

An neue Sprachufer übersetzen:
Zur Didaktik der Literarizität
und dem Potential eines erweiterten Übersetzungskonzeptes im Kontext
von Deutsch als Fremdsprache

Laura Hedwig Anneliese Wichmann



Thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (German)
in the Faculty of Social Science, Department of Modern Foreign Languages
at Stellenbosch University and for the degree of
Master of Arts (DaF im deutsch-afrikanischen Kontext)
in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree
agreement.

Supervisor: Dr. Ursula Renate Riedner
Co-supervisor: Prof. Carlotta von Maltzan

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.

Date: March 2015

English Abstract

Setting sail to new language shores:

Toward a didactic of literariness and the potential an expanded concept of translation within the context of German as a foreign language

On the basis of a post-structuralist language reflection and new approaches in the field of literature and language didactics, this thesis aims to examine and explore the potential of an expanded concept of translation within the context of teaching German as a Foreign Language. Based on a thorough discussion of current discourses and theories concerning the potential of literature and translation in language teaching, this paper emphasises the need for a fundamental revision of the instrumental, functional perceptions of language that have so far dominated existing communicative teaching methods. In this context a relatively new concept of language teaching, known as a didactic of literariness (“Didaktik der Literarizität”), is suggested as a possibility to prepare language learners to cope with the globalised world of today that is subject to continuous change. This concept opts for the integration of literary texts in the foreign language classroom in order to expose the general complexity and ambiguity of language. Following the central objectives of this notion, the thesis not only explores what the activity of translation entails, but also how an expanded understanding of translation, going beyond traditional concepts, can be of significance to language teaching as well as learning.

Afrikaanse opsomming

Die oorgang na nuwe taalowers:

„Didaktik der Literarizität“ en die potensiaal van 'n uitgebreide vertalingskonsep in die konteks van Duits as 'n Vreemde Taal

Op grond van 'n post-strukturalistiese taalrefleksie en nuwe benaderings in die veld van literatuur en taalonderrig, het hierdie tesis ten doel – in die konteks van die onderrig van Duits as 'n Vreemde Taal - om die potensiaal van 'n uitgebreide konsep van vertaling te ondersoek en te exploreer. Gebaseer op 'n deeglike bespreking van huidige diskoerse en teorieë aangaande die potensiaal van literatuur en vertaling in taalonderrig, beklemtoon hierdie tesis die noodsaaklikheid vir 'n fundamentele hersiening van die instrumentele en funksionele siening van taal wat tot dusver kommunikatiewe onderrigmetodes beïnvloed het. In hierdie konteks word 'n relatief nuwe konsep in taalonderrig bekend as “Didaktik der Literarizität” as moontlikheid voorgestel om taalleerders bekwaam te maak in die omgang met 'n geglobaliseerde wêreld wat aan deurlopende verandering onderhewig is. Hierdie konsep stel die integrasie van literêre tekste in die vreemdetaal klaskamer voor om leerders aan die algemene kompleksiteit en dubbelsinnigheid van taal bloot te stel. Met die sentrale doelstellings van hierdie konsep in visier, exploreer hierdie tesis nie alleenlik vertalingsprosesse nie, maar ook hoe 'n uitgebreide begrip van vertaling, met die fokus buite tradisionele konsepte, vir taalonderrig sowel as die leerproses van belang kan wees.

Acknowledgements

I would like to thank my supervisors, Prof Dr. Carlotta von Maltzan and Dr. Renate Riedner, for their valuable guidance and support. I would like to express my gratefulness to my partner, Leigh Lewis, my parents, Katrin and Wolf-Rüdiger Wichmann, and my sister, Rosemarie Schwenker, for their continuous encouragement and belief in me.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Theoretische Hintergründe und Ansätze für die Arbeit mit Literatur im Kontext von Deutsch als Fremdsprache	6
2.1 Ein historischer Exkurs zur Rolle der Literatur im DaF–Unterricht	7
2.2 Ausgewählte didaktisch-methodische Ansätze für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht	10
2.2.1 Ansatz der Rezeptionsästhetik.....	11
2.2.2 Neuorientierung der „Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft“	13
2.2.3 Handlungs-und produktionsorientierter Literaturunterricht	15
2.3 Vom Lernziel der kommunikativen Kompetenz zum Lernziel der symbolischen Kompetenz.....	17
2.4 <i>Didaktik der Literarizität</i> : Von einem instrumentellen Sprachbegriff zu einem Verständnis von Sprache als „ <i>babylonisches Ereignis</i> “	20
2.4.1 Zielsetzungen einer <i>Didaktik der Literarizität</i>	25
2.4.2 Zur Frage der Textauswahl und bisheriger Praxisversuche.....	27
3. Übersetzen im Fremdsprachenunterricht und im Bereich Deutsch als Fremdsprache.....	28
3.1 Von der Grammatik-Übersetzungs-Methode zum „ <i>willkommenen Feindbild</i> “ im kommunikativen Fremdsprachenunterricht	29
3.2 Zum Übersetzen im Kontext von Deutsch-als-Fremdsprache.....	31
4. Was bedeutet Übersetzen?.....	33
4.1 Eine funktionale und pragmatische Übersetzungstheorie	35
4.1.1 Die „ <i>offene</i> “ Übersetzung	36
4.1.2 Die „ <i>verdeckte</i> “ Übersetzung	37
4.2 Konsequenzen für das Übersetzen im Zeichen eines kommunikativen DaF- Unterrichts	39
5. Sprachreflexive Überlegungen zum Übersetzen im Kontext von DaF	41

5.1 Zum Übersetzungsexperiment von Kramsch / Huffmaster: Neue Perspektiven auf das Übersetzen im Zeichen <i>symbolischer Kompetenz</i>	42
5.1.1 Auswertung des Unterrichtsversuches.....	46
5.1.2 Zur Macht der „ <i>language ideology</i> “	48
5.2 Zum kreativen Potential des Sprungs über die „ <i>Kluft zwischen den Sprachen</i> “	50
5.2.1 Zur Komplexität des Übersetzungsprozesses	51
5.2.2 Zur Unmöglichkeit der Äquivalenz.....	52
5.2.3 Zum sprachreflexiven Potential des Übersetzens im DaF-Unterricht.....	55
6. <i>Exophonie</i> als ein „ <i>Heraustreten der Stimme aus der Schrift</i> “	57
6.1 <i>Exophonie</i> als Schlüsselbegriff der Literatur von Yoko Tawada.....	61
6.2 Zur Dimension der Übersetzung in Yoko Tawadas Werken.....	62
7. Didaktisierungen	65
7.1 Rahmenbedingungen	66
7.2 Lernziele der Unterrichtseinheiten	66
7.3 Textbegründung.....	68
7.3.1 Zum literarischen Essay „ <i>Musik der Buchstaben</i> “ von Yoko Tawada.....	68
7.3.2 Zum Potential des „ <i>Zipferlake(s)</i> “	71
7.4. Ablauf der Unterrichtseinheiten	72
7.4.1 Erste Unterrichtseinheit	72
7.4.2 Zweite Unterrichtseinheit	77
7.4.3 Dritte Unterrichtseinheit	78
8. Fazit	80
Literatur	84
Anhang	90

1. Einleitung

aG *billige* nur so
aG berg *illusion*
loesbar iglu Gin
.....
Globalisierung

Aus vierzehn Buchstaben setzt sich das Wort Globalisierung zusammen; ein Wort, das repräsentativ für die Realität des 21. Jahrhunderts geworden ist. Bei der Eingabe des Wortes in einen Anagramm-Generator erhält man eine lange Auflistung an Kombinationsmöglichkeiten, welche hervorheben, dass das Wort Globalisierung ebenso polymorph, wandelbar und komplex ist, wie die Welt, in der wir heute leben.

Diese Welt, geprägt durch Phänomene wie die globale Vernetzung von Gesellschaften und weltweite Migration, stellt das Individuum vor die Herausforderung, sich innerhalb dieses komplexen „Systems“ zu verorten und hat die Anforderungen an Kommunikation gravierend verändert. Mehrsprachigkeit und Kulturaustausch bilden längst keine Ausnahme mehr, sondern bestimmen den Alltag und führen zunehmend zu einem Bedeutungswandel eines nationalen Verständnisses von Kultur, zugunsten der Herausbildung „*hybrider Identitäten*“¹ (Altmayer 2004: 13f.). Dass dieser kulturelle ‚Verschmelzungsprozess‘ jedoch keineswegs unproblematisch verläuft und Termini wie ‚Identität‘ und ‚Kultur‘ mehr als je zuvor hinterfragt werden müssen, wird nicht zuletzt an den zahlreichen bildungspolitischen und kulturwissenschaftlichen Diskursen deutlich. Im Zeitalter des Internets beziehungsweise der neuen Medien haben diese Entwicklungen zu einer überwältigenden Flutwelle an Informationen geführt, die nicht nur unüberschaubar ist, sondern auch dazu zwingt, Bedeutung selbst sowie den Prozess der Bedeutungszuschreibung (vgl. Kramsch 2006: 251) täglich aufs Neue zu hinterfragen und zu erschließen.

Diese Umstände, die vor keinem „*Lebensbereich und Arbeitsfeld*“ (Seitz 2002: 7) haltzumachen scheinen, stellen auch den Fremdsprachenunterricht vor eine vielschichtige Herausforderung. Um sich in einer im ständigen Wandel begriffenen Welt nicht zu verlieren, muss das Individuum selbst bereit zum Wandel sein und neue Perspektiven auf scheinbar vertraute, selbstverständliche Dinge, wie etwa das Verständnis von Sprache, entwickeln und zulassen.

¹ Zum Begriff der „Hybridität“ siehe: Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: W. Fink.

Im modernen Sprachunterricht erfordert dies einen Umgang mit Sprache, welcher es vermag, den Lernenden ein Gefühl für die Offenheit, Mehrdeutigkeit und Komplexität von Sprache zu verleihen. In diesem Zusammenhang ist der Argumentation der Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch folgend, ein Sprachunterricht, dessen Lernziele sich lediglich auf den Erwerb einer kommunikativen (Alltags-)Kompetenz beschränken, nicht mehr ausreichend; und muss um das Lernziel der *symbolischen Kompetenz* erweitert werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: S.7ff.). Mit diesem Kompetenzbegriff beschreibt Kramsch die zur Notwendigkeit gewordene Fähigkeit, mit den komplexen, häufig von Spannungen gezeichneten, kulturellen Dimensionen und Konstellationen, welche das heutige sprachliche Handeln mehr denn je bestimmen, flexibel und bewusst umzugehen (ebd.: 8). Die Zielsetzungen der *symbolischen Kompetenz* orientieren sich sowohl an den gegenwärtigen Tendenzen kulturwissenschaftlicher Diskurse und Theoriebildungen, als auch an einer „*poststrukturalistischen Sprachreflexion*“ (Dobstadt & Riedner 2011b:108), deren Merkmal unter anderem die grundlegende Revision eines funktionsorientierten, instrumentalen Verständnisses von Sprache ist (ebd.: 109). Daran anschließend plädiert auch die *Didaktik der Literarizität*, an deren Konzept sich die vorliegende Arbeit orientiert, für ein Verständnis von Sprache: „*als [...] vielschichtige[m] Bedeutungsbildungsprozess, in den der Sprachnutzer selbst involviert ist* (Dobstadt & Riedner 2011b: 110).“

Aus diesen komprimiert dargestellten theoretischen Überlegungen leitet sich die Frage ab, wie Fremdsprachenlernende im Sprachunterricht für die Vielschichtigkeit von Sprache sensibilisiert werden können und auf welche Weise *symbolische Kompetenz* nicht nur gefördert, sondern auch erworben werden kann. Sowohl Kramsch, als auch Dobstadt & Riedner sehen diesbezüglich ein besonderes Potential in der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. Da literarische Texte schon immer die Mehrdeutigkeit und Komplexität der Sprache nicht nur genutzt, sondern auch auf außergewöhnliche Weise wahrnehmbar gemacht haben, sind sie besonders geeignet für die Förderung von *symbolischer Kompetenz* (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 8).

Auf den Titel der vorliegenden Arbeit zurückkommend, soll vor dem Hintergrund der skizzierten Ansätze, welche von einer Hybridität von Kultur und Sprache ausgehen und eine strenge Grenzziehung zwischen den Sprachen vermehrt in Zweifel ziehen (vgl. Derrida 1997: 15 zit. n. Weber 2009: 186), das sprachreflexive Potential des Übersetzens für den Deutschals-Fremdsprache-Unterricht erörtert werden. Diesbezüglich gilt es das Wesen des Übersetzens, auf den unterschiedlichen Ebenen seiner Komplexität neu zu ergründen und von herkömmlichen Übersetzungstheorien abzugrenzen. Denn im Gegensatz zum klassischen

Übersetzungskonzept, welches bestrebt ist, den Übergang zwischen den Sprachen möglichst bruchlos zu vollziehen und eine Sinnverschiebung als Defizit versteht, soll in der vorliegenden Arbeit für ein Verständnis von Übersetzen plädiert werden, dass über die traditionellen Übersetzungsqualitäten wie „*Treue*“ zum ‚Original‘, Äquivalenz, Aneignung oder Repräsentation hinausgreift (vgl. Bachmann-Medick/ Buden 2008 zit. n. Feld 2011: 444) und Übertragungsverluste, Bedeutungsverschiebungen und Änderungen (vgl. Genz 2010:4469) nicht als ein Indiz „[...]des Scheiterns des Übersetzens versteht, sondern als dessen spezifische Leistung“ (vgl. Dünne / Schäfer / Suchet 2013: 10). Oder mit den Worten Yoko Tawadas:

[es] ist einfach eine Übersetzung zu kritisieren. [...]. Dabei wird oft übersehen, wie die Übersetzung mit der Unübersetzbarkeit umgeht. Eine interessante Verschiebung, eine erfrischende Entstellung oder eine wahnhafte Verrückung in die eigene Sprache ist doch eher eine Leistung der Übersetzung (Tawada 1998: 35f.).

Der Prozess der Übersetzung, so suggeriert das Zitat, geht stets mit einer Sinnverschiebung einher (vgl. Weber 2009: 177), wodurch nicht nur neue Perspektiven auf vertraute Gegenstände eröffnet werden, sondern auch die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit von Sprache transparent wird. In eben dieser Natur der Übersetzung, so soll durch die vorliegende Arbeit gezeigt werden, ruht ihr besonderes Potential für einen Fremdsprachenunterricht, der sich im oben beschriebenen Sinne den Herausforderungen ‚globaler‘ Kommunikation stellen will. Diesbezüglich gilt es, die bereits bestehenden theoretischen Überlegungen zu und Praxiserfahrung mit Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht von Kramsch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner aufzugreifen und zu erweitern, was im Rahmen dieser Arbeit anhand der Didaktisierung einer Unterrichtsreihe geschehen soll.

Die Auseinandersetzung mit dem Potential des Übersetzens und das Plädoyer für die Wiederaufwertung dieser Aktivität im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht geschieht dabei unter Einbeziehung einer Literatur, welche den Übersetzungsprozess nicht allein auf inhaltlicher Ebene thematisiert, sondern vielmehr zu einem konstitutiven Merkmal ihres Schreibverfahrens gemacht hat (vgl. Kilchmann 2012: 19). Gemeint ist die Literatur von deutsch schreibenden AutorInnen, deren Erst- beziehungsweise Muttersprache nicht Deutsch ist. Im aktuellen literaturwissenschaftlichen Diskurs werden diese literarischen Texte, welche sowohl Sprache und speziell den Spracherwerb auf einzigartige Weise thematisieren und reflektieren, als auch Fragen der Identität und Alterität erörtern (ebd.: 17) mit dem Begriff der „*exophonien*“ (Arndt / Naguschewski / Stockhammer 2007 8ff) Literatur umschrieben.

Die große Diversität der *exophonen* Literatur macht es jedoch schwer sie in eine bestimmte Kategorie einzuordnen.

Die Schreibverfahren der VertreterInnen der *exophonen* Literatur zeichnen sich durch ihr außergewöhnliches Spiel mit der Mehrdeutigkeit und Offenheit von Sprache aus, welches aufzeigt, dass Sprache, die häufig als ein selbstverständliches Mittel der Kommunikation verstanden wird nie völlig transparent und beherrschbar ist.

Besonders die literarischen Texte der Autorin Yoko Tawada, welche im literaturwissenschaftlichen Diskurs häufig als eine Poetik der Übersetzung / Transformation bezeichnet (vgl. Genz 2010 / Ivanovic 2010) werden, eröffnen interessante Perspektiven auf die Natur der Sprache und den Prozess des Übersetzens und sollen aus diesem Grund das Podium für die Erweiterungsvorschläge zur Arbeit mit Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bilden.

Der erste Teil dieser Arbeit setzt sich mit der Rolle literarischer Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auseinander. Diesbezüglich werden sowohl die bisherigen methodisch-didaktischen Ansätze für die Arbeit mit Literatur näher betrachtet, als auch die neuen Tendenzen, die einleitend thematisiert wurden, genauer bestimmt und untersucht. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext auch die detaillierte Erörterung des Sprachbegriffes.

Im dritten Kapitel gilt es dann einen Überblick über die bisherige Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu verschaffen. Daran anschließend wird im vierten Kapitel der Versuch unternommen, das Wesen der Übersetzung näher zu bestimmen. In diesem Rahmen wird zudem auf zwei funktionale Übersetzungstheorien eingegangen und die bisherigen kommunikativorientierten Begründungen für eine Arbeit mit Übersetzungen im fremdsprachlichen Unterricht diskutiert werden.

Im fünften Kapitel wird erörtert, worin der Mehrwert des Übersetzens für einen sprachreflexiven Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht besteht kann und welche Bedingungen berücksichtigt werden müssen, um das im Übersetzen angelegte Potential zur Entfaltung zu bringen.

Dabei wird an den bestehenden Diskurs angeknüpft, wobei sich speziell mit den Überlegungen von Kramsch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner intensiv auseinandergesetzt wird.

Im Anschluss daran gilt es auf Basis eines Verständnisses von Sprache und Übersetzung, wie es sich in den Werken von Yoko Tawada widerspiegelt, die bisherigen theoretischen Überlegungen und Praxisversuche zu erweitern. Zuvor muss dafür jedoch kurz auf das komplexe Feld der *exophonen* Literatur eingegangen werden. Diesbezüglich wird insbesondere der außergewöhnliche Umgang mit dem ‚Über: setzen‘ zwischen Sprachen, als ein charakteristisches Merkmal der genannten Literatur, berücksichtigt und thematisiert.

Im siebten und letzten Kapitel soll mittels der Konzipierung einer Unterrichtsreihe gezeigt werden, wie die Theorie für die Praxis des Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts brauchbar gemacht werden kann.

2. Theoretische Hintergründe und Ansätze für die Arbeit mit Literatur im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

Wenn im Folgenden die Rolle von Literatur im Rahmen von Deutsch-als-Fremdsprache² diskutiert wird, geht es darum, das Potential von Literatur hinsichtlich sprachlicher und kulturbezogener Lernprozesse abzuwägen und für den Fremdsprachunterricht produktiv zu machen. Es ist nicht das Ziel - wie in der Literaturwissenschaftlich üblich – eine bestimmte Erkenntnis aus dem literarischen Text zu gewinnen oder ihn in Bezug auf seinen Kontext zu betrachten, sondern er wird als ein Medium des Sprach- und Kulturerwerbs verstanden und reflektiert (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 5).

Ein Einblick in die belebte Geschichte der Fremdsprachendidaktik verdeutlicht, dass die Frage nach der Funktion oder vielmehr dem Potential von Literatur im Kontext des Lehrens und Lernens von Deutsch-als-Fremdsprache seit jeher Anlass zahlreicher Diskussionen ist (ebd.: 3). Der Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht³ hat im Verlauf der letzten Jahrzehnte zahlreiche Höhen und Tiefen durchlaufen, welche auf die methodischen Entwicklungen und die damit einhergehenden veränderten Zielsetzungen im DaF-Unterricht zurückgeführt werden können. Um die gegenwärtige Rolle von literarischen Texten und aktuelle Tendenzen im FSU nachvollziehbar zu machen, muss im Folgenden ein kurzer historischer Exkurs unternommen werden, der die wechselvollen didaktisch-methodischen Konzepte und Entwicklungen des FSU skizziert. Daran anknüpfend wird auf einige ausgewählte, die Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht bis heute prägenden Ansätze näher eingegangen und geprüft, ob diese den neuen Anforderungen des 21. Jahrhunderts noch gerecht werden. In diesem Rahmen wird auf die einleitend bereits erwähnte Kritik von Claire Kramsch am kommunikativen FSU und ihr Plädoyer für die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes um das Lernziel der *symbolischen Kompetenz* Bezug genommen. Dies schließt eine Diskussion des Sprachbegriffes und den Funktionen von Sprache mit ein und bildet die Basis für die Überlegungen zu einer *Didaktik der Literarizität*.

² Im Folgenden mit DaF-Unterricht abgekürzt.

³ Im Folgenden mit FSU abgekürzt.

2.1 Ein historischer Exkurs zur Rolle der Literatur im DaF–Unterricht

Die Auseinandersetzung mit Literatur spielte im FSU innerhalb Europas⁴ lange Zeit eine bedeutende Rolle und galt bis in die 1950er Jahre hinein nicht nur als ein „*Ideal einer höheren Bildung*“ (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 6), sondern auch als ein wichtiges Lernziel des Fremdsprachenerwerbs (ebd.: 6). Dem Vorbild des Sprachunterrichts an Schulen⁵ folgend, wurde die Übersetzung und Interpretation von Literaturklassikern zu einem zentralen Bestandteil im Unterricht der neueren Fremdsprachen⁶ (vgl. Esselborn 2010: 19). In diesem Kontext wurden im FSU zunächst die nötigen sprachlichen Grundkenntnisse vermittelt, bevor der literarische Text in der Originalsprache gelesen und häufig Wort für Wort übersetzt wurde (ebd.). Das primäre Lernziel dieses Verfahrens, dem zu dieser Zeit noch kein konkretes lerntheoretisches Konzept zugrunde lag, war das Wissen über und die Beherrschung von grammatikalischen Regeln. Der Begriff für diesen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik ergibt sich aus der Kombination von Lernziel (Grammatik) und Methode (Übersetzung) und lautet Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. Roche 2008: 13). Die Arbeit mit Literatur im FSU dieser Phase⁷ beschränkte sich dabei hauptsächlich auf das Memorieren und Reproduzieren von Textteilen oder wurde für die Veranschaulichung und Übung von Grammatikregeln (vgl. Delanoy 2002: 138 zit.n. Maree 2013:6) eingesetzt. In Ausnahmefällen führte diese Form des Unterrichts dazu, dass die Sprachlernenden zwar namenhafte Texte zitieren konnten, aber nicht in der Lage waren, die Fremdsprache im Alltag anzuwenden (ebd.: 6).

Im Rahmen des Paradigmenwechsels und der damit einhergehenden Einführung neuer Methoden (audiolinguale und audiovisuelle Methode)⁸ in den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Roche 2008: 14), verloren literarische Texte im FSU zunehmend an Bedeutung (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 6).

⁴ Ein Überblick über die didaktisch-methodischen Entwicklungen des FSU innerhalb Europas zeigt, dass diese keineswegs homogen verlaufen sind. Was damit zu erklären ist, dass sie eng mit den divergierenden sozialen, ökonomischen und politischen Faktoren eines Landes zusammenhängen. Jedoch lassen sich eine Reihe ähnlicher Entwicklungen bestimmen, auf die an dieser Stelle Bezug genommen werden soll (vgl. Stern 1983: 97 zit. n. Maree 2013: 5).

⁵ Der Unterricht in den alten Sprachen (z.B. Griechisch, Latein) orientierte sich in Deutschland am „*neuhumanistischen Bildungsauftrag*“ (vgl. Esselborn 2010: 19).

⁶ z.B. Englisch, Spanisch u.a.

⁷ Laut Stern (1983: 96ff.), können die methodischen Entwicklungen in vier Phasen eingeteilt werden (vgl. Maree 2013: 6). Vgl. dazu: Stern, H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

⁸ Stichwort: Behavioristisches Lernen (vgl. Roche 2008: 14ff.)

Ab dem 1970er Jahren lautet das neue Lehr- und Lernziel in der Fremdsprachendidaktik, dass stärker auf die Lernenden und deren individuelle Bedürfnisse ausgerichtet war, „*kommunikative Kompetenz*“ (Roche 2008: 24). Dieser Ansatz war auf die mündliche Alltagskommunikation ausgerichtet und sollte die Lernenden befähigen, sich in verschiedenen alltäglichen Situationen im Zielsprachenland zurechtzufinden und zu verständigen (ebd.).⁹ Der Fokus lag somit auf der Schulung produktiver mündlicher Fertigkeiten und alltagspraktischen Texten, so dass beispielsweise der Dialog oder einfache Sachtexte zur präferierten Textsorte im FSU wurden. Die Arbeit mit Literatur hingegen galt als zu alltagsfern und wurde allenfalls für Sprachlernzwecke genutzt oder im Rahmen der Landeskundevermittlung in den FSU eingebunden. Der ästhetische Eigenwert des literarischen Textes spielte in diesem Kontext keine Rolle (vgl. Esselborn 20120: 20).

Im Zuge der kritischen Revision des muttersprachlichen Literaturunterrichts in den 1960 / 70er Jahren kam es auch im FSU zu einem neuen Interesse an literarischen Texten.¹⁰ Von zentraler Bedeutung war hier die Theorie der „*Rezeptionsästhetik*“ (ebd.: 35), die den Lesende als wichtige sinnbildende Instanz hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Literatur in den Mittelpunkt rückte (ebd.: 35).¹¹ Die Rezeptionsästhetik bildete die theoretische Grundlage für die *Interkulturelle Germanistik* (vgl. Wierlacher 1980) und *die Didaktik des Fremdverstehens* (vgl. Bredella 1995, Ehlers 1992); zwei Ansätze, die einen großen Einfluss auf den Stellenwert der Literatur im FSU hatten und bis heute haben (vgl. Maree 2013: 12). Das oberste Lehr- und Lernziel dieser Ansätze war die Schulung und der Erwerb von kulturbezogener Kompetenzen (ebd.: 12). In diesem Rahmen wurde der literarische Text hinsichtlich der Vermittlung von landeskundlichen und kulturellen Aspekten zu einem wichtigen Medium im fremdsprachlichen Unterricht (ebd.: 12). So wurde zu Beginn der achtziger Jahre das „*didaktisch-pädagogische*“ und „*sprachliche-ästhetische*“ (Esselborn 2010: 21) Potential literarischer Texte für den FSU wiederentdeckt.

Einen großen Einfluss hatte in diesem Zusammenhang der häufig zitierte Aufsatz „*Von der Langenweile des Sprachunterrichts*“ des Linguisten H. Weinreichs, in dem er für eine „*Literarisierung oder Reliterarisierung*“ (Weinreich 1981: 183) des Sprachunterrichts plädierte (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a:6). Weinreich sah ein besonderes Potential in der

⁹ Primäres Lernziel des kommunikativen Ansatzes ist die (alltags-)sprachliche Handlungskompetenz (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 4).

¹⁰ Literatur wurde nun nicht mehr im Sinne eines unantastbaren, starren Bildungsgutes verstanden, sondern als ein Gegenstand dynamischer Auseinandersetzung, dessen Bedeutung abhängig ist von der subjektiven Leseweise.

¹¹ Auf das Konzept der „*Rezeptionsästhetik*“ wird im Kapitel 1.2 näher eingegangen.

ästhetischen Qualität literarischer Texte und argumentierte, dass die Arbeit mit Literatur im FSU viel besser dazu geeignet sei, das Interesse der Lernenden an der Sprache selbst und deren Imagination zu entzünden, als die phantasielosen Sachtexte, die in den Lehrwerken des kommunikativen Sprachunterrichts während dieser Zeit dominierten.¹² Seinem Appell wurde Gehör geschenkt und so erschienen in den darauffolgenden Jahren vielfältige Ansätze zur Arbeit mit Literatur im FSU, die bis heute einen bedeutenden Einfluss auf den Umgang mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht haben.

Im Rahmen des kommunikativen FSU führten die verschiedenen Entwicklungen und Ansätze zu der Tendenz, den literarischen Text als motivationsförderndes Zusatzmaterial in den Sprachunterricht zu integrieren, mit dem Ziel, die persönlichen Interessen und Bedürfnisse der Sprachlernenden anzusprechen. Dieser Trend im Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht, in welcher der literarische Text entweder als Sprech- und Diskussionsanlass dient oder dazu, landeskundliche Zusammenhänge und ‚fremde‘ Perspektiven von Wirklichkeit zu vermitteln, überwiegt auch noch in der derzeitigen Praxis (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 7). Die von Weinreich betonte ästhetische Dimension und Funktion von Literatur hingegen, wird bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im gängigen Sprachunterricht, bis auf wenige Ausnahmen, fast vollkommen ausgeblendet (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 5).

Laut Dobstadt & Riedner ist diese Tatsache kaum verwunderlich, da

[...] die ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist, [...] nur bedingt [mit einem Fremdsprachenunterricht] vereinbar [ist], der den Erwerb einer möglichst reibungslosen kommunikativen (Alltags-) Kompetenz zum Ziel hat (Dobstadt & Riedner 2011a: 7).

Es kann nicht bestritten werden, dass der Fokus auf die ästhetische Dimension von literarischen Texten, mit dem Ziel die Fremdsprachenlernenden hinsichtlich der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz von Sprache zu sensibilisieren, nur schwer mit einem Sprachunterricht vereinbar scheint, dessen Zielsetzungen vor allem die Vorbereitung auf standardisierte Sprachprüfungen ist. Diesem Argument ist jedoch zu entgegnen, dass die Ausblendung der ästhetischen Dimension von Literatur im FSU und ihre Funktionalisierung für Zwecke der Sprach- und Kulturvermittlung (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 5), sie nicht nur um einen wesentlichen Aspekt verkürzt, sondern sie auch ihres in der Ästhetik liegenden Potentials für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse beraubt (ebd.: 5f.).

¹² Ähnlich wie Weinreich misst auch Ehlers der ästhetischen Eigenschaft von Literatur, also der „*Art und Weise des Darstellens / Erzählens*“ (vgl. Ehlers 1992: 42) eine große Bedeutung zu. Aufgabe des FSU sollte es nach Ehlers sein, die Lernenden durch die Integration von literarischen Texten für eine ästhetische Sprachwahrnehmung zu sensibilisieren, da die Form beziehungsweise die sprachliche Oberfläche von literarischen Texten oft entscheidender für das Verständnis sei, als die Inhalte selbst (vgl. Ehlers 1992:42 zit. n. Maree 2013:13).

Eben diesen Punkt greifen Dobstadt & Riedner in ihren Überlegungen, die Neuprofilierung des Literaturunterrichts im Fach DaF betreffend, auf und plädieren für eine *Didaktik der Literarizität*, welche die ästhetische Dimension nicht ausklammert, sondern in den Mittelpunkt der Arbeit mit Literatur im FSU stellt.

Der knappe Rückblick auf die inkonstante Stellung der Literatur im FSU hat gezeigt, dass die Meinung darüber, ob und wie literarische Texte in den Sprachunterricht integriert werden sollten, noch weit von einem allgemeinen Konsens entfernt ist. Es wurde deutlich, dass der Wert, den die Arbeit mit Literatur im FSU haben kann, keineswegs selbstverständlich ist und einer detaillierten Begründung bedarf. Diesbezüglich ist es wichtig, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Bereich der Literaturdidaktik im FSU nicht nur auf praxisbezogene Fragen wie der „*didaktisch-methodischen Aufbereitung von Texten*“ (ebd.: 4) beschränkt, sondern auch wissenschaftlich belegte Antworten auf die Frage liefert, was die Beschäftigung mit Literatur „*im Zusammenhang von sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen in Deutsch als Fremd[sprache] im Einzelnen leisten kann*“ (ebd.: 5).

Die Antwort darauf, so hat der historische Exkurs verdeutlicht, hängt eng damit zusammen, von welchem Literaturbegriff und Verständnis von Sprache bei der Arbeit mit Literatur im FSU ausgegangen wird (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 7). Diese Erkenntnis macht es erforderlich, dass in den folgenden Kapiteln noch einmal ausführlicher auf ausgewählte literaturdidaktische Ansätze eingegangen wird, welche die Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht bis heute maßgeblich prägen. Dabei muss zum einen der den Ansätzen zugrundeliegenden -Literaturbegriff differenziert betrachtet werden und zum anderen das Verhältnis von „*literarischer und nichtliterarischer Sprache*“ erörtert werden (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 4).

2.2 Ausgewählte didaktisch-methodische Ansätze für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die Anerkennung von Literatur im FSU in den achtziger Jahren entfachte die Diskussion darüber, wie sich eine Literaturdidaktik wissenschaftlich begründen lässt und worin genau die Spezifika einer fremdsprachlichen Didaktik literarischer Texte bestehen (vgl. Ehlers 2010: 1531). Diesbezüglich musste die Verbindung von „*Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde*“ (ebd.: 1531) neu erörtert und festgelegt werden. Entscheidenden Einfluss auf diese Debatte hatte insbesondere die literaturwissenschaftliche Theorie der *Rezeptionsästhetik*, die sich von den Verfahren der traditionellen Literaturdidaktik

distanzierte, welche den literarischen Text entweder als Grundlage für Sprachübungen oder für inhaltsbezogene Textanalysen verwendete.¹³

2.2.1 Ansatz der Rezeptionsästhetik

Im Gegensatz zu dem bisherigen, auf Werk und AutorInnen zentrierten, Literaturunterricht, rückte die *Rezeptionsästhetik* die Lesenden und deren Rezeptionsleistung, mit anderen Worten die „*Text-Leser-Kommunikation*“ (Spinner 1993: 23ff. zit. n. Esselborn 2010: 37), in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Literatur.

Entsprechend sollte der Literaturunterricht nicht mehr den festliegenden, monovalenten Sinn eines statischen, zeitlosen, autonomen Kunstwerks vermitteln, sondern zu einem freien, kritischen, kreativen, produktiven Umgang mit literarischen Texten anregen, deren Sinnggebung durch den Leser als dynamischer, offener Prozess verstanden wird (Esselborn 2010:37).

Das Verhältnis zwischen Text und Lesenden ähnelt somit der Struktur eines Dialoges, in dem es weniger darum geht, eine korrekte Interpretation oder Antwort zu finden¹⁴, als mehr um den Kommunikations- oder Interaktionsprozess zwischen Text und Lesendem (vgl. Ehlers 2010: 1532). Der Ansatz geht von einer gewissen Offenheit, sog. „*Unbestimmtheitsstellen*“ (Kast 1994:7) im literarischen Text aus, die der Lesende mit Informationen aus seinem individuellen Vor- beziehungsweise ‚Weltwissen‘ auffüllt. Dadurch ist die Wirkung eines literarischen Textes niemals vollkommen kontrollierbar und es gibt stets eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie ein literarischer Text rezipiert werden kann.

Kast schreibt in Bezug darauf, dass ein Text immer zwei AutorenInnen besitzt: einen der den Text verfasst und einen zweiten, der den Text liest, aufnimmt und entsprechend seines Vorwissens deutet (vgl. Kast 1994: 7). Demnach existiert der Sinn literarischer Texte „*nicht unabhängig von der Lektüre*“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 6).

Die Gegebenheit, dass jeder Lesende die Offenheit des literarischen Textes (im Rückgriff auf die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen) individuell deutet, kann laut Kast einen Anreiz für ‚authentische‘ Sprechansätze im Unterricht bieten. So wird Sprache nicht mehr nur für funktionale, pragmatische Ziele eingesetzt, sondern zum Ausdruck eigener Empfindungen und Erlebnisse, die gemeinsam im Unterricht diskutiert werden können.¹⁵

¹³ Die „*rezeptionsästhetische Theorie*“ (Kast 1994:7) war vorerst für den muttersprachlichen Literaturunterricht entwickelt worden, da er sich jedoch ideal mit den Lehr- und Lernziele des kommunikativen Ansatzes vereinen ließ, wurde er auch im Fremdsprachenunterricht populär (ebd.).

¹⁴ Wie es im traditionellen Literaturunterricht üblich war.

¹⁵ Förderung eines „*erfahrungs- und leserbezogenen*“ (Delanoy 2002:139) Verständnisses von Literatur im FSU.

Im Sinne einer kommunikativen Didaktik besteht für Kast der Mehrwert der Rezeptionsästhetischen Theorie und der Auseinandersetzung mit Literatur im fremdsprachlichen Unterricht in der Möglichkeit der Lerneraktivierung. Der Literaturbegriff, welcher der Rezeptionsästhetik zu Grunde liegt, lässt sich, so Kast, ideal mit den kommunikativen Zielvorstellungen vereinen und für den FSU brauchbar machen (vgl. Kast 1994:7). Bei Kast kommt dem literarischen Text der Stellenwert eines Impulsgebers zu, mit der Funktion, eine Basis für Sprechansätze und Diskussionen im FSU zu schaffen. Die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Dimension des Textes spielt dabei keine Rolle und wird aus dem ‚Erkenntnisprozess‘ regelrecht ausgeschlossen. So wird sich lediglich auf der inhaltlichen Ebene mit der Vieldeutigkeit von Sprache beschäftigt, während der Spezifik des literarischen Textes selbst keine weitere Beachtung geschenkt wird (ebd.: 7f.). Auch Swantje Ehlers knüpft mit ihren Überlegungen zur Literaturdidaktik im FSU an das Konzept der Rezeptionsästhetik an. Anders als Kast klammert Ehlers den ästhetischen Charakter von Literatur allerdings nicht aus, sondern betont dessen Potential, Prozesse des Sprach- und Kulturerwerbs betreffend (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 6). Jedoch führt Ehlers den Mehrwert von Literatur¹⁶:

weniger auf ihre spezifisch „poetische“ Sprachlichkeit zurück, sondern bringt ihn vor allem mit dem Subjektcharakter des literarischen Textes in Verbindung, der es dem Lernenden erlaubt, in einen Dialog mit ihm zu treten (ebd.: 6).

Während bei Kast der literarische Text im FSU vor allem als Stimuli für Sprechansätze und Diskussion dienen soll und das Hauptziel die Aktivierung der Lerner¹⁷ ist (vgl. Kast 1994:7), sieht Ehlers in der Auseinandersetzung mit Literatur im fremdsprachlichen Unterricht die Funktion, kulturbezogene Kompetenzen zu vermitteln und in der Schulung von Fremdverstehen (Ehlers 1994: 60). Ferner grenzt sich Ehlers in ihrer Gegenrede (1994) zu Kasts Ansatz auch dadurch ab, dass sie von einem anderen Verständnis von „*Verstehen*“ (ebd.: 60) ausgeht. Laut Ehlers ist die Voraussetzung für „*Verstehen*“ (ebd.: 60) an dieser Stelle bezogen auf die Arbeit mit Literatur im FSU, die Erfassung der „*Intentionalität*“ (ebd.: 60) des Textes durch den Leser.¹⁸

Sie argumentiert, dass jeglicher Kommunikation eine Intention zugrunde liegt und der literarische Text nicht nur als Projektionsfläche ‚missbraucht‘ werden darf, sondern durchaus das Recht besitzt, so verstanden zu werden, wie vom / von der AutorIn intendiert.¹⁹ Ferner

¹⁶ ...anders als Claire Kramsch und Dobstadt & Riedner.

¹⁷ Durch die Rücksichtnahme auf deren Interessen und individuelle Hintergründe.

¹⁸ „*Ohne auf das Meinen der Texte zu hören, wird der handelnde Umgang mit ihnen zu einem Pseudodialog, auch wenn dieses Meinen unterschiedlich vernommen werden kann*“ (Ehlers 1994:60).

¹⁹ Ehlers bezieht sich auf das Konzept des „*impliziten Lesers*“ (vgl. Koppenssteiner 2001: 35) von Wolfgang Iser.

geht Ehlers davon aus, dass literarische Texte stets kulturspezifisch geprägt sind, weshalb die Lerner im fremdsprachlichen Unterricht mit entsprechendem Wissen über die Konventionen und die Normen der ‚Kultur‘ ausgestattet werden müssen, aus welcher der Text stammt, um diesen richtig deuten und nachvollziehen zu können (ebd.: 60f.).

Diese zwei verschiedenen Interpretationen der Rezeptionsästhetik ähneln sich somit einzig in ihrer Funktionalisierung des literarischen Textes für die Vermittlung von Sprach- und kulturbezogenen Fertigkeiten. Dieses funktionsorientierte, instrumentale Verständnis von Literatur und Sprache lässt sich zwar gut mit den Lernzielen einer kommunikativen Didaktik²⁰ vereinen, ist jedoch nicht kompatibel mit den Zielstellungen der Konzepte der *symbolischen Kompetenz* und der *Didaktik der Literarizität*, die von einer grundsätzlichen Mehrdeutigkeit von literarischen Texten (und Sprache allgemein) ausgehen (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 110).²¹

2.2.2 Neuorientierung der „Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft“²²

Hinsichtlich der zwei letztgenannten Ansätze, die sich, wie bereits einleitend erwähnt, an den aktuellen Tendenzen des kulturwissenschaftlichen Diskurses orientieren (ebd.: 108), ist besonders die Wende und Neuorientierung der „*Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft*“ (Ehlers 2010: 1535) in den 1990er Jahren von bedeutendem Interesse. In diesem Rahmen setzte sich ein neues Konzept von Landeskunde im FSU durch, das bis heute großen Einfluss auf die Literaturdidaktik hat. Das sogenannte „*interkulturelle Konzept*“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 6) basierte auf der Erkenntnis, dass eine erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache nicht nur sprachliche Fertigkeiten voraussetzt, sondern auch Kenntnisse über kulturelle Konventionen und divergierende „*Handlungsmuster*“ (ebd.: 6) im Zielsprachenland umfasst.

Das oberste Lehr- und Lernziel im fremdsprachlichen Deutschunterricht war nun nicht mehr die Vermittlung und das Erlernen von landeskundlichem Faktenwissen, sondern die bewusste Reflexion der eigenen kulturellen Prägung und die Schulung von Fertigkeiten „*im Umgang mit fremden Kulturen*“ (ABCD-Thesen 1990:60 zit. n. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 8). Diesbezüglich wurde in der Auseinandersetzung mit Literatur im FSU eine

Dieser Ansatz, der zu einem gewissen Grad die Vorstellung einer allgemeingültigen Interpretation wieder einführt, besitzt Kompromisscharakter und kann als ein Versuch gedeutet werden, die Theorie der Rezeptionsästhetik, welche die Eindeutigkeit und ‚richtige‘ Interpretation eines Textes zunächst radikal in Frage gestellt hat, wieder etwas zu öffnen (ebd.: 35).

²⁰ Als auch mit den Zielen einer *interkulturellen Didaktik* (vgl. nächster Abschnitt) vereinen.

²¹ Siehe Kapitel 1.3 und 1.4

²² Vgl. Ehlers 2010, S.1535

vielversprechende Möglichkeit gesehen, einen Dialog zwischen der ‚eigenkulturellen Erfahrungswelt‘ der Lernenden und der Erfahrungswelt der ‚fremden‘ Zielkultur (aus der der literarische Text stammt) zu fördern (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 6). Da

[...] gerade literarische Texte Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen [können] und einen Zugang zum subjektiven Erleben, fremden Handelns und Denkens ermöglichen. Fähigkeiten wie Empathie oder Perspektivenwechsel sind als Teile landeskundlicher Kompetenzen besonders gut über literarische Texte zu verwirklichen (Ehlers 2010: 1535).

Literatur wurde als ein „*culturally authentic artifact*“ (Kramsch & Kramsch 2000: 567 zit. n. Maree 2013: 12) verstanden, die dem Lesenden einen authentischen Einblick in die ‚fremde‘ Zielkultur und deren Lebenswelt erlaubte.²³

Das Bestreben des *interkulturellen Ansatzes*, den literarischen Text im FSU zur Sensibilisierung hinsichtlich von Fremdverstehen und der Bewusstmachung ‚eigenkultureller‘ Prägungen einzusetzen, führt jedoch, besonders das Verständnis von ‚Kultur‘ betreffend, schnell zu problematischen, essentialistischen Vorstellungen, die der globalisierten Welt von heute keinesfalls mehr gerecht werden (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 4) und verleitet darüber hinaus zu pauschalisierenden und stereotypisierenden Denkweisen. In neuester Zeit hat die wachsende Kritik am interkulturellen Ansatz zu „*einem Fokuswechsel und einer kulturwissenschaftlichen Neufundierung der Landeskunde- und Literaturdidaktik*“ (Ehlers 2010: 1535) im Fachbereich DaF geführt, mit dem Ziel, das vergleichende, von einheitlichen, fixen Kulturen ausgehende Vorgehen des interkulturellen Konzepts zu Gunsten einer Didaktik des kulturbezogenen Lernens weiterzuentwickeln (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 7). Dabei wird der Begriff Kultur von Kategorien, wie Herkunft beziehungsweise Nation losgelöst²⁴ und die „*Deutungs- und Diskursabhängigkeit*“ (Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 8) einer jeden gesellschaftlichen Realität betont (ebd.: 8). Somit liegt der Fokus auf dem Prozess der Bedeutungszuschreibung selbst und an die Stelle eines oppositionellen Denkens in kategorischen Gegensätzen wie ‚Wahr‘ und ‚Falsch‘ oder ‚Fremd‘ und ‚Eigen‘, soll die kritische, reflektierende Auseinandersetzung mit „*kulturellen Deutungsmustern*“²⁵ (Altmayer 2008: 5) treten. Denn, so argumentieren Dobstadt & Riedner:

[...] es sind diese Deutungsmuster, mit denen wir der Welt die (kulturellen) Differenzen erst zuweisen, die uns nachher als vermeintlich objektive Eigenschaften der jeweiligen Kulturen entgegentreten (Dobstadt & Riedner 2011a: 7).

²³ “[*Literature*] was used mostly as an authentic window on foreign culture and society” (Kramsch & Kramsch 2000: 568 zit.n. Maree 2013: 12).

²⁴ Vgl. Altmayer 2006a: 191; 2006b: 51f

²⁵ Der Begriff ‚Deutungsmuster‘ stammt aus der qualitativen Sozialforschung und referiert auf „*konventionalisierte Bedeutungen*“ bzw. musterhaft verfügbare Wissensbestände, die dem Individuum während des „Sozialisationsprozesses“ angeboten werden und dessen Verständnis und Deutung von Welt prägen (vgl. Altmayer 2008: 5).

Ziel des FSU sollte es demnach sein, die Lernenden dazu anzuregen, die eigenen Deutungsmuster in der kritisch reflektierenden Gegenüberstellung mit anderen Deutungsangeboten nicht nur zu erkennen - was der interkulturelle Ansatz ausschließlich leistet - sondern vielmehr infrage zu stellen, gegebenenfalls zu modifizieren oder weiterzuentwickeln (vgl. Schüßler 2000: 97f. zit. n. Altmayer 2008: 36ff.). Grundlage beziehungsweise Auslöser für so einen Reflexionsprozess sind sogenannte „*Irritationserfahrungen*“ (Altmayer 2008:6ff.), welche den Lernenden verdeutlichen, dass die eigenen Deutungsmuster nicht immer adäquat sind und die Handlungsorientierung oder besser gesagt die individuelle Deutung von Welt scheitern kann (ebd.: 6ff).

Dieser kurze kulturwissenschaftliche Exkurs bildet nicht nur den Ausgangspunkt für die Konzepte²⁶, auf welche in den nächsten zwei Kapiteln detailliert eingegangen wird, sondern führt auch zurück zur Literaturdidaktik. Sowohl Kramersch, als auch Dobstadt & Riedner knüpfen mit ihren Ansätzen an das beschriebene Verständnis von kulturellem Lernen an und sehen in der Arbeit mit literarischen Texten im FSU die Möglichkeit, die soeben thematisierten *Irritationserfahrungen* zu provozieren.

[Literatur] gibt uns die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt, d.h. auf die kulturellen Deutungsmuster, mit denen wir die Welt aus- und für uns zurechtlegen. Durch ihre besondere Sprache und Darstellungsweise vermag die Literatur auf diese Deutungsmuster aufmerksam zu machen, so dass wir sie reflektieren, bearbeiten und verändern können (Dobstadt & Riedner 2011a: 8).

2.2.3 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Den Abschluss dieses Kapitels soll die Auseinandersetzung mit einem Ansatz bilden, der auch gegenwärtig noch einen großen Einfluss auf die Arbeit mit Literatur im FSU hat und eine wichtige Grundlage für die in dieser Arbeit erfolgenden didaktischen Implikationen bildet.

Gemeint ist der methodische Ansatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Dieser entwickelte sich aus dem Konzept der Rezeptionsästhetik und den damit verbundenen Forderungen nach mehr kreativen Formen und Methoden im Umgang mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht. Durch die Konfrontationen mit und der Arbeit an Literatur, sollen die Lernenden zu lebensnahem Handeln befähigt werden (vgl. Surkamp 2007: 89ff.).²⁷ Dabei geht es bei der handlungs- und produktionsorientierten Arbeit

²⁶ *Symbolische Kompetenz* (Kramersch) / *Literarizität* (Dobstadt & Riedner)

²⁷ Grundlage des Handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes ist die Erkenntnis, dass Literatur kein unantastbares Kunstwerk ist, sondern eine Ausdrucksform, die unterschiedlich gelesen und rezipiert werden kann (vgl. Surkamp: 2007).

mit Literatur darum, möglichst viele Sinne anzusprechen und den Lernenden einen emotionalen und persönlichen Zugang zum literarischen Text zu ermöglichen. Durch die Ermutigung der Lernenden zu einem eigenständigen Umgang mit dem literarischen Text, soll Literatur als lebensnah erfahrbar gemacht werden. Die Aktivierung der Lernenden und ihrer individuellen Interessen stehen im Mittelpunkt des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, da in diesem Vorgehen die Chance gesehen wird, effektivere Lernprozesse zu fördern (ebd.: 89ff.). Die Lernenden sollen ihrer eigenen Wertvorstellungen, Erlebnisse und Empfindungen gewahr werden, um diese anschließend in den Prozess der Bedeutungskonstruktion des Textes einzubinden. Dies ist laut Surkamp die essentielle Basis für das literarische Verstehen (ebd.: 89ff.).

Der produktionsorientierte Umgang mit Literatur im FSU ist dabei, wie das Wort bereits impliziert, stark auf die Erzeugung eigener Texte ausgerichtet, während es beim handlungsorientierten Literaturunterricht noch mehr um die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text auf kognitiver Ebene geht, also der Fokus auf der Interpretation und der Analyse des Textes liegt. Diese beiden methodischen Verfahren sind nicht als streng voneinander getrennt zu verstehen und treten meist als Mischform auf (ebd.: 94). In diesem Zusammenhang betont Surkamp in ihrem Beitrag (2007), dass der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht nicht auf ein universelles und allgemeingültiges Konzept reduziert werden kann. Besonders in Hinblick auf „*die theoretische Fundierung*“ (ebd.: 100) und die Lernziele werden divergierende Schwerpunkte gesetzt. Dementsprechend variieren auch die Methoden und das Verständnis von Literatur, je nach dem von welchem Konzept im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht ausgegangen wird (ebd.: 100f.).

Surkamp sieht ein fundamentales Lernziel des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts darin,

[...] die Bereitschaft, Fähigkeiten und Dispositionen der Schülerinnen und Schüler zu Perspektivwechsel, Empathie und Toleranz auszubilden (Surbamp 2007: 101).

Diese Zielsetzung sowie die skizzierten Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts besitzen ebenfalls ein Potential hinsichtlich der Umsetzung der Lernziele einer *Didaktik der Literarizität*, welches es im Folgenden zu zeigen gilt. Bei den späteren didaktischen Implikationen müssen die jeweiligen Methoden jedoch noch einmal genau abgegrenzt werden. Der beschriebene Umgang mit Literatur birgt die Gefahr, dass die Kreativität bei der Textarbeit ‚ausartet‘ und der Text selber nur noch als Mittel zum Zweck dient (ebd.: 101).

Sowohl der Exkurs zum Stellenwert der Literatur im FSU, als auch die Auseinandersetzung mit einigen zentralen didaktisch-methodischen Ansätzen, haben gezeigt, dass die Integration literarischer Texte im gegenwärtigen fremdsprachlichen Unterricht noch überwiegend auf Basis kommunikativ-handlungsorientierter Ziele (vgl. Dobstadt & Riedner i.V. : 208) erfolgt. Die Reflexion und Erörterung der ästhetischen Dimension der literarischen Sprachverwendung hingegen, spielt in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle und wird fast schon gezielt übergangen. So wird die ästhetische Eigenschaft von Sprache zwar keineswegs von den VertreterInnen der Fremdsprachendidaktik bestritten, jedoch wird die Beschäftigung mit der Vieldeutigkeit von Sprache und der „*semantischen Offenheit von Texten*“ (ebd.: 208) primär als Anlass für Lesergespräche oder aber als Anlass „*für produktionsorientierte Aufgaben und als Voraussetzung für kulturspezifische Lektüren*“ (Biechele zit.n. Dobstadt & Riedner 2014: 208) genutzt. Genau an diesem Punkt setzt die *Didaktik der Literarizität* an, indem sie den ästhetischen Sprachgebrauch literarischer Text nicht ausblendet, sondern nach dessen Potential für den Fremdsprachenunterricht fragt (ebd.: 208).

Wie bereits wiederholt konstatiert, orientieren sich Dobstadt & Riedner in dem von ihnen entwickelten Konzept der *Literarizität*, stark an den Überlegungen der amerikanischen Fremdsprachendidaktikerin C. Kramsch, welche für eine Erweiterung des bisherigen Sprach- und Kompetenzbegriffes (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 109) im FSU plädiert und sich gegen ein funktionsorientiertes Verständnis von Sprache wendet. Im Folgenden muss demzufolge zunächst der von Kramsch geprägte Begriff der *symbolischen Kompetenz* und die damit verbundenen Zielsetzungen näher bestimmt werden.

2.3 Vom Lernziel der kommunikativen Kompetenz zum Lernziel der symbolischen Kompetenz

Globalisierung, Medialisierung, Mehrsprachigkeit und Migration sind nur einige von vielen Schlagworten, mit denen versucht wird, die vielschichtige Realität des 21. Jahrhunderts in Worte zu fassen. Wie bereits einleitend thematisiert, stellt die Tatsache, dass unsere heutige Welt geprägt ist von immer komplexeren und paradoxeren Zusammenhängen in Bereichen wie der Politik, Wirtschaft und Kultur, immer höhere Anforderung an eine erfolgreiche Kommunikation und folglich an Sprachnutzende. Besonders im Fremdsprachenunterricht, der als eine Kontaktzone verstanden werden kann, muss es darum gehen, die Lernenden hinsichtlich des schwer fassbaren, wandelbaren Charakters von Welt zu sensibilisieren und ihnen ferner ein Gefühl für die Offenheit und Mehrdeutigkeit von Sprache zu verleihen (vgl.

Dobstadt & Riedner 2011a:7). Ein fremdsprachlicher Unterricht, dessen Lernziele und Konzepte abhängig davon bestimmt werden, ob sie messbar und funktional sind und sich lediglich auf die Vermittlung und den Erwerb einer kommunikativen (Alltags-) Kompetenz beschränken, wird der beschriebenen Situation des 21. Jahrhunderts nicht mehr gerecht (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2013: 4) und verlangt, da stimmt die Fremdsprachendidaktik weitestgehend überein, einer grundlegenden Revision (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 108). Die wohl profundeste Kritik an der in den 70er Jahren entwickelten kommunikativen Sprachdidaktik formuliert die Fremdsprachwissenschaftlerin Claire Kramersch (ebd.: 108) in ihrem Artikel: „*From Communicative Competence to Symbolic Competence*“ (2006). Kramersch führt an, dass das Lernziel der *kommunikativen Kompetenz* obsolet sei und den Ansprüchen eines Zeitalters der Globalisierung, geprägt durch Verschmelzungsprozesse und Kulturaustausch auf allen Ebenen der Gesellschaft, nicht mehr gerecht werde (vgl. Kramersch 2006: 250). Ihr zu Folge bedarf Kommunikation in der heutigen Welt: „*[other] competencies than mere efficiency*“ (ebd.: 250). In diesem Kontext betont Kramersch, dass die Zielsetzungen eines *kommunikativen* FSU, dem ein schematisches Gegensatzdenken inhärent ist, das von klar identifizierbaren, nationalen Kulturen ausgeht, nichts mehr mit der multikulturellen und multilingualen Realität, in der wir heute leben und aufwachsen, gemein haben (ebd.: 250f.). Aufgabe des modernen fremdsprachlichen Unterrichts sollte es laut Kramersch sein, die Lernenden für die Vielschichtigkeit und Ambivalenz sprachlicher Äußerungen zu sensibilisieren und Kompetenzen zu fördern, die einen souveränen Umgang mit der Offenheit von Sprache ermöglichen.

In diesem Sinne plädiert die Fremdsprachendidaktikerin dafür, das Lernziel der *kommunikativen Kompetenz* zum Lernziel der *symbolischen Kompetenz* weiterzuentwickeln (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a:7f).

Hinter dem Begriff der *symbolischen Kompetenz*, verbirgt sich eine Fülle an unterschiedlichen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten (vgl. Dobstadt & Riedner i.V.: 212), die es dem Sprachlernenden ermöglichen sollen, mit der heutigen Komplexität und Vielschichtigkeit von Welt, flexibel und bewusst umzugehen. Essentiell für den Erwerb einer solchen Kompetenz ist Kramersch zufolge eine Fokusverlagerung in der Fremdsprachendidaktik, weg von der primären Erschließung von Bedeutung hin zu dem Bedeutungsbildungsprozess und dessen Mechanismen (ebd.: 213).

Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself (Kramersch 2006:251).

An die Stelle eines oppositionellen Denkens müssen das Aushandeln von Bedeutung und das Hinterfragen eigener Wertesysteme treten (ebd.: 251). Der *symbolischen Kompetenz* liegt ein

Verständnis von Sprache als soziales und symbolisches System zugrunde, das auf außergewöhnliche Weise ‚Wirklichkeit‘ und somit auch Konzepte wie ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ konstituiert (vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 284).²⁸

Hinsichtlich der Ausbildung der *symbolischen Kompetenz* spricht Kramersch literarischen Texten eine bedeutende Rolle zu, da die Auseinandersetzung mit Literatur auf die Vielschichtigkeit des Bedeutungsbildungsprozess aufmerksam machen kann (vgl. Dobstadt & Riedner i.V.: 213). Voraussetzung dafür ist laut Kramersch ein Umgang mit Literatur, bei dem der literarische Text nicht (wie in den bisherigen literaturdidaktischen Ansätzen üblich) lediglich auf inhaltlicher Ebene reflektiert wird, sondern bei dem auch Aspekte der Form und ästhetischen Sprachverwendung mit einbezogen werden (vgl. Maree 2013: 21 zit. n. Kramersch 201: 36). Wird diese Bedingung berücksichtigt, so können durch den literarischen Text die drei Hauptkomponenten *symbolischer Kompetenz* geschult werden (vgl. Kramersch 2006: 251).

Die drei Hauptkomponenten symbolischer Kompetenz

Die drei Komponenten bezeichnet Kramersch als: „*Production of Complexity*“, „*Tolerance of Ambiguity*“ und „*Form as Meaning*“ (Kramersch 2006: 251).

Die **Produktion von Komplexität** (*the production of complexity*) bezeichnet die Feststellung, dass menschliche Kommunikation derart vielschichtig und komplex strukturiert ist, dass sich Kategorien wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ nicht mehr anwenden lassen. Sprache wird als eine Art Hilfsmittel genutzt, das helfen soll, Bedeutung zu genießen. Da jedoch kein Wort eindeutig ist, sondern jegliche Äußerung verschiedene Möglichkeiten der Bedeutungszuschreibung beinhaltet, wird Sprache selbst zu einem Code, der entschlüsselt werden muss und dem nicht von vornherein eine Eindeutigkeit immanent ist (ebd.: 251f.).

Die **Ambiguitätstoleranz** (*tolerance of ambiguity*) beschreibt die Fähigkeit, sich die Mehrdeutigkeit von Sprache bewusst zu machen, welche stets unterschiedlich gedeutet werden kann. Der literarische Text kann in diesem Zusammenhang aufweisen, wie Sprache genutzt werden kann, um widersprüchliche Wahrheiten zu fördern (ebd.: 251f.).²⁹

Während beim Ansatz der *kommunikativen Kompetenz* die Rezeption und der Inhalt von literarischen Texten im Zentrum der Betrachtung stehen, lenkt das Konzept der *symbolischen Kompetenz* die Aufmerksamkeit auf die Bedeutungsrelevanz der **Form** (*form as meaning*),

²⁸ „By becoming aware of language as a social and symbolic system and the ways “culture and society are created in language”, students are exhorted to engage with the world in a social and cultural manner” (Kramersch 2006; Kramersch / Whiteside zit.n. Kramersch 2008: 284).

²⁹ „[...] literature can serve to discuss openly the contradictions between myths and realities, between words and deeds, not with a view to resolving these contradiction but to showing how language can be used to support conflicting and historically contingent truths” (Kramersch 2006: 251).

denn Bedeutung wird ebenso über die Form erschlossen, wie sie durch sie generiert wird (ebd.). Aspekte der Form, ob lexikalischer, grammatikalischer, phonologischer, graphischer oder ästhetischer Natur, dürfen aus diesem Grunde bei der Auseinandersetzung mit Literatur nicht ausgeblendet werden, da, so argumentiert Kramersch, besonders Lernende einer Fremdsprache auf die Form der ‚fremden‘ Sprache fixiert sind (vgl. Kramersch 2011:40 zit.n. Maree 2013: 22).

[...] when foreign words are still like freshly minted coins, full of the strangeness of their sounds, shapes, and meanings, it is easy to appreciate new combinations of sounds, new metaphors, new values given to silence (Kramersch 1993: 157 zit.n. Maree 2013: 22).

Durch ihr außergewöhnliches Sprachspiel und ihre vielförmigen Darstellungsweise vermag es die Literatur, den Lernenden ein Gefühl für die thematisierte Mehrdeutigkeit und Komplexität von Sprache zu verleihen.

Mit ihrem Konzept der *Didaktik der Literarizität* knüpfen Dobstadt & Riedner an jenes Verständnis von Sprache und Literatur an, das Kramersch in ihrem Ansatz hervorhebt. So sehen auch Dobstadt & Riedner, bezogen auf die Ausbildung einer symbolischen Kompetenz, ein besonderes Potential in der Arbeit mit Literatur im FSU. „*Voraussetzung für ein solches Lernen durch und mit Literatur ist jedoch*“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 8), dass die ästhetische Dimension literarischer Sprache - ihre *Literarizität*- nicht ausblendet, sondern in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird (vgl. Dobstadt / Riedner i.V.: 208). Was der Terminus der *Literarizität* beschreibt und worin die Lernziele eines literarizitätsorientierten Sprachunterrichts bestehen, gilt es im nachfolgenden Kapitel genauer zu erläutern.

2.4 *Didaktik der Literarizität: Von einem instrumentellen Sprachbegriff zu einem Verständnis von Sprache als „babylonisches Ereignis“³⁰*

Man sollte niemals schweigend die Frage nach der Sprache übergehen, in der sich die Frage nach der Sprache selbst stellt [...] (Derrida 1997: 120).

Die differenzierte Auseinandersetzung mit einigen ausgewählten methodisch-didaktischen Ansätzen hat gezeigt, dass der gegenwärtige FSU noch immer stark vom kommunikativen Ansatz geprägt ist, dessen Zielsetzungen auf Messbarkeit und Effektivität ausgerichtet sind. Bezogen auf die Arbeit mit literarischen Texten im FSU hat dies zur Folge, dass der literarische Text im Sprachunterricht „[...] *nicht Ziel der Erkenntnis [ist], sondern in seiner Eigenschaft als Medium*“ (Dobstadt 2009: 21) für Sprach- und Kulturlernzwecke interessiert.

³⁰ Derrida 1997: 159

Die ästhetische Sprachverwendung der Literatur und das in ihr ruhende Potential für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse bleiben dabei weitestgehend unbeachtet (Altmayer / Dobstadt / Riedner 2014: 6) und werden vereinzelt sogar als dysfunktional für den FSU beschrieben (Dobstadt & Riedner i.Dr.: 155f.).

Die voranschreitende Globalisierung und der damit verbundene gesellschaftliche und kulturelle Wandel der letzten Jahrzehnte haben die Anforderung an Kommunikation jedoch grundlegend verändert (vgl. Dobstadt & Riedner i.Dr. : 153) und zu einer zunehmenden Kritik des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik geführt (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 108). Die Kritik an einem instrumentellen Konzept von (Fremd-) Sprachenunterricht hat dabei nicht nur zu einem veränderten Blick auf und Verständnis von Kultur und Sprache geführt,³¹ sondern auch neue Spielräume für eine Neuprofilierung der Literaturdidaktik im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache geschaffen (vgl. Dobstadt 2009: 23). Vor diesem Hintergrund und auf der Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit früheren literaturdidaktischen Ansätzen in Deutsch-als-Fremdsprache, hat sich in den letzten Jahren eine literaturdidaktische Perspektive herauskristallisiert, die mit der Terminologie einer „*Didaktik der Literarizität*“ beschrieben wird (vgl. Dobstadt & Riedner i.V. 208). Im Einklang mit Kramschs Ansatz plädiert das Konzept der *Literarizität* dafür, die ästhetische Sprachverwendung beziehungsweise den spezifischen Umgang der Literatur mit der Sprache (ihre *Literarizität*) bei der Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht nicht auszulassen, sondern in das Zentrum der Betrachtung zu rücken (ebd.: 208f.). Bevor die Zielsetzungen dieses Konzeptes im Detail erörtert werden sollen, gilt es zuerst die Frage zu klären, was eigentlich genau unter dem Begriff der *Literarizität* zu verstehen ist.

Zum Begriff der *Literarizität*

Zur Beantwortung dieser Frage muss auf den Theoretiker und Linguisten³² Roman Jakobson verwiesen werden und dessen Modell sprachlicher Kommunikation, welches sechs Funktionen von Sprache unterscheidet.³³ Gemäß seiner berühmten Definition ist *Literarizität* (oder auch *Poetizität* bzw. *poetische Funktion* - so der Terminus, den Jakobson gebraucht): „[...] ein Merkmal von Sprache, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten beziehungsweise des Produzenten eines Textes gebunden ist“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 9). Diese Eigenschaft von Sprache wird dann sichtbar „[...] wenn die Nachricht um ihrer selbst willen betrachtet wird“ (Jakobson 1971: 151). Anders formuliert handelt es sich um einen

³¹ Vgl. Kapitel 1.3

³² Einer der Mitbegründer der linguistischen Schule des Prager Strukturalismus.

³³ Vgl. Jakobson, R. (1971): *Linguistik und Poetik*, S. 146ff.

Aspekt von Sprache, der dann zum Ausdruck kommt, wenn auf die sprachliche Oberfläche einer Mitteilung geachtet wird,

[...] auf den Klang, auf die Zusammenstellung der Worte, die nicht nur nach dem Kriterium der kommunikativen ‚Richtigkeit‘ erfolgt, sondern auch [...] nach dem Kriterium eines (formalen) Zueinander-Passens. Ein anderer Ausdruck für dieses Zueinander-Passen ist ‚Äquivalenz‘ (Dobstadt & Riedner 2011a: 9 f.).

So geht es bei der *poetischen Funktion* beziehungsweise *Literarizität* nicht darum, ‚**Was**‘ in einer Nachricht zum Ausdruck kommen soll, sondern um das ‚**Wie**‘ etwas ausgedrückt wird.

Jakobson zufolge ist die *poetische Funktion* Teil einer jeden Sprachhandlung und tritt in unterschiedlicher Gewichtung auf, wobei sich der Produzent ihrer häufig unbewusst bedient (Jakobson 1971: 151f.). Daraus schlussfolgernd ist die poetische Funktion oder, mit den Worten Dobstadt & Riedners, die *Literarizität* nicht auf bestimmte Textsorten beschränkt, sondern ein Merkmal von Kommunikation an sich und tritt je nach Perspektive des Betrachtenden / Lesenden entweder in den Vordergrund oder in den Hintergrund (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 110). Die Verlagerung der Aufmerksamkeit weg von der Bedeutung, hin zur ästhetischen Oberfläche ist dabei „[...] *paradoxerweise zugleich die Voraussetzung, dass Sinn neu erfahrbar wird, beziehungsweise neu entstehen kann*“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 10). So verdeutlicht die *Literarizität* durch ihre unmittelbare Erfahrbarkeit von Zeichen die grundlegende Dichotomie von Zeichen und Objekten und ermöglicht es, sie in einem weniger selbstverständlichen, automatisierten Bezug zueinander zu betrachten (vgl. Jakobson 1971: 151).

Dadurch, dass die *Literarizität* die zwei Grundordnungsarten -Selektion und Kombination- hervorhebt, die einer jeden sprachlichen Äußerung zugrunde liegen, verdeutlicht sie die Zweiteilung von Objekten und Zeichen.

Auf der Ebene der **Selektion** wählt der jeweilige Sprachproduzent die Wörter, beruhend auf dem Prinzip der Äquivalenz, aus einer Vielzahl von ähnlichen Wörtern (z.B. schön, attraktiv oder reizend) aus. Bei der **Kombination** hingegen, geht es um die Herstellung von Sequenzen (z.B. Satz), das heißt die ausgewählten Zeichen / Wörter müssen in eine Reihenfolge gebracht werden. Jakobson beschreibt dies indem er schreibt: „*Die poetische Funktion überträgt das Prinzip der Äquivalenz von der Axe der Selektion auf die Axe der Kombination*“ (Jakobson 1971:153). Vereinfacht ausgedrückt, wählt man bei der Bildung eines Satzes, einzelne Wörter aus einer Gruppe sich ähnelnder / äquivalenter Begriffe aus und kombiniert diese zu einem

Satz. Dies hat wiederum zur Folge, dass sich in der Sequenz des Satzes selbst, Ähnlichkeiten ergeben (ebd.: 152f.).³⁴

Indem Literatur auf ganz besondere Weise von *Literarizität* Gebrauch macht³⁵, lenkt sie

[...] die Aufmerksamkeit auf das Wortmaterial selbst, dessen Form und Arrangement [und] stellt die Sprache und ihre Verwendung aus, verfremdet sie dadurch, lässt den Lesenden ‚stolpern‘ und bietet ihm auf diese Weise die Chance, dass die sprachliche Bedeutungsbildung, das grundlegend bestimmende, komplexe Zusammenspiel von Form und Bedeutung, das in einem auf eine schnelle und ‚ein-deutige‘ Sinnentnahme hin ausgelegten Lesen in der Regel verdeckt bleibt, zu erfahren und zu erkennen (Dobstadt & Riedner i.Dr.: 156).

Mit anderen Worten betont die Literatur dadurch, dass sie den Fokus (vorerst) weg von der Bedeutung hin zur ästhetischen Oberfläche von Sprache verlagert, die komplexen Mechanismen des Sinnbildungsprozesses, die jeder sprachlichen Äußerung zugrunde liegen und keineswegs nur auf den Bereich des ‚Ästhetisch Schönen‘ beschränkt sind. Diese Mechanismen bleiben in der alltäglichen, häufig automatisierten, unreflektierten Verwendung von Sprache jedoch meist unbemerkt (vgl. Dobstadt & Riedner i.V.: 212).

Jakobsons Überlegungen die *poetische Funktion (Literarizität)* von Sprache betreffend, ergänzen Dobstadt & Riedner in ihrem Konzept einer *Didaktik der Literarizität* noch durch die Feststellung des Philosophen Jacques Derrida, die darin besteht, dass Sprache ein immer wiederkehrendes Imitieren, Parodieren und Zitieren von bereits Gesagtem ist (ebd.: 210). Diesen Aspekt von Sprache beschreibt Derrida als „*suspended relation to meaning and reference*“ (Derrida 1992: 48 zit. n. Dobstadt 2009: 24). Sich auf Derrida beziehend, argumentieren Dobstadt & Riedner, dass die *Intertextualität* von Sprache in besonderer Weise durch die Literatur hervorgehoben wird.

Literatur operiert letztlich immer mit indirekter Rede, steckt stets voller Anspielungen und Zitate; ist letzten Endes nichts anderes als eine Rede in permanenten Anführungszeichen [...] (Dobstadt & Riedner i.V. 210).

In der Eigenschaft der Literatur, auf die Komplexität und Mehrdeutigkeit von Sprache aufmerksam zu machen und ihre Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 8), liegt laut Dobstadt & Riedner das besondere Potential literarischer Texte, welches es für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache zu nutzen gilt (vgl. Dobstadt & Riedner i.Dr.: 156). Ähnlich wie die Literatur, das gilt es in dieser Arbeit herauszustellen, bringt auch das Über:setzen von Sprache zu Sprache die Signifikanten ins ‚Fließen‘ und macht so nicht nur die Dichotomie von Zeichen und Konzept wahrnehmbar,

³⁴ Im späteren Verlauf dieser Arbeit wird im Zusammenhang mit Yoko Tawadas experimentellen Schreibstil noch einmal auf diese zwei Grundordnungsarten eingegangen.

³⁵ So das Argument von Dobstadt & Riedner.

sondern erhellt auch „*die brüchige, inkohärente und zugleich bedeutungskonstitutive Struktur von der Sprache im allgemeinen*“ (Hirsch 1997: 12).

Zur Affinität von literarischer Sprache und Fremdsprache

Die besondere Anwendbarkeit des Konzeptes der *Literarizität* besteht für Dobstadt & Riedner dabei in den Parallelen zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und der Auseinandersetzung mit Literatur. Sowohl das Erlernen einer Fremdsprache, als auch der Umgang mit Literatur ähneln sich insofern, als dass beide eine Distanz zur alltäglichen Sprache gestatten, die zu einer „*Lockerung der festen Verbindung von Wort und Gedanke, von Zeichen und Sachen beziehungsweise Konzept*“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 9) führt. Diese Öffnung beziehungsweise Neucodierung vertrauter Zusammenhänge verdeutlicht (ebd.: 9), dass Sprache, egal ob Mutter- oder Fremdsprache, niemals vollkommen transparent und eindeutig ist (ebd.: 8), sondern stets eine Unzahl an Deutungsmöglichkeiten zulässt, mit denen das Individuum lernen muss umzugehen. Da die Bedeutung von Wörtern und ihre Realisierungsformen für die Lernenden einer Fremdsprache weit weniger verknüpft und selbstverständlich sind, als es in der Muttersprache der Fall ist, ist dies eine ideale Voraussetzung, um *Literarizität* wie oben beschrieben wahrzunehmen. So können sowohl das Lernen einer Fremdsprache, als auch die Auseinandersetzung mit Literatur zu einer Erfahrung des ‚*Fremdwerdens*‘ der ‚*eigenen*‘ Sprache führen (vgl. Weber 2009: 177). Diese Erfahrung macht bewusst, dass Sprache an sich, also auch die Muttersprache, nie völlig transparent und beherrschbar ist.

Die Grundlage einer Didaktik der *Literarizität*, so muss abschließend noch einmal betont werden, ist die Erweiterung beziehungsweise Revision eines instrumentellen, auf Referenz und die Eindeutigkeit von Sinn fixierten Sprachbegriffes, zu Gunsten eines Verständnisses von Sprache als einen komplexen, von Widersprüchen durchzogenen Sinnbildungsprozess, in welchen der Sprachnutzende selbst involviert ist (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 110).

In der Überschrift wurde für ein solches Verständnis von Sprache die Metapher des *babylonischen Ereignisses* gewählt, da der Turm(bau) zu Babel nicht nur symbolisch für die Vielfalt der Sprachen steht, sondern auch für die „[...] *Unmöglichkeit des Vollendens, des Totalisierens, des Sättigens, die Unmöglichkeit etwas zu Ende zu bringen*“ (Derrida 1997: 119). Der Begriff Babel, der bei der Eingabe in eine heute aktuelle Internetsuchmaschine zu einer Ergebnisquote von über vierzig Millionen möglichen Suchergebnisses führt, macht die Offenheit und Mehrdeutigkeit von Sprache direkt erfahrbar. Die Doppeldeutigkeit des

Eigennamens Babel selbst, der in der Genesis für *Verwirrung* steht, in den orientalischen Sprachen jedoch *Gottesvater* (Ba-Vater, Bel- Gott) bedeutet (vgl. Voltaire 1961: 45f. zit. n. Derrida 1997: 120), verdeutlicht, dass die Eindeutigkeit von Sprache und „[...] die Vorstellung von homogenen, klar voneinander abgrenzbaren Sprachgemeinschaften und Kulturen [...]“ (Dobstadt & Riedner 2011b: 109) nicht erst im Rahmen der endlosen Zirkulation der Zeichen im Zeitalter des Internets zu einer Fiktion geworden ist, sondern schon immer eine Fiktion war. Der Eigenname Babel, der „[...]neben anderen Dingen vom Ursprung der Sprachverwirrung erzählt, von der Vielfalt der Idiome, von der notwendigen und unmöglichen Aufgabe der Übersetzung, von deren Notwendigkeit als einer Unmöglichkeit [...]“ (Derrida 1997:126), macht den vielschichtigen Sinnbildungsprozess und die Offenheit von Sprache wahrnehmbar und verdeutlicht die Notwendigkeit, Bedeutung auszuhandeln. Die Sprachdidaktik, deren Umriss in diesem Kapitel skizziert wurden, möchte die Sprachlernenden nicht nur für eben diese Mehrdeutigkeit und Komplexität von Sprache sensibilisieren, die in einem Wort wie Babel besonders deutlich zum Ausdruck kommt, sondern auch Kompetenzen vermitteln, welche das Individuum zu einem bewussten Umgang mit dieser Vielschichtigkeit sprachlicher Äußerungen befähigen.

Im nachfolgenden Abschnitt sollen die Lernziele, die sich aus einer literarizitätsorientierten Spracharbeit und dem dargelegten Verständnis von Sprache ableiten, näher dargelegt werden.

2.4.1 Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität

An erster Stelle gilt es, die Sprachlernenden für die literarisch-ästhetische Ebene von Sprache zu sensibilisieren und ihnen die Bedeutungsrelevanz der Formaspekte sprachlicher Äußerungen, von Kramsch mit der Terminologie „*form as meaning*“ (Kramsch 2006:251) beschrieben, bewusst zu machen. Ferner sollen die Lernenden auf die sich aus der sprachlichen Form ableitende Tatsache aufmerksam gemacht werden, dass Zeichen stets auf Zeichen verweisen und nicht auf Objekte beziehungsweise Konzepte („*Suspended relation of reference and meaning*“ (Derrida 1992: 48)). Mit anderen Worten sollen die Lernenden ein Gefühl für die Zitathaftigkeit oder Intertextualität der Rede und der sich daraus ergebenden Komplexität, Mehrdeutigkeit und Konstruiertheit von Sprache entwickeln, welche vom sprechenden Individuum niemals vollkommen erfasst und kontrolliert werden kann (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 110).

Diesbezüglich wäre darauf zu achten, im Fremdsprachenunterricht einen Umgang mit Sprache zu fördern, der nicht nur auf die Vermittlung und Fixierung von Bedeutung ausgerichtet ist, sondern die Lernenden auf die vielschichtigen Prozesse der Sinnbildung aufmerksam macht, die einem permanenten Wandel und einer Verschiebung von Bedeutung unterliegen (vgl. Dobstadt & Riedner i.V.: 215). Im Sinn einer *Didaktik der Literarizität* gilt es, die Lernenden [...] mit Sprache als einem symbolischen Zusammenhang vertraut zu machen, der unseren Blick auf die ‚Wirklichkeit‘ perspektiviert und [...] uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten (kulturellen) Deutungsmustern [...] mit Sinn ausstattet (Dobstadt & Riedner 2011b:111).

In diesem Zusammenhang ist es, wie bereits mehrmals betont wurde, eine wichtige Voraussetzung die Lernenden hinsichtlich der Differenz zwischen einem funktions- und literarizitätsorientierten Verständnis von Sprache zu sensibilisieren. Also zwischen einem Sprachverständnis, das Sprache als ein Medium zur Erschließung von Sinn versteht, als eine allzeit zur Verfügung stehenden Ressource und einem Verständnis von Sprache, das eben diese vermeintliche Eindeutigkeit und Disponibilität sprachlicher Äußerungen hinterfragt (ebd.: 111). Die Sensibilisierung der Lernenden ist deshalb essentiell, weil die ästhetische Sprachverwendung in der alltäglichen Kommunikation häufig unbemerkt bleibt, nichtsdestotrotz aber die Sprachproduktion beeinflusst (ebd.: 111).³⁶ Die Auseinandersetzung und Reflexion von Sprache sollte sich aus diesem Grund nicht auf den Bereich der literarischen Sprachverwendung beschränken, sondern ein Bewusstsein schaffen, dass auch die ‚*nichtliterarische*‘, alltägliche Kommunikation vielschichtig, konstruiert und letztlich weder transparent noch fixierbar ist (ebd.: 111).

Eine weitere Zielsetzung der *Didaktik der Literarizität* ist es, ein Verständnis von Literatur zu fördern, „[...] als die Form von Sprachverwendung, die die ästhetische Dimension von Sprache sowohl (kalkuliert) nutzt als auch transparent macht und damit eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht“ (Dobstadt & Riedner 2011b:111).

Den Mehrwert einer literarizitätsorientierten Spracharbeit im Unterricht sehen Dobstadt & Riedner in einem erweiterten Sprachwissen / Sprachbewusstsein, welches Bedeutung als einen Effekt konstruiert, der nicht permanent fixierbar ist. Ferner argumentieren Dobstadt & Riedner, dass eine solche Form des Sprachunterrichts den Lernenden einen reflektierteren und gleichzeitig entspannteren Umgang mit Sprache und Kultur ermöglicht, insofern diese als interdependente, ebenfalls vieldeutige Konstrukte erkannt werden. Durch die Förderung der Handlungskompetenz in der Fremdsprache, können die Lernenden dafür sensibilisiert werden,

³⁶ Vgl. „*poetische Funktion*“ (Jakobson 1971: 142-178)

dass sprachliches Handeln ein kreativer Prozess ist, der sich einer eindeutigen Festschreibung widersetzt und stets unterschiedlich gedeutet werden kann (ebd.: 111f.).

2.4.2 Zur Frage der Textauswahl und bisheriger Praxisversuche

Da es sich bei der Konzeption einer *Didaktik der Literarizität* um einen relativ neuen Ansatz der Literaturdidaktik im FSU handelt, ist die Anzahl praktischer Umsetzungen bisher äußerst limitiert und es gilt, das Konzept sowohl theoretisch noch weiter zu fundieren, als auch praktisch zu erproben. In diesem Zusammenhang muss beispielsweise auch die Frage erörtert werden, ob es bestimmte literarische Texte oder Gattungen gibt, die sich besonders gut für eine literarizitätsorientierte Spracharbeit eignen und wenn ja, worin ihr spezifisches Potential besteht (Dobstadt & Riedner i. Dr.: 157). Bei der Textauswahl für einen fremdsprachlichen Unterricht, der sich an den Grundsätzen einer *Didaktik der Literarizität* orientiert, kommt es dabei nicht auf die Zugehörigkeit des literarischen Textes zum Literaturkanon an, da es nicht um die Vermittlung von Bildungswissen oder literaturwissenschaftlichen Theoriekenntnissen geht (Dobstadt & Riedner i.V.: 215). Vielmehr sind Texte von Interesse, die durch ihr kreatives Spiel mit Sprache und der bewussten Irritation der Wahrnehmung, die Offenheit und Mehrdeutigkeit von Sprache im Allgemeinen wahrnehmbar machen.

Ferner muss es auch darum gehen, didaktisch-methodische Herangehensweisen und Unterrichtskonzepte für den FSU zu entwickeln und empirisch zu evaluieren, die auf einen Umgang mit der Fremdsprache Wert legen, „*der sein Genügen nicht bloß in der Bedeutungsermittlung und -fixierung findet*“ (Dobstadt & Riedner i.V.: 215), sondern darin, die Lernenden für die vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozesse und den damit einhergehenden permanenten Wandel von Sinn zu sensibilisieren und ihnen somit ein Gefühl für die Komplexität, Konstruiertheit und die „*allenfalls temporäre Fixierbarkeit von (sprachlicher) Bedeutung*“ (ebd.: 215) zu verleihen.

In diesem Rahmen besitzen besonders Transformationsübungen, die auch in der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik vielfältig Anwendung finden, ein besonderes Potential. Hinsichtlich der Zielsetzungen einer *Didaktik der Literarizität* können, so gilt es in dieser Arbeit unter anderem zu zeigen, diese Transformationsübungen dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bedeutungsrelevanz der Formaspekte sprachlicher Äußerungen zu lenken.

Einige spannende Praxisversuche gibt es diesbezüglich bereits. Besonders interessant für die vorliegende Arbeit sind die Praxiserfahrungen von C. Kramersch und M. Huffmaster, die in ihrem Aufsatz „*The political promise of translation*“ (2008) auf ansprechende Weise gezeigt haben, wie „[...] die produktive Arbeit mit Übersetzungen im FSU, für eine Sensibilisierung der Lerner für Literarizität genutzt werden kann [...]“ (Dobstadt & Riedner i.V.: 214). Angeregt von dem ‚Übersetzungsexperiment‘ von Kramersch & Huffmaster und den Erkenntnissen Dobstadts & Riedners, die sich vor dem Hintergrund einer sprachreflexiven Perspektive mit dem Thema des Übersetzens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache auseinandergesetzt haben, soll im zweiten Teil dieser Arbeit analysiert werden, welchen Mehrwert der Umgang mit Übersetzungen speziell literarischer Texte im modernen fremdsprachlichen Unterricht haben kann.

Vorab muss ein knapper Überblick über die bisherige Funktion und den Stellenwert des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache verschafft werden, bevor anknüpfend an die Überlegungen von Kramersch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner analysiert werden soll, inwiefern das Übersetzen als Übungsform im FSU und DaF-Unterricht dazu beitragen kann, die Zielstellung einer *Didaktik der Literarizität* zu verwirklichen.

3. Übersetzen im Fremdsprachenunterricht und im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Das Übersetzen als „*klassisches, kognitives, interlinguales und kontrastives Verfahren*“ (House 2001:258) hat eine lange Tradition im fremdsprachlichen Unterricht und nimmt auch heute noch ungeachtet dessen, dass seit dem späten 19. Jahrhundert eine verstärkte Kritik an der Verwendung des Übersetzens zur Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen eingesetzt hat, einen verhältnismäßig hohen Stellenwert im FSU ein (vgl. Tekin 2011: 496).

Die Anfänge des Übersetzens als Methode der Sprachvermittlung, lassen sich bis in das 3. Jahrhundert, die Zeit des Römischen Reiches zurückverfolgen. Über Jahrhunderte hinweg war das Übersetzen aus dem Lateinischen und in das Lateinische (vgl. House 2001: 258) ein zentraler Bestandteil des Unterrichts in den klassischen Sprachen Altgriechisch und Latein. Im Gegensatz zu den klassischen Sprachen wurden die modernen Fremdsprachen, wie beispielsweise Französisch und Englisch primär mündlich und informell durch den privaten Kontakt mit Muttersprachlern erworben. Dies ist auch der Grund dafür, dass es bis zum 18. Jahrhundert keinen systematischen Überblick darüber gibt, ob und inwiefern das Übersetzen auch zum Zwecke der Vermittlung moderner Fremdsprachen genutzt wurde.

Ab Ende des 18. Jahrhunderts wurde das Übersetzen im Zuge der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode schließlich auch zur Basis und zum wesentlichen Lernziel im modernen Fremdsprachenunterricht.

3.1 Von der Grammatik-Übersetzungs-Methode zum „willkommenen Feindbild“³⁷ im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungs-Methode im FSU sollte durch das Übersetzen von überwiegend „[...]isolierte[n] und künstlich konstruierte[n] Sätzen[n]“ (House 2001: 258) aus der Fremdsprache in die Muttersprache und vice versa, die Lexik, Struktur und Grammatik der jeweiligen Zielsprache sowohl erlernt, als auch vertiefend geübt werden (vgl. Tekin 2011: 497).³⁸ Das Übersetzen war nicht nur die einzige Methode, um grammatisches Wissen und sprachliche Strukturen zu vermitteln, sondern auch die einzige Form der aktiven Spracharbeit im FSU (vgl. Königs 2001: 956). Sowohl der FSU im Allgemeinen als auch die Übersetzungsübungen im Speziellen wurden vorwiegend in der Muttersprache abgehalten (vgl. Tekin 2011:497). Diese Praktik, die über Jahrhunderte hinweg im FSU üblich war, förderte ein Verständnis von Fremdsprache, das dem wandelbaren Charakter von Sprache als einem „[...] lebendigen ‚Organon‘“ (House 2001: 258) nicht im Geringsten gerecht wurde. Die Übersetzung von und Auseinandersetzung mit literarischen Texten diente in diesem Zusammenhang der Veranschaulichung und Übung von grammatischen Formen, wobei sprachreflexive Fragestellungen und das poetische Potential der Übersetzung kaum beziehungsweise gar keine Rolle spielten. Die Herausbildung junger Disziplinen, wie der Linguistik und der Psychologie³⁹, führten im ausgehenden 19. Jahrhundert, verbunden mit der fremdsprachendidaktischen Reformbewegung (Schlagwörter sind hier Direkte-, audiolinguale- und audiovisuelle Methode) zu einer enormen Kritik an der Grammatik-Übersetzungs-Methode. In ihrer extremsten Form führte diese Opposition zu einer vehementen Ablehnung des Übersetzens und einer strikten Einsprachigkeit im FSU (ebd.: 258f).

Ausgelöst durch eine erneut entflammte Debatte über die Rolle und Funktion der Muttersprache und der Übersetzung bei der Fremdsprachenvermittlung, etablierte sich ab den 1970er Jahren ein verändertes Verständnis des Übersetzens im fremdsprachlichen Unterricht

³⁷ Vgl. Rösler 1994: 101 zit. n. Dobstadt & Riedner 2014.

³⁸ Auch die Überprüfung des Spracherwerbs fand in der Form von Übersetzungen statt (vgl. Tekin 2011: 497).

³⁹ In unterschiedlichen Teilen Europas (vgl. House 2001: 258).

(vgl. Tekin 2011: 498). In diesem Kontext, [...] *ging es allerdings nicht um das Übersetzen als Methode im oben beschriebenen Sinne, sondern um Übersetzen als eine mögliche Lern- und / oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden*“ (Königs 2001: 956). So wurde, wenn auch nur kurzfristig⁴⁰, eine systematische Integration verschiedener Übersetzungsverfahren im FSU sogar gefordert (vgl. Butzkamm 1980), um auf diesem Wege den Lernvorgang bei zentralen und zugleich besonders komplexen und fehlerträchtigen sprachlichen Strukturen zu effektiveren und strukturelle Unterschiede zwischen der Mutter- und Fremdsprache hervorzuheben (vgl. Königs 2001: 957). Zeitgleich zur der Forderung, die Übersetzung wieder mehr in den fremdsprachlichen Unterricht einzubeziehen, bildete sich jedoch im Zuge der kommunikativen Wenden und dem damit verbunden Vorrang mündlicher Fertigkeiten im FSU eine massive Opposition, die sich gegen die Übersetzung, speziell literarischer Texte im Sprachunterricht wendete (vgl. House 2001: 259). Die Kontroverse hinsichtlich der Verwendung des Übersetzens in der Fremdsprachendidaktik hatte zur Folge, dass das Übersetzen zunehmend aus der Methodendiskussion des FSU verdrängt wurde (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 295). Trotz aller Kritik, ist die Übersetzung jedoch niemals ganz aus der Praxis des FSU verschwunden und besonders im Tertiär-, aber auch im Sekundärbereich (vgl. Tekin 2011: 499) wird noch häufig mit Übersetzung gearbeitet. Aktuell, dies belegen verschiedenen wissenschaftliche Artikel, die sich mit dem Potential des Übersetzens im Fremd- und DaF-Unterricht auseinandersetzen (vgl. Königs 2000 / 2001, House 2001 / 2010, Tekin 2011) wird der Übersetzung auch in der fremdsprachendidaktischen Diskussion wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 312). Basisaufsätze wie beispielsweise der von Königs (2000) mit dem Titel „*Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*“ verdeutlichen dabei, dass die geforderte Wiederaufwertung des Übersetzens als Übungsform im FSU, natürlich nicht die „[...] *Rückkehr zur alten Grammatik-Übersetzungsmethode*[...]“ (Dobstadt & Riedner 2014: 312) implizieren soll. Ganz im Gegenteil geht es in den divergierenden Artikeln darum, „[...] *das Übersetzen in seiner Funktionalität für einen dezidiert kommunikativen Sprachunterricht zu profilieren*“ (ebd.: 312).⁴¹ Was genau darunter zu verstehen ist, wird in dem Artikel von Juliane House (2010) „*Übersetzen und Sprachmitteln*“ transparent, der im 3. Kapitel näher betrachtet wird.

Im Rahmen dieser Arbeit soll ebenfalls für eine Neuprofilierung des Übersetzens als Übungsform im DaF-Unterricht plädiert werden, allerdings vor dem Hintergrund einer

⁴⁰ Im Rahmen der „*aufgeklärten Einsprachigkeit*“ von Butzkamm (vgl. Königs 2001: 957).

⁴¹ Für eine detaillierte Übersicht zum Übersetzen im kommunikativen DaF-Unterricht und konkreten Didaktisierungsvorschlägen siehe: Königs 1998/2000/2001, Tekin 2011, House 2001/ 2010.

veränderten sprachreflexiven Perspektive, die sich an den Zielsetzungen einer *Didaktik der Literarizität* orientiert. Bevor jedoch das Potential des Übersetzens für eine literarizitätsorientierte Spracharbeit erörtert werden soll, muss kurz auf den Stellenwert und die Funktion des Übersetzens im DaF-Bereich eingegangen werden, als auch die bisherigen Ansätze zum Einsatz von Übersetzungen im fremdsprachlichen Unterricht dargestellt werden.

3.2 Zum Übersetzen im Kontext von Deutsch-als-Fremdsprache

Während die Diskussion um die Rolle und Funktion des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht überaus lebendig und aktuell ist, wurde sie im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht hingegen bisher kaum geführt, obgleich das Übersetzen auch in diesem Fachbereich eine nicht zu verkennende⁴² Rolle spielt (vgl. Königs 2001: 955f.). Einer der Hauptgründe dafür lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass die methodisch-didaktischen Überlegungen für den DaF-Bereich überwiegend aus dem deutschsprachigen Raum stammen. Da im deutschen Inland die Lernergruppen meistens sprachlich heterogen sind, entfällt der Bezug zur Muttersprache und sprachkontrastive Übungen im Allgemeinen sowie Übersetzungsübungen im Speziellen werden vermieden. Ferner werden die meisten in Deutschland entwickelten Lehr- und Lernmaterialien unter der Prämisse erstellt, weltweit verwendbar zu sein, so dass sich ein konkreter Bezug zur Muttersprache der Lernenden nicht anbietet (ebd.: 959). In der Praxis des Deutschunterrichts, besonders im Ausland, sind Übersetzungsübungen sowohl schriftlicher, als auch mündlicher Form jedoch keine Seltenheit (ebd.: 959f.). Die dahinter verborgenen Zielsetzungen sind dabei ganz unterschiedlicher Natur (ebd.: 959f.).

Laut House (2001: 259), wird das Übersetzen im heutigen fremdsprachlichen Unterricht primär als Übungsform für die folgenden Zwecke genutzt:

1. zur Erklärung und Veranschaulichung grammatischer Strukturen und Regeln und deren Einübung mittels der Übersetzung konstruierter Sätze;
2. zum Üben von Wortschatz;
3. als Kontrolle, um sicherzustellen, dass die Lernenden bestimmte Wörter, Kollokationen usw. richtig verstanden haben;

⁴² Vor allem im Ausland (vgl. Tekin 2011: 496).

4. als Testverfahren um die sprachliche Kompetenz der Fremdsprachenlernenden zu testen. Bei der Bewertung wird dabei zumeist auf sprachliche Korrektheit oder aber auf eine nicht klar definierte ‚stilistische Angemessenheit‘ geachtet (ebd.: 259).

Diese Art des Einsatzes der Übersetzung im FSU wird dem eigentlichen pädagogisch-didaktischen Potential des Übersetzens jedoch in keiner Weise gerecht (ebd.: 259f.). Bei den meisten Übersetzungsaktivitäten im modernen FSU wird auch heute noch vergleichend bzw. kontrastiv gearbeitet. Problematisch daran ist, dass sich die kontrastiven Vorgehensweisen in der Praxis vielfach ausschließlich auf bestimmte Ebenen der sprachlichen Ausdruckseite, meistens der Lexik und (Morpho-) Syntax, beschränken,

[...] während einerseits weitere ausdrucksseitige Sprachebenen, wie etwa die Text- und Diskursebene, nicht thematisiert werden, und andererseits die mit der Sprache vollzogene Handlung bzw. Funktion von Sprache im Allgemeinen aus der Betrachtung zumeist ausgeschlossen bleiben (Tekin 2011: 500).

Der Mehrwert dieses (klassischen) kontrastiven Vorgehens, der darin liegt, die Lernenden für sprachliche Besonderheiten der Fremdsprache im Kontrast zur Muttersprache zu sensibilisieren und somit sowohl das Bewusstsein bezogen auf die ‚fremde‘ und ‚eigene‘ Sprache zu fördern, als auch einen entscheidenden Impuls zur Reflexion über Sprache im Allgemeinen zu liefern, bleibt dabei zumeist ungenutzt (ebd.: 500). Damit das Übersetzen im fremdsprachlichen Unterricht sein volles pädagogisch-didaktisches Potential entfalten kann, darf laut House die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht vorrangig auf den Kontrast der formalen sprachlichen Eigenschaften von Wörtern und Sätzen in Original und Übersetzung gelenkt werden, sondern die Lernenden sollen vielmehr für die Wichtigkeit kontextueller, situativer und pragmatischer Bedeutungen von Wörtern und Wortverbindungen sensibilisiert werden (vgl. House 2001: 259.). Diese Verlagerung des Fokus, soll begünstigen, „[...] dass der Handlungszusammenhang, in dem sprachliche Einheiten stehen, systematisch mit dem Aufbau sprachlicher Formen in einem Text verknüpft werden (House 2001: 259).

Eine weitere Ursache für die auch heutzutage noch häufig unangemessene Verwendung der Übersetzung im FSU, besteht House zufolge darin, „[...] dass das Wesen der Übersetzung [dieser komplexen interlingualen Prozedur] weder von den Gegnern ihrer Verwendung im Fremdsprachenunterricht noch von ihren Fürsprechern richtig erfasst wird“ (House 2001: 260). Für einen verbesserten Einsatz des Übersetzens sowohl im FSU, als auch im DaF-Unterricht muss daher zuerst das vielschichtige Wesen der Übersetzung ausgearbeitet werden.

4. Was bedeutet Übersetzen?

Als Ausgangspunkt für die Annäherung an das komplexe Wesen des Übersetzens, soll in einem ersten Schritt eine eingrenzende Definition des Begriffes vorgenommen werden. Das Verb ‚*übersetzen*‘ wird im Wörterbuch (z.B. im Duden) wie folgt bestimmt:

1. *„(schriftlich oder mündlich) in einer anderen Sprache [wortgetreu] wiedergeben“;*
2. *„(eine Sache in eine andere) umwandeln“;*
3. *„von einem Ufer ans andere befördern“ oder „von einem Ufer ans andere fahren“;*
4. *„über etwas (z.B. Fuß / Finger) hinwegführen“, z.B. „beim Klavierspielen mit einem Finger über den Daumen greifen“⁴³*

Den vier verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs ‚Übersetzen‘ ist gemeinsam, dass sie alle einen *„[...] Ausgangs- und einen Ankunftspunkt haben und dazwischen einen Weg bzw. eine Entwicklung oder eine Transformation aufzeigen“* (Koiran 2009: 308). Bezogen auf Kommunikation im Allgemeinen und das Lehren und Lernen einer Fremdsprache im Speziellen, kann das Übersetzen als eine Bewegung im Sinne eines ‚Überquerens‘, ‚Übertragens‘ verstanden werden, oder mit anderen Worten, als eine *„Reise von Sprache zu Sprache“* (Kilchmann 2012: 22). Bei dieser Reise, deren elementares Ziel die Überwindung sprachlicher Differenz beziehungsweise das Übertragen von Sinn- und Informationsgehalten (vgl. Hirsch 1997: 7) von einer Sprache in die andere ist, handelt es sich um eine *„sprachliche und kulturelle Leistung hochkomplexer Art“* (House 2010: 323), in der semantische, lexikalische, pragmatische und syntaktische Handlungen miteinander verwoben sind. Bei dem klassischen Konzept des Übersetzens geht es darum, einen bereits existenten, in eine authentische Situation eingebetteten Text in einer Ausgangssprache zu rezipieren, ihn zu erschließen und zu interpretieren, um dann, sich am propositionalen Gehalt dieses Textes orientierend, *„[...] in der Zielsprache einen „neuen“ Text zu verfassen, der in einer gegebenen Situation dasselbe ausdrücken, also gleichwertig oder äquivalent sein soll“* (House 2010: 323). Anders formuliert kann diese Form der zwischensprachlichen Übersetzung auch als eine Aneignung und Nivellierung einer ‚fremden‘ Sprache in den Schranken der ‚eigenen‘ verstanden werden (vgl. Hirsch 1997: 7). Die Prämisse der Äquivalenz beinhaltet,

[...] dass die in der Übersetzung verwendeten sprachlichen Zeichen die gleiche Gebräuchlichkeit in der gegebenen Situation besitzen sollten, so dass man, wann immer dies nicht der Fall ist, auf bestimmte gewollte Effekte schließen kann (House 2010: 323).

⁴³ Duden Online [Letzter Zugriff 03.11.2014]

Die dargestellte Vorgehensweise besitzt in der primär funktionsorientierten Übersetzungspraxis, von beispielsweise wirtschaftlichen und technischen Texten, ohne Zweifel eine gewisse Legitimität, angesichts der Übersetzung philosophischer, diplomatischer, lyrischer und literarischer Texte, stellt sich die Frage nach dem Verständnis von Sprache jedoch radikaler (vgl. Hirsch 1997: 7). Die Auseinandersetzung mit dem Wesen des Übersetzens schließt daher stets eine Reflexion über die komplexe Natur von Sprache mit ein, da die meist implizit vorausgesetzte Beziehung der Sprachen zueinander, abhängig davon ist, welcher Sprachbegriff zugrunde gelegt wird (ebd.: 8). Jener Sprachbegriff muss,

[...] indem er sich der Struktur, dem System, der Verweisordnung und dem Ereignis von Sprache zuwendet, auch Auskunft geben über Reproduktion und Kreation des Sprachlichen. Ganz ohne Zweifel ist es nämlich für das Problem der zwischensprachlichen Übersetzung entscheidend, wie sprachliche Ordnungen werden und vergehen, welches die Beziehung von Sprache und Denken ist, welche Verstrickungen zwischen Name, Symbol, Zeichen einerseits sowie Welt und Dinghaftem andererseits bestehen (Hirsch 1997: 8).

Nicht zuletzt muss ein solcher Sprachbegriff, der die Grundlage für das Übersetzen zwischen divergierenden Sprachkulturen bilden soll, auch Einblicke in das Zusammenspiel und die Verstrickung von Sprache, Kultur und Kommunikation ermöglichen (ebd.: 8).

Das Verständnis von Sprache, dass in den Artikeln von Juliane House (vgl. 2001 / 2010) zum Thema des Übersetzens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache zum Ausdruck kommt, spiegelt die Perspektive des gegenwärtigen kommunikativen fremdsprachlichen Unterricht wider, für den das situationsangemessene Kommunizieren ein zentrales Kriterium bildet.⁴⁴ House versteht Sprache nicht als ein abstraktes Phänomen, sondern vielmehr als eines, das als wahrnehmbar, erforschbar, analysierbar und „[...] eingebettet in einen kommunikativen Prozess zu beschreiben ist“ (ebd.: 324). Somit ist Sprache für House stets situationsabhängig und intentionsgeleitet und wird im Sinne sozialen Handelns verstanden, dass sich stets in Situation vollzieht, „[...] in denen die Zeichenbenutzer entweder **offen** (wie in mündlichen[...] Interaktionen) oder **verdeckt** (wie in schriftlichen, raum- und zeitverschobenen Interaktionen) miteinander agieren“ (House 2010: 324). Die Feststellung von House, dass es sich beim Übersetzen um eine Tätigkeit handelt, in der es um Akte des Sprachgebrauches geht, macht ein Verständnis von Sprache erforderlich, „[...]als Sprache-in-Funktion, Sprache-in-Kommunikation, Sprache-in-Situation (die Mikro-Sicht) und als Sprache-in-Kultur (die Makro-Sicht)“ (ebd.: 324). Im nächsten Kapitel muss jene Perspektive auf Sprache am Beispiel zweier Typen von Übersetzungen näher ausdifferenziert werden, da

⁴⁴ Königs und Tekins analysieren das Übersetzen im DaF-Bereich zwar unter einer anderen Schwerpunktsetzung als House, es kristallisiert sich jedoch ein ähnliches, sich an kommunikativen Zielsetzungen orientierendes Verständnis von Sprache heraus, wie es sich bei House finden lässt.

Dobstadt & Riedner, deren Überlegungen eine wichtige Grundlage für die spätere Analyse bilden, sich darauf beziehen.

4.1 Eine funktionale und pragmatische Übersetzungstheorie⁴⁵

Wie im vorhergehenden Abschnitt skizziert, zielt das klassische Konzept des Übersetzens darauf ab, den Übergang von einem sprachlichen Kode in einen anderen möglichst bruchlos zu vollziehen, das Stichwort in diesem Zusammenhang lautet Äquivalenz. Mit anderen Worten liegt das Wesen einer funktionsorientierten Übersetzung darin, den Sinn sprachlicher Elemente beim Übertragen von einer Sprache in ein andere äquivalent zu halten (ebd.: 324). Geht man von der Annahme aus, dass dieser Sinn den es zu übertragen gilt, aus divergierenden Teilkomponenten besteht, einer pragmatischen, einer semantischen und einer textuellen, so kann Übersetzen auch als die Substitution „[...]eines Textes in der Ausgangssprache durch einen [pragmatisch], semantisch, textuell äquivalenten Text in der Zielsprache verstanden werden“ (House 2010: 324). Äquivalenz ist, so merkt House an, **kein universeller**, sondern ein **relativer Terminus** und zugleich das Hauptkriterium für die Bewertung von Übersetzungen. Somit ist die Prämisse der Äquivalenz beim Übersetzen im fremdsprachlichen Unterricht House zufolge unerlässlich (ebd.: 324). Eine Übersetzung und ihr Ausgangstext sind dann äquivalent, wenn das Produkt der Übersetzung eine Funktion besitzt, die mit dem des Ausgangstextes äquivalent ist.⁴⁶ Dabei betont House, dass der Terminus Funktion „[...] nicht gleichzusetzen ist mit „Funktion von Sprache“, wie er in der Sprachphilosophie und Linguistik behandelt worden ist (z.B. von Bühler 1965; Jakobson 1960), sondern ist als Verwendung des Textes in einem bestimmten situativen Kontext zu definieren“ (House 2010: 324). Diese Funktion, die House als die sogenannte Textfunktion⁴⁷ bezeichnet, kann lediglich bei einem bestimmten Übersetzungstypus äquivalent gehalten werden. So haben Ergebnisse vergleichender Analysen von Ausgangstexten und Übersetzungen gezeigt,

⁴⁵ Vgl. House 2001: 260.

⁴⁶ Der Begriff des ‚Originals‘, hier als Ausgangstext bezeichnet, ist äußerst umstritten und diskutiert. Aus Platzgründen kann in dieser Arbeit jedoch nicht näher darauf eingegangen werden und es sei an dieser Stelle auf die Aufsätze von Walter Benjamin (1972): „Die Aufgabe des Übersetzers“, Jacques Derrida (1987): „Babylonische Türme. Wege, Umwege, Abwege“ und Hans-Jost Frey (1997): „Übersetzung und Sprachtheorie nach Humboldt“ verwiesen.

⁴⁷ Vgl. dazu Juliane House (2010), S. 324- 325.

dass die Textfunktion nur im Falle einer sogenannten verdeckten („*covert*“) Übersetzungsform, nicht aber bei offenen („*overt*“) Übersetzungen äquivalent gehalten werden können (ebd.: 324). Nachfolgend müssen diese beiden Übersetzungstypen näher erläutert werden.⁴⁸

4.1.1 Die „*offene*“ Übersetzung

Beim Übersetzen oder der „*Reise von Sprache zu Sprache*“ (Kilchmann 2012: 22) werden Texte nicht nur im greifbaren Sinne durch Raum und Zeit bewegt, sondern es ändern sich auch „[...]die Diskurswelten, in denen die Texte eingebettet sind“ (House 2001: 262). So sind Übersetzungen stets sowohl Orte des Kontaktes von Sprache- und Kultur, als auch des Transfers von unterschiedlichen Medien (ebd.: 262). Angewandt auf den ersten Typus der „*offenen*“ Übersetzung (ebd.: 262) bedeutet der Wandel der Diskurswelt, dass die Funktion des Ausgangstextes⁴⁹ beziehungsweise der des ‚Originals‘ **nicht** erhalten bleibt und lediglich eine Art „*versetzte Funktion*“ (ebd.: 262) realisierbar ist (ebd.: 262). Indem eine *offene* Übersetzung, den Text in eine neue soziale Situation und Diskurswelt einbettet, verleiht sie ihm einen neuen Rahmen und ähnelt in gewisser Weise einem Zitat. Als Exempel für ‚Originaltexte‘, die besonders gut für eine *offene* Übersetzung geeignet sind, nennt House literarische Texte da diese, House zufolge, und hier wird ihr Sprachverständnis im Sinne des kommunikativen Ansatzes deutlich, durch den Status ihres Verfassers/-in eng mit einer „*Ausgangssprache- und kulturgemeinschaft*“ (ebd.: 262) verwoben sind. Literarische Texte, so betont House, wenden sich gezielt an ein ausgangssprachliches Publikum, obgleich diese zweifelsohne auch für Adressaten der jeweiligen Zielkultur von Relevanz sein könnten, da solche Texte von allgemeinem menschlichen Interesse sind (ebd.: 262). Zu einer weiteren Textsorte, die sich neben literarischen Texten besonders gut für eine *offene* Übersetzung anbieten, zählen historisch verankerte ‚Originaltexte‘, wie z.B. die berühmte Rede „*I have a dream*“ von Martin Luther King (1963). Während die verwendeten sprachlichen Mittel (Register und Genre) in diesem Falle äquivalent sein müssen, kann die Textfunktion oder vereinfacht formuliert die situative Verwendung des Textes nur versetzt äquivalent sein (vgl. House 2010: 326).

⁴⁸ Die Differenzierung dieser beiden Typen von Übersetzungen geht auf Schleiermachers „*eindeutschende*“ und „*verfremdende*“ Übersetzung zurück und wird von House aufgegriffen (vgl. House 2001: 262).

⁴⁹ Wie von House beschrieben.

[...] Die Übersetzung dient gewissermaßen nur dazu, Zugang zu der [Text-]funktion zu ermöglichen, die der Originaltext in seiner Diskurswelt hat. Da dieser Zugang aber in der Zielkultur und durch die in einer anderen Sprache verfasste Übersetzung geleistet werden muss, ist ein Wechsel der Diskurswelt unumgänglich, d.h. die Übersetzung lebt in einer anderen Diskurswelt, ist anders vernetzt und eingerahmt als das Original (House 2010: 326).

Angesichts dessen, dass bezüglich der verwendeten sprachlichen Mittel Äquivalenz angestrebt wird, wird abgesehen von der Diskurswelt der Übersetzung, der Bezugsrahmen des Ausgangstextes bewusst koaktiviert, sodass das ‚Original‘, wie House es bezeichnet, durchscheint und wahrnehmbar ist. Vereinfacht ausgedrückt wird bei der *offenen* Übersetzung schnell deutlich, dass es sich um eine Übersetzung handelt und es wird nicht versucht, es zu verschleiern. Die *offene* Übersetzung ist in diesem Sinne besonders deswegen von Interesse, weil sie den Adressaten der Zielkultur ermöglicht, den Ausgangstext in einer anderen Sprache zu rezipieren (ebd.: 326).

4.1.2 Die „verdeckte“ Übersetzung

Im Gegensatz zu *offenen* Übersetzungen, die kein Geheimnis daraus machen, Übersetzungen zu sein, versuchen *verdeckte* Übersetzungen, die Funktion, die der Ausgangstext in seiner ursprünglichen Diskurswelt hat, zu rekonstruieren, also ein „*äquivalentes kulturelles Ereignis*“ (House 2010: 326) zu schaffen. So suchen verdeckte Übersetzungen ihren Status als Übersetzung vor dem Rezipienten zu verbergen (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 312) und spielen sprichwörtlich „*mit verdeckten Karten*“ (House 2010: 326). Texte, die sich laut House für eine *verdeckte* Übersetzung eignen, sind z.B. journalistische Text, Werbemagazine für globale Waren, internationale Zeitschriften und Informationsbroschüren für eine internationale Öffentlichkeit (ebd.: 326f.). Da es bei den genannten Textsorten nicht mehr eindeutig zu erkennen ist, ob es sich um das ‚Original‘ oder eine Übersetzung handelt, spricht man von *verdeckten* Übersetzungen. Sowohl der ‚original‘ Text, als auch die Übersetzung verfolgen äquivalente Zielsetzungen und sprechen Ausgangs- und Zieladressaten gleichermaßen direkt an. Um das angestrebte Ziel der verdeckten Übersetzung zu realisieren, welches darin besteht die originale Textfunktion zu rekreieren, müssen die verschiedenen „*kulturellen Erwartungsnormen*“ (ebd.: 327) der jeweiligen Diskurswelten bedacht werden. Hierzu muss ein „*kultureller Filter*“⁵⁰ (ebd.: 327) zwischen den Ausgangstext und den Zieltext geschoben werden, der berücksichtigt, „[...] *dass verschiedene Sprachen*

⁵⁰ Dieser „*kulturelle Filter*“ (House 2010: 327) sollte laut House auf kontrastiv-pragmatischen Analysen basieren (ebd.: 327) Vgl. dazu Juliane House (2010), S. 327f.

unterschiedliche[n] kulturelle[n] Präsuppositionen und Erwartungsnormen folgen“ (Tekin 2011: 502).

Im Unterschied zum *offenen* Übersetzungstypus müssen bei der *verdeckten* Übersetzung die verwendeten sprachlichen Mittel und der Register bei Ausgangs- und Zieltext nicht äquivalent sein und können mithilfe eines „*kulturellen Filters*“ (House 2010: 327) beeinflusst und den Bedürfnissen der Zielsprachenadressaten angepasst werden.

Nach House ist der *verdeckte* Übersetzungstyp im DaF-Unterricht zu präferieren. Da Übersetzungsübungen, die in eine authentische Kommunikationssituation eingebettet sind und eine realitätsnahe kommunikative Funktion erfüllen, [...] *von größerem unmittelbarem Interesse für die Lerner [sind] als ausgangssprachengebunde, oft aus fernen Epochen stammende literarische Texte* (House 2010: 329). Ferner betont House, dass dieser Typus der Übersetzung auch dazu beitragen kann, „[...] *sprachliches und interkulturelles Wissen [zu] mobilisier[en]*“ (House 2010:329), da der erwähnte „*kulturelle Filter*“ (ebd.: 327) auf eben diesem Wissen basiert. Für House besteht die wichtigste Voraussetzung für einen sinnvollen Einsatz von Übersetzungen im DaF-Unterricht darin, dass das Übersetzen nicht lediglich als „*didaktische[s] Mittel für Zwecke des Spracherwerbs, sondern genuin als Übersetzungen, d.h. [...] als kommunikative Handlungen, verwendet werden [...], welche eine reale kommunikative Funktion erfüllen*“ (House 2010: 328). Um auch binnen eines didaktischen Rahmens kommunikativ wertvolle Übersetzungen auszuarbeiten, welche die Lernenden auf die sprachliche Situation außerhalb der Unterrichts vorbereiten, könnte man Übersetzungsübungen in ‚authentische‘ Kommunikationssituationen einbetten und die Lernenden dazu anregen, glaubhafte Kommunikationsbedürfnisse zu simulieren (vgl. House 2010: 328f.).

Im nächsten Kapitel gilt es zu betrachten, welche Konsequenzen sich aus den obigen Überlegungen zum Thema Übersetzen für den DaF-Unterricht ableiten lassen.

4.2 Konsequenzen für das Übersetzen im Zeichen eines kommunikativen DaF- Unterrichts

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die wichtigste Voraussetzung für eine effektive Integration des Übersetzens in die Unterrichtspraxis von Deutsch als Fremdsprache, die differenzierte Auseinandersetzung, mit sowohl der Vielschichtigkeit von Sprache⁵¹ im Allgemeinen, als auch dem komplexen Wesen der Übersetzung im Speziellen ist. Je nachdem, von welchem Verständnis von Sprache und Übersetzung man ausgeht und welche Zielsetzungen man im fremdsprachlichen Unterricht verfolgt, wird sich der Umgang mit dem Übersetzen anders gestalten. So eröffnet sich eine weite Spanne an unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten, welche einer detaillierten Reflexion und Begründung bedürfen (vgl. Königs 2000: 5), um zu vermeiden, dass die Grammatik-Übersetzungs-Methode eine verhängnisvolle Wiederbelebung erfährt.

Sowohl House (2010) als auch Königs (2001) und Tekin (2011), die sich für eine Wiederaufnahme des Übersetzens als Übungsform im DaF-Unterricht einsetzen, betonen das Potential des Übersetzens, als Katalysator für eine metasprachliche Auseinandersetzung mit Sprache im fremdsprachlichen Unterricht (vgl. House 2010: 329). House weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Integration des Übersetzens in den Sprachunterricht eine Grundlage für Diskussionen über die Gemeinsamkeiten und Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprachen bieten kann. Diese metasprachliche Reflexion *„über Sprachspezifik und Sprachuniversalität, über Höflichkeit und Indirektheit in verschiedenen Sprachen und über die Problematik der Diskrepanz zwischen Form und Funktion beim Überwechseln von einem sprachlichen Kode in einen anderen [...]“* (House 2010: 330), kann dabei dazu beitragen, sprach- und kulturmittlerische Fertigkeiten im FSU zu fördern (ebd.: 330).

So kann die Übungsform der Übersetzung im Sprachunterricht nicht nur beim Spracherwerb von großem Nutzen sein, sondern besitzt auch hinsichtlich der Erweiterung landeskundlicher, sprach- und kulturkontrastiver Kenntnisse ein großes Potential (ebd.: 330). Laut House ist dies, trotz der Tatsache, dass es speziell im DaF-Bereich aufgrund der häufig heterogenen Lerngruppen kompliziert ist mit Übersetzungen zu arbeiten, ein wichtiger Grund dafür die extrem unterrepräsentierte Arbeit mit Übersetzungen wieder mehr in den Deutschunterricht zu integrieren (ebd.: 330). Besonders hinsichtlich des Lernziels der *Interkulturellen Kompetenz* (House 2010: 330) und der damit verbunden Sensibilisierung der Lernenden für sprachliche

⁵¹ Diesbezüglich ist nicht nur eine bewusste Reflexion der zu erlernenden Fremdsprache erforderlich, sondern auch die der Muttersprache. Die Sensibilisierung der Lernenden für das Verhältnis der Ausgangs- und Zielsprache kann dazu beitragen ein reflektiertes Sprachbewusstsein zu fördern (vgl. Tekin 2011: 505f.)

und kulturelle Unterschiede, also Differenzen in kommunikativen Konventionen, Werten und Mentalitäten, spricht House dem Übersetzen eine wichtige Funktion zu (ebd.: 330).

Ferner, so hebt House hervor, kann das Übersetzen von beispielsweise Metaphern, Redewendungen und sprachspezifischen Sozial- und Regionalvarietäten den Lernenden auch ein Gefühl für die Grenzen der Übersetzbarkeit und „[...]die Tragik und Größe des Übersetzens als der komplexesten aller sprachlichen Aktivitäten [...]“ (House 2010: 330) verleihen.

In der Argumentation Houses wird ihr funktionsorientiertes sich an den Zielsetzungen des kommunikativen Ansatzes orientierendes Verständnis von (Fremd-)sprachenunterricht transparent,⁵² von dem sich die Lernziele einer *Didaktik der Literarizität* bewusst abgrenzen.

Denn im Gegensatz zum kommunikativen FSU, dessen Fokus darauf liegt, die Lernenden zu befähigen, Sprache situations- und kontextangemessen (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 319) anzuwenden und kulturelle Unterschiede zu erkennen, beruht die *Didaktik der Literarizität*⁵³ auf einem Verständnis von Sprache als ein sich permanent veränderndes soziales und symbolisches System, das auf einzigartige Weise ‚Wirklichkeit‘ und somit auch Konzepte wie ‚Kultur‘ konstituiert (vgl. Kramsch / Huffmaster). Dieses Verständnis von Sprache, das die komplexe und mehrdeutige Natur sprachlicher Äußerung und die Unerlässlichkeit Bedeutung immer wieder aufs Neue auszuhandeln betont (ebd.: 319), unterscheidet sich elementar von dem Sprachverständnis, das der kommunikativen Fremdsprachendidaktik und damit auch der gegenwärtigen Begründung für das Übersetzen im FSU zugrunde liegt (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 318).

So plädieren auch Kramsch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner vor dem Hintergrund einer veränderten Zielstellung, die auf einem Verständnis von (Sprach-)Unterricht beruht, dass sich von einigen Aspekten der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik bewusst abgrenzt und diese problematisiert, für eine „*Wiederaufwertung des Übersetzens als Übungsform*“ (Dobstadt & Riedner 2014: 312) im FSU.

Die Sicht auf Sprache als ein sich unaufhörlich und ständig transformierendes System, welche in den Überlegungen von Kramsch und Dobstadt / Riedner zum Ausdruck kommt, schließt eine Neubewertung des Wesens und Potentials des Übersetzens mit ein, welche sich von einer Vorstellung von Übersetzen distanziert, „[...] in [der] von einer Seite einer klar gezogenen Trennungslinie zwischen zwei Sprachen auf die andere Seite dieser Linie hinübersetzt

⁵² Auch Königs und Tekin orientieren sich, in ihren Plädoyers für eine Wiederaufwertung des Übersetzens im DaF-Unterricht an den Zielsetzungen des kommunikativen Ansatzes.

⁵³ Vor dem Hintergrund des Lernzieles der *symbolischen Kompetenz*. Vgl. Kapitel 1.3.

wird“ (Hirsch 1997: 12). Vielmehr heben die im nächsten Abschnitt zu erörternden, sprachreflexiven Überlegungen zum Übersetzen im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache hervor, dass das Übersetzen „[...] zwischen den Sprachen nicht einfach einzelne Elemente übertragen [darf], sondern vielmehr Verwebungen, Verhältnisse und Relation übertragen [muss]“ (Hirsch 1997: 11). Im Kontrast zu dem bisher dargelegten, kommunikativen Konzept von Übersetzung, dessen Prämisse, die der Äquivalenz ist, soll nachfolgend nun eine Perspektive betrachtet werden, welche die Grenzen der Übersetzbarkeit und Sinnverschiebung nicht als ein Defizit wertet, sondern als spezifische Leistung, als Potential des Übersetzens versteht.

In diesem Rahmen soll geprüft werden, welchen Mehrwert ein solches ‚erweitertes‘ Übersetzungskonzept, das den „[...]dekonstruktiv[en] Charakter der Übersetzungsbewegung exponiert [...]“ (Hirsch 1997: 12) und dessen Hauptaugenmerk auf dem „[...]Zwischenraum zwischen den Sprachen, als einen Ort an dem Bedeutung[...] zirkuliert“ (Weber 2009: 195) liegt, für einen literarizitätsorientierten DaF-Unterricht haben kann.

5. Sprachreflexive Überlegungen zum Übersetzen im Kontext von DaF

In der Übersetzung waltet eine Produktivität des Unstimmigen. Sie gewinnt ihre sprachbildende Kraft gerade aus dem, was sie nicht adäquat wiederzugeben vermag (Humboldt 1997:60).

In diesem Kapitel der Arbeit soll ein Überblick über die bisher bestehenden sprachreflexiven Überlegungen zu und Praxisversuche mit Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kramsch / Huffmaster (2008) und Dobstadt / Riedner 2014) verschafft werden. Dabei gilt es zu untersuchen, inwiefern sich das sprachreflexive Verständnis von dem, was das Übersetzen im FSU leisten kann, von dem im vorigen Kapitel thematisierten kommunikativorientierten Verständnis unterscheidet. In diesem Rahmen müssen zudem die zwei bis dato bestehenden sprachreflexiven Übersetzungsexperimente⁵⁴ im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache sowohl ausgewertet, als auch miteinander verglichen werden. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse und gewonnenen Erfahrungen dieser beiden Unterrichtsversuche soll dann erörtert werden, inwiefern die Einbeziehung literarischer Werke von AutorInnen, die auf dem Wege einer Schreibpraxis des ‚Übersetzens‘ mit der Offenheit und Mehrdeutigkeit von Sprache spielen, dazu beitragen kann, dass die Übungsform des Übersetzens im DaF-Unterricht ihr volles Potential im Sinne einer literarizitätsorientierten Spracharbeit entfaltet.

⁵⁴ Vgl. Kramsch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner

5.1 Zum Übersetzungsexperiment von Kramersch / Huffmaster: Neue Perspektiven auf das Übersetzen im Zeichen *symbolischer Kompetenz*

Der Artikel „*The Political Promise of Translation*“ (2008) von Kramersch / Huffmaster ist eine direkte Antwort auf dem im Jahre 2007 erschienenen Bericht der *Modern Language Association* und den darin enthaltenen Appell, ein Verständnis von Sprache im modernen fremdsprachlichen Unterricht zu fördern, das den Anforderungen der multikulturellen und multilingualen Realität des 21. Jahrhunderts gerecht wird.⁵⁵ In ihrem Artikel knüpfen Kramersch / Huffmaster an die Empfehlung des MLA Berichts an, die Übungsform des Übersetzens wieder mehr in den Sprachunterricht zu integrieren⁵⁶ und untersuchen, wie die Aktivität des Übersetzens, insbesondere von Literatur, in den FSU eingebunden werden kann, um den Lernenden ein Gefühl für das komplexe und mehrdeutige Wesen der Sprache zu verleihen (vgl. Kramersch/ Huffmaster 2008: 284f.). Um zu überprüfen, worin der Mehrwert des Übersetzens hinsichtlich der Verwirklichung sprachreflexiver Zielsetzungen im FSU besteht, führten Kramersch / Huffmaster ein Übersetzungsexperiment mit amerikanischen Studenten durch, die im Rahmen ihres Studiums einen Deutschsprachkurs besuchten (ebd.: 285) und bereits drei Semester lang Deutsch gelernt hatten. Gegenstand des Übersetzungsexperiments, bei dem es galt, einen poetischen Text aus dem Deutschen ins Englische zu übersetzen, war das Gedicht „*Ein Wandrers Nachtlid II*“ oder ein „*Gleiches*“ von Johann Wolfgang von Goethe. Der Unterrichtsversuch gliederte sich in vier verschiedene Arbeitsphasen: **Phase I** „*Noticing the symbolic gap*“/ **Phase II** „*Focus on the signified*“/ **Phase III** „*Focus on the textual signifiers*“/ **Phase IV** „*Focus on the arbitrary relation between signifier and signified: Negotiating the symbolic gap*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 286ff.).

In der **ersten Phase** (*Noticing the symbolic gap*) wurde den Studierenden das Gemälde „*Aussicht vom Kickelhahn*“ gezeigt⁵⁷ und die Studierenden wurden aufgefordert, alle Wörter, Assoziationen und Gefühle zu notieren, die Ihnen bei dem Anblick dieses Gemäldes in den Sinn kommen. Zwar stammt diese Vorgehensweise, sich einem literarischen Text im FSU

⁵⁵ „*The MLA Report calls [...]*for embracing a constitutive view of language that acknowledges its role in constituting thought and cognitive mindsets, cultural and literary traditions, and social and historical knowledge. In short, it exhorts the profession to get out of its ivory tower and to actively prepare American students for the globalized world of tomorrow“ (Kramersch 2008: 283).

⁵⁶ “There is a great unmet demand for educated translators and interpreters, and translation is an ideal context for developing translingual and transcultural abilities [...].” (MLA 2007 zit.n. Kramersch / Huffmaster 2008: 284).

⁵⁷ Vgl. http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/Images/db/wiss/goethe/schnellkurs_goethe/k_4/kickelhahn_ilmenau.jpg

anzunähern, ursprünglich aus der kommunikativen Didaktik, Kramersch / Huffmaster wendeten diese jedoch vor dem Hintergrund einer anderen Zielsetzung an. So ging es in dieser Phase des Unterrichts weder primär darum, die Phantasie der Lernenden zu entzünden und einen Anlass zum freien Sprechen zu bieten, noch darum, ausgehend von dem Bild, auf den Inhalt des Gedichtes zu schließen.⁵⁸ Vielmehr sollten die Lernenden sowohl auf die Vielschichtigkeit von Bedeutung an sich aufmerksam gemacht werden, als auch für die Dichotomie beziehungsweise die *symbolische Lücke* („Symbolic gap“ (ebd.: 286)) zwischen Zeichen (Signifikant) und Objekt (Signifikat) sensibilisiert werden (ebd.: 286). Das Zeigen des Gemäldes ohne konkrete Hintergrundinformationen und die damit verbundene Aufgabe, das ‚Gesehene‘ in Sprache zu übersetzen, führte in den Köpfen der Studierenden zu einer mentalen Verknüpfung von Gemälde und Konzept / Objekt.⁵⁹

Das arbiträre Wesen dieser mentalen Verknüpfungen wurde deutlich, als die Studierenden ihre unterschiedlichen Deutungen des gleichen Gemäldes miteinander verglichen.⁶⁰ Die zwei darauffolgenden Phasen wurden, in Anknüpfung an Roman Jakobsons (1971) Überlegungen zur *poetischen Funktion* dazu entworfen, den Studierenden ein Verständnis dafür zu verleihen, wie in einem Gedicht mittels Prozessen der Selektion und Kombination⁶¹ (vgl. Jakobson 1971: 152f.) Bedeutung generiert wird.⁶²

Ziel der **zweiten Phasen** (*Focus on the signified*) war es, die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die sprachliche Oberfläche (z.B. Klang und Rhythmus oder die Kombination der Worte) des Gedichtes zu lenken, also „[...] *die Nachricht um ihrer selbst willen [zu] betracht[en]*“ (Jakobson 1971: 151). Dazu wurde den Studierenden das Gedicht von der zuständigen Lehrperson vorgetragen⁶³ und die Studierenden wurden gebeten, aufmerksam zuzuhören und ihre Eindrücke zu notieren. Durch dieses Vorgehen wurde schnell deutlich, dass ein Teil der Bedeutung des Gedichtes allein schon durch den Klang und Rhythmus generiert wird (vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 287).

⁵⁸ Die Lernenden wurden nicht auf den historisch-biographischen Zusammenhang zwischen Gemälde und Gedicht aufmerksam gemacht (vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 286).

⁵⁹ „*By evoking in their minds concepts that matched the image, students were not merely translating visual input into verbal form, they were recreating in their minds the link between a visual signifier and a verbal signified concept*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 286).

⁶⁰ Einige der Studierenden sahen Wolken auf dem Gemälde, andere Nebel und wieder andere sahen Bergen (vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 286).

⁶¹ Vgl. Kapitel 1.4

⁶² „[...] *helping students understand how a poem makes meaning through processes of selection and combination*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 286).

⁶³ Ohne das den Studierenden das Gedicht in schriftlicher Form vorlag.

Diese Annäherung an das Gedicht sollte den Studierenden ermöglichen, die „*poetischen Gesetzmäßigkeiten*“ (ebd.:287) des Textes wahrzunehmen. „[...] *It was a way to have the students enter the poetic logic of the text and experience the cumulative and recursive unfolding of meaning which is part of a poem's significance*“ (Widdowson 1992: zit.n. Kramersch / Huffmaster 2008: 287).

In der **dritten Phase** des Übersetzungsexperiments (*Focus on the textual signifiers*) galt es, die Studierenden für die Bedeutungsrelevanz der schriftlichen Ausdruckseite des *Signifikanten* zu sensibilisieren. Den Studierenden wurden nun Kopien des Gedichtes ausgehändigt und sie wurden aufgefordert, das Gedicht noch einmal leise zu lesen und die Bedeutung und Konnotation für jedes der Wörter im Gedicht zu bestimmen. Anschließend stellte die Lehrperson die folgende Frage: „*No longer faced with a picture but with words, what referential and associative meanings did [you] give these words?*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 287). In Form dieser Fragestellung sollte der Blick der Studierenden auf den komplexen Prozess der Bedeutungsbildung selbst gelenkt werden. Angeregt durch weitere Fragen, diskutierten die Studierenden mögliche Interpretation des Gedichtes, wobei insbesondere darauf eingegangen wurde, welche Bedeutungsrelevanz die dynamische Struktur („*from high to low and from far to near*“ (ebd.:287)) des Gedichtes besitzt.⁶⁴ In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass

„ [...] *linguistic signs function not through their intrinsic value but through their relative position in the sentence and in the text as whole*“ (Saussure 1916/1959: 122ff. zit.n. Kramersch / Huffmaster 2008: 288).

In einem weiteren Schritt sollten die Studierenden dafür sensibilisiert werden, wie mittels der Verfahren der **Selektion** und **Kombination**, die zwei Grundordnungsarten jedes sprachlichen Verhaltens, Bedeutung in Sprache entsteht (ebd.: 288). In diesem Kontext wurde die Aufmerksamkeit auf die zwei auffälligsten grammatikalischen Formen (Präpositionen und Zeitform der Verben) im Gedicht gelenkt und im Kursverband analysiert, welche Relevanz die grammatischen Formen hinsichtlich der Deutung des Gedichtes im Speziellen und Bedeutung im Allgemeinen besitzen.

Anliegen der **vierten Phase** („*Focus on the arbitrary relation between signifier and signified: Negotiating the symbolic gap*“) war es, die Studierenden für die arbiträre Verbindung

⁶⁴ „*By drawing their attention to the dynamic structure of the poem, the instructor invited the students to consider other possible and logics and their meanings*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 287).

zwischen Zeichen (Signifikant) und Objekt (Signifikat) zu sensibilisieren und ihnen die daraus resultierende Notwendigkeit, Bedeutung auszuhandeln bewusst zu machen. So erhielten die Studierenden als Vorarbeit für diese Phase die Hausaufgabe, das Gedicht zu übersetzen und sich darauf vorzubereiten, ihre individuellen Übersetzungen am nächsten Tag vor dem Kurs zu verteidigen. Mit diesem Vorgehen war die Hoffnung verbunden, den Studierenden mittels des komplexen Prozess des Übersetzens den Zwischenraum zwischen Signifikant und Signifikat bewusst zu machen und die Studierenden für die Mehrdeutigkeit und Offenheit von Sprache zu sensibilisieren.⁶⁵ In eben dieser Fähigkeit der Übersetzung, die grundlegende Dichotomie von Zeichen und Objekt wahrnehmbar zu machen und deren selbstverständliche, automatisierte Verknüpfung in Frage zu stellen, liegt das wesentliche Potential des Übersetzens.

Zum Einstieg in die neue Unterrichtseinheit am nächsten Tag⁶⁶ wurden die Studierenden in Gruppen mit je sechs TeilnehmerInnen unterteilt und erhielten die Anweisung, ihre individuellen Übersetzungsvarianten miteinander abzugleichen und als Gruppe eine eigene Übersetzung zu erstellen. Innerhalb der verschiedenen Gruppen kam es hinsichtlich der unzähligen Bedeutungsnuancen verschiedener Wörter zu energischen Diskussionen. Dabei war bezüglich der Entscheidungsfindung der Studierenden, welches Wort den Inhalt des Gedichtes am adäquatesten überträgt, auffällig, dass nicht nur die Bedeutung und Konnotation ausschlaggebend dafür war, welches Wort gewählt wurde, sondern auch der Klang und die Länge des englischen Wortes im Vergleich zum deutschen Ausgangstext. So wurde deutlich, dass die Studierenden beim Übersetzen nicht nur auf die referentielle Bedeutung von Wörtern achteten, sondern auch auf deren Form.⁶⁷

Their decision to select one word over another had to do with the shape of the German word or the rhythm of the English line and not only with the dictionary meaning of a given word (Kramersch / Huffmaster 2008: 289). [...] In all cases, the students had to think hard about what meaning they understood the item under consideration to convey, and how the meaning was realized on the paradigmatic axis of selection or on the syntagmatic axis of combination" (Saussure / Jakobson zit.n. Kramersch / Huffmaster 2008: 290).

Nach der zwanzigminütigen Gruppenarbeitsphase wurden die Übersetzungen der drei Arbeitsgruppen an der Tafel präsentiert.⁶⁸ Die verschiedenen Übersetzungsvarianten wurden vor dem Hintergrund diskutiert, durch die Verhandlung der unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten, den Blick auf den Bedeutungsbildungsprozess und die

⁶⁵ „It was hoped that in the process of translation students would enter the ‘gap’ between signifier and signified when confronting several alternatives to any given item in the original” (Kramersch / Huffmaster 2008: 289).

⁶⁶ Für Details vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 289f.

⁶⁷ Stichwort „Form as meaning” (Kramersch 2006: 251)

⁶⁸ Vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 290.

„[...]symbolic gap between languages the arbitrary resources of the languages and their non-arbitrary use in the translation process“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 290) zu lenken.

5.1.1 Auswertung des Unterrichtsversuches

Der Unterrichtsversuch wurde von den Studierenden äußerst positiv evaluiert und als eine interessante und zugleich anspruchsvolle Annäherung an einen literarischen Text verstanden (Kramersch / Huffmaster 2008: 291). Allerdings wurden die Übungen und die unterschiedlichen Phasen des Unterrichtsversuchs von den Studierenden im Sinne einer kommunikativen Übung verstanden, welche die Studierenden dazu anregen sollte, die vom Autor intendierte Botschaft des Gedichtes herauszufinden und zu diskutieren, wie diese Botschaft möglichst **äquivalent** ins Englische übersetzt werden kann. Die eigentliche Absicht des Übersetzungsexperiments, den Studierenden einen Einblick in das komplexe Wesen des Übersetzens zu verleihen und sie so für ein Verständnis von Sprache, als ein sich permanent veränderndes, symbolisches System zu sensibilisieren, wurde von den Studierenden nicht erkannt (ebd.: 291).

Die **erste Unterrichtsphase** wurde von den Studierenden lediglich in Form einer Aufwärmübung verstanden, die der Einstimmung in den ‚richtigen‘ Unterricht dienen sollte. In dieser Einschätzung der Studierenden wurden der Einfluss des kommunikativen Sprachunterrichts und das in diesem Rahmen vermittelte Verständnis von Sprache sichtbar (ebd.: 291).⁶⁹

Die erste Aufgabenstellung (zuhören während die Lehrperson das Gedicht vorträgt) der **zweiten Unterrichtsphase**, die dafür gedacht war, die Studierenden für die ästhetische Dimension des Gedichtes zu sensibilisieren, wurde von der Mehrheit der Studierenden auch in diesem Sinne verstanden. Jedoch fanden es einige der Studierenden schwer, sich auf die poetische Dimension des Gedichtes einzulassen, da sie Schwierigkeiten hatten, gleichzeitig auf den Klang und die Wörter im Gedicht zu achten. Ferner waren den Studierenden die Wörter zum Teil nicht bekannt, was es für einige der Studierenden schwierig machte, sich auf das Gedicht einzulassen⁷⁰ (ebd.: 291).

Der erfolgreichste Teil der ersten Einheit des Unterrichtsversuchs war die **dritte Phase**, in welcher das Gedicht, hinsichtlich verschiedener Schwerpunkte analysiert und im Kursverband diskutiert wurde.

⁶⁹ *“This poem helped set up the mood of the poem”* (Kramersch / Huffmaster 2008: 291).

⁷⁰ *“I was so busy listening to the sound of the poem that I forgot to listen for words at times” / “A little difficult to understand as there were words I did not know”* (ebd.: 291).

The analysis and discussion of the poem as a class, during which the impressions and associations it evoked were considered along with its imagery and grammatical features, proved to be one of the most successful parts of the lesson” (Kramersch / Huffmaster 2008: 292).

Die Intention dieser Übung, das vielfältige Wesen poetischer Bedeutung („*poetic meaning*“ (ebd.: 292)) hervorzuheben, wurde von der Mehrzahl der Studierenden richtig erkannt. Ein geringer Anteil der Studierenden bestand jedoch darauf, dass die Bedeutung des Gedichtes abhängig von der Intention des Autors sei und es folglich darum gehen müsse, rauszufinden was der Autor mit dem Gedicht zum Ausdruck bringen wollte. Eine ähnliche Tendenz zeigte sich auch, wie einige Rückmeldungen der Studierenden bestätigten, in Bezug auf die Übersetzung des Gedichtes (ebd.: 292). So war es den Studierenden zufolge schwierig, die Intention des Autors in den Grenzen der eigenen Sprachen wiederzugeben.⁷¹

Auch die **vierte Unterrichtsphase**, die dafür entworfen wurde, den Studierenden ein Gefühl für die „*symbolic gap between languages*“ zu verleihen und sie hinsichtlich der arbiträren und offenen Natur von Sprache zu sensibilisieren, die durch den Prozess des Übersetzens erhellt wird (vgl. Hirsch 1997: 12), führte zu unterschiedlichen Reaktionen. Während eine Hälfte der Studierenden die Gruppenarbeitsphase in der sich in kleinen Gruppen auf eine Übersetzung geeinigt werden sollte, aufgrund dessen, dass es zu großen Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Interpretation kam, als negativ empfanden, betrachtete die andere Hälfte der Studierenden genau diese Meinungsverschiedenheiten als lehrreich und positiv. Eine ähnliche Tendenz, die Reaktion der Studierenden betreffend, ließ sich auch in der abschließenden Übung verzeichnen, in der es galt die drei unterschiedlichen Übersetzungen des Gedichtes miteinander zu vergleichen. Manche der Studierenden verstanden diese Übung im Sinne eines Wettbewerbs um die beste Übersetzung, während andere sie als Schulung demokratischer Kompromissfähigkeit verstanden (vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 292).

Sowohl die positive Evaluation des Übersetzungsexperiments durch die Studierenden, als auch deren motivierte Mitarbeit im Unterricht und die Bereitschaft der Studierenden sich auf die mannigfaltigen Bedeutungsnuancen des Gedichtes einzulassen, bestätigen, dass das von Kramersch / Huffmaster entworfene Unterrichtskonzept zum Übersetzen, tatsächlich einen großen Mehrwert in Bezug auf die Schärfung und Erweiterung des Sprachbewusstseins von

⁷¹ “[...] Student responses [...] show that they saw translation as a tension between what the German author intended to say and what the English language allowed them to translate. For many, **both writing and translating a poem was a matter of putting ideas into words**” (Kramersch / Huffmaster 2008: 292).

Fremdsprachenlernenden besitzt (ebd.: 293). Andererseits zeigten die Kommentare der Studierenden, dass die Zielstellungen des Unterrichtsentwurfs, den Studierenden differenzierte Einblicke in das komplexe Wesen der Sprache und der Übersetzung zu ermöglichen, missverstanden wurden. Die Fixiertheit der Studierenden auf die Intention des Autors und ihr Missmut darüber, nicht in der Lage zu sein die Botschaft des Gedichtes äquivalent ins Englische zu übertragen, interpretieren Kramersch / Huffmaster als ein Indiz für die Macht einer „*language ideology*“ (ebd.: 293), die sie dem aktuellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht zuschreiben (vgl. Dobstadt / Riedner 2014: 321). Was genau unter der Terminologie der „*language ideology*“ zu verstehen ist, die laut Kramersch / Huffmaster die Erkenntnisse und Einsichten hemmt, die den Fremdsprachenlernenden durch das Übersetzen vermittelt werden sollen (ebd.: 321), gilt es im nächsten Kapitel zu erläutern.

5.1.2 Zur Macht der „*language ideology*“⁷²

Besonders interessant an dem Unterrichtsentwurf von Kramersch / Huffmaster ist die Beobachtung, dass die Übersetzung des Gedichtes und die darauffolgende Auswertung von den Studierenden nicht nur unter der Prämisse erfolgte, das ‚korrekte‘ Wort zu finden, sondern außerdem im Sinne eines Wettbewerbs verstanden wurde, indem es darum gehen sollte die ‚eine richtige‘ Übersetzung zu finden (ebd.: 293).⁷³ Das Verständnis von ‚richtig‘ basierte dabei auf der Vorstellung eines unumstößlichen, vom deutschen Autor intendierten und festgelegten Inhalts, den es galt, äquivalent und ohne Sinnverschiebung ins Englische zu übertragen (ebd.: 293). Die ‚Unmöglichkeit‘ der Äquivalenz, die aus der arbiträren Natur des linguistischen Zeichens resultiert⁷⁴, führte bei den Studierenden nicht, wie erhofft, zu Erkenntnissen über das komplexe Wesen der Sprache. So ‚stolperten‘ die Studierenden zwar beim Übersetzen über die Mehrdeutigkeit von Sprache, jedoch ohne dabei den ‚Stolperstein‘ zu erkennen und ihn kreativ zu nutzen.⁷⁵ In eben dieser Tendenz wurde laut Kramersch / Huffmaster der Einfluss der „*language ideology*“ (ebd.: 293) sichtbar, welche zur Folge hatte,

⁷² Kramersch / Huffmaster 2008: 293

⁷³ „[...] students interpreted the act of translation as one of ‘getting it right’ or even ‘getting it better’ than the others“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 293).

⁷⁴ „Äquivalenz wäre nur vom Zeichen her zu verlangen, das auf etwas von ihm Unabhängiges verweist und daher ohne Beeinträchtigung des Bezeichneten ersetzbar ist“ (Frey 1997: 57).

⁷⁵ Vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 11

dass das Übersetzungsexperiments von den Studierenden als eine weitere ‚*kommunikative*‘ Aktivität⁷⁶ verstanden wurde und sich das im Übersetzen angelegte sprachreflexive Potential nicht entfalten konnte.⁷⁷

Unter „*language ideology*“ (ebd.: 293) verstehen Kramersch / Huffmaster:

„[...] a set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use [or] self-evident ideas and objectives a group hold concerning roles of language in the social experiences of [its] members (Kramersch / Huffmaster 2008: 293).

Bezogen auf des Lehren- und Lernen von Fremdsprachen spiegelt sich diese Ideologie in der Perspektive auf Sprache wieder, welche Sprache als selbstverständlich zur Verfügung stehende Ressource beziehungsweise als eine Art Werkzeug versteht, „[...] *das dazu dient, vermeintlich feste Signifikate in einer (vermeintlich) objektiv gegebenen Welt zu identifizieren* [...]“ (Dobstadt & Riedner 2001b: 109).

Das Sprachverständnis, das der *symbolischen Kompetenz*⁷⁸ (Kramersch 2006: 249ff.) zugrunde liegt, die durch das Übersetzungsexperiment gefördert werden sollte, grenzt sich jedoch von eben diesem instrumentellen, referenziellen Verständnis von Sprache ab, indem es die Sprachlernenden dazu befähigen will sich bewusst und flexibel **zwischen** den Sprachen zu bewegen (vgl. Kramersch / Huffmaster 2008: 293f.). So verstehen Kramersch / Huffmaster, wie bereits betont, Sprache als ein symbolisches System, “[...] *that [...], can reflect upon itself, focusing at once on the world it refers to and on the world it creates within itself*” (ebd.: 294)

So stellt sich die Frage, wie das Übersetzungsexperiment von Kramersch / Huffmaster erweitert werden kann, um das Potential des Übersetzens, die Selbstverständlichkeit von Sprache in Frage zu stellen, zur Entfaltung zu bringen und die Lernenden einer Fremdsprache dafür zu sensibilisieren,

[...] *that grammar is not just gratuitous harassment but the pattern which connects elements of a context or “contextual shaping” [...] That vocabulary does not refer to objects in the world as much as it evokes a world the reader agrees to believe in [...] 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[...] That, ultimately, all understanding is an act of translation [...]* (Kramersch / Huffmaster 2008: 294).

⁷⁶ z.B. „*To what extent did Goethe’s poem communicate its message effectively? And: How did my translation capture accurately the author’s communicative intention?*” (Kramersch / Huffmaster 2008: 293).

⁷⁷ „*The current dominant discourse of efficiency and instrumentality in second language acquisition[...] is inimical to translation of any kind, as it is predicated on the notion that we understand each other perfectly if only we learn each other’s code*” (Kramersch / Huffmaster 2008: 295).

⁷⁸ Vgl. Kapitel 1.3 und 1.4

Interessant in dieser Hinsicht sind die Überlegungen von Dobstadt & Riedner, die sich in ihrem erst kürzlich erschienenen Artikel⁷⁹ ebenfalls mit dem sprachreflexiven Mehrwert des Übersetzens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache auseinandergesetzt haben, wobei ihr Fokus auf der „*symbolic gap between languages*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 294) lag.

5.2 Zum kreativen Potential des Sprungs über die „*Kluft zwischen den Sprachen*“⁸⁰

Wenn Lyrik doch in eine andere Sprachen und in Literatur übersetzt werden, wenn sie eine fremde Welt erreichen kann, muß [es] zwischen den Sprachen eine Kluft geben, in die alle Wörter hineinstürzen (Yoko Tawada).⁸¹

Wie bereits erwähnt, unterstützen auch Dobstadt & Riedner die ‚Reintegration‘ des Übersetzens als Übungsform in den DaF-Unterricht (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 311). Allerdings vor dem Hintergrund einer abgeänderten, sprachreflexiven Zielstellung, die einige Aspekte des auf Messbarkeit und Funktionalität ausgerichteten kommunikativen Konzepts von Fremdsprachenunterricht problematisiert. Ausgangspunkt der Überlegungen von Dobstadt & Riedner bildet das Konzept der *verdeckten* Übersetzung von House⁸², welches sie anhand zweier literarischer Übersetzungen näher analysieren und diskutieren. Gegen die Entscheidung für zwei literarische Übersetzungen, so räumen sie gleich zu Beginn ihrer Analyse ein, lässt sich einwenden, dass House, in ihrem Konzept ausschließlich mit **nicht**-literarischen Beispielen arbeitet (ebd.: 313). Diesen möglichen Einwand weisen Dobstadt & Riedner jedoch zurück, da sie im Gegensatz zu House ein anderes Verständnis von Literatur haben.

Während House Literatur für eng verbunden mit der „*Ausgangssprache und Kulturgemeinschaft*“ (House 2010: 326) hält, was sie ihr zu Folge für die so bezeichnete *offene Übersetzung* prädestiniert, sind Dobstadt & Riedner der Auffassung, dass literarische Texte nicht in dieser Weise an ihre Entstehungskontexte gebunden sind, „[...] *sondern vor allem und in erster Linie immer wieder neue Rezeptionen ermöglich[en], die sich von einer Rezeption zu ihrer Entstehungszeit nicht kategorial unterscheidet*“ (Dobstadt & Riedner 2014: 313).

Geht man von diesem Verständnis von Literatur aus, so eignen sich Übersetzungen literarischer Texte durchaus zur Veranschaulichung und Erörterung des

⁷⁹ *Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘* (Dobstadt & Riedner 2014: 311).

⁸⁰ Tawada o.J. zit.n. Esselborn 2007: 247

⁸¹ Zit.n. Esselborn 2007: 247

⁸² Vgl. Kapitel 3.1-3.2

Übersetzungskonzepts von House (ebd.: 313). So sind literarische Texte, vorausgesetzt, dass diese auf nichts anderes als auf die äquivalente Erzeugung von kommunikativen beziehungsweise kulturellen Ereignissen zielen, Paradebeispiele des *verdeckten Übersetzens* (ebd.: 313).

5.2.1 Zur Komplexität des Übersetzungsprozesses

Als erstes Beispiel vergleichen Dobstadt & Riedner Ausschnitte aus dem Erzählungsband *Mutterzunge* (2006) von Emine Sevgi Özdamar mit deren spanischer Übersetzung (von Miguel Sáenz)⁸³ (ebd.: 313) und kommen schnell zu dem Befund, dass sich die deutsche Version deutlich von der spanischen unterscheidet.⁸⁴ Die darauffolgende detaillierte Untersuchung des Ausgangstextes sowie der Übersetzung ins Spanische, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann, lässt die Schwierigkeiten erahnen, die mit der Zielstellung verbunden sind, ein „*kommunikativ-kulturelles Ereignis*“⁸⁵ (ebd.: 314) ‚äquivalent‘ zu übersetzen. Denn bevor man überhaupt zu überprüfen vermag, ob ein „*kommunikativ-kulturelles Ereignis*“ ‚äquivalent‘ übersetzt wurde, gilt es zuerst einmal, allgemein ein Verständnis vom „*kommunikativ-kulturellen Ereignis*“ zu gewinnen, welches durch den Ausgangstext abgebildet wird (ebd.: 314). Anhand der beispielhaften Deutung der deutschen Ausschnitte aus Emine Sevgi Özdamars Werk führen Dobstadt & Riedner vor, wie komplex und abhängig von der individuellen Interpretation des Betrachtenden ein solches, durch den Text konstituiertes „*kommunikativ-kulturelles Ereignis*“ ist.⁸⁶ Ferner, so schlussfolgern Dobstadt & Riedner aus ihrer der Deutung des Ausgangstextes folgenden Analyse der spanischen Übersetzung, reicht es nicht, nur den ‚Originaltext‘ zu deuten, sondern auch die jeweilige Übersetzung muss stets gedeutet werden, da auch diese unterschiedlich interpretiert werden kann (ebd.: 315f.). So müssen auch in Bezug auf die Übersetzung die Bedeutung, Funktion und der Effekt stets aufs Neue ausgehandelt werden. Dieser Prozess des Aushandelns ist demzufolge, und hier wird Dobstadt & Riedners

⁸³ Vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 313.

⁸⁴ Die spanische Übersetzung, weicht auf der grammatischen Ebene deutlich vom deutschen Ausgangstext ab (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 313).

⁸⁵ Im Sinne von House.

⁸⁶ „*Es umgreift so heterogene und auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Aspekte wie Gesellschafts- und Sprachkritik, indirekte Ausdrucksweise, Migrationskonflikte, (weibliche) Emanzipation und Selbstbehauptung, sprachliche Selbststilisierung, ‚symbolic power‘, das Spiel mit den Erwartungen (und den Kenntnissen und den Entschlüsselungsfähigkeiten) des deutschen Lesers und sicherlich noch einiges mehr*“ (Dobstadt & Riedner 2014: 315).

Verständnis von Sprache deutlich⁸⁷, sowohl im Hinblick auf den Ausgangstext als auch auf den Zieltext prinzipiell unendlich fortführbar (ebd.: 315).

Weder [kann sich der] sogenannte ‚Muttersprachler‘ über das kommunikativ-kulturelle Ereignis, das der Ausgangstext konstituiert, abschließend klar werden- eben deshalb erfordert es ja eine Interpretation, die jedoch- als Interpretation- immer unter Vorbehalt steht, dass sie im Lichte veränderter sprachlicher und kultureller Erfahrung anders ausfallen könnte. Noch [kann] dies für den[...] Zieltext, also für die Übersetzung [geleistet werden] (Dobstadt & Riedner 2014: 315).

Dies bedeutet jedoch nicht, so heben die AutorInnen hervor, dass man zum Ausgangstext und zu dessen Übersetzung nicht begründet Stellung beziehen könnte, sondern verdeutlicht vielmehr die Dringlichkeit, die Eindeutigkeit von Sprache und den Sinn zu hinterfragen und auszuhandeln.

5.2.2 Zur Unmöglichkeit der Äquivalenz

Der Vergleich zwischen Original und Übersetzung ergibt nie völlige Entsprechung, aber gerade dort, wo sie unmöglich ist und die Fremdheitserfahrung sich einstellt, ist die kreative Arbeit der Übersetzung an der eigenen Sprache ablesbar (Frey 1997: 60).

Das zweite literarische Übersetzungsbeispiel, das Dobstadt & Riedner in ihrem Artikel untersuchen, ist eine Erzählung aus dem Roman *Simple Storys* von Ingo Schulze.⁸⁸ Auch hier stellen sie bei dem Vergleich des Ausgangs- und Zieltextes Abweichungen fest. Dieses Mal jedoch nicht, wie im ersten Beispiel, auf der Ebene der Grammatik, sondern auf der Ebene der sprachlichen ‚Zeichen‘. Die von Dobstadt & Riedner vorgenommene Analyse der Differenzen⁸⁹ zwischen der deutschen und der spanischen Version des Textes verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass die ‚Nichtäquivalenz‘ von Ausgangs- und Zieltext nicht zwangsläufig ein Zeichen mangelnder Kompetenzen des Übersetzenden sein muss, sondern im Gegenteil sogar ein Beweis für dessen interpretative Kompetenz. So deuten sie die Abweichungen im genannten Übersetzungsbeispiel nicht nur als einen Hinweis dafür, dass sich die Übersetzerin⁹⁰ intensiv mit dem Ausgangstext auseinandergesetzt haben muss, sondern auch im Sinne eines tiefergehenden Verständnisses der Übersetzerin dafür, dass

⁸⁷ Vgl. Kapitel 1.4

⁸⁸ Ins Spanische übersetzt durch Lina Almaín (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 316).

⁸⁹ So wird in der spanischen Übersetzung, zum einen der Name der Zahnpastamarke ‚*Elmex*‘ ausgelassen und zum anderen wird der Beschreibung des Kosmetikproduktes ‚*Beauty Cosmetic Pads Naturelle*‘ (Schulz 2000: 137 zit.n. Dobstadt & Riedner 2014: 316) ein ‚*100% ecológicos*‘ (ebd.: 317) angefügt.

⁹⁰ Lina Almaín

Zeichen⁹¹ nicht auf die konkreten Objekte verweisen, „[...] für die sie eigentlich stehen, sondern auf andere Zeichen“ (ebd.: 317). Also ein Verständnis für die sinnbildliche Verwendungsweise sprachlicher Zeichen und für ihre Funktion als „*symbolische Platzhalter*“ (ebd.: 317), deren sprachlich-kultureller Wert ausgehandelt werden muss.⁹² Genau wie im ersten Übersetzungsbeispiel gilt auch für die Übersetzung des Ausschnitts aus *Simple Storys*, dass das *kommunikative-kulturelle Ereignis* stets auf Interpretation beruht (ebd.: 317). Und dies sogar in mehrfacher Hinsicht, da nicht nur der Ausgangstext hinsichtlich seiner Bedeutung, Funktion und Wirkungsweise gedeutet werden muss, sondern auch der Zieltext beziehungsweise die Übersetzung (ebd.: 317). Selbst wenn der Übersetzende, aufbauend auf der Interpretation des Ausgangstextes, das *kommunikativ-kulturelle Ereignis* in der Übersetzung unter der Prämisse der Äquivalenz abgebildet hat, lässt sich nicht exakt prognostizieren, welches *kommunikativ-kulturelle Ereignis* in der Zielsprache tatsächlich erzeugt wurde (ebd.: 317).

Die Unmöglichkeit, diesen Deutungsprozess zu vollenden, beweist,

[...], dass es kein objektives Kriterium geben kann, mit dem sich die Äquivalenz einer Übersetzung, diese verstanden als die Transponierung eines kommunikativen Ereignisses in einen anderen Code, zweifelsfrei feststellen lässt. Der „symbolic gap between languages“ [...] lässt sich nicht bruchlos schließen (Dobstadt & Riedner 2014: 317).

Die symbolische Kluft zwischen den Sprachen kann letztlich nur durch einen kreativen Sprung überwunden werden (ebd.:317). Ob dieser Sprung sein Ziel erreicht, lässt sich jedoch nicht, wie beim Klettern in den Bergen, objektiv feststellen, sondern muss wie bei jedem Resultat eines kreativen Prozesses, immer wieder neu diskutiert werden (ebd.: 317).⁹³

Diese Erkenntnis fehlt den AutorInnen zufolge in den Ausführungen von Juliane House zum Übersetzen. So stimmen sie einerseits den Überlegungen von House in der Hinsicht zu, dass sprachliche Handlungen stets eingebettet in Situationen, Kontexten und Bezügen erfolgen (ebd.: 317), ergänzen jedoch, dass sich „*diese Situationen, Kontexte und Bezüge*“ (ebd.: 318) keineswegs endgültig bestimmen lassen. Einleitend in ihre Übersetzungstheorie betont House zwar ebenfalls, dass Äquivalenz nicht als ein universeller, sondern als ein relativer Begriff verstanden werden muss (vgl. House 2010: 324), jedoch geht sie bezüglich dieser Einschränkung nicht weiter ins Detail. Diese Beobachtung führt Dobstadt & Riedner zu der Schlussfolgerung, dass die erläuterte Problematik der ‚Äquivalenz‘ möglicherweise nur auf

⁹¹ An dieser Stelle sind damit die Bezeichnungen ‚*Elmex*‘ und ‚*Beauty Cosmetics Pads Naturelles*‘ (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 317) gemeint.

⁹² Siehe dazu: Eco, Umberto (1977): *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.9-31.

⁹³ Die „*Unmöglichkeit der Äquivalenz*“ beim Übersetzen, versteht Wilhelm von Humboldt nicht als ein Defizit, sondern als eine „*kreative Möglichkeit der Sprachentwicklung*“ (Frey 1997:57).

die Übersetzung literarischer Texte zutrifft und nicht auf die Übersetzung nicht-literarischer Textformen, mit denen doch im kommunikativen DaF-Unterricht vorrangig gearbeitet wird, übertragbar ist. Diese Schlussfolgerung entkräften Dobstadt & Riedner jedoch schon im nächsten Satz, indem sie darauf verweisen, dass nicht nur literarische Sprache, sondern auch die Sprache im alltäglichen Gebrauch immer mehrdeutig ist und dadurch „[...]potentiell unendliche Sinnbezüge aufweist, über deren mögliche Deutung (und Vereindeutigung) stets nur interpretativ (und das heißt: vorläufig, niemals endgültig) entschieden werden kann (Dobstadt & Riedner 2014:318).“ Diese Sicht auf Sprache hebt hervor, dass die Differenzen und Abgrenzungen zwischen den Sprachen keinesfalls eindeutig und fassbar sind, sondern dass es immer Überlappungen und Verquickungen zwischen den Sprachen gibt (vgl. Hirsch 1997: 12). Anders ausgedrückt sind Sprachen *Intertexte*, „die weder Anfang noch Ende haben“ (Hirsch 1997: 12)⁹⁴. Im Sinne Derridas bedeutet dies, dass

Es [...]kein ‚reines‘ Sprechen [gibt], jedes Sprechen ist bereits ein Sprechen ‚über‘, wenn man so will, ein übersetztes Sprechen. Indirekt bezieht man sich mit jeder Äußerung auf eine bereits vorausgegangene Äußerung, befindet sich also schon immer im Zustand der ‚Übersetzung‘ (Weber 2009: 220).⁹⁵

Demnach gilt, und hier spiegelt sich das Verständnis von Sprache wider, dass sowohl dem Konzept der *symbolischen Kompetenz*, als auch der *Didaktik der Literarizität* zugrundeliegt, dass nicht nur literarische Texte, sondern Texte allgemein stets vielfältige Übersetzungen zulassen (Dobstadt & Riedner 2014: 318). Mit anderen Worten muss der Sinn des Ausgangs- sowie des Zieltextes, also von Texten generell, immer zur Diskussion gestellt werden (ebd.: 318).

Die einst als Übersetzung ‚zwischen‘ den Sprachen konzipierte Übersetzung muss so „[...] zu einer Übersetzung ‚in‘ sprachlichen Geweben und Verweisordnungen werden“ (Hirsch 1997: 12). Dieses Verständnis von Übersetzen als „*Transformation*“ (Derrida 1986:58 zit. n. Dobstadt & Riedner 2014: 319) von Bedeutung, macht das Übersetzen zu einem Spezialfall jenes nie zu vollendenden semiotischen Transformationsprozesses, der für die im permanenten Wandel befindliche Sprache insgesamt kennzeichnend ist (ebd.: 319).⁹⁶ Demzufolge sind Texte einerseits generell übersetzbar (‚transformierbar‘), da sie selbst stets das Resultat semiotischer Transformationen sind und andererseits zugleich unübersetzbar, da

⁹⁴ Die Übersetzung und hier besteht eine Parallele zwischen der Arbeit mit Übersetzung und Literatur im DaF-Unterricht macht die Intertextualität von Sprache auf ganz besondere Weise wahrnehmbar. **Siehe dazu:** Venuti, L. (2009): *Translation, Intertextuality, Interpretation*. In: *Romance Studies* 27.3, S.157-173.

⁹⁵ „*language as translation*“ (Kramsch / Huffmaster 2008: 294).

⁹⁶ „*So wird Übersetzen [...]notwendig und zugleich unmöglich; notwendig und doch verboten [...]*“ (Derrida 1997: 124).

sie immer einen nicht zurückführbaren Rest von Intransparenz behalten (ebd.: 319). So werden Texte im Prozess der Übersetzung neu erschaffen, denn Übersetzung ist ‚Umdichtung‘ (vgl. Derrida 1997: 145).

Diese Beobachtung hebt das bereits erwähnte ästhetische, ja poetische Wesen des Übersetzens hervor. Dobstadt & Riedner argumentieren in diesem Zusammenhang, dass das Übersetzen den gegebenen Sinn nicht nur in Frage stellt, sondern ihn auch ergänzt und vervielfältigt.

5.2.3 Zum sprachreflexiven Potential des Übersetzens im DaF-Unterricht

In dieser Eigenschaft des Übersetzens, die Selbstverständlichkeit von Sprache in Frage zu stellen, liegt laut Dobstadt & Riedner das besondere Potential des Übersetzens, das es im Fremdsprachenunterricht zu nutzen gilt. Ähnlich wie die Arbeit mit Literatur, vermag es die Aktivität des Übersetzens, die komplexe, mehrdeutige und offene Natur von Sprache wahrnehmbar zu machen und eignet sich somit, sofern das Übersetzen als eine sprachreflexive Übung verstanden wird, dazu, die produktive Seite *symbolischer Kompetenz* zu fördern (ebd.: 320). Dies ist auch der zentrale Grund dafür, dass Dobstadt & Riedner für die Wiederaufwertung des Übersetzens im DaF-Unterricht plädieren (ebd.: 318).

Wie bereits angesprochen, haben Dobstadt & Riedner, inspiriert von dem Unterrichtskonzept von Kramsch / Huffmaster, ebenfalls im Rahmen einer Seminarsitzung am Herder-Institut Leipzig ein Übersetzungsexperiment mit einer Gruppe von polnischen Austauschstudierenden durchgeführt (ebd.: 320). Der Gegenstand ihres Unterrichtsversuchs war dabei das Gedicht „*Naturschutzgebiet*“ von Sarah Kirsch (Kirsch 1982 zit. n. Dobstadt & Riedner 2014: 320). In Bezug auf die Gliederung der Sitzung orientierten sich Dobstadt & Riedner grob an den Arbeitsschritten von Kramsch / Huffmaster. In ihrer Auswertung des Übersetzungsexperiments kamen sie zu einem ähnlichen Resümee wie Kramsch / Huffmaster. Auch hier wurde die Übersetzung von den Studierenden mit dem Anspruch angegangen, das Gedicht möglichst äquivalent zu übersetzen. So bestätigte auch die Praxiserfahrung von Dobstadt & Riedner, dass die Übungsform des Übersetzens durchaus das Potential besitzt, das Sprachbewusstsein der Fremdsprachenlernenden zu schärfen. Allerdings wurde der große Einfluss der kommunikativen Sprachdidaktik auch hier wiederholt evident, deren funktionsorientiertes Verständnis von Sprache die Entfaltung eben jenes im Übersetzen angelegte Potential blockierte. Die These von Kramsch / Huffmaster, welche den Verlauf des Übersetzungsexperiments als einen Hinweis für den Einfluss einer „*language ideology*“

interpretierten, die ihnen zufolge dem kommunikativen FSU zugrunde liegt⁹⁷, greifen Dobstadt & Riedner auf und erweitern diese noch, indem sie die Vermutung formulieren⁹⁸, dass jene

[...] „language ideology“⁹⁹ in besonderer Weise mit dem Übersetzen selbst verbunden zu sein scheint.

Denn mag das Übersetzen auch das Potenzial haben, unser geläufiges, alltägliches Sprachverständnis in Frage zu stellen, so basiert es doch zugleich auf diesem und bekräftigt es sogar (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 321).¹⁰⁰

Diese Feststellung Dobstadt & Riedners verdeutlicht, dass das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht nicht schon von sich aus, und hier besteht eine weitere Parallele zur Arbeit mit Literatur, jene positiven Effekte bewirkt, die in ihm angelegt sind, sondern dass ein durchdachtes didaktisches Unterrichtskonzept erforderlich ist, „[um] das Potential zur Entfaltung zu bringen, das dem Übersetzten im Kontext einer veränderten Auffassung von den Zielen und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts innewohnt“ (Dobstadt & Riedner 2014: 321).

In diesem Zusammenhang schlagen sie vor, der praktischen Auseinandersetzung mit dem Übersetzen im FSU eine Phase der Übersetzungsanalyse vorzulagern, in welcher das komplexe Wesen der Übersetzung erst einmal erörtert und diskutiert wird (ebd.: 321).¹⁰¹ Im Anschluss an diese analytische Annäherungsphase, sollen die gewonnenen Erkenntnisse über die Natur der Sprache und das Übersetzen dann in einer zweiten, praktischen Phase ergänzt und vertieft werden (ebd.: 321).¹⁰² So besteht der Erweiterungsvorschlag von Dobstadt & Riedner darin, das Übersetzen im DaF-Unterricht mit der Erläuterung der Ziele und Hintergründe zu verbinden, anstatt darauf zu vertrauen, dass sich die Einsichten, das vielfältige Wesen der Übersetzung betreffend, bei den Studierenden von selbst einstellen (ebd.: 321).¹⁰³

Anknüpfend an diesen Erweiterungsvorschlag gilt es nun zu untersuchen, inwiefern eine Literatur, die den ‚Übersetzungsprozess‘ zu einem wichtigen Prinzip ihrer Schreibpraxis gemacht hat (vgl. Weber 2009: 174), dazu beitragen kann, dass das Übersetzen im

⁹⁷ Vgl. Kapitel 4.1.2

⁹⁸ Diese bedarf allerdings noch einer vertieften Diskussion (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 321).

⁹⁹ Die laut Kramsch / Huffmaster dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht zuzuschreiben ist (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 321).

¹⁰⁰ Dobstadt & Riedner beziehen sich hier auf einen Kommentar von Jacques Derrida (ebd.: 321).

¹⁰¹ Ähnlich wie es Dobstadt & Riedner anhand der zwei literarischen Beispiele gemacht haben (ebd.: 321).

¹⁰² Diese Idee Dobstadt & Riedners lässt sich wahrscheinlich am besten mit einer sprachlich homogenen Lerngruppe verwirklichen, da die produzierten Übersetzungen sich dann leichter vergleichen lassen (ebd.: 321).

¹⁰³ Auf die selbsteinstellende Erkenntnis der Studierenden gehofft zu haben, ist laut Dobstadt & Riedner die einzige Schwachstelle, des Unterrichtsdesigns von Kramsch / Huffmaster (ebd.: 321).

Fremdsprachenunterricht sein volles Potential im Sinne einer literarizitätsorientierten Spracharbeit entfaltet.

Im gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Diskurs existieren viele unterschiedliche Bezeichnungen: „Gastarbeiterliteratur“, „Ausländerliteratur“, „Migrationsliteratur“, „Chamisso-Literatur“, „interkulturelle Literatur“ u.a. (Bürger-Koftis /Schweiger / Vlasta 2010:14), für diese soeben angesprochene Literatur Deutsch schreibender AutorInnen, deren Mutter- bzw. Erstsprache nicht Deutsch ist (vgl. Kilchmann 2012: 19). In Anbetracht dessen, dass die Ettikierungsversuche dieser Literatur, auf divergierende Weise voneinander abgrenzbare „Kultur- beziehungsweise Sprachblöcke voraussetzen“ (Lughofer 2010: 4), welche der allgemein anerkannten Hybridität von Kulturen und Sprachen keine Rechnung tragen (ebd.: 4), sind diese Bezeichnungen in den letzten Jahren zunehmend in Kritik geraten. In diesem Zusammenhang ist ein neuer Begriff in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Gemeint ist der Begriff der „Exophonie“ beziehungsweise der „*exophonen Literatur*“ (Arndt / Naguschewski / Stockhammer 2007: 7-31).

Bevor am Beispiel der Autorin Yoko Tawada näher auf die *exophone Literatur* oder vielmehr auf die besonderen Schreibverfahren innerhalb dieser Literatur eingegangen wird und deren Mehrwert für die literarizitätsorientierte Arbeit mit Übersetzung diskutiert werden soll, muss vorerst eine Abgrenzung beziehungsweise ein Einordnungsversuch, jener literarischen Texte vorgenommen werden, die sowohl Sprache im Allgemeinen, als auch Themen des Spracherwerbs im Speziellen auf einzigartige Weise thematisieren und reflektieren (vgl. Kilchmann 2012:19).

6. *Exophonie als ein „Heraustreten der Stimme aus der Schrift“¹⁰⁴*

Literarische Werke von SchriftstellerInnen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, stellen im heutigen Zeitalter der Globalisierung keineswegs mehr ein Novum dar und zählen mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum zu einer zentral wahrgenommenen Strömung in der Literatur (vgl. Lughofer 2010: 3). Hinsichtlich der Frage nach einer angemessenen Bestimmungskategorie für diese Literatur bzw. Schreibpraxis, herrscht bis heute jedoch noch kein Konsens im literaturwissenschaftlichen Diskurs. Beschäftigt man sich näher mit dem Thema so stolpert man, wie Lughofer es treffend formuliert, „in regelmäßigen Abständen [über] die für die deutschsprachige Geisteswissenschaft so typischen Anführungszeichen des schlechten Gewissens“ (ebd.: 3). Von diesen Anführungszeichen eingezäunt, trifft man dann

¹⁰⁴ Ivanovic 2008: 223.

auf jene zweifelhaften Etikettierungsversuche, wie sie im vorigen Abschnitt dargestellt wurden. Problematisch an solchen Termini wie „*Migrantenliteratur*“ oder „*Literaturen ohne festen Wohnsitz*“ (Ottmar 2007:169) ist dabei zum einen die in diesen Begriffen implizierte Vorstellung homogener Kulturgrenzen und Identitäten (vgl. Lughofer 2010: 3) und zum anderen, dass es sich um thematische Bestimmungskategorien handelt, welche der stilistischen Dimension bzw. dem besonderen Spiel mit Sprache als ein konstitutives Merkmal dieser Literatur, nicht gerecht werden (vgl. Wright 2008: 29).

Der Begriff der *Exophonie*, für welchen an dieser Stelle in Anknüpfung an Wright (2008)¹⁰⁵ plädiert werden soll, vermeidet es, eine thematische Kategorisierung vorzunehmen und betont stattdessen die innovativen stilistischen Verfahren, die diese Literatur auszeichnen. Der Terminus der *Exophonie* kam zum ersten Mal im Rahmen einer Konferenz des Goethe-Instituts in Dakar, Senegal (2002) auf¹⁰⁶, an der u. a. auch die japanische Schriftstellerin Yoko Tawada teilnahm¹⁰⁷ (vgl. Ivanovic 2008: 223). Im Gegensatz zu Attributen wie „*frankophon*“, „*anglophon*“ u.ä., die über die sprachliche eine kulturelle Gemeinschaft fordern, verhält sich die Bezeichnung *Exophonie* hinsichtlich solcher Kategorien wie Sprache und Nation, die die bislang voneinander abgegrenzten „*Nationalliteraturen*“¹⁰⁸ (ebd.: 223) determinieren, auffallend unbestimmt (ebd.: 223). Anknüpfend an diese Überlegung unterscheidet Christine Ivanovic noch einmal zwischen den zwei Termini „*Exo-phon*“ und „*Exophonie*“ (ebd.: 223). So definiert Ivanovic „*Exo-phon*“ als die „*Positionierung des eigenen Sprechens außerhalb jener [so eben thematisierten] Leitgrößen*“ (ebd.: 223), wie Sprache und Nation. Übertragen auf literarisches Schreiben bedeutet „*Exo-phon*“ beziehungsweise „*exophones*“ (Lughofer 2010: 3) Schreiben, „*[...]dass der Autor, indem er eine andere Sprache adaptiert*“ (Ivanovic 2010a: 172), versucht, sich von der Literaturgemeinschaft zu distanzieren und abzugrenzen, innerhalb derer er sich zugleich bewegt (ebd.: 172).

Exophone Texte werden bestimmt durch „*Sekundarität im Verhältnis zwischen Sprache und Sprecher*“ (ebd.:172), was, so Ivanovic (2010a), durch die besondere Schreibpraxis selbst bewusst gemacht wurde. Mit anderen Worten zeichnen sich *exophone* Texte durch ein

¹⁰⁵ „*This term avoids the imposition of a thematic straitjacket and emphasis the innovative stylistic features that can be observed in this body of texts*“ (Wright 2008: 26).

¹⁰⁶ Die Bezeichnung *Exophonie* wurde hier im Kontext einer Diskussion um afrikanische Schriftsteller/-innen verwendet, die in europäischen Sprachen schreiben (vgl. Ivanovic 2008: 223).

¹⁰⁷ Im Jahr nach dem Symposium veröffentlichte Yoko Tawada einen Essayband unter dem Titel „*Ekusofonibogo no soto e deru tabi*“ (Tawada 2003) (vgl. Ivanovic 2008: 223). Ins Deutsche übersetzt lautet der Titel „*Exophonie- Reise aus der Muttersprache heraus*“ (Ivanovic 2010: 172f.).

¹⁰⁸ Die Vorstellung von sogenannten „*Nationalliteraturen*“ ist, so Lughofer, unpassend, da Literaturen niemals so etwas wie eine ethnische oder sprachliche Einheitlichkeit kannten (vgl. Lughofer 2010: 4). „*Menschliche Gesellschaften stellen und stellen nie Monokulturen dar*“ (ebd.: 4).

„anderes“ Sprechen aus, „und zwar - in Analogie zum Konzept der Mehrstimmigkeit (Polyphonie)¹⁰⁹ - [durch ein Sprechen], als ein Heraustreten der Stimme (phoné) aus der Schrift“ (ebd.: 172).

Der Begriff *Exophonie*, der ursprünglich aus der Ortsnamenkunde stammt, wo er dazu diente fremdsprachige Ortsnamen zu kategorisieren¹¹⁰, kann laut Ivanovic als eine innovative Schreibstrategie von SchriftstellerInnen beschrieben werden, die mehr als eine Sprache ‚beherrschen‘ und welche in ihren literarischen Texten ihre Zugehörigkeit zu gewissen ‚Kulturräumen‘, in deren Sprachen sie schreiben, zu transzendieren versuchen (vgl. Ivanovic 2008: 223).¹¹¹ *Exophonie*, so argumentiert Ivanovic, ist dabei keinesfalls auf eine Sprachgemeinschaft beschränkt, sondern ist ein Phänomen, das prinzipiell in jeder Sprache und Kultur beobachtbar sei.¹¹² Durch den Begriff der *Exophonie*, der impliziert, dass sich Sprache einer territorialen Zugehörigkeit entzieht und per se mobil ist (vgl. Klichmann 2012: 21), wird sowohl die Grenzziehung zwischen den Sprachen, als auch die Annahme, dass Sprache vollkommen beherrschbar sei, infrage gestellt (vgl. Arndt / Naguschewski / Stockhammer 2007: 14ff.).¹¹³ Ein weiteres Merkmal des Terminus *Exophonie* besteht zudem darin, dass der Fokus dabei nicht auf thematischen Kategorien, wie beispielsweise dem Migrationshintergrund der VertreterInnen liegt, sondern auf deren innovativen Schreibstrategien (vgl. Wright 2008: 38ff.).

Diesbezüglich eignet sich die Bezeichnung *Exophonie* besonders gut als ein potenzieller Leitbegriff für die Charakterisierung jener neuen Form von ‚Weltliteratur‘ (Ivanovic 2008: 224),

[...]die Migration aller Arten thematisiert, transnationale und transitorische Identitäten inszeniert und dabei Heterogenität und Differenz betont oder - allgemein gesprochen- „unter Einsatz von Mehrsprachigkeit kulturelle Hybridität als Korrelat zur globalisierten Umwelt erzeugt“ (Esselborn 2007: 241).

¹⁰⁹ Bürger-Koftis, M. / Schweiger, H. / Vlasta, S. (2010): *Polyphonie- Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens Verlag.

¹¹⁰ z.B. „Munich“ für „München“ (Ivanovic 2010a: 171).

¹¹¹ In dem Band „*Exophonie. Anderssprachigkeit (in) der Literatur*“¹¹¹ (2007) von Arndt / Naguschewski / Stockhammer wird der Begriff der *Exophonie* im Detail analysiert und in seinen unterschiedlichen Valenzen dargestellt. Aus Platzgründen kann in dieser Arbeit jedoch nicht näher darauf eingegangen werden.

¹¹² Wichtig ist dabei, dass der Begriff der *Exophonie* nicht zwangsweise etwas über die Herkunft des /der Schriftstellers /-inn aussagt, sondern ein globales Phänomen ist (vgl. Wright 2008: 38f.)

¹¹³ Hier besteht eine Parallele zum Sprachverständnis, das der *symbolischen Kompetenz* und *Didaktik der Literarizität* zugrunde liegt.

Allerdings konkurriert der Begriff *Exophonie* mit einer nicht geringen Anzahl anderer Begriffe, wie beispielweise „*Anders-Sprachigkeit*“¹¹⁴, „*Biliteralität*“ oder „*literarische Mehrsprachigkeit*“ (Ivanovic 2008: 224).

Der Begriff der *Exophonie* und die damit verbundenen sprach- und literaturtheoretischen Überlegungen¹¹⁵ sind zu einer wichtigen Leitkategorie in Bezug auf die Bestimmung und Erfassung literarischer Texte von SchriftstellerInnen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben (ebd.: 227) geworden. In dieser Arbeit wird besonders deshalb für diesen Begriff plädiert, weil er nicht nur das transformative, mehrdeutige Wesen von Sprache und die Hybridität von Kulturen betont, sondern auch den Sinnbildungsprozess und die zuletzt vernachlässigte Beziehung zwischen Form und Bedeutung¹¹⁶ in der Literatur (vgl. Weight 2008: 40) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt.¹¹⁷

Durch[...] Exophonie bzw. [...] exophones Schreiben kann man die Diversität und Pluralität einer Sprache und Kultur bewusst machen, und dies kann die Vielstimmigkeit innerhalb einer Sprache, eines Textes oder Gedichtes und auch innerhalb einer Person erfahrbar machen (Mae 2010: 380).

In eben diesem Wesen *exophoner* Literatur, liegt ihr besonderes Potential für einen literarizitätsorientierten DaF-Unterricht, dessen Ziel es ist, einen Umgang mit Sprache zu fördern, der die Lernenden auf die komplexen Prozesse der Sinnbildung aufmerksam macht und sie für die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Sprache sensibilisiert. Von besonderem Interesse, sind *exophonische* Texte auch deshalb, weil sie durch ihr kreatives, häufig verfremdendes Spiel mit Sprache, die Bedeutungsrelevanz der sprachlichen Form hervorheben und wahrnehmbar machen und so zur Förderung *symbolischer Kompetenz* beitragen können. Die besondere Sicht auf Sprache, die in der *exophonischen* Literatur zum Ausdruck kommt, ermöglicht neue Blickwinkel auf scheinbar vertraute Gegenstände und verdeutlicht, dass Sprache, egal ob Mutter- oder Fremdsprache, niemals vollkommen transparent ist.

¹¹⁴ Siehe dazu: Arndt / Naguschewski / Stockhammer 2007: 20ff.)

¹¹⁵ An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die Bezeichnung der *Exophonie* im deutschsprachigen, geisteswissenschaftlichen Diskurs bisher noch nicht wirklich etabliert ist (vgl. Ivanovic 2010a: 172f.).

¹¹⁶ Stichwort „*form as meaning*.“ Vgl. Kapitel 1.3.

¹¹⁷ „*In focussing on style how meaning is generated by it, the term ‘exophonic’ represents an important shift in how we approach writing by non-native speakers, and a return to the late somewhat neglected relationship between form and meaning in literature*“ (Weight 2008: 40).

6.1 *Exophonie* als Schlüsselbegriff der Literatur von Yoko Tawada

Die sowohl auf japanisch, als auch auf deutsch schreibende Autorin Yoko Tawada¹¹⁸, deren experimentelle, sprachverfremdende Schreibpraxis die Plattform für die Erweiterungsvorschläge hinsichtlich einer literarizitätsorientierten Arbeit mit Übersetzungen im DaF-Unterricht bilden soll, ist eine renommierte Repräsentantin der soeben thematisierten *exophonen* Literatur (vgl. Ivanovic 2010a: 171). Das literarische Schreiben von Tawada bewegt sich nicht nur zwischen den zwei ‚Kulturräumen‘ Japan und Deutschland, sondern auch zwischen den zwei sehr unterschiedlichen Schriftsystemen der deutschen Buchstabenschrift und den japanischen Schriftzeichen (vgl. Baur o.J.: o.S.). Aus diesem Spannungsfeld zwischen zweier gleichberechtigter, einander fremden Sprachen und Kulturen, entwickelt Tawada ihre Poetologie und nutzt Affinitäten zwischen den Sprachen, ebenso wie Nichtverstehen und Missverständnisse als Textgenerator¹¹⁹ (vgl. Kilchmann 2012: 18). „*Die Entfremdung von der einen oder eigenen Sprache [bildet in Tawadas Werken die] Voraussetzung eines spielerischen, von Bedeutungskonventionen befreiten Umgangs mit Sprache*“ (ebd.: 19).

Das Schreiben zwischen zwei Sprachen versteht Tawada als ein ständiges Experiment beziehungsweise als einen permanenten Übersetzungsprozess (Esselborn 2007: 243), der sowohl ihre Fremdsprache (Deutsch), als auch ihre Erstsprache Japanisch affiziere und transformiere (Ivanovic 2008: 226).¹²⁰ In diesem Kontext kann *Exophonie*, laut Ivanovic, als „*ein dem Schreiben Tawadas zugrunde liegendes transformatorisches Konzept*“ (ebd.: 227) verstanden werden. Das der Übersetzungsprozess nicht allein erzählerisches Thema in den literarischen Texten Tawadas ist, sondern vielmehr ein konstitutives Merkmal ihrer Schreibweise, wird unter anderem an dem Titel ihres im Jahre 2002 erschienenen Werkes *Überseetzungen* deutlich, welches in der Didaktisierung näher betrachtet wird.

Bevor jedoch anhand der Didaktisierung zweier Unterrichtseinheiten dargestellt werden soll, worin der Mehrwert *exophoner* Literatur im Allgemeinen und den literarischen Texten von Yoko Tawada im Speziellen, in Bezug auf eine literarizitätsorientierte Arbeit mit

¹¹⁸ Yoko Tawada, die 1960 in Japan (Tokyo) geboren wurde, zog 1982 im Alter von 20 Jahren nach Deutschland, wo sie bis heute lebt. Bis dato hat Tawada an die zwanzig Werke sowohl in japanischer, als auch in deutscher Sprache veröffentlicht (vgl. Lughofer 2010: 5). Zu ihren Werken zählen verschiedene Literarische Essays (z.B. *Talisman*, 1996), Theaterstücke (z.B. *Wie der Wind im Ei*, 1997), Prosa & Lyrik (z.B. *Abenteuer der deutschen Grammatik*, 2010) und Hörspiele (vgl. Ivanovic 2010: 469-487).

¹¹⁹ „*Wo die Sprache einen Knick macht, beginnt das Schreiben*“ (Tawada 2010: 113).

¹²⁰ „*In mir befinden sich verschiedene Personen, die den Text, der gerade geschrieben wurden, in die andere Sprache übersetzen*“ (Interview in *Neues aus Japan* Nr.11/2005)

Übersetzungen im DaF-Unterricht besteht, soll vorerst noch in komprimierter Form auf Tawadas „*Poetik des Übersetzens*“ (Genz 2010: 467) eingegangen werden.

6.2 Zur Dimension der Übersetzung in Yoko Tawadas Werken

Bereits eine knappe Recherche zu der bisher bestehenden wissenschaftlichen Literatur¹²¹, die sich mit Yoko Tawadas Werken und ihrer besonderen Schreibpraxis beschäftigt, genügt, um zu der Feststellung zu gelangen, dass das Phänomen des Übersetzens nicht nur ein zentrales Motiv in ihrer Poetik darstellt, sondern zudem ein grundlegendes Verfahren ihrer literarischen Produktion bezeichnet (Bay 2013: 117).¹²² So entfaltet sich die Poetologie Tawadas durch ihr permanentes Hin und Herwechseln zwischen zwei Sprachen, Schriftsystemen und kulturellen Gefügen (ebd.: 117). Sowohl dieser für Tawadas Schreiben konstitutive Übersetzungsprozess, als auch die Frage der Übersetzbarkeit werden in ihren Werken stets aufs Neue reflektiert und kreativ genutzt. Yoko Tawadas Verständnis von Übersetzen und ihre literarischen Strategien, im Sinne eines „*Schreiben als Übersetzen*“ (ebd.: 118), unterscheiden sich jedoch fundamental von konventionellen Übersetzungskonzepten. Diesbezüglich geht es bei Tawadas literarischer „*Reise von Sprache zu Sprache*“ (Klichmann 2012: 22) nicht darum, einen möglichst gleichbleibenden semantischen Gehalt von einem sprachlichen, medialen oder kulturellen Code in einen anderen zu übertragen (Bay 2013: 117), oder mit anderen Worten nicht darum, das „*kommunikativ-kulturelle Ereignis*“ (Dobstadt & Riedner 2014: 314) des Ausgangstextes ‚äquivalent‘ im Zieltext herzustellen. Sondern

[v]ielmehr nutzt Tawada die Differenz zwischen den verschiedenen semiotischen Systemen, um vorhandene Zeichenformationen in ihre materiellen und symbolischen Bestandteile zu zerlegen und diese im Prozess der Übertragung in eine andere sprachliche oder mediale Ordnung [...] einzuschreiben (Bay 2013:118).

Die Unmöglichkeit der Äquivalenz versteht Tawada dabei nicht als ein Hindernis, sondern als Chance (vgl. Bay 2013:118), die sie in ihrem Schreiben dazu nutzt, die Selbstverständlichkeit und Beherrschbarkeit von Sprache in Frage zu stellen. Durch ihre dem Leitsatz der Übersetzung verpflichtete Schreibpraxis wird die symbolische Natur von Sprache evident.

Bezogen auf das Ziel dieser Arbeit, einen literarizitätsorientierten Umgang mit Übersetzungen im fremdsprachlichen Unterricht zu fördern, ist besonders Tawadas Strategie der Übersetzung

¹²¹ Die Anzahl wissenschaftlicher Artikel zu Tawada ist in den letzten Jahren exponentiell gestiegen (Bay 2013: 117).

¹²² **Siehe dazu:** Ivanovic, C. (2010): Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Tübingen: Stauffenburg Verlag. / Genz, J. (2010): *Yoko Tawadas Poetik des Übersetzens am Beispiel von Übersetzungen*. In: Études Germaniques 65/3, S. 467-482. / Anderson, S.C. (2010): *Surface Translation: Meaning and Difference in Yoko Tawada's German Prose*. In: Seminar 46 (1), S. 50-70. **U.a.**

der sprachlichen Oberfläche bzw. der Form von Interesse, welches nicht an der Semantik des Wortes ansetzt, sondern an der Form und dem Klang des Wortes (vgl. Genz 2010: 469). Statt inhaltlich zu übersetzen, übersetzt Tawada die äußere Ebene und lautliche Form der Wörter, wodurch die Bedeutungsrelevanz der Formaspekte von Sprache wahrnehmbar wird.¹²³ Tawadas literarische Strategie der sprachlichen ‚Oberflächenübersetzung‘, deren Fokus auf dem Wortmaterial selbst, also sowohl auf den Buchstaben, Klängen und deren Zusammenstellungen, als auch auf den Unstimmigkeiten bzw. der Dichotomie zwischen Zeichen und Objekt liegt, betont die mehrdeutige, wandelbare und multivalente Natur der Sprache (vgl. Anderson 2010: 50). Diese Übersetzungsmethode Tawadas eröffnet nicht nur neue Perspektiven auf scheinbar vertraute Dinge, sondern verdeutlicht auch die grundlegende Dichotomie von „*Bezeichnenden*“ und „*Bezeichneten*“ und ermöglicht es, sie in einem weniger selbstverständlichen Verhältnis zueinander zu betrachten (vgl. Jakobson 1972: 151). Tawadas Werke sind dabei in gewisser Hinsicht gleichzeitig literarisch und theoretisch (vgl. Kilchmann 2012: 19), da sie mit ihrer Übersetzungsstrategie direkt an den aktuellen Diskurs zur kulturellen Dimension des Übersetzens anknüpft. So werden speziell in ihren literarischen Essays und Romanen solche Themen wie die Rolle des Übersetzers, das Verhältnis zwischen ‚Original‘ und Übersetzung oder die Abgrenzung von Sprachen verhandelt und kritisch reflektiert (vgl. Anderson 2010: 50).¹²⁴ „*Tawadas Schreiben überschreitet somit nicht nur die Grenze von einzelnen Sprachen sondern auch von verschiedenen Diskursen* (Kilchmann 2012: 19).“ Diese Grenze bildet dabei keine Beschränkung für ihr Schreiben, sondern wird „*vielmehr systematisch als dessen Ausgangspunkt genutzt*“ (ebd.:19). Ähnlich wie Dobstadt & Riedner¹²⁵ versteht auch Tawada den Prozess der Übersetzung als einen Prozess der Umdichtungen und Transformation, bei dem Texte neu erschaffen werden (vgl. Matsunaga 2002: 541) und wendet sich gegen die Vorstellungen einer dezidierten Unterscheidung von ‚Original‘ und Übersetzung. Vielmehr versteht Tawada das Übersetzen in Anknüpfung an Derridas Überlegungen in *Babylonische Türme*, als eine ständige Umgestaltung bereits bestehender Übersetzungen¹²⁶, denn Sprache, egal ob Mutter- oder Fremdsprache, ist für Tawada immer schon übersetzte Sprache (vgl. Weber 2009: 173).¹²⁷

¹²³ **Vgl.** Kapitel 1.4.1

¹²⁴ „[Tawadas] approach to translation reworks ideas about the relationship between source and translated language and links her writing to current debates about the cultural dimensions of translation, such as the role of the translator in mediating between cultures. Surface translation as presented in her fiction, essays and interviews question the concept of a source, or native language and, by extension, the distinction between native and foreign culture“ (Anderson 2010: 50).

¹²⁵ **Vgl.** Kapitel 4.2.2

¹²⁶ „Die Übersetzung ist in Wahrheit ein Moment im Wachstum des Originals; das Original vervollständigt sich in der Übersetzung, es ergänzt sich selber und vervollständigt sich, indem es sich vergrößert“

Dieses Verständnis von Sprache und Übersetzung, das in Tawadas Werken zum Ausdruck kommt und die Mehrdeutigkeit und Offenheit von Sprache betont, liegt auch der *Didaktik der Literarizität* zugrunde, was für das Potential dieser Literatur hinsichtlich der Verwirklichung einer literarizitätsorientierten Zielsetzung im FSU spricht. Tawadas besondere Schreibpraxis bringt

[...] scheinbar feststehende Bedeutung in Bewegung, überlagert voneinander kategorisch Getrenntes [...] und transformiert es in ein Sprachgefüge, das seine Dynamik gerade dadurch bewahrt, dass es nicht in Eindeutigkeit gerinnen muss (Ivanovic 2010: 9).

In diesem Sinn ist die Sprache in Tawadas Werken vertraut und doch fremd, wodurch deutlich wird, „*that all understanding is an act of translation*“ (Kramsch / Huffmaster 2008: 294).

An die Stelle von Leitkategorien wie *Wissen* und *Verstehen* „tritt die *Wahrnehmung und Reflexion der immer schon gegebenen Grenzen des Erfassens und Verarbeitens*“ (Ivanovic 2010:12), mit denen die Lesenden Tawadas Literatur lernen müssen umzugehen.¹²⁸ Die parallel verlaufenden Prozesse des Schreibens und Übersetzens in Tawadas Schriften begünstigen das Entstehen neuer Sinnzusammenhänge und fördern ein Verständnis von Sprache als ein sich im permanenten Wandel befindendes soziales und symbolisches System (vgl. Weber 2009:177).

Wichtig für das Verständnis Yoko Tawadas ‚Übersetzungspolitik‘ ist, so muss an dieser Stelle betont werden, zudem die Auseinandersetzung mit den Schriften Walter Benjamins und insbesondere mit seinem Aufsatz „*Die Aufgabe des Übersetzers*“ (1972)¹²⁹, da gewisse Schreibverfahren in Tawadas Texten durchaus den Überlegungen Benjamins verpflichtet sind (vgl. Bay 2013:118). Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch aus Platzgründen nicht näher darauf eingegangen werden.¹³⁰ Der knappe Einblick in einige Strategien Tawadas Schreibpraxis muss an dieser Stelle ausreichen, um eine Vorstellung davon zu geben, wie sich Tawadas „*Poetik der Übersetzung*“, die zugleich eine Poetik der Transformation und Verfremdung (vgl. Ivanovic 2010) ist, zwischen den verschiedenen Sprachen und Zeichensystemen entfaltet.

(Derrida 1997: 145).

¹²⁷ Die japanische Sprache, deren Schriftsystem aus der Vermischung chinesischer Ideogramme und der Silbenschrift erwachsen ist, bietet ein gutes Beispiel dafür, dass man nicht nur zwischen divergierenden Sprachen übersetzen muss, sondern auch innerhalb der eigenen Sprache, da man im japanischen das gelesene Idiogramm in das gesprochene Wort übersetzen muss (vgl. Genz 2010: 469).

¹²⁸ Stichwort: Ambiguitätstoleranz.

¹²⁹ Tawada hat sich in ihrer Dissertation (bei der sie von der Walter Benjamin Forscherin Sigrid Weigel betreut wurde) intensiv mit den Schriften Benjamins zum Übersetzen auseinandergesetzt (vgl. Ivanovic 2010a: 177). **Siehe dazu:** Ivanovic, C. (2010a): Exophonie und Kulturanalyse. Tawadas Transformationen Benjamins. In: Ivanovic, C. (Hrsg.): Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S.171-207.

¹³⁰ Vgl. Anderson, S.C. (2010): *Surface Translation: Meaning and Difference in Yoko Tawada's German Prose*. In: Seminar 46 (1), S. 53ff.

7. Didaktisierungen

Ausgehend von den dargestellten theoretischen Überlegungen und praxisbezogenen Erkenntnissen von Kramersch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner zum Übersetzen im fremdsprachlichen Unterricht, soll im letzten Kapitel dieser Arbeit nun anhand der Didaktisierung einer Unterrichtsreihe gezeigt werden, inwiefern eine Literatur, deren außergewöhnliche Poetologie aus dem Schreiben zwischen zwei Sprachen erwächst, dazu beitragen kann, dass das Übersetzen im DaF-Unterricht, jenes sprachreflexive Potential entfaltet, das in ihm angelegt ist.

Der Aufbau der Unterrichtseinheiten orientiert sich an den vier Arbeitsphasen des Übersetzungsexperiments von Kramersch / Huffmaster,¹³¹ die jedoch, anknüpfend an die Überlegungen von Dobstadt & Riedner, um eine analytische Phase erweitert werden soll. In dieser Phase der analytischen Beschäftigung mit Übersetzungen, gilt es, unter Einbeziehung einiger Auszüge aus Yoko Tawadas Band „*Überseetzungen*“ (2002), die Sprachlernenden für die multivalente komplexe Natur der Sprache und Übersetzung zu sensibilisieren. In einem zweiten Schritt sollen die aus dieser Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten durch eine praktische Phase vertieft und ergänzt werden.

Durch diese Erweiterung der von Kramersch / Huffmaster entworfenen Unterrichtsphasen soll verhindert werden, dass die konzipierten Übersetzungsübungen im Sinne einer kommunikativen Aktivität verstanden werden. So soll durch das didaktische Design, welches das Übersetzen im DaF-Unterricht in gewisser Hinsicht mit der Offenlegung der sprachreflexiven Ziele und Hintergründe verbindet (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 321), sichergestellt werden, dass die Lernenden tatsächlich an ein anderes Sprachufer übersetzen und auf ihrer „*Reise von Sprache zu Sprache*“, eine ähnliche Perspektive auf Sprache und Übersetzungen entwickeln, wie sie in den Werken von Yoko Tawada zum Ausdruck kommt. Um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen, muss an dieser Stelle betont werden, dass es nicht das Ziel der Didaktisierung ist, die Texte von Tawada von den Sprachlernenden übersetzen zu lassen, sondern vielmehr soll ihre Sicht auf Sprache und ihre Reflexionen zum Übersetzen herausgearbeitet werden und die Grundlage dafür schaffen, dass die Lernenden erkennen, wie schon Humboldt zu seiner Zeit, dass der eigentliche Mehrwert des Übersetzens nicht lediglich im bloßen Verständlichmachen einer fremden Sprache liegt, sondern im Sinnzuwachs (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 321).

¹³¹ Vgl. Kapitel 4.1

7.1 Rahmenbedingungen

Anhand der Unterrichtsreihe soll nun aufgezeigt werden, wie die Aktivität des Übersetzens im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann, um die Sprachlernenden für ein literarizitätsorientiertes Verständnis von Sprache zu sensibilisieren und ihre *symbolische Kompetenz* zu fördern. Die didaktischen Vorschläge, die im Folgenden vorgestellt werden, sind nicht für einen speziellen Sprachkurs entworfen wurden und müssen im Sinne eines Orientierungsdesigns verstanden werden, das an verschiedene Rahmenbedingungen und Unterrichtssituationen angepasst werden kann. Die drei Unterrichtssequenzen zu je 90 Minuten bilden eine Einheit und sollen einen möglichen Einstieg in eine literarizitätsorientierte Arbeit mit Übersetzungen im DaF-Unterricht bieten. Sowohl die gewählten Texte, als auch die etwas komplexeren Aufgabenstellungen in den Unterrichtseinheiten, setzen auf Seiten der Lernenden ein fortgeschrittenes Sprachniveau (mindestens B2 Niveau¹³²) voraus. Ideal für die Umsetzung der didaktischen Entwürfe wäre ein Kurs mit einer Gruppenstärke von zwölf Teilnehmenden¹³³, was jedoch keineswegs zu bedeuten hat, dass das Design nicht auch für Kurse mit mehr TN geeignet ist. Aufgrund dessen, dass sich im Rahmen der Unterrichtseinheiten nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit dem Thema des Übersetzens auseinandergesetzt wird, wäre es für die Umsetzung ferner von Vorteil, wenn es sich um eine sprachlich homogene Lerngruppe¹³⁴ handeln würde, da sich die angefertigten Übersetzungen dann leichter im Kurs vergleichen ließen.

Im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Konzepts¹³⁵ von Fremdsprachenunterricht, sind die didaktischen Entwürfe so konzipiert worden, dass sich die Lernenden sowohl kognitiv als auch produktiv mit Übersetzungen auseinandersetzen.

7.2 Lernziele der Unterrichtseinheiten

Die Lernziele des didaktischen Entwurfs ergeben sich aus den Überlegungen zur *symbolischen Kompetenz* (Kapitel 1.3) und *Didaktik der Literarizität* (Kapitel 1.4). So besteht ein zentrales Lernziel darin, den Lernenden mittels der differenzierten Auseinandersetzung und Arbeit mit Übersetzungen im Sprachunterricht, ein Gefühl für die Vielschichtigkeit und

¹³² Gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

¹³³ Im Folgenden mit TN abgekürzt.

¹³⁴ In der Didaktisierung wurde von einer Lerngruppe mit Englisch als Erstsprache ausgegangen.

¹³⁵ Vgl. Kapitel 1.2.3

Mehrdeutigkeit von Sprache zu verleihen und sie für die damit verbundene Notwendigkeit, Bedeutung auszuhandeln zu sensibilisieren. Mit anderen Worten ist das übergeordnete Lernziel der Unterrichtseinheiten die Förderung symbolischer Kompetenz. Durch die sowohl theoretische, als auch praktische Beschäftigung mit dem Übersetzen als eine Aktivität, die vermeintlich feststehenden Sinn ins Fließen bringt und die vielschichtige, „*inkohärente und zugleich bedeutungskonstitutive*“ (Hirsch 1997:12) Grundstruktur der Sprache wahrnehmbar macht, sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden, dass Sprache weitaus komplexer ist, als nur das richtige Wort an der richtigen Stelle zu verwenden, „*Production of Complexity*“ (Kramersch 2006: 251). Des Weiteren ist es ein wichtiges Ziel der Unterrichtseinheiten, den Sprachlernenden die Bedeutungsrelevanz der Form sprachlicher Äußerungen („*form as meaning*“) bewusst zu machen und ihren Blick dafür zu schärfen, dass Zeichen immer auf Zeichen verweisen und nicht auf Objekte (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b:110). Anders formuliert wurden die Übungen in den Unterrichtseinheiten unter der Prämisse konzipiert, die Lernenden auf die Zitathaftigkeit bzw. Intertextualität von Sprache aufmerksam zu machen, um ihnen ein Verständnis dafür zu verleihen, dass jedes Sprechen bereits ein übersetztes Sprechen ist (vgl. Weber 2009:220). In diesem Zusammenhang soll den Lernenden nicht nur die Komplexität, Offenheit und Konstruiertheit von Sprache bewusst werden, sondern die Lernenden sollen auch zu der Einsicht gelangen, dass Sprache- egal ob Mutter- oder Fremdsprache- niemals völlig transparent und somit niemals ganz beherrschbar ist. Die Lernenden sollen erfahren, dass die sprachliche Äußerung stets mehr meint, als sie sagt und dass sich das Individuum in einem ständigen Prozess der Bedeutungsaushandlung, also einem permanenten Übersetzungsprozess befindet. Ferner sollen die Lernenden für ein Verständnis von Übersetzen als „*Transformation*“ (Derrida 1986: 58 zit. n. Dobstadt & Riedner 2014: 319) von Bedeutung sensibilisiert werden und dafür, dass es im Prozess der Übersetzungen immer zu Sinnverschiebungen kommt und sich die „*symbolic gap*“ zwischen den Sprachen nicht nahtlos schließen lässt, sondern nur durch einen kreativen Sprung überwunden werden kann (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 317). Mit anderen Worten, soll so den Lernenden bewusst werden, dass Texte (ob literarisch oder nicht) stets eine Vielzahl an unterschiedlichen Übersetzungen zulassen (Dobstadt & Riedner 2014: 318). Dies wiederum macht es erforderlich, dass nicht nur der Sinn des Ausgangstextes sondern auch der des Zieldtextes, also von Texten allgemein, immer wieder neu erörtert und diskutiert werden muss.

Durch den spielerischen Umgang mit dem Übersetzen in den Unterrichtseinheiten, sollen die Lernenden erfahren, wie Sprache produktiv verwendet werden kann, um widersprüchliche Wahrheiten zu fördern (vgl. Kramersch 2006: 251). Mittels dieses Vorgehens soll der Blick der

Lernenden, im Sinne Kramers auf den Prozess der Bedeutungsbildung („*the practice of meaning making*“, (vgl. ebd. 251)) gelenkt werden.

Anknüpfend an das Konzept einer „*Didaktik des kulturbezogenen Lernens*“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 7), welche die „*Deutungs- und Diskursabhängigkeit*“ (ebd.: 7) einer jeden gesellschaftlichen Realität betont, besteht ein weiteres Lernziel des didaktischen Entwurfs darin, die Lernenden zu einer kritischen Reflexion der eigenen Deutungsmuster anzuregen. Diesbezüglich sollen die Lernenden nicht nur ihre individuellen Deutungsmuster erkennen und anderen gegenüberstellen, sondern sie sollen diese vielmehr in Frage stellen und möglicherweise weiterentwickeln (vgl. Schüßler 2000: 97f.ziz.n. Altmayer 2008: 36ff.).

7.3 Textbegründung

Gegenstand der Unterrichtsreihe ist zum einen das literarische Essay „*Musik der Buchstaben*“ aus dem Erzählband „*Überseetzungen*“ von Yoko Tawada und zum anderen die deutsche ‚Übersetzung‘ des berühmten Unsinnsgedichts „*Jabberwocky*“ von Lewis Carroll. Insgesamt existieren drei deutsche Versionen des Gedichtes mit den Titeln „*Der Jammerwoch*“¹³⁶, „*Brabbelback*“¹³⁷ und der „*Zipferlake*“. Im Rahmen des Unterrichtsentwurfs wurde sich für die letzte Version der deutschen Nachdichtung des Gedichtes von Christian Enzensberger entschieden.

7.3.1 Zum literarischen Essay „*Musik der Buchstaben*“ von Yoko Tawada

In der ersten Phase der Unterrichtsreihe soll sich wie bereits angesprochen zuerst analytisch mit dem komplexen Wesen der Übersetzung auseinandergesetzt werden. Dies soll unter anderem anhand des literarischen Essays „*Musik der Buchstaben*“ von Yoko Tawada geschehen, weshalb nachfolgend kurz auf dessen Inhalt und Potential, hinsichtlich einer literarizitätsorientierten Auseinandersetzung mit Übersetzungen eingegangen werden soll.

Das Essay stammt aus Yoko Tawadas Erzählband mit dem Titel „*Überseetzungen*“, welches aus vierzehn kurzen Reiseessays und Prosatexten mit einer unverkennbar autobiographischen Note besteht (vgl. Ivanovic 2010: 9).

¹³⁶ Robert Scott

¹³⁷ Lieselotte & Martin Remané

Das Wortspiel im Titel, welches mehrere Lesarten zulässt, kann als programmatisch für Tawadas poetisches Verfahren verstanden werden und bringt zudem ihren außergewöhnlichen Blick auf Sprache zum Ausdruck. Die Wortschöpfung im Titel verquickt

[...]die Erlebnisse in Übersee, von denen das Buch erzählt, das Verfahren und Ergebnis des Übersetzens, das dabei zur Anwendung kommt, und die verschiedenen unterwegs wahrgenommenen und selbsterprobten „Zungen“- euroasiatische, nordamerikanische und südafrikanische - zu einem einzigen Wort[...] (Ivanovic 2010:9)

und eröffnet so einen ersten Einblick in Tawadas Konzept eines *Schreibens als Übersetzen* (Bay 2013: 118), welches im Kapitel 5.1 bereits näher erläutert wurde. Die in dem Band stattfindende Reise, sowohl in der Sprache als auch von „*Sprache zu Sprache*“ (Kilchmann 2012: 22) eröffnet neue Perspektiven auf den Prozess des Übersetzens. Dadurch eignet sich Tawadas Werk ideal zur Heranführung an ein Konzept von Übersetzung, welches die Unmöglichkeit der Äquivalenz nicht lediglich als eine Störung empfindet, sondern im Sinne Humboldts, als kreative Möglichkeit der Sprachentwicklung versteht (vgl. Frey 1997: 57).

Besonders in dem Essay „*Musik der Buchstaben*“ wird der Blick des Lesenden nicht nur auf den komplexen Prozess der Sinnbildung gelenkt, der einem jeden Übersetzungsakt zugrunde liegt, sondern es wird auch die Bedeutungsrelevanz der sprachlichen Form hinsichtlich der Erschließung von Sinn deutlich.

Den Auftakt des Gedichtes bildet ein Brief aus Frankreich, der ein Gedicht enthält, dessen Inhalt die Protagonistin nicht entschlüsseln bzw. übersetzen kann, da ihr die notwendigen Französischkenntnisse fehlen. Dadurch, dass sie die Sprache des Gedichtes nicht versteht, ihr also „*keine Bedeutung im Weg steht*“ (Tawada 2010: 33), ist jedes Wort in dem Gedicht offen und kann grundsätzlich alles bedeuten (Tawada 2010: 33). Eine Erfahrung die vielen Sprachlernenden aus dem Fremdsprachenunterricht vertraut sein dürfte. Da der Inhalt verschlossen bleibt, richtet sich der Blick der Protagonistin wie von selbst auf die sprachliche Oberfläche der Wörter, also auf ihre Form. So versucht sie die Bedeutung der Wörter über ihre Form zu erschließen. Dabei wird ihr die Dichotomie von Zeichen und Objekt bewusst, da sie feststellen muss, dass ihr die Buchstaben und deren Zusammenstellungen zwar vertraut sind, nicht aber das Konzept auf das sie verweisen.

Die Schriftzeichen interessiert es vielleicht gar nicht, was sie in einem Land bedeuten. In Deutschland bedeuten sie das, in Frankreich jenes. Sie sind Reisende, sie werden unterwegs immer wieder anders verstanden, je nachdem, in welcher Sprache sie übernachten. Ihre Körper bleiben aber dieselben[...] (Tawada 2010:33).

Angetrieben von dem Wunsch, das Gedicht zu verstehen, konzentriert sich die Protagonistin auf die Wörter die ihr bekannt vorkommen und stößt auf das Wort „*blanc*“ (Tawada 2010: 33). Dieses Wort hat sie schon einmal gelesen und zwar auf einem Stift in einem

Schreibwarengeschäft (ebd.: 33). Doch was kann das Wort bedeuten? Bezeichnet es einen Stift oder steht es doch für etwas anderes? Auch hier wird durch den Reflexionsprozess der Protagonistin wiederholt die Dichotomie von Zeichen und Objekt wahrnehmbar und gleichzeitig auch die Uneigentlichkeit sprachlicher Zeichen, die stets unterschiedliche Deutungen zulassen. Durch das Wort „bleu“ (ebd.: 33), auf das die Protagonistin stößt, als sie ein paar Wörter überspringt, kommt sie auf die Kategorie der Farben, wodurch sich ein neuer Deutungshorizont eröffnet. Doch auch hier wird schnell deutlich, dass ein und dasselbe Wort stets multiple Sinnbezüge aufweist und unterschiedlich gedeutet werden kann.

Das Essay ist besonders deshalb als Einstieg für die Unterrichtseinheit geeignet, weil es die Lernenden für die vielschichtigen Sinnbildungsprozesse sensibilisieren kann, die einer jeden sprachlichen Handlung und also auch jeder Übersetzung zugrunde liegen. Ferner besitzt das Essay auch deshalb Potential, weil es die Lernenden darauf aufmerksam machen kann, dass Sprache im Sinne eines symbolischen Systems verstanden werden muss, welches unseren Blick auf die ‚Realität‘ perspektiviert und „*uns als Mitglieder von Sprachgemeinschaften mit bestimmten Deutungsmustern [...] mit Sinn ausstattet*“ (Dobstadt & Riedner 2011b:111). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das einzelne Wort an sich unübersetzbar ist, weil es nicht nur in keiner anderen Sprache, sondern streng genommen auch in der eigenen Sprache stets unterschiedlich verstanden werden kann und keine genaue Entsprechung hat. Unübersetzbarkeit, so wird in dem Essay wahrnehmbar, bedeutet, dass sich das Individuelle des Wortes auf vielfältige Weise wiedergeben lässt. Diese Erkenntnisse, die aus dem Essay gewonnen werden können, schließt ein Konzept von Übersetzung aus, das auf der Forderung nach Äquivalenz beruht (vgl. Frey 1997: 57).¹³⁸ Darüberhinaus, so soll den Lernenden mittels Tawadas Essay verdeutlicht werden, ermöglicht es die Übersetzung, die „*eigne Sprache in einem Unterschied zu sich selbst zu bringen*“ (ebd.: 59), das heißt sie zu modifizieren. Abschließend sollen die Lernenden zur der Einsicht gelangen, dass das Übersetzen immer mit einer Sinnverschiebung einhergeht und Ausgangs- und Zieltext niemals völlig äquivalent sein können, aber gerade dort wo Äquivalenz unmöglich ist, „*ist die kreative Arbeit an der [...] Sprache ablesbar*“ (ebd.: 60).

Nachdem sich anhand des Essays analytisch mit dem komplexen Wesen der Sprache und Übersetzung auseinandergesetzt wurde, sollen die gewonnen Erkenntnisse und Einsichten wie bereits erwähnt, in einer praktischen Phase vertieft werden. Gegenstand dieser Phase ist das

¹³⁸ „Mir kommt es manchmal sogar so vor, als gäbe es gar nichts Festes, aber indem ich übersetze entsteht plötzlich das, was man als Original bezeichnen kann und was ich als Übersetzung, als Endprodukt bezeichnen kann. Beide Seiten, das Original und die Übersetzung entstehen in der Bewegung der Übersetzung selbst“ (vgl. Interview im Deutschlandfunk).

Unsinnsgedicht „Zipferlake“ (von Christian Enzensberger) auf das im nächsten Kapitel kurz näher eingegangen werden soll.

7.3.2 Zum Potential des „Zipferlake(s)“¹³⁹

Bei dem Unsinnsgedicht „*Zipferlake*“ handelt es sich um eine deutsche Übertragung des auf Englisch verfassten Gedichtes „*Jabberwocky*“. An dieser Stelle wurde bewusst das Wort Übertragung gewählt, da eine Übersetzung im traditionellen Sinne aufgrund dessen, dass die meisten Wörter im Gedicht erfundene Phantasiewörter sind, nicht möglich ist. Die besondere Wirkung des Gedichtes beruht auf der Verwendung von onomatopoetischen Unsinnswörtern, die im Kopf des Lesenden zu ganz unterschiedlichen Assoziationen führen können. So ist das Gedicht besonders dadurch gut für den Unterrichtsentwurf geeignet, weil, wie es Tawada so schön formuliert hat, „*keine Bedeutung im Weg steht*“ (Tawada 2010:33) und jedes Wort offen ist und alles bedeuten kann. Ein weiterer Vorteil des Gedichtes besteht darin, dass die meisten verwendeten Wortschöpfungen zwar frei erfunden sind, sich jedoch an die Regeln der deutschen Wortbildung und Satzbildung halten.

So wird durch das Gedicht eine ähnliche Situation generiert, wie in dem Essay „*Musik der Buchstaben*“. Dadurch, dass die Wörter auf den ersten Blick keinen Sinn ergeben bzw. unendlich offen sind, wird der Blick der Lernenden auf die sprachliche Oberfläche gelenkt und die Lernenden können für die Bedeutungsrelevanz der sprachlichen Form sensibilisiert werden. Denn obwohl das Gedicht vorerst keinen Sinn zumachen scheint, führen die onomatopoetischen Wortkreationen und die Befolgung der Wort- und Satzbauregeln rasch zu einem mentalen Bild, des schaurigen „*Zipferlakes*“. Indem das Gedicht die Lernenden durch seine Offenheit und Unbestimmtheit stolpern lässt, also eine „*Irritationserfahrung*“ (Altmayer 2008:6ff.) provoziert, kann es eine Grundlage für die Reflexion über die Vielschichtigkeit und Widersprücklichkeit von Sprache schaffen.

¹³⁹ Siehe Anhang I.

7.4. Ablauf der Unterrichtseinheiten

In Anlehnung an das Übersetzungsexperiment von Kramsch / Huffmaster wurde die nachfolgende Unterrichtsreihe ebenfalls in verschiedene Phasen untergliedert, wobei diese um eine analytische Phase erweitert wurden. In diesem Zusammenhang gilt es die Lernenden in der ersten Unterrichtseinheit¹⁴⁰ vorerst für die Offenheit und Vielschichtigkeit von Sprache sowie für ein Übersetzungskonzept zu sensibilisieren, welches die Komplexität sprachlicher Äußerungen und die damit verbundene Unmöglichkeit der Äquivalenz beim Übersetzen nicht übergeht, sondern als kreative Möglichkeit der Sprachentwicklung erkennt (vgl. Frey 1997:57). Ferner sollen die Lernenden in der ersten UE sowohl auf die Bedeutungsrelevanz der sprachlichen Form in Bezug auf den Sinnbildungsprozess, als auch auf die grundlegende Dichotomie von Zeichen und Objekt bzw. die „*symbolic gap*“ aufmerksam gemacht werden. In der zweiten und dritten UE sollen die Studierenden dann selbst produktiv werden bzw. übersetzen, wodurch die aus der ersten UE gewonnen Einsichten und Erkenntnisse vertieft werden sollen.

7.4.1 Erste Unterrichtseinheit

Phase 1: Sensibilisierung für die Mehrdeutigkeit von Sprache

Den Einstieg in die UE bildet die Auseinandersetzung mit dem Titel des Buches „*Überseetzungen*“¹⁴¹ von Yoko Tawada, der von der Lehrkraft¹⁴² entweder an die Tafel geschrieben oder für den Fall, dass ein Beamer im Unterrichtsraum vorhanden ist, an die Wand projiziert werden kann.

Wichtig ist diesbezüglich, dass die LK darauf achtet, das Wort „*See*“¹⁴³, welches das Zentrum von Tawadas verfremdenden Neologismus bildet, kursiv zu schreiben. Dadurch wird der flüssige Kern des amalgamierenden Wortbildungsverfahrens plastisch, der zu seiner Linken mit dem Präfix „*Über*“ verschmilzt und zu seiner Rechten ein Kompositum mit dem Substantiv „*Zunge*“ bildet (vgl. Bay 2013:119), wodurch ein erster Zugang zu Tawadas Verständnis von Sprache und Übersetzung ermöglicht werden soll. „*Indem Tawada das*

¹⁴⁰ Im Folgenden mit UE abgekürzt.

¹⁴¹ „*Das Wortspiel im Titel zeugt vom spielerisch-experimentellen Zug [Tawadas Texte] und von einer besonderen, durch die Vertrautheit mit der ganz anderen Logik der Ideogramme geschärften Aufmerksamkeit für die kombinatorischen Möglichkeiten der Buchstabenschrift*“ (Bay 2013: 119).

¹⁴² Im Folgenden mit LK abgekürzt.

¹⁴³ Dem Symbol des Wassers, als ein Element, das seit jeher als Element der Metamorphose gilt, kommt eine zentrale Bedeutung in Tawadas Schriften zu (vgl. Bay 2013: 119).

flüssige Element der Verwandlung ins Zentrum ihrer programmatischen Verfremdung des Übersetzungsbegriffes stellt“ (ebd.: 119), bringt sie die scheinbar feststehenden Worte und Dinge in Fluss, wodurch deutlich wird, dass Sprache ebenso unbeherrschbar ist, wie das Element des Wassers. Die Wortschöpfung des Titels ist besonders dadurch gut als ein Einstieg in das Thema geeignet, weil sie zu verschiedenen Lesarten einlädt, wodurch die Lernenden¹⁴⁴ auf den komplexen Bedeutungsbildungsprozess aufmerksam gemacht werden können.

Nachdem den LN kurz Zeit gegeben wurde den Titel auf sich wirken zulassen, werden sie nun von der LK aufgefordert, die Assoziationen, die ihnen beim Lesen des Titels in den Sinn gekommen sind, bildlich auf Papier festzuhalten. Mit anderen Worten: Sie sollen malen. Mit diesem Vorgehen wird an die erste Phase („*Noticing the symbolic gap*“) des Übersetzungsexperiments von Kramsch / Huffmaster angeknüpft. Allerdings sollen die Lernenden in Umkehrung der Methode von Kramsch / Huffmaster nicht ein Bild in Sprache übersetzen, sondern Sprache in ein Bild, wodurch ihr Blick für die „*symbolic gap*“ zwischen Zeichen und Objekt geschärft werden soll. Die entstandenen Bilder werden von der LK eingesammelt und an der Tafel befestigt, sodass sie für alle LN gut sichtbar sind. Die LK bittet die LN ihre Bilder und Assoziationen kurz zu erläutern. Danach soll der Titel nochmal betrachtet werden und die LN sollen ihn in seine einzelnen Lexeme zerlegen und diese dann auf ihre Semantik untersuchen. Das Wort setzt sich aus den drei Lexemen „Über“, „See“ und „Zunge(n)“ zusammen. Auf den ersten Blick ergibt diese Aneinanderreihung der Präposition „Über“ und den zwei Substantiven keinen offenkundigen Sinn und wirkt sicherlich befremdlich auf die LN, denen es instinktiv widerstreben sollte, eine Aufzählung aus Worten verschiedener grammatischer Kategorien zu bilden. So sollten die LN schnell zu der Erkenntnis gelangen, dass es nur zwei ‚sinnvolle‘ Kombinationsmöglichkeiten gibt und zwar „**Übersee**(zungen)“ und „(Über)**Seezungen**“. Nun werden die LN wiederholt gebeten, ihren Gedanken freien Lauf zu lassen und der LK alle Assoziationen zuzurufen, die ihnen bei den Wörtern in den Sinn kommen. Die LK sammelt die Wörter an der Tafel. Am Ende sollte die Tafel voll sein, mit verschiedenen Anleitungen zur korrekten Zubereitung von Seezungen, Studien zur Meeresbiologie bis hin zu fremdländischen Sprachen. Im Idealfall wurde auch schon das Wort Übersetzung von den LN genannt und von der LK an der Tafel festgehalten. Anhand dieser Übung sollen die LN nicht nur auf die Mehrdeutigkeit von Sprache aufmerksam gemacht werden, sondern auch auf die Komplexität des Deutungs- bzw. Sinnbildungsprozesses, der sich in den vielen verschiedenen Assoziationen der LN

¹⁴⁴ Im Folgenden mit LN abgekürzt.

widerspiegelt. Ferner sollen die LN, ohne das sie konkret darauf hingewiesen werden, dafür sensibilisiert werden, „[...] *that, ultimately all understanding is an act of translation*“ (Kramersch / Huffmaster 2008: 294).

Phase 2: Theoretische Überlegungen zum Übersetzen / Offenlegung der Ziele

Falls das Wort Übersetzung schon an der Tafel steht, kringelt es die LK ein und fragt die LN, was Übersetzen für sie bedeutet und worin der Sinn der vorhergehenden Übungen bestanden haben könnte. Insofern das Wort Übersetzung noch nicht an der Tafel steht, liest die LK das Wort mehrmals mit unterschiedlicher Betonung vor, bis die LN das Wort Übersetzung heraushören. Im Plenum werden alle Gedanken, die den LN zum Übersetzen einfallen, in Form einer Mind-Map gesammelt. Anand dieser Übung sollen die LN für die unterschiedlichen Bedeutungsebenen des Wortes Übersetzen und den beweglichen, fließenden Charakter sprachlicher Phänomene sensibilisiert werden. Nachdem alle Gedanken der LN an der Tafel gesammelt wurden, verteilt die LK das Essay „*Musik der Buchstaben*“ von Yoko Tawada.

Die LK gibt kurz einige Hintergrundinformationen zu Yoko Tawada und dem Erzählband „*Überseetzungen*“, dann bittet die LK eine / einen LN, den Titel des Essays laut vorzulesen und kurz zu raten, um was es sich in dem Essay handeln könnte.

Anschließend sollen die LN das Essay im Stillen lesen und sich sowohl inhaltliche Notizen machen, als auch Wortschatz unterstreichen, der ihnen nicht vertraut ist. Nach circa zwanzig Minuten bittet die LK einen LN, den Inhalt des Essays kurz wiederzugeben, die anderen LN können, wenn nötig, dabei helfen. Dann fragt die LK die LN ob sie schon mal eine ähnliche Erfahrung gemacht haben, wie die Protagonistin. Wenn ja, sollen die LN kurz erklären, wie sie sich einer Sprache nähern, die sie nicht verstehen. Im Anschluss daran liest die LK die folgenden vier Textstellen aus dem Essay noch einmal vor und bittet die LN, sich diese zu unterstreichen und ihre Gedanken dazu auf ein extra Blatt Papier zu notieren.

1. „*Eine Sprache, die man nicht gelernt hat, ist eine durchsichtige Wand. Man kann bis in die Ferne hindurchschauen, weil einem keine Bedeutung im Weg steht. Jedes Wort ist unendlich offen, es kann alles bedeuten*“ (Tawada 2010: 33).
2. „*Aber was kann das Wort bedeuten? Die Markenzeichen werden einem schnell vertraut, man denkt nicht über ihre Bedeutung nach* „(Tawada 2010: 33).

3. „Also je länger das Wort, desto äußerlicher ist seine Bedeutung. Eine Sprache, die man nicht versteht, liest man äußerlich. Man nimmt ihr Aussehen ernst“ (Tawada 2010: 34).
4. „Wenn ich eines Tages diesen Text übersetze, werde ich eine Musik treffen wollen. Die Musik ist zwar schon da [...] aber die Musik muss in einer Übersetzung noch einmal erreicht werden, mit einem großen Umweg, mit Hilfe der Wörterbücher, Gespräche und Träume. Durch so einen großen Umweg der Übersetzung werde ich der magischen Unlesbarkeit eines Gedichtes wieder begegnen wollen“ (Tawada 2010: 35).

Nachdem die LK die Textstellen noch einmal vorgelesen hat, bittet sie die LN, ihre Aufzeichnung gemeinsam mit dem Essay zur Seite zu legen und sich in eine bequeme Sitzhaltung zu bringen.

Phase 3: Klang-Rhythmus- Bedeutung¹⁴⁵

Die LK kündigt den LN an, dass sie jetzt ein und dasselbe Gedicht („Der Zipferlake“) zweimal vorlesen wird. Die LN sollen während die LK vorliest die Augen schließen und aufmerksam zuhören. Zuerst lässt die LK das Gedicht von einer Computerstimme (z.B. vom Smartphone) vortragen. Dann trägt die LK das Gedicht noch einmal mit eindringlicher, mystisch anmutender Betonung vor. Im Sinne des Konzeptes der „Literarizität“ können die Lernenden dadurch mit der ästhetischen Dimension von Sprache konfrontiert werden, welche die Bedeutungsrelevanz der Form unterstreicht. Da die Unsinnswörter im Gedicht mit hoher Wahrscheinlichkeit befremdlich auf die LN wirken werden, kann es zu Störungen kommen. In diesem Fall muss die LK klarstellen, dass es nicht darum geht, die Wörter zu verstehen, sondern, dass die LN versuchen sollen, sich nur auf den Klang und Rhythmus zu konzentrieren.

Nachdem beide Betonungsversionen des Gedichtes gehört wurden, sollen die LN wieder ihre Augen öffnen und erörtern, welche Vortragsweise ihnen am besten gefallen hat und inwiefern sich die Stimmung durch die unterschiedliche Betonung geändert hat.

Durch dieses Vorgehen soll die Aufmerksamkeit der LN auf die sprachliche Oberfläche (also Klang, Rhythmus und Kombination der Wörter) gelenkt werden. Anders formuliert soll die Nachricht, im Sinne Jakobsons, „um ihrer selbst Willen betrachtet“ (Jakobson 1971: 151)

¹⁴⁵ (Dobstadt & Riedner 2011a:10).

werden. Diese Phase orientiert sich an dem Design der zweiten Phase („*Focus on the signified*“) des Unterrichtsversuchs von Kramersch / Huffmaster.¹⁴⁶

Phase 4: Sensibilisierung für die schriftliche Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens

In dieser, die erste Unterrichtseinheit abschließenden Phase, erhalten die LN nun eine Kopie des Gedichtes „*Zipferlake*“ und sollen es noch einmal im Stillen lesen. Dabei sollen die LN darüber reflektieren, inwiefern in dem Gedicht trotz der Phantasiewörter Sinn generiert wird und woran das liegen könnte. Hier sollen die LN zu der Beobachtung gelangen, dass das Gedicht zwar überwiegend aus Unsinnswörtern besteht, dass jedoch trotzdem Sinn entsteht, weil im Gedicht die grammatischen Grundstrukturen der deutschen Sprache (z.B. Groß- und Kleinschreibung) eingehalten wurden. Damit dies noch deutlicher wird, erhalten die LN die Aufgabe, die verschiedenen Wortarten im Gedicht zu bestimmen.¹⁴⁷ Mittels dieses Vorgehens soll die Aufmerksamkeit der LN auf die Bedeutungsrelevanz der grammatischen Form gelenkt werden. Diesbezüglich soll im Kursverband erörtert werden, welche Bedeutsamkeit die grammatischen Formen hinsichtlich der Deutung des Gedichtes besitzen.¹⁴⁸ Nach der detaillierten Analyse der zentralen grammatischen Strukturen im Gedicht, erhalten die LN die Hausaufgabe, das Gedicht bis zur nächsten Stunde ins Deutsche zu übersetzen. Bevor die LN zu Hause mit der Übersetzung beginnen, sollen sie sich nochmal die markierten Textstellen aus Yoko Tawadas Essay durchlesen und während ihrer Übersetzung des Gedichtes prüfen, ob sie ähnliche Erfahrungen machen.

Da die Unsinnswörter im Gedicht alles bedeuten können und keinen offenkundigen Sinn ergeben, müssen sich die LN zwangsweise von der Vorstellung der einen richtigen Übersetzung¹⁴⁹ lösen und können dafür sensibilisiert werden, dass Übersetzen stets mit einer Transformation von Bedeutung einhergeht und dass im Prozess des Übersetzens neue Texte erschaffen werden. In diesem Rahmen sollen die LN darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Sprache im Übersetzungsprozess an ihre Grenzen getrieben und ihre Ordnung gestreckt wird, wodurch die Sprache in Bewegung gerät. Zum anderen sollen die LN erkennen, dass der Übergang zwischen den verschiedenen Sprachen die Möglichkeit schafft, konventionalisierte Sinnzusammenhänge aufzubrechen und deren zur Selbstverständlichkeit gewordene Semantisierungen in Frage zu stellen (vgl. Bay 2013: 122). Im Sinne Tawadas sollen die LN zu der Einsicht gelangen, dass Wörter keine Behälter sind, die Bedeutung

¹⁴⁶ Vgl. S.44

¹⁴⁷ Siehe Anhang II.

¹⁴⁸ Diese Phase orientiert sich an der Phase III des Unterrichtsentwurfs von Kramersch / Huffmaster. Vgl. S.44.

¹⁴⁹ Wie es bei Kramersch / Huffmaster der Fall war.

aufbewahren, sondern vielmehr als Fenster verstanden werden müssen, die einen Blick auf ganz unterschiedliche ‚Wirklichkeiten‘ gestatten.

7.4.2 Zweite Unterrichtseinheit

Fortführung der Phase 2: Theoretische Überlegungen zum Übersetzen / Offenlegung der Ziele

Den Einstieg in die zweite UE bildet noch einmal die Auseinandersetzung mit dem Essay „*Musik der Buchstaben*“ von Tawada. Nachdem die LN nun mit einer ähnlichen Situation konfrontiert wurden, wie sie im Essay thematisiert wird, können sie sich vielleicht mehr mit dem Text identifizieren. So werden die LN dazu aufgefordert, darüber zu berichten, welche Erfahrungen sie beim Übersetzen des Gedichtes gemacht haben und ob sie bei der praktischen Übersetzung ähnliche Erfahrungen gemacht haben, wie die Protagonistin in Tawadas Essay.

Anschließend fragt die LK die LN, in Anknüpfung an die letzte UE, worauf Tawada mit dem Titel „*Musik der Buchstaben*“¹⁵⁰ aufmerksam machen will und ob die LN bei ihrer Übersetzung eine ähnliche ‚Musik‘ kennengelernt haben. Hier geht es nochmal darum, die LN auf die Bedeutungsrelevanz der sprachlichen Oberfläche bzw. Form aufmerksam zu machen, welche den Sinnbildungsprozess wesentlich beeinflusst. Nachdem der Titel diskutiert wurde, liest die LK nochmal die letzte Textstelle aus dem Essay vor.¹⁵¹ Mittels dieser Textstelle soll nun, nachdem die LN bereits selberständig übersetzt haben, noch einmal das komplexe Wesen der Übersetzung in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Diesbezüglich sollen die LN zum wiederholten Male gezielt auf sowohl die „*symbolic gap*“ zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht werden, als auch auf die damit verbundene Notwendigkeit, nicht nur den Sinn des Ausgangstextes, sondern auch des Zieltextes (der Übersetzung) immer wieder zur Diskussion zu stellen.

¹⁵⁰ An dieser Stelle kann die LK auch das folgende Zitat von Tawada vorlesen, da es den Einstieg in die Diskussion eventuell erleichtert.

„Ich höre z.B. auch sehr gerne Sprachen zu, die ich nicht verstehe, wo die Bedeutung gar nicht anwesend ist. Oder ich kann auch mir bekannten Sprachen so zuhören, dass ich nicht unbedingt an die Bedeutung denke, sondern nur an den Klang. Und dann ist es ein Teil der Geräusche, es ist erst mal als Klang da, Geräusch, Töne. Ich würde aber nicht sagen, dass sie nichts bedeuten, also bedeutungslos sind, sondern sie vermitteln schon etwas. Eine Sprache, die ich nicht verstehe, sagt mir was. Ich kann nur nicht so schnell sagen, was das ist. So wie Musik, sie vermittelt immer was. Die Sprache, die man versteht, hat auch immer diese Ebene. Sie geht nie weg“ (Interview Deutschlandfunk).

¹⁵¹ Vgl. S.74-75.

Phase 5: Zum kreativen Sprung über die symbolische Kluft zwischen den Sprachen

Im Anschluss wird zur Gruppenarbeitsphase übergeleitet. Hierfür teilt die LK die LN in drei¹⁵² Gruppen ein und die LN erhalten die Aufgabe, ihre individuellen Übersetzungsversionen des Gedichtes miteinander zu vergleichen und als Gruppe eine eigene Übersetzung zu erstellen.¹⁵³ Diese Phase zielt darauf ab, die LN für die arbiträre und offene Natur von Sprache zu sensibilisieren, die durch den Prozess des Übersetzens erhellt wird. Die drei neuen Gedichtversionen die in dieser ersten Phase der Gruppenarbeit entstehen, werden dann wiederum jeweils einer anderen Gruppen weitergereicht, ohne dass die Versionen davor verglichen und erörtert werden. Nun erhalten die LN in den Gruppen die Aufgabe, die deutsche Version des Gedichtes ins Englische¹⁵⁴ zu übersetzen. Sollte die Zeit dafür in der zweiten Unterrichtseinheit nicht genügen, bekommen sie in der dritten UE nochmals Zeit, um ihre englischen Versionen fertigzustellen.

In dieser äußerst intensiven, praktischen Arbeitsphase sollen die Erkenntnisse aus der analytischen Phase vertieft und erweitert werden. Ferner sollen die LN mittels der Verhandlung der unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten für die Komplexität des Bedeutungsbildungsprozess sensibilisiert werden, der jeder Form von Kommunikation zugrunde liegt.¹⁵⁵

7.4.3 Dritte Unterrichtseinheit

Fortführung der Phase 5: Zum kreativen Sprung über die symbolische Kluft zwischen den Sprachen

In der dritten UE soll dann eine differenzierte Abschlussdiskussion stattfinden. Zum Einstieg in die Stunden bekommen die LN noch einmal kurz Zeit, ihre englische Übersetzung des Gedichtes fertigzustellen. Anschließend werden zuerst alle drei deutschen Übersetzungsversionen an die Tafel geschrieben und im Kurs verglichen und diskutiert. In diesem Rahmen geht es darum, dass die Gruppen ihre individuellen Entscheidungen und Interpretationen des Gedichtes erklären und verteidigen. Nach dieser Diskussion sollen dann

¹⁵² Vorausgesetzt es sind 12 Teilnehmende.

¹⁵³ Diese Phase orientiert sich an der IV Phase der Übersetzungsexperiments von Kramsch / Huffmaster. Vgl.S.45-46.

¹⁵⁴ Wie bereits angesprochen, wird in diesem Entwurf von einer Lerngruppe mit Englisch als Erstsprache ausgegangen.

¹⁵⁵ „Für Yoko Tawada ist das [Übersetzen] ein Prozess, der nicht nur zwischen Sprachen stattfindet. Jede Handlung, jede Geste erfordert Übersetzungen, und natürlich ist auch die Verwandlung von Schrift in Sprache eine Form der Übersetzung“ (Interview Deutschlandfunk).

die englischen Übersetzungen des Gedichtes ebenfalls an die Tafel geschrieben und erörtert werden. Diesbezüglich soll auch diskutiert werden, inwiefern die einzelnen Gruppen die Übersetzung ihrer deutschen Version als gelungen empfinden. Nach dieser intensiven Diskussionsrunde erhalten die LN das Original Gedicht „*Jabberwocky*“¹⁵⁶ und können überprüfen, ob sich ihre Übersetzungen dieser Version annähern.¹⁵⁷

Zur Ergebnissicherung schreibt die LK zum Abschluss der UE noch einmal das Wort Übersetzung an die Tafel. Die LN sollen daraufhin diskutieren, ob ihr Verständnis von Übersetzen durch die analytische und praktische Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit von Sprache und dem komplexen Prozess des Übersetzens in gewisser Weise selbst transformiert wurde.

¹⁵⁶ Siehe Anhang III.

¹⁵⁷ Die LK kann die LN, falls Interesse besteht auf die folgende Internetseite aufmerksam machen: <http://www76.pair.com/keithlim/jabberwocky/translations/> → Auf dieser Seite findet man viele verschiedene Übersetzungen des „*Jabberwocky*“.

8. Fazit

Als obgleich ein Wort im Einzelfall etwas konkret auszudrücken trachtet, lauert doch gleichzeitig in der Sprache eine Zerstörungskraft, die beabsichtigte Imaginationen wie damit einhergehende Einbildungswelten und Konventionen zum Wanken bringt (Tawada zit.n. Soichrio 134f.).

Das Zitat bildet einen passenden Abschluss für die vorliegende Arbeit, deren Bestreben es war das Potential des Übersetzens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache vor dem Hintergrund einer veränderten Auffassung von den Zielsetzungen und Aufgaben des modernen Fremdsprachenunterrichts zu erörtern. Diesbezüglich galt es das komplexe Wesen des Übersetzungsprozesses neu zu ergründen und aufzeigen, worin das sprachreflexive Potential dieser Aktivität besteht und wie der Umgang mit Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht im Sinne einer *Didaktik der Literarizität* dazu beitragen kann, die Fremdsprachenlernenden für die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Sprache zu sensibilisieren und so ihre *symbolische Kompetenz* zu fördern.

Um die Zielsetzungen einer *Didaktik der Literarizität* und insbesondere das dieser Sprachdidaktik zugrunde liegende Verständnis von Sprache und Literatur nachvollziehbar zu machen, wurde zuerst ein genereller Überblick über die didaktisch-methodische Entwicklung und den damit verbundenen wechselnden Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht gegeben. In diesem Rahmen wurde gezeigt, dass die Arbeit mit literarischen Texten heutzutage, wenn auch nicht zu einem zentralen, so doch zu einem festen Bestandteil des DaF-Unterrichts gezählt werden kann. Auffällig bei der Analyse der verschiedenen Ansätze zur Arbeit mit Literatur war dabei die programmatische Funktionalisierung literarischer Texte für Zwecke des Sprach- und Kulturerwerbs (vgl. Altmayer / Dobstadt / Riedner 2014: 5) und die fast schon systematische Ausblendung der ästhetischen Dimension bzw. der *Literarizität* der Literatur (ebd.: 5). Besonders in der kommunikativen Didaktik, welche die Zielsetzungen und Methoden im FSU bis heute maßgeblich bestimmt, besteht die Tendenz, literarische Texte als motivationsförderndes Zusatzmaterial in den Sprachunterricht einzubinden, um so die individuellen Interessen der Sprachlernenden anzusprechen und einen ‚authentischen‘ Sprech- bzw. Diskussionsanlass zu schaffen. In der derzeitigen Praxis des DaF-Unterrichts, so wurde gezeigt, fungieren literarische Texte überwiegend als Sprech- oder Diskussionsanlass, um landeskundliche Zusammenhänge und ‚fremde‘ Perspektiven von Realität zu vermitteln (vgl. Dobstadt & Riedner i.V.:208). An eben diesen Trend setzt die Kritik von Dobstadt & Riedner an, welche im Einklang mit der Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch nicht nur für eine

grundlegende Revision des instrumentellen Sprachbegriffes, wie er der kommunikativen Fremdsprachendidaktik zugrunde liegt, plädieren, sondern sich auch für eine Neuprofilierung der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht einsetzen. So argumentieren Dobstadt & Riedner, dass die systematische Ausblendung der ästhetischen Sprachverwendung literarische Texte diese nicht nur um einen wesentlichen Aspekt verkürzt, sondern sie auch ihres in der Ästhetik liegenden Potentials für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse beraubt (Altmayer / Dobstadt / Riedner 2014: 5).

In ihrer *Didaktik der Literarizität*, welche die Grundlage für die Überlegungen zum sprachreflexiven Potential des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht bildeten, plädieren Dobstadt & Riedner deshalb dafür, die ästhetische Dimension literarischer Texte nicht auszuklammern, sondern in den Mittelpunkt der Arbeit mit Literatur im FSU zu stellen.

Die zentrale Zielsetzung einer *Didaktik der Literarizität* ist es, im Fremdsprachenunterricht ein Verständnis von Sprache zu fördern, das den Ansprüchen eines Zeitalters der Globalisierung, geprägt durch Verquickungsprozesse und Kulturaustausch auf allen Ebenen der Gesellschaft gerecht wird. Diesbezüglich sind Dobstadt & Riedner in Übereinstimmung mit Kramsch der Meinung, dass die Lernziele des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik, die sich lediglich auf den Erwerb einer kommunikativen (Alltags-) Kompetenz beschränken, nicht mehr ausreichen, um der multikulturellen und multilingualen Wirklichkeit adäquat zu begegnen und um das Lernziel der *symbolischen Kompetenz* erweitert werden müssen. Dementsprechend sollte es laut Kramsch und Dobstadt / Riedner die Aufgabe des modernen fremdsprachlichen Unterrichts sein, die Sprachlernenden für die Komplexität und ambivalente Natur sprachlicher Äußerung zu sensibilisieren und Fertigkeiten zu fördern, die einen souveränen Umgang mit der Offenheit von Sprache und der damit verbundenen Notwendigkeit Bedeutung auszuhandeln, erlauben. Hinsichtlich der Verwirklichung dieser Zielstellung sehen die genannten AutorInnen ein besonderes Potential in der Arbeit mit Literatur im FSU. Da literarische Texte schon immer auf besondere Weise die multivalente und vielschichtige Natur der Sprache nicht nur genutzt, sondern auch sichtbar gemacht haben. Voraussetzung dafür, dass der literarische Text sein signifikantes Potential hinsichtlich sprach- und kulturreflexiver Kompetenzen entwickeln kann, ist dabei, dass die ästhetische Sprachverwendung *die Literarizität* nicht ausgeklammert, sondern in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 8).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen sollte in dieser Arbeit gezeigt werden, inwiefern die Aktivität des Übersetzens im FSU dazu beitragen kann, die Lernenden nicht nur für die

Komplexität und Konstruiertheit von Sprache zu sensibilisieren, sondern auch ihren Blick für die Bedeutungsrelevanz der Form (*Literarizität*) sprachlicher Äußerungen zu schärfen.

In diesem Zusammenhang wurde sich im dritten Teil der Arbeit zuerst einmal allgemein mit dem Stellenwert des Übersetzens und dessen bisheriger Funktion im FSU auseinandergesetzt, bevor es im vierten Teil darum ging, neue sprachreflexive Perspektiven auf die Übungsform des Übersetzens zu entwickeln.

In einem ersten Schritt wurden sich dazu intensiv mit dem Ausführungen zum Übersetzen im DaF-Unterricht von Juliane House beschäftigt. Dabei wurde deutlich, dass das Verständnis von Sprache und Übersetzen, das in den Artikeln von Juliane House (vgl. 2001 / 2010) zum Ausdruck kommt, die Perspektive des aktuellen FSU widerspiegelt, für den das kontext- und situationsangemessene Kommunizieren im Zentrum steht. Von eben diesem Sprach- und somit auch Übersetzungsverständnis grenzt sich die *Didaktik der Literarizität* jedoch ab, welches Sprache als ein sich permanent veränderndes soziales und symbolisches System versteht, das auf einzigartige Weise ‚Wirklichkeit‘ konstituiert (vgl. Kramsch / Huffmaster 2008: 284). Vor dem Hintergrund der Problematisierung von Houses funktionsorientierten, instrumentellen Verständnis von Sprache und Übersetzung, wurde im fünften Kapitel dann ein Übersetzungskonzept vorgestellt, welches die Grenzen der Übersetzbarkeit und Sinnverschiebung nicht als ein Defizit betrachtet, sondern als spezifische Leistung, als Potential des Übersetzens versteht. Diesbezüglich wurde sich speziell mit den Überlegungen von Kramsch / Huffmaster und Dobstadt / Riedner intensiv auseinandergesetzt und erörtert, welchen Mehrwert ein solches ‚erweitertes‘ Übersetzungskonzept, für einen literarizitätsorientierten DaF-Unterricht haben kann.

Mit dem Ziel, die bis dato entworfenen sprachreflexiven Übungsformen zum Übersetzen zu erweitern und auf der Grundlage von bisherigen Erkenntnissen im Sinne einer literarizitätsorientierten Spracharbeit zu optimieren, wurde sich in dieser Arbeit zudem mit einer Literatur beschäftigt, welche die Thematik des Übersetzens nicht nur inhaltlich behandelt, sondern den ‚Übersetzungsprozess‘ vielmehr zu einem wichtigen Prinzip ihrer Schreibpraxis gemacht hat (vgl. Weber 2009: 174). Das Stichwort lautet hier „*exophonische Literatur*“ (Arndt / Naguschewski / Stockhammer 2007: 7-31).

Dabei wurde insbesondere auf die außergewöhnliche Schreibpraxis der japanischen Autorin Yoko Tawada näher eingegangen, da durch ihre dem Leitsatz der Übersetzung verpflichtete Schreibpraxis, die symbolische Natur von Sprache wahrnehmbar wird.

Bezogen auf das Ziel dieser Arbeit, einen literarizitätsorientierten Umgang mit Übersetzungen im DaF-Unterricht zu fördern, war diesbezüglich vor allem Yoko Tawadas Schreibstrategie der Übersetzung der sprachlichen Oberfläche, welche nicht an der Semantik des Wortes, sondern an der Form und dem Klang des Wortes ansetzt (vgl. Genz 2010: 469), von bedeutendem Interesse. Statt inhaltlich zu übersetzen, überträgt Tawada die äußere Ebene und lautliche Form der Wörter, wodurch die Bedeutungsrelevanz der Formaspekte von Sprache besonders deutlich wird. Indem die *exophone* Literatur im Allgemeinen und Tawadas Texte im Speziellen in Form einer verfremdenden Schreibpraxis auf die Komplexität und Mehrdeutigkeit von Sprache aufmerksam machen, eignen sie sich besonders gut, um einen Umgang mit Sprache zu fördern, der die Lernenden nicht für die komplexen Prozesse der Sinnbildung, sondern auch für den permanenten Wandel von Bedeutung sensibilisieren soll. Ausgehend von den dargestellten theoretischen Überlegungen und praxisbezogenen Erkenntnissen zum Übersetzen im fremdsprachlichen Unterricht, wurde im letzten Kapitel der Arbeit dann mittels des Entwurfs einer Unterrichtsreihe gezeigt, wie eine *exophone Literatur* dazu beitragen kann, dass das Übersetzen im DaF-Unterricht jenes sprachreflexive Potential entfaltet, das in ihm angelegt ist. Schlussendlich wäre es zu erproben, ob sich das didaktische Design tatsächlich in dieser Weise in die Praxis über: setzen lässt und welche Änderungen es ggf. einzuarbeiten gilt.

Literatur

Primärliteratur:

Tawada, Y. (1998): *Verwandlungen*. Tübinger Poetik-Vorlesung. Tübingen: Konkursbuchverlag.

Tawada, Y. [2002] (2010): *Überseetzungen. Literarische Essays*. 3. Aufl., Tübingen: Konkursbuchverlag.

Tawada, Y. (2010): *Abenteuer der deutschen Grammatik*. Tübingen: Konkursbuchverlag.

Sekundärliteratur:

Altmayer, C. (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, S. 13-14.

Altmayer, C. (2006a): *Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 181-199.

Altmayer, C. (2006b): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Flul 35, 44- 59.

Altmayer, C. (2008): *Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde*, In: Schulz, R. A. / Tschirner, E. (Hrsg.): *Communication across Borders. Developing Intercultural Competence in Germans as a Foreign Language*. München: Idicium.

Altmayer, C. / Dobstadt M. / Riedner R. (2014): *Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: Deutsch als Fremdsprache, 51(1), S.3-11.

Anderson, S.C. (2010): *Surface Translation: Meaning and Difference in Yoko Tawada's German Prose*. In: Seminar 46 (1), S. 50-70.

Arndt, S. / Naguschewski, D. / Stockhammer, R. (2007): *Exophonie. Anderssprachigkeit (in) der Literatur*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S.7-31.

Bay, H. (2013): *Lücken der Übersetzbarkeit – Yoko Tawada*. In: Dünne, J. / Schäfer, M.J. / Suchet / M. u.a. (Hrsg.): *Les Intraduisibles / Unübersetzbarkeiten. Sprachen, Literaturen, Medien, Kulturen / Langues; Littératures, Médias, Cultures*. Paris: Éditions des archives contemporaines, S. 177- 133.

Benjamin, W. (1972): *Die Aufgabe des Übersetzers. Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Vol. 4.1., S.9-22.

Bürger-Koftis, M. / Schweiger, H. / Vlasta, S. (2010): *Polyphonie - Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens Verlag.

- Delanoy, W. (2002): *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Gunter Nass Verlag.
- Derrida, J. (1997): *Babylonische Türme. Wege, Umwege, Abwege*. In: Hirsch, A. (Hrsg.): *Übersetzung und Dekonstruktion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 119-166.
- Dobstadt, M. (2009): *„Literarizität“, als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereiches Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46 (1), S 21-30.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (2011a): *Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44, S. 5-14.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (2011b): *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*. In: Ewert, M. / Riedner, R. / Schiedermaier, S. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, S. 99-115.
- Dobstadt, M./Riedner, R. (2014a): *Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach*. In: Altmayer, C. / Dobstadt, M. / Riedner, R. / Schier, C. (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 153-169.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (2014): *Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘*. In: Pasewalck / Loogus / Neidlinger (Hrsg.): *Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, S.311- 323.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (i.V.): *Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache*. S. 207- 217.
- Dünne, J. / Schäfer, M.J. / Suchet / M. u.a. (2013): *Les Intraduisibles / Unübersetzbarkeiten. Sprachen, Literaturen, Medien, Kulturen /Langues; Littéeratures, Médias, Cultures*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Ehlers, S. (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. In: Fernstudieneinheit 2. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (2010): *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache- Unterricht: Gegenstände und Ansätze*. In: Krumm, H-J./ Fandrych, C. u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter, S.1530-1543.

- Esselborn, K. (2007): *Übersetzung aus der Sprache, die es nicht gibt. Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas*. In: Arcadia Band 42, Heft 2, S.240-262.
- Ette, Ottmar (2010): *Zeichenreiche. Insel-Texte und Text-Inseln bei Roland Barthes und Yoko Tawada*. In: Ivanović C.(Hrsg.): *Yoko Tawada. Poetik der Transformation : Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 207–230.
- Ette, Ottmar (2007): *Über die Brücke Unter den Linden. Emine Sevgi Özdamar, Yoko Tawada und die translinguale Fortschreibung deutschsprachiger Literatur*. In: Arndt / Naguschewski / Stockhammer (Hrsg.): *Exophonie – Anders-Sprachigkeit (in) der Literatur*. Berlin: Kulturverlag Kadmos. S. 165-194
- Frey, H.-J. (1997): *Übersetzung und Sprachtheorie bei Humboldt*. In: Hirsch, A. (Hrsg.): *Übersetzung und Dekonstruktion*. Frankfurt a.M.: Fischer, S.37-64.
- Genz, J. (2010): *Yoko Tawadas Poetik des Übersetzens am Beispiel von Überseezungen*. In: *Études Germaniques* 65/3, S. 467-482.
- Haverkamp, A. (1997): *Die Sprache der Anderen*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 7-12.
- Hirsch, A. (1997): *Übersetzung und Dekonstruktion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-15.
- House, J. (2001): *Übersetzen und Deutschunterricht*. In: Helbig, G et.al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin /New York: De Gruyter, S.258-268.
- House, J. (2010): *Übersetzen und Sprachmitteln*. In: Fandrych, C. et al. (Hrsg.): *Internationales Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. 1 Halbband, Berlin / New York, S. 323-331.
- Ivanovic, C. (2008): *Exophonie, Echophonie: Resonanzkörper und polyphone Räume bei Yoko Tawada*. In: Lützler, P.M. et al. (Hrsg.): *Gegenwarts Literatur. Ein germanistisches Jahrbuch*. VI, Tübingen: Stauffenburg Verlag, S.223-247.
- Ivanovic, Christine (2010): *Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ivanovic, C. (2010a): *Exophonie und Kulturanalyse. Tawadas Transformationen Benjamins*. In: Ivanovic, C. (Hrsg.): *Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S.171-207.
- Jakobson, R. (1971): *Linguistik und Poetik*. In: Ihwe, J. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Band II/1, Zur Linguistischen Basis der Literaturwissenschaft. Frankfurt a. Main: Athenäum, 142-178.
- Kilchmann, E. (2012): *Poetizität der Fremdsprache. Translinguales Schreiben am Beispiel Yoko Tawadas*. In: Cunha, Conceição (Hrsg.): *Über Grenzen sprechen: Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt*. Würzburg: Königshausen &Neumann, S.17-29.

- Kramersch, C. / Kramersch, O. (2000): *The Avatars of Literature in Language Study*. In: The Modern Language Journal 84 (4), S.553-573.
- Kramersch, C. (2006): *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: Modern Language Journal 90, S. 249-52.
- Kramersch, C. / Huffmaster, M. (2008): *The Political Promise of Translation*. In: FLuL 37, S. 283-97.
- Koiran, L. (2009): *Schreiben in fremder Sprache. Yoko Tawada und Galsan Tschinag. Studien zu den deutschsprachigen Werken von Autoren asiatischer Herkunft*. München: Iudicium, S.251-359.
- Königs, F.G. (1998): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen*. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 95-100.
- Königs, F.G. (2000): *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!* In: König, F.G. (Hrsg.) *Übersetzen im Deutschunterricht*. Ismanig: Fremdsprache Deutsch 23, S. 6-13.
- Königs, F. G. (2001): *Übersetzen*. In: Helbig, G et.al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Berlin / New York: De Gruyter, S. 955-962.
- Matsunaga, M. (2002): *Schreiben als Übersetzen. Die Dimension der Übersetzung in Werken von Yoko Tawada*. In: *Zeitschrift für Germanistik* 12/3, S.532-546.
- Mae, M. (2010): *Tawada Yokos Literatur als transkulturelle und intermediale Transformation*. In: Ivanovic, C. (Hrsg.): *Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S.369-385.
- Roche, J. (2008): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2. Aufl.
- Seitz, K. (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Soichrio, I. (2010): *Anatomie west-östlicher Diskursthematik. Yoko Tawadas Pulverschrift Berlin - Ein Kulturwelten-Szenario zwischen Tradition und Moderne*. In: Ivanovic, C. (Hrsg.): *Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S.125-149.
- Stern, H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Surkamp, Carola (2007): *Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. In: Hallet, W. / Nünning, A. (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: wvt., S.89-106.
- Venuti, L. (2009): *Translation, Intertextuality, Interpretation*. In: *Romance Studies* 27.3, S.157-173.
- Weber, A. (2009): *Im Spiegel der Migrationen. Transkulturelles Erzählen und Sprachpolitik bei Emine Sevgi Özdamar*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Weinreich, H. (1981): *Von der Langenweile des Sprachunterrichts*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg., S.169-185.
- Wright, C. (2008): *Writing in the ‚Grey Zone‘: Exophonic Literature in Contemporary Germany*. In: German as a foreign language, Nr.3, S.26- 47.
- Wright, C. (2010): Exophony and literary translation. What it means for the translator when a writer adopts a new language. In: Target 22:11, S. 22-39.

Internetquellen:

- Baur, L. (o.J.): *Schreiben zwischen sinnlicher Sprachlust und sprachtheoretischem Interesse*.
<http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/literatur/tawada.html>.
[Letzter Zugriff: 03.11.2014]
- Deutschlandfunk Interview:
http://www.deutschlandfunk.de/ueberseezungen.700.de.html?dram:article_id=80652
[Letzter Zugriff: 10.12.2014]
- Duden Online. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/%C3%BCbersetzen>.
[Letzter Zugriff: 03.11.2014]
- Feld, N. (2011): *Von der Migrationsliteratur zu translationswissenschaftlichen Entwürfen*. In: Frieß, N. et al. (Hrsg.): *Texturen – Identitäten - Theorien. Ergebnisse des Arbeitstreffens des Jungen Forums Slawistische Literaturwissenschaft in Trier*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 443-461. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5281/pdf/jfsl2010.pdf>.
[Letzter Zugriff: 26.11.2014]
- Interview in *Neues aus Japan*, Nr.11/ 2005.
<http://www.de.emb-japan.go.jp/NaJ/NaJ0510/Dfiles/DInterviewtawada.pdf>.
[Letzter Zugriff: 26.11.2014]
- Jabberwocky Variations: <http://www76.pair.com/keithlim/jabberwocky/translations/german1.html>.
[Letzter Zugriff: 10.12.2014]
- Lughofer, J.-G. (2010): *Exophonie. Schreiben in anderen Sprachen. Goethe*
Broschüre.
<http://www.goethe.de/ins/si/pro/10j/publikationen/Exo-01-04-web.pdf>.
[Letzter Zugriff: 23.10.2014]
- Maree, C. C. (2013): *Literatur im DaF-Unterricht. Zur Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht*. Veröffentlichte Masterarbeit. Universität Stellenbosch.
<https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/80177>.
[Letzter Zugriff 23.08.2014]

Saisenbacher, M. (2011): Yoko Tawada und Ingeborg Bachmann. Das Bild der Übersetzerin in ausgewählten Texten von Yoko Tawada und Ingeborg Bachmann in Bezugnahme der Poetik und der theoretischen Schriften von Yoko Tawada. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. <http://othes.univie.ac.at/14602/>.

[Letzter Zugriff 23.08.2014]

Tekin, Ö. (2011): Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen.

<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/23056>.

[Letzter Zugriff 23.08.2014]

Zipferlake: <http://www.carroll-jabberwocky.de/html/carroll4.html> [Letzter Zugriff: 10.12.2014]

Anhang

Anhang I

Der Zipferlake (Christian Enzensberger)

Verdaustig war's, und glaÙe Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

"Hab acht vorm Zipferlak, mein Kind!
Sein Maul ist beiÙ, sein Griff ist bohr.
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,
dem mampfen Schnatterind."

Er zückt' sein scharfgebifftes Schwert,
den Feind zu futzen ohne Saum,
und lehnt' sich an den Dudelbaum
und stand da lang in sich gekehrt.

In sich gekeimt, so stand er hier,
da kam verschnoff der Zipferlak
mit Flammenlefze angewackt
und gurgt' in seiner Gier.

Mit Eins! und Zwei! und bis auf's Bein!
Die biffe Klinge ritscheropf!
Trennt' er vom Hals den toten Kopf,
und wichernd sprengt' er heim.

"Vom Zipferlak hast uns befreit?
Komm an mein Herz, aromer Sohn!
Oh, blumer Tag! Oh, schlusse Fron!"
So kröpft' er vor Freud'.

Verdaustig war's, und glaÙe Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

Anhang III

Jabberwocky (Lewis Carroll)

'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

"Beware the Jabberwock, my son!
The jaws that bite, the claws that catch!
Beware the Jubjub bird, and shun
The frumious Bandersnatch!"

He took his vorpal sword in hand:
Long time the manxome foe he sought--
So rested he by the Tumtum tree,
And stood awhile in thought.

And, as in uffish thought he stood,
The Jabberwock, with eyes of flame,
Came whiffling through the tulgey wood,
And burbled as it came!

One two! One two! And through and through
The vorpal blade went snicker-snack!
He left it dead, and with its head
He went galumphing back.

"And hast thou slain the Jabberwock?
Come to my arms, my beamish boy!
O frabjous day! Callooh! Callay!"
He chortled in his joy.

'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.