche die Studierenden mit eigenen Ansichten füllen können. Politische Themen sind immer kritisch, daher muss man sich auch immer die Frage stellen, wie über solche Themen gesprochen werden kann und soll, welche Sprache verwendet werden sollte und ob sich gerade eine Fremdsprache eignet, solche Themen anzusprechen, wie es Kramsch (2009) postuliert.

## **Zweite Unterrichtsreihe, vierte Stunde – Übung 2, Abschlussdiskussion**

### **Übung: Produktionsorientierte Aufgabe**

Als letzte Aufgabe der Unterrichtseinheit folgt eine produktionsorientierte Aufgabe. Die Studierenden sollen sich vorstellen, dass die Protagonistin wieder zurück in Deutschland ist und den Afrikaans-Kurs abgeschlossen hat. Nun liegt sie in ihrem Bett und träumt – auf Afrikaans. Da sie diese Sprache jetzt spricht, ist sie inzwischen Dolmetscher in ihrem eigenen Traum und versteht ihn. Die Studierenden sollen daher einen Text verfassen, in dem die Ich-Erzählerin wieder auf Afrikaans träumt. Sie können den Text frei gestalten, sie können sich überlegen, ob die Erzählerin „die Mann“ wieder trifft und von ihrer Reise erzählt, sie können aber auch einen ganz neuen Traum beschreiben. Als Alternativvorschlag kann auch ein Text verfasst werden, in welchem die Protagonistin nun in einer neuen Sprache träumt – beispielsweise der Muttersprache des jeweiligen Studierenden (sofern diese nicht sowieso Afrikaans ist). Wichtig ist dabei, dass sie kreativ mit der Sprache umgehen, Wortkreationen ausprobieren und ihre eigene Sprachmächtigkeit und Mehrsprachigkeit nutzen. Für diese Aufgabe bekommen die Studierenden etwa 20 Minuten Zeit. Danach sollen Freiwillige ihre Traumtexte vorlesen, welche am Ende auch der Lehrkraft abgegeben werden sollten.

### **Abschlussdiskussion**

Am Ende der Unterrichtsstunde und der zweite Unterrichtsreihe ziehen die Studierenden zusammen mit der Lehrperson ein Fazit. Dabei sollen sie die vergangenen beiden Unterrichtsreihen in Betracht ziehen. Was haben sie gelernt? Was wird als positiv, was als negativ empfunden? Es ist zu wünschen, dass die Studierenden sich nun ihrer Symbolischen Kompetenz bewusst sind, „the practise of meaning making itself“ (Kramsch 2006:251) verstanden haben und sich ihrer Sprachmächtigkeit neu bewusst wurden.

## 6. Fazit

Die hier vorliegende Arbeit hatte zum Ziel durch die Konzipierung von Unterrichtseinheiten, Deutsch-Studierenden auf mittlerem bis fortgeschrittenem Niveau (B1/B2) an südafrikanischen Universitäten – in diesem Fall speziell diejenigen der Universität Stellenbosch – mit exophonischer Literatur und anhand einer *Didaktik der Literarizität* einen Beitrag zum Literaturunterricht zu leisten.

Als erstes wurde ein Überblick und geschichtlicher Abriss über die deutsche Sprache in Südafrika gegeben, wobei gezeigt wurde, welche Veränderungen im Laufe der Zeit stattfanden und welche Entwicklungen der Deutschunterricht sowohl an Schulen als auch Universitäten nahm, sodass der Deutschunterricht heutzutage die Funktion eines interkulturellen Verständigungsfaches hat (vgl. Kußler 2001:1613). Durch die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die vor allem mit dem Ende der Apartheid erfolgten, ging auch eine Wandlung in der Sprachenpolitik einher, sodass in Südafrika inzwischen eine konstitutionelle Mehrsprachigkeit vorliegt, die elf Landessprachen gleichberechtigt nebeneinander stellt. Dadurch veränderte sich auch die Bedeutung der deutschen Sprache, die nun in der südafrikanischen Verfassung als zu fördernde Sprache gelistet wird (vgl. von Maltzan 2010:1805). Seitdem gehen die Zahlen an Deutsch-Lernern jedoch zurück. An den Universitäten, in denen Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanistik angeboten wird, spielt vor allem die Literaturwissenschaft eine große Rolle, sodass das in dieser Arbeit entworfene Konzept eine neue und innovative Ergänzung darstellt, welches mehr auf die Anforderungen des Sprach- und Literaturunterrichts des heutigen vernetzten und mehrsprachigen Südafrika eingeht.

Zuvor hingegen sollte der geschichtliche Überblick über die methodologischen Entwicklungen und Veränderungen im Fremdsprachenunterricht, vor allem der Literaturdidaktik, sowie des Stellenwerts und der Funktion von Literatur aufzeigen, welche Wandlungen die Bedeutung literarischer Texte durchgemacht haben. Allerdings waren literarische Texte dabei meistens mittel zum Zweck, beispielsweise als Medium der Vermittlung neuhumanistischer Bildungsideale, für die Entwicklung von Schreib- und Lesefertigkeiten oder als Anregung zur Sprachproduktion in der Alltagskommunikation. Das Potential der literarischen Textes selbst blieb dabei weitestgehend verdeckt. Vor allem der



*kommunikative Ansatz*, welcher im Fremdsprachenunterricht bis in die heutige Zeit eine große Rolle spielt, blendet die Bedeutung literarischer Texte stark aus. Diese Ansätze kritisierend, setzen sich Dobstadt/Riedner in Einklang mit Claire Kramsch für ein neues Sprachverständnis und eine Neubewertung der Literatur im Fremdsprachenunterricht ein und postulieren, dass gerade Literatur das geeignetste Mittel dafür sei, Fremdsprachenlernern die Komplexität der gegenwärtigen Kommunikationsanforderungen näherzubringen, woraus sich eine Neuprofilierung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts ergebe. Dabei spielt vor allem die *Literarizität* der Texte und die Bewusstwerdung der Lerner über ihre *Symbolische Kompetenz* eine bedeutende Rolle. Die *Didaktik der Literarizität* wendet sich ab von einem instrumentellen Sprachverständnis und setzt das Ziel, dass Lerner Sprache als einen Prozess der Bedeutungsbildung kennenlernen, in welchen sie als Sprachbenutzer selbst involviert sind und dabei lernen, die Sprache für die eigenen Zwecke zu nutzen. Die Lerner sollen, wie Kramsch erläutert, Sprache als symbolischen Zusammenhang kennenlernen und eine Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Form gewinnen, in dem sie sich Lücken und Ambiguitäten stellen. Wichtig für Kramsch aber auch Dobstadt/Riedner ist, dass dieses neue Sprachverständnis auch im Alltag genutzt werden kann.

In Bezug auf die konzipierte Unterrichtsreihe war außer Dobstadts/Riedners *Didaktik der Literarizität* auch die Betrachtung von Mehrsprachigkeitskonzepten und die damit verbundene Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei wurde vor allem herausgestellt, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit heute trägt und es dabei nicht nur um eine Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Sprachen geht sondern dabei auch Werte definiert werden, Identitäten verhandelt werden und Bedeutungen vertauscht oder neu generiert werden usw. Für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik stellten sich vor allem Kramschs (2009) Überlegungen in ihrem Band „*The Multilingual Subject*“, in welchem sie wieder auf die Notwendigkeit einer *Symbolischen Kompetenz* hinweist, als bedeutend und einflussreich heraus. Denn darin weist sie auf die Bedeutung hin, welche eine lebendige Form der Vermittlung von Sprache hat, in der der ganze Körper beteiligt ist. Das Sprachenlernen empfindet sie dabei als beste Grundlage, um sich kritisch mit Themen wie Sprache und Macht, Sprache und Identität o.ä. auseinanderzusetzen, aber auch um Sprache kreativ zu nutzen und ästhetische Spracherfahrungen zu machen und zu verstehen, wie Bedeutungen generiert werden.

Auch mehrsprachige Literatur bzw. Formen von Mehrsprachigkeit in der Literatur fanden Betrachtung, da diese stark mit der Exophonie verwoben ist und es oftmals nur Nuancen sind, oder die Perspektive des Forschers, die entscheiden, ob die Literatur nun als mehrsprachig

oder *exophonisch* bezeichnet wird<sup>48</sup>. Bevor das *exophonische Schreiben* erläutert wurde, wurde in einem Abschnitt darauf hingeleitet, wie es zu dieser Begriffsbezeichnung kam und warum sich andere Bezeichnungen, um die Literatur von AutorInnen zu beschreiben, welche nicht in ihrer Muttersprache schreiben, wie Gastarbeiterliteratur, Migrationsliteratur oder Literatur ohne festen Wohnsitz, um nur wenige Bezeichnungen zu nennen, nicht halten konnten.

Exophonische Literatur, so wurde dargestellt, zeichnet sich durch die Konstituierung einer bestimmten Schreibweise aus, bei welcher Sprache besonders thematisiert und reflektiert wird. Durch das Schreiben in einer anderen Sprache als der Muttersprache, wird diese dennoch mitgedacht und dadurch Grenzen überwunden und verwischt, neue Wortkreationen erschaffen, Bedeutungen neu generiert oder verschoben werden. Exophonische Texte zeigen oftmals eine Ästhetisierung, die sich in der Wortwahl, Form und Syntax offenbart.

Exophonische Texte und die *Didaktik der Literarizität*, so zeigte sich in einem weiteren Schritt, in welchem die Konzepte zusammengeführt wurden, lassen sich sehr gut in Verbindung bringen, da die Bedeutung der Form, das Ästhetische der Sprache, die Bedeutungsbildung und Sinnkonstruktion hier eine bedeutende Rolle spielen. Mit anderen Worten: die *Literarizität* der Sprache zeigt sich im exophonischen Schreiben.

Gerade für den südafrikanischen Kontext schienen diese Konzepte ein besonderes Potential zu bergen, denn hier treffen Lerner mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen aufeinander und die durch die gesellschaftliche Situation des Landes als *Multilingual Subjects* bezeichnet werden können und diese Mehrsprachigkeit der Lerner in den Unterrichtseinheiten genutzt werden sollten.

Die Konzeption der Unterrichtsreihen wurde dadurch ergänzt, dass in zwei Stellenboscher Deutsch-Kursen ein Fragebogen verteilt wurde, um mehr über die Deutsch-Studierenden, deren sprachlichen Hintergrund und ihr Leseverhalten zu erfahren. So konnten die Unterrichtsreihen besser an die sprachlichen Kenntnisse und Bedürfnisse der Lerner angepasst werden. Im praktischen Teil wurden also die theoretischen Grundlagen und die Ergebnisse des Fragebogens miteinander verbunden, um die Unterrichtsentwürfe zu konzipieren. Es wurden Zielsetzungen einer *Didaktik der Literarizität* mit exophonischen Texten unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Studierenden entwickelt und formuliert. Dabei zielten die beiden Unterrichtsreihen vor allem darauf ab, dass sich die Studierenden ihrer Symbolischen Kompetenz bewusst werden und befähigt werden, diese

---

48 Zumindest dann, wenn es sich um eine/n SchriftstellerIn handelt, welche/r einen mehrsprachigen Text verfasst, dessen Grundsprache nicht in der Muttersprache verfasst wird. Bei mehrsprachiger Literatur muss das nicht zwingend der Fall sein – bei der Exophonie ist dies ein Grundmerkmal.

auch im Alltag zu gebrauchen. Die Studierenden wurden angeregt, mehr über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sollen so in der Lage sein, ihre Mehrsprachigkeit produktiv zu nutzen und eine Handlungsfähigkeit entwickelt zu haben. Ein wichtiges Ziel außerdem stellte dar, dass all diese Kompetenzen nicht nur im Kursraum genutzt werden, sondern darüber hinaus und mit allen Sprachen, die sie sprechen oder verstehen. Durch die Arbeit mit den Texten sollte außerdem ein Bewusstsein für die verschiedenen und unzählbaren Deutungen, Interpretationen und Sichtweisen, welche ein Text bzw. Sprache an sich haben kann, geschaffen werden.

Da es noch keine Möglichkeit gab, diese Unterrichtsreihe an der Universität Stellenbosch durchzuführen, versteht sie sich als erster Beitrag eines neuen Konzepts für eine Literaturdidaktik. Es wird erhofft, dass die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten in den Deutschkursen der Universität Stellenbosch und möglicherweise auch anderen Universitäten übernommen und erprobt werden und sie an die jeweiligen Kurse angepasst werden und so stetig Verbesserungen erfahren können. Dabei sind sie nicht auf Südafrika beschränkt, sondern können auf weitere Regionen übertragen werden, denn Mehrsprachigkeit ist ein weltweites Phänomen und auch exophonische Texte, die sich für die Umsetzung anbieten, gibt es zu genüge, sodass sich dieses Konzept leicht erweitern lässt.

## 7. Literaturverzeichnis

### **Primärliteratur:**

- Haderlap, Maja (2014): als mir die sprache abhanden kam. In: Haderlap, Maja (2014): langer transit. Göttingen: Wallstein
- Tawada, Yoko (2002): Überseezungen. Literarische Essays. Tübingen: konkursbuch

### **Sekundärliteratur:**

- Agnese/ Ivanovic/ Vlasta (2014): Die Lücke im Sinn. Vergleichende Studien zu Yoko Tawada. Tübingen: Stauffenburg
- Altmayer, Claus (2008): Von der interkulturellen Kompetenz zum kulturbezogenen Deutungslernen. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz/ Tschirner (Hrsg.) (2008). Communicating across borders: Developing intercultural competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium. S. 28-41
- Annas, Rolf (2004): Zur Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache in südafrikanischen Universitäten. In: *Acta Germanica* 30 (31). S. 181-191
- Arndt/Naguschewski/Stockhammer (Hgg.) (2007): Exophonie – Anders-Sprachigkeit (in) der Literatur. Berlin: Kulturverlag Kadmos
- Arnold/Dittberner u.a. (Hgg.) (2011): Yoko Tawada. Text & Kritik. Zeitschrift für Literatur 191/192. München: Text & Kritik
- Augart, Julia (2012): (Süd)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika. In: *eDusa* 7, 2012. S. 7-22
- Beyer, Marcel (2003): Landkarten, Sprachigkeit, Paul Celan. In: Beyer, Marcel (2003): Nonfiction. Köln: Du Mont. S. 198-224
- Block/Cameron (2002): Globalization and Language Teaching. New York: Routledge
- Borries, Mechthild (1995): Deutschsprachige Ausländerliteratur: Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktische Vorschläge. In: *Die Unterrichtspraxis. Teaching German* 28/1. S. 19-25
- Böhm, Michael Anton (2003): Deutsch in Afrika : die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt am Main (u.a.): Lang

- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: Bausch (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S. 22-29
- Bürger-Koftis/Schweiger/Vlasta, (Hgg.) (2010): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien. Praesens
- Cerri, Chiara (2011): Mut zur interkulturellen Lücke im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 38/4. S.391- 413
- Chiellino, Carmine (2000): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler
- Cicek/ Müller (Hg.) (2007): Migrantenliteratur. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart. Reclam
- Cunha, Conceição (Hg.) (2012): Über Grenzen sprechen. Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- De Kadt, Elisabeth (2002): German Speakers in South Africa. In: Mesthrie, Rajend (2002): *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 148-160
- Delanoy, Werner (2002): Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog. Tübingen: Gunter Narr
- Derrida, Jacques (1992): *Act of Literature*. New York u.a. Routledge
- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46 (1). S. 21-30
- Dobstadt/Riedner (2011a): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44. S. 5-14
- Dobstadt/Riedner (2011b): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von DaF. In: Ewert/Riedner/Schiedermaier (Hgg.) (2011): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicum. S. 99-115
- Dobstadt/Riedner (2013): Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem „symbolic gap between languages“. In: Pasewalck/Loogus/Neidlinger (Hgg.) (2013): *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen: Stauffenberg. S. 295-307

- Dobstadt/Riedner (2014): „Dann machen Sie doch mal etwas anderes“ - Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein/Lerchner (Hgg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, S. 17-31
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hgg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1530-1543
- Eroms, Hans-Werner (2014): Äußere und innere Mehrsprachigkeit. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 50. S. 67
- Ette, Ottmar (2007): Über die Brücke Unter den Linden. Emine Sevgi Özdamar, Yoko Tawada und die translinguale Fortschreibung deutschsprachiger Literatur. In: Arndt/Naguschewski/ Stockhammer (Hgg.) (2007): Exophonie – Anders-Sprachigkeit (in) der Literatur. Berlin: Kulturverlag Kadmos. S. 165-194
- Ette, Ottmar (2009): European Literature(s) in the Global Context: Literatures for Europe. In: D'haen/ Goerlandt (Hgg.) (2009): Literature for Europe? New York, Amsterdam: Rodopi. S. 123-160
- Frank, Manfred (1984): Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Gutjahr, Ortrud (Hg.) (2012): Yoko Tawada. Fremde Wasser. Hamburger Gastprofessur für Interkulturelle Poetik. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge. Tübingen. Konkursbuchverlag
- Güde, Elisabeth (2012): Schwarzes Meer, ach Mavri Thalasa. In: Cunha, Conceição (Hg.) (2012): Über Grenzen sprechen. Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 253- 270
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument
- Hamann, Eva (2013): Mehrsprachigkeitsdidaktik bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache in Afrika. In: Grusza (Hg.): Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit, Bd. 19, Deutsch als Fremdsprache im Wandel. Berlin/New York u.a: Peter Lang. S. 243-248
- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag
- Hirsch, Alfred (1997): Übersetzung und Dekonstruktion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Horn, Peter (1992): Nekrolog auf eine Germanistik für Nekrophile oder die Germanisten sterben aus. In: *Acta Germanica* 21. S. 263-272
- Insayif, Semier (2009): Faruq. Innsbruck: Haymon Verlag
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink
- Ivanovic, Christine (2010): Exophonie und Kulturanalyse. Tawadas Transformationen Benjamins. In: Ivanovic, Christine (2010): Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Tübingen. Gunter Narr
- Ivanovic, Christine (2010): Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Tübingen. Gunter Narr
- Ivanovic, Christine (2014): Verstehen, Übersetzen, Vermitteln. Überlegungen zu Yoko Tawadas Poetik der Exophonie ausgehend von Gedichten aus *Abenteuer der deutschen Grammatik*. In: Agnese/ Ivanovic/ Vlasta (2014): Die Lücke im Sinn. Vergleichende Studien zu Yoko Tawada. Tübingen: Stauffenburg. S. 15- 28
- Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven Band II/1. Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft, I. Frankfurt am Main. Athenäum. S. 142-178
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfänger-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. S. 4-13
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin/Hufeisen (Hg.): The Exploration of Multilingualism. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins. S. 11-26
- Kilchmann, Esther (2012a): Poetizität der Fremdsprache. Translinguales Schreiben am Beispiel Yoko Tawadas. In: Cunha, Conceição (Hg.) (2012): Über Grenzen sprechen. Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kilchmann, Esther (2012b): Verwandlungen des ABCs. In: Gutjahr, Ortrud (Hg.) (2012): Yoko Tawada. Fremde Wasser. Hamburger Gastprofessur für Interkulturelle Poetik. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge. Tübingen: Konkursbuchverlag. S. 350-367
- Kliems/Trepte (2004) : Der Sprachwechsel. Existenzielle Grunderfahrungen des Scheiterns und des Gelingens. In: Behring/Kliems/Trepte (Hg.): Grundbegriffe und Autoren ostmitteleuropäischer Exilliteraturen 1945 – 1989. Ein Beitrag zur Systematisierung und Typologisierung. Stuttgart: Steiner. S. 349 – 392
- Koiran, Linda (2009): Schreiben in fremder Sprache. München: Iudicum
- Koppensteiner, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien: öbv & hpt

- Koppensteiner/ Schwarz (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag
- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *MLA* 90/2006. S. 249-252.
- Kramersch/Huffmaster (2008): The political promise of translation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37. S. 283- 297
- Kramersch/Lévy/Zarate (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris. Éditions des archives contemporaines
- Kramersch/Whiteside (2008): Language in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: *Applied Linguistics* 29 (4). S. 645 – 669
- Kramersch, Claire (2009): *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press
- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44. S. 35-40
- Kremnitz, Georg (2004): *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie Autoren ihre Sprachen wählen*. Wien. Praesens
- Krumm, Hans Jürgen (2014): Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen des Fremdsprache Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 50. S. 10-16
- Kußler, Rainer (1997): Randnotizen zu Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Südafrika. In: *Deutschunterricht im südlichen Afrika* 28/1. S.22-40
- Kußler, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Helbig, Götze, Henrici, Krumm (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S.1609-1619
- Lughofer, Johann-Geord (2010): *Exophonie. Schreiben in anderen Sprachen*. Goethe Broschüre.  
[online unter: <http://www.goethe.de/ins/si/pro/10j/publikationen/Exo-01-04-web.pdf>]
- Löschmann/Schröder (1988): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig. Verlag Enzyklopädie
- Mair, Walter (1981): Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht. In: Mair/Meter (Hgg.): *Fremdsprachenunterricht – Wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. S. 11-71



- MLA Report of the AdHoc Committee on Foreign Languages (2007): Foreign Languages and Higher Education. New Structures for a Changed World. Profession 2007. New York: Modern Language Association.
- Neuner, Gerhard (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S.173-180
- Oberprieler, Gudrun (1992): Quo vadis? Germanistik in Südafrika. In: *Acta Germanica* 21. S. 271-276
- Özdamar, Emine Sevgi (1998): Mutterzunge. Köln: Kiepenhauer&Witsch
- Radwan, Suzan (2011): Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 44. S 21-27
- Reeg, Ulrike (1988): Schreiben in der Fremde. Literatur nationaler Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Essen: Klartext Verlag. 1. Aufl. S. 11
- Rösch, Heidi (2000): Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 27,4, 376-392.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart u.a.: Metzler
- Schmeling/Schmitz-Emans (2002): Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Skiba, Dirk (2010): Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur. In: Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger, Sandra Vlasta (Hg.) (2010): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien. Praesens S. 323-334
- Spinner, Kaspar H. (2012): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal/Korte (Hgg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuchverlag. 6. Aufl. S. 247-257
- Stein, Pippa (2008): Literacies in and out of school in SA. In: Street/Hornberger (Hgg.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2<sup>nd</sup> Ed. S.309-320
- Stern, Hans Heinrich (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet/Nünning (Hgg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT. S.89-106
- Tschinag, Galsan (1997): *Der blaue Himmel*. Berlin: suhrkamp
- Videsott, Gerda (2006): Die Mehrsprachigkeit. Versuch einer begrifflichen Klärung. In:

- Wiater, W. (Hg.) (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit. München: Vögel. S.51- 56.
- Vlasta, Sandra (2010): Literarische Mehrsprachigkeit im Vergleich – Formen und Möglichkeiten komparatistischer Blicke auf mehrsprachige AutorInnen und Texte. In: Bürger-Koftis/Schweiger/Vlasta (Hgg.) (2010): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien. Praesens. S. 337-348
- Vlasta, Sandra (2014): Exotische Lücken. Zur Mehrschriftlichkeit in Texten von Semier Insayif, Hamid Sadr und Yoko Tawada. In: Agnese/ Ivanovic/ Vlasta (2014): Die Lücke im Sinn. Vergleichende Studien zu Yoko Tawada. Tübingen: Stauffenburg. S. 63-82
- Von Maltzan, Carlotta (2009): Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika. In: Linguistics Plus 38. S. 205-214
- Von Maltzan, Carlotta (2010): Deutsch in Südafrika. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hgg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1805-1809
- Wanduszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/Zürich. R.Piper & Co. Verlag
- Weigel, Sigrid (1992): Literatur der Fremde – Literatur in der Fremde. In: Briegleb/Weigel (Hgg.): Gegenwartsliteratur seit 1968. München. Hanser. S. 182-229
- Weller, Franz Rudolf (1998): Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb. In: Meißner (Hg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Gunter Narr. S. 69-80
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? Berlin: Transkript Verlag  
(online unter: <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf>)
- Wierlacher, Anton (1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Fink
- Wright, Chantal (2008): Writing in the „Grey Zone“: Exophonic Literature in Contemporary Germany. In: *GFL Journal* 3/2008. S. 25-42
- Wright, Chantal (2010): Exophony and literary translation. What it means for the translator when a writer adopts a new language. In: *Target* 22/1. S.22-39
- Zierau, Cornelia (2010): „Als ob sie mit Fremdsprache sprechenden Menschen an einem Tisch säße“ - Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion bei Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada. In: Bürger-Koftis/Schweiger/Vlasta (Hgg.) (2010): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien. Praesens. S. 412- 434

## Online-Quellen:

Erlanger Literaturpreis für Poesie als Übersetzung (2013). Unter:

[http://www.buchreport.de/nachrichten/aus\\_den\\_unternehmen/aus\\_den\\_unternehmen\\_nachricht/datum/2013/07/19/uebersetzerpreis-der-kulturstiftung-erlangen-fuer-yoko-tawada.htm?no\\_cache=1](http://www.buchreport.de/nachrichten/aus_den_unternehmen/aus_den_unternehmen_nachricht/datum/2013/07/19/uebersetzerpreis-der-kulturstiftung-erlangen-fuer-yoko-tawada.htm?no_cache=1) (zuletzt gesichtet am 28.10.2014)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). Unter:

<https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/allemand/Referenzrahmen2001.pdf> (zuletzt gesichtet am 28.10.2014)

Hübner, Klaus (2008): Eine unübersehbare interkulturelle Vielfalt – Migrantenliteratur in

Deutschland. Unter: <http://www.goethe.de/ins/bf/de/oug/kul/lit/3151492.html> (zuletzt gesichtet am 28.10.2014)

Lyrikline. Listen to the Poet! [website]

<http://www.lyrikline.org/de/gedichte/als-mir-die-sprache-abhanden-kam-3348#.VFidmmfE77Y> (zuletzt gesichtet am 28.10.2014)

Universität Stellenbosch [website]

<http://academic.sun.ac.za/forlang/s3main.htm> (zuletzt gesichtet am 28.10.2014)

<http://academic.sun.ac.za/forlang/german.htm> (zuletzt gesichtet am 28.10.2014)

## 8. Anhang

### 8.1. Anhang zu Unterrichtsreihe I – Maja Haderlap

#### **als mir die sprache abhanden kam**

vielleicht trank ich gerade kaffee  
oder schlug eine zeitung auf.  
vielleicht zog ich die vorhänge zu,  
oder sah auf die straße, als sie  
mich verließ. ich dachte noch,  
was für ein röcheln  
aus der tiefe der wand,  
was für ein klirren in diesem raum.  
kein fensterglas sprang,  
kein sessel fiel um in der küche.  
an den straßenschildern erloschen  
namen zu buchstabenasche.  
über den häusern fuhr der  
worttanker davon, massig, lautlos.  
meine zunge zuckte wie ein  
gestrandeter wal im trockenen mund.  
ich floh aus der stadt,  
zog mich hinter die grenze zurück.  
kein brief kam an und antworten  
blieben aus. wo ich  
war, klafft eine lücke.  
wo ich bin, treibt  
mein schatten ins kraut.

## Tabelle Unterrichtseihe I

### Unterrichtsreihe 1 – Didaktisierung „als mir die sprache abhanden kam“ von Maja Haderlap

Phase/ Zeit	Unterrichtsplanung: Aktivitäten und Unterrichts- verfahren	Aufgabenstellung und Lernschritte	Intention	Medien und Sozialform
<b>1. Stunde</b>				
Einstieg (anlehnend an Fragebogen)  ~ 10 min	→ Begrüßung → Einstieg und Heranführung an Inhalt (Mehrsprachigkeit, Spracherfahrungen)  → für Zusammenfassung wichtigen Wortschatz aktivieren	· welche Sprachen sprecht ihr? · Welche davon würdet ihr als eure Muttersprache/n, welche als eure Fremdsprachen bezeichnen? Warum? · Was versteht ihr unter diesen Begriffen?  → es wird erwartet, dass auch emotionale Antworten kommen (Auswertung des Fragebogens spricht dafür); falls nicht, Lerner auf emotionale Aspekte lenken. → Anknüpfen an Fragen im Fragebogen, die für UE relevant sind	→ kognitive und emotionale Voreinstellungen zur Thematik → „language awareness“ → Anregung der Studierenden zur Reflexion über Mehrsprachigkeit und Fähigkeit, in verschiedenen Sprachen zu handeln	→ Unterrichts- gespräch → schriftliche Zusammenfassung an der Tafel/OHP/ ppt (in Stichpunkten, auf Deutsch)
Heranführung an Thema „Mehrsprachig- keit und Literatur“  ~ 15 min	→ Themenbezogene Arbeit → Wortschatz aktivierung	· Kennt ihr AutorInnen, die in mehreren Sprachen schreiben oder die nicht in ihrer Erstsprache schreiben? · Was glaubt ihr können Gründe dafür sein, dass jemand nicht in seiner Erstsprache schreibt? Wie kommt es dazu? (erhoffte Antworten u.a. Kapitel 3.2) · Habt ihr in Büchern (Romane o.ä.) Arten von Mehrsprachigkeit entdeckt? Welche? · Wenn ja, welche Reaktionen ruft dies in euch hervor? (z.B. Irritationen, Verfremdung, Interesse...)	→ Herausfinden der Erfahrungen und Haltungen zum Schreiben in einer Fremdsprache (kognitive und emotionale Einstellungen) → Spracherfahrungen filtern  → große Unterschiede zwischen den Lernern?	→ Unterrichts- gespräch  → mglw. Zusammenfassung an Tafel/OHP/ppt

		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Habt ihr schon selbst Texte in einer Fremdsprache verfasst? (außerhalb der Universität)</li> <li>· Welche Erfahrungen habt ihr damit gemacht?</li> <li>· Was empfindet ihr, wenn ihr in einer FS schreibt?</li> </ul>		
Überleitung  ~ 5 min	→ Titel des Gedichts wird an Wand projiziert (siehe Anlage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Wovon, glaubt ihr, wird das Gedicht handeln?</li> <li>· Welche Vorstellungen und Vorerwartungen habt ihr?</li> <li>· Wer könnte ein solches Gedicht verfasst haben?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vorstellungen und Vorerwartungen aktivieren</li> <li>→ Bedeutungsangebot</li> <li>→ Hinführen an konkrete Thematik (hier: Sprachverlust)</li> <li> </li> <li>→ durch die vorigen Schritte sollte es den Studierenden leichter fallen, Assoziationen zu bilden über Inhalt</li> </ul>	→ Tafel/ OHP/ ppt → Unterrichtsgespräch
Erarbeitungsphase 1  ~ 10-15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Gedicht als Lückengedicht verteilen</li> <li>→ jeder Studierende bekommt es ausgeteilt</li> <li>→ falls zu große Wortschatzprobleme, Wortschatz aktivieren</li> <li> </li> <li>→ erste Lücken: v.a. Kreativität, Selektion &amp; Kombination (Jakobson); dann mehr eigene Bedeutungsbildungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Studierende lesen das Lückengedicht in Ruhe durch (gerne mehrmals)</li> <li>→ Studierende versuchen, die Lücken zu füllen (kann auch in Partnerarbeit geschehen, es können in der Partnerarbeit dann auch zwei Gedichte gemacht werden)</li> <li>→ Studierende sollen ihre Versionen kurz vorstellen und vorlesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ verschiedene Varianten des Gedichts</li> <li>→ aufzeigen, mehrere Möglichkeiten, Bedeutung zu generieren</li> <li>→ erste Entwicklung einer Ambiguitätstoleranz</li> <li>→ Spannung, wie Gedicht der Autorin aussehen wird</li> <li>→ anderer Einstieg als sonst üblich, Lerner bilden Bedeutung des Gedichts zunächst selbst</li> </ul>	Einzel- oder Partnerarbeit
Abschluss 1. Stunde ~ 5 min	Abschlussworte	→ Studierende fassen kurz zusammen, was sie gelernt haben, Lehrperson hilft dabei	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Festigung der Inhalte</li> <li>→ Spannung auf nächste Stunde</li> </ul>	Mündliche Zusammenfassung
<b>2. Stunde</b>				
Einstieg ~ 5 min	→ Zusammenfassung des Inhalts der vorigen Stunde	→ Studierenden sollen mitteilen, was sie von der letzten Stunde mitgenommen haben	→ nochmals Festigung, sodass darauf aufgebaut werden kann	Gruppengespräch
Erarbeitungsphase 2	→ vollständiges Gedicht wird ausgeteilt und zusätzlich an Wand projiziert	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Studierende lesen sich Gedicht in Ruhe durch, mglw. liest es einer oder die Lehrkraft vor</li> <li>→ Gedicht anhören (auf <a href="http://lyrikline.org">lyrikline.org</a> liest Maja Haderlap das Gedicht selbst vor), Studierende können das Gedicht auf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Reaktionen und Eindrücke sammeln</li> <li> </li> <li>→ assoziativen und emotionalen Eindrücke sammeln</li> <li>→ Sensibilisierung und Bewusstsein für</li> </ul>	Unterrichtsgespräch

~ 15min		<p>verschiedene Weisen selbst laut vorlesen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Verändert sich durch das Anhören/ laut Vorlesen etwas?</li> </ul> <p>(Bedeutungsveränderung oder -verschiebung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lehrkraft regt die Studierenden mit Fragen an</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Welchen Eindruck habt ihr von diesem Gedicht?</li> <li>· Was ist an dem Gedicht auffällig, interessant, anders etc.?</li> </ul>	<p>Bedeutungsschaffung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sensibilisierung auf: Ausdruck, Klang Bedeutung und Wirkung</li> </ul>	
Vertiefungsphase 1: Diskussion ~ 15min	Arbeit mit dem Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Was kann/ will dieses Gedicht verdeutlichen?</li> <li>· Auf welche Weise?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Formempfinden</li> <li>→ Bedeutungen diskutieren (kann zunächst in Partnerarbeit erfolgen)</li> <li>→ grammatische Strukturen (Wiederholungen, Tempus, Kleinschreibung etc.)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Wo gibt es Fragen oder gar Irritationen?</li> <li>· Wurden eure Erwartungen bzw. eure Vorüberlegungen erfüllt, nachdem ihr den Titel kanntet und eure eigenen Gedichte verfasst habt?</li> <li>· Ändert sich die Bedeutung oder eure Interpretation/Deutung des Gedichts im Vergleich zu euren eigenen Gedichten?</li> <li>· Wie würdet ihr das Gedicht deuten?</li> <li>· Gibt es Assoziationen an persönliche Erinnerungen und Erfahrungen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ intensivere Auseinandersetzung mit dem „echten“ Gedicht</li> <li>→ Textverstehen</li> <li>→ individuelle Deutungsversuche</li> <li>→ es gibt keine richtige Interpretation des Gedichts</li> <li>→ Einlassen auf individuelle Sinnggebung</li> <li>→ Blick lenken auf „Literarizität“</li> <li>→ Blick lenken auf Rezeptionsästhetik</li> <li>→ lernen, Bedeutungen auszuhandeln, Reflexion sprachliche Formen</li> <li>→ Erfassung der Interpretationsmöglichkeiten</li> </ul>	<p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Partnerarbeit</p>
Vertiefungsphase 2: Übungen	<p>Handeln mit Gedicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lehrperson stellt verschiedene Aufgabenstellungen vor, diese werden an die Wand projiziert,</li> </ul>	<p>Verschiedene Aufgaben (Studierende sollten zwei davon wählen)</p> <p>Gruppenarbeit (jeweils ca. 3 Studierende mit derselben Muttersprache)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Verbindung produktionsorientierter Literaturunterricht mit Sprachunterricht und lyrischem Schreiben/ Poetizität</li> <li>→ Studierende sollen</li> </ul>	Gruppenarbeit

~ 15min	<p>damit darauf zurückgegriffen werden kann, Lehrkraft steht für Fragen zur Verfügung</p> <p>→ Hausaufgabe: Fertigstellen der Gedichte/Texte</p> <p>→ Lehrperson gibt Anregungen darüber, wie diese in der nächsten Stunde präsentiert werden können (Lerner ihre Kreativität nutzen)</p>	<p>A) Gedicht übersetzen in die Muttersprache in Gruppenarbeit (es kann auch versucht werden, das Gedicht in eine weitere FS zu übersetzen)</p> <p>B) ein mehrsprachiges Gedicht daraus machen (es können mehrere Sprachen verwendet und gemischt werden)</p> <p>C) einen Fließtext (Prosa) daraus machen (Überlegung: Was macht einen Text zu Prosa, warum wird der neue Text als weniger lyrisch empfunden? → Form, Aussehen, mehr Konjunktionen o.ä.)</p> <p>Überlegungen bei allem Aufgaben: · (wie) verändert sich Bedeutung, Klang, Form, Aussehen, Position der Wörter</p> <p>→ wenn Zeit nicht ausreicht, soll dies als Hausaufgabe fertig gestellt werden</p> <p>→ Studierende sollen sich überlegen, wie sie ihre Gedichte präsentieren wollen (vorlesen, spielen, im Wechsel etc.)</p>	<p>animiert werden, mit der Sprache zu spielen, Dinge ausprobieren, verschiedene Varianten zu erproben</p> <p>→ Textbezogene Kreativität</p> <p>→ aktive Teilnahme an Bedeutungsbildung und dadurch Hinführung auf Entwicklung einer „Symbolischen Kompetenz“</p>	
Abschluss der 2. Stunde ~ 2-5 min	Abschlussworte	<p>→ Studierende fassen kurz den Inhalt und die Ergebnisse der Stunde zusammen</p> <p>→ Lehrperson hilft</p>	→ Festigung der Inhalte	Mündliche Zusammenfassung
<b>3. Stunde</b>				
Einstieg ~ 5 min	→ Anregung der Lehrperson: Zusammenfassung der vorigen Stunde	→ Studierenden sollen kurze Zusammenfassung der letzten Stunde geben	→ nochmals Festigung der wichtigsten Punkte	Gruppengespräch
Präsentation und Sicherung der Ergebnisse	Anregen der Studierenden, ihre Ergebnisse zu präsentieren	<p>→ Diskussion über die Ergebnisse</p> <p>→ Wie empfinden die Studierenden die verschiedenen Versionen?</p> <p>→ Haben die Studierenden den Sinn</p>	<p>→ es wird verschiedene Versionen der Gedichte geben</p> <p>→ Sicherung der Ergebnisse</p> <p>→ Festigung der</p>	Kurze Vorträge/ Vorstellungen der Studierenden



~ 20-25 min		der Aufgabe verstanden?	Ambiguitätstoleranz → inwieweit haben die Studierenden die Inhalte verstanden und konnten diese umsetzen	
Übung  ~ 10-15 min	→ Lehrkraft stellt Aufgabe, dass Studierende ein eigenes Gedicht verfassen  → wenn genügend Zeit und Freiwillige: Vorstellung der Gedichte, ansonsten Abgabe an Lehrperson	→ eigenes Gedicht über die Thematik - Sprachverlust, Sprachmächtigkeit, Sprachpretige - schreiben  (kann denselben Titel tragen, kann einsprachig oder mehrsprachig sein) → generatives Schreiben → Schreiben in der Fremdsprache	→ eigene Kreativität → Möglichkeit, das Gelernte textungebunden anzuwenden → Offenheit, Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Sprache selbst anwenden	Einzelarbeit
Abschluss Unterrichtsreihe 1  ~ 10 min	→ Anregung der Lehrperson, Überlegungen/ Fazit zur Unterrichtsreihe zu ziehen	Zusammenfassung des Gelernten · Was habt ihr in den vergangenen drei UE gelernt? · Was war anders als im sonstigen Literaturunterricht? · Welches Fazit zieht ihr für euch selbst?	→ Sicherung des Gelernten → nochmalige Reflexion	Abschlussdiskussion
mögliche Hausaufgabe		→ Freiwillige oder Lehrkraft könnte ein Heft gestalten mit den Gedichten als Erinnerung		

## Aufgabenblatt 1: Lückengedicht

### **als mir die sprache abhanden kam**

vielleicht trank ich gerade \_\_\_\_\_  
oder schlug \_\_\_\_\_ auf.  
vielleicht \_\_\_\_\_,  
oder \_\_\_\_\_, als sie  
mich verließ. ich dachte noch,  
was für ein röcheln  
aus der tiefe der wand,  
was für ein \_\_\_\_\_ in diesem raum.  
kein \_\_\_\_\_ fiel um in der küche.  
an den straßenschildern erloschen  
namen zu \_\_\_\_\_.  
über den häusern fuhr der  
\_\_\_\_\_ davon, massig, lautlos.  
meine zunge zuckte wie ein  
\_\_\_\_\_ im trockenen mund.  
ich floh \_\_\_\_\_,  
zog mich hinter die grenze zurück.  
kein \_\_\_\_\_ kam an und antworten  
blieben aus. wo ich  
war, klafft eine lücke.  
wo ich bin, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

## Aufgabenblatt 2:

### **Wählt zwei der folgenden Aufgaben:**

**A) Übersetzt das Gedicht in eure Muttersprache** (und/oder in eine weitere Fremdsprache). Achtet dabei auf Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, auf Klang und Form. Wie verändert sich das Gedicht im Vergleich zum Original? Wo gibt es Übersetzungsschwierigkeiten und warum?

**B) Gestaltet ein mehrsprachiges Gedicht.** Dabei ist euch überlassen, welche und wie viele Sprachen ihr miteinander kombiniert. Achtet dabei auf Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, auf Klang und Form. Wie verändert sich das Gedicht im Vergleich zum Original? Wo gibt es Übersetzungsschwierigkeiten und warum? Überlegt euch, warum ihr welche Stellen beibehalten und andere übersetzt. Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?

**C) Schreibt einen Fließtext anhand des Gedichts.** Was ändert sich an dem Text? Überlegt euch dabei, welche Eigenschaften euch diesen Text als Prosa und nicht mehr Lyrik betrachten lässt.

## 8.2. Anhang zur Unterrichtsreihe II – Yoko Tawada

### Unterrichtsreihe 2 – Didaktisierung „Bioskoop der Nacht“ von Yoko Tawada

Phase/ Zeit	Unterrichtsplanung: Aktivitäten und Unterrichts- verfahren	Aufgabenstellung und Lernschritte	Intention	Medien und Sozialform
<b>1. Stunde</b>				
Einführung  ~10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Begrüßung</li> <li>→ Einstieg und Heranführung an Inhalt (der nächsten drei Stunden)</li> <li>Yoko Tawadas Schreiben als Positionierung an der Grenze zwischen Sprachen und Kulturen</li> <li>→ Diskussion: was bedeutet übersetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ kurze Einführung zu Yoko Tawada der Lehrkraft (kann auch Studierender machen, wenn freiwillig)</li> <li>→ kurz etwas zu ihrem Schreiben</li> <li>→ kurz etwas zu Band „Übersetzungen“: Erkennen des Sprachspiels</li> <li>→ Diskussion Übersetzung, warum passt Wort für Wort Übersetzung oft nicht, was muss beachtet werden? usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Hintergrundwissen über die Autorin, soll Verstehen erleichtern</li> <li>→ Blick lenken auf besondere Sprachverwendung Tawadas</li> <li>→ Übersetzungsbegriff diskutieren</li> </ul>	Kurzer Lehrervortrag (oder Kurzpräsentation eines Studierenden)
Erste Rezeptionsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ erste Reaktion auf das Gelesene: Affekte, Irritationen, Fragen, Assoziationen an persönliche Erinnerungen und Erfahrungen, Deutungen</li> <li>→ Fragen richten sich im Groben nach Aufgabenblatt, das als zusätzliche Anregung während des Lesens ausgeteilt wurde</li> <li>→ wichtigen/ nötigen Wortschatz erläutern</li> <li>→ unbekannte grammatische Strukturen werden erläutert</li> </ul>	<p>Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Wovon handelt der Text/ der Essay?</li> <li>· Wie habt ihr den Text empfunden?</li> <li>· Was ist das für ein Text?</li> <li>· kurze Zusammenfassung des Texts?</li> <li>· Wo gibt es Verständnisprobleme, die geklärt werden müssen?</li> <li>· Gibt es bestimmte Textstellen, die geklärt werden müssen?</li> <li>· Wo gab es vor allem Stolpersteine</li> <li>· Welche Themen werden angesprochen?</li> <li>· Angelehnt an den Titel des Bandes, wo sind hier die Übersetzungszungen, wo Übersetzungen, wie wirkt das aufeinander ein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ kognitive, assoziative und emotionale Einstellungen</li> <li>→ Studierende sollen inhaltlich auf denselben Stand gebracht werden, es soll garantiert werden, dass jeder den Text zumindest weitestgehend verstanden hat</li> <li>→ Sammeln aller Eindrücke und individueller Deutungsversuche</li> <li>→ durch die erste Unterrichtsreihe sollten die Lerner bereit sein, Unbestimmtheiten und Leerstellen zu</li> </ul>	<p>Unterrichtsgespräch/ Diskussion</p> <p>wichtigste Punkte und Fragen zur Sicherung an Tafel/ OHP oder Ppt zusammenfassen</p>

~10-15 min		→ gemeinsame Einteilung des Textes in Sinnabschnitte	akzeptieren → Sinnabschnitte sollen Interpretation erleichtern und einfacheres Auffinden von Textstellen ermöglichen	
Erarbeitungsphase 1: Titel  ~5-10 min	→ Lehrkraft regt Diskussion über den Titel des Essays an → Hinweis auf Deutungsmöglichkeiten  Beispiel für Mehrsprachigkeit in Literatur	· Was ist auffällig an diesem Titel? · Welche Assoziationen hattet ihr, als ihr den Titel gelesen habt? · Haben sich eure Erwartungen dann bestätigt oder widerlegt?	→ Studierende sollen darauf kommen, dass Titel schon Sprachmischung ist (Bioskoop = Kino; Kino der Nacht = Traum) → Träume sind oft surreal und entbehren Logik → Hinweis darauf, dass nicht alles verstanden werden muss? Kommen Afrikaans-Muttersprachler eher darauf? Bioskop (dt.) → Projektionsapparat	Unterrichtsgespräch
Erarbeitungsphase 2:  Erarbeitung der ersten Traumsequenz  ~15min	→ genauere Erarbeitung der ersten Traumsequenz (S.61-63), zunächst in Partnerarbeit, dann Zusammenführung im Kurs	→ Text gemeinsam Lesen (ein Vorleser, Ich-Erzählerin, der Mann) → Blick auf Kontrastierung Afrikaans – Deutsch, Erkennen und Akzeptieren der Lücken  (Afrikaans-Wörter unterstreichen)	→ Erkennen: Tawada fasst Wörter und Übersetzungen sehr wörtlich auf → Lücke zwischen Wort und Bedeutung → Toleranz für Surrealität → erkennen, dass in den Lücken die Chance zu interkultureller Verständigung liegt (Ivanovic 2014: 21)	Partnerarbeit Unterrichtsgespräch
Abschluss 1. Stunde  bis zu 5 min	→ Zusammenfassung der wichtigsten Punkte/ Ergebnisse der Stunde	→ Studierende werden gebeten, die wichtigsten Erkenntnisse nochmals zusammenzutragen → Zusammenstellung der wichtigsten Fragen	→ Festigung der Inhalte → offene Fragen zum ersten Teil ansprechen	Unterrichtsgespräch, mglw. in Stichpunkten an Tafel /OHP oder ppt
<b>2. Stunde</b>				
Einführung  bis zu 5 min	→ kurze Zusammenfassung über die letzte Stunde	Ein paar der Studierenden sollen die wichtigsten Punkte der letzten Stunde gemeinsam wiedergeben	→ Sicherung der Inhalte, auf denen die folgende Einheit aufbaut	Unterrichtsgespräch
Vertiefungsphase 1	→ Aufteilung des Kurses in mehrere Gruppen (es wäre gut, wenn in jeder Gruppe mind. ein Studierender mit	→ in Gruppenarbeit soll gefiltert werden, welche sprachlichen Besonderheiten im Text auftauchen. Versch. Gruppen, Themen werden	→ Konzentration auf Teilaspekte: soll ermöglichen, dass Studierende in ihrem Teilbereich jeweils genauere	Gruppenarbeit und kurze Präsentation

~20 min	<p>Afrikaans als Muttersprache ist) → Erarbeitung</p>	<p>zusammengetragen A) Sprachkurs Übungsblätter B) Namen und Bedeutung C) Weitere Übersetzungen, Bilder und Metaphern? (siehe AB)</p> <p>zu A) wörtliche Auffassung bei Übersetzung, eins zu eins-Übersetzung, die dann nochmal verschoben wird. Sprachgrenzen als flüssiges Konzept (Sprachgrenzen überschreiten: wörtlich und übertragen)</p> <p>zu B) Frau Taal (dt. Sprache) ist Sprachlehrerin, hat ein automatisiertes Verhältnis zur Sprache, maschinell . Mund als Fabrik. Das Lebendige (der Sprache) wird vernichtet. Spiel mit Verbstamm „richten“. Sprache wird für Lerner bearbeitet (Koiran 2009: 295) → instrumentelles Sprachverständnis</p> <p>Herr Tolk, Dolmetscher, Vermittler, zwischen Sprachen, „Kulturen“, Menschen etc., er selbst ist ein „Dazwischen“ (nicht hell und nicht dunkel genug → „coloured“)</p> <p>zu C) weitere Übersetzungen und Sprachspiele („Kamelpferd“, „Spielfleisch“, „Esstisch“ etc.), Metaphern (S.64) → Sprachspiele, subjektive Wahrnehmungen (nur einige herausuchen)</p>	<p>Interpretationen und Gedanken formulieren → Bedeutungsbildung → Annäherung an Tawadas Schreiben</p> <p>→ Stärkung der Ambiguitätstoleranz → Sensibilisierung, Ausdruck und Klang → FS und Übersetzung</p> <p>→ „Literarizität“/ Poetizität in Tawadas Schreiben feststellen</p>	
Präsentation	Präsentation der Ergebnisse und Diskussion	→ Gruppen präsentieren ihre Erarbeitungen → erklären und diskutieren	→ Sicherung der Ergebnisse → wurden die Aufgaben verstanden	Präsentation, Kurz Vorträge und Vorstellungen der Ergebnisse

~20min		→ Anmerkungen, Fragen, Probleme	und umgesetzt?	
Übung und HA  ~5-10 min	Pantomime, Standbild Theaterstück „Sprachkurs“	→ die Studierenden sollen sich in zwei Gruppen zusammenfinden (bzw. 4-6 Personen pro Gruppe) um Sprachkurs zu simulieren · Gemäß der Textstellen, wie wirkt der Sprachkurs? Wo gibt es Hinweise darauf? (S.76,81-85, 89-91) Stück soll höchstens 3-5 min dauern	→ kreativer Ansatz → Eigeninterpretation des Kurses	Zwei oder drei Theatergruppen
<b>3. Stunde</b>				
Präsentation  ~10-15 min	Theaterstück vorspielen und diskutieren	→ die verschiedenen Gruppen präsentieren ihr Stück/Standbild/Pantomime → Diskussion im Kurs, sind die Darstellungen gelungen. Kritik üben	→ haben die Studierenden verstanden?	Theaterspiel
Vertiefungsphase 2: Kritisch/reflexiver Ansatz  ~15 min	Kritisch/reflexiver Ansatz: Diskussion gesellschaftlicher und politischer Themen	→ wie geht Tawada mit kritischen Themen (Apartheidspolitik, Townships, Sprachhierarchie) um? → Außensicht als Japanerin → scheinbar naive Sicht, doch versteckte Kritik an Missständen	→ Versuch, Diskussion auf Deutsch → Blickwinkel einer außen stehenden Person verstehen und diskutieren	Diskussion im Kurs
<b>4. Stunde</b>				
Produktionsorientierte Übung  ~20 min	Eigenen Text verfassen	→ Ich-Erzählerin ist zurück und träumt einen neuen Traum auf Afrikaans. Wie sieht er aus? Was ist anders, nachdem sie zurückkehrt? → Ich-Erzählerin träumt auf einer neuen, ihr unbekanntem Sprache (bspw. Muttersprache der Studierenden) Was passiert?	→ Bewusstsein über ihre eigene <i>Symbolic Power</i> und Umsetzung → Nutzen der symbolic gaps → Mehrdeutigkeit, Offenheit und Vielschichtigkeit der Sprache selbst anwenden	Eigenständiges Arbeiten
Präsentation der Texte  ~20 min		→ Teil der Studierenden sollen ihre Texte vortragen	→ inwieweit konnten Inhalte der UE umgesetzt werden	Vorlesen, präsentieren einiger Studierender
Abschluss Unterrichtsreihe 2  ~20 min	→ Lehrperson regt Studierende an, Überlegungen und Fazit zur Unterrichtsreihe zu ziehen	→ Studierende sollen Fazit darüber ziehen, was sie gelernt haben → Positives/ Negatives	→ Reflexion über die gesamte Unterrichtsreihe → Sicherung des Gelernten	Abschlussdiskussion

**Arbeitsblatt 1**  
zu Yoko Tawada *Bioskoop der Nacht*

**Vor dem Lesen**

Lies zunächst nur den Titel der Erzählung.

An was denkst du, wenn du diesen Titel liest?

Wovon wird der Text handeln?

**Nach dem Lesen bzw. während des Lesens**

Haben sich deine Erwartungen bestätigt oder nicht? Warum/ Warum nicht?

Wo gibt es Verständnisprobleme?

An welchen Stellen stolperst du über den Text?



Gibt es Stellen, die dir seltsam, lustig, kurios vorkommen?

Welche Stellen sollten im Kurs genauer besprochen werden?

Was ist besonders an der Sprachverwendung?

Was macht Tawada mit der deutschen Sprache und mit Afrikaans? (Mit den Sätzen, mit den Wörtern?)

## Aufgabenblatt 2: Yoko Tawada

### **Bearbeitet eine der folgenden Aufgaben.**

#### **Gruppe A**

Analysiert die „Übungsaufgaben“ im Text (S. 82/83 und 91)

Wie wirken diese? Was passiert dort mit der Sprache? Warum wirken sie seltsam? Was ist anders? (Sind das Übersetzungen? Begründet).

Stellt eure Ergebnisse im Kurs vor.

#### **Gruppe B**

Frau Taal und Herr Tolk

Warum heißen die Figuren so? Passen die Namen? Warum/Warum nicht?

Schaut euch die Abschnitte an, in denen die beiden Figuren vorkommen und untersucht sie.

Stellt eure Ergebnisse im Kurs vor.

#### **Gruppe C**

Findet weitere „Übersetzungen“ wie in der ersten Traumszene und schreibt sie auf. Wie werden sie sichtbar? Wie werden sie verwendet? Wo spielt Tawada noch mit Sprachen und Übersetzungen? Wo gibt es Bilder und Metaphern?

Stellt eure Ergebnisse im Kurs vor.