



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Literarische Texte in der DaZ-Erwachsenenbildung“

verfasst von / submitted by

Marlene Haider

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Mein Dank gilt an erster Stelle meinem Betreuer, Herrn Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, der mir im Schreibprozess ermutigend und mit viel Verständnis zur Seite stand, und mich vor allem mit fachlich wertvollem Input versorgt hat.

Danke an das Integrationshaus Wien für das Ermöglichen meiner empirischen Untersuchung und an meine Arbeitskolleginnen für den Zuspruch und den fachlichen Austausch.

Vor allem gilt mein Dank den Kursteilnehmer:innen bzw. den Teilnehmerinnen der Erprobung und ihrem Feedback.

Danke an meine Familie und meine Freund:innen fürs Zuhören und Bestärken.

Danke an den Erfinder der Pomodori-Technik, die mich gerettet hat, und danke an die wichtigsten Interpret:innen meiner Schreibplayliste Igorr, System of a Down und Beyoncé.

Danke an meine Korrekturleser:innen für Ihre Zeit und das Feedback.

Und danken an meine Studienkolleg:innen für ihr hilfreiches und ausführliches Feedback, besonders auch an Herrn Mgr. Michal Dvorecký, PhD für das Feedback im Rahmen des Masterseminars.

Ein besonderer Dank geht an Hannelore, Helmut, Johannes, Lydia, Magdalena und Naomi.

Inhaltsverzeichnis

1. Literaturunterricht in der Erwachsenenbildung / Deutsch als Zweitsprache.....	5
1.1 Literatur im DaZ-Unterricht?.....	5
1.2 Verortungen.....	6
1.3 Materialien und Vorgaben für die Praxis?.....	10
2. Was Literatur und Sprachenlernen miteinander zu tun haben.....	12
2.1 Das ist Literatur? Versuch über eine Begriffsannäherung.....	12
2.2 Kulturwissenschaftliche Zugänge – „In der Fremde schreiben“?.....	17
2.3 Geschlecht im DaZ-Literaturunterricht.....	23
2.4 Mit der Sprache arbeiten – an der Sprache arbeiten.....	30
2.5 Prinzipien für den DaZ-(Literatur)Unterricht.....	36
3. Forschungsdesign.....	42
3.1 Fragestellungen.....	42
3.2 Design-Based Research (DBR): Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen....	43
3.2.1 Theoretische Fundierung.....	46
3.2.2 Materialentwicklung „Literatur-Stunde“.....	47
3.2.3 Erhebung / Erprobung.....	49
3.2.4 Analyse-Ergebnisse.....	51
4. Analyse.....	57
4.1 Allgemein zur Literatur-Stunde.....	57
4.2 Fall I: Friederike Mayröcker „was brauchst du“.....	58
4.3 Fall II: Yoko Tawada „Abenteuer der deutschen Grammatik“.....	62
4.4 Fall III: Traude Veran „hausfraunlem“.....	65
4.5 Fall IV: Rose Ausländer „Mutter Sprache“.....	66
4.6 Fall V: Veza Canetti „Die gelbe Straße“.....	71
5. Interpretation und Ergebnisse.....	72
6. Abschließende Betrachtung.....	77
7. Literaturverzeichnis.....	82
8. Bildverzeichnis.....	86
9. Abstract.....	87
10. Anhang.....	88
10.1 Materialpakete.....	89
10.1.1 Fall I Friederike Mayröcker: was brauchst du.....	89

10.1.2 Fall II: Yoko Tawada: Abenteuer der deutschen Grammatik.....	91
10.1.3 Fall III: Traude Veran: hausfraunlem.....	93
10.1.4 Fall IV: Rose Ausländer: Mutter Sprache.....	94
10.1.5 Fall V: Veza Canetti: Die gelbe Straße.....	97
10.2 Ablauf.....	103
10.3 Beobachtungsleitfaden.....	104
10.4 Reflexion Materialerprobung.....	106
10.5 Feedbackgespräch.....	109
10.5.1 Transkript 1.....	110
10.6 Fragebogen.....	112
10.7 Einwilligungserklärung.....	116
10.8 Textprodukte.....	117
10.9 Transkript 2.....	118
10.10 Tabellenmatrix Fall I exemplarisch.....	125

1. Literaturunterricht in der Erwachsenenbildung / Deutsch als Zweitsprache

ein faulsein ist nicht lesen kein buch
ist nicht lesen keine zeitung
ist überhaupt nicht kein lesen
(Ernst Jandl)¹

1.1 Literatur im DaZ-Unterricht?

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit betrifft literarische Texte im Kontext der Erwachsenenbildung / Deutsch als Zweitsprache. Ziel ist es, einen Mehrwert von literarischen Texten für den Spracherwerb zu beschreiben und in der Praxis erfahrbar zu machen.

Der Zugang zu Sprache im weiten Sinne und die Aneignung von Zweitsprache im Speziellen wird hier über einen lustvollen und freien Zugang zu Literatur gedacht. Dabei spielt Mehrdeutigkeit und Vielstimmigkeit von literarischer Sprache eine große Rolle: Literarische Texte sind offen, nicht verengt oder geschlossen (auch nicht formal) – dieser Gedanke soll produktiv für den Sprachunterricht genutzt werden.

Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welchen Mehrwert von Literatur Lernende selbst erkennen? Wie drücken sie das aus? Und nicht zuletzt, welcher Mehrwert kann aus ihren Sprachhandlungen und ihren Produkten beobachtet und herausgelesen werden?

Bei der Textauswahl für den Entwurf einer „Literatur-Stunde“ wird die Zielgruppe mit ihren individuellen Vorkenntnissen und Vorleben in den Mittelpunkt gestellt und versucht ihnen gerecht zu werden. Einerseits werden bei der Auswahl literarischer Texte und später in einem weiteren Schritt bei der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien kultur-reflexive Deutungsmuster mit Fokus auf Geschlechtsidentität sowie Migration und Flucht berücksichtigt. Und andererseits werden Theorie und Praxis in der Forschung fruchtbar miteinander verbunden, nicht zuletzt um die eigene Unterrichtspraxis reflektieren zu können.

¹ Jandl, Ernst (1984): Das Öffnen und Schließen des Mundes. Frankfurter Poetikvorlesungen Deutschland: Hessischer Rundfunk, S. 5.

Durch die eigene Praxis- und Unterrichtserfahrung konnte ich beobachten, welche große Herausforderung das Lesen an sich oft darstellt – und, welches große Potenzial literarische Texte haben, wie sie Anreize schaffen, um lustvoll und kreativ mit Sprache zu handeln, diese dann anzuwenden und sich dadurch die Sprache anzueignen.

Ich konnte beobachten, dass bei standardisierten Prüfungen vor allem der Leseteil eine enorme Schwierigkeit für die Lernenden darstellt, auch für die Lernenden, die in ihrer Erstsprache eine durchgehende Schulbildung erfahren haben, maturiert haben oder ein Studium begonnen haben. Für mich persönlich ist es ganz klar, dass der Grundstein meiner Beziehung zu Büchern und zum Lesen in meiner Kindheit von klein auf durch Vorlesen oder durch wöchentliche Bücherei-Besuche gelegt wurde. In der Forschung ist der Begriff der *Family Literacy* bekannt, es geht um Leseförderung und im weitesten Sinne um die Teilhabe an der Gesellschaft. Diese Gedanken bilden den Grundstein, auf dem diese Abschlussarbeit aufbaut.

1.2 Verortungen

Dieses Kapitel will einerseits einen theoretischen Beitrag zu Fragestellungen rund um den Einsatz literarischer Texte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung mit Fokus auf Basisbildung leisten, und darüber hinaus die Grundlage für die vorliegende empirische Forschungsarbeit legen.

In der Forschungsliteratur wird das Schlagwort der Didaktik – speziell der Literaturdidaktik – in Verbindung mit Erwachsenenbildung kaum verwendet. Eher zu finden ist es im schulischen Kontext (Primarstufe, Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II), und zentral auch, wenn die Rede von Deutsch als Fremdsprache ist. „Die Literaturdidaktik befasst sich mit Lehr- und Lernprozessen, die Lernende in einem ergiebigen Umgang mit Literatur fördern sollen.“ (Leubner 2016: 10). Diese, obwohl sehr allgemein und breit gehaltene Definition, spricht wichtige Punkte der Forschungsfrage nach dem Einsatz literarischer Texte im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht an. Lehren und Lernen ist ein Prozess, in dessen Fokus die Förderung der Lernenden stehen sollte. Ich denke, diese Förderung kann durch literarische Texte unterstützt werden, und ein Literaturunterricht ermöglicht es sogleich, die Lernenden

mit ihren Interessen und Talenten in den Mittelpunkt zu stellen. Neben einem Literaturdidaktik-Begriff – die Frage wird auch noch sein, ob diese Formulierung in der Erwachsenenbildung überhaupt passend ist? – sind Diskurse um Leseförderung, Literacy, Literalität sowie literale Praktiken zentral, wie beispielsweise „Literalität als soziale Praxis“ (Pabst und Zeuner 2011). Trotzdem es einen Unterschied zwischen literarischer Bildung und einem generellen Leseverstehen gibt, ist er auch nicht ganz klar zu benennen. Dabei geht es um die Diskussion einer Unterscheidung zwischen einerseits abstrakten Bildungszielen (was beispielsweise den Literaturunterricht oder Ästhetisches Lernen betrifft) und andererseits einer Kompetenzorientierung (Stichworte dazu sind: Leistung, Messbarkeit, Vergleichbarkeit, Instrumente und Ziele, Operatoren). Die Lesekompetenz beziehungsweise eine literale Kompetenz kann als Voraussetzung für eine Lektüre gesehen werden, ist aber bestimmt in dieser Weise zu eng gefasst.

Literarische Kompetenz, literarischer Genuss, Lektüre und Lesekompetenz beeinflussen sich meiner Meinung nach wahrscheinlich in einem komplexen Zusammenspiel gegenseitig. Und noch ein Begriff ist in diesem Kontext zentral, nämlich der der Literacy:

„Laut der PIAAC-Studie der OECD verfügen etwa eine Million Menschen in Österreich zwischen 16 und 65 Jahren (17%) über eine niedrige Lesekompetenz, d.h. sie haben Probleme beim sinnerfassenden Lesen von Textpassagen (vgl. Statistik Austria 2014: 226). Literacy wurde im Auswertungsreport für Österreich als grundlegende Schlüsselkompetenz Lesen übersetzt (vgl. ebd.).“ (Raveling 2018, S. 30)

Neben der Verwendung des Begriffs der Alphabetisierung (in der Praxis der Basisbildung sehr verbreitet) gibt es nun in der Forschung die Tendenz zur Verwendung des Begriffs „Literacy“. Zahlreiche Literacy-Projekte werden beispielsweise an Schulen umgesetzt, die auch im Rahmen einer „Family-Literacy“ Bezugspersonen, oft mit Fokus auf Mütter, einbeziehen und ansprechen: z.B. Family Literacy – FLY Hamburg, Das mobile Buch Tirol, HIPPY Österreich – Home Instructions für Parents of Preschool Youngsters, voxmi - Projekt Kleine Bücher uvm. (bmukk 2012).

Um das empirische Feld einzugrenzen, wird hier das Feld Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Erwachsenenbildung und Basisbildung untersucht: auch wenn der spätere untersuchte Kurs streng genommen nicht unter Basisbildung fällt, da er sich mit Fachsprache beschäftigt, wird in den nächsten Kapiteln auf Basisbildung eingegangen.

Einerseits sind im untersuchten Kurssetting einige Teilnehmerinnen dabei, die aus der Basisbildung kommen und außerdem gibt es zahlreiche Berührungspunkte.

Zur Basisbildung werden in Österreich meist folgende Bereiche gezählt: Grundlagen und Kompetenzen in Sprache (Deutsch als Zweitsprache), Mathematik, Englisch, IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien), Berufsorientierung, oft auch kreative und partizipative Zusatzangebote.

„Unter Basisbildung wird lt. den „Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung“ der Fachgruppe Basisbildung von 2014 nicht einfach die (autoritäre) Vermittlung von (schrift-)sprachlichen Fertigkeiten und dem Schulsystem entsprechenden Grundkenntnissen verstanden, sondern sie „fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens. Basisbildung ist die permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen. Basisbildungsbedarf benennt daher keine individuellen Defizite.“ (Fachgruppe Basisbildung 2014: 3).“ (Raveling 2018, S. 27)

Perspektivisch will Basisbildung also nicht defizit-orientiert sein und weist in Theorie und Praxis komplexe politische, gesellschaftspolitische sowie soziale Dimensionen auf. Weitere wichtige Prinzipien der Basisbildung sind, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen, dass der Unterricht und das Lernangebot handlungs- und anwendungsorientiert ist und dass u.a. eine „politische Handlungskompetenz“ umgesetzt wird, indem „Weltoffenheit und Bewusstsein für Transkulturalität und [...] die aktive Mitwirkung in der Gesellschaft“ (Fachgruppe Basisbildung 2014, 3) gefördert wird.“ (ebd)

Wichtig ist hier zu konstatieren, vor allem auch zentral in der Praxis der Basisbildung, Literatur muss nicht zwingend Lesen bedeuten. Literatur kann Hören / Zuhören / Betrachten / Spüren / und noch vieles mehr sein. Vor allem auch der mündliche Aspekt von Literatur und Literatur-Traditionen, das Erzählen sollte berücksichtigt werden. Im Sinne einer Selbstermächtigung (Self-empowerment, Autonomes Lernen) ist aber der Erwerb einer Lese- und Schreibfähigkeit zentral, sei es nun, um Literatur lesen und schreiben zu können, oder wenn wir es von der anderen Seite betrachten, um mittels literarischer Texte und Zugänge den Erwerb der Schriftsprache positiv zu unterstützen.

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit zielt spezifisch auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache ab und grenzt sich für den empirischen Teil regional auf Wiener Institutionen ein. Deswegen sei hier aufgelistet, in welchen „Formaten“ Deutsch als Zweitsprache mit Schwerpunkt auf Basisbildung in Verbindung mit Literaturdidaktik in

der Praxis auftritt bzw. vorkommen könnte, zuerst werden konkrete Institutionen und Unterrichtskontexte genannt. Die Kurslandschaft in Wien wird von verschiedensten Anbietern gestaltet, von großen wie der Wiener VHS mit eigenen Forschungszentren und Kursangeboten in verschiedensten Bezirken, über Kursangebote von Vereinen für Migrant*innen, Angeboten der Stadt Wien, bis hin zu kleinen privaten Anbietern. Das Kursangebot (Kursziele, Kursinhalte) der oben genannten Institutionen umfasst die Basisbildung von der Alphabetisierung bis zum Sprachniveau Deutsch B2, zudem werden Kompetenzbereiche wie Mathematik, Digitalisierung und EDV oder Berufsorientierung angesprochen und in den Mittelpunkt gerückt. Angeboten werden Kurse für spezifische Zielgruppen, vor allem für Frauen* wie beispielsweise durch die „Mama lernt Deutsch Kurse“ oder durch zielgruppenspezifische Anbieter wie Frauen*organisationen. Eine weitere häufige Zielgruppe sind Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die den Pflichtschulabschluss (PSA) nachholen. Zusammengefasst gibt es im Bereich Deutsch als Zweitsprache mit Fokus auf Basisbildung folgende Kursangebote: Vorbereitungskurse für Jugendliche und junge Erwachsene für den PSA (Pflichtschulabschluss), Mama-lernt-Deutsch-Kurse, Brückenkurse, Alphabetisierungskurse, Deutschkurse A1-B2.

Des Weiteren sollen hier folgende Institutionen / Bezugsquellen / Kontexte mit dem Forschungsfeld DaZ mit Schwerpunkt Basisbildung in Wien und Literaturunterricht aufgelistet sein: Universität Wien (Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik), Sprachenzentrum der Universität Wien, Curriculum Mehrsprachigkeit (bezieht sich auf Schule), Online Angebote (z.B. Deutsche Welle, Amira-Lesen.de, lyrikline.org etc.), Büchereien Wien – spezielle Angebote, Sprachtandems, Sprachencafés (Brunnenmarkt, Caritas, Volkshilfe usw.) und Freiwillige Mitarbeit und ehrenamtliche Mitarbeit (z.B. Bildungspartner*innen im Integrationshaus, Mentorinnen, Buddy-Systeme usw.). Zum ausgewählten Kurs und den Probandinnen für die Erprobung s. Kap. 3.2.3.

1.3 Materialien und Vorgaben für die Praxis?

Ein Forschungsdesiderat im Kontext Literatur und Sprachenlernen ist der DaZ-Unterricht für Erwachsene beziehungsweise Personen, die nicht schulpflichtig sind. Ich werde hier zuerst kurz die Frage stellen, welche Materialien und Vorgaben es für die Praxis in der Basisbildung, die sich auf literarische Texte beziehen, überhaupt gibt. Diese Frage im vollen Umfange mit Anspruch auf Vollständigkeit zu beantworten, würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen, es sollen hier aber einige Curricula und Ansätze angesprochen werden.

Literatur ist im Schullehrplan² fest und fix verankert, in der vorliegenden Masterarbeit wird die Frage gestellt, wie dies auch für die Erwachsenenbildung, vor allem in der Basisbildung, bewerkstelligt werden kann. Es wird darüber nachgedacht, welchen Stellenwert Literatur (als ein Beispiel für Kunst) im Sprachunterricht einnehmen kann.

Der Bereich der Basisbildung kann auf diese Curricula und Ansätze zurückgreifen und in diesem Kapitel wird auf die ersten beiden genannten kurz eingegangen:

1. Curriculum Basisbildung in der Erwachsenenbildung (2019)³
2. Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (Faistauer et al 2006)
3. EQR – Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2019) der Europäischen Kommission⁴.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben sind aus dem „Curriculum Basisbildung in der Erwachsenenbildung“ (2019) folgende Schlagwörter relevant: „Literatur, Lesen und Geschichten“. Im Curriculum „Basisbildung in der Erwachsenenbildung“ (2019) finden wir verschiedene Deskriptoren und Kompetenzstufen, zum Schlagwort „Literatur“ unter der Kompetenzstufe 3 finden wir folgendes: „Den Sinn geschriebener Wörter, Sätze, Texte erfassen“ (Deskriptor), „Literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren“ (S. 14). Zum Schlagwort „Lesen“ unter der Kompetenz-Stufe 4: „Einfache literarische Texte (z.B.

2 vgl. Lehrpläne <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

3 Initiative Erwachsenenbildung (2019): Curriculum Basisbildung in der Erwachsenenbildung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://akkreditierung.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

4 <https://ibw.at/resources/files/2019/9/12/1879/cqf-interactive-brochure-de.pdf>

fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen“ (S. 38). Und zum Schlagwort „Geschichten“ in verschiedenen Kompetenzstufen: „In kurzen, einfach strukturierten Geschichten den Inhalt im Wesentlichen verstehen“ (S. 14), „Ganz einfache Geschichten mit Hilfe von Bildern oder Bewegungen verstehen, wenn sie mehrmals gehört werden können“ (S. 37), „In einfachen, kurzen Berichten, Geschichten oder Beschreibungen zu bekannten Themen das Wesentliche verstehen“ (S. 37), „Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt und deutlich gesprochen wird“ (S. 37), „Kurze, einfache Berichte und Geschichten über vertraute Themen und vergangene Ereignisse (z.B. Wochenende, Urlaub) schreiben und darin die zeitliche Abfolge ausdrücken“ (S. 41). Des Weiteren ist für die Untersuchung des Einsatzes von literarischen Texten folgendes relevant: „einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen“ (S. 37), und „eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses, z.B. einer Reise, verfassen“ (S. 41).

Im Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (2006) findet sich unter dem Punkt „Literatur“ folgende Aufzählung zu der Textauswahl: „(zeitgenössische) literarische Kurztexte, Gedichte, Lieder“ und als Zusatzvermerk:

„In allen Texten soll vor allem der österreichische Standard des Deutschen präsentiert werden. Es wird sicherlich in einigen Kontexten auch wichtig sein, umgangssprachliche Texte in die Arbeit einzubeziehen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich auf diese sprachliche Ebene zu konzentrieren (vor allem rezeptiv), um den Grad der Kommunikationsfähigkeit zu erhöhen. Diese Kriterien müssen jeweils nach LernerInnengruppe, Lernzielen und –stilen adaptiert werden.“ (Rahmencurriculum 2006, S. 23)

Es soll auch noch die Rolle des GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) angesprochen werden, ist er doch ein Instrument, das vorgibt, vorschreibt, an dem sich orientiert wird und das im Basisbildungsbereich für die Betroffenen mit weiteren Zertifikaten wie ÖIF, ÖSD und politischen Entscheidungen und der eigenen Existenz (Arbeitsbewilligung, Aufenthaltstitel usw.) zusammenhängt.

2. Was Literatur und Sprachenlernen miteinander zu tun haben.

Das vorliegende Kapitel soll den aktuellen Forschungsstand zum Thema Literatur und Sprachenlernen aus der Perspektive von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache umreißen und somit verschiedene theoretische Zugänge sowie empirische Studien ansprechen.

2.1 Das ist Literatur? Versuch über eine Begriffsannäherung.

Hier kann und will keine Begriffsdefinition geboten werden – es geht um eine Annäherung an einen Literaturbegriff, es geht um ein Nachdenken, was Literatur alles ist und sein kann und wie das im Weiteren mit dem Einsatz literarischer Texte im DaZ-Unterricht zusammenhängt. Die Überlegungen finden Eingang in die empirische Forschung, und sie sind – salopp formuliert – einfach der Lust an der Sache gewidmet. Laut Duden⁵ hat der Begriff „Literatur“ folgende Bedeutungen:

1.	a) [gesamtes] Schrifttum, veröffentlichte [gedruckte] Schriften
	b) [fachliches] Schrifttum über ein Thema, Gebiet
	c) in Form von Notentexten vorliegende Werke für Instrumente oder Gesang
2.	künstlerisches Schrifttum; Belletristik

Als Beispiele werden angeführt:

- die zeitgenössische [französische] Literatur
- die Literatur des Expressionismus
- die Literaturen einzelner Nationen
- dieses Buch zählt zur Literatur (*ist literarisch wertvoll*)

Die etymologische Herkunft des Wortes „Literatur“ verrät uns: älter = (Sprach)-wissenschaft, Gelehrsamkeit; Literatur (a) < lateinisch litteratura = Buchstabenschrift; Sprachkunst.

⁵ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur> [08.01.2021]

„Was soll das überhaupt sein: Literatur? Mit 19 dachte ich: Die Literatur wohnt in einem Literaturinstitut“⁶, schreibt Simone Hirth in ihrem Briefroman. Interessant ist hier die Verortung von Literatur in ein Gebäude und ein selbstreflexiver Blick darauf. In der Literaturtheorie (Terry Eagleton sagt beispielsweise, wenn es so etwas wie Literaturtheorie gibt, dann muss es auch so etwas wie Literatur geben) gibt es zahlreiche, teilweise gänzlich voneinander differente Ansätze, wie beschrieben werden kann, was denn Literatur überhaupt sei, was einen Text zu Literatur mache, und einen anderen nicht. Das Kriterium der Fiktion reicht nicht aus, wenn wir beispielsweise an das Genre der Autobiografie denken. Und wenn wir an eine Abgrenzung von Gebrauchstexten, Sachtexten oder journalistische Texten denken: „Wenn Literatur *kreatives* oder *imaginatives* Schreiben bedeutet, heißt das dann, dass Geschichte, Philosophie und Naturwissenschaften un kreativ und unimaginational sind? (Eagleton 2012, S. 2). Terry Eagleton zeichnet im Vorwort zur fünften Auflage des Standardwerks *Einführung in die Literaturtheorie* folgendes Bild:

„Statt einfach nur neue Methoden für das Studium literarischer Werke zu liefern, fragt sie [*Anm.* die Literaturtheorie] nach Wesen und Funktion von Literatur und der Institution des Literarischen. Anstatt uns einfach nur mit immer ausgeklügelteren Zugriffsmöglichkeiten auf literarische Texte zu versorgen, fragt sie nach der Berechtigung des Kanons als solchen. Ihr Ziel ist nicht einfach nur Hilfestellung beim Verstehen der Bedeutung oder des Wertes literarischer Werke; stattdessen stellt sie unser Alltagsverständnis von „Verstehen“ in Frage, und fragt nach den Kriterien, mit denen wir über literarische Kunst urteilen.“ (ebd)

Die Literaturgeschichte, der literarischer Kanon und die Kritik daran sind auch für die Auswahl literarischer Texte für den DaZ-Unterricht relevant. Eagleton (2012) beschreibt auch folgendes für den Spracherwerbsprozess bedeutsames Moment der Literatur: „Literatur verändert und intensiviert die Alltagssprache, weicht systematisch von ihr ab“ (S. 2). So ist im Unterrichtskontext auch die Förderung einer Sprachaufmerksamkeit (*Language Awareness*) ein Lernziel und deshalb können wir sagen, dass literarische Texte somit besonders geeignet sind für den Sprachunterricht, denn sie stellen unter anderem ihre „Gemachtheit“ zur Schau. Vor allem die literarischen Texte, die mit den sprachlichen Strukturen und der Ästhetik auf einer metareflexiven Weise spielen, sind unter diesem Gesichtspunkt spannend und bergen großes Potenzial (vgl. Schweiger 2014, S. 78). Eagleton (2012) formuliert es so: „Unter dem Druck literarischer Verfahren wurde die normale Sprache intensiviert, verdichtet, verschlungen,

6 Simone Hirth (2020): *Das Loch. Ein Briefroman*. Wien: Kremayr & Scheriau.

zusammengeschoben, auseinandergezogen, auf den Kopf gestellt. Es war „fremdgemachte“ Sprache, und aufgrund dieser Verfremdung wurde auch die alltägliche Welt plötzlich fremd und nicht-vertraut“ (S. 4).

In der Fremd- und Zweitsprachenforschung wurde dazu der Ausdruck „Fremdsprache Literatur“ gefunden (vgl. Dobstadt und Riedner 2011, Hunfeld 2004). Hierbei ist keine kulturelle Andersheit gemeint, mit der ich mich im Kap. 2.2. auseinandersetzen werden, sondern eine generelle poetische Alterität von literarischen Texten. „Der literarische Diskurs entfremdet uns von der Alltagssprache und verfremdet diese, ermöglicht uns aber paradoxerweise zugleich reichere, innigere Erfahrungen.“ (Eagleton 2012, S. 4). Weiter zum Bezug zu einer Alltäglichkeit und der Welt schreibt Eagleton (2012): „Wenn man mit der Sprache auf eine anstrengendere, bewusster Art als sonst ringen muss, wird die Welt, die von dieser Sprache enthalten wird, lebendig erneuert“ (ebd). Dazu muss auch gesagt werden, dass sich der Literaturtheoretiker hier auf die russischen Formalisten bezieht, denen es, wie es der Name schon sagt, rein, respektive in erster Linie, um die Form der Literatur ging und weniger um den Inhalt, der ihrer Meinung nach zufällig zu bestimmten Formen gut passen würde, aber nicht im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit steht.

Hier soll aber keine dichotome Diskussion über Form und Inhalt reproduziert werden, vielmehr ist es lohnenswert zu untersuchen, wie die narrative Struktur von Literatur sowie die Konstruiertheit des Erzählten mit diversen Inhalten zusammenspielen. Und um mit Eagleton zu sprechen: „So etwas wie ein Wesen der Literatur gibt es schlichtweg nicht. Jedes beliebige Stück Text kann *nicht-pragmatisch* gelesen werden, wenn es das ist, was Literatur ausmacht, genauso wie jeder Text *poetisch* gelesen werden kann.“ (Eagleton 2012, S. 9) Die Literarizität, also wie literarisch ein Werk, ein Text wirklich ist, kann auf unterschiedlichste Weise verstanden werden, hier sei folgende erwähnt:

„Unter Literarizität versteht er (Dobstadt) im Rückgriff auf Jakobson (1972) die Einstellung des Rezipienten [oder der Rezipientin] bzw. Produzenten [oder Produzentin] eines Textes auf die Nachricht als solche und die daraus resultierende Lockerung der vermeintlich engen Verbindung von Signifikant und Signifikat, die Derrida in der Formulierung der „*suspenden relation to menaning and reference*“ (zitiert nach Dobstadt 2009: 24) gefasst hat.“ (Riedner 2010, S. 1551)

Da sich literarische Texte also einem „völligen“ Verstehen (oder einem einzigen im Sinne eines eindeutigen?) immer entziehen, da sie eben in sich widersprüchlich sind und Un(aus)deutbarkeit in sich tragen, kann eigentlich immer nur interpretiert werden, und diese Interpretation als eine Annäherung an die Literatur aufgefasst werden. Und genau das, dieses Interpretieren, diesen Zugang zu literarischen Texten zu schaffen, kann auch ein Lernziel des (Literatur-)Sprachunterrichts sein. (vgl. Riedner 2010, S. 1151ff)

Nach Belke (2012), sie bezieht sich hier auf den Primarschulbereich, bildet das Konzept der „Literarizität bzw. Poetizität die Basis für die Spracharbeit in multilingualen Lerngruppen“ (vgl. S. 12ff). Ausgeführt wird hier, wie poetische Strukturen, respektive deren Analyse, wie Reim, Rhythmus, ästhetische Funktionen usw. die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst lenken und so grammatische Strukturen auch implizit erworben werden (vgl. ebd). Nun können wir uns den Literaturbegriff auch unter dem Blickwinkel literaturwissenschaftlicher Definitionen und Ordnungskategorien ansehen: Welche Textsorten können beschrieben werden, welche Gattungen gibt es in der Literatur (Drama, Prosa, Lyrik, Hybridformen, neue Formen) und in welchen Epochen oder Zeitabschnitten, (wie) werden bestimmte Genres dekonstruiert? Als ein Beispiel für aktuelle Literatur in Österreich soll hier Jörg Piringers *insta visual poetry* im wahrsten Sinne des Wortes *illustrieren*, wie dehnbar und vielschichtig ein Literaturbegriff ist:

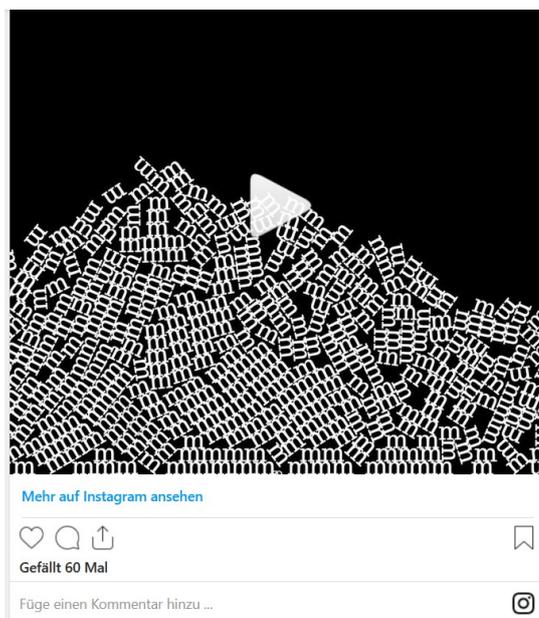


Abb. 1.: Piringer (2021)

So ist natürlich visuelle Poesie keine Neuheit und auch die Veröffentlichung von Literatur über soziale Medien ist gängige Praxis (*Statusmeldungen* von Stefanie Sargnagel über *facebook*; die Begriffsneuschöpfung *Twitteratur* uvm.). Um noch eine weitere Ebene von Literatur anzusprechen, die auch im Curriculum Basisbildung (2006) unter „Lied“ aufgelistet ist, sei an dieser Stelle auf deutschsprachige Songtexte verwiesen, die oft genau diese bereits angesprochene „Gemachtheit“ und metareflexive Ebene von Sprache und Poesie bedienen (z.B. die experimentelle deutschsprachige Band *Einstürzende Neubauten*).

Die oben gezeigte visuelle Poesie von Piringer und auch der Verweis auf Musik veranschaulichen ganz gut, dass Literatur nicht rein auf textlicher bzw. schriftlicher Ebene wirkt. Lyrik und Theater können im Unterricht auch durch die Thematisierung musikalischer Elemente wie Rhythmus ganz neue Ebenen für die Lernenden aufmachen sowie die „Ernsthaftigkeit“ der Sprache ins Spiel bringen. Ich denke dabei mehr an Ansätze eines ästhetischen Lernens, Lernen mit Kunst, Sprache durch Kunst als an eine schulische „Literaturdidaktik“. Literatur kann in diesem Sinne genauso mit allen Sinnen erlebbar werden: sei es durch Hören, Sehen oder Spüren.

Um eine weitere Ebene anzusprechen, seien hier die Bücher in einfacher Sprache erwähnt, zum Beispiel das Tagebuch der Anne Frank. Einfache (oder leichte) Sprache kommt aus dem Bereich der Inklusion und soll Menschen mit Behinderung oder Lernschwäche das Lesen und somit Partizipation erleichtern – dieser Umstand kann für den Fremd- und Zweitspracherwerb produktiv genutzt werden. Für die Auseinandersetzung im DaZ-Bereich und somit für die vorliegende Arbeit, wird ein offener, beweglicher Literaturbegriff als sinnvoll erachtet. Aus Strömungen und Perspektiven der Literaturwissenschaft soll hier vor allem ein kritischer, hybrider Ansatz übernommen werden, es geht nicht um eine starre Abgrenzung oder Einordnung von Texten, Bildern und Kunst. Im Kontext einer Migrationspädagogik gilt es vielmehr über Konzepte eines „ästhetischen Lernens“ und über Ideen zu „Kunst für alle!“ nachzudenken und diese in die Praxis zu holen.

2.2 Kulturwissenschaftliche Zugänge – „In der Fremde schreiben“⁷?

Literatur spielte zwar im Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren verstärkt eine Rolle, es kann aber von keiner kontinuierlichen Entwicklung die Rede sein. Davor waren literarische Texte im Unterricht eher marginalisiert, im Vordergrund standen pragmatische Ansätze und mündliche Sprechfertigkeit. Es ging um alltagspraktische Texte und Sprache als soziales Handeln, Literatur hatte in diesem Kontext – und unter dem Mantra einer *kommunikativen Kompetenz* – den Ruf, „zu schwer, zu lang und einfach nicht brauchbar zu sein“ (Ehlers 2010, S. 1530).

Die Perspektiven der Rezeptionsästhetik, die, neben dem wachsenden Stellenwert der Entwicklung von Lernzielen, zur Herausbildung der Unterrichtskonzepte zu literarischen Texten beigetragen hat, machen deutlich, dass Lesen kein passiver Vorgang ist. Die Leser:in ist aktiv beteiligt und stellt Bedeutungen her, Lesen ist somit auch ein kreativer Prozess und wird als Interaktion zwischen Text und Leser:in entworfen (Surkamp 2007, S. 91). Die Rezeptionsästhetik (Iser 1976) beschreibt also die Beziehung zwischen Text und Leser:in als eine dialogische (vgl. Ehlers 2010, S. 1531f). Bredella (2007) plädiert in diesem Kontext gegen einen verengten und gegen einen überzogenen Begriff der Textrezeption. Eine verkürzte Textrezeption würde den Text nur als einen „Behälter“, aus dem Informationen entnommen werden, sehen, wohingegen ein überzogenes Verständnis die Leser:in gegenüber des Textes „erhöhen“ würde. Für eine Literaturdidaktik ist ein dialogisches und kommunikatives Verständnis einer Lektüre sinnvoll und gleichzeitig ist es ihre Aufgabe, die Dynamik einer Textrezeption/Produktion im Sprachlernprozess zur „Entfaltung“ zu bringen (vgl. Bredella 2007).

An diese Überlegungen anschließend ist der Lesevorgang an sich schon von produktiven Vorgängen gekennzeichnet und so ist der Schritt zur eigenen Produktion ein naheliegender oder bereits *eingeschriebener*. Für einen produktionsorientierten Unterricht sprechen die zugrundeliegenden Methoden und Aufgaben dieses Konzeptes eines Literaturunterrichts. „Die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum lebensnahen und nicht didaktisch gesteuerten Handeln in der Fremdsprache ist heute das Richtziel des Fremdsprachenunterrichts.“ (Surkamp 2007, S. 89)

7 Dimitré Dinev „In der Fremde schreiben“, (ALBUM/ DER STANDARD, Printausgabe, 24./25.1.2004)

Ein zentraler Aspekt in der Forschungsliteratur war lange die Abarbeitung am Begriff einer „Fremdheit“ und zwar in Bezug zur „Landeskunde“ sowie zur „interkulturellen Germanistik“. Ehlers (2010) spricht hier von einer „Hermeneutik des kulturell Fremden“. Es wurde eine „kulturräumliche Distanz zwischen Text und Leser[in]“ im Fremdsprachenunterricht konstatiert, im Unterschied zu einer literalen Kompetenz in der Erstsprache. Dass dieser Ansatz problematisch und veraltet ist, liegt auf der Hand. Die Studie von İpşiroğlu und Mecklenburg (1992) beispielsweise, die kulturelle Unterschiede in der Lektüre von Lernenden untersuchte, kam zum Ergebnis, dass individuelle Differenzen die scheinbar kulturellen bei weitem übertreffen (vgl. Ehlers 2010, S. 1534).

Als eines der Lernziele im Kontext dieser *hermeneutischen Fremdheit* gilt der „Aufbau von *Kulturmündigkeit*“, literarischen Texten kommt hier eine sogenannte „Mittlerrolle“ zu (ebd). Die Ansätze der Leseakt-Theorie (Iser) beschreibt, wie durch literarische Texte neue Erfahrungen in einer neuen Kultur gesammelt werden. Um die Problematiken auf den Punkt zu bringen: Es handelt sich um einen „letztlich national definierte Kultur- und Literaturbegriff, auf dessen Überwindung sie [die interkulturelle Germanistik] doch erklärtermaßen abzielt“ (S. 201).

Parallel zu den Tendenzen rund um einen *Fremdheitsaspekt* entwickelte sich eine „interkulturelle Literaturdidaktik“, deren Gegenstand das Schreiben in mehreren Sprachen ist. Themen sind Migration, verschiedenste Grenzräume und die persönlichen Erfahrungen der Autor:innen (wie beispielsweise in Emine Özdamers „Das Leben ist eine Karawanserei: hat zwei Türen, aus einer kam ich herein, aus der anderen ging ich hinaus“, 1992). Die Literaturwissenschaft spricht auch von „Migrationsliteratur“. Durch Altmayer (2004) wurden diverse problematische Inhalte und Ansätze diesbezüglich kritisch aufgearbeitet. Der *cultural turn* in den 1990er Jahren gab neue Impulse und der Komplex um Vorurteile und Stereotypen wurde neu hinterfragt. Die sogenannte *kulturwissenschaftliche Neuorientierung* stellt also die zentrale Frage, „wie kulturelles Hintergrundwissen, das für das Textverständnis notwendig ist, organisiert und vermittelbar ist“ (Ehlers 2010, S. 1534). Altmayer (2004) spricht angesichts dieser Impulse einer kulturwissenschaftlichen Orientierung in Anlehnung an „Kultur als Text“ (Geertz 1983) von „Kultur als Hypertext“. Diese Formulierung will auf folgendes hinweisen: „Nach Altmayer ist Wirklichkeit nur als gedeutete und textvermittelte zugänglich. Formen kultureller Deutungsmuster gehen in die Texte ein, die ihrerseits wiederum in Beziehung zu den Texten stehen, in denen solche Deutungsmuster

thematisiert und reflektiert werden, so dass eine netzartige Struktur entsteht.“ (Ehlers 2010, S. 1536).

Altmayer (2023) schreibt zum Kulturbegriff im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:

„Kultur [...] lässt sich in einer sich weiter globalisierenden Welt wie der unseren nur noch um den Preis einer dramatischen Unterkomplexität und eines gewissen Realitätsverlusts an herkömmliche Kategorien wie ‚Land‘, ‚Raum‘ oder ‚Territorium‘ binden; und auch die weit verbreitete Vorstellung, ‚Kulturen‘ seien per se national oder ethnisch definiert, lässt sich nicht mehr aufrecht erhalten. Die herkömmliche Redeweise von einer ‚deutschen Kultur‘ oder einer ‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘ haben ihren Beschreibungswert offenbar weitgehend eingebüßt.“ (S. 57)

Dazu stellt er die Frage:

„Wie also lässt sich der Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in seiner ganzen Offenheit, Vielfalt und Komplexität noch angemessen fassen und beschreiben, ohne wieder in die Fallen des methodologischen Nationalismus zu tappen, aber auch ohne dass sich ‚Kultur‘ im Raunen der globalen Diskurse völlig auflöst?“ (ebd, S. 57)

Eine Antwort versucht er mit dem neu eingeführten Begriff der „kulturellen Deutungsmuster“, aus der Soziologie entlehnt, zu finden. Dazu übt Altmayer auch Eigenkritik, was vor allem Trennschärfe und Präzision der Begrifflichkeiten, ähnlich wie der Begriff des Diskurses, betrifft (vgl. Altmayer 2023, S. 66ff). Den Versuch einer Definition von kulturellen Deutungsmustern beziehungsweise einer detaillierten Begriffsarbeit unternimmt er dann doch:

„[...] bei Deutungsmustern handelt es sich um Elemente eines alltäglichen Wissens, das wir in der (sprachlichen wie nicht-sprachlichen) Interaktion mit anderen als gegeben voraussetzen und mit dessen Hilfe wir, ganz allgemein gesagt, ‚Wirklichkeit‘ deuten und als sozial geteilte und gemeinsame Wirklichkeit herstellen, mit dessen Hilfe wir also die Gegenstände um uns herum, bestimmte Situationen, in denen wir uns allein oder mit anderen befinden, unsere Mitmenschen und ihre Handlungen, aber auch uns selbst und unsere eigenen Handlungen mit bestimmten Bedeutungen versehen. Diese Bedeutungen und das Wissen, auf denen sie beruhen, erfinden wir aber nicht jedes Mal neu, wir finden sie vor, nämlich in dem, was wir den ‚Diskurs‘ genannt haben.“ (S. 71)

Eine kulturwissenschaftlich geprägte Lektüre im Unterricht respektive eine Textanalyse hat also zum Ziel, diese Deutungsmuster herauszuarbeiten, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Hier stellt sich offensichtlich die Frage, welcher Unterricht überhaupt eine Form von Textanalyse als Zielsetzung hat. Bei einem weiten, offenen Begriff einer Textanalyse (Textverständnis) verfolgt möglicherweise jegliches Lernen

und Lehren von Sprache dieses Ziel, auch wenn es „nur“ darum geht, (literarische) Texte als Kommunikationsimpulse einzusetzen.

Unter dem Titel „Fremdsprache Literatur“ schreiben Michael Dobstadt und Renate Riedner (2011) einen Aufsatz über einen Literaturunterricht, der nicht bloß Sprache oder Kultur vermitteln will, sondern den Lernenden, den Lesenden die literarischen Texte, die Literatur, das Lesen an sich näher bringen will. Was bedeutet das für den DaZ-Unterricht? Literatur ermöglicht den Lernenden einen sogenannten „authentischen“ Zugang zur Sprache, authentisch im Sinne eines Unterrichtsmaterials, das nicht extra für den Unterricht entwickelt, gemacht wurde, so wie es auf einige, vermeintlich sprachlich einfachere, didaktisierte Texte in diversen Lehrwerken zutrifft.

Einen kritischen Blick auf das literarische Lesen in der Zweitsprache und den Begriff der Fremdsprache Literatur richten auch Nikolaus Euba und Chantelle Warner (2017) in ihrer Einführung zu literaturdidaktischen Materialien zu Yoko Tawadas „Das Fremde aus der Dose“, die in der Reihe „Literatur, Lesen, Lernen“, herausgegeben von Michael Dobstadt und Renate Riedner, erschienen sind.

„Denn die Vorstellung, dass der Zugang zu Literatur eines kulturellen Wissens bedarf, über das fremdsprachliche Lerner/innen nicht oder nur unzureichend verfügen, während es bei muttersprachlichen Leser/innen selbstverständlich vorauszusetzen sei, übersieht, dass die Sprache der Literatur auch für muttersprachliche Leser/innen immer auch ein Stück Fremdsprache ist und bleibt und sich dadurch einem allzu schnellen und bruchlosen „Verstehen“ entzieht – der Schriftsteller Adolf Muschg hat dafür den Begriff der „Fremdsprache Literatur“ geprägt.“ (Euba und Warner 2017, S. 6)

Literatur ermöglicht den Lernenden einen genussvollen, ästhetischen Zugang zur Sprache (genauso wie Kunst, Film u.a.). Literatur kann die Lernenden motivieren, Literatur zeigt eine Sprachenvielfalt auf (Mehrsprachigkeit, Varietäten, Plurizentrik), Literatur lädt ein, sich in andere Welten zu versetzen (Empathie), Literatur regt zur Reflexion von Sprache und Normen an (vgl. Altmayer 2017 / Badstübner-Kizik 2007 / Dobstadt et al 2011 / Surkamp 2007). Ein „handlungs- und produktionsorientierter“ Literaturunterricht ermöglicht darüber hinaus einen schüler_innenzentrierten und kreativen Umgang mit literarischen Texten (Surrkamp 2007, S. 89).

Das Schlagwort der „Kompetenzorientierung“ begegnet uns in der Fremd- und Zweitsprachenforschung sowie in Unterrichtsmaterialien häufig. Auch in der

fremdsprachlichen Literaturdidaktik ist die Kompetenzorientierung von Bedeutung. Wie wir bei Ehlers (2010) nachlesen können, entbrannte rund um die PISA-Studie eine Bildungsdebatte zu „Kompetenz- und Outputorientierung“. Hier soll auch erwähnt werden, da es sich durch die berühmten Kann-Beschreibungen anbietet, dass Literatur im GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) eine auffallend marginalisierte Rolle spielt. Ehlers (2010) benennt mit einer „narrativen Verstehenskompetenz“ ein zentrales Lernziel für den fremdsprachlichen Literaturunterricht und reiht sich in die Kompetenz-Formulierungen ein.

Ein Fazit vieler Ansätze ist, dass Individualität und Lernendenzentriertheit nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden sollen:

„Mit den Texten ändert sich die didaktische Analyse ein und desselben literarischen Textes, da ein Text je nach kulturellen Voraussetzungen und individueller Interessenlage der Zielgruppe verschiedene Anknüpfungspunkte an Erfahrungen und Alltagswissen von Lernern bietet und andere Inhaltsaspekte eine Relevanz gewinnen, um Fremdheitserlebnisse auszulösen, zu vergleichen und, im Wechsel zwischen Eigenem und Fremdem, Verstehensmöglichkeiten zu erweitern.“ (Ehlers 2010, S. 1533)

Um noch einmal auf den Gedanken der „Fremdsprache Literatur“ zu kommen, sei hier Adolf Muschg zitiert: „In jeder Sprache gibt es die Fremdsprache Literatur, die, scheinbar paradox, dadurch Vertrauen und Nähe begründet, dass sie Fremdsprache bleibt und sich der Verfügbarkeit entzieht.“ (Dobstadt et al 2011, S. 7)

Doch was ist das, das sich der Verfügbarkeit entzieht? Hier können wir eine Brücke zur symbolischen Kompetenz (Kramersch 2006) schlagen. Claire Kramersch (2006 / 2011) ergänzt den kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik mit der Beschreibung einer symbolischen Kompetenz. Erläutert wird das anhand einer Literatur-Didaktisierung Erich Kästerns „Als ich ein kleiner Junge war“. „Dadurch sollten die Studierenden lernen, die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten (vgl. Kramersch 2006)“ (Kramersch 2011, S. 36). Kramersch erläutert die symbolische Kompetenz wie folgt:

„Darunter verstehe ich nicht bloß die individuelle Meinung, sondern die ganz persönliche Art, mit Widersprüchen oder gar Inkompatibilitäten zurechtzukommen. Diese symbolische Komponente, die zu der kommunikativen beziehungsweise interkulturellen Kompetenz hinzu kommen sollte, hat drei Aspekte, die den von Karl Bühler identifizierten drei Funktionen der Sprache entsprechen: Darstellung, Appell, Ausdruck.“ (ebd)

Gemeint ist damit also das, was Sprache aussagt (Darstellung), das, was Sprache tut (Appell) und letztlich das, was durch die Sprache evoziert wird (Ausdruck). Der Artikel reflektiert einerseits den Fremdsprachenunterricht mit Studierenden in den USA und im zweiten Schritt wird die Didaktisierung im Rahmen einer Lehrer:innenfortbildung durchdacht. Auch Schiedermaier (2011) spielt auf die symbolische Kompetenz als Auftrag der Literaturdidaktik an:

„Ziel der Textarbeit ist es, zum Aufbau einer symbolischen Kompetenz beizutragen, die für die Bewältigung der komplexen Lebenszusammenhänge unserer globalisierten Wirklichkeit von großer Bedeutung ist. Es gilt, die Fähigkeit der Lernerinnen und Lerner zu stärken, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und so flexibel auf eine Wirklichkeit zu reagieren, die sich ständig verändert.“ (S. 28)

Durch den Einsatz literarischer Texte wird im Unterrichtskontext des Sprachenlernens die Toleranz von Ambiguität gefördert, aber eben auch von allen Teilnehmenden gefordert. Nach Riedner (2010) geht es um die „Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit der grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz kultureller Deutungsmuster“ (S. 1551).

2.3 Geschlecht im DaZ-Literaturunterricht

„Für jedes Mädchen, das ihr Puppenhaus rausschmeißt,
gibt es einen Jungen,
der sich wünscht, eines zu finden.“⁸

Ein weiterer zentraler Punkt eines kulturwissenschaftlich orientierten Unterrichts ist die Kategorie Geschlecht (Gender), der hier ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist. Es wird mitgedacht, dass Geschlecht eine Kategorie darstellt, die mit weiteren Diskriminierungsmechanismen verbunden ist, die Arbeit verfolgt hier einen intersektionalen Ansatz, der verdeutlicht, dass Unterdrückungen und Machtstrukturen miteinander verwoben sind. Vor allem in einem pädagogischen und didaktischen Setting halte ich eine Sensibilisierung diesbezüglich für relevant.

Im Zusammenhang mit Literatur und Sprachunterricht sind feministische Ansätze in Bezug auf einen Kanon der Literaturgeschichte unumgebar. Manche Literaturgeschichten sprechen noch immer von einer sogenannten „Frauenliteratur“, viele, nach ihrem Tod vergessene Autor:innen, wurden von der Forschung noch immer nicht angemessen gewürdigt, um hier nur zwei Punkte feministischer Ansätze zu erwähnen.

Hille und Schiedermaier (2021) schreiben in ihrem Einführungsband zur Literaturdidaktik zur Kategorie Geschlecht folgendes:

„Die Kategorie Gender spielt im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bislang eine erstaunlich geringe Rolle, was sich u. a. daran zeigt, dass im internationalen Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* als Standardwerk sowohl in der Ausgabe von 2001 wie auch in der Ausgabe von 2010 ein entsprechender Basisartikel fehlt.“ (S. 209)

Neue Ansätze verfolgen das Ziel „Gender als eine der wichtigen Kategorien im Kontext von Heterogenität, Diversität und Inklusion auch beim Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache“ zu kennzeichnen, Reflexionsangebote zur gendersensiblen Gestaltung von Unterricht zu machen und Unterrichtsideen vorzustellen (vgl. Peuschel/Schiedermaier 2019: 453, Hervorh. d. Verf.).“ (ebd., S. 209)

⁸ Gender Subversion, <https://de.crimethinc.com/posters/gender-subversion-kit-deutsch> Adapted from a poem by Nancy R. Smith. CrimethInc.

Im Vergleich zu kulturwissenschaftlichen Studien wird im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Kategorie Geschlecht noch eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt und wenn, dann wird in Studien oft ein biologisch binär gedachtes Geschlechterszenarium, das nur die vermeintlichen Oppositionen männlich und weiblich kennt, reproduziert. (vgl. ebd., S. 210)

Altmayer (2023) fasst die Relevanz von Gender Studies im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dahingehend zusammen:

„Insbesondere die traditionell ungleiche und ungerechte Verteilung von sozialen Rollen und sozioökonomischer sowie politischer Macht zwischen Männern und Frauen hat mit den *Gender Studies* eine eigene interdisziplinäre Forschungsrichtung hervorgebracht, deren Interesse wesentlich darin besteht, mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu einer Überwindung dieser Ungerechtigkeiten beizutragen.“ (S. 101)

Des Weiteren definiert Altmayer (2023) Geschlecht, angelehnt an die Schriften von Judith Butler (*Gender Trouble* 1990, *Das Unbehagen der Geschlechter* 1991) als „soziokulturell konstruierte Kategorie, über die Differenz, Identitäten und Zugehörigkeiten diskursiv hergestellt und ausgehandelt werden.“ (S. 102)

Tholen (2012) schreibt über einen Literaturunterricht, der die Kategorie Geschlecht mitdenkt:

„Literarische Medien sind dichte Texturen eines *doing gender* und diese gilt es *im Rahmen eines Literaturunterrichts, der Gender als kritisches Instrument der kulturellen Reflexion und als Analysekatgorie begreift, zu nutzen* (Krammer 2007, S. 92), um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, selber an den kulturellen Diskursen über Geschlecht und Identität teilnehmen zu können.“ (S. 108)

Nach König (2016) können Ansätze eines kulturellen Handelns im Fremdsprachenunterricht subversives Potenzial haben, sie verweist auf *social drama*, *stage drama* und Dramapädagogik. Angesprochen wird auch der Performativitätscharakter von Geschlecht mit dem Begriff des *undoing gender* beziehungsweise des *doing gender*; König knüpft hier an und fokussiert auf subversive Zugangsformen (S. 54). Ich denke, hierbei geht es vor allem darum, dass Lernende (spielerisch und kreativ) einen Perspektivenwechsel einnehmen können und somit ein Einfühlungsvermögen geschult wird. Somit wird, wie König (2016) auch bemerkt, eine Dialogisierung im Geschlechterdiskurs ermöglicht. Wie kann nun ein

Geschlechterdiskurs im Unterricht, in diesem Fall (DaZ-)Literaturunterricht stattfinden, ohne vorherrschende Geschlechterbilder bloß zu reproduzieren?

König (2016) greift dazu den Begriff der *Entdramatisierung* nach Budde (2006) auf. Es geht auch darum, eine Ungleichheit, bevor sie in Frage gestellt werden kann oder dekonstruiert wird, einmal aufzudecken und zu benennen:

„Budde (2006) formuliert dies an anderer Stelle als einen Dreischritt: Zunächst ist im Sinne einer Dramatisierung von Geschlecht dessen Bedeutung in einer Situation zu analysieren, anschließend in einer Differenzierung den Blick auf die Vielfalten und Überschneidungen zu richten, um schließlich in der konkreten Interaktion jedoch in Bezug auf Geschlecht entdramatisiert zu handeln. Im Rahmen dieser Arbeit wird noch zu überlegen sein, inwiefern diese Unterscheidung, die sich auf die Inszenierung von Geschlecht in schulischen Interaktionen bezieht, auch auf die Ebene der Unterrichtsgegenstände übertragbar ist. Die Differenzierung kann hilfreich sein, die Gratwanderung zu bewältigen, Geschlecht als Kategorie zu thematisieren, ohne sie zu reproduzieren.“ (S. 18)

König (2016) geht des weiteren im Kapitel zur kulturwissenschaftlichen Orientierung auf einen interkulturellen sowie einen hybriden Kulturbegriff ein und thematisiert somit zentrale Momente für einen DaF/Z-Unterricht, wie *Dritter Raum* oder *Othering*⁹. Auch Ehlers (2010) hält fest, dass „das Konzept der Hybridisierung von Identität durch Teilhabe an mehreren Kulturen [...] in diesem Diskurs eine Prominenz gewonnen [hat].“ (Ehlers 2010, S. 1536). Der Begriff des *Dritten Raumes* (*third space* oder auch *hybrider Raum*) geht nicht mehr von binären Oppositionen oder hierarchisch organisierten Dichotomien aus, sondern ist eine neue Denkfigur. Ein wichtiger Hinweis ist, dass „Aspekte von Macht und asymmetrischen kulturellen Beziehungen, die bei [Homi K.] Bhabha¹⁰ noch ausschlaggebend sind, in der fachdidaktischen Diskussion meist ausgespart“ werden (König 2016, S. 58). Der Fremdsprachenunterricht oder Zweitsprachenunterricht kann nach König auch als eine sogenannte *Kontaktzone* beschrieben werden, inter- und transkulturelle Prozesse können hier stattfinden. Es kann ein *Dritter Raum* ermöglicht werden, wenn an den scheinbar scharfen Grenzen einer Ausgangskultur/Ausgangssprache und Zielkultur/Zielsprache gekratzt wird. Die Ermöglichung oder die Annäherung an einen hybriden Lernraum wäre eine neue Perspektive, um kulturelle Dichotomien sowie vergeschlechtlichte Dichotomien aufzubrechen. In einer so hergestellten *contact zone* kommt es auch zu Wut und

9 s. a. Mecheril, Paul (2010) Migrationspädagogik.

10 Zu Homi K. Bhaba und Kritik an den Konzepten: María Do Mar, Castro Varela, und Nikita, Dhawan (2015). Postkoloniale Theorie. Transcript Verlag, Web.

Trauerprozessen von Schüler:innen. Die Auseinandersetzung ermöglicht also Aha-Erlebnisse, aber produziert eben auch Missverständnisse.

Literarische Texte und der Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, gedacht in Form eines hybriden, dritten Raumes, können die Schüler:innen stark verunsichern, dies könnte auch ungewünscht dazu führen, dass sich vorhandene hegemoniale, dichotome (Geschlechter/Macht-)Strukturen verstärken, damit wieder eine Art von Sicherheit, Stabilität erlangt wird (vgl. ebd, S. 65). König schreibt dazu, dass literarische Figuren, Subjektpositionen dazu beitragen können, dass sich Lernende – mit etwas Distanz oder anders formuliert quasi im Schongang – eher auf neue Perspektiven einlassen (vgl. S. 65). Literatur und ihre Figuren bekommen so eine „Stellvertreter:innenfunktion“ für die Reflexion der Schüler:innen (ebd).

König macht deutlich, dass ein angelegter *Third Space* im Fremdsprachenunterricht, wo Eigenes und Fremdes zwar betont wird, aber nur um diese scheinbar natürliche Dichotomie später auch zu kritisieren, zu unterlaufen, zu dekonstruieren, eine Gender-Reflexion, wiederum eine binär normativ konstruierte Kategorie, inhärent hat.

„Im Forschungs- und Praxisfeld der Lese-/literarischen Sozialisation, der Lesepraxen und der Leseförderung ist die Geschlechtsspezifität seit längerem schon eine gewichtige Komponente. Die Ergebnisse der Reflexion und Erforschung der Kategorie Geschlecht in der Domäne Lesen beeinflussen in Teilen auch die konkrete Modellierung von Literaturunterricht, etwa im Hinblick auf die Text- und Medienauswahl, die Lesemodi und ferner die Kommunikations- und Interaktionsformen im Literaturunterricht.“ (Tholen, Stachowiak 2012, S. 103)

Im Aufsatz *Literaturdidaktik und Geschlechterforschung* (Tholen, Stachowiak 2012) geht es um Sozialisierung (z.B. die Bedeutung der vorlesenden Mutter) und darum welche Fächer geschlechtlich wie konnotiert sind (z.B. Deutsch eher *weiblich*, Naturwissenschaften eher *männlich*). Verstärkt wird hier auch auf eine mangelnde Männlichkeitsforschung beziehungsweise auf deren Notwendigkeit in den Gender Studies hingewiesen. Tholen und Stachowiak (2012) arbeiten unter dem Begriff *Reading Literacy* fünf Dimensionen heraus, bei denen sich Geschlechterunterschiede zeigen, die im folgenden in Aufzählungsform gelistet sind: 1. Lesequantität/-Frequenz: Mädchen* lesen häufiger und mehr als Jungen*, 2. Lesestoffe/Lektürepräferenzen: Mädchen* präferieren Lektüre mit ‚innerer‘ Handlung (fiktionale Texte, Biographien, Stoffe mit Lebensbezug), Jungen* favorisieren Lektüren mit ‚äußerer‘ Handlung (Fantasy, Sachbücher, Zeitungen, Zeitschriften, Heldengeschichten), 3. Lesemodus: Bei Mädchen* steht eher die Identifikation, die Emotionalität und die Empathie im

Vordergrund. Jungen* legen Wert auf eine selbstbestimmte Lektüre, die Phantasie anregend ist. Sie suchen darüber hinaus außersichtbetonte Spannung und Aktionsreichtum, 4. Lesefreude: Die Mädchen* dominieren die Gruppe der habituellen Buchleser[innen], während die Jungen* in der Gruppe der Wenig-/Nichtleser[innen] überproportional vertreten sind, 5. Lesekompetenz: Besonders in der PISA-Studie, nicht so sehr hingegen in der IGLU-Studie, lassen sich deutliche geschlechtsspezifische Kompetenzunterschiede feststellen. Auffällig werden sie im höherstufigen Anforderungsbereich, vor allem im Bereich des Reflektierens und Beurteilens von Texten, aber auch in Bezug auf die Textsorte. Mädchen erweisen sich kompetenter beim Lesen ‚kontinuierlicher Texte‘, und sie lesen darüber hinaus auch schneller als Jungen. (S. 104)

Tholen und Stachowiak (2012) halten durchaus kritisch fest (vgl. dazu auch weitere Studien nach Ehlers 2010 oder Lehrner-te Lindert 2020):

„Bei aller scheinbaren Signifikanz solcher Ergebnisse können Meta-Analysen aber auch zeigen, *dass das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Geschlechtern kleiner ist als das Ausmaß interindividueller Unterschiede innerhalb der Geschlechter* (Hurrelmann/Groeben 2004: 179). Dies bestätigt auch Philipp (2011), frühere Erkenntnisse unter Einbezug verschiedener Meta-Analysen differenzierend und relativierend.“ (S. 104)

Des Weiteren bemerken Tholen und Stachowiak (2012) dazu, dass Forderungen nach einem geschlechterdifferenzierenden Lese- und Literaturunterricht und damit verbundene Rezeptionsweisen „nicht simplifizierend Geschlechtern oder Textsorten zuzuordnen sind, sondern die Zusammenhänge komplexer sind, als es die Dichotomie von biologischen Geschlechtern oder die Opposition von fiktionalen und nicht fiktionalen Texten suggerieren (Philipp 2011: 16).“ (S. 105)

In den Sprachunterricht sollte ein sensibler und kritischer Blick auf Rollenbilder und Geschlechtsentwürfe sowie das Thema Geschlechtervielfalt geholt werden können. Dazu gibt es methodische Ansätze für einen gender- und differenzsensiblen Unterricht nach Helene Decke-Cornill (2015, S. 10) (vgl. Hille / Schiedermaier 2021, S. 210). So ein methodischer Ansatz könnte zum Beispiel „Aushandlungs- und Verständigungsgelegenheiten schaffen durch die Lektüren verschiedener (ästhetischer) Texte, die etwa auch ‚nonkonforme‘ Figuren und Geschlechterkonstellationen

inszenieren“ (ebd, S. 210), oder „zu Perspektivenwechseln anregen, indem in der Arbeit mit (ästhetischen) Texten innere Monologe hinzugefügt, neue Personen oder Beobachtungsstandpunkte eingeführt oder die Texte aus dem Blickwinkel ungewöhnlicher Subjektpositionen neu erzählt werden;“ (ebd, S. 211).

Von der anderen Perspektive gefragt: Warum sollen Geschlechterfragen genau mittels Literatur in den Sprachunterricht geholt werden? Dazu Hille und Schiedermaier (2021):

„Ästhetischen Texten wird in diesem Rahmen ein großes Potenzial zugewiesen (vgl. ebd.: 8), sind sie doch in besonderem Maße ‚fremde‘, ästhetisch kodierte Texte und bieten die Möglichkeit, dass sich Lernende anhand von Figuren und Figurenkonstellationen und von deren sprachlicher Inszenierung mit Geschlechtervorstellungen, -normen und -rollen sowie mit deren gesellschaftlichen Bedingungen, mit heteronormativen Anforderungen⁶ und eigenen Identifikationen auseinandersetzen. Ziel ist dabei zunächst immer das Anregen von Reflexions- und Aushandlungsprozessen, nicht das Erzeugen einer erwünschten ‚Weltsicht‘ (vgl. ebd.: 6), die sich in ‚korrektem‘ sprachlichen Handeln ausdrückt.“ (S. 211)

Die Kritik an einem literarischen Kanon wurde bereits angesprochen. Damit hängt aus einer feministischen Grundhaltung heraus auch zusammen, welche Texte im Sprachkurs zum Einsatz kommen, zudem, welche Fragen an die Texte gestellt werden und welche Perspektiven dabei eingenommen werden. Diese Überlegungen sind einerseits für die Auswahl der Texte für die vorliegende empirische Untersuchung und andererseits in einem weiteren Schritt, für Entwicklung der Aufgabenstellungen zu den literarischen Texten zentral, hilfreich war dabei folgende Aufzählung:

„Mit konkretem Blick auf den Unterricht präsentiert Laurenz Volkmann (2007b: 175) einen Katalog möglicher Fragen und Aufgaben für die Lektüren von Texten, die an den Gender Studies bzw. einer von ihnen inspirierten Literaturwissenschaft orientiert sind. Sie schließen an unterschiedliche Phasen der fachwissenschaftlichen Diskussion an. Zu fragen wäre zunächst etwa:

- nach Rollenverteilungen im Text, traditionellen und alternativen Rollenoptionen, nach Klischees, Stereotypen und Vorurteilen;
- nach Werten und Machtpositionen, die Frauen und Männern zugeschrieben werden;
- nach dem Verhältnis zwischen Frauen und Männern;
- nach dominierenden Genderpositionen im Text;
- ob der Text einen Blick in eine weniger repressive Gesellschaft erlaubt, in ein „gender utopia“;
- ob (weibliche) Figuren oder Körper als Ware gesehen werden;
- ob die weibliche/männliche Psyche oder der weibliche/männliche Körper als defizitär dargestellt wird;

- ob Frauen als stark und selbstbestimmt dargestellt werden.“ (Hille / Schiedermaier 2021, S. 213)

Um diesen Abschnitt zu Geschlecht und Literatur noch einmal zusammenzufassen: Mögliche Zugänge zu einer Gender-Reflexion im Literaturunterricht bieten vor allem methodische Überlegungen zu einem Perspektivenwechsel oder zu parodistisch, verfremdete Zugängen. Und, um mit König (2016) zu sprechen:

„Eine genderreflektierende Analyse kann eine Möglichkeit zur Kritik an [...] Machtverhältnissen sein. Eine solche Bewusstmachung kann ein emanzipatorischer Schritt sein, sich dieser Wirkung zu entziehen bzw. ihr zu widerstehen. Eine entsprechende Position wird nicht ausschließlich, aber häufig bezogen auf die Analysekategorie Gender als Ideologiekritik bezeichnet. Damit ist eine Haltung gemeint, welche in kritischer Weise den Text und seinen Kontext auf inhärente Ideologien hin überprüft.“ (S. 134)

Besonders in dem vorliegenden Forschungsvorhaben ist es zentral, dass ein Schwerpunkt auf Geschlechterfragen gelegt wird beziehungsweise ist dieses Thema deshalb relevant, da spezifisch Frauenkurse untersucht werden. Nicht vergessen werden darf dabei ein intersektionaler Ansatz, der verschiedene Diskriminierungsformen und die Tatsache, dass diese eng miteinander verwoben sind, mitdenkt, zudem aktuelle Forschungsfelder wie Queer Studies miteinbezieht und so Zugänge schafft, Reflexionen in Gang setzt, historisches Arbeiten ermöglicht und sprachliches Handeln in den Fokus stellt.

2.4 Mit der Sprache arbeiten – an der Sprache arbeiten

Nach dem Kapitel über kulturwissenschaftliche und somit auch persönlichkeitsbildende und gesellschaftspolitische Aspekte des Lernens mit Literatur, soll es nun verstärkt um den sprachlichen Aspekt und die möglichen sprachlichen Ziele einer Literaturdidaktik beziehungsweise eines Sprachenlernens mittels literarischer Texte gehen.

„Statt als authentischer Kommunikationsanlass wird das Potenzial der Arbeit mit Literatur und eines literarischen Blicks auf Sprache vor allem in der Möglichkeit zur Sprachreflexion gesehen und damit in einem Aspekt von Spracharbeit, der im klassischen kommunikativen Fremdsprachenunterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt. So setzt Schweiger (vgl. 2014: 78 ff.) eine literarische Spracharbeit, die er am Beispiel der Arbeit mit Gedichten von Ernst Jandl konkretisiert, in unmittelbaren Zusammenhang mit dem in Großbritannien entwickelten sprachdidaktischen Konzept der Language Awareness, in dem es nicht nur darum geht, sprachanalytische Kompetenzen zu fördern, sondern auch darum, „Neugier und Interesse an Sprache(n)“ zu wecken, sowie darum, „Sprachmanipulation und -missbrauch durchschauen“ zu lernen (78; mit Verweis auf Luchtenberg 1995: 96). Der Förderung von Sprachaufmerksamkeit und „metasprachlichem Bewusstsein“ (Schweiger 2014: 80) kommt, wie Schweiger hervorhebt, besonders in mehrsprachigen Lerngruppen und im DaZ-Unterricht eine wichtige Rolle zu.“ (Riedner / Dobstadt / Altmayer 2016, S. 4f)

Riedner, Dobstadt und Altmayer (2016) fassen in ihrem Artikel zusammen, wie Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen aktuell verhandelt wird und verweisen dabei auf Schweiger (2014) und darauf eine „Lust auf Sprache“ zu wecken und zu fördern, und wie anhand Ernst Jandls Texten gezeigt werden kann, dass Sprachbewusstheit und Sprachelust unmittelbar und eng miteinander verbunden sind (vgl. ebd, S. 5).

Was vermag also Literatur im Sprachlernprozess überhaupt? Warum sollte der Erwachsenenunterricht (in der Basisbildung) nicht nur alltagsbezogen sein? Was wird durch Lesen, Interpretieren und Schreiben gelernt? Neben dem puren Lesegenuss – der leider bei der Zielgruppe Geflüchtete und Migrantinnen oft außer Acht gelassen wird, da einerseits der Fokus stark auf Alltag und Beruf liegt, beziehungsweise die standardisierten Prüfungen, die mit dem Aufenthaltsstatus verknüpft sind, scheinbar keinen Raum für das Luxusgut Literatur lassen – laden literarische Texte dazu ein, sie

zu interpretieren, sie zu deuten. Literarische Texte – die Beschreibung eines Literaturbegriffs, der nicht als exklusiv zu denken ist, wurde bereits in Kap. 2.1. ausführlich dargelegt – sind eben von einer Vieldeutigkeit und Komplexität geprägt.

Claire Kramersch (2006) hält dazu fest:

„Through literature, they can learn the full meaning making potential of language [...] What literature can do is foster the three major components of symbolic competence: the production of complexity, the tolerance of ambiguity, and an appreciation of form as meaning“ (S. 251)

Wir können hier auch argumentieren, dass ein Verständnis von Form als Bedeutung lebensweltlich, alltäglich, berufsbezogen und existenziell zentral ist. Bei der Arbeit mit Texten muss es nicht darum gehen, Autor:innen und Werke literaturgeschichtlich einordnen zu können, es muss nicht darum gehen, mit dem korrekten Fachvokabular Erzählperspektive oder Versmaß benennen zu können. Vielmehr wird mit der Sprache gearbeitet, Sprachstrukturen werden verdeutlicht, wiederholt, analysiert und schließlich angewendet. Im Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache schreiben Michael Dobstadt und Renate Riedner (2021) zum Stellenwert literarischer Texte und deren Rolle beim Sprachenlernen Folgendes:

„Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Literatur; erstens insofern sie als die traditionsreichste ästhetische Form in DaF/DaZ gelten kann; deren Medialität – zweitens – in ihrem besonderen Umgang mit der Sprache als dem zentralen Vermittlungsgegenstand des Faches gründet; drittens kann ihre Wahrnehmung im Fach als paradigmatisch für den Umgang mit dem Ästhetischen in DaF/DaZ überhaupt angesehen werden.“ (S. 395)

Literarischen Texten wird also ein „besonderer Umgang“ mit der Sprache attestiert, der augenscheinlich einen reichen Fundus für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bieten kann – was ist also das „besondere“ beziehungsweise wie kann damit gearbeitet werden? Dazu kann gefragt werden, welche Lernziele Lehrkräfte mit literarischen Texten überhaupt verfolgen. Lehrner-te Lindert (2020) ist in ihrer Forschung auf folgendes Ergebnis gekommen:

„[...]“, dass der sprachlichen Entwicklung insbesondere hinsichtlich der rezeptiven Fertigkeiten, ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Wenn literarische Texte eingesetzt werden, dann werden sie vorwiegend für die Spracharbeit (Training der Lesefähigkeit) herangezogen.“ (S. 114)

Spracharbeit wird also als Training der Lesefähigkeit begriffen, darüber hinaus gilt es, sprachliche Strukturen zu berücksichtigen. Beim Einsatz von literarischen Texten im

Sprachunterricht können Grammatik-Übungen eingebunden werden oder, ganz im Gegenteil, können diese auch bewusst ausgeklammert werden. Interessant dabei ist, dass literarische Texte zwar als Vorlage für das Üben und das Anwenden sprachlicher Strukturen (Redemittel oder grammatische Strukturen) als perfekt geeignet scheinen, jedoch darüber hinaus noch vielmehr möglich ist: „[So] leiten Dobstadt/Riedner (2016), aber z. B. auch Neidlinger/Pasewalck (2014) die Relevanz von Literarizität für sprachbezogene Lernprozesse gerade aus der Tatsache ab, dass die poetische Sprachfunktion keineswegs auf Literatur begrenzt, sondern jeder Form von Sprachverwendung inhärent ist.“ (Dobstadt und Riedner 2021, S. 398)

Belke (2012) argumentiert für eine tiefgehende Spracharbeit abseits von inhaltlicher Auseinandersetzung und dem Evozieren von Sprachhandlungen folgendermaßen:

„Jeder Sprachunterricht muss darauf bedacht sein, dass sich das Interesse der Schüler[:innen] nicht ausschließlich auf die Inhalte und Handlungen richtet. Vielmehr gilt es das Interesse von der praktischen Funktion weg auf das sprachliche Zeichen selbst zu lenken. Damit gewinnt auch im Sprachunterricht die ästhetische Funktion der Sprache Vorrang vor den pragmatischen Funktionen imitierter Alltagskommunikation.“ (S. 124)

Außerdem spricht für die Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen, dass „in jedem Sprachunterricht [...] pattern, d. h. Satzmuster, Satzbaupläne, und Paradigmen, d.h. Konjugationen, Deklinationen, semantische Paradigmen, vermittelt werden [müssen].“ (ebd, S. 125). Zum Leseverstehen und dem Ansatz einer Rezeptionsästhetik sagt Belke (2012): „Die Textualität scheinbar unverbundener sprachlicher Einzelelemente entsteht in ästhetischen Texten durch die Aktivität des Rezipienten [bzw. der Rezipientin].“ (S. 125). Erwähnt werden muss, dass die in diesem Kapitel zitierten Aussagen teilweise konkret im Kontext von Schule und Kindern verortet sind (u.a. Belke 2012, Ritter 2020), das ist durchaus problematisch im Kontext der Erwachsenenbildung und betrifft sowohl die Forschungsliteratur als auch Lernmaterialien. Es muss nicht heißen, dass zum Beispiel keine Kinderreime oder ähnliches zum Einsatz kommen könnten, aber die Problematik sollte auf jeden Fall mitgedacht werden und im Kurssetting angesprochen und angemessen dosiert werden.

Hille und Schiedermaier (2021) fassen dazu zusammen:

„In seinem vielzitierten Beitrag *Von der Langeweile des Sprachunterrichts* (1985a/1981) spricht Harald Weinrich – mit Rückgriff auf Viktor Šklovskij und Roman Jakobson – von einer „Literarisierung oder Reliterarisierung“ des Sprachunterrichts (Weinrich 1985a: 241, Hervorh. d. Verf.). Er weist darauf hin, dass die Arbeit mit literarischen Texten der Grammatikvermittlung dienen könne und gleichzeitig eine Beschäftigung mit Inhalten ermögliche. Die Herausforderung liege darin, dass man „das Interesse zwischen den Wörtern und den Sachen [...] in die Schwebe bringen und auf diese Weise in eine ‚spielende‘ Bewegung versetzen kann“ (ebd.: 233).“ (S. 73)

Literarische Texte, zumeist handelt es sich um Lyrik, können „einen neuen und spielerischen, die ästhetische Dimension berücksichtigenden Umgang mit sprachlichen Strukturen ermöglichen“ (Hille und Schiedermaier 2021, S. 75). Die Methode des Generativen Schreibens (Belke (2007 / 2011) berücksichtigt Mehrsprachigkeit als Ressource, bewegt sich aber wiederum im Kontext Schule. „Ihr Verfahren nennt Belke generatives Schreiben. Im Sinne von Roman Jakobson argumentiert sie, die poetische Funktion der Sprache lenkt „die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die Sprache selbst und schärft so das Wahrnehmungsvermögen für die verwendeten sprachlichen Mittel“ (Belke 2011: 16).“ (Hille und Schiedermaier 2021, S. 76)

Um noch einmal auf die Didaktik der Literarizität zu sprechen zu kommen (vgl. Dobstadt; Riedner 2016) sei hier mit Ritter (2020) konstatiert: „Literatur als kunstförmiger und künstlicher Spracherfahrungsraum wird hier zum Ort für die Aneignung kultureller Zeichensysteme, die über den ästhetischen Bereich hinauszureichen scheinen, die Pragmatik und Ästhetik der Schriftsprache verbinden“ (S. 23).

Carlo Brune (2020) bezieht sich in seiner Arbeit zur „Literarästhetischen Literalität“ auf Šklovskij und die russischen Formalisten:

„Šklovskijs literarische Deviationsästhetik bezieht ihre distinkten Merkmale gegenüber pragmatischer Sprachverwendung somit aus den in Gang gesetzten Prozessen der Verfremdung und Deautomatisierung, die sich begrifflichen Vereindeutigungen und funktionalen Auflösungen widersetzen. Sie werden mithilfe spezifischer sprachlicher Techniken umgesetzt und eröffnen eine literaturwissenschaftliche, aber auch -didaktische Perspektive, die sich an dieser Schnittstelle von Sprache und Kunst ausrichtet: »Kunst als Verfahren«.“ (S. 151f)

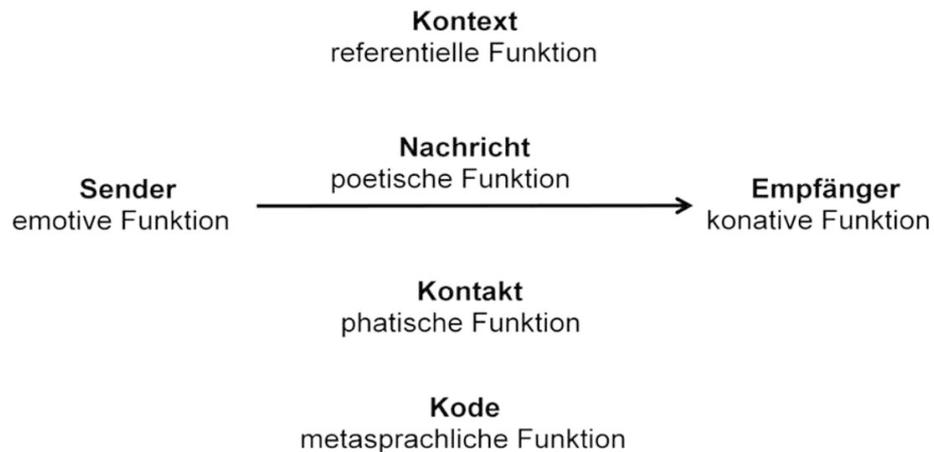


Abb. 2: Brune 2020, S. 161

Mit diesem Modell¹¹ rekurriert Brune (2020) auf die Überlegungen Roman Jakobsons zur Poetik und Linguistik und bringt die Materialität in der Literaturdidaktik zur Sprache. Das bekannte Kommunikationsmodell mit Sender:in und Empfänger:in soll in dieser Darstellung verdeutlichen, wie sich ästhetische Sprachverwendung von einer pragmatischen Sprache, zum Beispiel einer Alltagssprache oder Fachsprache, unterscheidet. Brune hält dazu fest, dass die poetische Funktion strukturbestimmend, aber nicht die einzige Funktion von Literatur ist.

„Literarische Texte weisen so Bedeutungsgeflechte auf, die mithilfe des Prinzips der Rekurrenz (resp. signifikanter Abweichungen hiervon) über die primär codierten Bedeutungen der sprachlichen Zeichen hinausweisen und sog. Sekundärkodes, also implizite und konnotative Bedeutungen, ausbilden. Dies wiederum liegt ihrer sog. Überstrukturierung zugrunde, d.h., dass die sprachlichen Zeichen überdeterminiert sind: Sie verweisen zum einen auf ihre Referenten, zum anderen aber auch immer auf sich selbst – und hierüber auf sprachlich-formale und semantische Strukturen, die sich innerhalb des Textes aufbauen und aus denen weitere sekundäre Bedeutungsschichten resultieren.“ (Brune 2020, S. 163)

Das Lesen der literarischen Texte, deren Analyse und schlussendlich die systematische Mustervermittlung, die zu einem kreativen Schreiben führen soll, stützt sich auf poetische Strukturen „als Lerngerüst“ (vgl. Ritter 2020) und vermittelt wie oben festgestellt aber auch „literale Prozeduren“ (vgl. ebd, S. 25f). Und nicht zu vergessen ist die Rolle von Emotionen, die ästhetische Medien bedienen und so alle Sinne

¹¹ Das abgebildete Schema vereint die beiden von Jakobson selbst erstellten Schemata auf Seite 88 und 94 des Buches. Graphik nach: www.giovanni-lanza.de/begriffe_ikk.htm (Abrufdatum 13.06.2014), zitiert nach Brune 2020, S. 161.

ansprechen, gerade beim Vermitteln von sprachlichen Strukturen und dem Memorieren von Strukturen weisen literarische Texte ein großes Potenzial auf (vgl. z.B. Gerngroß/Krenn/Puchta 1999).

Als Fazit zum sprachlichen Lernen kann mit Hille und Schiedermaier (2021) auf den Punkt gebracht werden: „Sprachliches Lernen kann man so als integriert in Lektüreprozesse verstehen – jenseits von einem Vorgehen, das die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht auf die Unterstützung von Spracherwerbsprozessen reduziert.“ (S. 90)

Bezugnehmend auf poststrukturalistische Lektüren sowie auf das Reflektieren über Sprachstrukturen, über Bedeutungen, über die Entstehung von Bedeutung also den Prozess, über Widersprüchliches, Zufälliges, über das Arbiträre der Sprache, konstatiert Brune (2020): „Die Orientierung am Gegenstand ermöglicht in ästhetischen Lernkontexten in besonderer Weise die Ausbildung einer sog. critical literacy [...]“ (S. 26) Lernende sollen die Fähigkeit vermittelt bekommen, das Wort zu ergreifen, zu verhandeln, und in der Lage sein, sich kritisch mit den Bedingungen ihres Arbeitslebens auseinanderzusetzen (vgl. ebd, S. 26) – genau das sind Ziele eines emanzipatorischen Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts.

2.5 Prinzipien für den DaZ-(Literatur)Unterricht

In diesem Kapitel werden aus den obigen Überlegungen Prinzipien abgeleitet und zusammengefasst. Es ist ein kleiner Versuch, die wichtigsten und produktivsten Punkte für die Praxis, also den Unterricht und das Lernen mitzunehmen. Außerdem sollen die bereits genannten Forschungsansätze und Perspektiven verstärkt auf die Zielgruppe Frauen und DaZ untersucht werden, da eben einige der oben zitierten Studien im Schulkontext oder im Fachbereich Fremdsprache verortet sind.

Was ist also das Potenzial literarischer Texte für den DaZ-Kontext und noch konkreter gesagt für Frauenkurse? Der Kontext ist immer das Sprachenlernen und die sprachlichen Strukturen: Sei es, ob Literatur als Anreiz für „echte“ Kommunikation dient, die Lust am Lesen gefördert wird oder eventuell im Kurs extensiv gelesen wird. Oder sei es, ob literarische Texte als ein Motivationsfaktor eingesetzt werden, Literatur im Sprachkurs Unterhaltung bietet und somit eine inhaltlich-thematische Auseinandersetzung evoziert, oder es um das Vergnügen am Lesen an sich geht. Neben den Potenzialen gibt es gewiss auch einige Hürden und Herausforderungen zu nennen: So gibt es die „Eigenschaft literarischer Texte, den Leser [die Leserin] zu irritieren“ (Ehlers 2010, S. 1531) – diese Irritation gilt es als produktiv zu nutzen.

In diesem Zusammenhang komme ich wieder auf die „Toleranz von Ambiguität“ (vgl. u.a. Kramsch 2006) zu sprechen, die bei der Arbeit mit literarischen Texten so zentral scheint. Beschrieben wird die Ambiguitätstoleranz als „Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit der grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz kultureller Deutungsmuster“ (Riedner 2010, S. 1551).

Neben der Toleranz von Ambiguität ist der Begriff der „Literarizität“ bedeutend, der von Dobstadt und Riedner (2016) unter einer „Didaktik der Literarizität“ beschrieben wird. Ritter (2020) fasst dazu zusammen: „Literatur als kunstförmiger und künstlicher Spracherfahrungsraum wird hier zum Ort für die Aneignung kultureller Zeichensysteme, die über den ästhetischen Bereich hinauszureichen scheinen, die Pragmatik und Ästhetik der Schriftsprache verbinden, jedoch in eben diesem Feld markant sichtbar und erschließbar werden.“ (Ritter 2020, S. 23)

Auf der methodischen Ebene zum Einsatz literarischer Texte und der sprachlichen Arbeit mit Literatur können folgende relevante Punkte genannt werden: Das Lesen an sich wird nicht bloß als passiver Vorgang betrachtet, im Sinne einer Rezeptionsästhetik, und trägt darüber hinaus einen schöpferischen Moment in sich, den es zu fördern gilt (z.B. Schreibimpulse, Rollenspiele oder Unterrichtsprojekte). Dieser Ansatz zeigt sich auch in der Handlungs- und Produktionsorientierung im Sprachunterricht.

Brune (2020) dagegen argumentiert sehr kritisch, aufgrund der Analyse der Fragestellungen zur PISA-Studie, gegen eine Kompetenzorientierung. Da eine Kompetenzorientierung literarischen Texten, einer Exegese, die vieldeutig oder mehrdeutig bleibt, verschiedenen Lesarten, die nebeneinander stehen können und einer prinzipiellen Offenheit von Literatur nicht gerecht werde. Dagegen sollte ein literacy-modell umfassender beschrieben werde und reformiert werden. (vgl. Brune 2020) Zur Outputorientierung und einem Systemmonitoring konstatiert Brune (2020): „Mit der Outputorientierung und den neu etablierten Bildungsstandards verbindet sich der Anspruch, das Erreichen von Kompetenzen stetig zu überprüfen.“ (S. 65) Das trifft den Bereich der Erwachsenenbildung bzw. der Basisbildung vor allem durch normierte Testungen der Sprachniveaus im Feld des Leseverstehens, hier wird getestet, ob man aus Texten einzelne Informationen heraus filtern kann.

Bei den normierten Kompetenztests in den Schulen (PISA, VERA u.a.) soll mittels literarischer Texte Lesekompetenz abgeprüft werden. Was dadurch evoziert wird, sind in den Schulen *drills* auf die Testformate hin. Literarische Texte werden wie Sachtexte gelesen, denen Fakten und Informationen entnommen werden können, der Lesegenuss wird so zerstört und innere Bilder, die sich im Lesevorgang entwickeln, bekommen keinen Raum (vgl. ebd, S. 71f).

Um in eine Textwelt eintauchen zu können, um einen literarischen Text lesen zu können, ihn zu verstehen, bedarf es keiner richtig/falsch Aufgabenformate, wie Brune (2020) in seiner Analyse von standardisierten Testaufgaben (PISA, VERA) anschaulich vorführt. Vielmehr führen solche Aufgabenstellungen die Lesenden wohl eher in die Irre, da es scheint, als gäbe es nur eine wahre Auslegung eines Textes. Das Potenzial literarischer Texte, die ganze Welten entwerfen, wird so für den Sprachunterricht bzw. für den Literaturunterricht zunichte gemacht.

Darüber hinaus bleibt Brune (2020) auch auf weiteren Ebenen kritisch, wenn er feststellt:

„Gerade für didaktische Vermittlungskontexte ist eine reine Beschränkung auf funktionale Strukturmerkmale eines Textes zu vermeiden. Nur wenn es gelingt, die Schüler_innen so zu aktivieren, dass sie ausgehend von ihren individuellen Leseimpressionen in eine Kommunikation mit dem Text treten, hypothetisch Verstehensentwürfe an ihm durchspielen, vermag dieser für sie Bedeutung zu gewinnen.“ (S. 171)

Durch einen angeleiteten Unterrichtsentwurf gilt es also den Leseprozess so anzuleiten, dass eine Kommunikation zwischen Leser:in und Text möglich wird.

Zur „Fachsprache“ Literatur sei gesagt, dass literarische Beschreibungskategorien (Vers, Perspektive etc.) zwar für das Sprechen über Texte hilfreich sein können, vor allem wenn berücksichtigt wird, dass über einen Text in der Fremdsprache zu sprechen, noch einmal etwas anderes ist, als einen Text in einer Fremdsprache zu lesen. Diese „Fachsprache“ sollte aber nicht alleiniges Ziel einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten sein. Auf der anderen Seite, wenn wir die Fachsprache außer Acht lassen, reicht es auch nicht, wenn wir in literarischen Texten nur „baden gehen“, wie Brune (2020) ein anderes Extrem beschreibt. Warum nicht nur „baden“ in der Literatur?

„Die Folge dessen wäre, dass das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung einseitig zugunsten des ersten Pols aufgelöst wird. Kunst droht dann zur bloßen Projektionsfläche eigener Vorurteile oder Imaginationswelten zu werden und ihr Irritationspotential zu verlieren.“ (S. 105)

Methodische Verfahren im Umgang mit literarischen Texten umfassen unter anderem Leseprotokolle zu führen, Lesestrategien zu ermitteln oder Aufmerksamkeitslenkung durch Verständnisfragen zu schaffen. Das Textverstehen soll nicht in Beliebigkeit zerfallen, so kann es durchaus hilfreich sein, bestimmten Konventionen und Regeln zu folgen, respektive diese kennenzulernen, um sie dann gegebenenfalls auch in Frage stellen zu können. Literatur kann auf vielfältige Weise in den Kurs geholt werden. Wenn wir angelehnt an eine „Didaktik des Buches“ oder eine „Buch- und Lesekultur“ denken, könnten Aktivitäten wie Bibliotheken besuchen, freie Lesestunden oder Kooperationen mit Autor:innen angedacht werden. (vgl. Ehlers 2010)

Lesestrategie kann bedeuten, sich einen Überblick zu verschaffen, nach sogenannten Schlüsselwörtern zu suchen oder einen Text schnell zu scannen, um beispielsweise eine

bestimmte Information zu erfassen. Zu den Lesestrategien und die Einbeziehung in die Unterrichtspraxis ist zu sagen:

„Besondere Bedeutung in der aktuellen Lesedidaktik gewinnt das Lesetraining und hier besonders das Training von Lesestrategien. Strategien allgemein werden als optionale Prozesse bei der Bearbeitung von Aufgaben bzw. Verfahren zum Erreichen eines Zieles oder zur Lösung eines Problems verstanden (vgl. Grotjahn 1997: 51, Bimmel 2002: 117). In der Regel gelten Strategien als bewusste Prozesse bzw. bewusst eingesetzte Verfahren; in einem sehr weit gefassten Strategiebegriff werden mitunter aber auch hochautomatisierte, nicht bewusst ablaufende Prozesse als Strategien bezeichnet.“ (Hille / Schiedermaier 2021, S. 53)

Neben expliziten Lesestrategien gibt es außerdem folgende methodische Überlegungen und Ansätze, die aus allgemeinen zweitsprachendidaktischen Ansätzen, für die Lesedidaktik fruchtbar gemacht und so in den Sprachkursen in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen können:

„Wortschatzarbeit zur Entlastung des Textverständnisses und Verbesserung der Leseflüssigkeit, Schlüsselwortmethode, bei der Träger von Kerninformationen identifiziert werden [...] Nutzen von Kontextinformationen (Titel, Bilder), Einsatz von Bildern als Semantisierungshilfe; zusätzliche Erläuterungen, Explizitmachen von Lesestrategien; für schriftliche Aufgaben Stützgerüste mit Satzbauplänen und Hilfen wie Wörter, Artikel, Nummerierungen; Aktivitäten vor der Lektüre (pre-reading-activities), z. B. Bereitstellen von kulturellem Wissen und Aktivieren von vorhandenen Kenntnissen zu einem Gegenstandsbereich.“ (Ehlers 2016: 59, zitiert nach ebd, S. 56)

Dem gegenüberstellt sei hier noch folgendes zum Lesen als Prozess aus Bruner (2020) Überlegungen zum Literaturbegriff in Zeiten einer Kompetenzorientierung:

„Der Prozessbegriff, wie er hier verstanden ist, lässt sich vielleicht am besten mit dem Terminus des ›Parcours‹ erläutern, wie ihn Gerhard Härle in einer programmatischen Abhandlung zum Literarischen Unterrichtsgespräch unter Rekurs auf Jacques Derrida entwickelt. Der »Sinn« eines Textes wird hier als »dynamische Kraft« gefasst, „die aus dem Text heraus den Leser anspringt und zu einem ›Parcours‹ (Derrida) der Einsichten, Ahnungen und Verwerfungen antreibt, bis er erschöpft, nicht aber ans Ziel gelangt, sich eine Pause gönnen muss“ (Härle 2011, S. 42, zitiert nach Bruner 2020, S. 94)

Was hieraus für die Praxis im Zweitsprachenunterricht abgeleitet werden kann, ist vor allem auch der Faktor respektive die Ressource Zeit. Denn diese muss man sich für wiederholendes, genussvolles und letztendlich erschöpfendes Lesen im Kurs nehmen.

Um nochmals an die bereits erwähnten Lesestrategien anzuschließen: das laute Lesen kann als eine solche verstanden werden und im Sprachunterricht beziehungsweise im Sprachlernprozess zum Einsatz kommen. Das Hören und der Hörerlebnis im Zusammenhang mit literarischen Texten ermöglicht ästhetisches Erleben auf unterschiedlichen Ebenen. „Die Zurückdrängung der akustischen Wahrnehmung lässt sich auch bei den Lesetechniken näher verfolgen. Das laute Lesen als verlangsamte und bewusste Form der literarischen Lektüre war bis in die Spätantike die konventionalisierte Lektürepraxis.“ (Brune 2020, S. 247)

„Zu der konstatierten Zurückdrängung der sinnlichen Wahrnehmung literarischer Texte gibt es allerdings auch Gegenbewegungen. Zum einen spielt das Thema ›Hören‹ in fachwissenschaftlichen und didaktischen Publikationen der letzten 20 Jahre eine zunehmende Rolle, zum anderen lässt der weiterhin auf hohem Niveau steigende Verkauf von Hörbüchern, die Konjunktur von Poetry-Slams oder die größer werdende Resonanz von Autor_innenlesungen auf ein durchaus vorhandenes Hör-Interesse der Öffentlichkeit schließen.“ (ebd, S. 247)

Zum Schreiben, das neben der offensichtlich zentralen Fertigkeit des Lesens im Kontext von Literatur und neben dem bereits angesprochenen kommunikativen Elementen des Sprechens und dem gerade eben erwähnten Hören, eine zentrale Rolle für literarästhetische Zugänge spielt, sei folgendes gesagt:

„Die Möglichkeit, im eigenen gestalterischen Schreiben sich Sprachverwendungstechniken anzueignen und mit ihren jeweiligen Wirkungen zu experimentieren, kann dann besonders fruchtbar werden, wenn die Arbeit den Gestus des spielerischen Erprobens beibehält – und der Unterricht so prozess- und nicht produktorientiert verfährt.“ (ebd, S. 217)

Je nach Niveaustufen kann also differenziert mit Literatur gearbeitet werden (vgl. Dobstadt / Riedner 2011, S. 12) und neben dem Lesen werden „schriftlich-konzeptuale Fähigkeiten“ (Feilke 2003, S. 180, zitiert nach Ritter 2020, S. 25) trainiert. Beim Schreiben als Kompetenz werden Textmuster umgesetzt, die in der literarischen Vorlage erarbeitet oder erfahren wurden.

Es bietet sich an, den Sprachunterricht mit Literatur auch in Phasen zu denken. So entwerfen beispielsweise Euba und Warner (2017) in ihren Materialien zu Yoko Tawadas Literatur folgende Phasen: Phase I: erste Begegnungen mit dem Text, Phase II: Arbeit mit und an dem Text, Phase III Ergänzungs- und Erweiterungstexte.

Zudem ist zu sagen – da eine Aufteilung in Phasen eventuell dazu verleiten mag – dass es nicht zwingend einer sogenannten Vorentlastung bedarf. Ein kritischer Punkt dabei ist genau jener, dass eine Vorentlastung versuchen würde, die angesprochenen Irritationsmomente bei der Lektüre zu vermeiden (vgl. Euba und Warner, S. 11). Denn genau diese Irritationsmomente, egal ob sie vordergründig auf sprachliche Strukturen oder auf kulturelle Deutungsmuster anspielen, machen die Arbeit mit literarischen Texten für den DaZ-Unterricht besonders reizvoll:

„Aufgrund dessen hilft die Beschäftigung mit Literatur den Lernenden, Gelassenheit und Sicherheit zu gewinnen um Umgang mit der Sprache als dem zentralen Medium sowohl in der Welterschließung als auch der Selbstpositionierung, an deren Weiterentwicklung jede/r Lernende vom ersten Moment seines/ihren Kontakts mit ihr so gut mitarbeitet wie jede/r, der/die schon länger mit ihr umgeht.“ (ebd, S. 10)

Neben den Besonderheiten im Umgang mit Literatur gilt es selbstverständlich allgemeine Prinzipien des DaZ-Unterrichts wie Mehrsprachigkeit, Antirassismus bzw. gegen Diskriminierung aufzutreten zu berücksichtigen. Das betrifft die Zielgruppenorientierung und Handlungsorientierung bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten und umfasst u.a. sowohl die Auswahl der Texte also auch die Aufgabenstellungen dazu.

3. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen, der Forschungsansatz, zuerst die Fragestellungen und dann der Aufbau der Arbeit in den einzelnen Schritten dargelegt, mit einem Schwerpunkt auf die empirische Forschung.

3.1 Fragestellungen

Welche Potenziale und welche Grenzen hat der Einsatz von Literatur im DaZ-Unterricht im Kontext der Erwachsenenbildung? Das herauszufinden, ist das übergeordnete Ziel der Masterarbeit, zudem soll die Relevanz und Bedeutung von Literatur im Sprachunterricht und beim Sprachenlernen betont werden. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie Lernende zu literarischen Texten im Sprachunterricht stehen und welchen (sprachlichen) Mehrwert sie aus literarischen Texten ziehen. Die leitende allgemeine Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet: Welche Rolle nimmt Literatur in der Erwachsenenbildung (Deutsch als Zweitsprache) für Lernende ein?

Daraus ergeben sich Folgefragen, denen durch die Analyse der gesammelten Daten (Beobachtung, Reflexion, Fragebogen, Feedbackrunde, Lernendenprodukte) näher gekommen werden soll: Wie kann der Einsatz literarischer Texte in der Erwachsenenbildung gelingen? Was wird von wem als gelungen angesehen, was braucht es alles, um als gelungen wahrgenommen zu werden? Was braucht es von der Lehrperson, was braucht es von den Lernenden? Eignen sich alle Texte, welche mehr, welche weniger?

Und um das Forschungsvorhaben zu fokussieren und um auf die ausgewählte Zielgruppe einzugehen, gibt es folgende detailliertere, themenspezifische Forschungsfrage: Wie kann der Einsatz von Literatur in der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Ansätze mit dem Fokus auf Frauen* gelingen?

3.2 Design-Based Research (DBR): Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen orientiert sich stark am Forschungsansatz des Design-Based Research (DBR). Zudem nimmt die Masterarbeit Anleihen aus kultur- und literaturdidaktischen Herangehensweisen, darauf aufbauend wird ein Ensemble aus verschiedenen Texten als Lernmaterial zusammengestellt. Im Sinne einer Abgrenzung sei hier aber auch erwähnt, dass es sich natürlich um keine Literaturdidaktik im herkömmlichen Sinne handelt, wo Literatur im Zentrum steht, wo es darum geht, literarische Kenntnisse zu entwickeln, Kenntnisse in Literaturgeschichte zu erwerben und Texte interpretieren zu können. All das wird hier auch gemacht, es wird gestreift, es ergibt sich, aber im Mittelpunkt steht der Spracherwerb. Es wird auch nicht ein einzelnes bestimmtes literarisches Werk didaktisiert, sondern prototypisch experimentiert, wie Texte für den Sprachunterricht aufbereitet werden können, und wie bereits erwähnt, steht dabei die Zielgruppe (Frauen* in der Erwachsenenbildung Deutsch als Zweitsprache in Wien) im Vordergrund.

Da, wie Daniela Caspari und Andreas Grünewald in ihrem Kapitel zu prototypischen Forschungsdesigns (2022) schreiben, im deutschsprachigen Raum die Bezeichnung *DBR – Design-Based Research* gebräuchlich ist, wird der Forschungsansatz auch hier so benannt. Um klar zu stellen, dass man sich im Bereich der Pädagogik und Bildung verortet, gibt es als Abgrenzung zu anderen Disziplinen den Begriff „Educational Design Research“, (vgl. ebd, S. 76). Weiter zur Einordnung der Forschungsmethode heißt es:

Educational Design Research (DR), im deutschsprachigen Kontext häufig als *Designbased-research* bezeichnet, ist ein methodologischer Rahmen, der darauf ausgerichtet ist, Erkenntnisse in Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse zu gewinnen und Unterricht zu innovieren. Im Fokus stehen einerseits die Qualitätssteigerung von Unterricht und das Verändern der Unterrichtspraxis durch die zyklische Entwicklung, Erprobung und Analyse von innovativen Verfahren, Materialien oder ganzen Lernumgebungen. Gleichzeitig verfolgt der DR-Ansatz immer auch die empirisch gestützte Entwicklung (lokaler) Theorien. (ebd, S. 69f)

Was eine Verbindung von theoretischer Fundierung und empirischer Methode betrifft, wurden in dieser Arbeit aus der Theorie heraus Entscheidungen getroffen, wie konkret empirisch geforscht wird. Das betrifft zum Beispiel die Text- beziehungsweise die

Materialauswahl. Dazu heißt es bei Caspari & Grünewald (2022) zum Forschungsdesign: „[Es soll] die Gesamtheit und das funktionale Zusammenspiel der für die Erreichung des Forschungsziels notwendigen Einzelelemente betonen“ (S. 70).

Hauptaugenmerk liegt darauf, die Potenziale von literarischen Texten und die Herausforderungen im Unterrichtskontext in der Erwachsenenbildung zu kennen und zu benennen respektive diese zu reflektieren. Dabei kommt dem Ansatz des Design-Based Research eine wichtige Rolle zu: nämlich dem Ziel einer begleitenden Entwicklung. Am Beginn steht eine Konzeption, in diesem Fall die „Literatur-Stunde“, die einerseits theoretisch und in einem Fachdiskurs verortet ist und des weiteren vom Kontext Zielgruppe moduliert wird, und, die sich, zyklisch-iterativ, entwickelt.

Das Ziel ist allgemein gesagt, eine Verbesserung im Sinne einer Optimierung. Es kann aber auch der Erkenntnisgewinn durch die Analyse der Lernenden-Produkte als Zielerfüllung gewertet werden. Zudem ist es wichtig hier festzuhalten, dass Theorie und Praxis nicht voneinander getrennt zu betrachten sind. Im Forschungsansatz des Design-Based Research wäre die Weiterentwicklung von theoretischen Positionierungen ein weiterer Forschungsschritt. Das „Forschungsdesign soll die Gesamtheit und das funktionale Zusammenspiel der für die Erreichung des Forschungsziels notwendigen Einzelelemente betonen“ (ebd, S. 70). Design, also entworfen und entwickelt werden Unterrichtsmaterialien, ausgehend von literarischen Texten.

Dabei geht es genau darum, folgenden Gedanken für den Spracherwerb weiter zu denken und nützlich zu machen:

„Dass die Literatur häufig nicht auf semantische Eindeutigkeit zielt, sondern mit ihren sprachlichen Mitteln tendenziell in einem entgrenzten Bedeutungsraum operiert, kann gerade im fremd- und zweitsprachlichen Literaturunterricht für die Wortschatzarbeit fruchtbar gemacht werden.“ (Heinrich 2016, S. 277f)

Eine bedeutende Rolle bei der Texterschließung spielen ein „mnemotechnischer Anker“ und eine emotionale Verbindung zum Gelernten, so können beispielsweise Gedichte produktiv eingesetzt werden. Aber neben dem Potenzial der Literatur gilt es auch deren Herausforderungen zu beleuchten. Was spricht also (vermeintlich) gegen literarische Texte im Sprachunterricht? Heinrich (2016) nennt dazu: die Länge der Texte, die Distanz zu den Lebenswelten, die inhaltliche Vielschichtigkeit oder eine sprachliche Sperrigkeit. All diese Hürden können auch als Chance und als Motor für die Motivation am Lernen begriffen werden, und mit diesen genannten Dimensionen kann im

Kurssetting experimentiert werden. Literarische Texte öffnen also das Tor zur Kreativität, zum Schaffen und zur Sprache an sich.

Wie bereits angesprochen, will der Forschungsansatz DBR auch etwas zur Theoriebildung beitragen und nimmt Bezug auf die Aktionsforschung:

„Mit der 1990 erschienenen Erstauflage des Werks *Lehrer erforschen ihren Unterricht* (Altrichter/Posch 1990) etablierte sich die Aktionsforschung (*action research*) oder Handlungsforschung bzw. die häufig als Synonyme verwendeten, eng damit verbundenen Konzepte der Praxisforschung und *teacher research* auch im deutschsprachigen Raum. Sie bietet die Möglichkeit, ebenso wie *Educational Design Research* [...] Theorie und Praxis in der Forschung untrennbar miteinander zu verbinden. (Caspari & Grünewald 2022, S. 74)

Weiter heißt es dazu, „[d]as Design wird forschungs- bzw. theoriebasiert entwickelt, die Forschung wiederum wird designbasiert durchgeführt“ (ebd, S. 77). Und folgendes Vorgehen wird beschrieben:

„Die Entwicklung eines Designs im DR-Ansatz kann z. B. der systematisch dokumentierten Entwicklung eines Lehr-/Lern-Arrangements entsprechen, bei der Materialien, Werkzeuge, Aufgaben, methodische Entscheidungen und alle anderen dazugehörigen Aktivitäten und Dokumente gegenstandsbezogen so zusammengestellt werden, dass das Ensemble geeignet ist, einen Lernprozess zu initiieren oder einer konkreten Herausforderung aus der Praxis zu begegnen.“ (ebd)

Und genau dieses oben beschriebene Lehr-/Lern-Arrangement wird im Forschungsvorhaben erstellt. Der Designgegenstand wird als „Literatur-Stunde“ benannt und fungiert als Initialzündung, um die Kompetenzen Lesen und Schreiben zu stärken. Darüber hinaus ermöglicht die „Literatur-Stunde“ einen lustvollen Sprachgebrauch und Lesegenuss, fördert das Nachdenken und die Kompetenz zu Interpretieren sowie die Fertigkeit Fragen zu formulieren. Des weitere schafft sie einen Zugang zur diskursiven Landeskunde und bietet Raum für Persönlichkeitsbildung. Somit stehen *language awareness* und der Prozess der Sprachaneignung im Fokus der „Literatur-Stunde“.

Die Zyklusgebundenheit und Wiederholung, die im DBR genannt wird, soll hier in der Adaptierung der Materialien, nach der Erprobung, zum Tragen kommen. Und um mit Caspari & Grünewald (2022) zusammenzufassen: „Das Ziel ist es, unterrichtspraktische Designlösungen für real existierende Herausforderungen zu schaffen, diese Lösungen einer sorgfältigen Analyse, Reflexion und Überarbeitung zu unterziehen und wesentliche Beiträge zur Lerntheorie zu leisten.“ (S. 77)

3.2.1 Theoretische Fundierung

Dem Forschungsvorhaben liegt ein Theorieteil zugrunde, der mittels Literaturrecherche und der Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Zugänge erarbeitet wurde. Die Auswahl der literarischen Texte, die in der Erprobung zum Einsatz kommen, ist theoriegeleitet. Das heißt, die Literatur- bzw. Materialauswahl berücksichtigt den aktuellen Forschungsstand zum Thema Literatur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Im Fokus stehen hierbei kulturwissenschaftliche Zugänge und Ansätze zu Analyse-Kategorien wie Geschlecht oder Fremd-sein. Darüber hinaus wird bei der Auswahl der literarischen Texte darauf geachtet, dass sie zielgruppenspezifisch geeignet sind und darauf, dass sie einen bereichernden, kreativen und lustvollen Umgang mit Sprache ermöglichen.

Die Kursziele sollen durch die Auswahl der literarischen Texte und die dafür und damit entwickelten Unterrichtsmaterialien abgedeckt werden. Fokus liegt auf dem sprachlichen Potenzial. Grammatische Strukturen können verdeutlicht oder erarbeitet werden. Wortbildung, Wortarten, Wortschatz, Rhythmus, Aussprache: all das kann mittels literarischer Texte erarbeitet, geübt und gefestigt werden. Die kulturwissenschaftlichen Verortungen dienen nicht nur der Auswahl und Erstellung der Materialien, sondern beeinflussen auch die empirische Forschung (wer beobachtet wie und was), also die Erhebung der Daten und schlussendlich die Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten. Aufgestellte Positionen oder Hypothesen aus dem Theorieteil können in der Analyse geprüft oder hinterfragt werden und dienen auch hier der Adaptierung (Verbesserung) des Lernmaterials.

3.2.2 Materialentwicklung „Literatur-Stunde“

Nach einer Recherche werden Didaktisierungen zum übergeordneten Thema „Kulturreflexion und Geschlecht“ für frauenspezifische Kurse in der Erwachsenenbildung, Deutsch als Zweitsprache entworfen. Die Didaktisierungen sollen zirka drei Unterrichtseinheiten á 50 Minuten abdecken und im Sinne einer Binnendifferenzierung nach Selbsteinschätzung und Vorlieben eine Auswahl von Texten und Themen zulassen. Kriterien für die Auswahl der literarischen Texte sind unter anderem: feministische Autor:innen, eine frauenspezifische Perspektive sowie Erfahrung und Thematisierung von Migration und Flucht. Zudem gilt generell für die Auswahl von Unterrichtsmaterial nicht zu vergessen, was Hille und Schiedermaier (2021) in ihrem Einführungswerk zur Literaturdidaktik wie folgt festhalten:

„Wir möchten zwei ergänzende Kriterien, die oft am Ende von Kriterienkatalogen stehen, an den Anfang stellen: die Begeisterung für Texte und die Relevanz von Texten für die Lernenden. Wann immer es möglich ist und nicht im Widerspruch zu eventuellen institutionellen Vorgaben steht, sollten Lehrkräfte Texte auswählen, die sie selbst begeistern. So können sie leichter Begeisterung bei den Lernenden auslösen, analytische Tätigkeiten entfalten und kreative Prozesse initiieren. Lehrende sollten Zugänge zu Texten finden, es sollte „funken“ wie Neva Šlibar (2011: 97) es ausdrückt.“ (S. 222)

Neben dieser individuellen Begeisterung und dieser wichtigen Rolle der Vermittlung möchte ich noch weitere Kriterien, wieder in Bezugnahme auf Hille und Schiedermaier (2021), nennen:

„Unter Bezug auf die umfangreichen Forschungsdiskussionen schlagen wir für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die folgenden sieben grundlegenden Kriterien vor:

1. Unterrichtsziele
2. Inhalt der Texte
3. Struktur und Umfang der Texte
4. Literarizität der Texte
5. Illustrationen zu den Texten
6. Gattungs- und Medienvielfalt
7. Adaptionen und Übersetzungen“ (ebd., S. 221)

Generell gilt hier aber auch festzuhalten, dass jeglicher literarische Text für den Sprachunterricht sinnvoll und passend sein kann, je nach Zielgruppe, aber auch je nach Individuen gibt es Themen und Texte, die besser passen können. Zusätzlich dazu gibt es

eben auch noch den „persönlichen Geschmack“. Wichtig ist dabei grundlegende Prinzipien wie Antirassismus, Altersadäquatheit oder Mehrsprachigkeit zu beachten.

Es wurde also eine Auswahl getroffen und Autor:innen und Texte aufbereitet, die weibliche Perspektiven einnehmen, die Geschlecht und Migration beziehungsweise Flucht und Mehrsprachigkeit in ihren Werken zum Thema machen. Die Ausschnitte für den Unterricht sollen außerdem unterschiedliche Zeitspannen, Lebensrealitäten, Genres (Prosa, Lyrik, Theater) zeigen, wobei, wieder theoretisch fundiert, Gender und Genre in ihrer „Gemachtheit“ zusammenhängen und im Schreiben, in den literarischen Texten an sich, oder spätestens in der Lektüre dekonstruiert werden (können).

Die literarischen Texte sind:

1) Friederike Mayröcker: was brauchst du.

Gattung: Lyrik, Zusatzmaterial: Übersetzung, Hördatei.

2) Rose Ausländer: Mutter Sprache.

Gattung: Lyrik, vorhandene Didaktisierung (vgl. Schweiger 2019). Zusatzmaterial: Hördatei, weitere Gedichte der Autorin.

3) Yoko Tawada: Abenteuer der deutschen Grammatik.

Gattung: Lyrik, Gedichtband: „Die zweite Person Ich“ und „Die zweite Person“, Zusatzmaterial: Hördatei und weitere Gedichte aus dem Band.

4) Traude Veran: hausfraunlem.

Gattung: Lyrik, Zusatzmaterial: „Übersetzung“ in Standardsprache, weitere Dialektgedichte.

5) Veza Canetti: Die gelbe Straße.

Gattung: Romanauszug, Zusatzmaterial: Puppentheater, Zeitgeschichte, weitere Auszüge aus dem Roman.

Zu den jeweiligen Texten werden Impulse und Hilfestellung zur Wortschatzarbeit angeboten, Impulsfragen zur Texterschließung, teilweise Hördateien (falls verfügbar), als Zusatzmaterial weitere Lesetexte und für jeden Lesetext eine Schreibaufgabe. Die

Materialien sollen jeweils folgende Punkte abdecken, hier können je nach Text Schwerpunkte gesetzt werden: 1) Lesen (Leseverstehen, Wortschatz), 2) Interpretieren (Fragen an den Text stellen), 3) Sprachliche Strukturen (Übungen, Grammatik aus dem Text), 4) Textproduktion (nach vorgegeben Strukturen oder frei).

3.2.3 Erhebung / Erprobung

Das Forschungsverfahren dieser Masterarbeit bedient sich qualitativer Methoden, um die Fragestellung bearbeiten zu können.

„Das zentrale Gütekriterium sind in jedem Fall die Gegenstandsgemessenheit der gewählten Ansätze und Verfahren für die Bearbeitung der Forschungsfrage und, darüber hinaus, die Passung, das sinnvolle Zusammenwirken der einzelnen Elemente und Entscheidungen innerhalb der Forschungsarbeit“ (Caspari 2022, S. 18).

Der Forschungsansatz DBR lässt die empirische Forschungsmethode offen, das „Design und dessen Einfluss auf Lernprozesse stehen im Mittelpunkt“ (Caspari & Grünewald 2022, S. 79). Für die Erhebung der Daten respektive für die Erprobung des Unterrichtsmaterials werden qualitative Methoden gewählt, die einerseits von der Unterrichtsbeobachtung begleitet werden, einem Feedbackgespräch der Lernenden nach der Teilnahme, einem Fragebogen zur Einschätzung des Leseverhaltens und einer Bewertung der erprobten Unterrichtsmaterialien (Textauswahl, Aufgabestellung, Schreibprozess) durch die Lernenden sowie eine qualitative Inhaltsanalyse der produzierten Texte der Lernenden.

Die Entscheidung, welche Daten überhaupt erhoben werden, beeinflusst das Projekt maßgeblich (vgl. Grum & Legutke 2022, S. 78ff). Im Rahmen der Erprobung werden also folgende Daten gesammelt:

- Notizen aus der Beobachtung mit Leitfaden
- Befragung der Teilnehmerinnen
 - A) Feedbackrunde (mündlich, Transkript)
 - B) Fragebogen (schriftlich, geschlossene und offene Antworten)
- Textprodukte der Lernenden
- Analysegespräch zu den Textprodukten (mündlich, Transkript)

Sampling

Zum Sampling muss die Verortung der Forschenden im Setting als Trainerin am eigenen Arbeitsplatz erwähnt werden. Der Forschungspartner ist somit räumlich sowie institutionell sehr gut zugänglich, es handelt sich hier einerseits um eine pragmatische Überlegung und andererseits gibt es der Forschenden die Möglichkeit, die eigene Unterrichtspraxis auf einer weiteren Ebene reflektieren zu können. Die Forschungsethik im Sinne von Transparenz, Freiwilligkeit und Anonymisierung wird eingehalten. Es findet sich dazu eine Einverständniserklärung im Anhang.

Der Kurs, den die Probandinnen besuchen, richtet sich an Frauen, die sich verstärkt auf den Arbeitsmarkt vorbereiten wollen und hat somit einen Schwerpunkt auf Berufsorientierung, Bewerbungstraining, Fachsprache und digitale Kompetenz. Zudem werden die Kursteilnehmerinnen bei Bedarf auf die ÖSD B2-Prüfung vorbereitet.

Die Teilnehmerinnen bringen unterschiedliche Erstsprachen (Arabisch, Somalisch, Pashto, Kurdisch, Englisch und Farsi) und unterschiedliche Sprachkenntnisse (A2+ - B2) in Deutsch mit. Es sind die Altersstufen von 18 bis 55 Jahren vertreten.

Beobachtung

„Als Prototyp qualitativer Forschung gilt [...] die Ethnographie, bei der die Daten mittels teilnehmender Beobachtung im natürlichen Kontext und damit unter hochgradig unkontrollierten Bedingungen gesammelt werden. Diese Daten werden zu Zwecken der Hypothesengenerierung mithilfe interpretativer Verfahren ausgewertet, wobei eine emische Perspektive verfolgt wird, d. h. dass Forschende die Innenansicht der Forschungspartner_innen analytisch herausarbeiten.“ (Schramm 2022, S. 51)

Das Forschungsfeld ist der Unterricht, und das führt, vor allem im eigenen Kurs, zu einer speziellen Situation der Beobachtung. Als Lehrperson ist die Beobachtung der Lernprozesse Teil einer professionellen Unterrichtspraxis und Berufsalltag. Die Hospitation und somit die Beobachtung spielt auch in der Ausbildung und in der Praxis in Bezug auf Qualitätssicherung und Reflexion eine wichtige Rolle.

Um diese teilnehmende Beobachtung für die Analyse heranziehen zu können, wurde ein Leitfaden erstellt anhand dessen Notizen gemacht werden können (vgl. Schramm & Götz 2022, S. 147ff), der Beobachtungsleitfaden und die Reflexion finden sich im Anhang (s. Kap. 10.3.). Das betrifft, neben den formulierten Analysekatoren, Kategorie wie die Kursatmosphäre, Fragen zum Verständnis der Aufgabenstellungen oder auch Konfliktpotenziale und Irritationen.

Befragung

Die Befragung der Teilnehmenden wird auf zwei Ebenen durchgeführt. Einerseits gibt es eine Feedbackrunde, also ein Expertinnengespräch, das durch verschiedene Impulsfragen angeleitet wird: Was ist Ihr Standpunkt zum Thema „Sprachenlernen & literarische Texte“? Wie haben Ihnen die literarischen Texte und das Lesen gefallen? Was können Sie zu den gestellten Aufgaben sagen? Was ist Ihre Meinung zum Thema „Frauen & Literatur“? Was haben Sie heute gelernt? Was war neu? Was war bereits bekannt?

Die Teilnehmenden können entweder einzelne Fragen beantworten, aber auch weiteres Feedback ergänzen. Das Gespräch wird aufgenommen und danach transkribiert und findet sich im Anhang (s. Kap. 10.5.1., Transkript 1). Andererseits wird für eine schriftliche Befragung ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen (Ankreuzen auf einer Skala von eins bis zehn) und offenen Fragen ausgehändigt. Der Fragebogen umfasst zusätzlich zu Fragen nach der durchgeführten Unterrichtssequenz „Literatur-Stunde“ allgemeine Fragen zu Sprachkenntnissen und zur Selbsteinschätzung der Lernenden. Der Fragebogen findet sich im Anhang (s. Kap. 10.6.), die gesammelten Daten aus den Fragebogen werden in der Tabellenmatrix der einzelnen Fälle (I, II, IV) codiert, exemplarisch dafür ist die Tabelle Fall I im Anhang zu finden. In einer weiteren Schleife wurde ein zweites Gespräch zur Textanalyse geführt und ebenso wie das erste aufgenommen und danach transkribiert (s. Kap. 10.9, Transkript 2).

3.2.4 Analyse-Ergebnisse

Die gesammelten Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse interpretiert und miteinander verglichen. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) versteht sich als eine detailliertere Weiterentwicklung nach Meyring (2015). Es gibt „drei Varianten der Methode qualitative Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2022, S. 104ff), die vorliegenden Masterarbeit stützt sich auf das Basismodell der „*inhaltlich strukturierende* qualitativen Inhaltsanalyse“, die weiteren Typen wären einerseits die „*evaluative* qualitative Inhaltsanalyse“ sowie die komplexere „*typenbildende* qualitative Inhaltsanalyse“.

Ein Charakteristikum der qualitativen Forschung ist die Offenheit, so wird beispielsweise eine Forschungsfrage entwickelt, die sich im Laufe des Forschungsvorhabens verändern kann und es müssen nicht zwingend klassische Hypothesen entwickelt werden. Dabei spielt die Nähe zum Text eine wesentliche Rolle:

„[D]ie qualitative Inhaltsanalyse [ist] weitaus mehr am Text selbst – und zwar bezogen auf den Text in seiner Gesamtheit – interessiert: Auch nach der Zuordnung zu Kategorien bleibt der Text selbst, d. h., der Wortlaut inhaltlicher Aussagen, relevant und spielt auch in der Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse eine wichtige Rolle.“
(Kuckartz 2022, S. 105)

Dieser Punkt der Wortgetreue wäre auch ein Faktor, der sich zu Mayrings Inhaltsanalyse unterscheidet, denn bei dieser Methode wird beispielsweise paraphrasiert.

Die Inhaltsanalyse erinnert stark an hermeneutische Grundprinzipien, wie das induktive Vorgehen, die Generierung von Bedeutung aus dem Text heraus. Dabei liegt ein zyklisches Modell zugrunde, es sind kreisförmige Abbildungen, bei Kuckartz' Phasenmodell gleich oder ähnlich dem hermeneutischen Zirkel.

Abb. 11 Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen

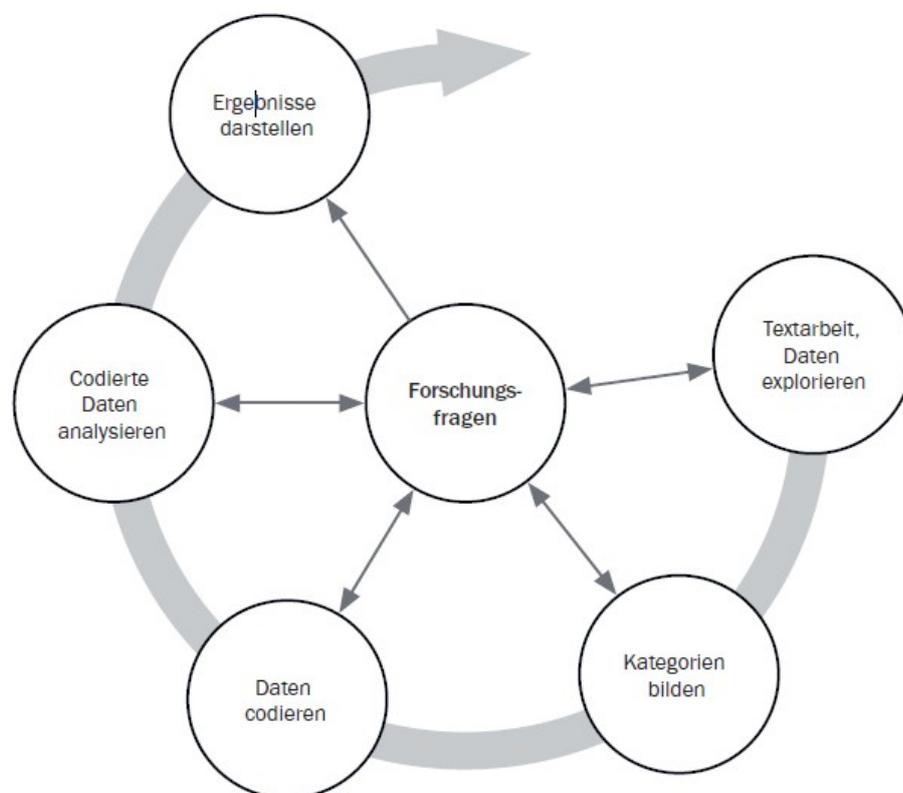


Abb. 3: Kuckartz 2022, S. 106

Das Kreismodell verdeutlicht den Moment des Zyklischen und somit die Möglichkeit von Wiederholungen, die Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse sind offen und das Modell ist, wie in der Abbildung veranschaulicht, dynamisch. So kann unter anderem die Forschungsfrage adaptiert werden, es können neue Daten erhoben werden oder neue Kategorien gebildet werden. Damit die Gütekriterien der Forschung eingehalten werden, ist es wichtig die einzelnen Schritte und auch die Anpassungen zu beschreiben. Die entwickelten Materialien für den DaZ-Unterricht sind das Zentrum der dem DBR verpflichtetem Forschungsvorhaben, so werden sich die sogenannten Fälle und Fallzusammenfassungen an den entwickelten Materialien respektive den literarischen Texten orientieren. Bei Kuckartz (2022) heißt es dazu:

„Für alle drei beschriebenen Verfahren gilt, dass sie sowohl themenorientierte als auch fallorientierte Verfahren sind, d.h. Betrachtungen auf Fallebene, beispielsweise in Form von Fallzusammenfassungen („Case Summaries“), als Vergleiche von Fällen oder Fallgruppen und Typen spielen eine wichtige Rolle im Auswertungsprozess.“ (S. 105)

Zum Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse, also der „prinzipiellen Abfolge Forschungsfrage → Daten auswählen bzw. erheben → Datenanalyse“ (ebd, S. 106) sei hervorgehoben, dass es sich um einen zyklischen und dynamischen Ablauf handelt, das betrifft auch die Forschungsfragen: „Sie können präzisiert werden, neue Aspekte können sich in den Vordergrund schieben und unerwartete Zusammenhänge können entdeckt werden.“ (S. 107)

Die Kategorienbildung geschieht während der Materialentwicklung, das Material gibt also gewisse Kategorien vor, und sie werden während der Analyse bei Bedarf angepasst:

„Selbst dann, wenn eine qualitative Inhaltsanalyse theoriebasiert und auf der Basis von Hypothesen unternommen wird – was keineswegs ausgeschlossen ist – werden die Kategorien üblicherweise während des Analyseprozesses *verfeinert* und *ausdifferenziert* und ggf. werden auch neue Kategorien hinzugefügt, weil die intensive Beschäftigung mit dem Material dies nahelegt.“ (ebd, S. 107)

Um die Fälle und Kategorien für die Codierung sammeln zu können, wird eine Profilmatrix in Form einer Tabelle erstellt, in der die Fälle in die Zeilen eingetragen werden und die Kategorien in die Spalten (vgl. ebd, S. 108f). In der vorliegenden Masterarbeit gibt es pro Fall mehrere Probandinnen, die zu den Fällen gearbeitet haben bzw. die im Analyse-Gespräch Anmerkungen zu den jeweiligen Fällen formuliert haben. Die Kategorien reichen von „Sprachliche Strukturen“, „Wortschatz“ bis zu „Themen“.

Für die Analyse kann die vertikale oder die horizontale Perspektive genauer betrachtet werden und so ein kategorienorientierter oder ein fallorientierter Schwerpunkt gesetzt werden. In dieser Auseinandersetzung wird die horizontale, also die fallspezifische Perspektive fokussiert. Es wird aber auch für jede Probandin eine Zusammenfassung formuliert. Ziel ist es, durch die Erprobung des Materials und durch die inhaltliche Analyse der Textprodukte (s. Anhang Textprodukte) und der weiteren gesammelten Daten (Beobachtung, Fragebogen, Feedbackgespräch und Analysegespräch) eine Verbesserung der entwickelten Unterrichts-Materialien vornehmen zu können, sowie Erkenntnisse zu den Vor- und Nachteilen des Einsatzes von literarischen Texten im Sprachunterricht zu gewinnen.

Gütekriterien

Um die wissenschaftlichen Standards einzuhalten und um Transparenz gewährleisten zu können, gehe ich hier kurz auf die Gütekriterien ein. Die Probandinnen wurden über das Forschungsvorhaben informiert, dazu wurde angeboten, sie auch weiterhin am Laufenden über die Ergebnisse zu halten. Außerdem wurde darauf geachtet, dass trotz der verbindlichen Kurssituation und der Rolle der Forschenden und Lehrenden eine Freiwilligkeit gewährleistet werden kann. Dazu wurde geklärt, dass die Teilnahme an der Forschung freiwillig ist. Die Teilnehmenden hatten die Option, die Materialien zwar zu bearbeiten, ohne dabei für das Forschungsvorhaben berücksichtigt zu werden. Alle anwesenden Kursteilnehmerinnen nahmen am Forschungsprojekt teil. Im Anhang findet sich die Vorlage zum Datenschutz und zur Anonymisierung, die alle Probandinnen unterzeichnet haben.

Die Daten zum Materialpaket und die einzelnen Textproduktionen wurden eingesammelt und elektronisch erfasst, das Feedbackgespräch wurde aufgenommen und transkribiert. Um mehr und vor allem detailliertere Daten zu erhalten, wurde ein zweiter Durchgang mit Fokus auf die Textprodukte der Probandinnen und deren Analyse durchgeführt, hier wurde wieder ein Mitschnitt aufgenommen und dann transkribiert. Zusätzlich wurden die Bögen mit den Textprodukten und den Anmerkungen der Probandinnen eingesammelt und elektronisch erfasst.

Das Datenmaterial (entwickelte Unterrichtsmaterialien und die explorierten Daten dazu) umfasst fünf Fälle (I-V), für jeden Fall wurde eine kurze Fallzusammenfassung geschrieben. Die Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse wurden anhand der Materialentwicklung gebildet, also deduktiv, und dann nach Sichtung der gesammelten Daten leicht angepasst, also in einem zweiten Schritt nochmal induktiv überarbeitet. Für jeden Fall wurde eine Tabelle mit den sieben Hauptkategorien (A-G) angelegt, anhand derer das explorierte Datenmaterial codiert wurde. Für die Nachvollziehbarkeit werden die Kategorien wie folgt definiert:

A: Textauswahl

Die Kategorie „Textauswahl“ bezieht sich auf den Entscheidungsprozess der Kursteilnehmerinnen beziehungsweise der Probandinnen. Sie konnten aus fünf Texten mit Aufgabenpaketen einen auswählen.

B: Aufgabestellung

Die Aufgabenstellung in den Materialien umfasst die Bereiche Wortschatzarbeit, Leseverstehen, Fragen an den Text und Textproduktion. Zudem wurde der Ablauf mündlich direkt besprochen und teilweise an der Tafel festgehalten. Eine Aufgabenstellung lautet zum Beispiel: „Mehrsprachigkeit / Übersetzung: Was fällt Ihnen auf? Wie klingt das Gedicht in den verschiedenen Sprachen? (Notieren Sie Ihre Gedanken)“ (Materialpaket Fall I, S. 2)

C: Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit, also die Erarbeitung von Strukturen der Lexik sowie der Erwerb von neuem Vokabular, ist zentral im Sprachunterricht. Jedes Materialpaket enthält Hinweise und Aufgaben zur Wortschatzarbeit, das können Tabellen mit Übersetzungen, Bilder, Synonyme oder auch Wortwolken aus dem Duden, die die Häufigkeit und Relevanz von Kontextwörtern beschreiben, sein.

D: Fragen an den Text

Die Kategorie „Fragen an den Text“ bezieht sich auf das Leseverstehen und Interpretieren der Texte. Ein Beispiel aus dem entwickelten Material lautet „Wortweg, der – poetische Wortneuschöpfung, das Wort und der Weg. Sprechen Sie zu zweit über

folgende Impulsfragen oder notieren Sie: Was kann *Wortweg* alles bedeuten? Wohin bringt Sie eine neue Sprache?“ (Materialpaket Fall IV, S. 2)

E: Sprachliche Strukturen

Mit sprachlichen Strukturen ist die Art und Weise gemeint, wie Grammatik, Lexik und die Regeln einer Sprache organisiert und strukturiert sind.

F: Themen

Diese Kategorie bezieht sich in Abgrenzung zum Formalen oder Strukturellen der Texte auf die thematische Seite. Sowohl in Bezug auf die Lesetexte, als auch auf die Textprodukte der Probandinnen. Ein Beispiel für ein Thema ist Mehrsprachigkeit, Erstsprache und Zweitspracherwerb (s. Fall IV).

G: Textproduktion

Die Probandinnen schreiben eigene Texte, eigene Produkte. Dem Schreiben geht das Lesen und das Erschließen des literarischen Textes voraus. In der Textproduktion gibt es, je nach Fall, verschiedene Aufgabenstellungen beziehungsweise Typen. Fall IV bietet ein Textgerüst zum Experimentieren und eine konkrete Aufgabenstellung für eine Rückübersetzung an, Fall II hingegen präsentiert eine relativ offene Schreibaufgabe. Jede Probandin produziert mindestens einen eigenen Text. Die Texte werden später gemeinsam analysiert, in der Analyse kommt es zu weiteren Textproduktionen.

4. Analyse

Im folgenden Kapitel werden die explorierten Daten anhand der Forschungsfrage „Welche Potenziale und Hürden haben literarische Texte im Deutsch als Zweitsprache Unterricht in der Erwachsenenbildung?“ analysiert. Nach einem allgemeinen Teil zur didaktisierten Literatur-Stunde werden die jeweiligen Fälle analysiert und jeweils am Ende werden die einzelnen Probandinnen zusammengefasst.

4.1 Allgemein zur Literatur-Stunde

Gegenstand der Untersuchung ist die „Literatur-Stunde“. Dafür wurden fünf Materialpakete zu unterschiedlichen Autorinnen und Texten entwickelt. Die Forschende leitete auch die Kursgruppe. Der Ablauf zum Unterrichtsentwurf findet sich im Anhang, umfasst aber im Groben gesagt vier Phasen (Einstiegsphase mit Darlegung des Forschungsvorhabens, Präsentation der verschiedenen Texte in Form von Stationen mit Auswahlprozess, vertiefendes Lesen und Bearbeiten der Aufgaben, Schreibphase inklusive Überarbeiten und Präsentation). Die Beobachtung und Reflexion der Forschenden haben ergeben, dass am klaren Ablauf der „Literatur-Stunde“ noch gefeilt werden könnte, vor allem für die Überarbeitungsphase braucht es ein methodisch klareres Konzept. Die erste Phase hat gut funktioniert, bei der Bearbeitung der Aufgaben brauchten viele Lernende Unterstützung, es war aber im Rahmen, und auch das Schreiben an sich und die Präsentation der Lernendenprodukte ist erfolgreich abgelaufen.

Generell wird die Gruppe so eingeschätzt, dass sie positiv gegenüber literarischen Texten eingestimmt ist und gerne liest. Die sogenannte Ambiguitätstoleranz, die den Umgang mit literarischen Texten betrifft, wird auch als durchschnittlich eingestuft.

Auffällig zu beobachten war, dass die Teilnehmenden hinter offenen beziehungsweise abstrakten Fragen so etwas wie eine „hidden Agenda“ vermuteten, beziehungsweise dass sie diese verunsichert oder irritiert haben.

Eine markante Beobachtung ist, dass nur die Texte ausgewählt wurden, die einen QR-Code zu einem Hörtext aufweisen. Das Hören wurde durchwegs als positiv bewertet. Im Folgenden wird sich die Analyse je nach Fall entlang der einzelnen Analysecodes

orientieren. Es wird auf Verbesserungspotential und mögliche Herausforderungen mit Fokus auf die Fragestellung geachtet.

4.2 Fall I: Friederike Mayröcker „was brauchst du“

Fall I betrifft den Text „was brauchst du“ von Friederike Mayröcker und beinhaltet ein Aufgabenpaket, das neben Aufgaben zur Wortschatzarbeit und zum Leseverstehen einen QR-Code zu einem Hörbeispiel auf der Plattform Lyrikline¹², drei Übersetzungen (Englisch, Türkisch, Persisch)¹³ umfasst. Drei Probandinnen (P4, P5, P9) haben sich für den Fall I aufgrund von Interesse, Thematik und Schwierigkeitsgrad entschieden. Die Vorlage von Friederike Mayröcker ist eine Widmung. Diese Idee, jemanden einen Text zu widmen, zu schenken, wurde im Aufgabenpaket und von den Probandinnen aufgegriffen. Die drei Probandinnen haben vier Texte produziert, alle drei einen anhand des Textgerüsts und P4 zusätzlich einen freien Text ohne Gerüst. Interessant zu beobachten war hier, dass P4 mit der freien Schreibaufgabe begonnen hat und dann durch die anderen Probandinnen, die alle mit dem Textgerüst arbeiteten, verunsichert wurde und dachte etwas falsch zu machen. Das freie Textprodukt von P4 war bereits fast fertig und sie wurde von der Lehrperson ermutigt und bestätigt, dass sie alles richtig macht, und sie gerne, wenn sie fertig ist, die zweite Aufgabe auch noch schreiben kann.

Zum Wortschatz war auffällig, dass alle drei Probandinnen Wörter unter „Mein Wortschatz“ notiert haben, unter anderem: ermessen, üppig, schweigen, Gestirne. P9 notierte auch Übersetzungen auf Persisch und eine Erklärung auf Deutsch „schweigen = leise sein; träumen = das Erleben während schlafen“ (Tabelle I, Z. 9f). Die Lernmaterialien sind alle so aufgebaut, dass es zum Lesetext einerseits Wortschatzarbeit und darüber hinaus interpretative Fragen gibt. Die Fragen, die das Leseverstehen unterstützen und begleiten sollen, wurden bei Fall I zur Mehrsprachigkeit und den Übersetzungen gestellt. Einerseits wurde hier von P9 erwähnt, dass der Text nicht sonderlich schwierig sei und auch ohne Übersetzung verständlich wäre. Darüber hinaus bemerkte P4, dass für sie die englische Übersetzung weniger Gefühl habe, als für das Original in Deutsch (vgl. Tabelle I, Z. 19f).

12 <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/was-brauchst-du-60>

13 Anm.: online sind noch weitere Übersetzungen zu finden: französisch, bulgarisch und niederländisch.

Zur Interpretation wurde erwähnt, dass im Gedicht das Leben mit einem Baum verglichen wird, was als interessant befunden wurde (vgl. ebd, Z. 29). Kommen wir zum produktiven Teil: Die Aufgabenstellung im Teil Schreiben war für die Probandinnen schnell und leicht zu erfassen: „Aufgabenstellung: Friederike Mayröcker hat das Gedicht einem Freund und Kollegen gewidmet „für Heinz Lunzer“, also das Gedicht für ihn als Geschenk geschrieben. Wem würden Sie gerne ein Gedicht schenken? Was möchten Sie diesem Menschen sagen? Was wünschen Sie der Person? Schreiben Sie mit Vorlage oder frei!“ (Material I, S. 3)

Die Probandinnen geben an, als Hilfestellungen, auf die Übersetzungen und den vorgegeben Wortschatz „die Baumkrone, üppig, der Winkel, Gestirne“ zurückgegriffen zu haben (vgl. Tabelle I, Z. 15). Alle drei Probandinnen geben an, einen ähnlichen Text auch ohne Vorlage geschrieben zu haben (vgl. ebd, Z. 60 u. 64). P4 verfasst zwei Texte, einen ganz frei und den zweiten mit der Vorlage. P5 verfasst den Text frei und greift Strukturen aus der Vorlage auf. P9 verwendet das Textskelett als Vorlage für ihren Text, füllt aber nicht jede Lücke aus (Textprodukte, Z. 2-26). Die verwendeten sprachlichen Strukturen, die aus der Vorlage übernommen wurden, sind „zu+Infinitiv“ und „brauchen“. Auffällig war hier die Verwendung von „du brauchst“ im Sinne des englischen „you need“, also „du musst“.

Das Analysegespräch zu den Textprodukten, das im Forschungsprozess zu einem späteren Zeitpunkt stattgefunden hat, hat wiederum eine Textproduktion evoziert und die Probandinnen, die im ersten Durchlauf nicht zum Text „was brauchst du“ gearbeitet hatten, formulierten Beispielsätze mit den verwendeten Strukturen „zu+Infinitiv“ und „brauchen“, teilweise korrekt: „Alles was du brauchst ist Liebe, und du hast schon viel davon zu geben“ (ebd, Z. 25f) sowie „ich brauche lange Urlaub“ (ebd, Z. 15) und teilweise nicht korrekt „ich brauche alleine zu sitzen und zu weinen“ (ebd, Z. 26) oder „du schaffst alles du brauchst nur an dich selbst zu glauben und selbstbewusst sein.“ (ebd, Z. 14). Zudem hat P4 in ihren freien Text einen Reim eingebaut, und das auch bei den Herausforderungen erwähnt (vgl. Tabelle I, Z. 62).

Inhaltlich-thematisch kommen in den Produkten unterschiedliche Bedürfnisse – „was brauchst du?“ – zum Ausdruck: zum einen sind es Grundbedürfnisse wie Kleidung und ein Dach über den Kopf – die auch auf die Textvorlage verweisen – sowie Gesundheit, Selfcare „länger schlafen, Zeit für sich selbst, länger Urlaub“, Selfempowerment „an

sich glauben, sich selbst finden, du schaffst es, sein Ziel erreichen“ und Selbstverwirklichung, auch im Sinne einer Entwicklung (vgl. Textprodukte, Z. 2ff). Eine große Rolle nimmt das positive Denken ein (vgl. Tabelle I, Z. 39) – das zeigt von schwierigen Erfahrungen und Resilienz. Zentral in den Produkten ist auch Freundschaft und Liebe sowie Geben und Nehmen. Neben der Freundschaft kommt aber auch das Allein-sein, positiv konnotiert, vor, und damit verbunden auch Trauer und traurig sein (vgl. ebd, Z. 57). Zudem treten viele (selbst)reflexive Momente zutage, philosophisch, nachdenkliche Betrachtungen auf das Leben und die eigenen Erfahrungen und die Zukunft. Es werden auch Bildung und freie Religionsausübung als Grundbedürfnisse erwähnt (vgl. Textprodukte, Z. 4).

Das Textprodukt von P9 wird hier exemplarisch vorgestellt und angelehnt an ein *Close Reading* analysiert:

- 1 was brauchst du
- 2 was brauchst du? Ein Freund eines Paares zu reisen
- 3 zu leben. Junge oder Mädchen ist egal.
- 4 Du brauchst Zuneigung du brauchst ruhigen
- 5 zu leben zu lachen zu trauen
- 6 zu hören zu reden
- 7 der Geliebte der Freund die Liebe den Partner

Das Gedicht hat sieben Zeilen, wobei Zeile 1 die Überschrift darstellt, die aus dem Vorlagentext übernommen wurde, und in der Zeile zwei in Form einer Frage wiederholt wird. Als Antwort auf die Frage wird aufgezählt, welche Facetten eine Beziehung – eine Freundschaft oder eine romantische Liebesbeziehung? – hat.

Auffällig ist die Struktur von Gegensatzpaaren: Zuneigung und Ruhe, zuhören und sprechen. Die Struktur der Gegensätze wurde im Analysegespräch mit den Probandinnen von einer Teilnehmerin schriftlich aufgegriffen und weitergeführt mit „schlafen und wachen“. Im Gedicht wird das Thema Geschlechtsidentität mit „Junge oder Mädchen ist egal“ aufgegriffen. Damit könnte eine gleichgeschlechtliche Beziehung gemeint sein, oder die Geschlechtsidentität an sich, es könnten gleiche Rechte gemeint sein, aber es vermittelt auf jeden Fall ein Gefühl von Freiheit und Gleichheit. Zentral ist das Thema Freundschaft und die Frage, was im Leben wichtig ist und welche Bedürfnisse wir haben. Das zeigt sich in allen Textprodukten, nicht nur in diesem exemplarischen.

Das sprachliche Strukturelement „zu+Infinitiv“ wird hier, und auch in allen anderen Textprodukten, aufgenommen und weitgehend korrekt verwendet. In diesem Beispiel wird auch die Struktur „du brauchst“ korrekt verwendet, und nicht wie in anderen Beispielen mit der englischen Struktur „you need to“, also „du musst“, verwechselt.

Bei Fall I wurden keine großen Hürden beobachtet, der Text von Friederike Mayröcker „was du brauchst“ und die Lernmaterialien dazu wurden sehr gut aufgenommen. Das Thema ist offen und komplex, aber auch nicht zu sehr. Die sprachlichen Strukturen können durchaus als offensichtlich bezeichnet werden und der Schwierigkeitsgrad des Wortschatzes ist für die Lerngruppe auch angemessen.

P4 hat Fall I gewählt, sie gibt an nicht gerne Literatur und auch nicht oft zu lesen (3/10), sie liest aktuell mittelmäßig oft (5/10), als Kind noch weniger (3/10), sie liest Literatur auf Arabisch oder Somalisch. Die Textauswahl hat ihr mittelmäßig gut gefallen (5/10) und es war für sie eher leicht, sich für einen der Texte zu entscheiden (8/10), „weil es leicht geschrieben und interessant war“. Sie hat sich speziell für Fall I entschieden, „weil es mir trifft, ich wollte jemanden so einen Text schenken.“ Sie hat beim Lesen eher Strategien angewandt (7/10) und nennt dazu „Inhalt erfassen“. Sie konnte die Aufgabenstellung eher schnell verstehen (8/10), Schlüsselwörter hätten ihr geholfen. Das Schreiben hat ihr sehr gut gefallen (10/10) und war nicht sonderlich schwierig (5/10), sie nennt dazu als Herausforderung „Wörter zu finden, die sich reimen“. Anmerkung: das Reimen war nicht Teil der Aufgabenstellung und findet sich auch nicht als Struktur im Lesetext. Sie hätte auch eher schon einen ähnlichen Text ohne Vorlage produziert (8/10). Zur Einschätzung der Verbesserung des eigenen Spracherwerbs gibt sie an: Lesetext (10/10), Thema Frauen & Literatur (9/10), Übungen zu sprachlichen Strukturen (10/10), Schreibaufgabe (7/10), das Schreiben wird somit als schlechtestes bewertet. P4 gibt an gerne Deutsch zu lesen, „weil es ähnlich ist wie meine Muttersprache, nicht wie die Sprache ist, sondern die Bedeutung). P4 hat das B2 Zertifikat (ÖSD und ÖIF), stuft sich selber aber in der Schreibkompetenz auf B1 ein und nennt dazu „wegen mein Rechtschreibung“. P4 hat zwei Texte verfasst. Hat alleine gearbeitet.

P5 hat Fall I gewählt, die Auswahl hat ihr gut gefallen und ist ihr leicht gefallen (9/10). Sie liest sehr gerne und oft literarische Texte (10/10), in Englisch und auf Deutsch. Sie

liest aktuelle sehr viel (10/10) als Kind hat sie gar nicht gelesen (1/10). Sie gibt an, beim Lesen verschiedene Strategien angewandt zu haben und nennt dann „im Schreiben“. Sie hat die Aufgabenstellung schnell verstanden (8/10), geholfen hat ihr dabei „Lesen“. Das Schreiben hat ihr sehr gut (10/10) gefallen. Sie hätte auch ohne Vorlage einen ähnlichen Text geschrieben (9/10). Sie gibt für alle Punkte (Lesetext, Thema Frauen & Literatur, Übungen zu sprachlichen Strukturen, Schreibaufgabe), dass sie dadurch ihre Sprachkenntnisse verbessern konnte (9/10). P5 schätzt ihre Sprachkenntnisse mündlich auf B2 und schriftlich auf B1 ein. Gut lesen und schreiben kann sie Englisch, Deutsch, Edo, Esan und Pidgin. Sie hat alleine gearbeitet.

P9 hat Fall I gewählt. Die Auswahl ist ihr leicht gefallen, gibt aus Grund an: einfache Wörter. Interesse hat bei ihr der Vergleich des Lebens mit einem Baum geweckt. P9 gibt an, sehr gerne und sehr häufig Literatur zu lesen (10/10), sie liest auf Persisch und Deutsch. Sie liest sowohl aktuell als auch als Kind viel. Das Schreiben hat ihr sehr gut gefallen und war überhaupt nicht schwierig (1/10). Sie hätte auf jeden Fall auch ohne Vorlage einen ähnlichen Text geschrieben (10/10). Zur eigenen Einschätzung der Verbesserung der Sprachkenntnisse durch die Aufgaben und Übungen gibt sie für jeden Punkt die volle Punktezahl (Lesetext, Thema Frauen & Literatur, Übungen zu sprachlichen Strukturen, Schreibaufgabe). P9 gibt an in Persisch und Deutsch gut lesen zu können, und schreiben in Persisch, nicht in Deutsch. Ihr Leseverstehen in Deutsch stuft sie sehr gut ein, die Schreibkompetenz als gut, sie hat die ÖIF B1 Prüfung bestanden. Sie hat alleine gearbeitet.

4.3 Fall II: Yoko Tawada „Abenteuer der deutschen Grammatik“

Das Materialpaket zum Gedichtband „Abenteuer der deutschen Grammatik“ von Yoko Tawada unterscheidet sich durch mehrere Merkmale von den anderen vier Lese- und Materialangeboten. Zum einen handelt es sich um einen ganzen Gedichtband, als Lesetexte wurden davon sechs Gedichte in das Materialpaket gegeben. Im Vergleich zu den anderen Fällen weist Fall II also mehr Leseangebot auf. Zum anderen hat der Text, vor allem das Wort „Grammatik“ im Titel, zu einer Polarisierung in der Gruppe geführt. Die einen fühlten sich davon besonders angesprochen, unter anderem, weil sie ihre

Grammatik-Kenntnisse verbessern wollen, oder Grammatik für besonders bedeutsam für das Verbessern der Sprachkenntnisse einschätzen, die anderen lehnten das Material sehr rasch aufgrund des Triggers „Grammatik“ ab.

Zwei Probandinnen (P3 und P6) entscheiden sich für Fall II. Das Material umfasst, wie bereits gesagt, sechs Gedichte aus dem Gedichtband „Abenteuer Grammatik“ und zwar sind das: „Groß aber leise“, „Die zweite Person Ich“, „Vor einem hellen Vokal“, „Passiv“, „Die Konjugation“ und „Die zweite Person“. Zudem finden sich für die Gedichte „Die zweite Person Ich“ und „Vor einem hellen Vokal“ QR-Codes, die zu Hörtexten der Plattform Lyrikline¹⁴ führen. Übersetzungen der Gedichte sind in diesen Sprachen vorhanden: Englisch, Französisch, Norwegisch und bei „Die zweite Person Ich“ zusätzlich Russisch.

Es konnte beobachtet werden, dass die Probandinnen vor allem vom Hörtext „Vor einem hellen Vokal“ angetan waren, und sich länger damit beschäftigten, es war ein besonderes Hörerlebnis. Die Autorin selbst liest, und sie betont die Ich- und Ach-Laute auf eine spezielle Art und Weise und zieht sie in die Länge. Die Probandinnen ahmen dies nach. Auf ihrem Arbeitsblatt markieren sie die Stellen mit den Lauten im Lesetext, was keine konkrete Aufgabenstellung war.

Eine Irritation hat folgendes Gedicht von Yoko Tawada hervorgerufen: „Die zweite Person Ich / Als ich dich noch siezte, / sagte ich *ich* und meinte damit mich. / Seit gestern duze ich dich, / weiß aber noch nicht, / wie ich mich umbenennen soll.“ Die Probandinnen vermuten einen Fehler im Lesetext bei der Stelle der Doppelung „sagte ich *ich*“, sie wollen korrigieren auf „sagte ich dich“.

Als Beispiel für eine genauere Textanalyse wird hier das Produkt von P3 vorgestellt:

- 1 zu Haus machen
- 2 Als ich (aß) Präteritum zweimal patze
- 3 Präteritum (bekam) ich kein Hunger.
- 4 Ich (Zukunft) (wurde) nach zwei Jahren ein Kinder zu haben.
- 5 In der Zukunft (wurde) (Zukunft) ich mich schön sein.
- 6 In der Zukunft (wurde) (Zukunft) ich mich mehr frei zu haben.
- 7 Im Sommer würde ich mich Urlaub machen (Konjugation)
- 8 Im Sommer wurde ich mich nach Graz fahren (Konjugation)
- 9 Am Abend habe ich eine Milch getrunken (Perfekt)
- 10 Am Abend habe ich beten gemacht (Perfekt)
- 11 Am Abend habe ich lange geschlafen (Perfekt)

14 <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/die-zweite-person-ich-13801> und <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/vor-einem-hellen-vokal-13802>

In diesem Gedicht wurde eine eigene Überschrift gefunden „zu Haus machen“. Es wird aufgezählt, was zu Hause alles gemacht wurde, was gemacht werden wird – nicht nur zuhause – und was am Abend gemacht wurde. Die Zeitebenen Präteritum, Zukunft und Perfekt werden benannt und verwendet. Zu Beginn wird die Zeitform Präteritum genannt und die Verbformen (aß, bekam) werden auch korrekt angewendet.

Die Probandinnen erwähnen im Analyse-Gespräch, dass die Zeitformen in der Grammatik zentral sind (vgl. Transkript 2, Z. 176). P6 antwortet auf eine Äußerung, dass Grammatik zu lernen viel Zeit brauche, mit „Grammatik ist immer Zeit“ (ebd) und macht somit eine sprachreflexiven Metaebene auf. Auch die Syntax des Textproduktes folgt einer Regelmäßigkeit, wenn einmal die Klammer ausgeblendet wird, oder ein Komma mitgedacht wird: „Als ich aß, zweimal patze, bekam ich Hunger“ oder „als ich zweimal patzte, bekam ich kein Hunger“. Die Akkusativ-Endung „keinen Hunger“ wird nicht korrekt verwendet. Des weiteren werden in Zeile 4 „zu haben“ im Futur und in Zeile 5-8 die reflexive Form (ich mich) nicht korrekt verwendet, und vermutlich aus der Textvorlage übernommen. Orthografisch ist der Text durchaus korrekt.

Lexikalisch interessant ist die Verwendung von „patzen“ (österreichisch, bayrisch für klecksen), da „patzen“ im Dialektgedicht „hausfraunlem“ von Traude Veran (Fall III) vorkommt, und hier entweder zufällig wieder verwendet wird, oder im Lesedurchgang bemerkt wurde und hier bewusst in die Textproduktion eingeflossen ist. Die Probandinnen greifen weder auf die Reimstruktur zurück, noch wenden sie das Moment einer Pointe an.

P3 hat Fall II gewählt, sie gibt an sehr gerne und sehr oft Literatur auf Deutsch und Arabisch zu lesen (10/10) und hat auch als Kind sehr viel gelesen (10/10). Die Textauswahl hat ihr sehr gut gefallen und es war für sie einfach sich zu entscheiden (10/10), sie äußert, dass es schwer war, aber es hat ihr Spaß gemacht. Sie hat sich deshalb für den Fall II entschieden, weil sie Grammatik lernen möchte. Sie gibt an Strategien beim Lesen eingesetzt zu haben, benennt diese aber nicht. Die Aufgabenstellung hat sie schnell erfasst und die Lehrperson hat ihr dabei geholfen. Beim Schreiben waren „nur die neuen Wörter“ eine Herausforderung. Sie hätte auch ohne Lesetext, auf jeden Fall einen ähnlichen Text produziert (10/10). P3 gibt an gut Deutsch lesen zu können und gut Arabisch schreiben zu können. Ihre Sprachkompetenz schätzt sie auf B2 ein, außer Schreiben auf B1. P3 gibt durchgehend die höchste Punktezahl (10/10) an. P3 hat mit P6 zusammen gearbeitet.

P6 hat den Fall II gewählt und gibt an sehr gerne und oft Literatur zu lesen, auch als Kind, in Deutsch und Englisch (10/10). Die Textauswahl hat ihr sehr gut gefallen und es war auch leicht für sie, sich zu entscheiden (10/10). Die Übersetzung hat ihr geholfen und ihr Auswahlkriterium war Grammatik. Sie hat beim Lesen verschiedene Strategien verwendet und konnte die Aufgabenstellung schnell verstehen (9/10), geholfen hat ihr Übersetzen. Sie hätte wahrscheinlich auch einen ähnlichen Text, ohne Vorlage, geschrieben (9/10). Ansonsten gibt sie auf allen gefragten Ebenen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse überall 10/10 an. Sie gibt an auf Somalisch gut lesen und schreiben zu können. Ihre Deutschkenntnisse schätzt sie auf B1 Niveau ein, sie hat die ÖIF Prüfungen A1-B1 bestanden. P6 hat mit P3 zusammen gearbeitet.

4.4 Fall III: Traude Veran „hausfraunlem“

Der Fall III wird von keiner der Probandinnen ausgewählt. Das Materialpaket umfasst das Gedicht „hausfraunlem“ von Traude Veran, eine Wortschatzübung und eine Transformation des Dialekts in die deutsche Standardsprache wie zum Beispiel „puzzn - putzen“ oder „kuzzen - „verkutzen“ / verschlucken, husten“, Impulsfragen zu sprachlichen Strukturen wie beispielsweise die konsequente Kleinschreibung im Gedicht und abschließend eine Schreibaufgabe, die lautet: „Wählen Sie einen neuen Titel, zum Beispiel aus Ihrem Brainstorming, und schreiben Sie ein eigenes Gedicht! Zählen Sie, wie im Gedicht von Traude Veran, Tätigkeiten auf, die (scheinbar) zum Titel passen. Sie können die Vorlage verwenden, wenn Sie wollen. Gibt es am Ende einen Bruch, eine Wende, eine Pointe in Ihrem Text?“

Ein Merkmal des Falls III das im Auswahlprozess beobachtet werden konnte, ist unter anderem die Irritation, die durch das Dialektgedicht hervorgerufen wurde. Die Lehrperson hat darauf hingewiesen, dass es sich um Dialekt handelt und eine Probandin hat das Gedicht laut vorgelesen, es wurde auch kurz angemerkt, dass es für solche Lautgedichte zentral ist, dass man sie hört beziehungsweise laut spricht. Wie bereits erwähnt, konnte beobachtet werden, dass die beiden Fälle, die keine QR-Codes zu Hörtexten als Zusatzangebot aufwiesen, nicht ausgewählt wurden.

4.5 Fall IV: Rose Ausländer „Mutter Sprache“

Fall IV umfasst den Text „Mutter Sprache“ von Rose Ausländer und ist der Text, der von den meisten Lernenden gewählt wurde (P1, P2, P7 und P8). Zum Gedicht gibt es im Materialpaket einen QR-Code der zu einem Hörbeispiel und zu Übersetzungen auf der Plattform Lyrikline¹⁵ führt (Englisch, Persisch, Französisch, Portugiesisch). Außerdem gibt es Anreize zu Wortschatzübungen in Form einer Tabelle mit Synonymen und Platz für eine Übersetzung. Die Wortschatz-Tabelle ist in Verben und Nomen geteilt. Einzelne zentrale Wortneuschöpfungen werden erläutert, wie der „Wortweg“ (poetische Wortneuschöpfung, das Wort und der Weg) mit den Impulsfragen: „Was kann Wortweg alles bedeuten? Wohin bringt Sie eine neue Sprache?“ (Material IV, S. 2f). Dann wird weiter auf den Wortschatz eingegangen und ein Bild für ein Mosaik gezeigt, ein kurzer Text zur Bedeutung und es werden Beispiele gegeben. Für „sich verwandeln“ werden Synonyme und verschiedene Bedeutungsebenen präsentiert. Anschließend werden zwei reflexive Fragen gestellt: „Wie denken Sie in Ihren verschiedenen Sprachen?“ und „In welchen Lebensabschnitten begleiten Sie welche Wörter / welche Sprachen?“ (ebd, S. 3).

Den Abschluss zur Wortschatzarbeit bildet der Begriff „Augenblick“ mit Synonymen, einer Erklärung und einer Wortwolke, die die Häufigkeit von Kontextwörtern widerspiegelt. Die Aufgabenstellung zur Textproduktion ist in zwei Teile gegliedert. Die erste Aufgabe hat den Titel „Übersetzen und Rückübersetzen“, die zweite Aufgabe „Experimentieren Sie mit einer Vorlage!“.

Als Textbeispiel wird hier näher auf den Text von P2 eingegangen.

- | | |
|---|----------------------------|
| 1 | Mutter Sprache |
| 2 | Ich besitze mich |
| 3 | um gewandelt in |
| 4 | von Moment zu Moment |
| 5 | in Stücke zerrissen |
| 6 | auf der Spur der Worte |
| 7 | Hautsprache |
| 8 | wir sitzen zusammen |
| 9 | Menschliches stilles Brett |

Das Gedicht dieser exemplarischen Rück-Übersetzung hat – gleich wie im Original – neun Verse und die Überschrift „Mutter Sprache“ wurde auch übernommen. Es beginnt stark mit „Ich besitze mich“, was so viel wie „Ich gehöre mir“ bedeuten könnte. Die

15 <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/mutter-sprache-551>

Zeile drei ist hier etwas aus dem Zusammenhang gerissen, wobei die Schreibweise „um gewandelt in“ und nicht „umgewandelt in“ einen Bedeutungsraum aufmacht, unabhängig davon ob das beabsichtigt war oder auch nicht. Denn wandeln erinnert an wandern und migrieren, sich verändern oder sich entwickeln. Der Augenblick wird in Zeile vier, wie bei anderen Beispielen auch (vgl. Textprodukte, Z. 41ff), zum Moment und Zeile fünf bleibt wie in der Vorlage. Der Wortweg wird umformuliert – sprachlich korrekt – zu „auf der Spur der Worte“ und die Muttersprache wird zur Hautsprache. Auf Nachfrage im Analysegespräch wurde eher ausgeschlossen, dass hier eigentlich die Hautsprache gemeint war, im Sinne der Erstsprache (vgl. Transkript 2, Z. 82f). Haut macht eine körperliche Ebene auf, es könnte an Schutz, Nähe und Intimität, zum Beispiel zwischen Mutter und Kind, gedacht werden. Haut ist zudem die Hülle, „das Cover“ wie eine Probandin sagt, also auch die Verpackung und vor allem auch das Eigene. In der nächsten Zeile „wir sitzen zusammen“ wird das Kommunikative der Sprache, der Kontakt, das Gemeinsame, vielleicht auch die Familie, die zusammen am Tisch sitzt und isst, angesprochen. Durch die Übersetzungen hat sich hier das zusammensetzen der Stücke in ein ganz anderes sprachliches Bild transformiert.

Und zum Schluss wird Rose Ausländers Wortneuschöpfung „Menschmosaik“ zu „Menschliches stilles Brett“. Im Analysegespräch mit den Probandinnen wurde überlegt, was es damit auf sich haben könnte (vgl. ebd, Z. 53f). Woher diese Wortneuschöpfung genau stammt, konnte aber nicht ganz nachvollziehbar geklärt werden. Es ist auf jeden Fall durch die Übersetzung ins Arabische zustande gekommen, und still ist im Sinne von ruhig und stumm-sein beziehungsweise nicht zu sprechen zu verstehen. Das Brett ist die Fläche, und das Bild eines Mosaiks, das alle Stücke zusammen ergeben. Vielleicht denkt man durch die klangliche Nähe auch an ein Stilleben, also an die künstlerische Anordnung alltäglicher Gegenstände.

Die Aufgabe 2 lautet: „Experimentieren Sie mit einer Vorlage! Decken Sie das vorherige Gedicht jeweils ab.“ Das Gedicht „Mutter Sprache“ wird hier als Lückentext präsentiert. In der ersten Variante fehlen die Verben, in der zweiten Variante fehlen die Substantive, die dritte Variante besteht nur noch aus den leeren Zeilen. Alle Probandinnen erkennen (zumindest unbewusst) das Muster Verben und Substantive und füllen die Lücken nur mit jeweils diesen Wortarten. Es werden Abwandlungen zum Ausgangstext vorgenommen, aber inhaltlich keine gravierenden.

Zur Textauswahl innerhalb dieses Fallbeispiels kann gesagt werden, dass es den Lernenden nicht schwer gefallen ist, sich für den Text zu entscheiden, die Textauswahl generell hat ihnen gut bis sehr gut gefallen (vgl. Tabelle IV, Z. 1f). Schwierigkeiten waren neue unbekannte Wörter, neue unbekannte Texte und sprachliche Herausforderungen (vgl. ebd, Z. 4f). Die Probandinnen haben sich durchwegs aufgrund des Themas „Muttersprache“ für den Text entschieden, aus Interesse, Relevanz und Vorliebe (vgl. ebd, Z. 7f). Die Probandinnen schätzen sich selbst so ein, dass sie die Aufgabe mittelmäßig schnell verstehen konnten (vgl. ebd, Z. 9). Die Lehrperson hat nahezu bei allen geholfen (vgl. ebd, Z. 10f). Eine weitere genannte Hilfestellung von zwei Probandinnen ist die Übersetzung des neuen Wortschatzes (vgl. ebd, Z. 10f). Zum Code „Wortschatz“ gibt es besonders viel gesammeltes Datenmaterial. Der unbekannte, neue Wortschatz aus dem Lesetext wurde als schwierig und herausfordernd beschrieben, gleichzeitig als fantasievoll (vgl. ebd, Z. 14). Zur Erschließung der Wörter kamen folgende Strategien zum Einsatz: Synonyme, Übersetzungen, Bilder, Beispiele, auf etwas zeigen, umschreiben / beschreiben (vgl. ebd, Z. 12ff). Die Wortschließung und das Erklären bekommen Platz im Analysegespräch und die Lernenden unterstützen sich gegenseitig mit Erklärungen und Übersetzungen (vgl. Transkript 2, Z. 13ff). Die reflexiven und teilweise abstrakten Fragen werden von den Probandinnen mit lebensweltlichen und persönlichen Themen wie Selbstvertrauen, Arbeitswelt, Zukunft und Umfeld verbunden. Es werden auch Vergleiche zwischen den Sprachen gezogen und verschiedene Begriffe verwendet: Muttersprache, Fremdsprache, Erstsprache, Deutsch, Arabisch und Englisch wurden konkret genannt (vgl. Textprodukte, Z. 41ff). Lesestrategien, die bei Fall IV zum Einsatz kommen, sind vorwiegend genaues und langsames Lesen, eine Probandin nennt auch Schlüsselwörter und eine weitere scannen (vgl. Tabelle IV, Z. 60f). Zu den sprachlichen Strukturen wird erwähnt, dass der Text sprachlich schwierig ist (vgl. ebd, Z. 66f). Zur Form wird erwähnt, dass die Texte alle die gleiche Überschrift haben („Schlagzeile“) (ebd, Z. 76). Es wird nicht auf die unterschiedliche Schreibweise von Muttersprache und Mutter Sprache eingegangen. Im Analysegespräch wird drauf eingegangen, dass man sich in der Muttersprache „altersadäquat“ und „vollständig“ ausdrücken kann, und dass man in der Muttersprache seine Meinung leichter äußern kann (Transkript 2, Z. 12). Außerdem wird auf den Spracherwerb und auf eine Reihenfolge der erlernten Sprachen eingegangen. Konsens ist, dass Kinder in ihrer Erstsprache gefestigt werden sollen, schriftlich und mündlich, und dann können sie im Kindergarten beziehungsweise in der Schule die jeweilige

Landessprache lernen. Man brauche ein Grundverständnis von Grammatik oder Sprachverständnis, um eine weitere Sprache, schnell, lernen zu können, waren sich die Probandinnen einig. (vgl. Transkript 2, Z. 18f)

Das Thema Muttersprache hat zu vielen Redebeiträgen und Äußerungen geführt. Es ist für alle Lernenden relevant und interessant. Wie bereits erwähnt, wird besonders auf den Spracherwerb von Kindern eingegangen. Die Wörter Muttersprache, Eltern, zuhause, erste Sprache, Landessprache, andere Sprache, Fremdsprache und weitere Sprachen sind gefallen. Es wird erzählt, wie der Alltag mit Kindern aussieht, die in Wien zweisprachig aufwachsen und welche Strategien es in den Familien gibt. Strategien werden benannt mit: Synonyme finden, Bilder und Wiederholen. Es wird auch angesprochen, dass man die Muttersprache vergessen kann und es deshalb wichtig sei, gerade für Kinder, diese zu üben (vgl. ebd, Z. 41). Im Analysegespräch wird nachgefragt, was denn das Wort „Hautsprache“ bedeute, es wurde als Variante zur Muttersprache gewählt. Es wird abgeklärt, dass nicht Hauptsprache gemeint war, wie weiter oben in der Analyse bereits erwähnt, und es sich also um keinen Flüchtigkeitsfehler handelt. Daraus entsteht ein spannendes Interpretationsgespräch und eine Annäherung an eine literarische Erklärung, die Haut als Hülle für den Körper und das ureigenste begreift, mit dem wir aufwachsen, aber auch weiterwachsen. Die Haut steht hier als Synonym für Geborgenheit, Schutz und Nähe. (vgl. ebd, Z. 82f)

P1 hat sich für den Fall IV entschieden, weil sie „Muttersprache“ mag. Es war für sie einfach, egal und die Textauswahl hat ihr gut gefallen (8/10). Sie liest eher gerne Literatur aber aktuell nicht so oft literarische Texte, auf Arabisch, (5/10), aber sie liest eher viel (8/10), als Kind hat sie sehr viel gelesen (10/10). Sie hat beim Lesen verschiedene Strategien verwendet (8/10), genaues Lesen und scannen. Sie hat die Aufgabe mittelmäßig verstanden (5/10), die Lehrperson konnte ihr dabei helfen. Das Schreiben hat ihr sehr gut gefallen (10/10) und es war eher schwierig. Ob sie ohne Vorlage einen ähnlichen Text geschrieben hätte, schätzt sie mittel ein (5/10). Die Selbsteinschätzung zur Verbesserung der Sprachkenntnisse fällt eher gut aus, durch den Lesetext (8/10), das Thema Frauen & Literatur (5/10), sprachliche Strukturen (8/10), Schreibaufgabe (8/10). Sie spricht Arabisch, Englisch und Deutsch, kann gut in der Muttersprache lesen, gut in Arabisch und Englisch schreiben, die Schreibkompetenzen

stuft sie höher ein (sehr gut), als die mündlichen (gut). Sie hat die ÖIF B1 Prüfung bestanden, und mündlich ÖSD B2. P1 und P2 haben gemeinsam gearbeitet.

P2 hat sich für den Fall IV entschieden, weil ihr das Thema des Textes wichtig ist. Die Textauswahl hat ihr mittelmäßig gefallen (6/10) und die Entscheidungsschwierigkeit liegt auch in der Mitte (5/10), sie gibt dazu an, weil sie den Text zum ersten Mal auf Deutsch gelesen hat. Sie liest literarische Texte auf Arabisch, mittelmäßig gerne (5/10) und eher selten (4/10), sie liest aktuell gar nicht viel und hat auch als Kind gar nicht viel gelesen (1/10). Sie hat Strategien verwendet beim Lesen, aber eher wenig (4/10), nennt dazu: Übersetzen, Schlüsselwörter finden, genaues Lesen. Sie konnte die Aufgabenstellung mittelmäßig schnell verstehen, geholfen haben ihr der Wortschatz, Übersetzen und neue Wörter. Ob sie ohne Vorlage einen ähnlichen Text geschrieben hätte? (4/10). Das Schreiben hat ihr mittelmäßig gefallen (5/10), als Herausforderung nennt sie den unbekanntes Wortschatz „zersplittert“ und „Menschmosaik“. Sie schätzt, dass sie ihre Sprachkenntnisse eher nicht verbessern konnte (4/10), am ehesten durch die Schreibübung (6/10). Sie spricht Arabisch und gibt an gut Lesen und Schreiben zu können auf Arabisch und Deutsch und schätzt ihre Niveaustufe auf B1 in Deutsch ein, in Schreiben auf B2. Sie hat die Prüfungen von A1-B1 (ÖIF und ÖSD) absolviert. P1 und P2 haben gemeinsam gearbeitet.

P7 hat Fall IV gewählt, weil ihr das Thema „Muttersprache“ gefällt, es für sie eher leicht sich für einen Text zu entscheiden (7/10), die Textauswahl hat ihr sehr gut gefallen (10/10). Sie liest gerne und eher oft Literatur auf Deutsch (8/10), sie liest generell eher viel (7/10) und hat als Kind gar nicht viel gelesen (1/10). Sie gibt an, Strategien verwendet zu haben (7/10) und nennt „ich lese langsam“. Sie konnte die Aufgabenstellung eher schnell verstehen (7/10) und geholfen hat ihr Übersetzen und die Lehrperson. Sie hätte auf keinen Fall ohne Lesetext so einen Text geschrieben (1/10), das Schreiben hat ihr gut (8/10) gefallen, es gab Schwierigkeiten (8/10), „schwierige Wörter“. Sie konnte nach Selbsteinschätzung in allen Ebenen ihre Sprachkenntnisse verbessern (10/10). Sie spricht Arabisch und Deutsch und gibt an, beide Schriften gut lesen und schreiben zu können. Ihr Deutschniveau schätzt sie beim Sprechen und Lesen auf B1 ein, beim Schreiben auf A2. Sie hat auf A2 Niveau eine Prüfung bestanden.

P8 hat sich für Fall IV entschieden, weil sie es interessant findet. Die Entscheidung ist ihr aus sprachlichen Gründen ein bisschen schwer gefallen (7/10), die Textauswahl hat ihr sehr gut gefallen (10/10). Sie liest sehr gerne literarische Text (9/10) eher oft bis mittel (6/10), generell liest sie aktuell viel (8/10) als Kind hat sie sehr viel gelesen (10/10). Sie hat Lesestrategien verwendet (7/10), sie nennt dazu „ich lese ganz genau“. Sie hat die Aufgabe mittelmäßig verstanden (5/10), als Hilfestellung nennt sie „meine Lehrerin“ und zeichnet einen Smiley dazu. Sie denkt, sie hätte nie so einen Text geschrieben ohne Vorlage (1/10), das Schreiben hat ihr sehr gut gefallen (10/10), beim Schreiben gab es Schwierigkeiten (4/10), die sie mit „schwierige Wörter“ benennt. Zur eigenen Einschätzung der Verbesserung der Sprachkenntnisse gibt sie auf allen Ebenen 9/10 an. Ihre Muttersprache ist Kurdisch, sie kann gut lesen und schreiben in Arabisch, Englisch und Deutsch. Sie schätzt sich selbst auf B1 Niveau ein: „Ich kann gut lesen aber lange Wörter nicht“ (zum Lesen) und „wenn die Wörter so lang sind, dann mach ich Fehler“ (zum Schreiben). Sie hat die A2 ÖIF Prüfung bestanden.

4.6 Fall V: Veza Canetti „Die gelbe Straße“

Fall V umfasst zwei Textauszüge aus Veza Canettis Roman „Die gelbe Straße“. Dieser Fall ist somit innerhalb der „Literatur-Stunde“ der einzige Prosatext. Keine Probandin wählt Fall V. Bei der Präsentation und im Auswahlprozess der Lesetexte und ihren Materialpaket wurde darauf hingewiesen, dass es sich um einen Text aus und über den zweiten Wiener Bezirk Leopoldstadt, der auch der Kursort ist, handelt, und der Lesetext einen Einblick in das Wien vor ca. 100 Jahren gibt. Die Probandinnen reagierten prinzipiell interessiert darauf.

5. Interpretation und Ergebnisse

Hier soll veranschaulicht werden, was mit den literarischen Lesetexten in Bezug auf den Sprachlernprozess erreicht werden konnte, was vermutlich mit anderen Lesetexten, wie sogenannten Gebrauchstexten oder Fachtexten, nicht erreicht worden wäre. Dazu werden die Erkenntnisse aus der Erprobung und Analyse zusammengefasst und es wird aufgelistet, welche Punkte in die Adaptierung des entwickelten Unterrichtsmaterial Eingang gefunden haben und welche weiteren Aspekte berücksichtigt werden könnten.

Allgemein konnte beobachtet werden, dass offene beziehungsweise abstrakte Fragestellungen zu den Lesetexten die Lernenden verwirrt haben oder eine „hidden agenda“ vermutet wurde. Das hat einerseits mit einem persönlichen Anspruch einer (sprachlichen) Korrektheit seitens der Lernenden zu tun, wird aber auch auf die Offenheit als Merkmal literarischer Texte und somit teilweise auch auf die Aufgabenstellungen respektive die Aufbereitung der literarischen Texte zurückgeführt. (vgl. u.a. Kramsch 2006, s. Kap. 2.5)

Da die zwei Materialpakete, die über keine QR-Codes verfügten auch nicht ausgewählt wurden, kann daraus geschlossen werden, dass die Möglichkeit, den Text auch Hören zu können als ein gewichtiges Auswahlkriterium gewertet werden kann und für die Lernenden eine wertvolle Ressource und ein spannendes Zusatzmaterial darstellt. Für Fall III und V sollte also nach Möglichkeit bei einer Adaptierung eine Alternative zu den QR-Codes, die auf die Plattform Lyrikline führen, gefunden werden. Wenn keine Alternative zu Lyrikline gefunden wird, können die Texte auch von der Lehrperson eingesprochen werden, oder im Kurs alle Texte in der Gruppe laut vorgetragen werden. Für Fall V kann auf einen Videoausschnitt des Kabinettttheaters (2017) zu Veza Canettis „Die gelbe Straße“¹⁶ zurückgegriffen werden. Auf die Rolle des Hörens und ein literarisches Hören beziehungsweise einen Hörerlebnis wurde bereits mehrfach hingewiesen (vgl. Brune 2020, s. Kap. 2.4.)

Zu Fall I kann zur Struktur gesagt werden, dass die Lernendenprodukte generell die Struktur und die inhaltliche Idee des Vorlagentextes von Friederike Mayröcker aufgreifen. Das zeigt auch, dass sie den Lesetext und seine Intention verstanden haben

16 Kabinettttheater (2017), Szenenausschnitt „Die gelbe Straße“ von Veza Canetti:
<https://www.youtube.com/watch?v=FVIZIUIdocY>

(vgl. Textprodukte Z. 2f). Die Struktur der gegensätzlichen aber verwandten Wortpaare aus der Vorlage „zu schreiben zu schweigen“ wurde in den Textprodukten der Lernenden „zu hören zu reden“ (Textprodukte, Z. 23) übernommen und auch im Analysegespräch mit den Probandinnen von einer Teilnehmerin schriftlich aufgegriffen und weitergeführt mit „schlafen und wachen“ (ebd, Z. 24). Das Aufgreifen dieser Struktur durch eine eigene Textproduktion ist vor allem auch deshalb interessant, als sie zeigt, dass verstanden wurde, dass die Gedichte strukturelle Muster aufweisen (s. Kap. 2.4.). Es wurde von den Probandinnen zwar nicht analysiert, das Gedicht XY weist das Muster X auf, aber die Struktur wurde aufgegriffen und weitergeführt. Das verdeutlichen, benennen und explizite Arbeiten an und mit Strukturen könnte in weiteren Schritten verstärkt von der Lehrperson übernommen werden.

Auf einer inhaltlich-thematischen Ebene ist bei Fall I interessant, dass im Textprodukt von P9 das Thema Geschlechtsidentität mit „Junge oder Mädchen ist egal“ (Z. 22) und somit ein zentraler Aspekt von kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen aufgegriffen wird. (vgl. Kap. 2.3)

Vor allem die Analysegespräche mit den Lernenden zu ihren eigenen Texten haben gezeigt, welch enormes Potenzial literarisches Arbeiten auf vielfältigen Ebenen eröffnet. In Bezug auf kulturelle Deutungsmuster kann das Thema „Zeit“ in den Sprachkurs geholt werden. Altmayer (2023) schreibt zum kulturellen Deutungsmuster Zeit, das hier exemplarisch genannt wird, in der Forschung und Praxis: „Dabei hat sich das Thema ‚Zeit‘, wie nicht anders zu erwarten, als ein äußerst komplexes und vielschichtiges Kulturthema herausgestellt, bei dem sich unterschiedliche Dimensionen differenzieren lassen, die dann auch für die Konkretisierung in Forschung und Praxis relevant sind.“ (Altmayer 2023, S. 205)

Verbesserungen am Lernmaterial Fall I, die in Hinblick auf die Forschungsfrage vorgenommen werden können sind folgende: Das Thema Freundschaft, Freund:innenschaft, Frauen und Freundinnen und Beziehungen könnte noch stärker ausgearbeitet werden. Zudem würde sich auch das Thema Selfcare, sich um sich selbst kümmern und Zeit dafür haben, auch als feministischer Anspruch, anbieten. Es könnte neben dem Thema von unterschiedlichen Lebensbedürfnissen und der Frage, was Grundbedürfnisse überhaupt sind, oder wie sie verschieden definiert werden können, konkret angesprochen werden.

Bei Fall II konnte beobachtet werden, dass die Probandinnen vor allem vom Hörtext „Vor einem hellen Vokal“ angetan waren, und sich länger damit beschäftigten, da es für sie ein besonderes Hörerlebnis war. Die Autorin selbst liest, und sie betont die Ich- und Ach-Laute auf eine spezielle Art und Weise, und zieht sie in die Länge. Die Probandinnen ahmen dies nach. Auf ihrem Arbeitsblatt markieren sie die Stellen mit den Lauten im Lesetext. Da dies noch keine konkret formulierte Aufgabenstellung war, sollte sie in die Materialien mit der folgenden Formulierung aufgenommen werden: „Hören Sie das Gedicht von der Autorin Yoko Tawada und markieren Sie auf Ihrem Arbeitsblatt die Ich-Laute mit der Farbe x und die Ach-Laute mit der Farbe y“. So kann verstärkt auf einer strukturellen Ebene gearbeitet werden, es kann eine Regelmäßigkeit herausgelesen werden und die Lernenden können Ausspracheregeln und Konventionen üben. Es würde sich auch anbieten, dass die Lernenden hier selbst das Gedicht einsprechen und aufnehmen, was einem produktionsorientiertem Unterricht und somit methodischen Grundprinzipien entspricht (s. Kap. 2.5.).

Die Probandinnen erwähnen im Analyse-Gespräch zu Fall II, dass die Zeitformen in der Grammatik zentral sind (vgl. Transkript 2, Z. 176). P6 antwortet auf eine Äußerung, dass Grammatik zu lernen viel Zeit brauche, mit „Grammatik ist Zeit“ (ebd) und macht somit eine sprachreflexiven Metaebene auf (vgl. Kap. 2.4).

Da die Probandinnen bei Fall II weder auf die Reimstruktur zurückgreifen, noch das Moment einer Pointe anwenden, könnten die Materialien dahingehend verbessert werden und diese Struktur verstärkt angeleitet werden. Eine Vermutung ist, dass bei Fall II die Aufgabenstellung in Kombination mit einer Fülle an Leseangebot zur frei gestellt ist und sehr fordernd ist. So könnte es zu einer Verbesserung der Materialien führen, wenn in einem ersten Schritt im Leseverstehen die Feinheiten und Zuspitzungen herausgearbeitet werden. Dazu braucht es Anleitungen und Hinführungen, vielleicht in Form von Impulsfragen oder auch in Form einer beginnenden Textanalyse, wobei im Text bestimmte Stellen hervorgehoben werden. So könnte zum Stil und zur Originalität bei Yoko Tawada gearbeitet werden und die Lernenden könnten durch eine bessere Aufbereitung, und dafür eventuell einer Reduzierung des Textangebotes, beim Aufbau ihres eigenen Produktes mehr unterstützt werden.

Fall III setzte kein bewusstes Hörangebot, das sollte in der Adaptierung der Materialien unbedingt verbessert werden. Außerdem ist es für das Verstehen von Laut- und Dialektdichtung zentral, dass diese laut vorgetragen werden. In der Erprobung wurde

das auch thematisiert und von einigen Probandinnen wurde das laut Lesen auch angestimmt, aber hier gibt es noch Verbesserungspotenzial. Einerseits sollten weitere Dialektgedichte aufgenommen werden (z.B. von Christine Nöstlinger) und am Arbeitsmaterial sollte sich der Hinweise zum laut Lesen / Sprechen befinden. Das könnte auch gemeinsam in der Gruppe als Aktivität durchgeführt werden.

Hinsichtlich von Offenheit und Verständlichkeit der Aufgabenstellungen im Materialpaket kann hier nicht wirklich eine Erkenntnis gezogen werden. Aber als Verbesserung im Fall III könnten, wie bereits gesagt, noch weitere Dialektdichtung aufgenommen werden, oder auch noch weitere Texte von Traude Veran, da das Gedicht „hausfraunlem“ womöglich auch aufgrund der Reduktion im Sinne einer Verdichtung und Kürze nicht so ansprechend war. Es könnte aber auch noch ein anderer Text zu vermeintlichen Geschlechterrollen gegenübergestellt werden, dann wäre ein Schwerpunkt nicht formal auf Dialekt gelegt, sondern ein stärkerer inhaltlich-thematischer Fokus auf Geschlecht.

Für Fall IV ist als Verbesserung zuerst einmal eine gestalterische Anmerkung der Lernmaterialien zu erwähnen. Es könnte durchaus mehr Platz zum Schreiben gegeben werden, das ist vor allem im Vergleich zu den anderen Aufgabenblättern aufgefallen, jede Aufgabe könnte eine Seite bekommen, es könnte auch im Querformat gearbeitet werden. Zur Formulierung in der Aufgabenstellung 1: Hier sollte „Ihre Sprache“ durch „eine Sprache Ihrer Wahl“ ausgetauscht werden, so können Überlegungen aus der Migrationspädagogik und der Problematik eines *Otherings* berücksichtigt werden (s. Kap. 2.3.). Zudem sollte die Aufgabenstellung zur „Rückübersetzung“ reduziert werden. Die Form einer Aufzählung könnte hier eine Verbesserung bringen:

1) Übersetzen und Rück-übersetzen

- Übersetzen Sie das Gedicht „Mutter Sprache“ in eine Sprache Ihrer Wahl
- Wählen Sie dafür Wörter, die für Sie am besten passen, oder am schönsten klingen, oder am ähnlichsten sind, das ist Ihre Entscheidung
- Verdecken Sie nun das Gedicht „Mutter Sprache“
- Übersetzen Sie Ihr Gedicht wieder auf Deutsch „zurück“
- Schauen Sie nun, was ist passiert? Was hat sich verändert? Wie hat sich das Gedicht entwickelt? (Beschreiben Sie!)

Zusätzlich könnte angemerkt werden, die eigene Übersetzung mit den Übersetzungen auf der Plattform Lyrikline zu vergleichen. Zur Erprobung der Aufgabe „Rückübersetzung“ habe ich auch eine Selbstanalyse durchgeführt und kann Folgendes festhalten: Die Aufgabe macht Spaß und gelingt relativ leicht. Zudem schult sie den analytischen Blick und man kann den Fokus auf feine Bedeutungsunterschiede lenken. Man bleibt sehr nahe am Ausgangstext und hat somit aber auch wenig kreativen Spielraum respektive Raum für Ausdruck. Um das auszugleichen, könnte danach eine Übung folgen, die freier ist.

Die Offenheit der literarischen Neologismen „Wortweg“ und „Menschmosaik“ aus dem Gedicht von Rose Ausländer haben Fragen zum Leseverstehen evoziert und im Analysegespräch tauschten sich die Probandinnen darüber aus. Da die Wortschließung und das Erklären Platz im Analysegespräch bekommen haben und die Lernenden sich gegenseitig mit Erklärungen und Übersetzungen unterstützten (vgl. Transkript 2, Z. 13f), umfasst der Code „Wortschatz“ somit nicht nur Bedeutungen verstehen und generieren, sondern auch Herausforderungen meistern und Strategien finden und anwenden. Das sind die Punkte, die den Lernprozess an sich betreffen.

Worauf bei Fall IV nicht eingegangen wurde, betrifft die Interpretationsebene, dass die Sprache an sich die Mutter bedeutet. Also die Lesart des Titels als Mutter Sprache und nicht Muttersprache. Diese Überlegung könnte noch Eingang in das Material finden zum Beispiel in Form einer reflexiven Lesefrage.

Fall V wurde, sowie Fall III, von keiner Probandin ausgewählt. Merkmale, die das erklären könnten, sind, neben der Gattung Prosa, der längste Lesetext, das umfassendste Materialpaket (mit neun Seiten doppelt so umfangreich wie der Durchschnitt) und das Fehlen eines Hörtextes. Verbesserungen bei Fall V könnten aufgrund der Vermutungen, warum der Text nicht ausgewählt wurde, vorgenommen werden. Es könnten kürzere Textpassagen angeboten werden, mit mehr Anleitung dazwischen. Erwähnt sei hier auch noch exemplarisch das kulturelle Deutungsmuster eines kulturellen Gedächtnis und von Erinnerungsorten (vgl. Altmayer 2023, S. 152ff).

6. Abschließende Betrachtung

Zu Beginn wurde die Frage nach dem Potenzial und den Hürden literarischer Texte gestellt. Wie bereits in den ersten Kapiteln gezeigt werden konnte, lassen sich zahlreiche Argumente für das Sprachenlernen mit Literatur finden und das auf unterschiedlichen Ebenen. Vor allem ist es das Merkmal der Offenheit und Vieldeutigkeit literarischer Texte, das sie für das Sprachenlernen interessant und reizvoll macht.

In der empirischen Untersuchung konnten mit den entwickelten Unterrichtsmaterialien einige Punkte des beschriebenen Potentials aus der Forschungsliteratur beobachtet werden. Die Kategorie Wortschatz spielt eine große Rolle. Literarische Texte weisen häufig einen anderen oder komplexeren Wortschatz auf, als in Lehrwerken oder in Materialien, die für den Unterricht gemacht wurden. Um die Texterschließung zu unterstützen und auch um sie so zu fördern, dass ein genussvolles Lesen ermöglicht wird, wird dem Wortschatz in den Materialien entsprechend viel Raum gegeben. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, die Wortschatzarbeit mit Impulsfragen zum Leseverstehen zu verknüpfen, denn die Worterkennung kann im Leseprozess viel Platz in Anspruch nehmen. Das trägt auch dazu bei, dass eine interpretative Auseinandersetzung mit dem Text eher außen vor bleibt. Der unbekannte Wortschatz kann als Hürde einer Leseflüssigkeit gesehen werden, daher ist es wichtig, dass die Lernenden bei der Wortschatzarbeit unterstützt werden. In den designten und untersuchten Unterrichtsmaterialien sind das neben Synonymen und Beschreibungen, Tabellen und auch Bilder, die bei mittleren und höheren Niveaustufen zum Einsatz kommen sollten. (vgl. u.a. Lehrner-te Lindert 2020)

Für den Faktor Motivation ist im Bezug auf die Textauswahl positiv zu bewerten, dass bei kürzerer Lyrik nicht so stark interferiert werden muss und sich so die Wortschatzarbeit auch im Rahmen hält.

Die Phasen vor, während und nach dem Lesen wurden in den Materialpaketen berücksichtigt. Die Materialpakete generell und die Aufgabenstellungen im Speziellen wurden so zusammengestellt und formuliert, dass die Lernenden je nach Interesse und Vorlieben wählen können.

Ritter (2020) beschreibt die Fragen zum Leseverstehen als „Unterstützungsdiskurs“ (S. 36f). Interessant dabei ist, dass auch die Textvorlage an sich diese Funktion übernimmt, und gleichzeitig Spielraum lässt (vgl. ebd).

Mit den ausgewählten literarischen Texten von Friederike Mayröcker, Yoko Tawada und Rose Ausländer konnte gezeigt werden, wie vielfältig auf einer thematischen Ebene gearbeitet werden kann. So wurde über Themen wie Freundschaft, Selbstfürsorge, Identität und Sprache diskutiert und geschrieben und kulturelle Deutungsmuster wie Geschlecht oder Fremdsein wurden angesprochen.

Darüber hinaus konnten mit den entwickelten Materialien zur „Literatur-Stunde“ sprachliche Strukturen gefestigt und angewendet werden. Vor allem im Analysegespräch mit den Probandinnen hat sich gezeigt, welches enormes Potenzial hier schlummert und bei den Lernenden auch geweckt wird.

„Die Textualität scheinbar unverbundener sprachlicher Einzelelemente entsteht in ästhetischen Texten durch die Aktivität des Rezipienten [bzw. der Rezipientin].“ (Belke 2012, S. 125). Beim Lesen literarischer Texte im Sprachunterricht sollten die Lernenden dahingehend unterstützt werden, dass diese beschriebene Rezeption die Freude am Lesen an sich und an der Sprache weckt. Wenn der Fokus auf einen ästhetischen Genuss gelegt wird, können gleichzeitig sprachreflexive Mechanismen angeregt werden. Während der Materialerprobung konnte beobachtet werden, wie sich die Probandinnen beispielsweise über den speziellen Klang eines Textes unterhielten. In einer Didaktisierung wie der „Literatur-Stunde“ können alle Fertigkeiten angesprochen werden.

Ein weiteres gewichtiges Argument für den Einsatz literarischer Texte im Erwachsenenunterricht ist die Rolle der Motivation. Es konnte auch gezeigt werden, dass mit unterschiedlichen Texten unterschiedliche Ziele erreicht werden können. So bietet sich ein Gedicht mit einem markanten sprachlichen Muster oder einer bestimmten Form, eher dafür an, den Text als direkte Vorlage zu verstehen, und anhand dieser einen eigenen Text zu generieren. Die Aufgabenstellungen zur Textproduktion und die Produktionsorientierung sind auf jeden Fall positiv zu bewerten, aber es gilt auf eine passende Anleitung und auf die Strukturen des Ausgangstextes zu achten. Der motivierende Charakter eines produktionsorientierten Unterrichts zeigte sich in der Erprobung sehr deutlich. Sogar die Textanalyse evozierte neue Textprodukte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die sprachbezogene Arbeit mit literarischen Texten in der Erwachsenenbildung großes Potenzial birgt, wahrscheinlich auch einige kleine Hürden, die zu bewältigen sind, es jedoch die Grundprinzipien eines emanzipatorischen Sprachenlernens sind, die im Vordergrund stehen. Literarische Texte in Deutsch als Zweitsprache weisen also vielfältige Stärken auf: sei es, wenn es um kulturelle Deutungsmuster wie Geschlecht, Fremdsein oder Erstsprachen geht, darum thematisch oder inhaltlich zu arbeiten. Oder wenn die Schulung eines kritischen, analytischen Blickes fokussiert wird, darum über die Sprache zu sprechen oder über Texte nachdenken.

Literarische Texte sind nicht exklusiv und sie sind auch nicht lebensfremd, sie haben also alle Berechtigung in den DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung ihren verdienten Raum und Rahmen zu bekommen. „Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur: sie ist international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, so wie das Leben.“ (Barthes 1988, S. 102, zitiert nach Belke und Schiedermaier 2020, S. 7)

Was für die Praxis Deutsch als Zweitsprache noch hilfreich wäre: Bücherlisten für die Zielgruppen und erwachsenen-gerechte Materialien, mehr Zeitressourcen und die Möglichkeit für die Lehrpersonen, sich die Freiheit zu nehmen mit Literatur zu arbeiten (vgl. Lehrner-te Lindert 2020, S. 128). Dem stehen leider oft standardisierte Prüfungsanforderungen hinderlich entgegen. Ästhetisches Lernen, sei es mit Kunst, Musik oder in diesem Fall Sprachenlernen mit literarischen Texten, birgt großes Potenzial und sollte in keinem DaZ-Kurs fehlen.

Lohnenswert wäre es auch, systematisch Literatur-Didaktisierungen zu analysieren, mit der Frage, wer die Zielgruppe ist und welchen Zweck literarische Texte im Unterricht verfolgen. Außerdem wäre eine grundsätzliche Bestandsaufnahme aktueller Lehrwerke bzw. Unterrichtsmaterialien mit diesem Fokus hilfreich, und darüber hinaus stellt eine theoretisch fundierte Entwicklung von Materialien ein Desiderat dar (vgl. Schweiger 2014).

Ein zentraler Punkt dieser Masterthesis und ein zentraler Punkt für den Ausblick auf weitere Forschungsansätze im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung beziehungsweise in der Basisbildung ist folgender:

„Im öffentlichen wie privaten Leben sehen sich Menschen vor die Aufgabe gestellt, auf eine immer größere Menge von Sprach- und Bildinformationen adäquat reagieren zu müssen, die in weiten Teilen des Privat- und Berufslebens auch von immer größerer Komplexität durchzogen ist. »Dem Subjekt bleibt keine Zeit mehr, sich zu sammeln und das Wahrgenommene angemessen zu verarbeiten. Es wird stattdessen gezwungen, sich der Informationsbrocken so schnell als möglich wieder zu entäußern.« [Degler / Paulokat 2008, S. 101]. Dies führt zwangsläufig zur Ausbildung von immer stärker automatisierten Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozessen mit nur noch kurzfristigen Speicherungsprozessen.“ (Brune 2020, S. 145)

Wege, wie auf Leistungsoptimierung und Kompetenzorientierung im Bildungsbereich reagiert werden kann, gibt es unterschiedliche, der Ansatz eines lustvollen Lesens scheint ein besonders gewinnbringender:

„Mit ihm verbindet sich für Tahoun – in Anknüpfung an Barthes' berühmtes Diktum der „Lust am Text“, auf das auch Warner / Gramling (vgl. 2014: 74) mit dem Begriff der „Jouissance“ anspielen – die Eröffnung eines „Freiraum[s] für vielfältige innovative Textdeutungen, die das Verhältnis des Lerners zur Fremdsprache neu definieren und um neue Perspektiven der ästhetischen Spracherfahrung erweitern können“ (Tahoun 2015: 67).“ (Riedner / Dobstadt / Altmayer 2016, S. 5)

An diese Erkenntnis anknüpfend, vermögen literarische Texte, die Beschäftigung mit ästhetischer Wahrnehmung im Sprachlernprozess einfach viel mehr, als beispielsweise bloße Motivation um sprachliche Strukturen zu erwerben, vielmehr geht es um eine Sprachermächtigung, eine Sprachaneignung. Diese Aneignung von Sprache auch durch einen literarischen Blick und im Kontext von Literacy-Ansätzen zu sehen, stellt vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

Kann in den Zeiten von Kompetenzorientierung also überhaupt von einem reinen Lesegenuss, also einem zweckfreien Lesen, gesprochen werden? Oder ist es eine Frage der Formulierung und Perspektive und ist es der Zweck eines Unterrichts, eines Sprachkurses, den Lernenden diesen Genuss zu ermöglichen? Auch wenn diese Fragen hier nicht beantwortet werden können, ist es wichtig, genau diese Fragen zu stellen.

Dazu passend soll hier am Ende die allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) stehen: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“¹⁷ (zitiert nach Brune 2020, S. 181f.)

17 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Resolution 217 A (III) der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Abrufdatum 20.10.2017).

7. Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2023): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Metzler.

Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Rieder, Renate (2017): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF / DaZ. Eine Nachlese. Berlin: Erich Schmidt.

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Leipzig: Klinkhardt.

Ausländer, Rose (1977): Mutter Sprache. Frankfurt a. M.: Fischer.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt: Peter Lang.

Belke, Gerlind. (2012): Poesie und Grammatik, kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. 3., korr. Aufl., Hohengehren: Schneider.

bmukk / Österreichischer Buchklub der Jugend (2012): Family Literacy. Bestandsaufnahme von nationalen und internationalen Projekten.

https://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material_bestandsaufnahme_family_literacy.pdf

Bredella, Lothar (2007): Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik: Gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Textkompetenzen : Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen : Narr, S. 28-36.

Carlo Brune (2020): Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal. Bielefeld: transkript.

Canetti, Veza (2020): Die gelbe Straße. Roman. 4. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer.

Caspari, Daniela (2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Daniela Caspari / Friederike Klippel / Michael K. Legutke / Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Tübingen: Narr Francke, S. 7-22.

Caspari, Daniela / Grünewald, Andreas (2022): Prototypische Forschungsdesigns. In: Daniela Caspari / Friederike Klippel / Michael K. Legutke / Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Tübingen: Narr Francke, S. 69-84.

Dinev, Dimitré: In der Fremde schreiben, ALBUM/ DER STANDARD, Printausgabe, 24./25.1.2004

Degler, Frank / Paulokat, Ute (2008): Neue deutsche Popliteratur. München: Fink.

Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 46, Heft 1, S. 21-30.

Dobstadt, Michael / Renate Riedner (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch H. 44 (2011), S. 5-14.

Dobstadt, Michael und Renate Riedner (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache In: Claus Altmayer / Katrin Biebighäuser / Stefanie Haberzettl / Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Metzler, Berlin, S. 394-411.

Dhawan, Nikita / María do Mar Castro Varela (2015): Postkoloniale Theorie. Web: Transcript Verlag.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt: Suhrkamp.

Eagleton, Terry (2012): Einführung in die Literaturtheorie, 5. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Ehlers, Swantje (2010): 170. Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin [u.a.] : de Gruyter Mouton, S. 1530-1543.

Euba, Nikolaus / Warner Chantelle (2017): Einführung. In: Michael Dobstadt und Renate Riedner (Hrsg): Literatur, Lesen, Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart: Klett, S. 6-13.

Europäische Kommission (2019): EQR – Der Europäische Qualifikationsrahmen: Förderung des Lernens, der Beschäftigung und der grenzüberschreitenden Mobilität.

<https://ibw.at/resources/files/2019/9/12/1879/eqf-interactive-brochure-de.pdf>

Faistauer, Renate / Fritz, Thomas / Hrubesch, Angelika / Ritter, Monika (2006): Rahmen Curriculum : Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung / im Auftrag der MA 17. Wien.
Gerngroß/Krenn/Puchta (1999): „Grammatik kreativ“. München u.a.: Langenscheidt.

Grum, Urška/K. Legutke, Michael (2022): Sampling. In Daniela Caspari / Friederike Klippel / Michael K. Legutke / Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Tübingen: Narr Francke, S. 85-96.

Heinrich, Tobias (2016): Wie viel Goethe verträgt DaF/DaZ? In: Schweiger, Hannes et al.: In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens Verlag, S. 271-284.

Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Initiative Erwachsenenbildung (2019): Curriculum Basisbildung in der Erwachsenenbildung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
https://akkreditierung.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

Jandl, Ernst (1984): Das Öffnen und Schließen des Mundes. Frankfurter Poetikvorlesungen
Deutschland: Hessischer Rundfunk.

Koppensteiner, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien: öbv & hpt.

König, Lotta (2016), Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele. Georg-August-Universität Göttingen: Dissertation.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, Vol. 90, No. 2, S. 249-252.

Kramsch, Claire (2011). "Symbolische Kompetenz Durch Literarische Texte." Fremdsprache Deutsch 44, S. 35-40.

Kuckartz, Udo (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

Lehrner-te Lindert, Elisabeth (2020): Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im Daf-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I. Erich Schmidt Verlag: Berlin.

- Leubner, Martin (2016): Literaturdidaktik. Berlin: De Gruyter.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayröcker, Friederike (1992): was brauchst du. Frankfurt a. M.: Surkamp.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Emine Özdamer (1992): Das Leben ist eine Karawanserei: hat zwei Türen, aus einer kam ich herein, aus der anderen ging ich hinaus. Köln: KiWi.
- Pabst, Antje / Zeuner, Christine (2011). Literalität als soziale Praxis: Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(3), S. 36-47. <https://doi.org/10.3278/REP1103W036>
- Piringer, Jörg (2021): insta visual poetry. <https://joerg.piringer.net/index.php?href=visual/insta.xml> [10.01.2021]
- Raveling, Anne (2018): Lernendenautonomie in der Basisbildung. Universität Wien: Masterarbeit.
- Riedner, Renate (2010): 171. Literatur, Kultur, Leser und Fremde - Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin [u.a.] : de Gruyter Mouton, S. 1544-1554.
- Ritter, Michael (2020): Poetische Strukturen als „Lerngerüst“ beim kreativen Schreiben. Formatierte Sprache als Gegenstandsbereich einer „Didaktik der Literarizität“. In: Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive. Iudicum Verlag: München, S. 23-42.
- Schiedermaier, Simone (2011): Literarische Texte als *literarische Texte*. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. In: Fremdsprache Deutsch H. 44, S. 28-34.
- Schramm, Karen/Schwab, Götz (2022): Beobachtung. In: Daniela Caspari / Friederike Klippel / Michael K. Legutke / Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Tübingen: Narr Francke, S. 147-161.
- Schramm, Karen (2022): Empirische Forschung. In: Daniela Caspari / Friederike Klippel / Michael K. Legutke / Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Tübingen: Narr Francke, S. 50-60.

Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, 2014, Vol.51 (2), S.76-85.

Schweiger, Hannes (2019): Heimat Sprache? Rose Ausländer im DaF/DaZ-Unterricht. In: Johann Georg Lughofer (Hg.): Rose Ausländer, Interpretationen, Kommentare, Didaktisierungen. Ljurik. Internat. Lyriktag der Germanistik Ljubljana, Bd. 8, Praesens: Wien, S. 150-162.

Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.) (2014). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: Fink/Schöningh.

Surkamp, Carola (2007), Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang und Ansgar Nünning (Hg.): Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Trier, S. 89-106.

Tawada, Yoko (2022): Abenteuer der deutschen Grammatik. Gedichte. 7. Aufl., Tübingen: Konkursbuch.

Tholen, Toni / Stachowiak, Kerstin (2012), Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita und Claudia Wiepcke (Hg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer, S. 99-112.

Veran, Traude (o. J.): hausfraunlem. <https://web.archive.org/web/20180904015811/http://letternfilter.at/wb/>

8. Bildverzeichnis

Abb. 1: Jörg Piringer: insta visual poetry. <https://joerg.piringer.net/index.php?href=visual/insta.xml> [10.01.2021]

Abb. 2: Brune (2020), S. 161.

Abb. 3: Kuckartz (2022), S. 106.

Abb. 4: Baumkrone <https://pixabay.com/de/photos/baum-baumkrone-baumwipfel-bl%c3%a4tter-2551343/> [01.02.2023]

Abb. 5: Typische Verbindungen <https://www.duden.de/rechtschreibung/Augenblick> [01.02.2023]

Abb. 6: Gedenktafel Veza Canetti, 2., Ferdinandstraße 29
https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Gedenktafel_Veza_Canetti [01.02.2023]

9. Abstract

Auf die Forschungsfrage, welche Potenziale und welche Herausforderungen das Arbeiten mit literarischen Texten im Kontext Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung birgt, kann vielfältig geantwortet werden. Sei es aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive gesprochen oder im Hintergrund von sprachbezogenen Ansätzen, Literatur bereichert das Sprachenlernen und den Prozess der Lernenden, sich die Sprache anzueignen. Es konnte gezeigt werden, wie Literarizität einen produktiven Zugang zur Sprache schafft.

Basierend auf dem Forschungsansatz des Design Based Research wurden Unterrichtsmaterialien zu ausgewählten Texten von Friederike Mayröcker, Yoko Tawada, Traude Veran, Rose Ausländer und Veza Canetti für die Zielgruppe Frauen* entwickelt. Die Analyse der daraus entstandenen Lernendenprodukte zeigte einerseits, wie produktiv, im Sinne von sprachlichem Output, das Arbeiten mit Literatur sein kann, und darüber hinaus, wie berührend und persönlich die Auseinandersetzung mit den Texten ist. Neben den Aspekten Freund:innenschaft, Geschlecht, Muttersprache oder Zukunftspläne, wurde an und mit sprachlichen Strukturen gearbeitet. Hier konnte eine der Herausforderungen verortet werden, die eine Adaptierung im Sinne einer zyklischen Materialentwicklung nach sich zog. Die Bedeutung einer Überarbeitungsphase im Schreibprozess der Lernenden und zusätzlich einer adäquaten Aufgabenstellung zu den jeweiligen Vorlagentexten konnte so verdeutlicht werden.

Die empirische Untersuchung veranschaulicht, warum literarische Texte ausgiebig im Deutsch als Zweitsprache Unterricht Eingang finden sollten und zeigt, wie die die Offenheit literarischer Texte produktiv genutzt werden kann.

10. Anhang

10.1 Materialpakete

10.1.1 Fall I Friederike Mayröcker: was brauchst du

<p>was brauchst du was brauchst du? einen Baum ein Haus zu ermessen wie groß wie klein das Leben als Mensch wie groß wie klein wenn du aufblickst zur Krone dich verlierst in grüner üppiger Schönheit wie groß wie klein bedenkst du wie kurz dein Leben vergleichst du es mit dem Leben der Bäume du brauchst einen Baum du brauchst ein Haus keines für dich allein nur einen Winkel ein Dach zu sitzen zu denken zu schlafen zu träumen zu schreiben zu schweigen zu sehen den Freund die Gestirne das Gras die Blume den Himmel</p>	<p>what do you need what do you need? a tree a house to gauge how great how small our human life how great how small when you look up to the top of the tree and get lost in the lush luxuriant green how great how small when you think how short your life compared with the life of trees you need a tree you need a house not all for yourself just a corner a roof to sit to think to sleep to dream to write to be silent to see your friend the stars grass flower sky</p> <p><i>Translated by Rosmarie Waldrop</i></p>
<p>تو نیازمند چه هستی؟ نیازمند چهایی؟ درختی خانهای برای آنکه اندازه بگیري چقدر بزرگ چقدر کوچک است زندگی در مقام انسانی چقدر بزرگ چقدر کوچک وقتی به تاجش نظر میدوزی خودت را گم میکنی در زیبایی سبز انبوه چقدر بزرگ چقدر کوچک با خود فکر میکنی چقدر کوتاه زندگیات را مقایسه میکنی با زندگی درختها نیازمند درختی هستی نیازمند خانهای هستی نه خانهای برای خودت تنها فقط گوشه دنجی سقفي که بنشیني که بیاندیشي که بخوابي که رویا ببینی که بنویسی که سکوت کنی که ببینی دوست را ستارگان را علف را درخت را آسمان را Ali Abdollahi</p>	<p>sana ne lazım sana ne lazım? bir ağaç bir ev ölçmek için büyük mü küçük mü yaşamı insanın büyük mü küçük mü bakınca ağacın tepesine kaybedince kendini yeşil sonsuz güzellikte büyük mü küçük mü düşünürsün ne kısa yaşamın kıyaslayınca ağaçların yaşamıyla sana bir ağaç lazım sana bir ev lazım hepsi senin olmasın sadece bir köşe bir çatı oturmak, düşünmek, uyumak, düş görmek yazmak susmak görmek için arkadaşını yıldızları, otu, çiçeği, gökyüzünü</p> <p>Çeviri: Burak Özyalçın Çocuk Yazı, Pan Yayınları, İstanbul, 2013.</p>



Hören

<https://www.lyrikline.org/de/gedichte/was-brauchst-du-60>

Wortschatz

die Krone – die Baumkrone / die Krone = Kopfbedeckung einer Kaiserin, gold, Zacken



Abbildung 4: <https://pixabay.com/de/photos/baum-baumkrone-baumwipfel-bl%c3%a4tter-2551343/>

üppig = reichhaltig, in verschwenderischer Fülle [vorhanden]

der Winkel = Ecke, auch Nische eines Raumes

Gestirne = Sterne

Mein Wortschatz (Notieren Sie)

Mehrsprachigkeit / Übersetzungen:

Was fällt Ihnen auf? Wie klingt das Gedicht in den verschiedenen Sprachen? (Notieren Sie Ihre Gedanken)

TEXTPRODUKTION: Aufgabe

Friederike Mayröcker hat das Gedicht einem Freund und Kollegen gewidmet „für Heinz Lunzer“, also das Gedicht für ihn als Geschenk geschrieben. Wem würden Sie gerne ein Gedicht schenken? Was möchten Sie diesem Menschen sagen? Was wünschen Sie der Person? Schreiben Sie mit Vorlage oder frei!

was brauchst du

was brauchst du? _____

du brauchst _____ du brauchst _____

zu _____ zu _____ zu _____ zu _____

zu _____ zu _____ zu _____

d _____ d _____ d _____ d _____

10.1.2 Fall II: Yoko Tawada: Abenteuer der deutschen Grammatik

die Abenteuer | *the adventures* | المغامرات | *tacaburrada* | سفرونه | *serpêhatiyên* | ماجراها

Groß aber leise

„Mein Deutsch“ schreibe ich groß und spreche
es leise aus.
Die „deutsche“ Grammatik schreibt man klein
mit Größenwahn.

Die zweite Person Ich

Als ich dich noch siezte,
sagte ich *ich* und meinte damit
mich.
Seit gestern duze ich dich,
weiß aber noch nicht,
wie ich mich umbenennen soll.



Vor einem hellen Vokal

Gleich werde ich meinen
Bauch zeigen und tanzen an einem
Teich wo eine deutsche
Eiche steht. Ein gottloses
Buch werde ich
euch schreiben und steige
hoch auf den Galgen. Ich bin ein fliegender
Teppich mit einem
Kopftuch. So ein
Pech! Kann ich fliehen? Kennst du das Land
CH?
Die Lesart der heiligen S-
chriftzeichen *c* und *h* bleibt weiter offen



helle Vokale: e, i (ei, eu, äu) die Vokale | الأعراف الصوتية | أواز | the vocals | codadka | غرونه | dengbêjan

Passiv

Eine faule Dichterin schläft im Sessel ein
und lässt den Herbst an sich herankommen
Wenn sie untätig bleibt
Fällt ihr eine Ferse ein
Ohne den Absatz und die Schnur
Dichtet der Schuh seine Sohle
Die Passivität ist die Zukunft der Vergangenheit
Es passiert der Dichterin, dass es geschrieben wird
Sie bleibt passiv oder wird aktiv in dem Satz: Ich
unternehme nichts
Keiner hat einen Pass, der ihm passt
Dennoch passiert es täglich: die Grenzen
der Grammatik werden passiv überschritten

Die Konjugation

er hemt
wenn ich bluse
weiche in den händen der wäscherin am hafem
glänze nicht ohne den gültigen spaß
fiebere nach kunstseide
er hemt den fortschritt
schimpft mit der kunst und dem stoff
er hütet
wenn ich hose
ich hose die schneiderpuppe
ich schneiderdu liebste
ich pistole
du angst
wir arbeiten an der Änderungs-
Grammatik

Die zweite Person

Du hast ein Geschlecht.
„Du“ hat kein Genus.
Du da!
Meinst du mich?
Ja!
Dann ist dein „Du“ heute weiblich.
„Ich“ hat kein Genus.
Und das ist ein Genuss für mich.
„Ich!“ sagt mein Freund, der einen Freund hat.
Er ist ein Ich, wenn sein Mund sich bewegt.
Er ist ein Du, wenn seine Ohren mir zuhören.
Egal ob dich eine Sie oder ein Er lieben,
immer bist du eine zweite Person und geschlechtslos.

- **Mein Wortschatz:**

- Warum denken Sie, ist für Yoko Tawada die deutsche Grammatik ein Abenteuer?
Beziehungsweise: auf welches Abenteuer begibt sie sich eigentlich?

- Können Sie ein Beispiel aus den Gedichten für die jeweilige grammatische Form nennen?

Duzen / Siezen
helle / dunkle Vokale
Passiv
Konjugation
die zweite Person

- Lesen Sie noch einmal die Gedichte und hören Sie die Gedichte an! Was fällt Ihnen auf? Gibt es Unterschiede zwischen Hören und Lesen? Was gefällt Ihnen an den Gedichten? Was stört Sie? Was überrascht Sie? Machen Sie Notizen:

TEXTPRODUKTION: **Aufgabe**

Schreiben Sie Ihr eigenes Grammatik-Gedicht! Überlegen Sie dazu eine Grammatik Form oder eine sprachliche Struktur, die Sie z.B. besonders interessiert / über die Sie öfter nachdenken / oder die Ihnen einfach spontan einfällt. (Beispiele wären: Perfekt, Zukunft, trennbare Wörter, Artikel usw.) Schreiben Sie Ihr Gedicht gerne mehrsprachig.

10.1.3 Fall III: Traude Veran: hausfraunlem

hausfraunlem

puzzn
kochn
kuchn pozzn
puzzn
kochn
kuchn pozzn
pochn
kuzzn
kozzn

Wortschatz / ÜBERSETZUNG

hausfraunlem - Hausfrauenleben
puzzn – putzen
kochn – kochen
kuchn – Kuchen
pozzn - „patzen“ / ankleckern
pochn – backen; oder: altbacken, negativ; oder: pochen, wie schlagen
kuzzn - „verkutzen“ / verschlucken, husten
kozzn – kotzen, erbrechen

Mein Wortschatz

Sammeln Sie Tätigkeiten (Verben), die im Haushalt erledigt werden:

Notieren Sie alle Wörter, die Ihnen zum Begriff „fraunlem / Frauenleben“ in den Sinn kommen:

fraunlem / Frauenleben

Wählen Sie aus folgenden Begriffen aus und machen Sie ein weiteres Brainstorming:

(maunalem / Männerleben, kindalem / Kinderleben, menschnlem / Menschenleben etc.)

- Sprechen Sie zu zweit oder notieren Sie: Was denken Sie zur Kleinschreibung?

Verben

	Synonym	Übersetzung
(sich) verwandeln	ändern, entwickeln	
zusammensetzen	formen, bilden	
zersplittern	kaputt gehen, krachen	

Nomen

	Synonym	Übersetzung
Augenblick, der	Moment, der	
Stücke, die / (Stück, das)	Teile, die	

Wortweg, der – poetische Wortneuschöpfung – das Wort und der Weg

Sprechen Sie zu zweit über folgende Impulsfragen oder notieren Sie:

- Was kann „Wortweg“ alles bedeuten?
- Wohin bringt Sie eine neue Sprache?

Mosaik, das - Bedeutung: aus kleinen bunten Steinen, Glasstücken o. Ä. zusammengesetztes Bild, Ornament zur Verzierung von Wänden, Gewölben, Fußböden; **Beispiele:** ein antikes Mosaik, mit Mosaiken auslegen, (in übertragener Bedeutung: die einzelnen Beweisstücke fügten sich zu einem Mosaik)

sich verwandeln, Synonyme: sich ändern, anders werden, sich entwickeln; **Bedeutung:** (in Wesen oder Erscheinung) sehr stark, völlig verändern, anders werden lassen; das Erlebnis verwandelte sie; sie ist völlig verwandelt, wie verwandelt, seit der Druck von ihr genommen ist; die Tapete hat den Raum verwandelt) zu jemand, etwas anderem werden lassen; ein Zauber hatte den Prinzen in einen Frosch verwandelt; zu jemand, etwas anderem werden - sich verwandeln; während der Regenzeit verwandeln sich die Bäche zu reißenden Strömen;

Sprechen Sie zu zweit oder notieren Sie:

- *Wie* denken Sie in Ihren verschiedenen Sprachen?

- In welchen Lebensabschnitten begleiten Sie welche Wörter / welche Sprachen?

Augenblick, der; Synonyme: Atemzug, Minute, Moment, Nu

Bedeutung: Zeitraum von sehr kurzer Dauer, Moment



Abbildung 5: Typische Verbindungen <https://www.duden.de/rechtschreibung/Augenblick>

TEXTPRODUKTION: **Aufgabe**

1) Übersetzen & Rückübersetzen

- Übersetzen Sie das Gedicht „Mutter Sprache“ in eine Sprache Ihrer Wahl
- Wählen Sie dafür Wörter, die für Sie am besten passen, oder am schönsten klingen, oder am ähnlichsten sind, das ist Ihre Entscheidung
- Verdecken Sie nun das Gedicht „Mutter Sprache“
- Übersetzen Sie Ihr Gedicht wieder auf Deutsch „zurück“
- Schauen Sie nun, was ist passiert? Was hat sich verändert? Wie hat sich das Gedicht entwickelt? (Beschreiben Sie!)

Mutter Sprache
 Ich habe mich
 in mich verwandelt
 von Augenblick zu Augenblick

 in Stücke zersplittert
 auf dem Wortweg

 Mutter Sprache
 setzt mich zusammen

 Menschmosaik

2) Experimentieren Sie mit der Vorlage. Decken Sie das vorherige Gedicht jeweils ab.

<p>Mutter Sprache Ich _____ mich in mich _____ von Augenblick zu Augenblick</p> <p>in Stücke _____ auf dem Wortweg</p> <p>Mutter Sprache _____ mich _____</p> <p>Menschmosaik</p>	<p>_____ Ich habe mich in mich verwandelt von _____ zu _____</p> <p>in _____ zersplittert auf dem _____</p> <p>_____ setzt mich zusammen _____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--	--

10.1.5 Fall V: Veza Canetti: Die gelbe Straße.

Veza Canetti: Die gelbe Straße.

Grafs erster Gang am Morgen war in die Trafik. Als er eintrat, sah er nach, ob der Graue dort saß. Der Graue war nicht da, aber eine Gnädige und die rote Gusti. Lina, die Trafikantin, war bemüht, der Gusti eine Stelle zu verschaffen.

„Sie würden mir ganz gut gefallen“, sagte die Gnädige, „eine Gusti hab ich noch nicht gehabt, aber das rote Haar passt mir nicht, rote Haare, Gott bewahre.“

Hierauf wurde die Gusti rot und das Haar noch röter.

„Sie kann sich das Haar mit Nussöl färben“, sagte die Trafikantin entgegenkommend. Aber die Antwort konnte sie nicht abwarten, denn ein Kunde trat ein und drängte nach sechs Ägyptischen dritter Sorte. Nach ihm kam Herr Koppstein, Lederhändler. Er verlangte garnichts, sondern bekam schon zwanzig Khedive hingereicht. Er schielte auf den Stuhl, ob der Graue dort saß, ließ sich dann schwer hineinplumpsen und zündete eine Khedive an.

Graf sah, dass es jetzt zu der ersehnten Aussprache nicht kommen konnte, und drückte sich hinaus. Herein kam ein Mann mit einem zufriedenen Gesicht.

„Haben Sie den Staubsauger bekommen, Herr Alois?“ fragte die Lina.

„Ja, freilich! Das ist ein Wirbel am Fundamt! Da haben sie eine Diebesbande ausgehoben, die vom ganzen Bezirk die Überröcke gestohlen hat. Jetzt hängt das ganze Fundamt voll von Überröcken und es ist kein Platz mehr dort. Wer was findet, muss es

wieder mitnehmen. Nur Geld oder Gold nehmen sie. Was dort Geld liegt! Keiner holt sichs!“

„Ja, warum holen sich denn die Leute nicht das Geld?“, fragte die Lina.

„Sie fürchten die Scherereien“, antwortete statt seiner die dicke Kohlenfrau, „wie soll man denn beweisen, dass einem das Geld wirklich gehört, es steht doch nicht drauf!“

(Veza Canetti: Die gelbe Straße. Roman, S. 27-28)

Mein Wortschatz:

WORTSCHATZ

die Personen

Graf
der Graue
eine Gnädige
die rote Gusti
Lina (die Trafikantin)
ein Kunde
Herr Koppstein (Lederhändler)
Herr Alois
die dicke Kohlenfrau

Wortschatz:

der erste Gang am Morgen
die Trafik, die Trafikantin
eintreten
eine Gnädige
drängen
Sorte
Ägyptische, Khedive = Zigarettensorten
das Leder, der Händler = der Lederhändler
etw. verlangen
(hin)reichen
Überröcke (alt) = Jacken, Mäntel

Wortbildung

die **Trafik**, die **Trafik**antin
das Leder, **der** Händler = **der** Lederhändler

Sprachgebrauch

Dialekt, gesprochene Sprache, umgangssprachlich, Wienerisch

freilich = sicher, sicherlich
ein Wirbel = ein Tumult, ein Chaos
eine Diebesbande ausheben = festnehmen
Scherereien = (Pl.) Ärger, Stress, Unannehmlichkeit

Sprichwörter, Redewendungen

„Gott bewahre“ = Verneinung, das sollte nicht passieren, vermeiden, verhüten

mündlich:

keiner holt sichs
keiner holt **es** sich
(sich etwas holen)

„Ja, warum holen sich denn die Leute **nicht** das Geld?“
schriftlich:
„Ja, warum holen sich denn die Leute das Geld **nicht**?“

fragte **die** Lina
= fragte Lina

SPRACHLICHE STRUKTUREN

Sprechen Sie zu zweit, oder notieren Sie für sich:

- Welche Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (mündlich / schriftlich) erkennen Sie hier? (Wortstellung, Syntax)

- Warum denken Sie, sprechen wir anders, als wir schreiben? (vereinfachen der Strukturen, andere Ziele, andere Normen ...)

- Können Sie folgende Sprachliche Strukturen im Lesetext finden? Markieren Sie!

Verbgefüge + Dativ

jmd. eine Stelle verschaffen (+ Dativ)

direkte Rede:

„ ... “, sagte sie.

(Anführungszeichen unten Anführungszeichen oben, Komma)

sagen / fragen / antworten

„ ... “

>> ... <<

Partizipien:

entgegenkommend

erseht

Präposition + Pronomen im Genitiv

statt seiner

Nebensätze

ob, aber, denn, sondern, dass

ÜBER DEN LESETEXT SPRECHEN

AUFGABE:

Sprechen Sie zu zweit, oder notieren Sie für sich:

- Welche Personen kommen vor?
- Wie werden Frauen im Text beschrieben? Wie wird über sie gesprochen, wie wird mit ihnen gesprochen?

- Welche Orte kommen im Text vor?
- Wie würden Sie die Orte beschreiben?

TEXTPRODUKTION **AUFGABE:**

Wählen Sie Aufgabe 1 oder 2:

1) Beschreiben Sie einen der Orte im Text (die Trafik, oder das Fundamt)! Sie können eine Liste machen, ein Gedicht schreiben oder einfach einen kurzen Text, schauen Sie, was passiert, es ist ein Experiment:

Impulsfragen für kreatives Schreiben

- Welche Farben gibt es an diesem Ort?
Dieser Ort trägt die Farben ...
- Wonach riecht es an diesem Ort?
Es riecht nach ... / Der Geruch von ... liegt in der Luft
- Mit welchem Geschmack bringen Sie diesen Ort in Verbindung?
- Wer hat diesen Ort bereits betreten?
- Welche Geräusche ertönen hier? Welche Klänge können Sie wahrnehmen?
- Was möchten Sie über den Ort noch erzählen?

2) Schreiben Sie eine kurze Geschichte: „Meine Straße“

Erzählen Sie über eine Straße, die Sie gut kennen! Welche Personen treffen sich dort?
Kennen Sie diese Personen? Was verbindet sie?

Welche Farben, Gerüche, Geräusche verbinden Sie mit der Straße? Erzählen Sie!

Lückentext - Konnektoren

Grafs erster Gang am Morgen war in die Trafik. Als er eintrat, sah er nach, ____ der Graue dort saß. Der Graue war nicht da, _____ eine Gnädige ____ die rote Gusti. Lina, die Trafikantin, war bemüht, der Gusti eine Stelle zu verschaffen.

„Sie würden mir ganz gut gefallen“, sagte die Gnädige, „eine Gusti hab ich noch nicht gehabt, ____ das rote Haar passt mir nicht, rote Haare, Gott bewahre.“

Hierauf wurde die Gusti rot und das Haar noch röter.

„Sie kann sich das Haar mit Nussöl färben“, sagte die Trafikantin entgegenkommend. _____ die Antwort konnte sie nicht abwarten, _____ ein Kunde trat ein und drängte nach sechs Ägyptischen dritter Sorte. Nach ihm kam Herr Koppstein, Lederhändler. Er verlangte garnichts, _____ bekam schon zwanzig Khedive hingereicht. Er schielte auf den Stuhl, __ der Graue dort saß, ließ sich dann schwer hineinplumpsen ____ zündete eine Khedive an.

Graf sah, ____ es jetzt zu der ersehnten Aussprache nicht kommen konnte, ____ drückte sich hinaus. Herein kam ein Mann mit einem zufriedenen Gesicht.

„Haben Sie den Staubsauger bekommen, Herr Alois?“ fragte die Lina.

„Ja, freilich! Das ist ein Wirbel am Fundamt! Da haben sie eine Diebsbande ausgehoben, die vom ganzen Bezirk die Überröcke gestohlen hat. Jetzt hängt das ganze Fundamt voll von Überröcken ____ es ist kein Platz mehr dort. Wer was findet, muss es wieder mitnehmen. Nur Geld oder Gold nehmen sie. Was dort Geld liegt! Keiner holt sichs!“

„Ja, warum holen sich denn die Leute nicht das Geld?“, fragte die Lina.

„Sie fürchten die Scherereien“, antwortete statt seiner die dicke Kohlenfrau, „wie soll man denn beweisen, ____ einem das Geld wirklich gehört, es steht doch nicht drauf!“

ob, aber, Aber, sondern, aber, ob, und, denn, dass, und, und, dass, und

WORTSCHATZ Übungen

fielhcri _ _ _ _ _

Seienechre _ _ _ _ _

blWrie _ _ _ _ _

hlKfuarneo _ _ _ _ _

fiTintnakra _ _ _ _ _

Trafikantin Wirbelfreilich Scherereien Kohlenfrau

KONTEXT / INTERPRETIEREN

Die Wahrheit darin ist verschüttet. Die lange verschwiegene jüdische Dichterin Veza Canetti, geborene Venetiana Taubner (1897-1963), lebte und schrieb bis 1934 in diesem Haus. Sie starb in England, aus dem Exil war sie nicht zurück gekehrt. Ihr literarisches Werk voll Schärfe und Empathie wurde erst posthum veröffentlicht.



Abbildung 6: Gedenktafel Veza Canetti, 2., Ferdinandstraße 29
https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Gedenktafel_Veza_Canetti

Der Oger

III.

In der Gelben Straße herrschte Lärm. Ein alter Bettler hatte beim Greissler um eine Suppe gebeten. Die Greisslerin gab ihm keine Suppe, sondern einen Groschen. Nach einer Weile machte sie ein großes Geschrei. Die Geschäftsleute liefen zusammen. Auch ein Wachmann war zur Stelle. Er fasste den Bettler an, gerade als er in eine dürre Wurst beißen wollte.

„Er hat sie gestohlen! Er hat die dürre Wurst gestohlen!“ schrie die Greisslerin wie eine Furie. Frau Maja ging mit ihrem Einholkorb durch die Gelbe Straße und kam gerade dazu, wie der Wachmann dem Bettler die Wurst aus dem Mund riss. Sie griff in die Tasche und reichte verlegen ein Geldstück hin.

„Einem Dieb gibt sie Geld!“

„Macht sich wichtig!“

„Ihr Mann hat recht!“

„Ich gib ihm einen Groschen und er stiehlt mir die Wurst! Aber von jetzt an kommt mir keiner mehr herrein, der Freitag wird abgeschafft!“

Frau Maja kam geradewegs auf die Greisslerin zu und trat hinter ihr und den Frauen ein. Reis, Bohnen, Zucker, Mehl, Kaffee kaufte sie.

Die Kohlenfrau, Frau Hatvany und die Hausbesorgerin von nebenan lästerten beiseite.

Herr Koppstein trat ein, er wollte ein Glas saure Milch.

Wortschatz

der Greissler, die Greisslerin

ein Groschen

dürr

die Furie

10.2 Ablauf

PHASE 1

- Begrüßung
- Rahmen der Forschungsarbeit: MA-Arbeit, Uni-Abschluss, Thema „Literarische Texte in der Erwachsenenbildung DaZ“, empirischer Teil, freiwillige Teilnahme; wenn okay, bitte Einverständniserklärung ausfüllen
- Thema „Sprachenlernen mit Literatur“, Frauenschwerpunkt, Autorinnen, für alle ist Migration und Sprache zentral im Leben und Werk, Frauenthemen auch teilweise zentral in Texten, nicht immer Vordergründig
- Ziel: nach dem Lesen – selber Schreiben; ein eigenes Produkt, ein eigener geschriebener Text, ist das Ziel;
- Es gibt fünf Texte von fünf verschiedenen Autorinnen zur Auswahl, mit folgenden Titeln und folgenden Schlagworten:
 - 1) Friederike Mayröcker: was brauchst du
Freundschaft, Geschenk, Übersetzung
 - 2) Rose Ausländer: Mutter Sprache
Erstsprache, philosophisch / nachdenken, Biografie / Leben
 - 3) Yoko Tawada: Abenteuer der deutschen Grammatik
über die Sprache nachdenken, sprachliche Struktur, spielerisch
 - 4) Traude Veran: hausfraunlem
Frauen und Arbeit, Dialekt, spielerisch
 - 5) Veza Canetti: Die gelbe Straße
Romanauszug, Wien vor 100 Jahren, Erzählen
- es gibt ca. 10 Minuten Zeit, alle Texte kurz zu lesen
danach werden die Texte (bei Bedarf) kurz gemeinsam besprochen und Fragen geklärt
- Anleitung: „Bitte einen Text auswählen: nach Interesse, was gefällt Ihnen? Was spricht Sie an? Was möchten Sie lesen / schreiben?“
- alle Handouts werden für die Forschung wieder eingesammelt
- die Forschung ist anonymisiert
- wichtig: Lust auf Schreiben soll geweckt werden, falls eigene Ideen kommen, gerne drauf los schreiben, die Aufgabenstellungen sollen unterstützen!

PHASE 2

- vertiefendes Lesen, Wortschatz, Aufgabenstellungen
- Schreiben: arbeiten alleine oder zu zweit
- ca. 1h Zeitmanagement
- Lehrperson: beobachtet, unterstützt bei Fragen, motiviert

PHASE 3

- Texte werden bei Bedarf überarbeitet
(Zwischenversionen, Überarbeitungen dokumentieren!) abfotografieren, oder mehrere Versionen abgeben;
- Texte werden präsentiert (zu den Ausgangstexten gehängt), alle lesen alles
- wer Lust hat bzw. wenn noch Zeit ist, kann den eigenen Text vorlesen (dann noch Zeit geben für einüben)

PHASE 4

- Feedback Arbeitsblätter (Gestaltung, gefallen Ihnen die Bilder?, ist es übersichtlich? Schriftgröße? Genug / zu wenig Platz? Ihre Gedanken :)
(mit Post-its oder direkt auf die AB schreiben)
- Feedback-Gespräch in der Gruppe (Aufnehmen)
- Fragebögen ausfüllen lassen
- Dankeschön

10.3 Beobachtungsleitfaden

- Datum, Uhrzeit, TN-Anzahl
- Atmosphäre im Kurs allgemein, Tagesbefindlichkeiten, Unerwartetes
- Vorstellung Thema „Literatur-Stunde“, Projekt für Masterarbeit
- (Wie) reagieren die TN auf das Thema?
- Aufgabenstellungen
 - Ist für alle klar, was zu tun ist?
 - Sind die Aufgabenstellungen klar?
 - Sind die Ziele klar?
- Fertigkeiten
 - Kommen die TN schnell ins Lesen?
 - Welche Fertigkeiten werden angewandt, gebraucht?
- Textauswahl
 - (Wie) entscheiden sich die TN für einen Text? Fällt ihnen eine Entscheidung / Auswahl leicht? Wie lange brauchen sie dafür?
- Gibt es Hinweise, dass ihnen die Texte gefallen / nicht gefallen?
 - Arbeiten sie gern mit den Texten?
- Gibt es Irritationen?
 - Gibt es Probleme, Missverständnisse?
 - Was wird (wie) abgelehnt?
- Entsteht der Eindruck, dass die TN Lust darauf bekommen mehr zu lesen?
 - (weiter im Roman zu lesen, oder den Beginn), mehr Lyrik der Autorin zu lesen?
 - Generell, mehr zu lesen?
- Sozialformen
 - Arbeiten sie alleine oder zu zweit?
 - Will jemand in der Gruppe arbeiten? Im Plenum?
- Leseverstehen, Wortschatz
 - Welche Strategien kommen zum Einsatz?
 - Wird wiederholt gelesen? Lesen sie nur nach Aufforderung?
 - Wieviel an Anleitung braucht es?
- Aufgaben Sprachliche Strukturen
 - Sind die Aufgaben verständlich?

Ist die Schwierigkeitsstufe angemessen? (Zu schwierig, zu einfach? Unter/überfordert?) Sind die Aufgaben verständlich formuliert? (Schriftlich, in der Anleitung?)

- Gibt es Anzeichen, dass der Zusammenhang Sprachliche Strukturen und Lernen mit Literatur produktiv genutzt wird? Welche?

- Aufgabestellung Textproduktion

Ist die Aufgabe, die Aufgabenstellung verständlich?

Gibt es ausreichend Input?

Zeitmanagement? (Gibt es genug Zeit? Sind die TN (zu) schnell fertig?)

Haben die TN Lust zu Schreiben?

(Wie) nehmen die TN die Texte der Kolleginnen bei der Präsentation wahr?

10.4 Reflexion Materialerprobung

1 Reflexion

2 Zum Ablauf der Materialerprobung: das Schmökern und Kennenlernen der Texte
3 funktioniert gut, alle sind neugierig, wollen teilweise eigentlich schon früher starten und
4 sich nicht so lange aufhalten mit der Erklärung der Aufgabe und des
5 Forschungsvorhabens.

6 In der Phase eins werden die fünf Texte und die Aufgaben dazu im Kursraum verteilt
7 (an der Wand, auf einem Flipchart, auf einem Tisch) und teilweise gibt es als
8 Zusatzmaterial wie Bücher von den Autorinnen (bei Canetti, Tawada und Ausländer).
9 Die Anweisung lautete: „bitte geht herum und schaut euch jede Station an und lest bitte
10 jeden Text, die Aufgaben dazu könnt ihr euch nach Interesse anschauen, am Ende sollt
11 ihr euch für einen Text entscheiden, ihr habt zirka 10 Minuten Zeit.“

12 Danach werden gemeinsam vorbereitete Schlagwörter (auf A4 ausgedruckt) zu den
13 jeweiligen Station dazu geordnet, diese Schlagwörter dienen einerseits als
14 Entscheidungshilfe und andererseits kann so ein Gespräch über die Texte entstehen und
15 es wird das Verständnis überprüfen, und darüber Hinaus werden die einzelnen Stationen
16 kontextualisiert.

17 Ich konnte beobachten dass vor allem das Dialektgedicht Irritationen hervorrief, es
18 wurde auffällig oft gefragt „Was ist das?“, manche haben auch ablehnend auf diesen
19 Text reagiert.

20 Auf das Grammatik-Gedicht beziehungsweise auf das Wort „Grammatik“ im Titel bei
21 Yoko Tawada wurde vereinzelt auch sehr ablehnend reagiert, andere wiederum wählten
22 schlussendlich genau deshalb diesen Text, weil sie davon ausgingen, dass es hier
23 explizit um Grammatik ginge.

24 Im Stationenbetrieb entstand auch Raum, um über Literatur und Lesen allgemein
25 sprechen zu können, eine TN riecht an einem Buch und fragt: „Magst du auch, wie
26 Bücher riechen?“ Eine weitere TN erzählt, dass sie im Irak auch Literatur studiert hat
27 und berichtet kurz welche Prüfungen sie gemacht hat beziehungsweise wie viele Bücher
28 sie lesen musste.

29 Eine Idee für einen gemeinsamen Einsteige wäre noch, dass man zu Beginn gemeinsam
30 ein Gedicht hören könnte, um so in eine gemeinsame kreative, literarische Stimmung zu
31 kommen.

32 In der Phase zwei geht es um das vertiefend Lesen. Die reflexiven Fragen zum Text
33 verwirren die TN teilweise. Eigentlich sollten diese Fragen bei der Texterschließung
34 unterstützen und das Nachdenken anregen.

35 Die Frage ist, ob diese reflexiven Fragen eine bessere, oder eindeutige Anleitung
36 brauchen. Ich habe mehrmals betont, dass es bei diesen Fragen kein klassisches richtig
37 oder Falsch gibt, dass es teilweise um ihre Erfahrungen oder Meinungen geht, dass es
38 um ein Nachdenken über das Gelesene geht. Hier könnte beispielsweise die Aufgaben
39 oder Hilfestellungen zum Wortschatz aus den Lesetexten von den reflexiven Fragen
40 deutlicher getrennt werden. Die Arbeitsblätter könnten hier noch zum Beispiel farblich
41 markiert werden, dass es übersichtlicher und eindeutiger wird.
42

43 Zum mehrmalige Lesen mussten die TN explizit aufgefordert werden. Eine Idee wäre,
44 schriftlich für alle den Ablauf festzuhalten (auf einem Flipchart) und die TN
45 zwischendurch daran zu erinnern. Der Ablauf wäre: Lesen, Wortschatzarbeit,
46 wiederholtes Lesen, Fragen zum Text, wiederholtes Lesen, Schreiben. Wobei die
47 einzelnen Arbeitsschritte auch fließende Übergänge haben beziehungsweise sich
48 überschneiden.

49 Fragen der TN waren: „Was sollen wir tun?“, „Was sollen wir jetzt tun?“, „Was machen
50 wir?“, „Sollen wir jetzt übersetzen?“

51 Generell ist meine Einschätzung, dass die TN mit den Fragen zum Text nicht wirklich
52 etwas anfangen konnten.

53 TN lesen meist die Aufgabenstellung, Anleitung nicht, dabei müssen sie angeleitet
54 werden.

55 Es wirkt für TN teilweise frustrierend, da sie nicht sicher sind, was sie machen sollen
56 beziehungsweise was von ihnen erwartet wird. Sie sind unsicher, da sie nicht wissen, ob
57 sie die Aufgabe verstanden haben, beziehungsweise ob sie die Aufgabe richtig oder
58 falsch machen.

59 Darauf wurde folgendermaßen reagiert: Aufgabenstellung vorlesen, gemeinsam lesen,
60 wiederholen, nachfragen, ob sie die Aufgabenstellung verstanden haben, was genau
61 nicht klar ist. Fragen: was machst du? Was musst du machen? Was machst du jetzt?

62 Betonen: es gibt bei den offenen Fragen keine klare Antworten, kein klares richtig oder
63 falsch. Die Fragen zum Text sollen dir dabei helfen, den Lesetext zu erschließen.

64 Option: Besser wäre es, vorher die Wortschatzarbeit zu machen, besser erklären, dass es
65 auch um das Leseverstehen geht, und dann erst, in einem späteren Schritt, die
66 Schreibaufgabe zu verteilen.

67 Option: die ausgewählten Lesetexte könnten vorgelesen werden und man könnte im
68 Plenum kurz über die einzelnen Texte sprechen, oder auch in Kleingruppen, was die TN
69 zum Teil auch gemacht haben.

70 In der Phase drei schreiben die TN selbstständig, sehr fokussiert, haben darauf gewartet,
71 endlich schreiben zu können. Es wurde am Anfang betont, dass der Text das Ziel ist.

72 Beim Schreiben haben sie wenig Anleitung gebraucht. Die Rückübersetzung (mit
73 Verdecken) musste erklärt werden, bzw. das Verdecken musste eingefordert werden, hat
74 dann gut funktioniert. Da es eine Binnendifferenzierung bzw. unterschiedliches
75 Material, das gleichzeitig erprobt wurde, gab, konnten und mussten die Probandinnen
76 sehr selbstständig arbeiten. Der Ablauf war jedoch für alle gleich. Und die Gruppe so
77 klein, dass eine individuelle Unterstützung gewährleistet werden konnte. Außerdem
78 hatten die Probandinnen die Option, zu zweit zusammen zu arbeiten, was eine Gruppe
79 sehr stark in Anspruch genommen hat (P1, P2), eine zweite im Laufe des Arbeitens (P3,
80 P6), auch P7 und P8 haben sich teilweise unterstützt, da sie nebeneinander saßen und
81 das gleiche Thema hatten. P4 arbeitete sehr schnell, gewissenhaft und für sich, da ihr
82 diese Lernform sehr zusagt, sie arbeitet prinzipiell aber auch gerne und gut im Team,
83 ebenso P9. P5 hat alleine gearbeitet, was auch sonst eher ihrer Rolle in der Gruppe
84 entspricht.

85 Aus Zeitmangel wurden die Texte nicht intensiv überarbeitet, sondern nur teilweise und
86 nicht systematisch.

87 Die Texte wurden alle präsentiert, manche TN wollten vor der Gruppe vorlesen, manche
88 nicht, die konnten ihre Texte an die Tafel hängen, und die Gruppe hat selbst gelesen.

89 Generell würde ich mehr Zeit und Anleitung für Textüberarbeitung einplanen, auch für
90 die Präsentation würde ich mehr Zeit einplanen zum Üben für den Vortrag. Hier könnten
91 dann auch noch weitere Übungen zum Einsatz kommen.

92 Beobachtungen zur Textanalyse: Teilweise wurde auf die Themen der Texte
93 eingegangen, zum Beispiel bei „Mutter Sprache“ sehr stark. Teilweise wurden die
94 Strukturen der Texte wiederholt und aufgegriffen, zum Beispiel bei „was brauchst du“.
95 Das könnte daran liegen, dass der Text „was brauchst du“ eine auffällige Struktur von
96 zu + Infinitiv aufweist und sich die Lernenden so aufgefordert oder mehr eingeladen
97 fühlen, diese Struktur wieder aufzugreifen und damit zu spielen. Beim Text „Mutter
98 Sprache“ ist auf den ersten Blick nicht wirklich eine sprachliche Struktur zu erkennen,
99 es geht eher um die Wortbedeutung. Ich konnte beobachten dass in der Textanalyse

100 Sätze und ganze neue Textgebilde konstruiert werden, die Lernenden beginnen zu
101 schreiben. Sie wiederholen die Satzstrukturen usw.

102 Anmerkungen im Stil von, das habe ich nicht verstanden, was bedeutet dieses Wort,
103 kommen eher selten vor. Korrekturen kommen auch nicht vor. Diese Ebene wird nicht
104 bedient.

10.5 Feedbackgespräch

Impulsfrage für Feedback-Gespräch (KTN, Lernende)

Anleitung: Abschließend möchte ich noch gerne eine Gesprächsrunde mit Ihrem Feedback zur „Literatur-Stunde“ aufnehmen. Mich interessiert: (Impulsfragen am Flipchart)

- Was ist Ihr Standpunkt zum Thema „Sprachenlernen & literarische Texte“?
- Wie haben Ihnen die literarischen Texte und das Lesen gefallen?
- Was können Sie zu den gestellten Aufgaben sagen?
- Was ist Ihre Meinung zum Thema „Frauen & Literatur“?
- Was haben Sie heute gelernt?
- Was war neu?
- Was war bereits bekannt?

Die Idee ist, dass zwischen Ihnen ein kurzes Gespräch entsteht und jede die Möglichkeit hat, ihre Meinung zu sagen und auf das neue ausprobierte Material Feedback zu geben. Sie müssen nicht zu jedem Punkt etwas sagen, und können auch weitere Punkte einbringen, die nicht am Flipchart stehen, aber die für Sie wichtig sind.

10.5.1 Transkript 1

- 1 Transkript 1
- 2 Feedback Gespräch (P2, P3, P5, P6, P8, P9)
- 3
- 4 P3: also das war für mich meiner Meinung nach spannend, das war ein neues Thema, und es hat mir
- 5 Spaß gemacht, gefällt mir auch ... und ich habe auch neue Wörter gelernt und der Text hat mir Spaß
- 6 gemacht
- 7 T: hast du Beispiele für die neuen Wörter?
- 8 P3: Ja, ähm, Teich, echt, das ist die Aussprache ist ein bisschen komisch, aber geht schon, und
- 9 gleich, Bauch und euch, hoch, Tipps, Kopftuch, ...
- 10 T: P6 lacht, weil du kennst das, du hast das selbe Gedicht gehabt, möchtest du gleich weiter
- 11 machen?
- 12 P6: Ich hab heute neue Wörter gelernt, ich habe heute neue Thema gelernt, ja, z.B. ja Wortschatz,
- 13 und Teich, wie P3 hat gesagt.
- 14 T: P3 und wie findest du das?
- 15 P3: Ich finde das gut.
- 16 T: Ok, wie war denn die Aufgabe für dich? War das klar? Was musst du, was solltest du machen,
- 17 was musst du tun?
- 18 P3: Ja, ähm, es war klar aber ich habe heute neue Worte gesehen, und du hast mir geholfen für die
- 19 Bedeutung und habe ich alles verstanden, dann habe ich auch einen kleinen Text geschrieben, ja.
- 20 T: wie war das schreiben?
- 21 P3: ich hab einen ... ähm sehr sehr Sätze geschrieben mit Grammatik, zum Beispiel Präteritum,
- 22 Zukunft, Konjugation und ähm Präsens.
- 23 T: ok danke, wer macht weiter?
- 24 P2: Ich! Für mich ich habe viele Interesse für diese Thema, hat viele Thema, ich hab gelesen, aber
- 25 meine Thema war Muttersprache, und ich finde das sehr sehr schön, weil die Muttersprache ist sehr
- 26 sehr wichtig für die Menschen, nicht vergessen, wenn hat andere Land, reisen und ja für mich ich
- 27 habe auch viele neue Wörter hier gelesen und von diese Gedichte für mich erste mal ich hab
- 28 geschrieben so wie andere, auch übersetzen und auch andere Bedeutung von die Wörter ein
- 29 bisschen neues für mich aber ich finde das super und für sie. Das erste mal ich finde das ist sehr
- 30 bisschen schwierig, aber langsame mit meiner Kollegin D. zusammen gearbeitet, wir sind ein Team,
- 31 gearbeitet, ich finde das bisschen leicht und kann ich das machen, ja. Und diese neue, was war
- 32 neues? Diese Menschmosaik, das ist neu für mich, und auch Wortweg und zersplittert auch neu.
- 33 Aber insgesamt ist gut.
- 34 T: die nächste bitte, was sind eure Gedanken was ist eure Meinung?

35 P8: Also die Themen war cool, also es gefällt mir sehr. Also es gab schwierige Wörter, sonst alles
36 war gut.
37 T: wem ging es ähnlich wie P8?
38 P2: Welche Thema hattest du?
39 P8: Muttersprache
40 P2: Ja wie ich und P1.
41 P3: Kann ich auch sagen? [T: ja] also ich finde das auch nicht so schwierig weil man möchte
42 übersetzen, also ich wollte das nehmen, wegen dem habe ich das genommen, weil ich möchte mehr
43 lernen, was ich auf Deutsch nicht kann. Wir haben die Grammatik genommen, das ist für uns
44 wichtig ...
45 T: ok, hat noch jemand was zum Thema Übersetzung gemacht, P5?
46 P5: mhm, ich finde das Thema ist lustig, weil Menschen sprechen über einen Baum, aber sprechen
47 über Dolmetsch. Und dann, er gibt ein bisschen Grammatik. Aber es ist leicht, nicht so schwer. So.
48 und sprechen über was ich brauche, ich habe dies ... sprechen über den. Thema war ein bisschen ...
49 es ist sehr gut, weil es ist .. das Thema ist gut.
50 P9: Ich habe den Text von Friederike Mayröcker genommen, sie hat einen schönen Text
51 geschrieben über unser Leben, den Menschen, auf das man achten sollte, und wenn du auf
52 Besinnung kommt, merkt du dass du keine Zeit hast. Und ich habe zwei Wort von Wortschatz
53 gefunden, schweigen bedeutet leise sein und Träumen, das ist Erleben während schlafen
54 T: das ist so schön
55 P9: das ist alles
56 T: Dankeschön, und als Abschluss P7 was möchtest du noch sagen?
57 P7: ja, war gut, es gibt viele Wörter war schwierig ja
58 T: hats dir ein bisschen Spaß gemacht auch?
59 P7: [lachen], ja
60 T: gibts irgendwas was dir mehr geholfen hätte?
61 P7: ja
62 T: was denn?
63 P7: hm [Pause ...]
64 P8: also für mich wenn ich übersetze, weil Arabisch nicht meine Muttersprache ist, ich verstehe
65 auch nicht so gut wie Hocharabisch, deswegen verstehe ich manchmal auch gar nicht, ich übersetze
66 auf Englisch, auf Türkisch, ... bis ich verstehe, ja.
67 T: aja spannend

10.6 Fragebogen

„Literarische Texte in der Erwachsenenbildung / Deutsch als Zweitsprache“

Bitte nehmen Sie sich Zeit und füllen Sie den Fragebogen aus.

Es gibt eine Skala von 1 (nein, auf keinen Fall / gar nicht) - 10 (ja, total / sehr gut), und die Optionen „weiß nicht“ und „keine Angabe“.

Bei den offenen Fragen können Sie gerne in Stichworten antworten, es müssen keine ganzen Sätze sein – wichtig ist der Inhalt!

Fragen generell zum Leseverhalten / Bezug zu literarischen Texten

Würden Sie sagen, sie lesen gerne literarische Texte / Literatur?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	------------

Würden Sie sagen, sie lesen oft literarische Texte / Literatur?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	------------

In welchen Sprachen lesen Sie Literatur?

--

Lesen Sie aktuell viel?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	------------

Haben Sie als Kind viel gelesen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	------------

Fragen zur heutigen Literatur-Stunde

Wie hat Ihnen die Textauswahl gefallen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	------------

War es für Sie einfach, sich für einen Text zu entscheiden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Warum war es für Sie einfach, oder schwer, oder egal?

--

Aus welchen Gründen haben Sie sich für den ausgewählten Text entschieden?

--

Haben Sie beim Lesen verschiedene Strategien verwendet?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Wenn ja, welche? (Überfliegen, schnell lesen, Inhalt erfassen, Schlüsselwörter finden und übersetzen, scannen, genaues Lesen, genießen, ...)

--

Fragen zur Aufgabenstellungen

Konnten sie die Aufgabenstellung schnell verstehen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Wenn (eher) ja, was hat Ihnen dabei geholfen?

--

Wenn (eher) nein, können Sie etwas beschreiben, was Ihnen geholfen hätte? (Was Sie gebraucht hätten)

--

Fragen zur Textproduktion

Was denken Sie, hätten Sie einen ähnlichen Text geschrieben, wenn Sie zuvor den Lesetext nicht gelesen hätten?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Wie hat Ihnen das Schreiben gefallen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Gab es etwas, das beim Schreiben schwierig war?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Wenn ja, können Sie beschreiben, was?

--

Eigene Einschätzung zum Spracherwerb

Was denken Sie: konnten Sie durch den Lesetext ihre Sprachkenntnisse verbessern?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Was denken Sie: konnten Sie durch das Thema „Frauen & Literatur“ Ihre Sprachkenntnisse verbessern?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Was denken Sie: konnten Sie durch die Übungen zu sprachlichen Strukturen Ihre Sprachkenntnisse verbessern?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Was denken Sie: konnten Sie durch die Schreibaufgabe Ihre Sprachkenntnisse verbessern?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	k.a.	weiß nicht
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------	---------------

Generelle eigene Einschätzung zum Spracherwerb

Welche Sprachen sprechen Sie?

Welche Sprachen / Schriften können Sie (gut) lesen? (Wenn es dieselben sind wie oben, bitte wiederholen)

In welchen Sprachen / Schriften können Sie (gut) schreiben? (Wenn es dieselben sind wie oben, bitte wiederholen)

Auf welchem Niveau würden Sie selbst sagen, sprechen Sie aktuell Deutsch? Sie können die Niveaustufe gerne in eigenen Worten beschreiben:

Wie würden Sie Ihr Leseverstehen als Niveaustufe (in eigenen Worten) selbst einschätzen?

Wie würden Sie Ihre Schreibkompetenzen als Niveaustufe (in eigenen Worten) selbst einschätzen?

Auf welchen Niveaustufen (A1-C2) haben Sie eine Prüfung (z.B. ÖSD, ÖIF) bestanden, Sie können auch einzelne Teilbereiche (bestanden) nennen:

Vielen Dank für Ihre Zeit!

10.7 Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung

zur Erhebung und Verarbeitung schriftlicher Daten zum Thema „literarische Texte in der Erwachsenenbildung DaZ“

Forschungsprojekt: *Literarische Texte in der Erwachsenenbildung Deutsch als Zweitsprache*

Projektleitung: *Mag.a Marlene Haider*

Datum der Erhebung: *01.02.2023*

Erklärung der Projektleitung

Hiermit erklärt die Forscherin, Mag.a Marlene Haider, dass alle von Ihnen erhobenen Daten anonymisiert werden, so dass ein Rückschluss auf Personen nicht möglich sein wird.

Wien, 31.01.2023 _____ Ort, Datum, Unterschrift

Einwilligungserklärung des / der Proband/in

Hiermit versichere ich, _____ (*Name bitte eintragen*),

(4) dass ich **freiwillig** an dem oben genannten Forschungsvorhaben teilnehme

• dass meine schriftlichen Daten unter **Wahrung der Anonymität** im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhaben und damit verbundenen Publikationen genutzt werden können.

• Darüber hinaus erkläre ich mich bereit, für ein **mögliches Interview** in Anschluss an die Datenerhebung zur Verfügung zu stehen. ja () nein ()

_____ Ort, Datum, Unterschrift

10.8 Textprodukte

- 1 **Textprodukte**
2 **Fall I: P4 (1):** was brauchst du? Vor einem Jahr konnte ich nicht diese Frage beantworten. Aber jetzt kann ich sagen,
3 dass ich so ein Mensch bin, der mit wenige Dingen zufrieden ist. Für mich ist wichtig: Frieden, Gesundheit, Bildung,
4 Liebe und wo ich meine Religion praktizieren kann. Dach am Kopf reicht. Mach dein Leben leicht. Negative Energie
5 machen unsere Seele kalt.
6 **Textproduktion zu P4 (1):** Menschen muss leben in Ruhe und Gesundheit. Die menschliche Gesundheit ist wichtig
7 als alle andere. / Menschen sollten auch nicht nur gesund essen, sondern auch Sport zu machen. / Mann muss denken
8 positiv zu gut lieben und Gesund bleiben auch. / Ich brauche gute Wohnung und est gute essen zu gesund bleiben. /
9 Ich brauche Schritt zu Schritt mein Leben ändern / lach alles wir super mit deine lächen.
10 **P4 (2):** was brauchst du. was brauchst du? Du brauchst an dich glauben, kein Angst haben, neue Sachen zu probieren.
11 / Du brauchst dich selbs zu finden. / Es ist nicht so spät aus dem Nest zu fliegen um neue Schritte zu machen. / Du
12 brauchst echte Freunde du / brauchst Zeit für dich zu nehmen zu ermessen zu denken zu schreiben zu schweigen zu
13 glauben.
14 **Textproduktion zu P4 (2):** du brauchst lange schlafen / du brauchst dein ziel erreichen / du schafst alles du brauchst
15 nur am / dich selbst zu glauben und selbstbewusst sein. / Ich brauche lange Urlaub. / Du brauchst mehr Zeit für sich
16 selbs
17 **P5:** was brauchst du? einen Pullover ein Hose / zu ermessen wie schön wie super / das Leben als Mensch / wie
18 fabelhaft wie nett wenn / du zur Krone wie gut wie / große wenn du denkst wie / lang ist dein Leben.
19 **Textproduktion zu P5:** Mein Leben wäre schön, wenn ich kein Diabetes habe. / ~~Das Leben ist schwierig aber muss-~~
20 ~~man leben im Ruhe und~~ / weil alles im Leben schwierig ist, musst du im Leben freundlich sein, um alles zu
21 gewinnen. / Ich brauche ein wenig Zeit zum Ausruhen.
22 **P9:** was brauchst du / was brauchst du? Ein Freund eines Paares zu reisen / zu leben. Junge oder Mädchen ist egal. /
23 Du brauchst zuneigung du brauchst ruhigen / zu leben zu lachen zu trauen / zu hören zu reden / der Geliebte der
24 Freund die Liebe den Partner **Textproduktion zu P9:** zu schlafen zu wachen / zu spielen zu spazieren gegangen /
25 freund ist sehr wichtig im Leben / wenn keine Freund hat / bleibe alleine besser ist / alles, was du brauchst, ist liebe /
26 und du hast schon viel davon zu geben, / ich brauche alleine zu sitzen und zu weinen. / Lach mach dein leben leicht.
27 **Fall II: P3:** Als ich gestern nach Hause ging, schlief ich / auf dem Sofa, Präteritum / Ich werde nächst Jahre 24 Jahr
28 alt, Zukunft / Im Sommer würde ich mich nach Italia / fahren, Konjugation / Am Ende der Kurs mache ich die
29 Prüfung, Presens / Ich interessiere mich darauf, Presens
30 **Textproduktion zu P3:** Ich war letz Jahr in Graz gewohnt. / Ich war in South Korea wenn 19 Jahre ist. / Ich werde
31 nächstes Jahr nach Paris fliegen. / Ich will dieses Jahr Führerschein machen. / Ich möchte diese Jahr Führerschein
32 fertig ~~machen~~ schaffen <3 / Im Sommer würde ich nich nach Italia fahren sondern nach IRAN.
33 **P6:** zu Haus machen / Als ich (aß) Präteritum zweimal pasze. / Präteritum (bekam) ich kein Hunger. / Ich (Zukunft)
34 (wurde) nach zwei Jahren ein Kinder zu haben. / In der Zukunft (wurde) (Zukunft) ich mich schön sein. / In der
35 Zukunft (wurde) (Zukunft) ich mich mehr frei zu haben. / Im Sommer würde ich mich Urlaub machen
36 (Konjugation) / Im Sommer wurde ich mich nach Graz fahren (Konjugation) / Am Abend habe ich eine Milch
37 getrunken (Perfekt) / Am Abend habe ich beten gemacht. (Perfekt) / Am Abend habe ich lange geschlafen. (Perfekt)
38 **Textproduktion zu P6:** Grammatik ist sehr wichtig / muss lernen so gut / den kann man gut sprechen / In der
39 Zukunft werde ich eine Weltreise machen. / Am Abend habe ich eine Glas Tee getrunken. (Perfekt) / ~~Ich putze-3 mal~~
40 ~~in der meine~~ Wohnung / Ich putze in meine Wohnung 3mal in der Woche (Present).
41 **Fall IV: P1:** Mutter Sprache / Ich besitze mich / um gewandelt in / von Moment zu Moment / in Stücke zerissen /
42 auf der Spur der Worte / Hautsprache / wir sitzen zusammen / Menschliches stilles Brett
43 **Textproduktion zu P1:** Ich bin froh dass ich die Arabische Sprache beherrsche / Mein Muttersprache eigentlich für
44 jeden zu wichtig ist / Ich spreche immer meine Muttersprache aber ich interessiere mich immer weitere Sprachen zu
45 lernen
46 **P2:** Mutter Sprache / Ich besitze mich / umgewandelt in / von Moment zu Moment / in Stücke zerissen / auf der Spur
47 der Worte / Muttersprache / wir sitzen zusammen / Menschliches stilles Brett
48 **Textproduktion zu P2:** Jede Kind muss nicht Muttersprache nicht vergessen. / Muttersprache ist genau wie ein
49 Baumwurzel wir wachsen damit auf. / Mutter Sprache man muss nicht vergessen
50 **P7:** Muttersprache / Ich habe mich verändert / von Augenblick zu Augenblick / in Stücke zerrissen / auf der Spur der
51 Worte / die Muttersprache / *komponiere mich / Menschliches Mosaik
52 **Textproduktion zu P7:** *ich habe das nicht verstanden / spricht etwas aber Fremdsprache. Muttersprache ist sehr
53 wichtig im Leben.
54 Ich bin froh dass ich Arabisch kann, aber manche Wörter kann ich leider nicht / Jede Kind muss / Es ist gut wenn jede
55 Kind sein Muttersprache sprechen und besonders mit Eltern immer zu Hause. / Muttersprache und Muttersprache und
56 danach die andere Sprache kommt.
57 **P8:** Mutter Sprache / Ich habe mich / gedreht / von Moment zu Moment / in Stücke zerrissen / auf einer Spur der
58 Worte / Muttersprache / bringt mich zusammen / Menschmosaik
59 **Textproduktion zu P8:** Muttersprache ist wichtig, nur in ihr können sie anspruchsvolle Inhalte verstehen und sich
60 vollständig altersgemäß ausdrücken. / Muttersprache ist wichtig, weil man versteht sich besser. / Muttersprache
61 immer steht im Anfang bleiben. Muttersprach leicht für uns wann man brauche Meinung sagen.

10.9 Transkript 2

- 1 Transkript 2
- 2 Analysegespräch
- 3
- 4 Text IV (P1, P2, P7, P8) Mutter Sprache
- 5 T: Was ist den anderen, die nicht geschrieben haben, was ist euch aufgefallen, was denkt ihr?
- 6 P3: Also hat mir gut gefallen, was hat P8 geschrieben „von Moment zu Moment“ ...
- 7 P5: es ist wie eine Emotionen [T: das habe ich nicht verstanden?] eine Emotion [T: ah, also Gefühl!
- 8 Welches?] alles! Wie sie oder er was denkt zu sprechen, was fühlen sie.
- 9 T: gut, was noch, was ist euch aufgefallen?
- 10 P9: Können wir diese Schreiben lesen? [T: ja gerne] Muttersprache ist wichtig, nur in ihre können
- 11 sie (ausbruchsvoll) [T: was bedeutet das?] ausfüllen ... ähm wenn wir nicht etwas sagen können auf
- 12 Deutsch, können wir mit der Muttersprache ... und sich vollständig altersgemäß ausdrücken.
- 13 P6: zum Beispiel P7 hat geschrieben „ich habe mich verändert, im Augenblick zu Augenblick, in
- 14 Stück zerreißen“ aber das gefällt mir [T: was bedeutet denn dieses „in Stücke zerreißen“?] auf
- 15 Englisch ist (tone) ... (Handbewegung, zerren) aber die ganze Bedeutung hat mir gefallen
- 16 P3: Also die Muttersprache ist für uns, hilft, wenn man die Meinungsäußerung sagen will, das wird
- 17 leichter.
- 18 Px: Die Muttersprache ist wichtig, manchmal Menschen spricht mit Kindern Muttersprache oder
- 19 andere Sprache, wo lebt im Land, die Landessprache, ist nicht wichtig, man muss mit
- 20 Muttersprache auch. Wenn eine Person die Grammatik Muttersprache gut zu können, andere
- 21 Sprache auch schnell.
- 22 P9: Mein Nachbar hat immer zu mir gesagt, warum hast du mit Kindern nicht Deutsch sprechen,
- 23 weil ihre Kinder konnten nicht gut sprechen und ich habe gesagt, ich kann nicht gut sprechen und
- 24 dann von mir alles falsch gelernt, nicht verstehen und alles falsch gesagt, sagen, und ich würde
- 25 gerne von meine Kindern in Muttersprache schon schreiben und sprechen, das ist meine Meinung,
- 26 und ich spreche immer mit meinen Kindern auf Persisch, Farsi.
- 27 Px: mhm, man muss das machen, weil im Kindergarten und Schule lernt der andere Sprache, aber
- 28 Muttersprache nur mit Mutter und zuhause.
- 29 P6: die kleine Kinder haben immer neue Gehirn, ja sie können verschiedene Sprachen lernen, aber
- 30 Muttersprache ist immer wichtig, besonders zuhause, oder Eltern zu sprechen.
- 31 Px: Wie mein Bruder, meine Nichte, sie kann unsere Sprache nicht, nur Englisch, in Kanada, und
- 32 mein Bruder und seine Frau spricht mit ihr Kinder nicht ihre Muttersprache und sie möchte
- 33 sprechen mit das Kind, sie weiß nicht, nur Englisch, und das ist auch nicht gut.

34 P5: Es ist auch sehr wichtig, auf der Straße, wenn du will mit deine Kinder, was du, andere
35 Personen verstehen, dein Muttersprachen, es ist auch sehr wichtig. Wenn deine Kinder die
36 Muttersprache kann, die andere Personen können.
37 P9: Wenn meine Kinder etwas, sagen, ich brauche eine Banane, und ich sage, ich verstehe nicht,
38 warum brauchst du, dann versuchen sie einen anderen Namen, und ich verstehe nicht Banane, was
39 ist das, kannst du eine andere Namen finden, und dann mit Bild oder irgendetwas, können sie mir
40 sagen, das brauche ich.
41 P2: das ist wichtig, sehr wichtig, die Muttersprache, muss nicht vergessen, muss immer zuhause
42 reden, nicht schreiben, aber einfach reden
43 P1: und ich glaube die Kinder lernen schneller als die Erwachsenen
44 P3: mauz!¹
45 P5: ja weil wenn Kinder sind klein, schneller, wenn es ist schon 18 oder 19, ist ein bisschen
46 schwierig
47 T: okay, schaut euch bitte nochmal die Texte an, was haben wir unterstrichen? z.B. „komponiere,
48 Hautsprache, Muttersprache“, dann können wir nochmal ein bisschen über die Texte sprechen
49 P3: was ist die Unterschied? [T: genau, was ist der Unterschied, welche Wörter, welche Struktur,
50 was haben die Kolleginnen geschrieben, was fällt dir auf?]
51 Px: ich habe mich gedreht ... von Moment zu Moment ... hier ... so ...
52 (sprechen auf Arabisch etc., lesen, suchen) das ist meins, das ist von ihr ... ja, hier ist ein
53 Unterschied ... was ist ... [T: ja genau, das wollt ich auch wissen, was ist das „stille Brett“?]
54 P1: (arabisch) vergessen ... [T: aber was hat P7 geschrieben? Nicht „Stilles Brett“ sondern?] ... [T:
55 letzte Zeile]
56 P6: die Schlagzeile sind gleich aber ...
57 Px: Mosaik ... ahhh (arabisch)
58 P1: die Menschen sind gleich (silent) [T: genau, still ist ruhig, auf Englisch silent, und was ist das
59 mit dem Brett?] (T klopft auf Tisch)
60 P1: ich weiß nicht ...
61 Px: Brett, zum schneiden
62 P1: Aber die Menschen (spricht Arabisch) nicht wie P7, klein P7 [T: P7 hat geschrieben
63 „Menschliches Mosaik“] (sprechen Arabisch)
64 P2: So wie eine Bild (übersetzen, sprechen Arabisch)
65 P2: Ist es ein Bilder oder? So wie?
66 P1: Ja

1 1 Anm.: Mauz bedeutet Banane auf Persisch

67 P2: so wie ... (*kranig*²) nicht Metall ... ja Steine! (Bild am Handy wird gezeigt) [T: viele kleine
68 Steine]

69 P9: und dann alle zusammen [T: und die Autorin sagt, der Mensch ist ein Mosaik aus vielen
70 Stücken mit verschiedenen Sprachen, oder?]

71 P1: ich glaube ja [T: die Stücke sind die Sprachen], ja, [T: und sie ist ein Ganzes, aber mit vielen
72 verschiedenen Stücken], ja ich glaube ... mhm ... [T: und ihr habt übersetzt, denn das war ja die
73 Aufgabe, und ihr habt übersetzt dann „Menschliches stille Brett“ von Mosaik] ... ja ... [T: vielleicht
74 heißt es auf Arabisch, was heißt auf Arabisch ...] (sprechen Arabisch) [T: und ist das was ähnliches
75 wie Brett?]

76 P1: Brett? [T: Was ist ein Brett?] (sprechen und übersetzten auf Arabisch)

77 P2: So wie diese (zeigt auf Tisch) zum Beispiel? [T: ja, und ergibt das Sinn?]

78 P1: gleich ein Bild, aber silent (lacht) [T: und wie ist das jetzt passiert, ist das durch die
79 Übersetzung passiert?]

80 P1: ja (sprechen Arabisch)

81 T: Okay, hat von euch noch jemand eine Frage, warum habt ihr das und das geschrieben?

82 P2: ich habe hier nicht ... Unterschiede unterstrichen, Muttersprache und Hautsprache. Aber warum
83 hier Hautsprache?

84 P1: ah die erste Sprache [T: ah sie hat vielleicht gemeint die Hautsprache, die erste Sprache]

85 P2: ist Haupt oder Haut? [T: schon die Haut?]

86 P1: ja für die Körper [T: wie eine Hülle?]

87 P2: ja ja Körper ... Cover (lachen, sprechen Arabisch) mhhhh, Muttersprache ist wichtig, aber
88 Deutsch auch wichtig ist

89 P1: Wichtig alles

90 P2: hier wichtig ist

91 T: wollt ihr gleich noch über einen zweiten Text sprechen, oder sollen wir eine Pause machen?

92 Okay kurze Pause

93

94 Text I (P4, P5, P9) was brauchst du

95 T: P9, P5 lesen uns jetzt vor, was alles bei ihrem Text dabei steht

96 P9: du brauchst alles, und ah, alles was du brauchst ist Liebe, und du hast schon viel davon zu
97 geben

98 P5: (liest ihren Text vor)

99 [T: was ist dazu geschrieben worden?]

² Nicht verständlich

100 Mein Leben wäre schön, wenn ich kein Diabetes habe. Weil alles im Leben schwierig ist, musst du
101 im Leben freundlich sein, um alles zu gewinnen.
102 Ich ein wenig Zeit zum Ausruhen.
103 P1: schwierig. Es ist nicht so einfach die Handschriften zu lesen.
104 P9 (liest Text 1 von P4 vor) sehr schön.
105 P2 (liest Text 2 von P4 vor)
106 P3: Also man, ich hab für dieses Text verstanden, man muss an sich gut glauben, auf mich gut
107 schützen.
108 P2: was die wichtige, so wie Gesundheit oder Frieden, oder auch so wie Bildung, und auch
109 wichtiges ist Religion, hier geschrieben. Auch das ist so wie man kann nicht auf die Straße leben,
110 ein Dach. Negative Denken es ist sehr schlecht für die Mensch immer
111 P5: Aber denken das ist schlecht, aber vielleicht denke ich über Negatives etwas anderes, es ist
112 schlecht, aber
113 P2: viele Probleme, das ist normal, man negative Denken oder so, aber muss kämpfen auch
114 P3: man muss optimistisch sein
115 P2: ja das alles ist leben
116 P1: und negative man sein Krankheit
117 T: Gibts irgendetwas von diesen vier verschiedenen Texten, was alle gemeinsam haben?
118 P1: was brauchst du
119 P5: alles ist gleich
120 P1: nicht gleich
121 P5: weil meinen, schreiben ich was ich brauchen und dann ich denke auch wie gehts in meinem
122 Leben
123 P2: wichtige ist Gesundheit, meine Meinung, das wichtigste ist Gesundheit, für mich, und die
124 anderen Punkte ...
125 P9: wenn jemand wollte sich finden, muss Ruhe haben, muss sich finden und Zeit für sich selber
126 machen
127 T: wer kann zusammen fassen?
128 P2: Ich glaube für alle Texte muss man im Leben Ruhe bleiben, das wichtig für Gesundheit,
129 negatives Denken bringt man etwas für Krankheit und Gesundheit ist wichtiger als alles
130 andererseits
131 T: Könnt ihr euch erinnern, dass das Gedicht ein Geschenk war? Das Gedicht war doch ein
132 Geschenk an jemanden?
133 P2: nein ...

134 P3: also wir haben das gleiche auch bekommen wie zu Silvester, die kleine Geschichte, was hast du
135 für uns gegeben, man muss nicht etwas haben, damit man glücklich ist, das ist ein Punkt
136 T: noch kurz zur Übersetzung, es ist in Deutsch, Englisch, Farsi und Türkisch, kann noch jemand
137 etwas zur Übersetzung sagen? P9, du hast mit der Übersetzung gearbeitet, kannst du etwas dazu
138 sagen, wie das für dich war?
139 P9: das Leben vom Menschen wird mit einem Baum und sie hat hier über den Leben so ein Baum
140 erzählt und äh, und ...
141 P5: und mit English it is actually a house to cook how small our live is, was brauchst du, ich
142 brauche einen Baum und sie haben auch gezeigt, wie klein das Leben ist, aber ja, es ist sicher klein,
143 weil heute du siehst eine Person und morgen diese Person ist nicht mehr da
144 P9: wir müssen aufpassen auf Leben
145 P5: aufpassen, wie unsere Leben und dann, es ist auch okay wenn eine Person brauchen nicht viel,
146 weil die Leben ist sicher klein, so, warum brauchen viel, und ähm „how great how small when you
147 look up to the top of the tree“ wenn du schauen auf das, äh, Baum, oder, oben, das Baum, es ist
148 klein, aber es ist normal in unsere es ist sehr groß, aber diese Persone denke es is groß aber es ist
149 klein, so das ist ihre Denken, aber wir schauen diese Hause es ist sehr groß, aber wann du richtig
150 das Haus schauen, es ist sicher klein, nicht so groß [T: das ist die Perspektive] ja [T: gut danke,
151 dann würde ich das abschließen]
152 P9: Wir haben keine Zeit für Leben
153 P5: Wirklich gibt viel Zeit, aber wir müssen wir haben
154
155 Text II (P3, P6) Abenteuer der deutschen Grammatik
156 [ganz kurz, was war das Gedicht]
157 P3: die Grammatik!
158 [Abenteuer der deutschen Grammatik, was bedeutet Abenteuer?]
159 Px: Abenteuer, wenn man was unternimmt, Prater gehen oder Party machen oder so
160 P6: Zeit verbringen
161 [und hier gehts um welche Abenteuer?]
162 P3: Grammatik
163 [die deutsche Grammatik hat auch viele Abenteuer, also man kann Spaß und Spiel mit der Sprache
164 machen, das ist die Idee, genau, und ihr habt ein bisschen experimentiert P3 und P6, P3 lies mal
165 deinen Text vor]
166 P3 (liest Text vor): das ist auch, ich habe mit verschiedenen Zeiten geschrieben

167 P6 (liest Text vor): „Ich werde nächstes Jahr 24 Jahre alt, *das ist vielleicht*³ Zukunft, im Sommer
168 würde ich mich nach Italien fahren *das ist* Konjugation, am Ende der Kurs mache ich die Prüfung
169 *das ist* Präsens weil ich habe noch nicht diese Kurs gemacht und ich interessiere mich darauf *das ist*
170 Präsens
171 [die, die zugehört haben, was ist euch aufgefallen, was hast du gehört, was fällt dir auf, was kann
172 man dazu sagen?]
173 P3: also wir haben nicht mit einer Zeit geschrieben, wir haben mit verschiedener Zeit geschrieben,
174 für Zukunft, für Vergangenheit, für Perfekt, mit verschiedenen, also das macht auch Spaß wenn man
175 etwas gut lernen oder merken
176 P6: wir haben über Grammatik gesprochen, aber Grammatik ist immer Zeit
177 P3: braucht Zeit
178 P6: Nein, ist Zeit, spricht immer über Zeit, was macht man genau, was hast du gestern gemacht,
179 zum Beispiel, oder vorher, oder Zukunft
180 P3: Man wird die Geschichte erzählen
181 [Px, P8, was ist euch aufgefallen? Woran denkt ihr, wenn ihr das hört?]
182 P8: dass sie mit verschiedenen Zeit geschrieben haben, das finde ich gut
183 Px: jetzt meine Kopf funktioniert nicht, wegen meinen Kindern
184 [kann noch jemand zusammenfassen?]
185 P7: ich denke für Zukunft zum Beispiel, ich werde ahm, oder nein, ich sage nicht (lacht), ich werde
186 Freunde machen und Ausbildung in einem anderen Land
187 Px: und einen guten Mann finden
188 P7: nein, nein, nein. Zuerst einen guten Job finden und dann weiter, und später, nach drei, vier
189 Jahren, ich denke, aber dann ich will nicht verheiratet, was ist mit dir, jeder sagt immer heiraten
190 P6: ich denke dass wir brauchen viel Grammatik lernen, weiter lernen, damit wir unsere Deutsch
191 verbessern, weil wir sagen immer die ganze Satz, aber etwas fehlt immer, oder das richtige.
192 Grammatik hilft immer, wenn man Grammatik konzentriert, man schreibt schön und auch versteht
193 alles. Aber deutsche Grammatik ist schwierig
194 P9: Ich habe Grammatik, ich kann nicht lernen ...
195 P1: Ich mag Grammatik, nicht schwierig, weil ich in Universität, ich habe ein große Bücher von
196 Grammatik und ich glaube deutsche Grammatik ähnlich wie Englisch, ich kenne alles über Verben
197 ... [und passt für dich zusammen Grammatik und Abenteuer] nein, nicht immer [und Grammatik
198 und Spiel] ja, Grammatik und spielen, das ist passt.
199 P6: ja aber English Grammatik und Deutsch Grammatik sind nicht gleich
200 Px: nein nicht gleich

201 P6: ganz anders
 202 P1: Verb und Subjekt, Objekt ... das ist gleich ... Partizipal auch gleich [im Vergleich zu Arabisch]
 203 Arabisch nein, ganz anders
 204 P6: ich habe auch Arabisch gelernt, und Englisch und jetzt Deutsch, aber alles nicht gleich. English
 205 Grammatik ist immer leichter als andere, wenn man nur ein paar Sentence lernt, man kann English
 206 sprechen, aber Deutsch ...
 207 P1: ja ...
 208 P6: Artikel, so viele Sachen
 209 P1: Ja Deutsch hat Artikel, Englisch nicht
 210 P2: Ja das ist anders. Ohne Grammatik kann nicht gut Satz bauen, wenn die Bedeutung ist anders
 211 auch, andere Weg
 212 P1: ja ich habe gesagt, ja, deutsche Sprache ist schwieriger als Englisch
 213 P6: und abschließend sage ich wir müssen weiter Deutsch, ah, weiter Grammatik lernen
 214 P2: ja das ist sehr wichtig
 215 P7: aber Grammatik ist schwierig
 216 P2: nicht schwierig, aber muss man lernen
 217 P7: aber Dativ und Akkusativ und ... das ist sehr schwierig
 218 P2: ja schwierig ja, aber wenn du lernst sehr gut und sehr deutlich, kannst du auch
 219 P7: ja aber vergessen manchmal auch
 220 P2: ja das ist normal vergessen
 221 P7: ja (lacht) weil ich, meine Muttersprache ist nicht Deutsch, deswegen, wenn ich lerne die
 222 Grammatik von Deutsch und ich spreche andere Sprache, das ist ...
 223 P6: Ich frage P8, weil du hast verschiedene Sprachen gelernt, aber welche Sprache war schwieriger,
 224 im Vergleich.
 225 P8: Ich glaube es ist Griechisch, weil es ist, man schreibt ganz anders, andere Buchstaben, und alles
 226 was man redet ist auch anders, nicht wie Englisch, nicht wie Deutsch, es ist ganz andere Sprache,
 227 obwohl es schwierig war, ich habe es gelernt. Ich glaube wenn man sich konzentriert auf etwas,
 228 wenn du etwas willst, du willst es erreichen und schaffen, ich glaube es so, ich kann auch mehrere
 229 Sprachen sprechen, weil so.
 230 P2: Ja das ist meine Meinung, wenn willst du das lesen und lernen lernen, dann kannst du schaffen,
 231 aber das ist nicht keine Grund, weil ich habe andere Sprachen gar nicht ...
 232 P6: Ja aber alle Leute, alle Menschen sind nicht gleich, manche Leute interessiert sich für andere
 233 Sachen, manche interessiert zum Lernen
 234 P1: Aber Lernen sehr wichtig im Leben

 235 P2: Und Sprache kann man lernen schneller wenn man arbeiten und kann auch Kontakt,
 236 kontaktieren, das ist leicht, wenn nur lernen und sitzen, nein, es ist schneller
 237 P8: und auch wenn man immer sagt schwierig, schwierig, wird man aufgeben. Ich sage immer, ich
 238 werde es schaffen, ich kann es.
 239 P2: positive
 240 P8: ja, obwohl es schwierig ist, ich hatte früher so Angst dass ich ein Referat mache, und ich habe
 241 es probiert und ich habe auch eine Einser bekommen in der Schule, Ja also man muss sich trauen
 242 und es schaffen, nicht immer schwierig sagen
 243 (alle, ja super, gute Idee, ja)

10.10 Tabellenmatrix Fall I exemplarisch

Tabellenmatrix Fall I „was brauchst du“ (P4, P5, P9)

	Datenmaterial codiert	Kategorien und Kommentare
1 2 3 4 5 6 7 8 9	Wie hat Ihnen die Textauswahl gefallen? (8) 5, 9, 10 War es für Sie einfach, sich für einen Text zu entscheiden? (9) 8, 9, 10 Warum war es für einfach, oder schwer, oder egal? „Weil es leicht geschrieben war, und interessant war“ „Weil es gibt Sait ich nicht verstehe“ „Weil hat einfache Wörter für verstanden.“ Aus welchen Gründen haben Sie sich für den ausgewählten Text entschieden? „Weil es mir trifft, ich wollte jemanden so einen Text schenken.“ „Leben vergleichen mit einen Baum“	A: Textauswahl gut sehr gut Interesse einfach Geschenk Inhalt, Metapher
10 11 12 13	P4: schnell verstanden (8/10) P5: schnell verstanden (8/10) P9: Konnte Aufgabenstellung sehr schnell verstehen (10/10), Wortschatz und Übersetzung hat ihr dabei geholfen	B: Aufgabenstellung
14 15	schweigen = leise sein; träumen = das Erleben während schlafen (P9); Baumkrone, üppig, der Winkle, Gestirne	C: Wortschatzarbeit
16 17 18 19 20 21 22	P9: „Es ist ein sehr schöner und sehr gut übersetzter Text über kurze Leben der Menschen. Auf das man achten sollte, es werden keine schwierigen Wörter im Text verwendet und er ist auch ohne Übersetzung gut verständlich.“ (Material) P4: „obwohl man über diesem Gedicht in vier verschiedenen Sprachen übersetzt hat, kann ich nur in Deutsch und Englisch verstehen. In originaler Sprache (Deutsch) klingt besser und mehr mit Gefühle, in Englisch nicht so gut.“ Schlüsselwörter hätten ihr geholfen (P4)	D: Leseverstehen, Fragen an den Text Mehrsprachigkeit / Übersetzung Interpretation des Textes Übersetzungen Originalität klingt gut / Gefühle Schlüsselwörter
23 24 25 26 27 28	zu schlafen zu wachen / zu spielen zu spazieren (P9) Menschen sollten auch nicht nur gesund essen, sondern auch Sport zu machen. Mann muss denken positiv zu gut lieben und Gesund bleiben auch. Ich brauche gute Wohnung und est gute essen zu gesund bleiben. Ich brauche Schritt zu Schritt mein Leben ändern (Textprodukte, Z. 9) du brauchst dein ziel erreichen (Textprodukte, Z. 14)	E: Sprachliche Strukturen Reimen, Stilmittel zu + Infinitiv, korrekte Anwendung übernommene Strukturen, nicht korrekt du brauchst = du musst, nicht korrekte Verwendung der Struktur
29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46	„Leben vergleichen mit einen Baum“ (P5) Menschen muss leben in Ruhe und Gesundheit. Die menschliche Gesundheit ist wichtig als alle andere. (ad P4) Menschen muss leben in Ruhe und Gesundheit. Die menschliche Gesundheit ist wichtig als alle andere. Ad P4: Menschen sollten auch nicht nur gesund essen, sondern auch Sport zu machen. Mann muss denken positiv zu gut lieben und Gesund bleiben auch. Ich brauche gute Wohnung und est gute essen zu gesund bleiben. Ich brauche Schritt zu Schritt mein Leben ändern lach alles wir super mit deine lächen. du brauchst lange schlafen du brauchst dein ziel erreichen du schafst alles du brauchst nur am ad P5: dich selbst zu glauben und selbstbewusst sein. Ich brauche lange Urlaub. Du brauchst mehr Zeit für sich selbs Mein Leben wäre schön, wenn ich kein Diabetes habe.	F: Themen Inhalt, Interpretation, Metapher Sport Gesundheit Gesundheit Lebensweg Positive Einstellung Gesundheit, Wohlbefinden Lebensweg, Ziele Empowerment Empowerment, Selbstbewusstsein Wohlbefinden, Urlaub Wohlbefinden, Achtsamkeit Gesundheit, Krankheit

<p>47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58</p>	<p>Das Leben ist schwierig aber muss mann leben im Ruhe und weil alles im Leben schwierig ist, musst du im Leben freundlich sein, um alles zu gewinnen. Ad P9: Ich brauche ein wenig Zeit zum Ausruhen. zu schlafen zu wachen zu spielen zu spazieren gegangen freund ist sehr wichtig im Leben wenn keine Freund hat bleibe alleine besser ist alles, was du brauchst, ist liebe und du hast schon viel davon zu geben, / ich brauche alleine zu sitzen und zu weinen. / Lach mach dein leben leicht.</p>	<p>Herausforderungen bewältigen positive Einstellung</p> <p>Achtsamkeit Gegenüberstellungen</p> <p>Freundschaft, Beziehung</p> <p>Trauer, Traurigkeit positives Denken</p>
<p>59 60 61 62 63 64 65 66</p>	<p>P4: Was denken Sie, hätten Sie einen ähnlichen Text geschrieben, wenn Sie zuvor den Lesetext nicht gelesen hätten? (8) Wie hat Ihnen das Schreiben gefallen? (10) Gab es etwas, das beim Schreiben schwierig war? (5) Wenn ja, können Sie beschreiben, was? „Wörter zu finden, die sich reimen“ P5: Was denken Sie, hätten Sie einen ähnlichen Text geschrieben, wenn Sie zuvor den Lesetext nicht gelesen hätten? (9) Wie hat Ihnen das Schreiben gefallen? (10) Gab es etwas, das beim Schreiben schwierig war? (8) Wenn ja, können Sie beschreiben, was? (x)</p>	<p>G: Textproduktion Spaß am Schreiben</p> <p>Reimstruktur</p> <p>Hürden werden nicht benannt</p>