



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/Title of the Master's Thesis

„Ins Deutsche übersetzte Gedichte aus den Herkunftssprachen der Lernenden im DaZ-Unterricht für Erwachsene: Ein literarischer Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik“

verfasst von / submitted by

Sibylle Pahola

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr.in İnci Dirim

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei Frau Univ.- Prof. Dr. İnci Dirim für das ausgewogene Verhältnis von Freiheit und Lenkung, einschließlich der Bewahrung von Irrtümern, in ihrer Betreuung. Ein weiterer Dank gilt Nima, mit der ich viel über meine Arbeit reden und reichlich Ideen mitnehmen konnte. Lana danke ich fürs Gegenlesen und die Unterstützung beim Endspurt. Ein letzter Dank gebührt meinem Sohn, der hinter aller Motivation zum Erreichen meiner Ziele steckt.

1. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

1.1. Motivation.....	1
1.2. Problemstellung und Absicht.....	4
1.3. Forschungsfrage.....	6
1.4. Überblick über die Arbeit/Aufbau.....	7
1.5. Forschungsstand.....	8

2. Theoretische Fundierung

2.1. Vom Konzept der Mehrsprachigkeit zur pragmatischen Mehrsprachigkeitsdidaktik	11
2.2. Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Language Awareness	13
2.3. Mehrsprachigkeitsförderung in der Schule.....	16
2.4. Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Othering und der Hass auf die „eigene“ Kultur.....	26
2.5. Die Rolle literarischer Texte im DaF/Z.....	34

3. Mehrsprachige Literatur und warum literarische Texte aus den Sprachen der TN wichtig sind

3.1. Affektivität und Mehrsprachigkeit im Kontext nationaler Zugehörigkeit.....	39
3.2. Der Einsatz mehrsprachiger Literatur.....	41
3.3. Was wir vom inter- und transkulturellen Ansatz der Literaturdidaktik mitnehmen können	42
3.4. Wie der Einsatz von literarischen Texten aus der L1 zu verstehen ist - Methodologische Perspektive	48
3.4.1. Kultur und Literatur.....	49
3.4.2. Pragmatische vs literarische Texte.....	50
3.4.3. Keine Expert*innen für Weltsprachen und Weltliteratur.....	51
3.5. Wie der Einsatz von literarischen Texten aus der L1 zu praktizieren ist - Methodische Verfahren.....	53
3.5.1. Ein- oder zweisprachige Texte.....	55
3.5.2. Von der Suche nach Gedichten, ihren Auswahl- und Ausschlusskriterien und ihrer Paraphrasierung.....	57

4. Methode

4.1. Forschungsdesign: Aktionsforschung	59
4.2. Wie geht Aktionsforschung vor sich	61
4.3. Kritik und warum die Aktionsforschung dennoch geeignet ist	62
4.4. Datensammlung und Gütekriterien	63

4.5. Die eigene Aktionsforschung	63
5. Unterrichtsdurchführung - Empirie	
5.1. Einleitung	65
5.2. Vorgehensweise der Aktionsforschung.....	66
5.3. Hinführung mit einem deutschsprachigen Gedichten bzw. Autorin und Recherche.....	67
5.4. Behandlung eines kurdischen Gedichts – Cegerxwîn.....	68
5.5. Behandlung eines arabischen Kurzprosatextes – Nizar Qabbani.....	72
5.6. Behandlung einer persischen Kurzgeschichte – Mulla Nasruddin.....	80
5.7. Behandlung eines türkischen Gedichts – Nâzim Hikmet.....	84
5.8. Behandlung eines russischen Gedichts – Anna Achmatowa.....	88
5.9. Behandlung eines bengalischen Gedichts – Rabindranath Tagore.....	92
6. Zusammenfassung	96
7. Literaturverzeichnis.....	101

1. Einleitung

1.1. Motivation

Im Seminar *Plurilingualer Spracherwerb¹ im Kontext von DaF/DaZ* im Wintersemester 2015 bei Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Boeckmann an der Uni Wien sollten die Student*innen gleich zu Beginn ihre Erst-, Zweit-, und Drittsprachen nennen. Alle Sprachen, die die Student*innen im Seminar beherrschten, wurden genannt und Herr Boeckmann schrieb sie an die Tafel. Im Zuge des Seminars wurden immer wieder Sprachvergleiche und Sprachinterferenzen (z. B.: „will“ im Englischen und im Deutschen) gemacht und gegen Ende des Seminars sollten Freiwillige zwischen 5-15 Minuten über Merkmale seiner/ihrer Sprache kurz referieren. Selten hatte ich in einem Seminar an den Mitstudierenden so viel Neugier, Engagement und Motivation gesehen. Offenbar wurde über die eigene Sprache nicht nur frei und autonom, sondern vor allem auch gern referiert. Die Resonanz der Zuhörer*innen war dementsprechend groß. Nach dieser guten Erfahrung wollte ich die plurilinguale Methode des Spracherwerbs nun selbst als Deutschtrainerin in einem A1 Deutschkurs mit erwachsenen Asylberechtigten über eine Kursdauer von drei Monaten ausprobieren.

Folgende Erstsprachen wurden in meinem Kurs gesprochen: Arabisch (Mehrheitssprache im Kurs), Kurdisch² und Dari (Varietät des Neupersischen in Afghanistan). Dies stellte eine gute Grundlage für den Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik dar, der vorsieht alle vorhandenen Sprachen im Umfeld einzubeziehen. Die zwei wichtigsten Methoden sind das themenbezogene Aufgreifen des Sprachvergleichs und der grammatischen, lexikalischen oder semantischen Sprachanalyse.

Wenn ich die Mehrsprachigkeitsdidaktik einsetze und damit die Herkunftssprachen einbeziehe, nehme ich also dieselben Themen durch wie sonst auch, mit dem Unterschied, dass Gelegenheiten, wie einzelne Begriffe und Sätze, als Hilfe für das Verständnis der Unterrichtsinhalte aufgegriffen werden. Jeder neue Themenbereich oder Begriff wurde eingeleitet, indem der neue Begriff zunächst von mir erklärt, auf Deutsch aufgeschrieben wurde. Anschließend wurden die Lernenden aufgefordert den Begriff in anderen Sprachen zu nennen oder im (online) Wörterbuch ihrer Handys zu ermitteln. Die Begriffe wurden zumindest einmal in allen Erst-, Zweit- auch Drittsprachen lautsprachlich von mir an die Tafel geschrieben und bis zur Internalisierung mündlich themenbezogen wiederholt. Gerade durch das

¹ Der Terminus Mehrsprachigkeitsdidaktik und Plurilingualer (mehrsprachiger) Spracherwerb werden in dieser Arbeit synonym genutzt und meinen, einen an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht. Eine eingehende Beschreibung der Mehrsprachigkeitsdidaktik findet sich in Kapitel 2, ab Seite 12.

² Alle Kurdisch-Sprecher*innenverfügten über zwei Erstsprachen, Kurdisch/ Arabisch, ein Kurdisch-Sprecher über die Zweitsprache Türkisch.

Aufschreiben an der Tafel wird das Einbeziehen der Erstsprachen (oder L2, L3) in den Unterrichtsraum, in die Gruppe bzw. in die Klassengemeinschaft manifestiert und entgeht so einer Flüchtigkeit. Bei stark heterogenen Kursen sind das neben dem Deutschen noch vier bis fünf Begriffe und es kann einige Zeit dauern bis sie erfragt und aufgeschrieben sind.

Dieses Verfahren etablierte sich als fester Handlungsablauf zur Einführung jedes neuen Themenbereichs/Wortarten oder bei Schlüsselbegriffen in Texten, so dass alle Beteiligten den Ablauf verinnerlicht hatten und sich über den Sinn dahinter im Klaren waren:

- Wie heißt der Begriff in anderen Sprachen?
- Wie viele Zeiten (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) gibt es in anderen Sprachen?
- Wie wird der Plural in anderen Sprachen gebildet?
- An welcher Position steht das Verb in anderen Sprachen?

	Arabisch	Dari	Kurdisch
Verben	[fal]	[fe'l]	[fiil]
Nomen	[as'ma]	[esm]	[nav]
Perfekt	[madii]	[mazi]	[tschuni, gusaschta]
Imperativ	[amr]	['amri]	[amir]
Repetitive Phrasen (Arbeitsanweisungen) in Kursbüchern:			
Ergänzen Sie	[akmel]	[takmil konid]	[dager]
Ordnen Sie zu	[ratteb]	[moratab konid]	[muratep]

Tabelle 1: Mit Hilfe der Lernenden im Laufe von über drei Monaten gesammelte Begriffe.

Die Dari-Sprecher*innen sollten nicht Kurdisch oder Arabisch lernen und vice versa. Beim Ansatz der Mehrsprachigkeit geht es vielmehr um die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit bzw. Sprachbewusstheit (engl. Language Awareness) (Krumm 2011:6). Ganzheitliches Sprachenlernen bedeutet, dass alle von den Lernenden beherrschten Sprachen eingebunden werden (Luchtenberg 2001:131) und nicht ausschließlich die Zielsprache sichtbar im Deutschunterricht ist.

In beiden Situationen, zuerst aus der Sicht einer Studierenden und schließlich aus der, der Lehrenden ist mir aufgefallen, dass allein durch das Interesse und die Erzeugung einer Sprachbewusstheit aller im Unterricht vorhandenen Sprachen eine anerkennende Wertschätzung gegenüber diesen Sprachen und ihren Sprecher*innen in der Klasse generiert wurde. Erstaunlicherweise fand sie auf drei unterschiedlichen Ebenen statt:

1. Auf der Ebene zwischen der Lehrperson und den einzelnen Teilnehmer*innen: Lernende erfuhren durch das offene Interesse und die Neugier an ihre/n/r Erstsprache/n eine persönliche Wertschätzung von der Lehrperson. Dies löst wiederum bei den Lernenden Motivation für eine aktive Beteiligung aus. Dies erlebte ich als Lernende im Seminar bei Herrn Boeckmann selbst, und führe die hohe Motivation und Beteiligung im Unterricht auf die Aufmerksamkeit, die Herr Boeckmann durch konkrete Fragen unseren Erstsprachen entgegenbrachte, zurück.

2. Auf der Ebene zwischen den Lernenden innerhalb der Gruppe: War dieses Verfahren einmal ritualisiert, begannen die Lernenden selbst anderen vorhandenen Sprachen und deren Sprecher*innen im Kursraum Aufmerksamkeit und Neugier zu zeigen. Hatte ich etwa eine Sprache ausgelassen, also vergessen, nach einem Begriff einer Sprache zu fragen oder aufzuschreiben, haben die Sprecher*innen der anderen Sprachen von sich aus nachgefragt. Diese Ebene ist für die Integration innerhalb der Gruppe relevant, besonders wenn Sprecher*innen einer Sprache im Deutschkurs in der Gruppe unterrepräsentiert sind oder der/die Sprecher/in sogar allein ist³. In so einem Fall kann es durchaus Tage geben, an denen das einzige Wort, das diese Person in der Erstsprache spricht, das an der Tafel aufgeschriebene ist.

3. Auf der Ebene der Lernenden zu sich selbst, zur eigenen Sprache: Dies ist die meines Erachtens wesentlichste Errungenschaft des plurilingualen Ansatzes, dass nämlich Sprecher*innen, wenn sie etwa zu einem grammatischen Phänomen in ihrer Sprache gefragt werden, innehalten, über die eigene Sprache, Grammatik, nachdenken, sich erinnern oder feststellen, erst in diesem Moment feststellen, dass sie über dieses Phänomen in den Erstsprachen viel/etwas/wenig oder gar nichts wissen. Das repetitive kontextbezogene Nachfragen und anschließende Nachdenken bewirkt eine Reflexion über die eigene Sprache, und eröffnet damit eine wiedergewonnene oder neue Sicht, ein Interesse und Bewusstsein für und eine Haltung zur eigenen L1, was sich schließlich in einer Selbstschätzung abzeichnen

³ 2016 - 2017 unterrichtete ich in Integrationskursen subsidiär Schutz- und Asylberechtigte, wo die Gruppe der Arabisch-Sprecher*innenvornehmlich aus Syrien die Mehrheit bildete, ca. 90-98%.

kann. Diese Ebene ist umso wichtiger, wenn es sich um wenig prestigehaltige Sprachen oder um Personen handelt, die in ihren Herkunftsländern nie, unregelmäßig und ineffizient eine Schule besuchen konnten.

Dass durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf lange Sicht auch die Identität⁴ gefördert (Kresić 2013: 42) und die Interdependenz⁵ (Cummins 1981) zwischen den Sprachen gestärkt wird, mag den Lernenden vielleicht nicht augenblicklich offenbar werden, eine Bewusstmachung und eine Wertschätzung der (eigenen) Sprachen jedoch kann sukzessiv erreicht werden.

Als ich einmal mit den Mitteln der Mehrsprachigkeitsdidaktik Gedichte oder Auszüge aus Gedichten von Goethe, Rilke oder Celan in mehreren Unterrichtseinheiten im DaZ-Unterricht mit erwachsenen asylberechtigten Geflüchteten behandelte und nach den L1-Begriffen für: Gedicht, Dichter/in, und nach Schlüsselbegriffen im Text fragte und lautsprachlich in allen Sprachen an die Tafel schrieb, erschien es mir im Laufe der Gedichtarbeit irgendwann einleuchtend, die Teilnehmer*innen auch nach Namen berühmter Dichter*innen ihrer jeweiligen Sprachen zu fragen. Die Teilnehmer*innen schienen diese Frage derart selbstverständlich aufzunehmen, geradezu als hätten sie sie erwartet. Ich dagegen hatte sie mitnichten bei der Konzeption für die Didaktisierung des Gedichts bedacht und, was ich mir aber nicht anmerken ließ, erst bei der Durchführung improvisiert. Da ich reichliche und sehr angeregte Antworten mit vielen Namen von Dichter*innen erhielt, schlussfolgerte ich in der Reflexion dieser Unterrichtseinheiten, dass die Frage nach den Dichter*innen der Erstsprachen bei den Teilnehmer*innen einen positiven Motivationsfaktor auslöste und vermutete darin ein Potential für tiefere, eingehendere Gedichtarbeiten mit diesen Autor*innen vermutete. Die ungeplante, spontane Frage nach den Dichter*innen der L1 entstand natürlich im Zuge der Mehrsprachigkeitsdidaktik, als Folge und Produkt von Fragen nach L1- Begriffen im Kontext von Gedichten, und wäre ohne sie gar nicht erst zustande gekommen.

1.2.Problemstellung und Absicht

Was mich später aber zum Nachdenken brachte, war, dass mir diese Frage nicht schon bei der Unterrichtsplanung in den Sinn gekommen war. Vor allem aber wunderte ich mich über die

⁴ Sprachliche Identität.

⁵ Die Interdependenzhypothese Cummins ist eine Spracherwerbshypothese. Nach dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass Sprachen sich in Abhängigkeit voneinander entwickeln und dass positive Effekte auf die Entwicklung der jeweils anderen Sprache gezeitigt werden, wenn eine der Sprachen gefördert wird bzw., dass sich Erst- und Zweitsprachen in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander entwickeln. Diese Hypothese ist Begründung für die Einbindung schulischen herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem Ziel Deutschkenntnisse zu verbessern (Marx 2018:91)

beiden unterschiedlichen, geradezu konträren Selbstverständnisse diesbezüglich: das der TN, die Frage nach den L1-Dichter*innen fast automatisch zu erwarten, und meins: diese Frage, für eine mögliche Disposition, trotz Erfahrungen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, erst gar nicht zu erwägen. In der Arbeit mit Gedichten von Bachmann, Celan, Goethe und Rilke, die ich als Anregung zum Hören, (Nach)Sprechen, Schreiben und Analysieren konzipiert hatte, hatte ich bei der Auswahl und Vorbereitung zwar an eine Zielgruppe⁶ gedacht, nicht aber an die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lebenswelten und Wissensbeständen, vielmehr an eine ausschließliche Beschäftigung mit meiner Lebenswelt. Obwohl es für den DaZ-Bereich keinen Literaturkanon gibt, so wird doch ganz selbstverständlich nur von der österreichischen/deutschen/Schweizer Literatur ausgegangen, wenn es um den Einsatz von literarischen Texten geht. Diese Erkenntnis stellte mein bisheriges Selbstverständnis in Frage und mir dämmerte, dass ich eine wichtige Chance verpasst hatte. Vor allem wurde ich mir der Herausforderung bewusst, dass es darum geht, nicht nur die Sprachen, sondern, auch die Lebenswelten und mitgebrachtes Wissen der TN nicht in einem rassistischen Selbstverständnis auszublenden und zu verdrängen (vgl. Broden/Mecheril 2010:17), vielmehr beiden einen Platz im DaZ-Unterricht zu verschaffen.

Inzwischen ist die Forderung, Texte bzw. Autor*innen von Herkunftskulturen mit einzubeziehen fester Bestandteil interkultureller Ansätze (vgl. Ehlers 2009:112). So ist die Idee, Gedichte aus den Sprachen der Lernenden im Zuge der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufzugreifen nicht neu und wurde bereits von Heidi Rösch 2011 für den schulischen Deutsch-Literaturunterricht vorgeschlagen, allerdings mit dem Fokus literaturvergleichend und damit interkulturell zu arbeiten.

Im Literaturunterricht können originalsprachliche Gedichte oder Kurzprosatexte behandelt werden, um sich der Sprache und Literatur der Herkunfts- oder auch anderer Länder zu nähern. Motiv- oder themengleiche Literatur aus unterschiedlichen Sprachräumen kann vergleichend betrachtet werden. (Rösch 2011:166)

Aus dem „Mehrsprachigen Klassenzimmer“ erfahren wir, was für den plurilingualen Spracherwerb gilt:

⁶ Im DaF/Z-Masterstudium lernen wir, dass bei der Reihenfolge der Unterrichtsplanung zuerst an die Zielgruppe gedacht werden muss und erst danach die nächsten Schritte, wie etwa das Unterrichtsmaterial, Inhalt und Lernziel überlegt werden müssen.

Um sprachliche Ressourcen sichtbar zu machen und sie positiv nutzen zu können, müssen Lehrende aber etwas über die Sprachen wissen, die ihre Schüler in den Unterricht mitbringen (Krifka 2014).

Im Sinne Krifkas, dass Lehrende etwas über die Sprachen der Lernenden wissen sollten, hieße dies hingegen auf das Thema dieser Arbeit übertragen, Lehrende sollten etwas über die Literatur jener Sprachen wissen, die ihre Lernenden mit ihren Lebenswelten/Wissen in den Unterricht mitbringen, um diese Wissensbestände sichtbar zu machen und positiv nutzen zu können.

Es steht außer Frage, dass für die Lernenden im DaZ-Unterricht Texte der deutschsprachigen Autorenschaft interessant sein können. Dass sie alleinig die Textlandschaften kompletter Kurse und Kursbücher füllen, eröffnet indessen einen Diskussionsbedarf für eine Entdogmatisierung der „monoliteralen“ Text-Repräsentation der Zielkultur, dem innerhalb dieser Arbeit Raum verschafft und ihr Hauptanliegen gewidmet werden soll, nämlich dominanzkritisch eine Alternative vorzustellen, die ein Stück weit den Lernenden hinsichtlich der Literatur ihrer Sprachen begegnet, diese bei der Auswahl von Textangeboten berücksichtigt und den Texten Ausdruck durch einen gezielten Gebrauch der (in)formellen Wissensbestände der Lernenden im DaZ-Unterricht verleiht. Auf bildungspolitischer Ebene soll damit eine Veränderung pädagogischer Denk- und Handlungsprozesse hinsichtlich der Frage nach Zugang zu und Vermittlerposition von Wissen im Sinne einer kognitiven Gerechtigkeit (vgl. Boaventura de Sousa Santos 2014, in: Castro Varela/Heinemann 2016:3) angestoßen werden.

1.3. Forschungsfrage

So lautet meine Forschungsfrage, ob und inwiefern der Einsatz übersetzter Texte, am Beispiel der Poesie und Kurzprosa aus den Sprachen der Lernenden, als ein didaktisches Mittel für den Spracherwerb im DaZ-Unterricht geeignet ist, deutschsprachige Sprechansätze und Schreibproduktionen anzuregen, so, dass Lernende auf ihre Wissensbestände (Lebenswelten, Sprache, Kulturgebundenheit) zurückgreifen und sich in der Position der Vermittler*innen finden können. In einer Aktionsforschung soll die Forschungsperspektive auf die folgenden Aktionen gelegt werden:

1. (Aktive/Passive) Beteiligung der TN: Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit innerhalb der Reflexion steht jedwede Art von Äußerungen, affirmative-konstruktive aber auch widerspenstig-kritische Redebeiträge sowie Fragen und Übersetzungshilfen (nicht nur ins Deutsche). Welche TN sind aktiv, welche zurückhaltend? Lässt sich ein Zusammenhang von

Aktivität und Textimpuls ableiten? Welche Bedeutung hat die Niveaustufe für die Redebeiträge?

2. Schriftliche Produktion der TN: Ein weiterer Fokus liegt darauf, ob und wie die L1-Texte ein produktives Potential in Form von schriftlichen Texten zu entfalten vermögen. Für die Frage, ob TN eher zu schriftlicher Produktion motiviert sind, wenn ein literarischer Text bzw. deren Autor/in und die Sprache selbst ausgewählt wurden, ist die Aktionsforschung sicherlich nicht das geeignete Mittel, um dies wissenschaftlich fundiert beantworten zu können. Das ist auch die Crux an dieser Forschungsmethode, doch ist beobachtbar, welche TN intrinsisch motiviert sind einen Text zu schreiben und welche etwa gar nichts schreiben wollen?

1.4. Überblick über die Arbeit/Aufbau

In Kapitel 2 wird der Begriff und das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik erklärt. Da das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grundlage für den didaktischen Einsatz von L1-Literatur dient, ist es sinnvoll, sich diese Befunde anzusehen. Es werden Möglichkeiten, aber auch Grenzen des an Mehrsprachigkeit orientierten Ansatzes diskutiert, die eine Problematisierung identitärer Zuschreibungen dargestellt. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel, diesmal unabhängig von der L1-Literatur, der Einsatz von Literatur im DaF/Z-Unterricht allgemein beleuchtet werden.

In Kapitel 3 wird der Frage nachgegangen, warum der Einsatz von Texten aus der L1 sinnvoll ist. Analog zu der Einsprachigkeitsproblematik im Fremdsprachenunterricht (vgl. Butzkamm 1973) lassen Lerntheorien der Mehrsprachigkeitsdidaktik Rückschlüsse zu, die Antworten für die „Mono-Literatur-Problematik“ liefern können. Es sollen die Einflüsse von Affektivität in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Lernen diskutiert werden, sowie die Vor- und Nachteile der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik herausgestellt werden. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel konkret dargestellt, wie der Einsatz von literarischen Texten aus der L1 zu verstehen und zu praktizieren ist.

Das vierte Kapitel widmet sich dem Forschungsdesign und erklärt die Verortung der Masterarbeit in der Aktionsforschung. Diese Forschungsmethode erweist sich deshalb als geeignet, da sie den Forschungsgegenstand „Unterricht“ seitens seiner Praxisrelevanz untersucht und konkret die Methode, den Einsatz übersetzter Lyrik, auf ihre Wirksamkeit auf epistemische Zugänge von Sprech- und Schreibproduktion überprüft.

Im fünften Kapitel werden Didaktisierungen für den Einsatz von übersetzter Lyrik im DaZ-Unterricht vorgestellt sowie ihre Durchführung im Unterricht erprobt, dokumentiert, reflektiert und ausgewertet. Dieses Kapitel umfasst somit den Methodenteil, kommt auf die im Theorieteil angeführten Prinzipien zurück.

Diese Arbeit gründet auf der Entwicklung der praxisbezogenen Annahme übersetzte Literatur aus den Sprachen der Lernenden im Textrepertoire des DaZ-Unterrichts zu berücksichtigen, der systematischen Untersuchung dieser Annahme und ihre Theoretisierung in einer Aktionsforschung sowie der Interpretation der Ergebnisse unter Rückgriff auf die einschlägige Literatur. Es stehen theoretische Grundlagen, didaktische Überlegungen sowie konkrete Forschungsergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung und Literaturforschung sowie affinen Wissenschaftsdisziplinen wie der Sprachlehr- und Lernforschung und der Affekt- und Emotionsforschung im Vordergrund. An dem durchgeführten Unterrichtsprojekt sollen die zugrundeliegenden Annahmen zur Forschungsfrage bearbeitet sowie konkrete Beispiele für die Integration von L1-Literatur im DaZ-Unterricht vorgeführt werden. Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, den Einsatz von übersetzter L1-Literatur als Methode des Spracherwerbs zu beleuchten und kritische Überlegungen anzustellen, in deren Mittelpunkt die Frage nach dem didaktischen Potential dieses Einsatzes steht. Dazu werden Diaktisierungsvorschläge entwickelt und diese im eigenen Unterricht erprobt, um der Frage nachzugehen, welchen Einfluss dieser Einsatz auf die Lernmotivation, das Lernklima und in weiterer Folge auf die Lernprozesse der Lernenden hat.

1.5. Forschungsstand

Die recherchierte und exzerpierte Fachliteratur lässt sich vier Forschungsbereichen zuordnen:

1. Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Language Awareness in der Theorie und in den Lehrplänen österr. Schulen sowie schul-, sprach- und gesellschaftspolitische Implikationen
2. Othering, die Problematisierung von Mehrsprachigkeit
3. Mehrsprachige Literatur
4. Aktionsforschung

Die Forschungsarbeit soll eine Lücke im Feld DaZ für den Erwachsenenkontext schließen, da es kaum Fachliteratur und Konkretisierungen für die Einbeziehung mehrsprachiger Literatur im Unterricht jenseits von eurozentrierten Sprachen gibt, die den Erwachsenenkontext einschließt.

Röschs (2000, 2007, 2011, 2016, 2017), Wintersteiners (2006) und Belkes⁷ theoretische und pragmatische Ansätze sind fast ausschließlich (Belke und Rösch zwar auf den DaZ-Schulbereich) auf den Schulkontext ausgerichtet und lassen sich entweder überhaupt nicht oder nur teilweise auf den Bereich des erwachsenen DaZ-Kontextes übertragen.

In diesem Sinne wird mit dieser Arbeit ein Ansatz eines Sprachunterrichts vorgeschlagen, der Sprache lernen mit literarischen Texten aus den Herkunftssprachen der TN in den Mittelpunkt stellt und diese Leseangebote jenseits von eurozentrierten Sprachen nutzt, und damit das Ziel einer dem erwachsenen DaZ-Kontext angemessenen Wissensproduktion, die epistemisch demokratisierend kognitive Gerechtigkeit (vgl. Boaventura de Sousa Santos 2014, in: Castro Varela/Heinemann 2016:3) verfolgt, angestrebt.

Für den letztgenannten Standpunkt beziehe ich mich auf die pädagogische Diskursperspektive postkolonialer Theorien Spivaks (1994), die zum Verlernen von Privilegien plädiert und auf Castro Varelas (2015) sowie auf die befreiungspädagogischen Theorien Paulo Freires (1984/1970) um die eigene Verstricktheit Lehrender in Macht- und Bildungsverhältnisse zu reflektieren, die neben „pädagogische Reflexivität“ (Mecheril 2010) im Theorie- und darauf zurückkommend im Methodenteil wichtige Punkte in meiner Masterarbeit einnehmen.

Für die Beschreibung von Modellen der Mehrsprachigkeitsdidaktik des Schulkontexts ziehe folgende Autor*innen heran: Krumm/Reich 2011, Oomen-Welke 1997, Luchtenberg für Language Awareness 2002. Für die weitere Beschreibung des Konzepts sowie der Notwendigkeit eines an Mehrsprachigkeit orientierten Unterrichts werden Handlungsmöglichkeiten und Theorien zu Belke, Rösch, Dirim/Wegner (2016), Nagy (2018) und Wildemann genutzt.

Im Kontext der Problematisierung von Zuschreibungen innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik beziehe ich mich auf die Beschreibung des Konzepts Othering unter der Perspektive von Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf Christine Riegel (2016), die in einer intersektionalen Studie Othering mit Said und Castro Varela erklärt, und aus den über 100 verschiedenen Methoden des Einbeziehens von Mehrsprachigkeit entstanden Erfahrungen

⁷ Gerlind Belke beschäftigt sich 2003, 2016, 2017 auch mit mehrsprachigen Gedichten, Liedern und Kinderreimen. Einige Gedichte sind nicht eurozentriert: türkische Lieder S. 64, 66 (2003), S. 188 (2017), ein hebräischer Reihentext S. 179 (2017) wird zweisprachig abgedruckt dargestellt, aber Gedichte werden oft ohne die Texte darzustellen nur namentlich erwähnt: etwa Telli turnam, Üsüdüm, Üsüdüm oder zwei Geschichten über Nasreddin Hodscha S.225, 226 (2017), werden paraphrasiert, deren Pointe ausformuliert, eben ohne die Texte selbst darzustellen, weder im Original noch in der deutschen Übersetzung).

Schaders, die gleichfalls auf die Gefahr identiärer Zuschreibungen bzw. wie Rösch (2017) dies griffig formuliert, auf die Zuschreibungsfalle aufmerksam macht.

Migrationspädagogische Ausführungen Mecherils (2010) diskutieren Kritikpunkte zum interkulturellen Lernen. Einige Ansätze der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik sind für den in dieser Arbeit vorgestellten Ansatz mehrsprachiger Literatur Röschs, Wintersteiners und Belkes ausschlaggebend und richtungsweisend. Wintersteiner (2006) ebnet den Weg für die Methode des Einsatzes von Literatur jenseits des eurozentrischen Fokus. Rösch (2017) bringt mit dem Einsatz von Migrationsliteratur den Begriff Literature Awareness ins Spiel, der dem DaZ-Bereich für kurzfristige Kurse sowie dem Anfängerniveau gerecht wird und für die vorgeschlagene Arbeit relevant ist, weil er sprachliches Lernen mit literarischen Texten verknüpft.

Die pragmatischen Ausrichtungen und anwendungsbezogene Unterrichtsbeispiele Röschs, Wintersteiners oder Belkes beziehen sich indessen überwiegend auf den Schulkontext. Sie können der DaZ-Erwachsenenbildung zur Inspiration behilflich sein und tun dies auch innerhalb dieser Arbeit, aber der DaZ-Schulkontext und der DaZ-Erwachsenenbildungskontext unterscheiden sich doch grundlegend. Nicht so sehr darin, dass Kinder- und Jugendliteratur infantil ist und Erwachsene von diesen Werken nicht profitieren könnten, eher sind, ganz im Gegenteil Erwachsene als Mitleser*innen oft mitadressiert (vgl. Grenz 1990, in: Rösch 2017:21), so dass beide Zielgruppen ihren Fokus auf unterschiedliche Ebenen legen, die Kinder auf die Inhaltsebene und Erwachsene auf die Ebene des Philosophischen, Sozialen oder Politischen (ebd.).

Der konstitutive Unterschied liegt vielmehr an dem Umstand, dass die inter- und transkulturelle (Literatur)Didaktik auf gemischte Lerngruppen abzielt, die durch die Aufteilung von Deutsch als Erstsprache-Schüler*innen und Deutsch als Zweitsprache-Schüler*innen eine Sensibilisierung für Fremdheit im Sinne von Integration für die heterogene Lerngruppe sinn- und bedeutungsvoll machen, allerdings auch nur dann, wenn dieser Ansatz kontinuierlich von einer dominanzkritischen Reflexion begleitet wird, die bspw. reflektiert, ob eine Dichotomie zwischen den Schüler*innen nicht gerade erst durch diesen Ansatz konstruiert wird. Da in DaZ-Kontexten aber die Voraussetzung gemischter Lerngruppen nicht gegeben ist, wird die kategorische Thematisierung von Fremdheit unter „Fremden“ und damit der inter- und transkulturelle Ansatz kritisch gesehen. Dennoch liefern auch sie wertvolle Grundlagen zum Verständnis der monolingualen und monokulturellen Problematik innerhalb von

Bildungskontexten und der damit in Zusammenhang stehenden Fragen, welche Sprachen (nicht) gesprochen werden, welche Literatur (nicht) behandelt wird.

Das Forschungsdesign der Aktionsforschung gibt mir die Möglichkeit meinen eigenen Unterricht bewusst und selektiv zu beobachten sowie zu reflektieren, was in Hinsicht der Erbprobung meiner praktischen Theorien hilfreich ist. Die diesbezügliche Fachliteratur stützt überwiegend auf nur einem Buch: Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, sowie auf den Ausführungen Feldmeiers (2014): „Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung“.

Gerlind Belkes (2017) Konzept des Generativen Schreibens wird für das schriftliche Verfahren in der Arbeit mit Gedichten im Methodenteil wichtig, da diese Methode gerade für die Anfängerniveaus vorteilhaft ist.

2.Theoretische Fundierung

2.1. Vom Konzept der Mehrsprachigkeit zur pragmatischen Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit - diesem Ansatz liegt die Annahme zu Grunde, dass Sprachen keine in sich geschlossenen Einheiten sind, vielmehr „vernetzte operierende Mittel zur Kommunikation in mehrsprachigen Räumen bzw. Kontaktzonen“ (vgl. Canagarajah 2014).

Diese zeitgenössische Definition Canagarajahs bringt auf den Punkt, was der russische Literatur- und Sprachwissenschaftler Michail Bachtin bereits in den 1930er mit dem Begriff Heteroglossie bezeichnete und damit die Vorstellung eines monologischen Bewusstseins für Sprache hinterfragte. Aus seinem heteroglossischen Konzept geht hervor, dass Sprache, als einheitlich geschlossenes System nicht etwas Gegebenes ist, vielmehr vorgegeben bzw. vorgeschrieben wird und dass dies im Widerspruch zur tatsächlichen Redevielfalt, zur Realität der Heteroglossie steht (Bachtin 1979:164 in Busch 2013:11).

Bachtins Ideen zum Dialog (Bachtin 1979:172) entstanden bereits in der Auseinandersetzung mit der Poetik Dostojewskis. Er beschreibt die Dialogizität des Wortes, als eine jedem Wort innewohnende Eigenschaft, die in einer dialogischen Korrelation nicht nur einen Gegenstand bezeichnet, sondern auch darüber hinaus mit dem Gegenstand auf ein fremdes Wort trifft, das sich auf eine Antwort richtet, sie vorwegnimmt bzw. sich auf sie zu formt. Deshalb ist für ihn das aus dem Dialog herausgelöste Wort ein künstlicher Zustand, den aber die Philosophie des Wortes sowie die Sprachwissenschaft für den Normalzustand hält (ebd.).

Sprache im heteroglossischen Sinn ist daher ein Dialog von Sprachen, wobei es irrelevant ist, ob dieser Dialog innerhalb einer Sprache stattfindet oder zwischen solchen, die „zueinander Kontakt aufgenommen und einander erkannt haben“ (Busch 2013:11). Auch Wandruszka formuliert diesen Gedanken mit ähnlichen Worten einige Jahrzehnte später „Unsere Sprachen sind keine Monosysteme. Jede Sprache ist eigentlich ein Konglomerat von Sprachen; jede Sprache ist ein Polysystem.“ (Wandruszka 1971: 8-9). Wandruszka wird in der Sprachendidaktik Deutsch als Urheber des Konzepts der Mehrsprachigkeit angesehen, meist zitiert wird er allerdings für das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit, wobei er dieses allein anführte, um äußere Mehrsprachigkeit argumentieren und entwickeln zu können (Oomen-Welke 2016:5). Mit innerer Mehrsprachigkeit hebt Wandruszka die Vielfältigkeit innerhalb einer Sprache hervor und meint damit die Präsenz verschiedener Varietäten sowie Sprachregister (Familiensprache, Jugendsprache, Standardsprache, Bildungssprache, Dialekt, Soziolekt, Regiolekt etc.) innerhalb der Erstsprache.

In Gegenposition zum Konzept der Mehrsprachigkeit wiederum steht die Vorstellung der Sprache als geschlossene Einheit in Chomskys linguistischer Theorie des „idealen Sprecher-Hörers“ (Chomsky 1969:13-14). Der ideale Sprecher-Hörer lebt demnach in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft, die es so nicht gibt, da nur theoretische Bedingungen berücksichtigt, über reale soziale und ökonomische Unterschiede jedoch hinweggesehen werden (Bourdieu 1990:47-48). Das Problem dieser linguistischen Theorie ist, kritisiert Bourdieu weiter den „idealen Sprecher-Hörer“, dass sie eine alleinige normative Ausrichtung idealisiert und alles andere als defizitär betrachtet (ebd.). Bourdieu beschreibt die Funktion der „konservativen“ Schule für den sprachlichen Markt als eine, die Hierarchien durch die Legitimierung bestimmter sprachlicher Ausdrucksformen maßgeblich bestimmt und im Sinne sozial Privilegierter aufrechterhält (Bourdieu 2001 zitiert nach Fürstenau/Gomolla 2009:79).

Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik entstammt der wissenschaftlichen Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung. Er plädiert für einen Perspektivenwechsel im Bildungskontext. Der defizitären Sicht der Einsprachigkeit soll nun die Sicht auf einen wertvollen Bestand, nach sprachsoziologischer Perspektive Bourdieus (1983) sogar ein Bestand, der verfügbares soziales und kulturelles Kapital darstellt, weichen.

Somit wird beim Konzept der Mehrsprachigkeit von einem Potenzial ausgegangen, das die Mehrsprachigkeit, also die verschiedenen Erstsprachen der Lernenden, aber auch die Zweit- und Drittsprachen als mitgebrachte sprachliche Ressource gewinnbringend nutzt und sich

unterstützend auf den Lernprozess auswirkt (Krumm 2008, in: Wegner/Dirim 2016:115). Die Sichtbarmachung im Unterricht und die dadurch entstandene Sensibilisierung der eigenen Mehrsprachigkeit fördert die Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten, die für das Verstehen der Differenziertheit sprachlicher Funktionsweisen relevant sind (ebd.). Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere der aufmerksame und reflexive Umgang mit Sprache/n, die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten ausbaut und damit zum Lernerfolg beiträgt (Budde 2016:1). Darüber hinaus ist Mehrsprachigkeit eine Normalität, die fester Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit ist.

Nicht zuletzt ist der Ansatz eines an Mehrsprachigkeit orientierten Unterrichts antilinguistisch, da er gegen die Dominanz der deutschen Sprache und zudem auch gegen die Dominanz der in der deutschsprachigen Schule angebotenen Fremdsprachen vorgeht (vgl. Rösch 2000:43). Mit Linguizismus ist, „die ideologische und strukturelle Dominanz einer Sprache über andere gemeint“ (vgl. Rösch 2000:42) und erscheint als eine spezielle Form des Rassismus indem Macht gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen für die Herstellung einer sozialen Rangordnung ausgeübt wird (vgl. Dirim 2010:1). Wandruszka vermutete hinter all den Einzelsprachen, die sich auseinanderentwickelt und gegenseitig beeinflusst haben, eine gemeinsame Sprache der Menschheit (Oomen-Welke 2016:6).

2.2. Die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Language Awareness

Ursprünglich wurde der Ansatz Language Awareness oder auch Sprach/en/bewusstheit bzw. Sprachaufmerksamkeit (LA) in Großbritannien (vgl. Hawkins 1984/1987; James/Garrett 1992) entwickelt, um dem geringen Interesse am Fremdsprachenlernen mit einem Konzept entgegenzutreten, das die Motivation zur bewussten Beschäftigung mit Sprache zum Ziel hatte (vgl. Krumm 2013:79). Bei LA geht es um das Bewusstmachen sprachlicher Sachverhalte wie Wort- oder Lautbildung, Formenbildung (Deklination-Konjugation), bis hin zum Satzbau (Positionen der Satzglieder), die immer im Vergleich zu anderen Sprachen behandelt werden. Der Ansatz umfasst drei Dimensionen und wurde vor allem von Sigrid Luchtenberg für den deutschsprachigen Raum erschlossen: Zum einen die Kompetenzerhöhung im Erstspracherwerb durch Sprachreflexion. Des Weiteren die Brückenbaumethode im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Sprachvergleiche). Zuletzt der Umgang mit Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Lerngruppen (vgl. Rösch 2016:297).

Ein Unterricht, der die Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgreift, generiert und operiert mit LA. „Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen verlangt Sprachaufmerksamkeit“

(Luchtenberg 2002:29). Folgt man Luchtenberg, ist das Konzept der LA holistisch, spielen doch neben kognitiven auch soziale und emotionale Zugänge zu Sprachen eine Rolle (ebd.:30). Darüber hinaus ist LA nach Luchtenberg auch deshalb ganzheitlich, da alle Sprachen des Umfelds berücksichtigt werden, gegebenenfalls auch nur eine einzige Sprache (ebd.). Dies ist von zentraler Bedeutung, denn lässt man nur eine Sprache des Umfeldes aus, wird für diese Person oder Personengruppe, die diese Sprache sprechen eine Situation der Ausgrenzung geschaffen. Im Sinne der LA wird die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsdidaktik nicht als Sprachen lernen verstanden, beim Ansatz der LA geht es vielmehr darum, ihr Interesse an ihnen zu wecken (ebd.).

Einen Eindruck dafür aus der eigenen Praxis vermitteln die folgende Beispiele: Ein Spanisch-Sprecher aus meinem A1 Kurs mit erwachsenen Asylwerber*innen erklärte einmal auf mein Nachfragen, dass Nomen [substantivo] und in einer späteren Einheit, dass Adjektiv [adjetivo] auf Spanisch bedeutet. Als wir dann die Modalverben durchnahmen und ich ihn fragte, was „wollen“ auf Spanisch heißt, antwortete statt seiner schnell ein Paschtu-Sprecher und sagte scherzhaft: „Vielleicht wollo“. „Der Teilnehmer schlussfolgerte offensichtlich paradigmatisch die O-Endung für das Spanische“, erklärte ich den anderen Teilnehmer*innen und machte die Lerngruppe damit auf die metasprachliche Leistung des Sprachtransfers innerhalb des Scherzes aufmerksam, in diesem Fall, Endungen einer Sprache auf die andere umzulegen, also die spanische O-Endung auf das Deutsche.

Die Arabisch-Sprecher*innen erklärten sogleich, dass „wollen“ auf Arabisch [urid] heißt. Noch während ich diesen Begriff lautsprachlich neben dem deutschen „wollen“ und den Begriffen der anderen Sprachen an die Tafel schrieb, fing gleich jemand aus dem Kurs an zu konjugieren: „ich uride, du uridest, er, sie, es uridet, wir uriden...“. Auch hier wurde das Verfahren wiederholt, der situationsbezogene Scherz aufgegriffen und die spezifische paradigmatische Endung einer Sprache auf eine andere, nun deutsche Verbendungen aufs arabische Verb, umgelegt. Wiederum machte ich die Lerngruppe auf diese sprachreflexive Leistung aufmerksam, besonders darauf, dass mitsamt der korrekten –et und –est Endung bei –d im Verbstamm konjugiert wurde. Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ließe sich dieses Verfahren des Sprachtransfers durch bewusste Aktivierung nutzen.

„Das Nachdenken über die Mutter- und Zweitsprache bewirkt, dass Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird“ (Andresen/Funke 2003 zitiert nach Gürsoy 2010:2). Mit der scherzhaften Anwendung spezifischer grammatischer Paradigmen einer Sprache auf eine

andere, offenbaren die Teilnehmer*innen durch vorhandene sprachliche Wissensbestände ein metasprachliches Bewusstsein. Dieses Beispiel zeigt m. E. deutlich die Aufmerksamkeit beim Sprachenlernen und, dass die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht sowohl ein Nachdenken über Mutter- und Zweitsprache evoziert als auch interessanterweise über die Sprachen, der anderen im Kurs. Darüber hinaus zeigt das Beispiel, dass die Fähigkeit der Sprachbewusstheit durch metasprachliche Interaktionen zur Entwicklung von reflexiver Kompetenz in mündlichen Kommunikationssituationen beiträgt.

Das situative Arbeiten ist für die Berücksichtigung und Nutzung von Mehrsprachigkeit von zentraler Bedeutung, denn hierbei werden spontane metasprachliche und sprachvergleichende Fragen, Beiträge und Äußerungen der Teilnehmer*innen aufgegriffen, um ein Nachdenken über Sprache zu fördern und auszubauen (vgl. Wildemann et al, unveröffentlicht:15). Die Forderung der Sprachaufmerksamkeit „stellt das Prinzip, dass im Deutschunterricht [...] Deutsch gesprochen wird, radikal in Frage und fordert von den Lehrpersonen, dass sie sich gegenüber den Sprachen ihrer Schüler und Schülerinnen öffnen, zumindest Grundkenntnisse erwerben und sich in Situationen begeben, die sie sprachlich nicht beherrschen und kontrollieren können.“ (Rösch 2000:54).

Da es für die DaZ-Erwachsenenbildungsbereich vergleichsweise wenig Literatur⁸ und Konkretisierungen⁹ in der Praxis für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt, werden diesbezügliche Theorien und Handlungsmöglichkeiten für den Schultext im folgenden Kapitel untersucht.

⁸ Das Rahmen Curriculum DaZ+Alphabetisierung 2006 nimmt Bezug auf Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Bestimmungen des Europäischen Rates, und rät darüber hinaus zu einer Haltung, die Mehrsprachigkeit als normal betrachtet und positiv besetzt, sowie zu einer Einbeziehung und Berücksichtigung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen der TN S. 16. Wie dies aber gestaltet werden kann, bleibt diffus. Siehe: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>.

⁹ https://www.vhs.at/meviel_handreichung/downloads/MEVIEL_Handreichung.pdf. Ein interessantes Curriculum 2014 ist für die Erwachsenenbildung DaZ von der Bildungseinrichtung maiz entwickelt worden, worin Mehrsprachigkeit in einer Auseinandersetzung mit Hegemoniekritik, Kritik von Zuschreibungsprozessen und Othering stattfindet: URL https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf [zuletzt am 13.06.2019].

2.3. Mehrsprachigkeitsförderung in der Schule

Für den schulischen Unterricht gibt es zahlreiche didaktische Vorschläge und Forderungen für die Umsetzung eines an Mehrsprachigkeit orientierten Unterrichts, etwa von Heidi Rösch, Ingelore Oomen-Welke 1997, Sigrid Luchtenberg 1995, 2010, Gerlind Belke, Krumm 2011, İnci Dirim 2004, Anja Wildemann, Basil Schader, Monika Budde etc. Mit unterschiedlichen Gewichtungen etwa auf Sprachbewusstheit, Didaktik der Mehrsprachigkeit, die Haltungen bzw. Überzeugungen der Lehrenden oder mit dem Fokus auf Bildungsgerechtigkeit auf bildungs- oder sprachpolitischer Ebene haben alle diese Forschungen, Ausarbeitungen und Ausrichtungen gemeinsam, Mehrsprachigkeit positiv zu besetzen bzw. als Normalität und Realität zu begreifen, die negative Sicht auf mehrsprachige Schüler*innen auf das Einsprachigkeitsprinzip der Schule und der Gesellschaft zurückzuführen und statt tradierter Monolingualität die Potentiale der Mehrsprachigkeit zu verfolgen. Gleichzeitig wird aufgezeigt, dass der Vermittlung der deutschen Sprache eine zentrale Rolle zukommt, die der an der deutschen Erstsprache orientierte Deutschunterricht nicht ausreichend erfüllt, da er die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzt, die er Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eigentlich erst vermitteln müsste (Belke 2003:1).

Somit ist es für den Bildungserfolg und die Förderung entscheidend, ob Schüler*innen in Bildungsinstitutionen sind, in denen bereits ein reflexives Bewusstsein und eine pädagogische Kompetenz für den Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Klasse vorherrscht (vgl. Heinemann/Dirim 2016:211). Bei steigender Mehrsprachigkeit in österreichischen Bildungseinrichtungen¹⁰ ist der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik sinnvoll, um die Kompetenz, sich in einer vielsprachigen und multikulturellen Welt zurecht zu finden (vgl. Nagy:1), die Sprachwahrnehmung in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten zu schulen und damit eine entscheidende Grundlage für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu schaffen (vgl. Krumm 2015a:67). Zugleich ist dies eine wirkungsvolle Methode gegen den „monolingualen Habitus“¹¹ (Boeckmann 2016:53) des traditionellen österreichischen Schulsystems sowie zur Überwindung sprachlicher Homogenität.

¹⁰ 23,8 Prozent der Schüler*innensprechen andere Umgangssprachen als Deutsch. In Wien liegt der Anteil bei 49,7 Prozent. BKS und Türkisch sind nach wie vor führende Sprachen, siehe: URL: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2017/02/21/mehrsprachigkeit-in-bildungseinrichtungen-nimmt-zu/ [zuletzt am 23.06.2018].

¹¹ Ingrid Gogolin prägte diesen Begriff 1994 und forderte damit eine weit reichende Umstrukturierung der bundesdeutschen Schule vor dem Hintergrund sprachlicher und kultureller Pluralität (vgl. Gogolin 1991, in: Rösch 2000:41). Sie adaptierte damit Bourdieus Gesellschaftstheorie für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Deutschland (Dirim 2010:6).

Oomen-Welke 1997 formulierte zwei Prinzipien und fünf Handlungsmaximen, die die Mehrsprachigkeitsdidaktik in einem Stufen-System für die Unterrichtspraxis rastern.

<u>Handlungsmaximen:</u>
Sprachen zulassen – Aufmerksamkeit erkennen – Vorschläge aufgreifen – Sprachen herbeiholen – Sprachvergleich
<u>Prinzipien:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - sich auf Fremdes einlassen - Anderem Sinn zutrauen

Tabelle 2: Stufenartige Handlungsmaximen und Prinzipien für die Unterrichtspraxis (vgl. Oomen-Welke 1997:35)

Das im Auftrag des Unterrichtsministeriums von Krumm/Reich 2011 entwickelte *Curriculum Mehrsprachigkeit* stellt ein weiteres schulisches Mehrsprachigkeitskonzept dar. Es zielt auf die Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse und der Förderung von Sprachwissen für die Schulstufen 1-12 (Krumm 2015a:67). Das Curriculum ist stufenartig in drei bzw. ab der Sekundarstufe in vier Bildungsbereiche aufgebaut und schlägt für den Mehrsprachigkeitsunterricht vor, ein bis zwei Wochenstunden bereitzustellen (ebd.):

1. Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen (für alle Schulstufen)
2. Wissen über Sprachen (ab Sekundarstufe 2: Vergleichen von Sprachen)
3. Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen (auf höheren Schulstufen des Primarbereichs, 5.- 6. Schulstufe)
4. Sprachlernstrategien (für alle Schulstufen)

Auf Basis dieses Curriculums wurde 2012-2014 ein Rahmenmodell für dessen Umsetzung in der Pädagog*innenbildung im Auftrag des BMBF¹² erarbeitet. Es zielt darauf ab, neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Reflexion und mithin die Veränderung von Haltungen Lehrender in der Arbeit mit heterogenen Klassen zu unterstützen¹³.

Rösch macht zeigt auf, was die Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Schulkontext leisten kann und konstatiert:

¹² Bundesministerium für Bildung und Frauen.

¹³ Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden, URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/10basiskompetenzen-sprachl-bildung.pdf [zuletzt am 12.07.2019].

Das Aufgreifen der anderen Sprachen in der Inlandsituation bringt die Mehrsprachigen, die diese Sprache sprechen, in die Rolle derjenigen, die etwas können, befreit sie also aus der Herabstufung als ‚Weniger-Sprachige‘. [...] (Rösch 2011:167).

Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erfahren so, eine positive Konnotation ihrer Mehrsprachigkeit: Ihre Mehrsprachigkeit wird nicht als Stör- oder Problemfall mit Defiziten gekoppelt, die es möglichst schnell zu überwinden gilt, sondern mit einem sprachlichen Können und Kompetent sein. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik greift damit die Chance auf, diesen Mehrsprachigen eine Aufwertung im Klassenraum widerfahren zu lassen.

Auf bildungspolitischer Ebene macht Rösch Zusammenhänge deutlich, und konkretisiert, dass DaZ-Lernende häufig als Problem betrachtet werden und sprachliche Bildung von den Kindern und Jugendlichen oder sogar deren Eltern als Bringschuld erwartet wird statt als Aufgabe der Bildungsinstitution (Rösch 2016:300):

[...], dass nicht die DaZ-Lernenden das Problem sind, sondern das Bildungssystem, das eine systematische Verankerung von DaZ auf allen Ebenen (v.a. in der Bildungsplanung und Lehrerbildung) verweigert. (Rösch 2016:295)

Darüber hinaus macht Rösch kritisch darauf aufmerksam, dass es sich bei DaZ und der Mehrsprachigkeitsdidaktik um unterschiedliche Zugänge zur sprachlichen Bildung handelt und dass das eine, das andere nicht ersetzen kann. Da die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Schulkontext kein notwendiges DaZ- spezifisches Wissen behandelt, und niemand eine zweite Sprache durch den Gebrauch seiner ersten lernen kann, schlägt Rösch eine klare Trennung vor. Für DaZ-Lernende sollten DaZ-Angebote und für den gemeinsamen Unterricht eine Didaktik der Mehrsprachigkeit etabliert werden, was die anderen Schulfächer aber nicht davon entheben soll im sprachsensiblen Fachunterricht DaZ-Aspekte aufzunehmen (ebd.). Dem konstruktiven Vorschlag Röschs sei hinzugefügt, dass innerhalb der schulischen DaZ-Angebote, damit ist offensichtlich ein additiver¹⁴ DaZ-Unterricht gemeint, eine Didaktik der Mehrsprachigkeit wiederum sinnvoll ist. Werden die verschiedenen Sprachen sichtbar gemacht, wird den Schüler*innen offenbar, dass einige Sprachen einander ähneln.

Demgegenüber plädiert Gerlind Belke für einen schulischen Deutschunterricht, der ein sprachdidaktisches Konzept für die Lernbedürfnissen von Kinder mit DaZ und DaM in mehrsprachigen Lerngruppen fokussiert und die traditionelle Trennung von Erstsprachen- und

¹⁴ Förderunterricht.

Zweitsprachendidaktik zugunsten einer gemeinsamen integrativen Sprachdidaktik, die gleichzeitig auch die Grenze zwischen Sprach- und Literaturunterricht überwindet (Belke 2003:1, und 2017:1) und entwickelt für diese gemischten Lerngruppen Fachliteratur vor allem Gedichte, Kinderreime und Sprachspiele (2003, 2016, 2017).

Auch Belke kann der Beschäftigung mit mehreren Sprachen durch Language Awareness-Konzepte, die sich zwar als Reflexion über Sprache verstehen, jedoch keinen tatsächlichen zweitsprachlichen Grammatikunterricht ersetzen können, keinen Sinn abgewinnen (2016:8). Dass die zielgerichtete systematische Zweitsprachvermittlung eher stiefmütterlich und solcherart Aspekte wie „sich wohlfühlen“ und „angenommen sein“ vorrangig behandelt werden, schreibt sie dem Einfluss der interkulturellen Sprachdidaktik zu. Vor allem die Vermittlung der Schriftsprache als primäre Aufgabe schulischen Sprachunterrichts trete durch eine interkulturelle Pädagogik, die Toleranz, Begegnung und Selbstreflexion durch Nutzung der Sprachenvielfalt ausdrückt zurück (ebd.).

Dirim/Wegner sprechen sich für den Einbezug von Mehrsprachigkeit auf Basis von instrumentellen Funktionen wie den Erwerb metasprachlichen Wissens und der Erleichterung schulischen Lernens sowie der symbolischen Funktion der persönlichen Wertschätzung und der damit verbundenen positiven Identitätsentwicklung aus, um ein Stück weit Bildungsgerechtigkeit für jene Schüler*innen zu fordern, deren Sprachen eine marginale Rolle spielen (Dirim/Wegner 2016:9-10). Ähnlich wie Rösch und Belke argumentieren aber auch sie gegen einen Einsatz der schulischen Mehrsprachigkeitsdidaktik, wenn er bloß gelegentliche mehrsprachige Übungen mit dem Ziel der Wertschätzung der Sprachen verfolgt. Sie konstatieren kritisch, dass dies keine tatsächlichen Deutschkompetenzen schaffe, schon gar nicht solche in der deutschen Bildungssprache (Dirim/Wegner 2016:200). Oomen-Welke empfiehlt Mehrsprachigkeit themenbezogen heranzuholen, etwa zu den Themen: „Internationale Wörter“, „Körpersprache“, „Um die Erde“ und zum Thema „Höflichkeit“ (Oomen-Welke nach Rösch 2017:17). Sie macht aber auch darauf aufmerksam, dass Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen nicht ein punktuelles „Herbeiholen“ weiterer Sprachen in den Unterricht bedeute, sondern eine konsequente und durchgängige Beschäftigung mit Sprachen (Oomen-Welke, 1997:35, in: Nagy 2018:3).

Folgt man dem österreichischen Nationalen Aktionsplan für Integration sind Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen im gesamten Bildungssystem zu berücksichtigen. Im formellen Schulkontext findet sich beispielsweise unter dem Punkt Lehrplanbestimmungen für DaZ

2016/17 der Bereich interkulturelles Lernen sowie eine neu hinzugefügte Passage zur Mehrsprachigkeit im 2. Teil der Lehrplanverordnung unter den *Allgemeinen didaktischen Grundsätzen*¹⁵. Beide Bereiche gelten für die Unter- und Oberstufen der Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS). Für die Neuen Mittelschulen (NMS) wurden die *Allgemeinen Bestimmungen* um eine längere Passage zum Thema Mehrsprachigkeit novelliert¹⁶.

Die Lehrplanbestimmungen für DaZ der AHS und NMS fordern u. A. auf, die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler*innen positiv zu besetzen, sie als wertvolle Ressource zu sehen und sie nicht nur in den sprachlichen Unterrichtsgegenständen zu nutzen¹⁷. Erstmals überhaupt werden diese Gesichtspunkte berücksichtigt, wenn auch nicht konsequent, denn, sie spiegeln sich noch kaum in der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit wider. Ähnliche Problemlagen konstatiert Wildemann für die Diskrepanz von Lehrplänen und realem Unterricht in Deutschland (Wildemann et al. 2014:228). Heinemann/Dirim diagnostizieren eine Stagnation im österreichischen Bildungssystem, das es nicht schafft auf veränderte Umstände zu reagieren und referieren auf Gibbons, der für GB fordert:

Hier sind neue Bedarfe entstanden, das System bleibt das gleiche – auch wenn viele Lehrkräfte versuchen die neuen Umstände angemessen zu berücksichtigen. Es verstärkt Ungleichheiten eher noch (Gibbons 2013: 487, in: Heinemann/Dirim 2016:211).

2018 reagierte man schließlich in den Bildungsministerien auf die durch die Flüchtlingsbewegung zugezogenen Schüler*innen. Allerdings nicht mit der gewünschten Abwendung von der Einsprachigkeitsideologie, sondern, wie es schlimmer nicht hätte kommen können, mit der Einführung von separaten *Deutschförderklassen*¹⁸ für außerordentliche Schüler*innen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen. Das Bildungsministerium

¹⁵ Siehe Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, vgl. BGBl. Nr. II 219/2016, Seite 5: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf (zuletzt am 22.06.2018).

¹⁶ Siehe 2. Teil Allgemeine didaktische Grundsätze, Kapitel 4. Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Seite 8-9: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201120/NOR40201120.pdf> (zuletzt am 22.06.2018).

¹⁷ Siehe Lehrplan der Neuen Mittelschule, S. 8: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201120/NOR40201120.pdf> (zuletzt am 22.06.2018)

¹⁸ Das in Kritik geratene Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung zu eigenen Deutschförderklassen, ähnlich der Willkommensklassen in Deutschland, sieht vor Schüler*innen mit Deutschlernbedarf ab 2018 im hohen Förderzeitraum von bis zu vier Semestern separaten Klassen zuzuordnen bis sie dem Regelunterricht auf Deutsch folgen können. Der Deutscherwerb soll damit vor Schuleintritt getrennt von Regelklassen gebildet werden.

orientierte sich mit der Einführung der Deutschförderklassen am Beispiel der Willkommensklassen in Deutschland, ohne jedoch, so scheint es, Vor- und Nachteile wissenschaftlich fundiert gegeneinander abzuwägen. Integration ist damit in noch weitere Ferne gerückt und näher zur Segregation in „Ausländerklassen“. Karakayali resümiert ihr Fazit zur Studie zu den Willkommensklassen in Deutschland: Durch segregierte Beschulung wird ein Parallelsystem etabliert, sie widerspricht einer Integration durch mehrsprachige Schüler*innen, erzeugt Mangel an Kontakten zu deutschsprachigen Gleichaltrigen und verstärkt kulturalisierendes Differenzwissen, denn Kultur wird zum Thema und nicht Sprache (vgl. Juliane Karakayali¹⁹). Darüber hinaus konstatiert sie in ihrer Studie über Willkommensklassen in Deutschland:

Der historische Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zeigt jedoch, dass dieser immer wieder durch Vorläufigkeit, Konzeptlosigkeit und vor allem Formen der Separation geprägt war, die dazu dienen das Regelschulsystem in der bestehenden Form zu erhalten und vor Veränderung zu schützen (Karakayali et al 2017:26).

Stellen die didaktischen Richtlinien der Lehrpläne von AHS und NMS zumindest einen richtungsweisenden Schritt für einen an Heterogenität orientierten Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeit für die allgemeinen Bildungsziele der Sekundarstufen dar, geben die Lehrpläne der Volksschulen (VS) Einblicke in regressivere Zeiten und scheinen, anders als die Lehrpläne von AHS und NMS, seit der Fassung 2012 dahingehend nicht mehr aktualisiert worden zu sein. Implizit wird zwar an zwei Stellen hinsichtlich didaktischer Grundsätze für Schüler*innen mit nichtdeutscher Muttersprache der Rückgriff bzw. der gelegentliche Rückgriff auf die Muttersprache für den deutschen Spracherwerb empfohlen (Lehrplan der Volksschule, geltende Fassung 2012:145 und 146)²⁰. Der explizite Begriff Mehrsprachigkeit allerdings, der allein unter dem Kapitel *Muttersprachlicher Unterricht* in Bezug auf didaktische Grundsätze nur einmal innerhalb des 276 Seiten starken VS-Lehrplans auftaucht, wird in einen kausalen Zusammenhang mit einer Aufzählung von Defiziten der „ausländischen“ Mehrsprachigen hinsichtlich ihrer Erstsprachen gesetzt.

Auffallend ist die starke Orientierung am Konzept der Erstsprache als homogene Einheit und die Konsequenz daraus, dass der VS-Lehrplan eine negative Grundeinstellung zur Zwei- und

¹⁹ Kurzvortrag am 28.02.2019 in Wien mit dem Thema: Erfahrungen nach einem Semester Deutschförderklassen. (zuletzt am 01.07.2019): https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Praesentation_Karakayali_2019.02.28.pdf.

²⁰ Dieser VS-Lehrplan ist immer noch gültig, siehe Fußnote 25.

Mehrsprachigkeit offenlegt. Diese an Defiziten orientierte Sichtweise bezieht sich auf folgendes Zitat:

Der Muttersprachliche Unterricht wendet sich an Kinder, deren Primärsprache nicht Deutsch ist. In der Regel unterscheidet sich ihre erworbene Umgangssprache (oft die Haus-/Familiensprache) nicht unerheblich von der „muttersprachlichen“ Schulsprache, die gleichzeitig die Standardsprache ist. Diese muttersprachliche Schulsprache muss nicht identisch mit der jeweiligen Staatssprache des Herkunftslandes sein (vgl. zB Kurdisch und Türkisch). Bei vielen Kindern ist daher schon von einer primären Zweisprachigkeit (oder Mehrsprachigkeit) auszugehen. Darüber hinaus ist bei Kindern, die nicht im Milieu ihrer Muttersprache aufwachsen, damit zu rechnen, dass ihre Muttersprache bereits Interferenzen mit dem Deutschen zeigt. Es ist daher insgesamt davon auszugehen, dass die ausländischen Kinder zahlreiche und vielschichtige Abweichungen von der muttersprachlichen Standardsprache zeigen, ua.:

- Abweichungen und Defizite in der Aussprache, im Wortschatz, dialektale Interferenzen - Defizite insbesondere in der soziokommunikativen Kompetenz auf Grund der oft begrenzten sozialen Erfahrungsmöglichkeiten - Defizite im kognitiven Bereich, dann, wenn die Eltern nicht in der Lage sind, sich mit den Kindern in der neuen Umwelt adäquat auseinander zu setzen, ihnen Erklärungsmuster zu vermitteln - Es kann daher nicht vorausgesetzt werden, dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache hinsichtlich ihrer sprachlichen, kulturtechnischen, kognitiven usw. Vorbildung einigermaßen homogen sind (Lehrplan der Volksschule, geltende Fassung 2012:274²¹).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird hier nun aus Sicht eines doppelten Kommunikationshindernisses betrachtet: Neben den sonst als nicht ausreichend bemängelten Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch, kommen nun noch die „Unzulänglichkeiten“ in der Erstsprache der Schüler*innen hinzu. Zeugnis darüber, dass nicht die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen als Normalfall für (Mutter)sprachliches Lernen verstanden wird, sondern ganz im Gegenteil, von ihrem Konterpart, einer Homogenität ausgegangen wird, gibt dieser Einblick durchaus. Rösch kritisiert, dass der Muttersprachen Unterricht oft ein Schattendasein führt (Rösch 2016:296). Reich sieht in den ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen des Herkunftssprachenunterrichts sogar eine Kontinuität der „Strategien der Abwehr und des Kleinhaltens von schulisch illegitimen Wissen“ (Reich 2000:355, in: Fürstenau/Gomolla 2011:80).

Die Begriffe legitimes und illegitimes Wissen entstammen Bourdieus kultursoziologischer Theorie. In der „Ökonomie des sprachlichen Tauschs“ beschreibt Bourdieu 1982 die Theorie,

²¹ Lehrplan der Volksschule, URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf [zuletzt am 12.07.2019].

dass Kommunikationsbeziehungen auch symbolische Machtbeziehungen sind und sich dementsprechend die sprachlichen Hierarchien einer Gesellschaft in diesen sozialen Machtverhältnissen widerspiegeln (zitiert nach Fürstenau/Gomolla 2011:85). Diese Strukturen des sprachlichen Marktes zu transformieren, kann, ausgehend von Bourdieus Theorien nur in Abhängigkeit mit gesellschaftlichen Hierarchien geschehen und nicht allein der Rolle der Schule zukommen. Ganz im Gegenteil sieht Bourdieu in der Rolle der Schule eine Kontinuität der Legitimierung und Reproduktion der sozialen Machtverhältnisse durch die Anerkennung der sozial dominanten Sprachform bzw. der legitimen Sprache (ebd. 80 und 85).

Basierend auf Bourdieus Modell vom sprachlichen Markt entwickelte Niedrig (2002) ein Analyseschema zur Einschätzung des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit, woran sich das Transformationspotenzial sprachlicher Bildungspolitik und konkreter schulischer Strategien für Mehrsprachigkeit anhand zweier Analysedimensionen reflektieren lassen.

Die erste Dimension bezieht sich auf Effekte bildungspolitischer Strategien auf dem sprachlichen Markt und beschäftigt sich mit der Frage nach der Wirkung der Verbreitung ausschließlich legitimer Sprachen (nationaler und internationaler Sprachen -Deutsch/Englisch-) einerseits und jener der Verbreitung von Kenntnissen nicht-dominanter Sprachen durch ihre Aufwertung durch Zertifikate oder ein Bonussystem bspw. die Kenntnis einer Minderheitensprache als Einstellungsvoraussetzung für die Arbeit bei institutionellen und öffentlichen Einrichtungen vor allem auf dem Arbeitsmarkt andererseits (Fürstenau/Gomolla 2011:84).

Die zweite Analysedimension betrifft schulische Strategien der konzeptionellen Perspektive auf Mehrsprachigkeit und reflektiert, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Kommunikationshindernis (komplexitätsreduzierende Strategie) oder als eine Ressource betrachtet wird (diese Strategie fordert Diversität im Sprachenlernen) (ebd.).

Unterzieht man nun die oben genannten österreichischen Lehrplanbestimmungen einer Reflexion anhand Niedrigs Analysedimensionen, so ergeben sich ambivalente Aussagen: Zum einen enthalten sie zwar die Aufforderung zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Ressource, doch wird kein Zusammenhang zu einem konkreten Schulfach hergestellt und damit keine Strategie, die Diversität beim Sprachenlernen berücksichtigt ist. Zum anderen zeigt die ausschließlich defizitäre Betrachtung der Erstsprachenkenntnisse für die Handhabung im Muttersprachlichen Unterricht ganz konkret ein Kommunikationshindernis auf.

Zumindest reagieren die Gestalter*innen von Lehrplänen mit den wenigen Aktualisierungen auf die zunehmenden Migrationsbewegungen und deuten damit zwar noch keine

Sprachregelung, aber doch einen richtungsweisenden Zusammenhang von Bildungschancen und Mehrsprachigkeit an. Mithin stellt sich auch eine institutionelle Positionierung der Bildungsministerien zu diesen Gesichtspunkten auf bildungspolitischer Ebene ein. Denn, dass ein an Mehrsprachigkeit orientierter Unterricht Allgemeingültigkeit erlangt, kann nicht allein auf freiwilliger Basis von Lehrkräften geschehen. Inwieweit jedoch die konzeptionelle Ebene wie Erlasse und curriculare Vorgaben in Lehrplänen tatsächlich Veränderungen der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Heterogenität und Mehrsprachigkeit bewirken können, und eine positive Einstellung zu mehrsprachigen Schüler*innen erzeugen, soll der folgende Absatz klären.

„Nur, wenn Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen erleben, dass sie ihr dort neu erworbenes Wissen in der Unterrichtspraxis erfolgreich anwenden können, sind sie bereit, ihre Einstellungen entsprechend zu überdenken und anzupassen (Wildemann et al. 2014:228).

Langfristig eine Veränderung der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit bei Lehrenden zu erwirken, verlangt eine Verknüpfung von fachlichen und fachdidaktischen Wissen mit einer Realisierung in der Unterrichtspraxis (ebd.). Denn, ist das Wissen über Mehrsprachigkeitsförderung nicht vorhanden, verfügen Sprachlehrkräfte über eine unzureichende Qualifizierung für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen und daraus wiederum ergibt sich eine weitere Konsequenz in der Haltung bzw. in fehlenden Überzeugungen der Lehrenden (ebd.). Dass Überzeugungen bzw. die Haltung der Lehrenden eine Schlüsselfunktion in der Crux der (Nicht-) Realisierung von einem an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht einnehmen, führte Wildemann darüber hinaus bei einem Vortrag zum Thema *Deutschförderklassen* aus. Vor allem, stellte sie damit in Zusammenhang, konnte sie beobachten, dass Studierende, die in ihren Aus- oder Fortbildungen zur Mehrsprachigkeit zuvor geschult waren und später in der Praxis mit der Methode der Mehrsprachigkeitsdidaktik selber unterrichteten, durchweg alle ihre Haltung veränderten²². Sie macht handlungsrelevante Einstellungen und Überzeugungen als Haupteinflussgröße auf den erfolgreichen Umgang mit Mehrsprachigkeit aus, da die Überzeugungen der Lehrkräfte das unterrichtliche Handeln sogar stärker als wissenschaftliche Theorien steuern und leiten (Wildemann et al. unveröffentlicht:2).

²² Aus dem Vortrag von Anja Wildemann zum Thema Deutschförderklassen am 25.04.2018, einer Veranstaltung des Arbeitsbereiches Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien in Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer Wien und der Fachdidaktik Deutsch des Instituts für Germanistik der Universität Wien.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vier Ebenen entscheidend an der (Nicht) Realisierung von Mehrsprachigkeitsförderung beteiligt sind:

1. Für Bourdieu sind dies die gesellschaftliche und
2. in ihrer Widerspiegelung die konzeptionell schulische Ebene.
3. Wildemann zufolge kommt hinzu, dass Lehrende in ihren Aus- und Fortbildungen eine Qualifizierung für einen an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht erfahren und vor allem dieses Wissen in der Praxis anwenden müssen. Denn erst durch die Praxiserfahrung kann fachliches und fachdidaktisches Wissen ein Handeln erwirken.
4. Dadurch ergibt sich die vierte und die wohl wichtigste Ebene: die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden zur Mehrsprachigkeit.

Gesellschaftsebene	Konzeptionelle bzw. schulische Ebene
Fachliches und fachdidaktisches Wissen verknüpft mit Praxiserfahrung der Lehrkraft	Einstellung, Haltung, Überzeugung der Lehrkraft

Tabelle 3: Vier Ebenen, die entscheidend an der (Nicht)Realisierung von einem an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht beteiligt sind.

Ob nun für einen gemeinsam DaZ- und DaM-Unterricht oder für einen separierten additiven DaZ-Unterricht, sprechen sich Rösch (2016), Dirim/Wegner (2016) und Belke (2016) mit unterschiedlichen Schwerpunkten für den Einbezug der Mehrsprachigkeit aus. Doch zeigen sie klare Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Schulkontext auf und machen deutlich, dass nur durch die Nutzung der Erstsprache oder durch eine Wohlfühl- bzw. Wertschätzungsdidaktik allein, das Prestige der Herkunftssprachen zwar wachsen, sich dadurch aber keine Zweitsprachkompetenzen erwerben lassen können, um weiters konkret institutionelle Förderungen der Sprachkompetenz im Deutschen (DaZ), der Bildungssprache Deutsch sowie der Schriftsprache im Bildungssystem zu fordern.

Die Defizit-Orientierung im Rahmenlehrplan der österreichischen Volksschule in Bezug auf den Muttersprachenunterricht könnte zum Positiven gelenkt und genauso gut in kompetenz- und ressourcenorientierter Form verfasst sein. Dass dies gar nicht so schwierig ist, lässt der sächsische Rahmenplan „Grundschule“ für den Herkunftssprachenunterricht durchblicken. Er formuliert im Prinzip denselben Inhalt wie der österreichische, jedoch mit einer affirmativen und positiven Grundeinstellung zur Mehrsprachigkeit und zu Mehrsprachigen:

Mehrsprachig aufwachsende Kinder besitzen mit ihrer Sprachenbiografie ein besonderes Bildungspotenzial und sind durch unterschiedliche Lebens und Kulturerfahrungen geprägt, die wertgeschätzt und anerkannt werden. Bei der Entwicklung der Persönlichkeit kommt dem Ausbau der vorhandenen Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle zu.

Die Schüler bringen unterschiedliche Profile sprachlicher Kompetenzen sowohl in ihren Herkunftssprachen als auch in der deutschen Sprache mit, die Produkt ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit sind. Die unterschiedlichen Migrationssituationen und Sprachenbiografien der Schüler erfordern ein hohes Maß an Binnendifferenzierung im Unterricht. Zugleich birgt dies Heterogenität einen beachtlichen sprachlichen Reichtum, der im Unterricht genutzt werden sollte (Auszüge aus dem Rahmenplan Sachsen Grundschule, Herkunftssprachen 2014:5, vgl. Dirim/Wegner 2016:203).

Will man einen an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht im erwachsenen DaZ-Kontext behandeln und dabei Rassismus sowie kulturelle Zuschreibungen nicht perpetuieren, kommt man nicht umhin Machtverhältnisse in Verbindung mit Bildungsprozessen, aber auch die eigene Positioniertheit im Sinne einer selbstkritischen reflexiven Pädagogik (vgl. Mecheril 2010) zu beleuchten. Im nun folgenden Abschnitt werden diese Themen diskutiert.

2.4. Die Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Othering und der Hass auf die „eigene“ Kultur

Durch die linguizistische Praxis einer konsequenten Einsprachigkeit in österreichischen Schulen wird eine Gleichheit suggeriert, die jedoch nur eine *Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu/Passeron 1971) darstellt, da die Voraussetzungen der Schüler*innen ungleich sind (vgl. Erler 2011:8). Erler bringt zum Ausdruck, „dass es gerade die ‚gleiche‘ Behandlung der Lernenden ist, die Ungleichheit erzeugt“ und die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Mittelpunkt gestellt werden müssen (vgl. Erler 2011:1). Rösch schreibt die systematische schulische Benachteiligung dem Umstand zu, dass die Lernleistungen der DaZ-Lernenden an den Maßstäben der DaM²³-Lernenden gemessen werden (vgl. Rösch 2016:291-300). Um der Ungleichheit wiederum entgegenzuwirken stellt sich ein Differenzieren (vgl. Erler 2011:8) (ein an Mehrsprachigkeit orientierter Unterricht und Sprachförderung) als Mittel zur Problemlösung dar, um damit, zwar immer noch nicht zu gleichen, so doch zu faireren Bildungschancen beizutragen. Nun stellt sich hingegen die Frage, ob eine Differenzierung nicht ebenso

²³ Deutsch als Muttersprache.

Bildungsungleichheiten reproduziert, und in einem widersprüchlichen Verhältnis damit gleichermaßen das erzeugt, wogegen sie zu Felde zieht.

Für Schader liegen die Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik einerseits in der sprachlichen Abrufbarkeit durch Überforderung, wenn etwa ein Begriff, nach dem gefragt wird, in der L1 schlicht nicht bekannt ist, und andererseits in der Gefahr einer Bloßstellung. Besonders im schulischen Kontext haben Kinder und Jugendliche den Wunsch sich in die Bezugsgruppe zu integrieren, so zu sein wie die anderen und „dazuzugehören“ (vgl. Schader 2012:28). Im Prozess ihrer Identitätsentwicklung durchlaufen manche Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch Phasen, in denen sie mit ihrer Herkunftskultur und –sprache möglichst wenig zu tun haben wollen (vgl. Schader 2012:35). Nicht selten stehen dahinter schmerzhaft Erfahrungen, die leider auch in Schulen gemacht wurden, deren monokulturelle Ausrichtung die Abwendung von eigenen kulturellen Persönlichkeitsanteilen geradezu herbeiführt (ebd.). Ein Kind nun auf sein Anderssein zu behaften, sei dies noch so gut gemeint, und „ihm einen unreflektierten Status als Vertreterin oder Vertreter seiner Herkunftskultur zuzuschreiben, verletzt dieses fundamentale Bedürfnis [danach dazuzugehören, Anm. d. Verf.] und verkennt die identitäre Situation des Kindes“ (vgl. Schader 2012:28).

Darüber, dass im Falle der eigenen Distanzierung zu (multiplen) Herkunftssprachen Konsequenzen für die Entwicklung der Identitätsbildung bei Kindern und Jugendlichen entstehen, besteht weitgehend Konsens neben Schader auch unter all jenen Autor*innen, die sich mit schulischer Mehrsprachigkeitsdidaktik befassen. Belke etwa referiert auf Kielhöfer (1995) und schreibt, dass in monolingualen Umgebungen Kinder manchmal ihre Zweisprachigkeit aus sozialem Konformismus verweigern. Sie wollen so sein, wie die einsprachigen Kinder (vgl. Belke 2017:7). Belke hebt in diesem Zusammenhang einen Punkt hervor, der mir besonders wichtig erscheint: „Der Erfolg einer auch im Deutschunterricht anzustrebenden Erziehung zur Zweisprachigkeit basiert u. a. auf dem sozialen Ansehen der beteiligten Sprachen“ (ebd.).

Auch Rösch konkretisiert einen kausalen Zusammenhang von schulischer Benachteiligung und dem Fehlen einer (positiven) sprachlichen Identitätsentwicklung. Aus den schulischen Benachteiligungen, dass DaZ-Lernende an DaM-Lernend gemessen werden, erfolge nicht selten, dass DaZ-Lernende keine positive Einstellung zu ihrer Sprachbiographie ausbauen bzw. ihre zwei- oder mehrsprachigen Identität nicht entwickeln (können) und die Fokussierung auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit folglich als Zuschreibung empfinden (vgl. Rösch 2016:292).

Entscheidend ist daher, und hier schließt sich der erwachsene DaZ-Kontext ein, da in den bisher genannten Ausführungen allein auf den Schulkontext Bezug genommen wurde, die pädagogische Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht als Fixierung einer ungeliebten Rollenzuschreibung zu manifestieren, sondern auf solcherart Beiträge, die auf freiwilliger Basis erfolgen (vgl. Schader 2012:28) und auf die Schaffung eines Grundklimas des Dazugehörens und der Akzeptanz in der Klasse hinzuarbeiten. Vorprogrammierte Blockaden entstünden etwa dann, wenn ein/e einzelne/r Schüler/in direkt aufgefordert würde, etwas in „der“ Herkunftssprache vorzutragen, da dies zu einem Gefühl der Isolierung und Festlegung auf ein Anderssein beitrüge. Während ein gemeinsames Projekt, bei dem Begriffe in vielen verschiedenen Sprachen gesammelt werden, von allen einen Beitrag einfordere und diese Beiträge von der Motivation des Gelingens in unpräntiöser und selbstverständlicher Weise geleitet seien (vgl. Schader 2012:35). Werden Lernende vereinzelt angesprochen, kann der/dem Einzelnen eine kulturelle Andersheit und damit ein individueller oder kollektiver Zuschreibungsprozesse widerfahren bzw. ein *Othering* begünstigt werden.

Das Konzept des *Othering* ist im Kontext der Postcolonial Studies entstanden und wurde u.a. durch Autor*innen wie Edward Said (1978) und begrifflich durch Gayatri C. Spivak (1985) geprägt. *Othering* [...] [erfolgt] vor dem Hintergrund des Fortwirkens kolonialer Verhältnisse in heutigen postkolonialen Gesellschaften [...] [wurde] im deutschsprachigen Raum im Kontext von kritischer Rassismusforschung und Migrationspädagogik aufgegriffen [...] (z.B. Mecheril et al. 1999, Gutiérrez Rodríguez 1999, Mecheril 2004, Castro Varela/Dhawan 2005, Eggers 2005, Mecheril/Broden 2007, 2010, Attia 2009, Castro Varela 2010, in: Riegel 2016:51).

Unter dem Begriff *Othering* wird die Konstruktion der_des Anderen als ein Prozess des „Different-Machens“ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 60, in: Riegel 2016:52) verstanden. Ein Prozess, der mit den Mitteln der Zuschreibung Elemente der Ausgrenzung, identitärer Festschreibung und Unterwerfung enthält. Als maßgebliches Element des *Othering* geht die binäre Unterscheidung von „Wir und die Anderen“ über Gruppenzuschreibungen hinaus und legt ungleiche Positionierungen und Repräsentationsmöglichkeiten in Macht- und Herrschaftsverhältnissen fest (vgl. Riegel 2016:53). Wie dies Said in *Orientalism* 1978 herausarbeitete, bestimmt diese Unterscheidung die Konstruktion des „Anderen“ als ein komplementäres und binäres Gegenstück zu einem hegemonialen „Wir“ und gleichsam ist die Definition des Anderen zur Definition und Untermauerung des Eigenen, Prioren und Normalen notwendig (vgl. Riegel 2016:52). „Das von Said (1978) formulierte Konzept des *Othering* verdeutlicht dabei, dass der_die Andere beständig (neu) erzeugt werden muss und gleichzeitig

auf der Position der Differenz festgezurr werden muss.“ (vgl. Castro Varela 2010: 256, In: Riegel 2016:52).

So strebt das Konzept der Mehrsprachigkeit zwar danach mit der Sichtbarmachung der Erstsprachen im Unterricht und gegen eine Verschleierung unterschiedlicher Voraussetzungen zu arbeiten, um damit ein Stück weit den (sprachlichen und kapital-kulturellen) Vorsprung der Mehrheitsgesellschaft einzuholen, begibt sich dabei gleichzeitig in die Gefahr Othering zu (re)produzieren. Dass Othering, wie empirische Fallstudien zeigen, meist ohne Absicht und unbewusst in Momenten der Überforderung und Unsicherheit geschieht (vgl. Riegel 2016:310), schmälert nicht dessen ausgrenzende Wirkung.

Um eine Bildung zu gewährleisten, die für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene in DaZ-Kursen gleichermaßen greift, wird es vor diesem Hintergrund bereits in der Lehrer*innenausbildung und Weiterbildung, umso mehr für DaZ-Lehrende, notwendig sein, sich ein rassismuskritisches Wissen und eine pädagogische Reflexivität (Mecheril 2010) anzueignen sowie eine postkolonial Perspektive einzunehmen, insbesondere darauf, dass Bildung nie harmlos ist (Said 1978, in: Castro Varela 2015:50), immer mit hegemonialen Strukturen in Verbindung steht und Bildungsunterschiede diese hegemonialen Strukturen stabilisieren (Castro Varela 2015:48). Der Bedarf für solch eine Ausrichtung in der Lehrer*innenbildung ist durch aktuelle Migrationsbewegungen erhöht.

Eine reflexive Auseinandersetzung über (migrations)pädagogisches Handeln bedeutet ein kontinuierlich selbstkritisches Bewusstsein darüber zu entwickeln, dass jede/r Pädagogin/Pädagoge sich als politische/r Akteur_in wahrnimmt, die/der durch eingefahrene Denk- und Handlungsmuster an einer Fortführung gesellschaftlich bestehender (indirekter) Diskriminierungsmechanismen und Differenzkonstruktionen beiträgt.

Darauf, dass Reflexion aber keine „Zauberformel“ darstellt, und die eigene Verstricktheit in hegemoniale Verhältnisse oft nicht erkannt wird, weil sie meist strukturell mit Institutionen verbunden sind, macht Mecheril aufmerksam:

Erstens, weil Reflexion auf notwendige Veränderungen verweist, die das Handeln in gegebenen Kontexten nicht erwirken kann, und zweitens, weil „Reflexion“ eine soziale Praxis darstellt, also nicht von einem außersozialen Ort aus vorgenommen wird und insofern an die Strukturen des Ortes, von dem aus beobachtet und reflektiert wird, geknüpft bleibt. Es bedarf als auch einer „Reflexion der Reflexion“ (usw.) (Mecheril 2010a:22).

Haug (2003) spricht hier von der Notwendigkeit des Verlernens - von routinierten, eingefahrenen, jedoch ausgrenzenden Deutungs- und Handlungsmustern. Spivak (1994) schlägt

die Praxis des Verlernens als Intervention vor, eigene Vorannahmen, Perspektivität und Privilegien nicht nur zu reflektieren, sondern auch aufzugeben (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 60f., in: Riegel 2016:313).

“Bildung und Othering sind eng miteinander verflochten und beziehen sich in widersprüchlicher Weise aufeinander“ (vgl. Riegel 2016:309). Die Migrationspädagogik beschäftigt sich mit diesem widersprüchlichen Zugehörigkeits- und Differenzordnungen²⁴, deren Verhältnisse historisch und regional in Herrschaftsstrukturen eingebettet sind und der Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert werden, aber auch verändert und problematisiert werden können sowie mit der Frage eines Widerstands (vgl. Mecheril 2015:45-48).

Zentrales Bildungsziel Interkultureller Pädagogik hingegen ist die Anerkennung von Differenzen und damit aber kultureller Differenzen mit dem Fokus auf Fremdheit. Durch die Inanspruchnahme des Fokus nur auf Migrant*innen werden die gewissermaßen „Anderen“ erst selektiv universalisiert, kritisiert Mecheril (vgl. Mecheril 2015:35). Damit unterscheidet sich die Perspektive auf Fremdheit gravierend von einer migrationspädagogischen, die ihrerseits Produktionsprozesse von ‚Fremden‘ und ‚Unterworfenen‘ in Bildungsprozessen untersucht (vgl. Mecheril et al. 2010, in: Castro Varela 2015:47). Denn Bildung ist immer unterwerfend und auch ermächtigend zugleich (vgl. Castro Varela 2015:52).

Damit im Zusammenhang steht eine soziolinguistische Studie zu Bildungs(miss)erfolgen Katharina Brizićs (2006). Brizić zufolge ist es eine Sache, fehlende Wertschätzung und das geringe Prestige gegenüber einer Sprache im fremden Einwanderungsland zu erfahren, und eine ganz andere sprachpolitische Marginalisierung im eigenen Herkunftsland zu erleben und dieses Erlebnis in weiterer Folge nicht etwa durch eine Emigration hinter sich zu lassen, sondern in die Migration mitzunehmen. Brizić spricht hierbei von dem nachhaltig wirkmächtigen Unterschied, ob die Möglichkeit zur uneingeschränkten Weitergabe der Erstsprache im Herkunftsland gegeben war oder ob man gezwungen war, von der eigenen sprachlichen Identität Abstand zu nehmen und die dominante Mehrheitssprache zu sprechen. Der Unterschied sei insofern von Bedeutung, als dass sich diese sprachpolitischen

²⁴ Der Begriff Differenzordnung stellt wirkmächtige binäre Ordnungen wie ‚Mann‘ und ‚Frau‘, ‚nicht-behindert‘ und ‚behindert‘ in einer Eindeutigkeit dar, die zugleich „solche Identitätspositionen abwertet, die sich der Eindeutigkeit entziehen“ (Dirim/Mecheril 2017:42). Differenzordnungen sind rassistisch und bezeichnen gegebene Hintergrunderwartungen, die auch strukturierend wirken. Sie „normieren, subjektivieren, rufen historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an.“ (vgl. Broden/Mecheril 2010:17).

Rahmenbedingungen der Minderheitensprache in den Herkunftsländern grundlegend im Sprachlern(miss)erfolg der Migrationssprache spiegeln (vgl. Brizić 2006:38).

Die herkunftsspezifischen Rahmenbedingungen haben damit Auswirkungen über Raum und Zeit hinweg auf den Sprachlern(miss)erfolg in der Migration. Diese bildungspolitischen Voraussetzungen und das politische Klima im Herkunftsland prägen nicht nur die (Un)Möglichkeiten des Spracherwerbs von Minderheitensprachen, sondern, so wird von Brizić u. A. am Beispiel von Romanes²⁵ im ehemaligen Jugoslawien oder dem Kurdischen in der Türkei konstatiert, damit auch jene Personen selbst, „die nun als Migrant*innen in den verschiedenen Einwanderungsgesellschaften leben.“ (vgl. Brizić 2006:37) Offenbar, schlussfolgert sie, werden damit in Zusammenhang generell Bildungserfolge über den entscheidenden Faktor Selbstwertgefühl wirksam, insbesondere aber sei das Selbstwertgefühl ein bedeutender Faktor für die Bildungserfolge in der Migration (ebd.).

Negative, ablehnende und distanzierte Einstellungen zur eigenen Sprache lassen sich dagegen auch an einer kritischen Haltung zur eigenen Kultur oder sogar mit dem Hass auf die „eigene“ Kultur beobachten, wie es in Österreich etwa von dem österreichischen Schriftsteller Thomas Bernhard hinlänglich bekannt ist. Bei Bernhard kann mitnichten von fehlendem Selbstwertgefühl gesprochen werden. Er hat Krieg und Faschismus erlebt. Geprägt haben sein Österreichbild die 1950er Jahre, wo der Faschismus noch in einer politisch praktischen Präsenz und gleichzeitig ein Katholizismus währten. Diese Mischung, die mit einer gewissen Form eines geistigen Stumpfsinns einherging, wurde von Bernhard in den Vordergrund gestellt (Franz Schuh 12.02.2019 WDR).

Meine Heimatstadt ist in Wirklichkeit eine Todeskrankheit, in welche ihre Bewohner hineingeboren und hineingezogen werden, und gehen sie nicht in dem entscheidenden Zeitpunkt weg, machen sie direkt oder indirekt früher oder später unter allen diesen entsetzlichen Umständen entweder urplötzlich Selbstmord oder gehen direkt oder indirekt langsam und elendig auf diesem im Grunde durch und durch menschenfeindlichen architektonisch - erzbischöflich - stumpfsinnig-nationalsozialistisch-katholischen Todesboden zugrunde. Die Stadt ist für den, der sie und ihre Bewohner kennt, ein auf der Oberfläche schöner, aber unter dieser Oberfläche tatsächlich fürchterlicher Friedhof der Phantasien und Wünsche. (Thomas Bernhard, in: *Die Ursache* 1975:6-7, autobiografisches Werk)

²⁵ Die Sprache der Roma.

Um anhand dieser verschiedenen Erklärungsmodelle wieder zurück zu einem an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht zu kommen, wurden Grenzen des Sichtbarmachens von Sprachen deutlich gemacht und gleichwohl der Notwendigkeit eines hegemoniekritischen Standpunkts gegenüber eines monolingualen Unterrichts und damit einhergehender schulischer Benachteiligung gegenübergestellt. Mecheril stellt dieser pädagogischen Auseinandersetzung (die stellvertretend als Kampfplatz für eine bildungs- und gesellschaftspolitische Auseinandersetzung gesehen werden kann) eine Schlüsselfrage entgegen, die eine Lösung für dieses Dilemma birgt:

Wie könnte [...] ein kommunikativer Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der das Andere nicht nötigt, sich als Andere darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Andere darzustellen? (Mecheril 2002:11)

Mit dieser Frage wird implizit eine pädagogische Aufmerksamkeit und Haltung eingefordert, die Zugehörigkeitszuschreibungen dekonstruiert. Für eine solche Mehrsprachigkeitsdidaktik, die an diese Frage anknüpft, wird es sinnvoll sein Impulse zu setzen sowie Anregungen und Angebote zu geben, die Raum schaffen, Sprachen zu nennen, um die TN dadurch mit ihren verschiedenen Sprachen zu einem gemeinsamen Projekt zu motivieren. Dabei darf die vermeintlich eigene Sprache aber nicht übergestülpt, sondern den TN überlassen werden, welche Sprachen sie einbringen wollen bzw. ob sie von ihrer sprachlichen Identität Abstand nehmen (vgl. Brizić 2006:38) oder aus anderen Gründen es vorziehen Begriffe oder Sprachphänomene in einer zweiten Erstsprache (Verkehrssprache) oder der Zweitsprache (etwa der herkunftssprachlich dominanten Sprache)²⁶ zu äußern.

Zu überlegen bleibt die Frage, mit welcher Intensität der Mehrsprachigkeitsansatz als sprachliche Brücke zur Unterstützung eingesetzt werden kann und ob es einen Zeitpunkt gibt, zu welchem der Einbezug von und die Konzentration auf die Erstsprachen von Schüler*innen oder der TN im DaZ-Kurs als uninteressant oder gar als belastend empfunden wird. Was Franz Hamburger 1999 für den Ansatz des interkulturellen Lernens ausspricht, kann um Überlegungen für das Konzept eines an Mehrsprachigkeit orientierten Unterrichts fruchtbar gemacht werden. Er ist der Auffassung, dass interkulturelles Lernen als notwendiges Lernen in kritischen Situationen, aber als ein zeitlich begrenztes Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele einzusetzen ist. Wird jedoch der erreichte Grad von Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen durch dauerhafte Hervorhebung von Differenzen übersehen, kann interkulturelles Lernen für

²⁶ Wie im Beispiel Brizićs, Türkisch für kurdische TN, Serbisch für Roma-TN.

migrationsandere²⁷ Schüler*innen zur Dauerbelastung werden, weil bereits verschwundene Fremdheit, dennoch immer wieder aufs Neue thematisiert wird (vgl. Hamburger 1999:39).

Von dieser Erkenntnis Hamburgers könnte eine situative Mehrsprachigkeitsdidaktik profitieren und überlegt werden, sie einer dauerhaft gleichbleibenden Intensität vorzuziehen. Vor diesem Hintergrund entspricht das Situative einer Reflexivität und lenkt die pädagogische Achtsamkeit auf dreierlei: erstens - die Wahl der Sprache (dieser Punkt wurde bereits erwähnt), zweitens – die sprachliche Intensität, mit der sie im Unterricht eingesetzt wird und drittens – die Wahl der Dichter*innen beim Einsatz mehrsprachiger Literatur.

1. Die Wahl der Sprache liegt bei den TN und ist damit situativ: Welche der Sprache(n) in den Unterricht herangeholt werden, wird nicht durch eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit²⁸ zu bestimmen sein, da dies im Sinne sprachlicher Einengung und kultureller Zuschreibungen bzw. Othering unangemessen ist, sondern situativ dem individuellen Vorzug (von Verkehrs-, Erst-, Zweit- oder Drittsprachen) den TN überlassen. Außerdem könnte der Fokus nach einiger Zeit um andere Sprachen als die in der Lerngruppe vorhandenen erweitert werden, anstelle des Einbezugs der immer wieder gleichen Sprachen. Freilich ist dies nur umsetzbar, wenn ein (Interessens) - Bezug unter den TN zu einer weiteren Sprache besteht oder sie sogar über geringe Sprachkenntnisse der neu herangezogenen Sprachen verfügen. Ähnliches schlägt Rösch vor (2017), allerdings mit dem Unterschied, die anderen Migrationssprachen nicht situativ erst nach einiger Zeit, sondern gleich zu Beginn verschiedene Migrationssprachen heranzuholen (vgl. Rösch 2017:19).
2. Die Intensität der rein sprachlichen Komponente der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Bewusstmachen sprachlicher Sachverhalte bzw. Language Awareness) wird situativ angepasst. Bei neu zugezogenen Sprachanfänger*innen in DaZ-Kursen, die nur drei bis vier Monate dauern sowie bei neu zugezogenen Schüler*innen, gegenüber solchen, die

²⁷ Paul Mecheril verwendet den Kunstbegriff Migrationsandere, um damit den Konstruktionscharakter zum Ausdruck zu bringen, nämlich dass pauschalierende Zuschreibung zu Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen durch gesellschaftliche Festschreibungen konstruiert sind (Mecheril 2010:17). Der Begriff Migrationshintergrund wurde innerhalb dieser Arbeit bewusst nur in wörtlichen Zitaten verwendet, „damit inferior markierende Bezeichnungspraxen reduziert werden“ (Dirim 2017: 439).

²⁸ Wenn es um Begriffe wie Ausländer, Migrant*innen, Polen, Brasilianer*innen geht, werden subtil Phänomene der Migration mit imaginiert. Die diffusen Imaginationen strukturieren sich in sozialen Zugehörigkeitsordnungen. Dies soll der Ausdruck natio-ethno-kulturell in Erinnerung rufen. Für diese These ruft Mecheril *Die Erfindung der Nation* »imagined communities« Benedict Andersons (1983; dt. 1998) auf.

schon über Jahre eine Schule oder mehrere DaZ-Kurse besuchen, werden unterschiedliche Bedarfe nötig sein. An die Stelle rein sprachanalytische Intensität hingegen könnte nun ein literarischer Aspekt²⁹ hinzukommen, der sich der Literatur der verschiedenen Sprachen im DaZ-Kurs bzw. in der Klasse widmet und situativ wiederum nach einiger Zeit mitunter nicht allein an diese Literaturen, sondern ein breiteres Spektrum umfassen, wie es etwa Rösch (2017) oder Wintersteiner (2006)³⁰ vorschlagen. Freilich müsste der Mehrsprachigkeitsdidaktik wieder verstärkte sprachliche Intensität bei jedem neuen Einstieg von (schulischen) Quereinsteiger*innen gewidmet werden.

3. Beim Einsatz von Literatur aus den Sprachen der TN wird die Selektionsentscheidung für Dichter*innen an den Vorschlägen der TN ausgerichtet. Sie ist damit nicht normativ sondern situativ: Es wird kein Literaturkanon von der/dem Lehrenden zusammengestellt, sondern Literatur situativ anhand der Vorschläge der TN für Dichter*innen recherchiert³¹. Diese Vorgehensweise darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Es geht hierbei um die Beteiligung der TN an der Auswahl der Unterrichtsinhalte. Dies ist eine grundlegende pädagogische Haltung, die gerade für den Erwachsenenbildungsbereich relevant und etwa in der Basisbildung³² Standard ist. Das Ziel dahinter ist, bestehende Wissensbestände von, aber auch Interessen und Wünsche für Literatur aus den Sprachen der TN (inbegriffen die Herkunfts-, Verkehrs-, Zweit- und Drittsprachen) aufzugreifen. Denn die Möglichkeit, sich für andere als der nation-ethno-kulturellen zugehörigen Dichter*innen zu entscheiden, kann nur durch eine Beteiligung an der Auswahl gegeben werden, aber eben auch jene, sich für eine diesbezügliche Zugehörigkeit zu entscheiden.

Damit bin ich auch schon beim Thema Literatur angekommen, das in Hinblick auf die Bedeutung mehrsprachiger Literatur wesentlich sein wird.

2.5. Die Rolle literarischer Texte im DaF/Z

²⁹ Dessen Ausarbeitung ist das Thema dieser Masterarbeit und wird ausführlicher in Kapitel 3 diskutiert.

³⁰ Rösch für Migrationsliteratur (2017) und Wintersteiner u. A. für die Literaturen autochthoner ethnischer Minderheiten Österreichs oder die Einflüsse der ungarischen oder slawischen Literaturen der Donaumonarchie auf die sog. Österreichische Literatur oder die Literatur der Nachbarsprachen Österreichs (Wintersteiner 2006).

³¹ Siehe Kapitel 3.4. und 3.5.

³² Prinzipien und Richtlinien der Basisbildung, URL: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [zuletzt am 13.07.2019].

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Bewegungen und die damit verbundene methodologische Entwicklung von Literatur im DaF/Z-Unterricht aufgezeigt. Ziel des Abschnittes ist es, einen historischen Überblick zu geben, um aktuelle Einblicke zum Umgang und Stellenwert der Literatur im DaZ-Unterricht zu verschaffen.

„Zum Erwerb einer Fremdsprache als Kultursprache gehört die Beschäftigung mit der fremdsprachigen Literatur“ (Belke 2016:121). Eine Verknüpfung von literarischer und sprachlicher Bildung unterstützt das Nachdenken über sprachliche Strukturen eines literarischen Textes und darüber hinaus die Reflexion seiner Abweichungen von der Alltagssprache (vgl. Nagy 2013:183). Vor allem werden nicht nur die kognitiven Fähigkeiten wie bei rein linguistischen Sprachbetrachtungen, sondern auch affektive Dimensionen des Spracherwerbs berücksichtigt (ebd.). Einen konstanten curricularen Bestandteil bildeten literarische Texte in der Geschichte des DaF/Z-Unterrichts jedoch nie und tun dies bis heute nicht. Sie kamen mit unterschiedlichen Intensitäten zum Einsatz, bedingt durch die wechselnden und umstrittenen Positionen von Literatur im DaF/Z-Unterricht. Waren sie aus leidenschaftlicher Begeisterung eingesetzt oder aus Gründen bildungsbürgerlich schöngestiger Ideale zum Zwecke der Entwicklung eines Nationalbewusstseins oder gar grundlegend aus dem DaF/Z-Unterricht verworfen, immer aber, abhängig von der leitenden gesellschaftlichen, sozialen, politischen und wissenschaftlichen Ausrichtung, wurden beide, die Ablehnung sowie ihr Einsatz, mit fundierten Argumentationen und Konzepten der jeweiligen Zeit unterlegt.

Ein Rückblick in Geschichte des Fremdsprachenunterrichts offenbart, dass etwa die Periode der Kommunikativen Methode Mitte der 1970er Jahre literarische Texte aus dem DaF/Z-Unterricht disqualifizierte, da sie sprachlich als zu schwierig, inhaltlich als zu komplex und umfangreich galten (vgl. Ehlers 2010:1530, in: Heinrich 2016:271). Für die Bereiche Grammatik und Wortschatz böten literarische Texte kaum Übungsmöglichkeiten. Vor allem aber entsprächen sie nicht den kommunikativen Kriterien der tatsächlichen Lebenswelten der Lernenden (vgl. Dobstadt/Riedner 2011:6), die ab der kommunikativen Wende in ihrer klassischen Form vorwiegend pragmatisch auf den Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit im Alltag und Beruf abzielten und auf alle Arten von Text verzichtete.

Verständlich wird diese ablehnende Haltung zur Literatur erst, wenn man den Konnex der kommunikativen Wende zur Periode der Grammatik-Übersetzungs-Methode als Gegenbewegung versteht. Eine Gegenbewegung einer Zeit, in der der Literaturbegriff, vom 17. Jahrhundert bis Anfang/Mitte des 20. Jahrhunderts, vorwiegend traditionell als Bildungsgut

einer Hochkultur verstanden wurde und die Beschäftigung mit Literatur als Ziel- und Gipfelunkt des Fremdsprachenerwerbs galt (Dobstadt/Riedner 2011:6). Die Lernziele der Grammatik-Übersetzungs- Methode basierten auf einem Umgang mit Literatur nicht lebender Sprachen wie Latein, Altgriechisch und Althebräisch und zielten auf die Beherrschung grammatischer Regeln und das Einüben durch Übersetzungen (vgl. López Barrios 1998:51). Die Hauptziele zur Erreichung des Spracherwerbs waren Schriftsprache und das Lesen, wobei beim Leseverstehen die Sinnentnahme nicht im Vordergrund stand (vgl. Faistauer 2010:963). Diese Methode vernachlässigte Mündlichkeit und sprachliches Handeln sowie die Rezeption des Hörverstehens. Vor diesem Hintergrund hochgesteckter und einseitiger Lernziele konnten alle anderen Sprachkompetenzen nur als defizitär erscheinen, sodass in nachvollziehbarer Argumentation die kommunikative Methode einen Wendepunkt herbeiführte, hin zu sprachlicher Handlungsfähigkeit im Alltag bewegte und sich schließlich ganz von der Literatur abwandte. Der saloppe Spruch „Ein Gedicht hilft nicht beim Lösen einer U-Bahn-Karte“ (vgl. Häussermann 1984:30, in: Koppensteiner 2001:13) verdeutlicht das Ende des zentralen Unterrichtsziels poetischer Literatur im Fremdspracheunterricht.

Einzelne Vertreter der kommunikativen Methode wie Bredella 1985 trennten in diesem Ansatz hingegen weniger radikal Literatur vom Sprachenlernen und ergänzten das kommunikative Konzept, das wiederum einseitig die pragmatische Ausrichtung der mündlichen Sprachfertigkeit fokussiert, um Überlegungen, wie literarische Texte im kommunikativen Fremdspracheunterricht zu integrieren sind (O´Sullivan/Rösler 2013:44).

Seit den 1980er Jahren wurde der Blick der Fremdsprachendidaktik zunehmend auf die gegenseitige Abhängigkeit von sprachlichem und kulturellem Lernen gewandt, woraus sich der interkulturelle Ansatz als Gegenposition entwickelte. Neben dem Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz, wird nun auch Wert auf die Interaktion von Eigenem und Fremdem gelegt (vgl. Zeuner 2009:11). Die allgemeine Einsicht, dass auch Literatur als Medium sprachlichen Lernens für die kommunikative Methode einen Beitrag leisten kann, entstand erst mit dem interkulturellen Ansatz, der die Trennung von Sprachenlernen und Literatur damit aufhob und eine Neugewichtung der Fertigkeiten einleitete (Feld-Knapp 2005:15). Besonders für den Schulunterricht hatte diese Einsicht eine große Bedeutung, fördern doch literarische Texte nicht nur die kognitive Entwicklung bei jungen Menschen, sondern auch soziale und emotionale (ebd.).

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts gerät schließlich auch das interkulturelle Paradigma zunehmend in die Kritik, da in der Gegenüberstellung von eigener und fremder Kultur immer

von einer Einheitlichkeit feststehender Kulturen ausgegangen und diese jeweilige klare kulturelle Prägung den Lernenden zugeschrieben wird (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011:7). Im globalisierten Zeitalter sind Vorstellungen, wonach Länder oder Kulturen klar voneinander abgegrenzt sind und sich objektiv beschreiben lassen, problematisch geworden und schlicht nicht mehr zeitgemäß (vgl. Altmayer 2016:8). Statt eines interkulturell vergleichenden Verfahrens (so handeln die Russen vs. die Österreicher), das das Denken in national oder ethnisch kulturelle Kategorien teilt, schlägt Altmayer vor, kulturelle Deutungsmuster diskursiv auszuarbeiten (vgl. Altmayer 2006 in: Dobstadt/Riedner 2011:7) und führt statt des Begriffs Landeskunde den Begriff „kulturelles Lernen“ oder auch „kulturbezogenes Lernen“ ein (vgl. Altmayer 2013:20). Denn Altmayer zufolge ist nicht ein Land “Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten ‚Landeskunde‘ [...], Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird” (vgl. Altmayer 2013: 20). Mit diesem diskursiven Ansatz soll die Tendenz, dass “die Ziele und Inhalte des landeskundlichen Lernens sich immer wieder verändern und daher immer wieder neu bestimmt, eben “diskursiv” ausgehandelt werden müssen” ausgedrückt werden (vgl. Altmayer 2016:7). Auch Paul Mecheril kritisiert den interkulturellen Ansatz, nämlich die Ausblendung und damit Fortsetzung der Machtposition der Mehrheitsgesellschaft, die durch die Begriffsbezeichnung „interkulturell“ ein symmetrisches Verhältnis der Kulturen suggeriere (vgl. Mecheril 2005, in: Mecheril 2016:67-68). Darüber hinaus werde durch die selektive Inanspruchnahme nur auf Migrant*innen immer wieder ein Ansatz der Ausländerpädagogik bestätigt (vgl. Mecheril 2015:35).

Andere Argumentationen für den Einsatz von Literatur, diesmal von Kinder- und Jugendliteratur, diskutieren O’Sullivan/Rösler 2013 unter anderem in einer Gegenüberstellung zu Lehrwerken, um die Möglichkeiten und Grenzen beider Einsätze, Literatur vs. Lehrwerk, aufzuzeigen. Ihre Ansichten und insbesondere die Kriterien zur Auswahl von literarischen Texten lassen sich sowohl für den DaF/Z-Unterricht in der Erwachsenenbildung reflektieren.

Wenn O’Sullivan/Rösler (2013:49) zu bedenken geben, dass Lehrende im Unterschied zur Arbeit mit Lehrwerken mit dem Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachunterricht den geschützten Rahmen einer dem Sprachniveau angepassten kontrollierten Progression von Grammatik und Wortschatz verlassen, machen sie damit deutlich, dass es gut abzuwägen gilt, dass die ausgewählten Texte die Lernenden sprachlich und inhaltlich nicht über- oder

unterfordern. Der Übergang von Lehrwerkstexten auf die ersten authentischen literarischen Texte wird von Schüler*innen des Fremdsprachunterrichts häufig als „Literaturschock“ erlebt (vgl. Lefebvre 1992, in: Caspari 2008:113). Entfernen sich die Texte zu weit vom Sprachstand der Lernenden, bewirken sie ein Kapitulieren vor dem Schwierigkeitsgrad. Durch die Zensur wiederum aller sprachlichen und inhaltlichen Herausforderungen bleibt zu überlegen, ob der Einsatz literarischer Texte überhaupt noch sinnvoll ist. Diesen Balanceakt zwischen Forderung und Förderung gilt es zu schultern:

Die Kunst [...] besteht also gerade darin, Texte auszuwählen, die an die Grenze gehen, die die Lernenden sprachlich, inhaltlich und ästhetisch fordern, sie aber aus der Lektüre mit einem Erfolgserlebnis wieder herauskommen lassen (O’Sullivan/Rösler 2013:56).

Die Kriterien, nach denen O’Sullivan/Rösler empfehlen einen Text auszuwählen, machen vor allem damit in Zusammenhang die Verantwortung über Lernerfolg und -misserfolg implizit deutlich, die Lehrende mit dem Einsatz von literarischen Texten bzw. bereits bei ihrer Auswahl tragen. Eine Verantwortung der Lehrenden, die sich beim Verlassen des sicheren und geschützten Rahmens eines Lehrwerks einstelle.

An dieser Stelle möchte ich zu bedenken geben, dass diese Verantwortung ohnehin beim Einsatz von allen möglichen Zusatzmaterialien wie etwa authentische Hörtexte, unterschiedliche Textsorten von Alltagstexten wie Zeitungsartikel, Werbung, Radiotexte, aber auch Liedtexte, Kurzfilme oder zusätzlicher Handlungen wie Lernspiele, freies Schreiben oder Lieder singen etc. zum Tragen kommt, da diese stets neue unbekannte Strukturen enthalten. Demzufolge lassen sich die oben zitierten Auswahlkriterien O’Sullivan/Rösler auf alle Einsätze externer Materialien oder Handlungen gleichermaßen anwenden und die mit der Auswahl dieser Einsätze einhergehende Verantwortung ist keine, die insbesondere dem Einsatz literarischer Texte immanent ist, sondern eine, die generell dem Verlassen des geschützten Terrains eines Lehrwerks geschuldet ist. Dieses Verständnis von Verantwortung geht einher mit dem Grundverständnis Lehrender, dass Lernen nicht standardisiert funktioniert³³ und Lehrwerke durch zusätzliches analytisches oder authentisches Material, das einen strukturierten auditiven und visuellen Input liefert, komplettiert werden müssen, womit impliziert ist, was ein Lehrwerk alleine nicht zu leisten vermag bzw. worin seine Grenzen liegen.

³³ Sollen die Lernenden erreicht werden, muss sich der Unterricht immer an der Zielgruppe orientieren. Etwa im Fall von gemischten Lerngruppen mit einerseits lernungewohnten Lernenden, die kaum vorhandene Lern- und Sprachlernerfahrung mitbringen oder etwa in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert wurden und andererseits Akademiker*innen innerhalb einer Gruppe ist standardisiertes Lernen schlicht nicht möglich.

Standardisierungsversuche setzen sich zum Ziel, Leistungen zu messen und zu objektivieren, um sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Dies steht im Widerspruch zur Unterrichtswirklichkeit (Bredella 2009: 26, Krumm 2009: 110, in: Feld-Knapp 2014:194).

Etwas Mut zum Verlassen des sicheren Lehrwerks gehört schon dazu, wenn sich Lehrende dafür entscheiden mit zusätzlichen Materialien zu arbeiten, seien es Filme, Lernspiele oder eben literarische Texte. Besonders, da die vielen im Zuge der Flüchtlingskrise 2015 eröffneten privaten, aber auch staatlichen Sprachinstitute unter dem Druck der Erfüllung von Erfolgsquoten stehen und sie die Priorität statt im Fremdsprachenlernen, darin sehen, dass die Lehrkräfte die TN durch die Prüfung bringen und folglich von ihnen erwarten, vornehmlich oder sogar ausschließlich mit den prüfungsorientierten Lehrwerken zu arbeiten.

Zu berücksichtigen und m.E. nicht minder relevant als die Textauswahl ist die Frage, was mit den jeweiligen ausgewählten literarischen Texten im DaF/Z-Unterricht geschieht. Denn die Didaktisierungen können gleichermaßen dazu beitragen, dass die Arbeit an Texten an die Grenze geht oder diese überschreitet, sich Erfolgserlebnisse einstellen oder eben ausbleiben. Auch hier gilt, dass das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben nicht über- oder unterfordert und daher bestmöglich knapp über dem Sprachniveau der Lernenden liegt.

Als ein weiteres Kriterium zur Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur, neben dem Kriterium die sprachliche, thematische und altersgerechte Angemessenheit an die Zielgruppen anzupassen, geben O´Sullivan/Rösler den praktischen Hinweis, dass die ausgewählte Literatur generally available- allgemein zugänglich, im Sinne von auffindbar und leistbar sein soll (vgl. O´Sullivan/Rösler 2013:54). Darüber, dass sich dieses Kriterium nicht immer erfüllen lässt, und sich die Mühen dennoch lohnen mit mitunter schwer auffindbarer Literatur zu arbeiten, wird u.a. in den weiteren Abschnitten diskutiert.

3. Mehrsprachige Literatur und warum literarische Texte aus den Sprachen der TN wichtig sind

3.1. Affektivität und Mehrsprachigkeit im Kontext nationaler Zugehörigkeit

„Ein Gefühl nationaler Zugehörigkeit geht mir völlig ab, auf Heimat hin befragt, kann ich ehrlicherweise nur die Sprache und die Literatur nennen.“ (Rakusa 2006, 9)

Durch den zweiten Weltkrieg ausgelöste Migrationsbewegungen haben Autor*innen dazu bewegt in einer Sprache zu schreiben, in die sie nicht hineingeboren wurden, sondern, in die sie erst im Laufe ihres Lebens hinein gewandert sind (vgl. Rois 2012:9). Dass literarische Sprache

nicht nur im hohen Maße affektiv geprägt ist, sondern auch selbst affektive Wirkungen entfaltet, zeigt sich an Autoren wie Rose Ausländer, Paul Celan, Herta Müller, Rafki Schami, Elias Canetti oder Ingeborg Bachmann etc., deren Schriften auf unterschiedliche Arten mehrsprachig sind, etwa durch Sprachwechsel, Sprachmischung oder latent mehrsprachig, wie etwa im Falle Müllers andere Sprachen „mitschreiben“ (syntaktisch oder lexikalisch), und im Gegensatz zur manifesten Mehrsprachigkeit an der Oberfläche nicht wahrnehmbar sind (vgl. Acker/Fleig/Lüthjohann 2019:8-11). Anders als bei Herta Müller oder Rose Ausländer sind Paul Celans Gedichte latent mehrsprachig, weil in ihnen die französischsprachige Umgebung eingegangen ist und darüber hinaus lässt sich ein verschluckter Affekt interpretieren, da Celan „in der Sprache der Mörder“³⁴ schreibt (vgl. Brokoff 2019:81). An diesen Autor*innen wird offenkundig, dass Affektivität und Mehrsprachigkeit nicht nur über Fragen nationaler Zugehörigkeit miteinander verbunden sind (vgl. Acker/ Fleig/ Lüthjohann 2019:8), sondern auch Sprache und Literatur Heimat sein können.

Damit im Zusammenhang lässt sich davon ausgehen, dass aktuelle verstärkte Migrationsbewegungen nach Europa ähnliche (mehr)sprachliche Erfahrungen bei den Geflüchteten hervorbringen. Im DaZ-Unterricht mit Geflüchteten muss daher bedacht werden, die TN nicht auf eine kulturelle Herkunft zu fixieren, sondern, dass die Methode der eigenen Präferenz in Bezug auf Sprache und Literatur in diesem Zusammenhang obligatorisch sein wird, weil Emotionen und Affekte bei Mehrsprachigen, wie am Beispiel der Autor*innen, nicht allein mit „der Muttersprache“ oder etwa am Beispiel Celans auch mit produktiven aber angespannten Emotionen gegenüber den Herkunftssprachen in Verbindung stehen.

Im Hinblick auf den Umgang mit Texten der Migrationsliteratur im Deutschunterricht verweist Rösch auf eine offene Gestaltung, die Schüler*innen frei lässt migrationsspezifische Aspekte einzubringen oder eben auch nicht (Rösch 2017:110), weil Sprache Gefühle zum Ausdruck bringt und ebensolche hervorruft (Acker/ Fleig/ Lüthjohann 2019:18).

So können migrationsspezifische Begriffe wie Herkunft, Anderssein, Zugehörigkeit, Identität, Kultur etc. dazu führen, dass Schüler/innen den Hinweis regelrecht aufsaugen, um über ihre Erfahrung zu sprechen, oder genau das vermeiden, weil sie diese nicht unterrichtsöffentlich thematisieren wollen (ebd.).

³⁴ Celan sprach Rumänisch, Jiddisch, Ukrainisch und Deutsch.

„Sprache im Unterricht kann daher nur dann lebendig werden, wenn sie emotionale Ausdrucksqualitäten mit berücksichtigt.“ (vgl. Decke-Cornill/ Küster 2010:52-53) Neuere Kognitions- und Sprachlernforschungen betonen, dass Sprachlernen von emotionalen Faktoren beeinflusst ist und verweist auf den Einfluss von Emotionen auf kognitiven Leistungen, welcher in neurophysiologische Studien belegt werden konnte (ebd. 53). Möchte man im DaZ-Unterricht nationale Zugehörigkeit und ethnische Abstammung nicht beanspruchen, aber gleichzeitig Identitäten nicht ignorieren, können Texte anderer selbst gewählter Sprachen bzw. anderer als aus der deutschsprachigen Autorenschaft Affekte hervorbringen, welche wiederum einen günstigen Einfluss aufs Lernen bewirken können.

3.2. Der Einsatz mehrsprachiger Literatur

Berücksichtigt die Wahl von Texten auch jene, in denen die TN sich, ihre Kultur, ihre Sprache finden können (vgl. Schader 2012:93), wird damit sowohl der Einbezug der Sprachen und somit ein integrativer Aspekt berücksichtigt als auch eine Förderung im Deutschen ermöglicht. Texte aus den Sprachen der TN sorgen für Abwechslung und eignen sich dafür, Interesse und Neugier für Texte zu wecken. Eventuell schaffen sie schon im Vorfeld einen Anreiz, sobald die TN wissen, dass es um einen Text aus den Herkunftssprachen geht. Attraktive Texte wiederum sind wichtig, um den impliziten Erwerb³⁵ sprachlicher Strukturen zu fördern (vgl. Belke 2016:115).

Mehrsprachige Literatur im schulischen Deutschunterricht wird von zwei didaktischen Traditionen bestimmt, der Literaturdidaktik (inter- und transkulturell vgl. Rösch und Wintersteiner) und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Weinrich 1988; Hunfeld 1990; Eder 2015, in: Nagy 2018:5).

Zur literarischen Mehrsprachigkeit werden vier verschiedene Formen unterschieden: (a) *innere Mehrsprachigkeit* ist geprägt von Dialekten, Soziolekten und Varietäten. (b) *Mischsprachigkeit*, damit sind Texte gemeint, worin Textelemente in verschiedenen Sprachen verfasst sind. (c) *Parallel mehrsprachig* bezeichnet man zwei- oder mehrsprachige Texte, wobei jeder Textteil in sich monolingual ist. Dies ist auch die Form, die für die vorliegende Arbeit gewählt wurde. (d) *Parallelschöpfung bzw. Eigenübersetzung* bedeutet, dass derselbe Text in zwei oder mehreren Sprachen von der/dem Autor/in verfasst ist (Ernst Jandl) (vgl. Nagy 2013:186).

³⁵ Vom impliziten Spracherwerb spricht man, wenn die Sprache unbewusst und intuitiv gelernt wird im Gegensatz zum expliziten Spracherwerb, der etwa durch Grammatik-, Syntax- und Phonetikregeln erworben wird.

Dieser Formierung fügen Wilkens und Neumann noch die Kategorien (a) *migrationsbedingte*, (b) *regional bedingte* und (c) *ästhetisch bedingte* Mehrsprachigkeit hinzu (vgl. Wilkens/Neumann 2006:87, in: Nagy 2013:186). Nach Wilkens/Neumann begründe die ästhetisch bedingte Mehrsprachigkeit *textintern* ein vornehmlich elitäres Phänomen (Thomas Mann, James Joyce) und die regional- migrationsspezifische bedingte Mehrsprachigkeit dagegen politische, historische, kulturelle und sprachliche Spannungsverhältnisse und sei somit durch eine *text-externe* Charakteristik bestimmt. Interessant an dieser letzten Einteilung ist: Wenn von mehrsprachiger Literatur im Unterricht die Rede ist, handelt es sich zumeist um einen engen mitteleuropäischen Fokus, etwa englischer-, französischer- oder spanischer Literatur. Literatur aber, die sich außerhalb dieses hierarchischen selektiven eurozentristischen Blickes befindet, wie etwa Migrations- und Minderheitenliteratur oder Literatur aus dem Osten, wird mitnichten in die Sorte positiv konnotierter ästhetischer Literatur eingeordnet werden, eher kategorisch für die Problematisierung gewisser interkultureller Themen Eingang in die Unterrichtspraxis finden.

3.3. Was wir vom inter- und transkulturellen Ansatz der Literaturdidaktik mitnehmen können

Interkulturelle Literaturdidaktik beschäftigt sich mit der Dichotomie des Fremden und des Eigenen und ihr Fokus liegt auf Alterität (Andersheit) und Differenz zwischen den dichotomischen Kulturen (vgl. Rösch 2017:142). Entstanden ist sie im Zuge der Gründung der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 1984 mit dem Ziel im Lehr- und Forschungsbereich Deutsch als Fremdsprache, neben der Sprache auch (deutschsprachige) Literatur zur Aufgabe zu machen und damit in Hinsicht auf Fragen, die mit der Innen- und Außenperspektive unterschiedlicher Kulturen eingeht (ebd.). Zeitgenössisches Interkulturelles Ziel dieser Literaturdidaktik, die sich wie die transkulturelle von dem Begriff monokulturell abgrenzt, ist durch Fremdverstehen Empathie zu erzeugen, aber auch Diskurse über Selbst- und Fremdreflexion in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, Migration und die Konstruktion des und der Fremden, und nicht zuletzt Diskurse über Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus (vgl. Rösch 2017:15) auszulösen.

Warum die interkulturelle Literaturdidaktik für den hier vorgeschlagenen Ansatz dieser Arbeit mit mehrsprachiger Literatur im DaZ-Kontext dennoch nicht geeignet ist, wird kurz erklärt. Erstens stehen für den traditionelle interkulturellen Ansatz, abgesehen von Rösch (vgl. Rösch 2007:60-61) und Belke, die sich für die Berücksichtigung von Literaturen aus den Herkunftsländern der Familien der migrationsanderen Schüler*innen einnehmen, nur

deutschsprachige Literaturen im Mittelpunkt. Es geht also immer um die Innen- und Außenperspektiven, bzw. um die Eigen- und Fremdsicht auf deutschsprachige Literatur, somit schließt dieser Zugang Literaturen und Lebenswelten der Migrationsanderen aus. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Machtposition ausgeblendet wird. Aber Kultur- und Literatur(motiv)vergleiche, aus einer Position der Mehrheitsgesellschaft vorgenommen, machen einen reflexiven dominanzkritischen Standpunkt notwendig, da solchen Vergleichen kein symmetrisches Verhältnis der Kulturen (vgl. Mecheril 2005, in: Mecheril 2016:67-68) vorausgeht und somit die Kultur und Literatur der Dominanzgesellschaft bzw. der Dominanzkultur³⁶ zumeist besser dasteht als die zu vergleichende.

Ein letzter aber ausschlaggebender Kritikpunkt bezieht sich auf die kategorische Thematisierung von Fremdheit, deren Sensibilisierung immer Ausgangspunkt und zugleich Bildungsziel dieses Ansatzes ist. Damit aber wird der interkulturelle Ansatz, der in gemischten Schüler*innen-Gruppen für eine Sensibilisierung für Fremdheit sorgt nur für diese Zielgruppe sinn- und bedeutungsvoll. Im DaZ-Unterricht jedoch, wo es keine Deutsch als Erstsprache-Lerner*innen in der Lerngruppe gibt, kann davon ausgegangen werden, dass die Kategorie Fremdheit und damit einhergehende Konflikte Alltagserfahrungen der geflüchteten TN sind, die aus verschiedenen Ländern kommen und nicht selten innerhalb dieser Länder unterschiedliche natio-ethno-Zugehörigkeiten besitzen. Es stellt sich somit die Frage, wer diesbezüglich sensibilisiert werden müsste und mit welchem Ziel. Vor diesem Hintergrund wird es erforderlich sein, die Thematisierung von Alterität und Fremdheit im DaZ-Kontext mit erwachsenen Geflüchteten nicht als konstante Kategorie, sondern in einem kritischen Verhältnis zur zeitgenössischen (Migrations)Politik zu sehen. Ähnlich steht es um den transkulturellen literaturdidaktischen Ansatz Wintersteiners (2006).

Werner Wintersteiner schlägt einen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik vor und redet einem transkulturellen Zugang zur Literatur das Wort, der sich für die Differenzen wie für die Gemeinsamkeiten und für das Dazwischen³⁷ von Literaturen interessiert (vgl. Wintersteiner 2006:10). Er plädiert damit für einen schulischen Deutschunterricht, der den Literaturkanon, neben deutschsprachiger Literatur, für übersetzte Weltliteratur öffnet, aber auch für (deutschsprachige) Migrationsliteratur und für Literatur von ethnischen Minoritäten (vgl. Wintersteiner 2006:112-114). Er übernimmt die Bezeichnung *Transkulturalität* von Wolfgang

³⁶ Dominanzkultur „bedeutet, daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind“ (Rommelspacher 1995:22, in: Mecheril 2008:31).

³⁷ Damit ist Hybridisierung und Sprachmischung gemeint.

Welsch (1997), der den Begriff in den deutschen Sprachraum als Gegenkonzept zu Interkulturalität einführt (ursprünglich stammt der Begriff vom kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz Fernández 1940). Welsch spricht sich damit gegen eine Idealisierung von Reinheit in den Kulturen und Sprachen aus und schlägt ein Konzept für Durchmischung und Gemeinsamkeit, statt Isolierung und Konflikt³⁸ vor (vgl. Welsch 1997:13, in: Wintersteiner 2006:15). Wintersteiner konzeptualisiert damit weiter einen eigenständigen transkulturellen literaturdidaktischen Ansatz, der sich nicht an nationalen Kategorien orientiert, sondern den „eigenen“ deutschsprachigen Fokus, die eurozentrische Sicht sowie die Kulturen westlichen Typs dezentriert und die Sicht um eine Öffnung für die Literaturen der Welt relativiert. Er distanziert sich von einem interkulturellen literaturdidaktischen Ansatz, der Aspekte flüchtig aufgreift, um sie letztlich in ein national gefasstes System zu integrieren versucht (vgl. Wintersteiner 2006:16-17):

Der Unterschied ist dennoch elementar. Wenn die lokale Positionierung jeder Perspektive notwendig und unvermeidlich ist, so macht es einen gewaltigen Unterschied, welcher Blick aus dieser Position auf „die Anderen“ geworfen wird und ob auch die Blicke der Anderen mit einbezogen werden (Wintersteiner 2006:17).

Der transkulturelle Ansatz unterscheidet sich damit vom interkulturellen, indem er die Macht- und Gewaltaspekte³⁹, die kulturelle Beziehungen dominieren nicht ausblendet (vgl. Wintersteiner 2013:37). Die deutschsprachige Literatur im Deutsch- und Literaturunterricht soll weiterhin zentrale Literatur bleiben und keineswegs zurückgewiesen werden, aber doch will Wintersteiner herrschaftskritische postkoloniale Diskurse nicht ignorieren und plädiert für eine Abkehr von Ideologie und Struktur einer (literarischen) Bildung, die auf eurozentristischen Grundlagen beruht (vgl. Wintersteiner 2006:16-17), um somit den Blick für die Literaturen (nicht nur die, der westlichen) Welt zu öffnen.

³⁸ Wintersteiner schließt sich diesem Punkt Welschs nicht an. Er findet die Polarisierung „Durchmischung“ und „Konflikt“ suggeriere, dass Zusammenleben konfliktfrei und harmonisch verlaufe, dabei aber gehören Kultur und Konflikt zusammen, vielmehr gehe es darum, dass Konflikte kreativ „kulturell“ und ohne Identitätspolitik ausgetragen würden (vgl. Wintersteiner 2006:24).

³⁹ Dominanzkritische Sichtweise auf die „eigene“ deutsche Sprache und Literatur; strebt nicht einen universalen Standpunkt an, sondern ist sich der Subjektivität bewusst; Dekonstruktion des „genuin Deutschen“ oder das „typisch Österreichische“; globale Solidarität zB griechische, lateinische, jüdische oder arabische Texte wieder bzw. neu in den deutschsprachigen Literaturunterricht einzubringen und junge Menschen auf das Leben in einer solidarischen Weltgesellschaft vorzubereiten.

So wie Integration nicht als einseitige Anpassung der Zugewanderten zu verstehen ist, sondern als gemeinsame Aufgabe aller, ist die transkulturelle Perspektive das Ziel für alle Lernenden (und nicht das für Migrant/innen) (vgl. Wintersteiner 2006:184). Wintersteiner wirft mit seinem Ansatz den Blick auf politische Implikationen von (Literatur) Unterricht und Deutschdidaktik und stellt ihn in einen Zusammenhang mit interkultureller, anti-rassistischer und weltbürgerlicher Bildung, Friedenspädagogik und globalem Lernen (vgl. Wintersteiner 2006:18). Damit schlägt er eine politische Richtung ein, die für die vorliegende Arbeit relevant ist, da sie nicht die eurozentrische, sondern eine globale, vor allen aber nicht einseitig die westliche Perspektive einnimmt. Jedoch sind Alterität und Fremdheit die immanenten Ziele dieses Ansatzes, gleichsam den interkulturellen, so dass Fremdheitspotential konstitutives Kriterium dieses Ansatzes, bereits bei Literatúrauswahl ist, um Nachdenklichkeit, literarische Diskurse und den Umgang mit Fremdheit zu fördern bzw. als wichtigstes Ziel, das Erlernen eines Umgehens mit dem Unverständlichen, dem Fremden, das fremd bleibt (vgl. Wintersteiner 2013:44). Der Fokus Wintersteiners liegt auf der Problemsuche vor dem Hintergrund von Fremdheit und der „Vorstellung von Literatur, die zersplitterte Welten inszeniert und menschliche Identität nicht über die ethnische Abstammung definiert“ (vgl. Rösch 2017:75). Dieser Konflikt-Fokus gestaltet die Zusammensetzung der Literatúrauswahl für Wintersteiners Unterrichtsbeispiele, zu den Konflikt-Themen gehören: Identifikationskonflikte (franz. Roman *Das Findelkind* von Didier Cauwelaert), Sprachkonflikte (Unterschiedliche Erzählungen in der Minderheitensprache Kärntner Slowenisch), Ost-West-Konflikte bzw. Säkularismus vs. Islamismus (türk. Roman *Schnee* von Orhan Pamuk). Gerade aber dieser Fokus auf Konfliktsuche und in Zusammenhang mit der Fremdheit, macht die Umsetzung Wintersteiners Ansatz für den erwachsenen DaZ-Kontext mit Geflüchteten so schwierig.

Die inhaltliche Dauerthematisierung von Fremdheit ist aber der tatsächliche Ausschlussfaktor dafür, dass beide Ansätze nur teilweise einsetzbar sind. Während für die Umsetzung der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik Zeit⁴⁰ und Ort entscheidend korrespondierten, gilt dies nicht für den aktuellen DaZ-Kontext mit Erwachsenen Geflüchteten. Gegen die Korrespondenz der Zeit spielt der Faktor gegenwärtiger globaler rassistischer und rechter Tendenzen der Politik und der Gesellschaft sowie der Umstand, dass eine diesbezügliche Sprache und Handlungen sukzessiv im Alltag denkbar geworden sind, die zur Zeit der Entstehung der interkulturellen Didaktik sowie Wintersteiners Entwurfs, undenkbar waren und diese Tendenzen von den TN im DaZ-Kurs, insbesondere von Geflüchteten, nicht unbemerkt geblieben sein können. In einer

⁴⁰ Gemeint sind die Anfänge der Interkulturellen Ansätze in den 90er Jahren des 20. und Beginn des 21. Jahrhunderts.

Zeit, in der anti-rassistisches, postkoloniales Wissen und kulturelle Bildung (inter- sowie transkulturelle) wieder aktueller und notwendig wären, werden pädagogisch Handelnde unter den gegenwärtigen Bedingungen von Deutsch als Zweitspracheunterricht reflektieren müssen, und dies mag widersprüchlich erscheinen, ob eine konstante Konfrontation mit der Fremdheit, der die TN möglicherweise ohnehin außerhalb⁴¹ des Deutschkurses begegnen, im Sinne Franz Hamburgers zu begrenzen ist. Der gänzliche Verzicht auf die Thematisierung von Fremdheit und Alterität soll hier jedoch nicht als Alternative vorgestellt werden und kann umgangen werden, indem Selbstthematisierung (inter- und trans)kultureller Eigenschaften und Handeln der TN zu diesen Themen aufgegriffen werden.

Warum der Ort, gemeint ist der Schulkontext, auf den DaZ-Unterricht mit Erwachsenen nicht transferierbar ist, wird kurz ausgeführt. Der interkulturelle (Rösch und Belke ausgenommen) sowie der transkulturelle Ansatz disqualifiziert sich für den DaZ-Unterricht durch die einseitige Ausrichtung auf den Schulkontext und im Falle Wintersteiners durch die einseitige Orientierung auf Unterstufen-Schüler*innen, aber mehr noch auf Oberstufen-Schüler*innen. Während der DaZ-Unterricht oder generell die Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik ihren Schwerpunkt auf die Verknüpfung eines sprachlichen Lernens mit literarischen Texten legt, hat die schulische Literaturdidaktik im Deutschunterricht ihren Fokus auf Inhalt und Literarizität. Dieser Fokus, der den Umgang mit Literatur und literarische Bildung einschließt, ist nur dem Schulkontext inhärent und lässt sich auch mit DaZ-Schüler*innen nur mit Vorarbeit bewältigen, „damit sie im gemeinsamen Unterricht auf der literarischen Bedeutungsebene mitreden können.“ (Rösch 2017:31) Das sprachliche Niveau, um diese inhaltlichen Diskurse meistern zu können sowie die Lesekompetenz müsste bei C1 ansetzen. Es ist offenkundig, dass Schulklassen, mit gemischten Erst- und Zweitsprache Deutsch Schüler*innen, andere Voraussetzungen mitbringen, welche den erwachsenen Lerner*innen in DaZ-Kursen kaum gegeben sind. Sprachlichen Phänomenen und Übersetzungsleistungen migrationsanderer Schüler*innen schenkt Wintersteiners Ansatz dementsprechend kaum Beachtung. DaZ-lernenden Kindern und Jugendlichen im Schulkontext stehen mehr Möglichkeiten für einen regelmäßigen Austausch mit deutschsprachigen Schulkolleg*innen zu Verfügung. Sie profitieren dadurch von realer Alltagskommunikation, aber auch über den Schulkontext hinaus ergeben sich viele außerschulische Spiel- auch Lernsituationen zum natürlichen Spracherwerb, natural approach (vgl. Belke 2016:49). Demgegenüber sind Erwachsene in DaZ-Kursen,

⁴¹ In Flüchtlingslagern leben Geflüchtete bis zu ihrer Asyl-Anerkennung auf engstem Raum mit Menschen unterschiedlichster ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit.

insbesondere Geflüchtete, da sie nicht arbeiten dürfen, im Nachteil. Darüber hinaus lässt sich davon ausgehen, dass sie außerhalb des Deutschkurses weniger Gelegenheiten zum natürlichen Erwerb kommunikativer Kompetenzen haben, und erfahrungsgemäß ist nicht selten die/der Deutschkursleiter/in, die einzige Person mit deutscher Erstsprache zu der regelmäßiger Kontakt gepflegt wird.

Daher ist für den DaZ-Unterricht sprachanalytisches Arbeiten mit Literatur zentral. Auch Belke kritisiert am interkulturellen Ansatz, dass im Hinblick auf interkulturelles Lernen Literatur im schulischen Deutschunterricht vor allem unter dem Gesichtspunkten des Inhalts und weniger ihrer sprachlichen Form wegen thematisiert wurde, wobei sie Rösch ausnimmt, und plädiert für einen ausgewogeneren Einsatz von Literatur als Mittel sprachlichen Lernens (vgl. Belke 2016:121). Freilich kann Belkes Kritik für den transkulturellen Umgang mit Literatur gleichermaßen geltend gemacht werden.

Ein Konzept für den Umgang mit Literatur hingegen, der dem DaZ-Unterricht allgemein und insbesondere dem hier vorgestellten Ansatz gerecht wird, ist Literature Awareness. Rösch prägte diesen Begriff für Literatur/en/bewusstheit. Der Ansatz verbindet sprachliches Lernen mit einer Literaturbewusstheit. Literaturbewusstheit oder Literature Awareness bedeutet „analog zu Sprachbewusstheit Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihres Gebrauchs, Erwerbs und ihrer Vermittlung“ (Rösch 2017:26-27).

Vor diesem Hintergrund liefern trotz dargestellter Unzulänglichkeiten zeitgenössische inter- und transkulturelle Ansätze wertvolle Grundlagen zum Verständnis der monolingualen und monokulturellen Problematik innerhalb von Bildungskontexten und der damit in Zusammenhang stehenden Fragen, welche Sprachen (nicht) gesprochen werden, welche Literatur (nicht) behandelt wird und aus welchen Sprachen (nicht) übersetzt wird. Darüber hinaus leistet der interkulturelle Ansatz sowohl eine schulpolitische als auch gesamtgesellschaftliche Abkehr einer Haltung, die Ungleichheiten ignoriert. Er „reagiert auf letztlich nur gesamtgesellschaftlich verstehbare Versäumnisse und Weigerungen der letzten Jahrzehnte, sich auf das Thema kulturell-ethnischer Differenz und Pluralität einzulassen.“ (Mecheril 2008:33). Wintersteiner schließt eine Lücke des interkulturellen Ansatzes und ergänzt Leerstellen, die sich auf die Ausblendung von Machtposition beziehen. Darüber hinaus führt er mit der Vorsilbe „trans“ einen treffenderen Begriff für einen kulturübergreifenden literarischen Zugang eines „Dazwischen“, das Identität nicht über Nation und ethnische Abstammung definiert (vgl. Rösch 2017:75). Sich auf postkoloniale Theorien beziehend bringt er mit der Abkehr der eurozentrischen Sicht eine politische hegemoniekritische Haltung in den

Unterricht. Röschs Ansatz für Literaturbewusstheit eignet sich für den DaZ-Unterricht besser als Literarizität, da in der kurzen Zeitspanne von drei bis vier Monaten Kursdauer das Lernziel Literature Awareness realistischer ist. All diese Faktoren sollte man für die Arbeit mit Literatur im DaZ-Unterricht mitnehmen, insbesondere aber für die mit mehrsprachiger Literatur.

Offenkundig ist, dass beide Zugänge für den DaZ-Kontext mit geflüchteten Erwachsenen insbesondere für den Anfängerunterricht nur teilweise geeignet sind und ein einschlägiger Ansatz für den Einsatz von Literatur in diesem Kontext notwendig ist. Wie dies zu verstehen und zu praktizieren ist, davon handelt der folgende Abschnitt.

3.4. Wie der Einsatz von literarischen Texten aus der L1 zu verstehen ist - Methodologische Perspektive

Analog zu den Herausforderungen des plurilingualen Unterrichts bzw. der Mehrsprachigkeitsdidaktik, den demokratisierenden gemeinsamen Nenner eines (wertschätzenden) Bewusstseins von Sprachen über die Mehrsprachigkeit herzustellen, gilt es hier, ein wertschätzendes Bewusstsein über das Medium der Poesie zu erreichen. Derart werden die Kursteilnehmer*innen nicht gezwungen ihre Sprachen und Kulturen vor dem Klassenzimmer komplett abzulegen, es werden diese, ganz im Gegenteil, begrüßt und eingesetzt.

Bei dem Einsatz von Literatur aus den Sprachen der TN wird die Selektionsentscheidung für Dichter*innen bzw. Autor*innen an den Vorschlägen der TN ausgerichtet und nicht etwa eine Literatúrauswahl von Lehrenden zusammengestellt. Anhand dieser Vorschläge wird Literatur zu diesen Dichter*innen recherchiert. Es sollen damit dreierlei Faktoren, die eine grundlegende (politische) Haltung implizieren, gewährleistet werden: Zum einen ist die Beteiligung der TN an der Auswahl der Unterrichtsinhalte als eine pädagogische Haltung generell, aber insbesondere für den Erwachsenenbildungsbereich relevant.

Zum anderen sollen Wissensbestände von, aber auch Interessen und Wünsche für Literatur aus den Sprachen der TN (Herkunftssprachen, aber auch die Verkehrs-, Zweit- und Drittsprachen) aufgegriffen werden. Beabsichtigt wird damit, einen epistemischen Zugang zu verfolgen, der jenseits von hegemonialer Wissensproduktion (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016:2) hin zu kognitiver Gerechtigkeit (vgl. Boaventura de Sousa Santos 2014, in: ebd.3), die Wissensbestände der TN hervorbringen soll. Die zugrundeliegenden Fragen dafür sind: Was bzw. welches Wissen wird (nicht) gelehrt? Wer wird (nicht) in der Position der vermittelnden Person gedacht? (vgl. Castro Varela 2018:23). ohne allerdings, und hier beziehe ich mich auf

Rösch, „zu erwarten, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund seien Experten [sic] ,ihrer Nationalliteratur‘ “ (Rösch 2007:61).

Bildung ist Teil von Subjektivierung und damit immer ermächtigend und unterwerfend zugleich. Das Re-Arrangieren von Begehren ist mithin der bewusste Umgang mit der Gewalt, die von Erziehungsprozessen ausgeht bzw. ausgegangen ist. Dieses nicht ganz einfache Unterfangen kann nur gelingen, wenn die, die die Rolle der Vermittelnden übernehmen, sich als Teil des Gesamtproblems begreifen und sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende verstehen. Bereits der Befreiungspädagoge Paulo Freire (1984/1970:58) bemerkte, dass „[d]ie Bildungsarbeit [...] bei der Lösung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs [einsetzen muss], bei der Versöhnung der Pole des Widerspruchs, so daß beide gleichzeitig Schüler und Lehrer werden.“
“(Castro Varela 2015:52)

Drittens kann nur durch eine Beteiligung an der Auswahl den TN die Möglichkeit gegeben werden, sich für andere als der natio-ethno-kulturellen zugehörigen Dichter*innen zu entscheiden, aber eben auch jene, sich für eine diesbezügliche Zugehörigkeit zu entscheiden. Denn, auch dies kann (für Geflüchtete) wichtig sein, worauf Krumm (2015) aufmerksam macht: „Ihre Mutter-/ Familiensprache ist oft das einzige, was Flüchtlinge auf ihrer Flucht haben mitnehmen und behalten können und eine notwendige Sicherheitsinsel in einer fremden Welt.“ (Krumm 2015b:3).

3.4.1. Kultur und Literatur

Was dem Einsatz von übersetzter L1-Literatur im DaZ-Unterricht immanent ist, ist, dass er die Sprache in der Literatur, die deutsche und damit auch die literarische, poetische sowie metaphorische Sprache behandelt, nicht aber ausschließlich „die“ deutsche, Schweizer oder österreichische Literatur, im Sinne einer einzigen Nationalliteratur oder nationalen Kultur, da alle vorgeschlagenen herkunftssprachlichen Literaturen der Beteiligten im Kurs berücksichtigt werden⁴², originalsprachliche Texte der Zielsprache Deutsch jedoch weiterhin zentral bleiben. Darin zeigt sich ein wesentliches Kriterium dieses Ansatzes, dass Literatur kulturell nicht eigennützig operationalisiert wird und somit kulturelle Kategorien nicht im Zentrum dieses Ansatzes stehen, wobei ein gänzlicher Verzicht dieser Bezugsgröße nicht ausgeblendet werden soll (vgl. Mecheril 2008:31), da Literatur insofern wirkungsmächtig ist, gerade weil sie,

⁴² Abhängig von den Vorschlägen der TN könnte im Verlauf einer Kursdauer von drei bis vier Monaten pro Sprache im Kurs jeweils ein literarischer Text behandelt werden.

[...] wie andere künstlerische Produkte auch, nicht einfach ein Abbild von, sondern ein Beitrag zu Kultur/en [ist, Anm.d.Verf.]. Artefakte (re-)konstruieren und dekonstruieren Kultur/en, indem sie Bilder von Menschen und Gruppen, individuelle und soziale Verhaltens- und Denkweisen prototypisch oder differenzierend, normativ oder problemorientiert aufgreifen oder schaffen. (Rösch 2017:124)

Es wird vielmehr einer Selbstthematization für (inter- oder trans)kulturelle Eigenschaften sowie einem diesbezüglichen Handeln der TN Raum gelassen und aufgegriffen werden. Ziel des Ansatzes ist, das Sprache Lernen, daher handelt es sich nicht um einen Literaturunterricht, sondern um die Verknüpfung von Sprachunterricht mit literarischen Texten und somit um Literature Awareness.

3.4.2. Pragmatische vs literarische Texte

Gedichte haben die Macht zu beflügeln, verfügen über die Magie der Begeisterung und die Stärke der Wahrheit. Ralf Schmerberg

Erfüllt imitierte Alltagskommunikation durch an realen Situationen und Inhalten orientierte Texte eine pragmatische Funktion im Sprachunterricht, erwirkt eine poetische Funktion der Sprache die Koordination eines handlungsorientierten (metasprachlich) und eines ästhetisch-orientierten Spracherwerbs (vgl. Belke 2016:122-125). Die poetische Funktion von Sprache lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Sprache selbst und schärft so die Wahrnehmung für die benutzten sprachlichen Mittel (ebd.).

Für Belke sind literarische Texte durch ihre poetische Funktion zur Sprachvermittlung geeigneter als jene mit pragmatischer Funktion (vgl. Belke 2016:122). Ich denke, dass dies für die Zielgruppe DaZ-lernender Schüler*innen zutreffen mag, auch nur für jene in gemischten Lerngruppen, da sie in einem regelmäßigen Austausch mit Deutsch L1-Schulkolleg*innen stehen und dadurch von realer Alltagskommunikation profitieren. In solchen Unterrichtskonstellation, in denen es gänzlich keine Deutsch L1-Teilnehmer*innen wie in DaZ-Kursen gibt, sind m. E. die beiden Funktionen vielmehr als gleichrangig zu werten. Vielfältige Dialoge aus Alltagssituationen bei Ärzten, Einkauf, Bank, Schule sowie Begrüßungs- bzw. Abschiedsfloskeln sind gerade für die Anfängerniveaus wichtig und sollten implizit oft gehört, gesehen, gelesen und auch explizit⁴³ geübt werden, damit sie von den Teilnehmer*innen

⁴³ Impliziter Spracherwerb: Die grammatischen Strukturen werden in mündlicher situativer Kommunikation nicht explizit erklärt, man bekommt sie innerhalb von Übungen „ins Ohr“. Expliziter Spracherwerb: sprachliches Regelwissen und grammatische Begriffe, Terminologien, werden explizit gelernt (Belke 2017:68).

internalisiert werden und schließlich eine selbstständige Sprech- und Schreibproduktion bewirken können. Dazu bedarf es reichlicher Anregung durch pragmatische Texte unterschiedlicher auditiver und visueller Modalitäten.

Um nichts geringer kann aber ebenso die poetische Funktion sprachliches Lernen bewirken. Vor allem wenn man, wie es Belkes Ansatz anregt, Literatur als Medium sprachlichen Lernens aufgreift, das sich an einen strukturierten sprachlichen Input orientiert, ist dies für einen impliziten sowie expliziten Spracherwerb gerade für den DaZ-Unterricht konstitutiv. Demgegenüber widmen sich Literaturdidaktiker*innen wie Rösch, Wintersteiner, etc. als Vertreter*innen des inter- und transkulturellen Ansatzes der Behandlung von den jeweiligen Inhalten der Literatur, wie etwa literarischen Figuren und Motiven, der Begegnung mit der Fremdheit, der Vermittlung von Kultur, sowie der Identität oder der Rezeptionsästhetik. Damit aber gilt das Interesse weniger den sprachlichen und ästhetischen Strukturen poetischer Texte (vgl. Belke 2016:121) im Sinne einer gezielten Sprachförderung für Deutsch als Zweitsprache. Vielmehr wird Literatur zum Zweck eines literarischen lesen Lernens in multiethnischen Lerngruppen im Kontext eines schulischen Deutschunterrichts vor allem als Impuls inhaltlicher Diskussionen operationalisiert. Daher ist die Frage nach dem Ziel des Einsatzes von Literatur wiederum grundlegend nach der Zielgruppe zu richten. Für die der erwachsenen DaZ-Lernenden erscheinen mir die zwei Ansätze komplementär, Belkes mit dem Fokus auf die sprachliche Form und die der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik mit dem auf den Inhalt.

3.4.3. Keine Expert*innen für Weltsprachen und Weltliteratur

Was sich beinahe von selbst versteht, ist, dass DaZ-Lehrende nicht Expert*innen für Literatur sein müssen, um mit literarischen Texten zu arbeiten, umso mehr, wenn es um den Einsatz von übersetzter mehrsprachiger Literatur, also um Weltliteratur geht. Darin zeigt sich aber ein Kritikpunkt für diesen Ansatz auf Kosten eines Kontrollverlusts bei der Qualität der Übersetzungen der Herkunftsliteratur für die sich keine Überprüfungen leisten lassen. Das unbestreitbare Argument hinsichtlich einer fehlenden Kontrolle über die Qualität der Übersetzungen lässt sich mit der Analogie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik relativieren, da die Lehrperson hier gleichfalls ohne alle Weltsprachen zu sprechen oder sie zu verstehen mit der

Didaktik der Mehrsprachigkeit die Sprachen und Wissensbestände der Teilnehmer*innen nutzt, damit Brücken zu den Erstsprachen schlägt⁴⁴ und metasprachliches Wissen evoziert.

Möchte man diese Sprachen und Literaturen in den Unterricht holen, ohne aber selbst über sie zu verfügen, ist dies, denke ich, der Preis, den es dafür zu zahlen gilt – der Kontrollverlust und das damit einhergehende Vertrauen darauf, dass die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Wissensbeständen zur Sinnhaftigkeit beitragen. Denn, die Lehrperson kann vor oder nach der Unterrichtseinheit auch noch Informationen einholen.

Ein Schritt ist es, ihnen [den Teilnehmer*innen] Sinnhaftigkeit zuzuerkennen [sic!], ein weiterer, Informationen von kompetenten Personen und aus sachlichen Quellen zu den vielen Sprachen einzuholen (Oomen-Welke 2016:9).

Überdies kann der falschverstandene, überhöhte professionelle Anspruch hinsichtlich der Fachkompetenz auch auf den Einsatz von original deutschsprachiger Literatur gleichermaßen zutreffen und ist nicht selten Grund dafür, dass ausgebildete DaF/Z-Lehrende, wenn sie etwa Nicht-Germanist*innen sind, Scheu davor haben einen literarischen Text zu behandeln, umso mehr, wenn es um Gedichte/Poesie geht und sich stattdessen an die didaktisierten Texte in Lehrwerken halten. In aller harten Konsequenz dürften sie demzufolge als Nicht-Schriftsteller*innen auch kein freies Schreiben behandeln, als Nicht-Musiker*innen keine Lieder didaktisieren und sollten für das Zeigen von Kurzfilmen zumindest Filmemacher*innen sein.

Hinter all dem steht die irrtümliche Vorstellung, dass zum Lehren der Sprache anhand dieser verschiedenen Textsorten eine wissenschaftliche Fundierung zu jeder dieser Fachbereiche nötig sei. Dabei geht es um die Methodik und Didaktik der zu vermittelnden Sprache Deutsch mithilfe dieser Text, die die Professionalität DaF/Z-Lehrender auszeichnet, und mitnichten darum, Wissenschaftsdisziplinen oder die Künste selbst zu lehren.

Der letzte Abschnitt 3.4. verweist bereits auf methodische Qualifikationen und führt damit zu der Frage nach konkreten methodischen Verfahren und nach Möglichkeiten für eine literarische Stoffauswahl, die geeignet sind, die eben geforderten Modalitäten umzusetzen. Diesen Fragen soll in den nächsten drei Kapiteln nachgegangen werden.

⁴⁴ Indem man die Teilnehmer*innen nach den Begriffen in der L1 fragt und darauf vertraut, dass sie richtig liegen, wenn nicht beim ersten Mal, dann doch über die Zeit der Kursdauer hinweg. Auch hier gibt es keine absolute Kontrolle.

3.5. Wie der Einsatz von literarischen Texten aus der L1 zu praktizieren ist - methodische Verfahren

"Die Sprache wurde immer wieder als Machtinstrument missbraucht. Die Sprache ist aber auch das Rückgrat des Menschen. Durch sie erfährt der Mensch Kräftigung, sie ermöglicht ihm einen stolzen Gang". (Lojze Wieser, Radiobeitrag am 19.08.2018)⁴⁵

Das Medium übersetzter Poesie oder literarischer Texte ist für diesen Ansatz grundsätzlich austauschbar. Deren Einbezug innerhalb dieser Arbeit dient der Erprobung und sollte nicht mit einem einseitigen Zugriff auf Hochkultur oder Elitenkultur verstanden werden, zumindest ist dies so nicht gemeint. Vielmehr geht es darum, die affektive Ebene zu nutzen, dass nämlich mit den individuellen und/oder sogar kollektiven Schätzen⁴⁶ der gewählten Sprache und Literatur gearbeitet wird, um dadurch die Motivation und Partizipation am Unterricht zu erhöhen. Deshalb kann/soll die Poesie auch zu Wort kommen. Der Maxime folgend, alle Medien sind gleichwertig, können aber genauso gut ins Deutsche übersetzte Texte anderer Genres wie Kurzprosa, Trivialliteratur, Lieder, Comics, oder berühmte Zitate aus der L1, immer abhängig von den Vorschlägen und individuellen Interessen der Lernenden, eingesetzt werden und ist sicherlich für einen abwechslungsreichen Unterricht auch ratsam. Das Gedicht ist das Medium eigener Wahl und wird hier lediglich exemplarisch als Praxisbeispiel zur Modellbildung für die Forschungsarbeit genutzt. Bedeutend ist, dass die vorgeschlagenen Texte oder vorgeschlagenen Autor*innen einen hohen Bekanntheitsgrad aufweisen, um die Chancen zu erhöhen, einerseits eine Wiedererkennung bei den anderen Teilnehmer*innen in der Lerngruppe zu erwirken und ganz pragmatisch andererseits, überhaupt eine deutsche Übersetzung des jeweiligen Textes aufrufbar zu machen.

Wenngleich Poesie sicherlich nicht auf die Interessen aller Teilnehmer*innen stößt und/oder für viele Lernungewohnte sogar Lerngewohnte lebensfremd und zu intellektuell sein mag, handelt es sich doch bei allen Dichter*innen innerhalb dieser Arbeit um Autor/innen, die die Teilnehmer*innen auf Nachfragen selbst vorschlugen⁴⁷. Hierin unterscheidet sich die

⁴⁵ <https://oe1.orf.at/programm/20180819/523652/Lojze-Wieser-ueber-das-Menschenrecht-auf-Muttersprache> [zuletzt am 22.07.2019].

⁴⁶ Mit dem Begriff „Schatz“ kritisiert Bourdieu den Linguisten Saussure und den Philosophen Auguste Comte, weil sie mit der Metapher „Schatz“, seiner Meinung nach, davon ausgehen, dass Sprache (als Schatz) eine Gemeinschaft stiftet und allgemein zugänglich ist, dabei jedoch übersehen, dass die Möglichkeiten für den Zugriff auf diesen Schatz sozial ungleich sind (Bourdieu 1990:47-48). In dieser Arbeit soll der Begriff „Schatz“ ausdrücken, dass es sowohl um die Sichtbarmachung von Texten oder Autor*innen mit hohem Bekanntheitsgrad geht, als auch darum, dass die Teilnehmer*innen durch ihre individuelle Vorschläge eine Auswahl darüber treffen, welche/r Textsorte (Gedicht, Lied, Kursprosa,..) oder Autor/in für sie ein Schatz ist.

⁴⁷ Dabei fielen manchen Teilnehmer*innen spontan ein, manchen auch gleich zwei oder mehrere Namen von

didaktische Herangehensweise⁴⁸ von der Textarbeit mit Gedichten deutschsprachiger Autor/innen. Wie schon beim Einbezug der Mehrsprachigkeit durch das Nachfragen nach den L1-Begriffen die Sprachen der TN im Kurs einbezogen und damit sichtbar gemacht werden, werden hier nach Namen von berühmten Dichter*innen bzw. Autor*innen erfragt. An dieser Stelle wiederholt sich das Problem der Abrufbarkeit, das Schader schon in Bezug auf das Einbeziehen von Sprachen hinsichtlich der Mehrsprachigkeitsdidaktik anführt, welches jedoch im Erwachsenenbildungskontext einfacher zu lösen ist. Sollten die Lernenden keine Dichter*innen kennen, können sie dazu auf ihren Handys im Internet nachsehen, auch lässt sich dies als Arbeitsauftrag zur Hausaufgabe aufgeben. Die/der Lehrende sammelt die Namen der Autor*innen an der Tafel, recherchiert später im Internet oder Büchereien nach ins Deutsche übersetzten Gedichten und bereitet diese zur Didaktisierung für eine analytische, kreative oder authentische Textarbeit im DaZ-Unterricht wie gewohnt vor.

Wenn Lernende sowohl Dichter/innen, als auch von sich aus Gedichte vorschlagen und selbst bei der Suche nach zweisprachigen Gedichten aktiv werden wollen, ist dies äußerst hilfreich⁴⁹ und begrüßenswert. Jedoch sind Gedichte nicht selten sprachlich antiquiert und sperrig, ebenso in ihren Übersetzungen oder entsprechen schlicht nicht dem Sprachniveau. Auszuwählende Gedichte werden nicht beliebig, sondern nach Kriterien, etwa nach den zu erwerbenden Kompetenzen und anderen Kriterien⁵⁰, entschieden. Deswegen sind die Vorschläge der Lernenden auch für Gedichte zwar wichtig, um ihr Wissen für Bekanntes oder Wünsche, Interessen, Neugier für Unbekanntes einzubeziehen, die finale Auswahl der Texte jedoch wird nach den zu erfüllenden Kriterien erfolgen müssen. Für die anknüpfende deutschsprachliche Textarbeit an den Gedichten ist es jedoch keine Voraussetzung, dass die Lernenden die Gedichte bereits im Vorfeld kennen.

Deutsche Übersetzungen gibt es nicht für alle vorgeschlagenen Dichter*innen oder Werke oder es könnte schwierig, sie zu finden bzw. mit finanziellem Aufwand verbunden sein. Diese Unzulänglichkeit sollte im Vorfeld angesprochen werden. So hatte ich etwa für die Vorschläge aus den Sprachen Tigrinja (Eritea) und Nepalesisch nur englische Übersetzungen finden können. Da die TN frei sind, die Sprache bzw. die Dichter*innen zu wählen, werden

Autor*innen ein, andere wiederum wussten keine und mussten ihre Handys zu Hilfe nehmen.

⁴⁸ Konkrete Didaktisierungen von Gedichten finden sich in Kapitel 5.4. bis 5.9.

⁴⁹ Dies ist eigentlich die beste Methode, an Gedichte aus den Herkunftssprachen ranzukommen, leider muss auf viele Vorschläge verzichtet werden, weil viele Gedichte aus den unterschiedlichsten Gründen nicht passen oder es keine deutschsprachigen Übersetzungen für sie gibt (nur englische).

⁵⁰ Siehe Kapitel 3.5.2.

erfahrungsgemäß im Falle einer Wahl jenseits der ethnischen Zugehörigkeit Prestigesprachen bzw. Dominanzsprachen⁵¹ gewählt.

Für die produktiven schriftlichen Arbeitsaufträge an Gedichten oder literarischen Texten orientiere ich mich an Gerlind Belke. Belke entwickelt für den DaZ-Unterricht das so genannte Generative Schreiben. Dabei werden Teile des Originaltextes übernommen und einzelne Elemente ausgetauscht bzw. durch eigene Ideen gefüllt (vgl. Belke 2017:11). Diese Methode habe ich für die Durchführungen schriftlicher Verfahren und darüber hinaus die Methode des kreativen Schreibens für das Fortsetzen eines Textes übernommen. Der Text hört an einer Stelle auf und die TN schreiben ein kreatives Ende, das etwa eine Problemlösung beinhalten kann. Der Vorteil beider Verfahren ist, dass die Lernenden in beiden Schreibsituationen nicht vor einem leeren Blatt stehen und somit keinen Druck oder gar Ängste verspüren, etwas komplett Neues zu schreiben, sondern nur Elemente dazu fügen. Besonders geeignet sind diese Verfahren im Anfängerunterricht, wenn die Lernenden die Fertigkeit Schreiben noch nicht gewohnt sind.

3.5.1. Ein- oder zweisprachige Texte

Der Frage, ob und zu welchem Zeitpunkt der Text in der Originalsprache geliefert wird, stellen sich verschiedene Optionen, die zu überlegen sind. Die zweisprachige Darstellung stellt eine Semantisierungshilfe und nur für jene einen Verstehens-Vorteil dar, die diese Sprache sprechen oder auch nur ein wenig verstehen, aber eben nicht für alle Teilnehmer*innen im heterogenen Kurs. Anders als bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik oder ersprachlichen Literaturdidaktik geht es hier nicht vordergründig um Sprach- und auch nicht, wie etwa bei Rösch, um Literaturvergleiche, vielmehr steht ein deutschsprachliches Lernen an literarischen Texten an erster Stelle, somit muss nicht per se das Original zu Beginn gereicht werden und kann fakultativ auch erst am Ende der Einheit oder gar nicht geschehen. Schließlich werden bei Textarbeiten an Gedichten von Goethe oder Rilke auch keine kompletten Übersetzungen ins Kurdische, Arabische, Dari etc. bereitgestellt, sondern üblicherweise einzelne Schlüsselbegriffe stellenweise gemeinsam erschlossen.

Bei dieser Option werden die Teilnehmer*innen lediglich darüber informiert, dass es sich bei dem jeweiligen Text um ein ins Deutsche übersetztes Gedicht aus einer Sprache im Kurs handelt.

⁵¹ So wählte etwa ein Tschetschenisch-Sprecher russische Dichter*innen, ein Kurdisch-Sprecher aus der Türkei einen türkischen Dichter und ein Kongolese, der nur seine Amtssprache Französisch verraten wollte, wählte dementsprechend einen französischen Autor, usw. Die Wahl für die Dominanzsprache steht vermutlich in Zusammenhang damit, in welcher Sprache die TN beschult wurden.

Dies kann zu Beginn – Name und Herkunft der Dichter*innen sind bereits dem Text beigelegt – oder diese Informationen können auch erst am Ende der Einheit verraten bzw. erraten lassen werden. Da die unterschiedlichen Namen von Dichter*innen in den Unterrichtseinheiten zuvor von den Teilnehmer*innen selbst vorgeschlagen werden (für gewöhnlich zwei oder drei pro Sprache) erschöpfen sich die Ratemöglichkeiten rasch, doch erreicht man durchs Erraten eine gewisse Dramatik und damit eine Spannung. Besonders interessant ist, abschließend nachzufragen, wie die Teilnehmer*innen auf den richtigen Namen gekommen sind.

Was wiederum für den Einsatz des Originaltextes am Anfang der Unterrichtseinheit spricht, abgesehen von der offensichtlichen Verstehens-Hilfe, ist ein Rollenwechsel traditioneller „Lehrer und Schüler“-Rollen, der stattfindet, wenn jene Teilnehmer*innen, die den Text oder zunächst die Sprache verstehen und den Originaltext zu Beginn erhalten, in die Position von Vermittler*innen oder Interpret*innen kommen können, etwa dann, wenn sie zwischen den Zeilen anderes zu lesen vermögen als es in der deutschsprachigen Fassung möglich ist oder über Hintergrundinformationen verfügen. Gerade diese Redebeiträge - so der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit – können möglich werden, weil es um ein Wissen geht, welches die TN der Lehrperson voraushaben.

Ziel einer Pädagogik, die nach kognitiver Gerechtigkeit strebt, ist es die Infamen zur Artikulation zu verhelfen, ihr Leben als wertvoll anzuerkennen (vgl. Foucault 2001). Nur dann ist ein epistemischer Wandel möglich. (in: Castro Varela 2015:57)

Damit kommt den Interpret*innen eine wichtige Funktion zu, können sie doch jene Zusammenhänge verstehen helfen, die nicht nur mit der Kenntnis der jeweiligen Sprachen, sondern auch etwa die über Autor*innen oder durch die eigene Kulturgebundenheit zur Erschließung des Textes beitragen kann. Im Sinne der Lerner*innen-Autonomie impliziert der Rollenwechsel für Lehrende, ein gewisses Maß an Kontrolle abzugeben, für Lernende, sie zu übernehmen. Durch die Selbstverantwortung befreien sich Lernende aus der passiven Rollenzuweisung und Lehrende werden dadurch vielmehr zu Begleiter*innen, so die Theorie zur Lerner*innenautonomie (Bimmel 2010:847), oder aber, im befreiungspädagogischen Sinne Paulo Freires, beide werden gleichzeitig „Schüler und Lehrer“ (vgl. Freire 1984/1970:58, in: Castro Varela 2015:52).

Für primäre/sekundäre Analphabet*innen, also Teilnehmer*innen, die nie oder unregelmäßig und ineffizient eine Schule besucht haben und daher in ihren Erstsprachen der Schriftsprache nicht mächtig sind, jedoch in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert wurden, ist die Option

eines zweisprachigen Textes mitnichten sinnvoll⁵² bzw. könnte in so einem Fall der Originaltext von Kolleg*innen, wenn es welche gibt, vorgelesen werden. Nicht immer gibt es aber Kolleg*innen, die vorlesen können. Um gesichtsverlierende Situationen für solche Teilnehmer*innen zu vermeiden, muss auf die Originaltexte verzichtet werden. Aus diesen Gründen sollte nicht automatisch mit einem zweisprachigen Text begonnen werden, sondern die Entscheidung zu welchem Zeitpunkt und ob überhaupt sein Einsatz erfolgt von der Frage geleitet sein, welche didaktischen Ziele damit bewirkt werden sollen und immer von der Zielgruppe abhängig gemacht werden.

3.5.2. Von der Suche nach L1-Gedichten, ihren Auswahl- und Ausschlusskriterien und ihrer Paraphrasierung

Bei der Auswahl von Gedichten hat, neben dem Sprachniveau, die thematische und altersgerechte Angemessenheit an die Zielgruppen Priorität. Immer abhängig davon hatte ich bei der Auswahl auf verschiedene Textpotentiale geachtet, etwa analytischer oder handlungsorientierter kreativer Art: Fordert das Gedicht einen Schreib- oder Sprech Anlass heraus? Können an dem Gedicht bereits gelernte grammatische Strukturen wiedererkannt und systematisch gefestigt werden? Oder auch die Frage: Ist die Anzahl der weiblichen und männlichen Dichter*innen ausgewogen?

Das im Theorieteil beschriebene Auswahlkriterium, das besagt, dass Literatur (finanziell) unaufwändig und leicht auffindbar sein soll (O'Sullivan/Rösler 2013 siehe S.13), mag für Texte in der Originalsprache zutreffen oder für die Übersetzungen, nicht aber für zweisprachige Texte. Ganz im Gegenteil sind die Gedichte der vorliegenden Arbeit zusammen mit ihren Übersetzungen alles andere als einfach zu finden und oft erst mit Hilfe der Teilnehmer*innen bzw. ihren Vorschlägen gefunden worden. Deutsche Übersetzungen berühmter Gedichte sowie ihre Originale finden sich zwar zahlreich für den eurozentrierten Sprachraum in Büchereien, Bibliotheken oder im Internet. Für die Sprachen der geflüchteten Teilnehmer*innen gegenwärtiger DaZ-Kurse: Arabisch, Paschtu, Dari, Kurdisch, Somalisch, Tschetschenisch, Tigrinja, Bengalisch, Nepalesisch, etc. lassen sich nur schwer Gedichte im Original zusammen mit Übersetzungen ins Deutsche finden oder sind mit finanziellen Leistungen verbunden⁵³. Für

⁵² In den Integrationskursen für Erwachsene, in denen ich unterrichtete, kam es nicht selten vor, dass Dari- oder Farsi-Sprecher/innen, aber auch wenige Arabisch-Sprecher*innen in ihren Erstsprachen nicht alphabetisiert waren und erst hier in Österreich zum ersten Mal regelmäßig „eine Schule“, also den Sprachkurs, besuchten, so dass sie in der Zweitsprache Deutsch erstmals lesen und schreiben lernten.

⁵³ Das Problem ist nicht der Kauf selbst, vielmehr liegt es daran, dass viele Übersetzungen sprachlich antiquiert oder mit dem Sprachstand nicht vereinbar sind. Daher müsste ein Gedichtband idealerweise vorab gelesen werden, was sich bei in Folien verpackten Büchern im Laden oder beim Internetkauf als schwierig erweist.

diese Sprachen lassen sich, wenn überhaupt, eher englische Übersetzungen finden. Dies zeigt, welche Grenzen der Arbeit mit L1-Literatur im DaZ-Unterricht gesetzt sind und eröffnet zugleich eine Forschungslücke.

Damit in Zusammenhang bezieht sich eine weitere Unzulänglichkeit von zweisprachigen Gedichten auf die Geschlechterausgewogenheit weiblicher und männlicher Dichter*innen. Ob der Männerüberschuss unter den Dichter*innen innerhalb dieser Arbeit damit zu tun hat, dass die zweisprachigen Darstellungen leichter auffindbar bzw. einzig auffindbar sind und damit schlicht dem Umstand realer gesellschaftlicher Ungleichheiten geschuldet sind, lässt sich vermuten. Tatsächlich schlugen die Teilnehmer*innen Dichterinnen ihrer Sprachen vor, wenn man sie vorher eigens dazu aufgefordert hatte. Macht man sich dann auf die Suche nach deutschen Übersetzungen, scheitert dies stets an der Zugänglichkeit. Die Suche nach übersetzten L1-Gedichten gestaltete sich also als eine kleine Weltreise lange noch bevor es zu einer Auswahl kommen konnte. Ist einmal die Entscheidung für ein Gedicht und seine Übersetzung gefallen, wird es sogleich auf sein Didaktisierungspotential hin untersucht und ggf. der Text dem Sprachniveau angepasst. Von den sieben innerhalb dieser Arbeit verwendeten Gedichte bzw. Übersetzungen, wurden alle bis auf zwei⁵⁴ für den Sprachstand der Lerngruppe adaptiert. Ich habe diesbezüglich einzelne Wörter paraphrasiert, um die Verständlichkeit zu erleichtern.

Neben den formalen Kriterien bei der Auswahl müssen inhaltliche Richtlinien entschieden werden. Gedichte heikler oder sensibler Inhalte, etwa politischer oder sogar Tabuthemen erotischer Art klammere ich per se nicht aus. Wie bei allen anderen Genres auch, geht es darum die sprachliche, thematische und altersgerechte Angemessenheit an der Zielgruppe festzumachen, bei solchen sensiblen Inhalts kommt hinzu, die Gruppe und den eigenen Stellenwert in der Gruppe realistisch einzuschätzen, um sich situationsadäquat zu verhalten. Fragestellungen wie: Zu welchem Zeitpunkt kann ich dieses Thema anregen, zu Beginn oder eher in fortgeschrittener Phase des Kurses? Pfllegt die Gruppe einen respektvollen Umgang miteinander? Möchte man etwa das Thema Homosexualität ansprechen ohne den Teilnehmer*innen die eigene Meinung überzustülpen? Oder zum Beispiel Celans Todesfuge, das Gedicht eines Juden, in einer Gruppe behandeln, deren Teilnehmer*innen zum Großteil Arabisch-Sprecher*innen u. A. aus Palästina sind?

⁵⁴ Nur das arabische und das kurdische Gedicht blieben unverändert.

Dafür gibt es keine eindeutige Antwort, kein Rezept, das normative Kriterien festlegen kann. Es bleibt bei einer individuellen Präferenz und der sensiblen Entscheidung der Lehrperson, welche Themen zu welchem Zeitpunkt mit welcher Gruppe durchführbar sind sowie der, was Lehrende selbst schultern können und möchten.

Für den Umgang mit Texten gibt es keine für alle Texte gültige Methode. Jeder Text, jede Lerngruppe und jede didaktische Situation erfordert eine spezifische Vorgehensweise (Belke 2017:11).

Andererseits muss der Aspekt von Macht, der immer mit Bildung einhergeht, (selbst)kritisch bei solcherart Themen im Auge behalten werden, um, wie am Beispiel der Homosexualität nicht paternalistisch, die Meinung Lehrender in einer eurozentrischen Sicht und hegemonialen Praxis über die der Lernenden zu stellen.

Daher ging ich bei den inhaltlichen Ausschlusskriterien der ausgewählten Gedichte für die vorliegende Arbeit nach eigenem Ermessen vor. Zu den von mir zensierten Themen gehörten solche mit religiösen und nationalen Inhalten, aber auch solche mit Kriegsthematik. Zum Ausschluss solcher Inhalte kommt es nicht unbedingt deshalb, weil ich ein Konfliktpotential darin vermute, als vielmehr die bevorzugte Gewichtung auf jene Themen lege, die das Potential haben, Sprech- und Schreibanlässe für Gemeinsamkeiten statt Unterschiede hervorzubringen. Natürlich kann man religiöse Texte auch als Praxis von Poesie verstehen. Daher bedeuten diese individuellen Ausschlusskriterien von Thematiken kein starres Verbot und es kann durchaus vorkommen, dass in kreativen und diskursiven Unterrichtseinheiten dennoch die eine oder andere religiöse oder nationale Lyrik oder auch die Kriegsthematik von den Teilnehmer*innen aufgegriffen wird, zumindest aber werden sie nicht von mir initiiert. Darum ist es kein Zufall, dass die Themen der ausgewählten Gedichte und Texte in dieser Arbeit um Sehnsucht, Schmerz und Liebe gehen oder auch um Humor.

4. Methode

4.1. Forschungsdesign: Aktionsforschung

Dieser Abschnitt beabsichtigt auf das Forschungsdesign der empirischen Aktionsforschung einzugehen, ihre Möglichkeiten und Grenzen darzustellen und zu erklären, wie der Forschungsansatz dem Erkenntnisinteresse Rechnung tragen und dazu verhelfen soll, die Forschungsfragen zu beantworten. Im Unterschied zur traditionellen empirischen Forschung, bei der extern Personen oder Forschungsbereiche erforscht werden, untersucht die/der

Aktionsforschende die eigene Praxis. Der Aktionsplan lässt sich mit folgenden Schritten beschreiben:

We review our current practice, identify an aspect that we want to investigate, imagine a way forward, try it out, and take stock of what happens. We modify what we are doing, in the light of what we have found, and continue working in this new way (try another option if the new way of working is not right), monitor what we do, review and evaluate the modified action, ... (Mcniff 2002:11).

Sinnvoll ist die Methode für Lehrende, die Lösungen von Problemen, Verbesserungen oder Innovationen in neuen oder wenig erforschten Bereichen in der eigenen Praxis durchführen und in realen Unterrichtssituationen auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen wollen. So bietet die Aktionsforschung ein Instrument der Unterrichtreflexion dar, der der kausale Zusammenhang von Aktion und Reflexion zugrunde liegt.

Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern. (Elliott 1981, 1, zit. n. Altrichter/Posch 2007: 13)

Beinhalten die Ziele der traditionellen empirischen Forschung die Generalisierbarkeit von Ergebnissen (quantitativ), so zeichnen sich die Ziele der Aktionsforschung als praxisbasierte Forschung von Praktiker*innen (Lehrer*innen) dadurch aus, dass ihre Forschungsergebnisse unmittelbare Rückführbarkeit in die eigene Unterrichtspraxis finden (vgl. Feldmeier 2014:256). Die dichotomische Aufteilung von theoretischer Wissenschaft und Praxis, von extern und intern und die damit einhergehende Hierarchie von „oben“⁵⁵ und „unten“⁵⁶ (vgl. Feldmeier 2014:257, in: Riemer 2009:359) wird durch die Anerkennung von Lehrkräften als Forscher*innen ein Stück weit nivelliert. Zu dieser hierarchischen Nivellierung und Akzeptanz von Lehrenden im wissenschaftlichen Forschungskontext verhelfen den Lehrkräften nicht allein ihre berufliche Kompetenz und etabliertes „professionelles Handlungswissen“ (vgl. Demmig 2003), sondern Feldmeier zufolge (2014:255) ebenso schlicht der Umstand, dass sie die ersten sind, die einen notwendigen Forschungsbedarf vermögen aufzuspüren. Da sie mit Phänomenen, Problemen oder Mängeln der Unterrichtswirklichkeit unmittelbar konfrontiert sind, bekommt eine derart „von unten“ initiierte Forschung Gelegenheit aktuelle Fragen aus der eigenen Praxis, die bedeutsam für den beruflichen Alltag im Unterricht der Forschenden (Lehrenden) selbst sind, nicht nur zu untersuchen, sondern auch neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln - im

⁵⁵ Gemeint ist die theoretische Wissen produzierende Institution (Universität).

⁵⁶ Lehrer*innen als ausführende Anwender*innen oder Konsument*innen des theoretischen Wissens.

Gegensatz zu der allein „von oben“ angeordneten, deren Fragestellungen sich allgemein an der Aktualität wissenschaftlicher Diskussionen orientieren (vgl. Altrichter/ Posch 2007:15) und deren Forschungsergebnisse nicht selten beim Transfer in die Praxis scheitert.

4.2. Wie geht Aktionsforschung nun vor sich?

Nach Altrichter/Posch 2007 steht das Handeln in der Praxis (Aktion) und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung (Reflexion) im Zentrum dieser Forschungsmethode. Diese Handlungserfahrungen gesammelt, untersucht und dokumentiert stellen somit Datensammlungen dar, deren Auswertung und Interpretation eine praktische Theorie generiert, wodurch als Konsequenz der Theorie Aktionsideen und Handlungsstrategien entstehen, die wiederum in einer nächsten verbesserten Handlung (Aktion des 2. Zyklus) neue Reflexionen ergeben. In diesem Zirkel generiert die Erkenntnis aus der ersten Handlung einen Ausgangspunkt für einen neuerlichen revidierten Aktionsforschungsprozess. Derart findet Aktionsforschung nicht in einer einmaligen Unterrichtshandlung statt, sondern geht in Zyklen vor sich (ebd.:17). Diese Kausalitätskette lässt sich durch folgenden Kreislauf darstellen:

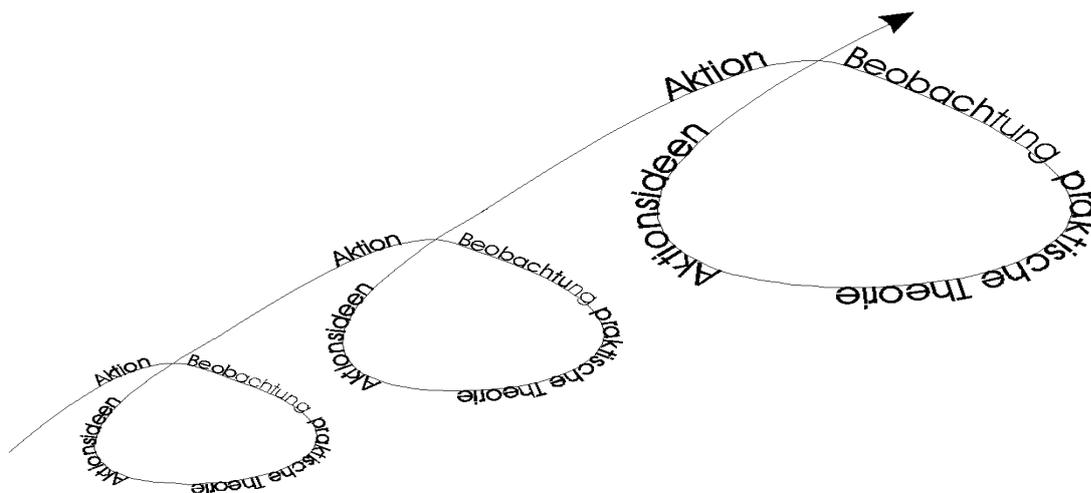


Abbildung 1: Der Kreislauf von Aktion und Reflexion in Entwicklungszyklen (Altrichter/Posch 2007:17).

Jedes einzelne Glied dieser Kette stützt auf den vier tragenden Säulen von Aktion → Beobachtung → praktischer Theorie → Aktionsidee, wobei die letzten drei Elemente, Beobachtung, praktische Theorie und Aktionsidee zusammen die Reflexion ausmachen. Reflektiert wird auf zwei Arten. Einmal in Hinsicht auf die Aktion, d.h. die/der Forscher/in beobachtet sich selbst, den Unterricht und die Beforschten, bezeichnet als Reflexion-in-der-Handlung (vgl. Altrichter/Krainer 1996:37). Die andere Ebene hält Bezug zu den Forschungsfragen auf der Basis der theoretischen Reflexion und steht in distanzierter

Auseinandersetzung zum eigenen Handeln, d.h. Reflexion-über-die-Handlung.

4.3.Kritik und warum die Aktionsforschung dennoch geeignet ist

Was der Aktionsforschung zum Vorteil gereicht, ist gleichzeitig ihr Schwachpunkt und Angriffsfläche für die Kritik, dass ihre Ergebnisse unzureichend valide und reliable sind bzw. keine allgemeine Gültigkeit aufweisen.

You can't prove anything. The word 'prove' does not exist in action research. You can however produce reasonable evidence to suggest that what you feel happened really did happen, and you are not just making it up (McNiff 2002:19).

Hier muss gesagt werden, dass bei jeder Forschungsmethode Stärken und Schwachstellen zu finden sind. Die qualitative Forschung etwa ergründet in der Tiefe, intersubjektiv und hypothesengenerierend, daher sind Aussagen empirisch weder belegbar, noch generalisierbar und gelten nur für Einzelfälle. Die quantitative Forschung dagegen untersucht den Forschungsgegenstand deduktiv-nomologisch und hypothesentestend. Ihre Aussagen sind demnach statistisch belastbar und allgemein generalisierbar. Die Datenerhebung erfolgt jedoch in unnatürlich kontrollierten Unterrichtssituationen bzw. Testsituationen, so dass diese Künstlichkeit die allgemeine Generalisierbarkeit wiederum einschränkt (vgl. Riemer 2007:7). Darüber hinaus wird für gewöhnlich die subjektive Sicht in solch nomologischen Datenerhebungen nicht ermittelt, somit fehlt es der quantitativen Forschung an Tiefgründigkeit. Für Forschende ist nicht nur wichtig, sich für eine angemessene Forschungsmethode zu entscheiden, sondern sich auch die Schwächen der Forschungsmethode vor Augen zu halten um enttäuschte Erwartungen zu vermeiden.

Das Ergebnis einer Fallstudie mit dem Titel: "Does reading the research make a difference? A case study of teacher growth in FL German", Rankin/ Becker (2006), offenbart, dass allein das Lesen von Forschungsergebnissen („von oben“) noch kein Handeln bei (noch unerfahrenen) Lehrenden bewirkt. Es muss erst in einen persönlichen Bezug gesetzt und reflektiert werden (durch einen Filter eigener Einstellungen und Lernerfahrungen), damit Forschungsergebnisse auch Einfluss auf Lehrerhandlungen nehmen (vgl. Riemer 2007:9-10). Eben dieser persönliche Rahmen ist das Credo und das Potenzial von Aktionsforschung. Im Gegensatz zur theoretisch-konzeptuellen Forschung, die ein neues Konzept auf Basis von einer Theorieentwicklung⁵⁷

⁵⁷ Für den Fall einer Innovation von Unterricht etwa könnte dies die Beschreibung theoretischer Unterrichtsbeispiele sein.

erarbeitet, ermöglicht mir die Methode der Aktionsforschung, meine praktischen Theorien in realen Unterrichtssituationen auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen.

4.4. Datensammlung und Gütekriterien

Die Methode der Datensammlung dieser Arbeit sind kurz nach der Unterrichtseinheit aufgeschrieben Notizen zu Redebeiträgen der TN oder Auffälligkeiten hinsichtlich des Unterrichtsablaufs. Auf der Grundlage dieser Notizen wurden die konkreten Beschreibungen des Unterrichtsablaufs rekonstruiert. Für zwei, der sechs Unterrichtsdurchführungen bat ich Kolleginnen zu hospitieren, um das Aufschreiben der Notizen zu übernehmen, weil durch das Hinzuziehen einer anderen Person eine objektivere und detailliertere Sichtweise gewährleistet und andererseits die Forscherin entlastet ist, sich bis zum Zeitpunkt des Notierens alles merken zu müssen. Die TN wurden zu Beginn der Unterrichtseinheit über den Grund der Hospitation hinsichtlich der Forschungszwecke informiert. Weitere innerhalb dieser Arbeit verwendete Daten stellen die schriftlichen Ergebnisse der TN hinsichtlich der Aufgabenstellungen dar.

Auch für Aktionsforschungsprozesse sind die Gütekriterien relevant, nur können manche der in der traditionellen Forschung entwickelten Prüfungsprozeduren in der Aktionsforschung kaum angewendet werden (vgl. Altrichter/Posch 2007:104). So ist Reliabilität in der Aktionsforschung nur in einem sehr eingeschränkten Sinn möglich.

Komplexe Situationen sind instabil [...] sodass es zu verschiedenen Zeitpunkten gar keine vergleichbaren Situationen zu beobachten gibt, weil sich die Situation in der Zwischenzeit ja weiterentwickelt hat. (Altrichter/Posch 2007:105)

Ethische Kriterien beziehen sich auf die Vereinbarkeit von ethischen Grundsätzen und pädagogischen Zielen (vgl. Altrichter/Posch 2007:103): Etwa Datenschutz; Die Zustimmung der TN darüber, dass ich ihre (anonymisierten) Aufgabenblätter abfotografieren und für die vorliegende Arbeit verwenden durfte, wurde stets eingeholt. Einige TN lehnten dies aber auch ab.

4.5. Die eigene Aktionsforschung

Wie bereits erwähnt, ist die Forschungsliteratur zu Sprachlerntheorien oftmals für den DaZ-Unterricht nicht einsetzbar und nicht selten scheitern Forschungsergebnisse an der Anwendbarkeit beim Transfer in die Praxis (vgl. Feldmeier 2014:256). Die Literatur zur Mehrsprachigkeitsforschung etwa bezieht sich zu einem großen Teil auf den Deutschunterricht bzw. DaZ-Unterricht im Schulkontext, wo schlichtweg andere Kriterien als für die des DaZ-

Unterrichts für Erwachsene greifen. Für mich stellt die Aktionsforschung eine Methode dar, die die Kluft zwischen Sprachlernforschung und DaZ-Unterricht überwindet, die Theorie zur Praxis führt und untersucht, ob und inwiefern eine Lerntheorie für den Unterricht direkt nützlich ist und tatsächlich Lernen bewirkt.

Aktionsforschung ist nicht darauf ausgerichtet, Hypothesen nachzuweisen oder Ergebnisse zu generalisieren, vielmehr steht eine Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis im Mittelpunkt und konkret in diesem Fall das Ausprobieren einer neuen Methode. Ihr angestrebtes Forschungsziel ist daher die Erkenntnis aus der Reflexion und die Entwicklung und Veränderung der eigenen Unterrichtspraxis (vgl. Grotjahn 2006:263). Einen Erkenntnisgewinn aus der Arbeit mit L1-Literatur erhoffe ich mir rund um die Fragen:

- Können die TN sich durch Redebeiträge einbringen? Können sie ein Wissen hervorbringen?
- Lassen sich die TN zu Schreibproduktionen motivieren? Welche TN und welche eher nicht? Nur die TN etwa, deren Gedichte bzw. Autor/in sie selber vorschlugen und deren Sprache sie sprechen oder verstehen, oder alle TN?

Diese Fragen sind Gegenstand der Reflexion. Für eine Entwicklung der Methode nutze ich Verbesserungen immer für die nächstfolgende Gedichtarbeit, wofür die Reflexion und das Fazit aus vorhergehender Gedichtarbeit als Grundlage dienen. Es sollen konkret die Schwachpunkte und Unsicherheiten beim Unterricht mit der Gedichtarbeit innerhalb der Reflexion zunächst diskutiert und anschließend in der nächstfolgenden Gedichtarbeit verändert sowie die Aufmerksamkeit auch darauf gelegt werden, was sich bewährt hat. Jedes neue Gedicht einer Sprache stellt somit einen neuen Zyklus dar, wobei ich revidierte Gedichtarbeit auf der Basis der durch die Reflexion neu gewonnen Erkenntnisse durchführe. Das Fazit erfasst die Erkenntnisse der Reflexion hinsichtlich der Forschungsfrage und führt sie mit den im Theorieteil beschriebenen Prinzipien zusammen. Im nun folgenden Abschnitt wird zu jedem der sechs Unterrichtsdurchführungen der Aktionsforschungsablauf in vier Schritten dargestellt werden:

1. Gedicht/deutsche Übersetzung
2. Unterrichtsablauf (Aktion)
3. Reflexion
4. Fazit

Zuvor aber erfolgt eine Einleitung zur Empirie.

5. Unterrichtsdurchführung – Empirie

5.1. Einleitung

Mit der Flüchtlingswelle 2015 veränderte sich auch die Unterrichtswirklichkeit in DaZ-Kursen. Die ersten oberflächlichen Unstimmigkeiten zur Wirklichkeit fallen in den Texten der Lehrwerke auf, genau genommen an den interkulturellen Aspekten. Denn die darin vorkommenden Personen kommen aus Ländern wie Polen, Ländern des ehemaligen Jugoslawiens, aus Russland, Griechenland, der Türkei und Spanisch-Sprecher*innen aus verschiedenen Ländern. In den gegenwärtigen Realitäten aber, geht es vorwiegend um arabische und afghanische Teilnehmer*innen oder auch um andere rund um die Länder Bangladesch, Nepal, afrikanische Länder und auch Russisch-Sprecher*innen, aus Tschetschenien.

Die Berufserfahrungen, die ich während des Schreibens an dieser Masterarbeit machen konnte strecken sich über drei Jahre, von Sommer 2016 bis Sommer 2019 in Kursen zu ca. je drei Monaten für einen Kurs. Die Teilnehmer*innen meiner Kurse sind je nach Ausrichtung des Instituts und damit verbundenen Projekts Asylwerber*innen oder bereits asylberechtigte bzw. subsidiär schutzberechtigte Personen. Der faktische Unterschied, abgesehen von tragischen individuellen Menschenschicksalen, hat für den Unterricht gravierende Auswirkungen. Sind Kurse für Asylwerber*innen noch heterogen, so werden sie in Kursen für Asylberechtigte beinahe homogen von Arabisch-Sprecher*innen überwiegend aus Syrien (schätzungsweise 95%) dominiert, vereinzelt (ca.1%) aus dem Irak, Russisch-Sprecher*innen oder aus Somalia, und Dari-Sprecher*innen aus Afghanistan (ca.4%). Obwohl es in heterogenen Kursen einfacher ist, Partner- oder Gruppenarbeiten durchzuführen, weil nicht in die Erstsprachen gewechselt werden kann, macht das Wissen zu Kursbeginn darüber, dass die asylwerbenden Teilnehmer*innen schon einen oder mehrere Negativ-Bescheide haben und zu 60 Prozent abgeschoben werden, das Unterrichten nicht unbedingt leichter.

In Kursen mit Asylberechtigten hingegen, die zu 95% aus Arabisch-Sprecher*innen bestehen und damit zu homogenen Kursen werden, gilt für Lehrende sich der Herausforderung zu stellen, neben der dominanten Sprache im Kurs die wenigen anders Sprechenden nicht untergehen zu lassen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein geeignetes integratives Instrument dafür, weil sie keine Sprachen der Teilnehmer*innen im Kurs auslässt.

5.2. Vorgehensweise der Aktionsforschung

In diesem Kapitel werden sechs übersetzte didaktisierte Gedichte aus sechs Sprachen vorgestellt. Zu jedem Gedicht werden vier aktionsforschende Arbeitsschritte dargestellt:

1. Darstellung des Gedichts,
2. Beschreibung des Unterrichtsablaufs,
3. Reflexion und
4. abschließendes Fazit.

Nach der Darstellung des Gedichts folgt eine Beschreibung des Unterrichtsablaufs und darauf wiederum eine Reflexion, worin auf die Forschungsfrage eingegangen wird: Ob und inwiefern Lernende auf ihre Wissensbestände (Lebenswelten, Sprache, Kulturgebundenheit) zurückgreifen und sich in der Position der Vermittler*innen finden können. Den Abschluss bildet das Fazit, woraus Veränderungen, Verbesserungen bzw. Bestätigungen der Forschungsfrage und eine Zusammenführung mit den im Theorieteil angeführten Prinzipien hervorgehen und später im Kapitel 6. in einer Zusammenfassung ausgewertet werden sollen.

Da die Aktionsforschung ein Instrument der Beobachtung ist, soll die Aufmerksamkeit der Forschungsperspektive innerhalb der Reflexion auf die folgenden Aktionen gelegt werden:

1. (Aktive/Passive) Beteiligung der TN: Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit innerhalb der Reflexion stehen jedwede Art von Äußerungen, etwa Fragen, Übersetzungshilfen sowie konstruktive aber auch kritische Redebeiträge. Welche TN sind aktiv, aktiver, welche zurückhaltend? Lässt sich ein Zusammenhang von Aktivität und Textimpuls, affirmativer oder widersprechender Art ableiten bzw. damit, dass der/die Dichter/in und die Sprache selbst gewählt wurden? Welche Bedeutung hat die Niveaustufe für die Redebeiträge?

2. Schriftliche Produktion der TN: Ein weiterer Fokus liegt darauf, ob und wie die L1-Texte ein produktives Potential in Form von schriftlichen Texten zu entfalten vermögen, das heißt, ist beobachtbar, welche TN intrinsisch motiviert sind einen Text zu schreiben und welche etwa gar nichts schreiben wollen?

Die folgenden Behandlungen von sechs didaktisierten Gedichten wurden mit verschiedenen A1 bis B1-Gruppen durchgeführt und stellen somit sechs Forschungszyklen dar. Pro Sprache soll nur ein Gedicht bearbeitet werden, ansonsten würde der Zeitrahmen eines Kurses mit der Gedichtarbeit gesprengt werden. Die konkreten deutschsprachlichen und literarischen Lernziele hängen von der jeweiligen Didaktisierung ab, und für jedes Niveau wurde eine andere Vorgehensweise gewählt. Die Zielgruppe für die folgenden Unterrichtsentwürfe sind Erwachsene, in meinen Kursen waren es Geflüchtete, Asylberechtigte und Asylwerber*innen.

Zeit: ca. zwei Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten. Niveau: ab A1 – B1. Als Hinführung bzw. zur Vorarbeit behandelte ich in jeder neuen Gruppe immer zuerst ein Gedicht eine/r/s deutschsprachigen Dichter/in.

Gerlind Belke entwickelt für den DaZ-Unterricht das so genannte generative Schreiben. Dabei werden Teile des Originaltextes übernommen und einzelne Elemente ausgetauscht bzw. durch eigene Ideen gefüllt (Belke 2017:11). Diese Methode habe ich für die Durchführungen schriftlicher Verfahren und darüber hinaus die Methode des kreativen Schreibens für das Fortsetzen von Erzählungen übernommen.

Die Methoden mündlicher produktiver Verfahren hingegen sind etwa das Anstellen von Vermutungen, Übersetzungshilfen bei Unverständlichkeiten, Beantworten von Fragen, Redebeiträge zu Hintergrundinformationen oder Kulturgebundenheit, Interpretationen und Diskutieren sowie das Präsentieren des Textinhalts oder auch einmal die Präsentation eines Dichters.

Die Lernziele werden im Sinne von Literature Awareness in einer (Synchronisation von) Literatur- und Sprachreflexion eingeteilt (vgl. Rösch 2017:30).

5.3. Hinführung mit einem deutschsprachigen Gedicht bzw. Autor/in

Eine solche Hinführung machte ich immer nur einmal in jeder Gruppe mit deutschsprachigen Autor*innen, hier mit Rilke. Ein Gedicht von Rilke, *Herbsttag*, wurde präsentiert (Text und zusätzlich Audio vorgetragen), der neue Wortschatz sowie der Text inhaltlich besprochen und das Lesen mehrmals wiederholt, eine Woche später auch als Chorgedicht, um die Aussprache von: Wort- und Wortgruppenakzentuierung - Melodie – Rhythmus zu trainieren. Ein Monat darauf war Winter und der Text des Herbsttags sollte nun zugunsten des Themas Winter verändert werden⁵⁸. Ich fragte die Teilnehmer*innen zu Beginn: “Wissen Sie, was ein Gedicht ist? Was heißt Gedicht in Ihren Sprachen?” (an die Tafel schrieb ich, was die TN buchstabierten: kurdisch-[şîr], Dari-[şe'r], arabisch-[kas'ida oder şêr]). Gegen Ende der Einheit fragte ich: “Wer schreibt Gedichte? Kennen Sie berühmte Dichterinnen und Dichter? Bitte schreiben Sie eine/n Dichter/in Sprache an die Tafel, und ein Gedicht, wenn Sie eines kennen!” Die, die keine/n Dichter/in kannten, recherchierten in ihren Handys bzw. brachten dies als Hausaufgabe am nächsten Tag nach. Das Ziel der Hinführung war, die TN mit dem Genre Gedicht bekannt zu machen, Namen von Dichter*innen und eventuell auch Gedichte zu erhalten. Da es sich um einen Integrationskurse handelte, also um Asylberechtigte, waren es

⁵⁸ Siehe Anhang, S. 113 Bild 1

vor allem die Sprachen: Arabisch, Dari, und Kurdisch. Nach vier Kursdurchläufen hatte ich ein kleines Repertoire an Dichter*innen dieser Sprachen.

Hier beginnt nun für die/den Lehrende/n die Recherchearbeit. Er/Sie wird mit den Namen der Dichter*innen ins Deutsche übersetzte Gedichte zweisprachig im Internet, in Büchereien oder Bibliotheken suchen und diese nach den Anforderungen des Sprachniveaus sowie thematisch selektieren, ggf. paraphrasieren und schließlich didaktisieren. Diese Auswahl ist wichtig, da für eine anschließende deutschsprachlich-analytische Textarbeit nicht jedes Gedicht in Frage kommt, was übrigens auch bei Gedichten deutschsprachiger Autor*innen der Fall ist. Das Paraphrasieren kann helfen, einzelne Begriffe semantisch zu vereinfachen, so dass im Unterricht weniger Zeit für Erklärungen wegfällt.

5.4. Behandlung eines kurdischen Gedichts - Cegerxwîn

Die 13 Kursteilnehmer*innen eines A1-Kurses waren Arabisch- und Kurdisch-Sprecher*innen aus Syrien sowie zwei Dari-Sprecher*innen aus Afghanistan. Die vier Kurdisch-Sprecher*innen gaben an Kurdisch als Erstsprache und Arabisch als Zweitsprache zu sprechen, wobei sie, nur auf Arabisch alphabetisiert waren, jedoch auf Kurdisch lesen, aber eben nicht schreiben konnten. Für die Durchführung des kurdischen Gedichts waren zwei Teile geplant: Ein Referat - dazu musste erst ein/e Freiwillige/r gefunden werden, die/der sich bereit erklärte, ein zirka zweiminütiges Referat zu halten. Der zweite darauffolgende Teil bestand aus einer von mir angeleiteten analytischen Textarbeit zu grammatischen Schwerpunkten, die in vorhergehenden Einheiten vermittelt wurden. Der Kurdisch-Sprecher, der sich für das Referat meldete, war auch derjenige, der nicht nur den Dichter, sondern auch das Gedicht von Cegerxwîn vorschlug. Er bekam von mir das ausgedruckte zweisprachige Gedicht und einen Termin zugewiesen, zu dem das Referat gehalten werden und ich ebenfalls eine Didaktisierung für die an das Referat anschließende Textarbeit an dem Gedicht vorbereitet haben sollte.

Der freiwillige Teilnehmer sollte für das Referat die Fragen: WER (Name der/s Dichter/in, Herkunft, Daten über Leben, Tod), WAS (Name des Gedichts und worüber das Gedicht handelt: Liebe, Einsamkeit), WARUM (warum er den Dichter bzw. das Gedicht gewählt hat).

ROSENVERKÄUFER

Ich wachte auf, sah einen Rosenverkäufer
Ich freute mich sehr, er tauschte eine Rose gegen ein Herz

Ich hatte ein Herz, es war voller Schmerz und Kummer
Ich konnte nicht glauben, er tauschte eine Rose gegen ein Herz

Wir handelten, er sagte: ich tausche nicht Haupt für Haupt
Aber ein Rosenliebhaber gibt dir Leib und Seele

Ich fragte: wer tauscht Leib und Seele gegen eine Rose
Er sagte: dies ist ein Bazar, man tauscht eine Rose gegen Kummer

Ich gab Leib und Seele, das Herz schrie um Hilfe,
O Cegerxwîn, du tauschtest dein Herz gegen eine Rose.

Quelle: <https://www.uni-goettingen.de/de/turgut-lokman-verliebt-in-die-freiheit-cigerxwin-r%C3%BCsselsheim-2004/138347.html>

GULFIROS

Ez ji xew rabûm, gulfiresek dî,
Pir gelek sa bûm, gul bi dil didî.
Gul bi dil didî.

Hebû me yek dil, tev jan û kul bû,
Ne bûme bawer, gul bi dil bidî.
Gul bi dil bidî.

Bazar me kir go, ser bi ser nadim,
Ê gulperest bî, can û dil didî.
Dil bi kul didî.

Min go kî didî. Can û dil bi gul,
Go ev bazar e, dil bi kul didî.
Dil bi kul didî.

Min can û dil dan, dil kiriye qêrîn,
Go ho Cegerxwîn, dil bi gul didî.
Dil bi gul didî.

Quelle: <https://www.uni-goettingen.de/de/turgut-lokman-verliebt-in-die-freiheit-cigerxwin-r%C3%BCsselsheim-2004/138347.html>

Tabelle 4: Gedicht Rosenverkäufer auf Deutsch und Kurdisch

Unterrichtsablauf: Nachdem ich zuvor erklärte: „Heute lesen wir ein Gedicht und der (Name des TN) wird uns ein paar Daten über das Gedicht und den Dichter oder die Dichterin sagen,“ leitete ich so über zu dem Referat des freiwilligen Teilnehmers. Die Fragen: WER, WAS, WARUM schrieb ich zuvor an die Tafel und während des Referats, das er langsam ablas, versuchte ich die Antworten an der Tafel mitzuschreiben.

WER: Cegerxwin, war ein kurdischer Dichter:
Geb. 1903 bei Mardin (SüdostTürkei);
gestorben ist er 1984 in Stockholm/
Schweden.

WAS: Das Gedicht heißt Rosenverkäufer. Es
geht um Traurigkeit.

WARUM: Cegerxwin ist ein sehr berühmter
kurdischer Dichter. Er hat ein Buch
geschrieben, das heißt KURDISTAN.

Tabelle 5: Referat des TN

Danach begann das von mir angeleitete Arbeiten am Text. Die Kursteilnehmer*innen erhielten das ins Deutsche übersetzte Gedicht, die Kurdisch-Sprecher (nur Männer) zusätzlich im Original. Es wurde zunächst still gelesen und unbekannte Wörter unterstrichen. Danach wurde der neue Wortschatz besprochen, der mithilfe der kurdischen Teilnehmer einfach und vor allem deshalb auch schnell zu klären war, da die Kurdisch-Sprecher aus Syrien waren und alle Arabisch als zweite Erstsprache sprachen. Dann sollten die TN Präteritum und Akkusativ in Einzelarbeit unterstreichen und im Plenum vergleichen. Beides, das Präteritum und der Akkusativ wurden in den Wochen zuvor gelernt und stellten innerhalb dieser Unterrichtseinheit eine Wiederholung sowie eine abschließende Festigung dar. Schließlich wurde über den Sinn des Gedichts gesprochen. Nach der Schlüsselwortmethode sollten die Teilnehmer*innen das für den Sinn des Gedichtes wichtigste Wort selegieren (=Rose). Das metaphorische Wort Rose sollte nun mit einem anderen Wort ausgetauscht werden, das dem Gedicht einen klaren, direkten und unmetaphorischen Sinn gab. Zuletzt wurden noch die Strophen gezählt und die Zahl neben die Zeilen geschrieben, damit das Wort Strophe auch in den neuen Wortschatz einging.

Niveaustufe: A1, **Zeit:** ca. 1 Stunde

Sprachliches Lernen	Literarisches Lernen (Literaturbewusstheit)
<p><u>Für alle:</u> Wortschatz: Kummer, Leib, Seele, Strophe; Grammatikarbeit: -Präteritum erkennen: hatte, konnte; Präteritum neu: aufwachen, handeln, geben, schreien, tauschen -unbestimmte Artikel im Akkusativ erkennen, <u>Für den Referierenen:</u> Gedicht-Recherche und Antworten zu den W-Fragen gestalten und diese vortragen.</p>	<p>Poetischen Sinn des Gedichts erfassen: Die poetische Verstehens- und Deutungsleistung wurde überprüft, indem erfragt wurde, wodurch sich die Metapher Rose austauschen ließe – die Antworten waren: “ Freude, Liebe, Glück“.</p>

Tabelle 6: Lernziele

Reflexion der Unterrichtseinheit zum kurdischen Gedicht: Mir ist aufgefallen, dass nur männliche Dichter vorgeschlagen wurden. Ich machte die TN darauf aufmerksam und wies ebenso darauf hin, Dichter*innen der Gegenwart, nicht nur der Vergangenheit, in Erwägung zu ziehen.

Diese A1-Gruppe hatte ich erst eine Woche. Der Kurdisch-Sprecher, der sich für das Referat meldete, wurde offenbar mit dem Auftrag, die drei Fragen, Wer, Was, Warum zu recherchieren überfordert. Dies ist auch nicht ganz so einfach, wie ich später feststellte. Er fragte mich einige

Tage vor dem Referat nach den Angaben bei Wikipedia. Dort ist der Geburtstag einer Person nur mit dem Symbol [*] und der Todestag mit dem Zeichen [†] versehen und nicht mit Worten. Dies setzt ein kulturelles Symbolwissen voraus. Deshalb zeigte ich ihm auf Wikipedia für den Dichter Paul Celan die Daten zu den W-Fragen, Wer, Was und Warum als Beispiel. Das gemeinsame Erschließen stellte des neuen Wortschatzes im Plenum mithilfe der Übersetzungshilfe der Kurdisch-Sprecher und das textanalytische Arbeiten in Form von Unterstreichen von Präteritum und unbestimmten Artikeln im Akkusativ sowie die Deutung des Gedichts dagegen kein Problem dar, da die Metaphorik der Rose verstanden wurde.

Im Unterschied zu der Unterrichtseinheit, in der ein Gedicht Paul Celans durchgenommen wurde, konnte ich ein kritischeres Interesse, eine erhöhte Neugier und mehr Beteiligung vor allem bei den Kurdisch-Sprechern feststellen. Die deutsche Übersetzung etwa, wurde von einem kurdischen Teilnehmer kritisiert, sei nicht gut. Die erhöhte Beteiligung der vier kurdischen Teilnehmer begann mit der Übersetzungshilfe des neuen Wortschatzes ins Arabische, worin jedoch noch keine deutschsprachlichen Leistungen zu erbringen waren. Diese Wirkung wirkte aber weiter bis zum Ende der Unterrichtseinheit und offenbar auf die anderen Teilnehmer*innen ebenso aktivierend. Waren die anderen TN noch zu Beginn zurückhaltend, nahmen sie aktiv an der Aufgabenerfüllung teil, sobald der fremde Wortschatz ins Arabische übersetzt war. Auch die beiden Dari-Sprecher*innen wurden bei der Wortschatzerschließung von den Kurdisch-Sprechern involviert, hier konnte auch ich mit Erklärungen einspringen.

Daher kann gesagt werden, dass das Lernklima durchweg aktiv war. Der freiwillige Teilnehmer erfüllte die Vorbereitung des Referats gewissenhaft und präsentierte den Vortrag des kurzen Referats mit gebührendem Ernst in dem er aufstand und einigermaßen geübt, den Text ablas.

Fazit: Der Didaktisierung entsprechend wechselte die Position der Vermittler*innen: zuerst vom Referierenden zu mir, dann zu den vier Kurdisch-Sprechern durch ihre Übersetzungshilfe ins Arabische, wobei sie als auch ich den Dari-Sprecher*innen halfen, und schließlich wieder ganz zu mir durch die Aufgabenstellungen. Ich glaube, dass ein Referat am Beginn der Kurszeit sinnvoller ist als am Ende, weil es eine motivierende und aktivierende Wirkung auf die weitere Kurszeit hat. Nachdem der Referierende selbst, den Dichter vorschlug und das Gedicht recherchierte sowie die Herausforderungen der Präsentation meisterte, konnte ich bis zum Ende des Kurses, ab dem Zeitpunkt des Referats gerade an diesem Teilnehmer eine Motivation eines Musterschülers beobachten: in der ersten Reihe sitzen, immer alle Hausaufgaben machen, eine aktive Mitarbeit durch stetes Aufzeigen und schließlich der positive Abschluss durch die A1-Prüfung.

So fasse ich zusammen, dass an allen kurdischen Teilnehmer*innen die Behandlung des kurdischen Gedichts kurzfristig zu einer aktiveren Beteiligung und hohen Motivation beobachtet wurde, eine langfristige und nachhaltige jedoch, bei nur einem Teilnehmer zu erkennen war, bei dem nämlich, der das Referat hielt. Diesen Teilnehmer traf ich ca. einen Monat nach Kursende zufällig wieder. Auf meine Frage, wie er es denn fand, dass wir an einem kurdischen Gedicht auf Deutsch gearbeitet hatten, antwortete er, dass es immer sinnvoll ist, wenn es kurdische Teilnehmer im Kurs gibt. Es schien dies nichts weiter Ungewöhnliches für ihn darzustellen, eher eine Selbstverständlichkeit.

Die Aufgabenstellungen waren dem Niveau angepasst, so dass sie von allen zu bewältigen waren. Die Aufgabenstellung war nicht auf Rede- oder Schreibproduktion ausgelegt, da die Fragen mit jeweils einem Wort beantwortet werden konnten.

Zu überlegen ist, auch jenen Teilnehmer*innen im Kurs, die als Zweitsprache die Sprache des Gedichts verstehen, aber nicht aktiv sprechen, das Original-Gedicht zweisprachig anzubieten, da sich herausstellte, dass ein Arabisch-Sprecher aus Syrien scheinbar aufgrund von Nachbarschaften des Kurdischen mächtig war.

Im Falle des kurdischen Gedichts wurde den Kurdisch-Sprecher*innen der Originaltext neben dem Deutschen gegeben. Beim folgenden arabischen Gedicht war dies nicht so.

5.5. Behandlung eines arabischen Kurzprosatextes- Nizar Qabbani

Die Pointe an dieser Kurzprosa provoziert den Gerechtigkeitsinn und deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass einige TN in ihren Lösungen gewissermaßen „richten“. Die kreative Aufgabe hier war, ein Ende für das Gedicht zu schreiben. Es sollte der weitere Handlungsverlauf geschildert werden. Der Text wurde nur auf Deutsch gereicht und die Arabisch-Sprecher*innen erhielten die Originalfassung erst gegen Ende der Unterrichtseinheit, damit alle die gleiche Ausgangsbasis hatten. Nachdem ich in den Unterrichtseinheiten zuvor die Namen berühmter Dichter*innen gesammelt hatte, habe ich Nizar Qabbanis Text in Liedform auf Youtube gefunden und für die Behandlung im Unterricht den Text didaktisiert:

kurdisch	arabisch	Dari bzw. persisch
Cegerxwin	Chansa	Hafis
	Nizar Qabbani	Rumi – (auch genannt) Mevlana
	Hussein Mohammed	Saadi

*Tabelle 7: Sammlung von Vorschlägen der TN für Dichter*innen*

Zeit: Zwei Unterrichtseinheiten (à 50 min)

Hinführung: Zu Beginn der Unterrichtseinheit schrieb ich das Wort „das Gedicht“ an die Tafel, auf Dari [še'r], kurdisch [şîr] und Arabisch [kas'ida oder şêr]

Niveaustufe: A1+ (also ein A1-Wiederholer/innen-Kurs)

Sprachliches Lernen	Literarisches Lernen (Literaturbewusstheit)
-Den Text sprachlich verstehen- Wortschatzarbeit: blind -einen Text schreiben (kreatives Schreiben)	-Den Text sinnhaft (die Pointe) verstehen; - Fähigkeit den Vorlagetext mit dem eigenen Text zu verknüpfen - Bedeutungsebenen der Phrase <i>Liebe macht blind</i> ausmachen;

Tabella 8: Lernziele

Unterrichtsablauf: 12 Teilnehmer/innen, darunter drei Dari-Sprecher*innen, sonst Arabisch-Sprecher*innen, darunter wiederum drei Kurdisch- und Arabisch-Sprecher*innen. Alle Teilnehmer*innen bekamen das Gedicht nur auf Deutsch. Während ich die Kopien austeilte, sagte ich dazu, dass es sich um ein arabisches Gedicht handelt. Die Teilnehmer*innen sollten es zunächst still durchlesen und dabei unbekannte Wörter unterstreichen. Die Kopien enthielten weder eine Quellenangabe noch den Namen des Dichters, da ich vermeiden wollte, dass die Teilnehmer*innen diese Informationen im Internet auf ihren Handys ausforschten. Zur Vorentlastung schrieb ich während sie lasen einige Wörter an die Tafel (blind= ein Mensch, der nicht sehen kann; Mitleid = mitfühlen; reizend = schön etc.).

Eine blinde Liebe

Sie fragte ihn: „Liebst du mich, obwohl ich blind bin? Und obwohl es in der Welt viele andere gibt, die schöner, hübscher und reizender sind! Du bist nichts anderes als verrückt oder einer der Mitleid mit einer Blinden hat.“

Er sagte: „Nein, ich bin ein Verliebter, meine Süße. Und ich wünsche mir nichts als, du wärest meine Frau. Und Gott hat mir ein Vermögen geschenkt. Ich glaube, die Heilung ist nicht unmöglich.“

Sie sagte: „Wenn du meine Augen heilst, akzeptiere ich dich als Mann und ein Schicksal und verbringe mit dir mein Leben. Aber wer gibt mir seine Augen? Und was für eine Finsternis wartet auf denjenigen?“

An einem Tag kam er zu ihr rasend: „Gute Nachrichten! Ich fand einen Spender und du wirst sehen was Gott gestaltet und erschaffen hat. Und du wirst dein Versprechen halten und meine Frau werden.“

Und an jenem Tag, als sie ihre Augen geöffnet hat, war er ihre Hände haltend an ihrer Seite. Sie sah ihn an und erschrak: „ Bist du auch blind?“ Dann weinte sie über ihr Glück, das zum Verhängnis wurde.

„ Nicht traurig werden, mein Schatz. Du wirst meine Augen und mein Führer sein. Wann wirst du denn meine Frau?“

Sie sagte: „Soll ich jetzt einen Blinden heiraten? Und heute fange ich an, wieder zu sehen.“

Er weinte und sagte: „Vergib mir, wer bin ich, dass du mich heiratest. Aber bevor du mich verlässt, möchte ich, dass du versprichst, dass du gut auf meine Augen aufpasst!“

Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=iSN7SquulQo>

Tabelle 9: Nizar Qabbani: 1923 Damaskus, Syrien- 1998, London, Vereinigtes Königreich.

الحب الأعمى

قالت له: أتحبني وأنا ضريرة وفي الدنيا بنات كثيرة الحلوة والجميلة والمثيرة ما أنت إلا مجنون أو مشفق على عمياء العيون قال: بل أنا عاشق يا حلوتي ولا أتمنى من دنيتي إلا أن تصيري زوجتي وقد رزقني الله المال وما أظن الشفاء محال قالت: إن أعدت إلي بصري سأرض بك يا قدرتي وسأقضي معك عمري لكن... من يعطيني عينيه وأي ليل يبقى لديه وفي يومٍ جاءها مسرعاً أبشري قد وجدت المتبرع وستبصرين ما خلق الله وأبدع وستوفين بوعدك لي وتكونين زوجة لي ويوم فتحت أعينها كان واقفاً يمسك يدها رأته... فدوت صرختها.. أنت أيضاً أعمى...؟؟!! وبكت حظها المشنوم لا تحزني يا حبيبتي سنكونين عيوني ودليلتي فمتى تصيرين زوجتي...؟؟؟ قالت أنا أتزوج ضريراً!!! وقد أصبحت اليوم بصيرة فبكى... وقال سامحيني من أنا لتزوجيني ولكن قبل أن تتركيني أريد منك أن تعطيني أن تعطيني جيداً عيوني

Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=iSN7SquulQo>

Tabelle 10: Nizar Qabbani: 1923 Damaskus, Syrien- 1998, London, Vereinigtes Königreich

Viele Wörter mussten im Online-Wörterbuch der Handys nachgeschlagen werden. Nachdem der neue Wortschatz im Plenum besprochen war (mind. 20 Min.), konnte der Text Strophe für Strophe inhaltlich und auf seine Poetik hin besprochen werden, insbesondere die Bedeutung der Phrase *Liebe macht blind* geklärt werden (ca. 10 -15 Min).

Zweite Unterrichtseinheit: Nach der Pause wurden drei Gruppen gebildet und die Aufgabenstellung an die Tafel geschrieben:

Schreiben Sie ein Ende für das Gedicht (ca.2-3 Sätze)! Wie geht es weiter? Was macht der Mann? Was macht die Frau? (max. 20 Min. Zeit).

Während der Gruppenarbeit wies ich wiederholt darauf hin, dass Wörter erfragt werden dürfen und auch, dass das Handy als Übersetzungshilfe genutzt werden soll. Es wurde angeregt gearbeitet und nach etwa 15 bis 20 Minuten hatte jede Gruppe ein Ende geschrieben und je eine/r der Gruppe es laut vorgelesen. Wie schon erwähnt, wurde zu Beginn der Name des Autors nicht verraten, nur dass es sich um ein arabisches Gedicht handelt. Am Ende der Unterrichtseinheit sollten die Teilnehmer raten, um welche/n Autor/in es sich handelt. Dies wurde schnell erraten. Auf meine Frage, woher die Teilnehmer*innen das so schnell wussten, wurde ich von einem TN darüber aufgeklärt, dass Nizar Qabbani unter anderem dafür bekannt war, dass viele seiner Gedichte über die Liebe handeln. Die Arabisch-Sprecher*innen erhielten den Text in der Originalfassung gegen Ende der Unterrichtseinheit.

Im Folgenden sind die verschiedenen Möglichkeiten der drei Gruppen dokumentiert, wie die Geschichte für die beiden Protagonisten weiter geht:

Nizar Qabbani
1923-1998

Eine blinde Liebe
 Sie fragte ihn: "Liebst du mich, obwohl ich blind bin? Und obwohl es in der Welt viele andere gibt, die schöner, hübscher und reizender sind! Du bist nichts anderes als verrückt oder einer der Mitteln mit einer Blinden hat."
 Er sagte: "Nein, ich bin ein Verliebter, meine Stille. Und ich wünsche mir nichts als, du wärest meine Frau. Und Gott hat mir ein Vermögen geschenkt. Ich glaube, die Heilung ist nicht unmöglich."
 Sie sagte: "Wen du meine Augen heilst, akzeptiere ich dich als Mann und ein Schicksal und verbringe mit dir mein Leben. Aber wer gibt mir seine Augen? Und was für eine Finsternis wartet auf ihn?"
 An einem Tag kam er zu ihr rasend. Gute Nachrichten! Ich fand einen Spender und du wirst sehen was Gott gestaltet und erschaffen hat. Und du wirst dein Versprechen halten und meine Frau werden.
 Und an jenem Tag, als sie ihre Augen geöffnet hat, war er ihre Hände haltend an ihrer Seite. Sie sah ihn an und erschrak. "Bist du auch blind?" Dann weinte sie über ihr Glück, das zum Verhängnis wurde.
 "Nicht traurig werden, mein Schatz. Du wirst meine Augen und mein Führer sein. Wann wirst du denn meine Frau?"
 Sie sagte: "Soll ich jetzt einen Blinden heiraten? Und heute fange ich an wieder zu sehen."
 Er weinte und sagte: "Vergib mir, wer bin ich, damit du mich heiratest. Aber bevor du mich verlässt, möchte ich, dass du versprichst, dass du gut auf meine Augen aufpasst!"

Sie ist sehr traurig, aber diese entdeckt, dass sie ihn liebt und akzeptiert (durch den Pass).
 Sie sind verheiratet und leben in Frieden und haben jetzt Kinder und wurde als Roman anschwul Liter.

Gruppe 1

Gruppe 2

verheiratet
 Nizar Qabbani
 1923-1998
 er man lebte

Eine blinde Liebe
 2. Sie fragte ihn: "Liebst du mich, obwohl ich blind bin? Und obwohl es in der Welt viele andere gibt, die schöner, hübscher und reizender sind! Du bist nichts anderes als verrückt oder einer der Mitteln mit einer Blinden hat."
 1. Er sagte: "Nein, ich bin ein Verliebter, meine Stille. Und ich wünsche mir nichts als, du wärest meine Frau. Und Gott hat mir ein Vermögen geschenkt. Ich glaube, die Heilung ist nicht unmöglich."
 2. Sie sagte: "Wen du meine Augen heilst, akzeptiere ich dich als Mann und ein Schicksal und verbringe mit dir mein Leben. Aber wer gibt mir seine Augen? Und was für eine Finsternis wartet auf ihn?"
 3. An einem Tag kam er zu ihr rasend. Gute Nachrichten! Ich fand einen Spender und du wirst sehen was Gott gestaltet und erschaffen hat. Und du wirst dein Versprechen halten und meine Frau werden.
 4. Und an jenem Tag, als sie ihre Augen geöffnet hat, war er ihre Hände haltend an ihrer Seite. Sie sah ihn an und erschrak. "Bist du auch blind?" Dann weinte sie über ihr Glück, das zum Verhängnis wurde.
 5. "Nicht traurig werden, mein Schatz. Du wirst meine Augen und mein Führer sein. Wann wirst du denn meine Frau?"
 6. Sie sagte: "Soll ich jetzt einen Blinden heiraten? Und heute fange ich an wieder zu sehen."
 7. Er weinte und sagte: "Vergib mir, wer bin ich, damit du mich heiratest. Aber bevor du mich verlässt, möchte ich, dass du versprichst, dass du gut auf meine Augen aufpasst!"

Wutru und die frau lebten betrogen
 Der Mann tötete sich selbst und die Frau

Gruppe 3

Eine blinde Liebe

Sie fragte ihn: "Liebst du mich, obwohl ich blind bin? Und obwohl es in der Welt viele andere gibt, die schöner, hübscher und reizender sind! Du bist nichts anderes als verdrückt oder einer der Mitleid mit einer Blinden hat."

Er sagte: "Nein, ich bin ein Verliebter, meine Süße. Und ich wünsche mir nichts als, du wärest meine Frau. Und Gott hat mir ein Vermögen geschenkt. Ich glaube, die Heilung ist nicht unmöglich."

Sie sagte: "Wen du meine Augen heilst, akzeptiere ich dich als Mann und ein Schicksal und verbringe mit dir mein Leben. Aber wer gibt mir seine Augen? Und was für eine Finsternis wartet auf ihn?"

An einem Tag kam er zu ihr rasehd, Gute Nachrichten! Ich fand einen Spender und du wirst sehen was Gott gestaltet und erschaffen hat. Und du wirst dein Versprechen halten und meine Frau werden."

Und an jenem Tag, als sie ihre Augen geöffnet hat, war er ihre Hände haltend an ihrer Seite. Sie sah ihn an und erschrak. .. Bist du auch blind?" Dann weinte sie über ihr Glück, das zum Verhängnis wurde.

„Nicht traurig werden, mein Schatz. Du wirst meine Augen und mein Führer sein. Wann wirst du denn meine Frau?"

Sie sagte: "Soll ich jetzt einen Blinden heiraten? Und heute fange ich an wieder zu sehen."

Er weinte und sagte: "Vergib mir, wer bin ich, damit du mich heiratest. Aber bevor du mich verlässt, möchte ich, dass du versprichst, dass du gut auf meine Augen aufpasst!"

1923-1948
Nizar Qabbani
Sie hat ihn verlassen.
Er ist traurig und begeht Suizid.

Gruppe 1 (nur weibl. TN):	Sie ist sehr traurig, aber diese entdeckt, dass sie ihn liebt und akzeptiert. Sie sind verheiratet und leben in Frieden und haben jetzt Kinder. Und wurde...
Gruppe 2 (nur männl. TN):	Der Mann lebte untreu und die Frau lebte Betrüger. Der Mann tötete sich selbst und die Frau.
Gruppe 3 (weibl.+ männl.):	Sie hat ihn verlassen. Er ist traurig und begeht Suizid.

Tabelle 11: Ergebnisse der Aufgabe

Reflexion der Unterrichtseinheit zum arabischen Gedicht:

Im Unterschied zum zweisprachig dargestellten kurdischen Gedicht, wo mit Hilfe der sprachlichen Übersetzungshilfe der Kurdisch-Sprecher*innen unbekannte Wörter auf Arabisch erklärt werden konnten⁵⁹, nahm die Erschließung des neuen Wortschatzes bei diesem

⁵⁹ Die Kurdisch-Sprecher*innen in meinen Kursen waren aus Syrien konnten alle arabisch als zweite Erstsprache.

arabischen Gedicht bedeutend mehr Zeit in Anspruch, da nur die deutsche Version gereicht wurde. Die Lernenden hatten während der Gruppenarbeit angeregt untereinander kommuniziert, so dass ich nur dann agierte, wenn ich zu bestimmten Begriffen befragt wurde (bspw. sich selbst töten = Suizid begehen; ein Mensch, der lügt = Betrüger/in) und diese an die Tafel schrieb. Die Arabisch-Sprecher*innen waren motiviert, zeigten aber, neben den Dari- und Kurdisch-Sprecher*innen keine höhere Beteiligung, vielmehr waren die Teilnehmer*innen während der Gruppenarbeit gleichermaßen aktiv. Als die drei Gruppen ihre Arbeiten beendet hatten, las je einer der Gruppe die Zeilen vor. Die vorgelesenen kreativen Lösungen wurden von mir schließlich mit einem aufbauenden und wertschätzenden Feedback kommentiert, und am Ende ihre unterschiedlichen Lösungsausgänge wiederholt. Das Erraten des Dichters am Ende der Unterrichtseinheit hat dem Spannungsbogen Höhepunkt und Abschluss verschafft. Die gegen Ende ausgeteilte Originalfassung in Arabisch wurde mit großer Neugier gelesen und stellte für die Arabisch-Sprecher*innen einen Lohn der Mühen dar. Interessant und nicht unwesentlich fand ich die Geschlechteraufteilung in den Gruppen in Zusammenhang mit Lösungsvorschlägen für das Ende der Geschichte. Die Frauengruppe hatte ein positives Ende für beide Protagonisten gefunden. In der rein männlichen Gruppe sterben beide Protagonisten. In der gemischten Gruppe stirbt nur einer der Protagonisten, der Mann.

In einem weiteren Kurs mit erwachsenen, nur männlichen Teilnehmern behandelte ich das gleiche Gedicht nach demselben Vorgehen und erhielt folgende kreativen Ergebnisse:

Gruppe 1	Die Frau war nicht gut. Er ist blind. Sie heiraten nicht. Sie ist jetzt glücklich. Er ist wütend. Sie wird es bereuen.
Gruppe 2	Die Frau ist nicht gut. Sie ist Betrügerin. Wir haben gelernt, es ist besser gutmütig zu sein.
Gruppe 3	Der Mann tötet die Frau. Er ist blind und allein.
Gruppe 4	Der Name des Gedichts: „Von Liebe verrückt.“ Die Frau ist nicht gut. Ihr Herz ist blind. Sie hat kein Loyalität.

Tabelle 12: Ergebnisse der Aufgabe

Anders als beim ersten Zyklus, bei dem die TN die Ergebnisse nur vorlasen, schrieben sie diese TN nun an die Tafel, damit auch die anderen Gruppen sie lesen konnten, um somit den Output visuell darzustellen. Bei der Erprobung dieser Variante erreichte die visuelle Darstellung tatsächlich eine höhere Aufmerksamkeit bei allen TN und lieferte mehr Gesprächsstoff in der Reflexion. Es schienen die TN zufrieden mit ihren eigenen für alle sichtbaren Produkte zu sein, aber auch die anderen Gruppen schienen nicht unbeeindruckt, denn es wurde nach jedem

aufgeschriebenen Ergebnis für die jeweilige Gruppe applaudiert, was ich nicht initiiert hatte. Als alle Ergebnisse an der Tafel standen wurde die Mehrdeutigkeit des Wortes *blind* in dem Gedicht besprochen. Es wurden insgesamt vier Bedeutungsebenen ausgemacht. Eine Ebene stellte die physische Blindheit des Mannes dar, eine zweite war von Gruppe 3 erläutert und war die Verbindung blind-allein-einsam. Eine dritte poetische Bedeutung in Bezug auf Liebe wurde von Gruppe 4 mit der Konnotation „verrückt“ aufgegriffen (diese Bedeutungsebene wurde eigentlich schon zu Beginn der Gedichtarbeit im Plenum besprochen). Die vierte poetische Bedeutung, an die ich selbst zuvor noch nicht gedacht hatte, war „das blinde Herz“ der Frau, ebenfalls von Gruppe 4 eingebracht mit der Konnotation für kalt und gefühllos. Erst zum Unterrichtsende gab ich allen Arabisch-Sprechern das arabische Originalgedicht. Dies lasen sie mit großer Aufmerksamkeit, was gar nicht so einfach war, weil die anderen schon anfangen einzupacken. Manchmal sprechen die TN am Ende einer Unterrichtseinheit einen generellen Dank für den Unterricht aus. Diesmal aber sagte ein Arabisch-Sprecher bevor er ging: „Danke Frau Pahola, für das Gedicht!“ So erntete ich erstmals Dank konkret für die Behandlung eines Textes.

Mir selbst war nur die offensichtliche Doppeldeutigkeit der Redensart im Gedicht aufgefallen, auf die es auch ausgelegt war. Die Bedeutung also, dass Liebe blind macht und die tatsächliche physische Blindheit des männlichen Protagonisten. Durch die Teilnehmer erlangten wir nun eine neue Sicht, eine neue Deutung - auf das blinde Herz.

Fazit: Anders als ich angenommen hatte, nämlich, dass eine Attraktivität eines Textes schon im Vorfeld, S. 41, durch die Bekanntgabe der Autorenschaft erreicht wird, konnte ich keine aktivere Beteiligung oder höhere Motivation bei der Gruppe der Arabisch-Sprecher-Innen aus deren Sprache der Autor des Textes entstammt beobachten, vielmehr waren alle TN im Kurs konzentriert, aktiv und sehr motiviert. Erkenntnisleitend ist demzufolge die Annahme, dass die Attraktivität des Textes selbst sowie seine Zugänglichkeit (die narrative Prosaform des Textes scheinen ansprechend und erfassbarer als die Gattung Gedicht) für eine aktive Produktivität entscheidender sind, als das Wissen um sprachliche oder nationale Zugehörigkeit der Autor*innen.

Ein TN der ersten Gruppe war in der Erstsprache Arabisch nicht alphabetisiert, konnte also die arabische Schrift nicht lesen. Daher wollte ich die Variante ausprobieren, ohne Originaltext zu arbeiten. Es wurde jedoch sehr viel Zeit mit der Wortschatzarbeit vertan, die man sich durch den Originaltext hätte sparen können. Nun denke ich, anders als ich im Theorieteil

angenommen hatte⁶⁰, dass es besser ist, mit der zweisprachigen Variante zu arbeiten. Vor allem deshalb, weil nur ich in der Position der Vermittlerin war.

Durch die Sicht der TN aber, konnte eine neue und poetische Bedeutungsebene ausgemacht werden: blindes Herz. Ich war sehr dankbar für diese neue Perspektive und teilte dies den TN auch mit. Hier hat sich ein Stück weit Freies Gedanke verwirklicht - sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende zu verstehen (siehe S.49). Auch Oomen-Welkes Prinzip „Anderem Sinn zutrauen“ ist hier zum Tragen gekommen (siehe S. 17).

Das folgende eindrucksvolle Zitat einer Kursleiterin der Arbeitsgruppe MEVIEL, die in ihren Kursen die Mehrsprachigkeitsdidaktik anwendet, sagt darüber:

Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht ist so, als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst. Wir behandeln die gleichen Themen wie sonst, aber der Raum, in dem wir sie bearbeiten, ist heller. (MEVIEL, in: Dirim/Wegner 2016:117).

Eine helle Stimmung konnte ich auch in der Arbeit mit den übersetzten Gedichten beobachten, eine besonders helle aber bei diesem arabischen Text von Nizar Qabbani.

5.6. Behandlung einer persischen Kurzgeschichte – Mulla Nasreddin

Die Kurzgeschichte handelt von Mulla Nasreddin (türkisch): persisch Molla ("Mullah") Nasroddin oder Nasreddin Hodscha oder arabisch Dschuha. Er ist Protagonist humoristischer Kurzprosa, die meist eine Lehre enthalten, und beliebt im gesamten islamischen Raum sind. Die meisten der geflüchteten TN im DaZ-Kurs kannten ihn und seine Anekdoten. „Der Hodscha Nasreddin ist sicherlich die am weitesten verbreitete und allgemein bekannte Figur der volkstümlichen humoristischen Literatur des islamischen Kulturkreises [...]“ (Marzolph 1983:7). Im deutschsprachigen Raum wird Hodscha Nasruddin Mitte des 19 Jahrhunderts oft als Eulenspiegel bezeichnet, doch ist dieser böswillig, Nasruddin aber ein echter Narr, das heißt, eine Kombination aus grenzenloser Einfalt und Dummheit sowie Geist und Witz (Marzolph 1990:1137-1138).

Der Text über Mulla Nasreddin wurde nicht von den TN gewählt, sondern beiläufig von einem TN erwähnt, als wir einen humorvollen deutschen Text bearbeiteten. Ich aber merkte mir den Namen und recherchierte einen zweisprachigen Text dazu. Für diese Unterrichtsdurchführung bat ich eine Kollegin zu hospitieren und Notizen zum Unterrichtsablauf zu machen, und besonderes Augenmerk auf die Redebeiträge zu legen.

⁶⁰ Siehe Kapitel 3.5.1.

Zeit: 1h15 min

Niveau: B1

Sprachliches Lernen	Literarisches Lernen (Literaturbewusstheit)
Grammatik: Konjunktiv 2 wiederholen und festigen Satzreihe: Es zeigt sich, unsere Nachbarn riechen auch den Wunsch. (zwei HS durch Komma verbunden) Den Text sprachlich verstehen; kreatives generative Schreiben	Fähigkeit den Vorlagen Text mit dem eigenen Text zu verknüpfen. Die Pointe (den Witz) verstehen; Folgenden Satz als zentrale Pointe ausmachen: Es zeigt sich, unsere Nachbarn riechen auch den Wunsch.

Tabella 13: Lernziele

Der Duft des Wunsches (Mulla Nasruddin) Mulla saß in seinem Haus. Er dachte: „Wenn jetzt eine Schale Suppe da wäre, äße ich sie. Wie gut wäre das!“ In diesem Augenblick klopfte es an der Tür. Mulla öffnete die Tür und sah, dass es das Kind des Nachbarn war. Es hatte eine leere Schale gebracht und sagte: „Meine Mutter ist krank. Wenn ihr Suppe gekocht habt, gebt uns eine Schale!“ Mulla dachte: „Es zeigt sich, unsere Nachbarn riechen auch den Wunsch.“	بوی آرزو ملا در خانه اش نشستہ بود. فکر می کرد کہ: اگر یک کاسہ آش الان حاضر بود، می خوردم. چقدر خ وب بود؛ در این موقع در خانه را زدند. ملا رفت، ببیند، کیست. دید، بچہ ہمسایہ است. کاسہ ای آورده ، می گوید: مادرم مریض است. اگر شما آش پختہ ا ید، یک کاسہ ہما بدهید! ملا گفت: معلوم می شود، ہم سایہ های ما بہ آرزو ہم بو می برند.
--	--

Tabella 14: Literatur: Uto von Melzer (1991): Erzählungen aus Persien. Verlag: Leykam, Graz

Aufgaben:

1. Unterstreichen Sie den Konjunktiv 2!
2. Wir konjugieren einige Verben im Konjunktiv 2 an der Tafel: haben, werden, sein, können
3. Ändern Sie die Erzählung in der Ich-Form und ändern Sie auch den Wunsch! Benutzen Sie den Konjunktiv 2!

Unterrichtsablauf:

KL sagt, dass sie eine Geschichte über Mulla Nasreddin mitgenommen hat und fragt, ob die TN ihn kennen. Vier Personen kennen ihn. Sie sagt den arabischen Namen, Dschuha. Noch zwei Personen kennen ihn. Während die KL die Kopien mit dem Gedicht und den drei Aufgabenstellungen austeilt, sagt ein TN (Iran): „Nasreddin kommt aus Afghanistan!“ KL fragt, wer eine persische Version haben möchte. Die TNI lesen das Gedicht, auf Deutsch oder Persisch. Nach dem Lesen fragt KL: „Wie finden Sie die Geschichte?“ Eine TN (Tschetschenien) sagt, dass sie sie lustig findet. KL: „Warum ist sie lustig? Was ist lustig?“ Der TN (Iran): „Mulla ist nicht lustig. Er ist ein sehr großer Mann. Klug.“ Und ein anderer TN: „Die Geschichte ist lustig, weil Gedanken oder Wunsch kann man nicht riechen.“ Wieder die TN (Tschetschenien): „Mulla ist oft lustig. Er macht lustige Dinge und sein Esel ist lustig.“ Wieder der TN (Iran): „Wünsche im Persischen wiegen schwer. Du kannst bei meine Wunsch tot.

Aufgabe 1: Konjunktiv unterstreichen. TN finden den Konjunktiv 2 mühelos. Aufgabe 2: Konjugieren der Verben, erst im Präteritum, dann im Konj. 2. KL: „Wann benutzen wir Konj. 2?“ Ein TN: „Höflich und Wünsche.“ KL: „Richtig, Modalverben und Hilfsverben werden im Konj. Verwendet, alle anderen nur in Literatur: säße, äße, käme,... Rege Teilnahme von allen TNI. Aufgabe 3: Schreiben in Einzelarbeit. KL: „Schreiben Sie die Geschichte in der Ich-Form, statt Mulla, schreiben Sie ich. Und vergessen Sie nicht, am Ende zu schreiben, was Sie sich wünschen“ KL animiert zum Nachdenken, wer hat welche Wünsche. TNI verstehen erst im zweiten Moment, was zu tun ist. KL geht zu jedem Einzelnen, korrigiert, inspiriert zu Idee, motiviert, lobt Kreativität. Einige TNI verstehen die Logik des Wunsches nicht. Einige TNI sind längst fertig und machen etwas anderes während sie warten bis alle fertig sind. Als alle fertig sind, werden die Texte vorgelesen. Die TNI finden die Texte lustig, die Wünsche. KL fragt bei den vorgelesenen Wünschen nach und lobt. Zuletzt wird darüber gesprochen, woher Mulla stammt: „Ist Nasruddin Perser? Oder persischer Afghane?“

Hier sind sechs schriftliche Ergebnisse (mit Fehlern):

<p>Ich saß in meinem Haus. Ich dachte, wenn ich jetzt geld hätte, würde ich ein Auto kaufen. Wie gut hätte wäre das! In diesem Augenblick klopte es an der Tür. Ich öffnete die Tür unnd sah, einen Mann kommen. Er hatte 1000 Euro gebracht und sagt. Er bracht Geld. Ich dachte, Es zeigt sich, der Mann reichen auch den Wunch.</p>
--

<p>Ich saß in meinem Haus. Ich dacte: „wenn ich jetzt viel Galde hätte, ginge ich in die USA. Wie gut wäre das! In diesem Augenblick klopte es an der Tür. Ich öffnete die Tür und sah,</p>

dass es das Kind des Nachbarn war. Er sagte: Meine Mutter hat kein Gald. Wenn sie Geld haben geben Sie uns. Ich dachte. Es zeigt sich, unsere Nachbarn riechen auch den Wansch.

Ich saß in meinem Haus. Ich dachte, wenn jetzt ein Film da wäre, sähe ich ihn. Wie gut wäre das. In diesem Augenblick klopfte es an der Tür. Ich öffnete die Tür und sah, dass es mein Nachbar war. Er sagte, mein Fernseher defekt, wenn du einen Film siehst, darf mich mit dir ihn schauen? Ich dachte, es zeigt mir, mein Nachbar fühlt auch den Wunsch.

Ich saß in meinem Haus. Ich dachte „Wenn jetzt ein Schnitzel da wäre, äße ich es. Wie gut wäre das! In diesem Augenblick klopfte es an der Tür. Ich öffnete die Tür und sah, dass es das Kind des Nachbarn war. Es hatte ein leeren Teller gebracht und sagte: „Meine Mutter ist krank.“ Wenn du ein Schnitzel gekocht hast, gib uns eine Stück!“ Ich dachte „Es zeigt sich, unsere Nachbarn riechen auch den Wunsch.“

Ich saß in meinem Haus. Ich dachte „Wenn jetzt ein positiv Bescheid bekommen hätte, wie gut wäre das. In diesem Augenblick klopfte es an der Tür. Ich öffnete die Tür und sah, dass es der Postler war. Er hatte ein Bescheid gebracht und sagt „Sie bekommen ein Bescheid.“ Wenn ich den Bescheid geöffnt, ich findt ein Nagativ Biescheid. I dachte, Es zeigt sich, mein Richter riecht den Wunsch.

Ich saß in meinem Haus. Ich dachte „wenn ich jetzt ein film sziehen. Wie gut wäre das. In diesem Augenblick klopfte es an der Tür. Ich öffnete die Tür und seh, dass es das Kind des Nachbarn war. Es hatte eine DVD mit. Ich zeigt, unsere Nachbarn Fühlen auch den wunsch.

Tabelle 15: Lösungen der Aufgabe

Reflexion: Die Situation beobachtet zu werden, war mir unerwartet unangenehm und ich merkte, wie ich unnatürlich und ungeduldig agierte. Als der TN bemerkte, dass Mulla nicht lustig sei, dachte ich: „Wieso sagt der das jetzt?“ und ärgerte mich ein wenig darüber, dass wir Zeit verlieren. Diese B1 Gruppe war sehr durchwachsen. Die einen verstanden die Pointe der Geschichte und lösten die Aufgabe schnell. Andere, obwohl sie Persisch-Sprecher*innen waren, also den Text im Original vor sich hatten, hatten die Pointe nicht verstanden.

Fazit: Dass ich die Bemerkung, Mulla sei nicht lustig, sondern ein großer, kluger Mann, störend empfand, finde ich nun sehr interessant, weil es doch das Ziel meiner Arbeit ist, gerade solche Bemerkungen zu evozieren, affirmative, aber umso wertvoller, die kritischen und

widerspenstigen Redebeiträge, weil sie eine Meinung sowie eine Erklärung fordern. Da nachzuhaken, wäre wichtig gewesen. Dass einige Persisch-Sprecher*innen trotz Originaltext die Pointe nicht verstanden hatten, ist insofern erkenntnisleitend, als das es sich nicht immer um sprachliche Probleme handelt, wenn ein Text nicht verstanden wird. Tatsächlich scheint es hier um eine interkulturelle Rezeption der Erzählung Nasruddins zu gehen, die von den Persisch-Sprecher*innen offensichtlich mit Klugheit, von den Arabisch-Sprecher*innen und der Tschetschenisch-Sprecherin, aber mit Humor gelesen wurde, wodurch wiederum der kritische Einwand des TN Bestätigung erfährt und eine Erklärung der Schwierigkeiten der Persisch-Sprecher*innen beim Verstehen der Pointe geleistet wird. Der in der Theorie beschriebenen Selbstthematisierung (inter- bzw. trans)kultureller Eigenschaften, S.51 und 55, hätte hier Raum gegeben werden können/sollen.

Das Beobachtet werden bringt Vorteile und Nachteile. Zum einen ist man entlastet, weil man sich nicht alles merken muss, bis man es aufschreiben kann, zum anderen aber ist man angespannt, unnatürlich und ungeduldig in Situationen, die Geduld und Aufmerksamkeit bedürfen.

Die schriftlichen Ergebnisse waren kreativ und humorvoll. B1 ist ein großer Sprung und im Vergleich zu den Gedichten davor, gab es hier viele Redebeiträge, konstruktiver oder kritischer Art. Die TN waren aktiv, gesprächig, neugierig und interessiert. Waren die Persisch-Sprecher*innen zu Beginn aktiver, nivellierte sich die Motivation später gleichmäßig. Es musste keine Übersetzungshilfe geleistet werden, weil der Text für das Niveau einfach war.

Abgesehen davon, denke ich, dass dieser Text eine intrinsische Motivation und ein produktives Potential zu entfalten vermochte- ob nun auf Persisch oder auf Deutsch, scheint bei diesem B1 Niveau einerlei. Wesentlich für die Motivation war einerseits das Motiv Mulla Nasruddin, das den meisten bekannt war und andererseits sein Witz bzw. im Falle der Persisch-Sprecher*innen, seine Klugheit.

5.7. Behandlung eines türkischen Gedichts - Nâzım Hikmet

Bei diesem Gedicht als Textimpuls sollten die letzten drei Zeilen individuell verändert werden. Der eigene Schwerpunkt einer idealen Lebensform bzw. eines Lebensmottos, sollte formuliert werden.

EINLADUNG Von Nâzım HİKMET	DAVET
-----------------------------------	--------------

Unterrichtsablauf: Die Türkisch-Sprecher*innen erhielten das Gedicht zweisprachig. Auch den anderen TN bot ich eine türkische Version an. Sie wählten die deutsche. Alle begannen gleich das Gedicht still durchzulesen und mithilfe ihrer Handys die unbekannt Wörter zu erforschen. Als sie fertig waren, sollte jeder reihum eine Zeile laut vorlesen und dabei versuchen die unbekannt Wörter mit Synonymen zu erklären bzw. machten sie nonverbale Gesten vor, z.B.: Galopp: Pferde gehen schneller (vormachen), fern, recken, Stute, etc. Bei Verständnisschwierigkeiten wurden zuerst die beiden Türkisch-Sprecher*innen befragt. Vor allem der L1-Sprecher konnte Übersetzungshilfe leisten, bei Stellen wie z.B.: die Zähne verkeilt – das von ihm einfach dargestellt wurde: Der TN presste seine Zähne zusammen und drückte dabei seine Fäuste.

Eine andere schwer zu verstehende Stelle war: „„„die Werktoore der Fremde sollen zugehen““. Hier meinte der L1-Sprecher, dass gemeint war, dass das Land sich vor der Fremde verschließt, vor anderen Ländern. Bevor wir uns der nächsten Zeilen zuwendeten erklärte ich, dass der Begriff Werk, auch Werkstatt und Arbeit bedeutet. Die beiden Russisch-Sprecherinnen im Kurs entdeckten in den darauffolgenden Zeilen einen kommunistischen Ton: „Jeder einzeln und frei wie ein Baum und alle brüderlich wie ein Wald.“ „Das ist wie kommunistisch“, meinten sie. Daraufhin erklärte ich, dass ich gelesen hätte, dass Nazim Hikmet in Russland/Moskau gestorben ist, wohin er als Kommunist verbannt worden war.

Nach der gemeinsamen Erschließung des Textes sollten nun die TN in Einzelarbeit die letzten drei Zeilen verändern. Die Aufgabenstellung sollte als Schreibimpuls wirken und ich schrieb sie an die Tafel: *Schreiben auch Sie eine Einladung! Eine Einladung zu einem Leben, wie Sie es sich wünschen!*

Einige TN veränderten den kompletten Text, andere wiederum nur ein Wort pro Zeile. Während die TN schrieben, ging ich durch den Raum, um mir die Schreibprozesse anzusehen und Hilfe anzubieten. Die Texte der TN, die fertig waren, las ich durch und forderte die Person auf, die eigenen Zeilen an die Tafel zu schreiben. Reihum schrieben fünf der acht TN ihre Ergebnisse an die Tafel.⁶² Als alle saßen, sollten die TN ihre eigenen Zeilen von der Tafel laut ablesen und kurz erklären, wie sie das meinten. Ich wiederholte den Sinn oder fragte nach, um sicher zu stellen, dass es auch so gemeint war.

1. Warum Taube und warum Herde? TN: Ich meine, frei und allein und aber doch zusammen, wie eine Herde.

⁶² Eine TN war früher gegangen. Nicht alle wollten ihre Ergebnisse an die Tafel schreiben bzw. vorzeigen.

2. Warum leben ohne Arbeit und Geld? TN: Die Menschen arbeiten für die Menschheit und nicht für sich allein.
3. Warum bricht die Freiheit aus wie Lava? TN: Wie aus dem Gefängnis.
4. Warum humanistische Menschen? TN: No, so wünsche ich mir das.
5. Warum sollten Menschen leben, wie sie möchten? TN: Weil die Menschen frei sind.

Zum Schluss sollten die TN im Plenum noch einen andern Titel für das Gedicht finden: FREIHEIT, war der Konsens.

Hier folgen die kreativen Produkte:

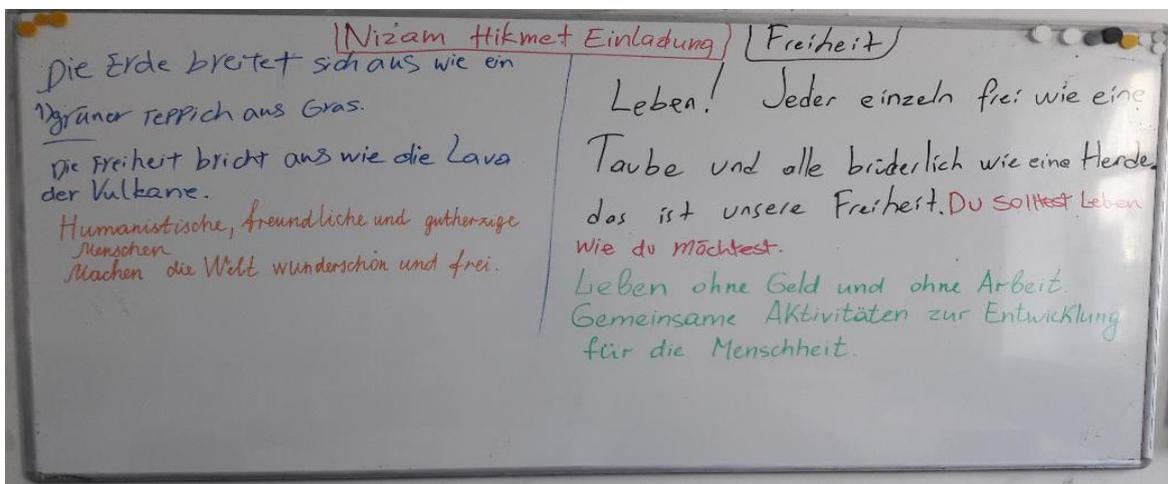


Abbildung 2: Von den TN an die Tafel geschriebene Lösungen der Aufgabe

1	Die Erde breitet sich aus wie ein grüner Teppich aus Gras. Die Freiheit bricht aus wie die Lava der Vulkane.
2	Humanistische, freundliche und gutherzige Menschen machen die Welt wunderschön und frei.
3	Freiheit. Leben! Jeder einzeln und frei wie eine Taube und alle brüderlich wie eine Herde. Das ist unsere Freiheit.
4	Du sollst leben, wie du möchtest.
5	Lieben [Leben, Anm.d.Verf.] ohne Geld und ohne Arbeit. Gemeinsame Aktivitäten zur Entwicklung für die Menschheit.

Tabelle 18: Lösungen der TN

Reflexion der Durchführung:

Mit dieser Gruppe arbeitete ich bereits über einen Monat. Meine Deutung des Textes unterschied sich deutlich von der des Türkisch-L1-Sprechers. Ich hatte die Zeile mit den sich verschließenden Werktoeren zuerst anders verstanden. Nämlich so, als ob es sich bei den Werktoeren um Tore von Fabriken handle und das Fremde hatte ich als kapitalistische Fabrikseigentümer und Ausbeuter interpretiert, vor denen es sich zu hüten gelte. Durch die Interpretation des L1-Sprechers aber, erhielt die Zeile eine andere Leseart und damit den Sinn, dass sich das Land verschließt, was u. A. ein Merkmal kommunistischer Länder ist, überlegte ich laut. Auch erst seine Übersetzung der holprigen poetischen Phrase: die Zähne verkeilt - in: „die Zähne zusammengepresst“, half die Dramatik der Knechtschaft besser zu verstehen. Ich schlussfolgerte für mich, dass Übersetzungen von Gedichten doch scheinbar, um poetisch zu sein, auf Kosten des Verständnisses gewaltig einbüßen. Anhand der Ergebnisse wurde deutlich, dass die TN die Bedeutung des Gedichts verstanden hatten – eine Befreiung, jede/r auf seine Art.

Fazit: Obwohl der L1-Türkisch-Sprecher nun nicht eine alleinige Vermittlerposition hatte, konnte er durch seine Beiträge die Sicht auf das Gedicht verändern und ein (anderes) Verstehen ermöglichen. Ich musste die TN nicht zum Schreiben inspirieren, dies hat allein der Text als Impuls und die Aufgabenstellung übernommen. Die Redebeiträge in Form von Erklärungen des Textes bzw. später ihrer eigenen Arbeiten waren reflektiert, die schriftlichen Produkte, wie ich finde auch.

5.8. Behandlung eines russischen Gedichts

Mit derselben B1-Gruppe behandelte ich das folgende Gedicht von Anna Achmatowa. Hier sollten die TN mit den gleichen Satzanfängen des Gedichts die inhaltlichen Hindernisse austauschen.

<p>Beschwörung Anna Achmatowa</p> <p>Aus dem hohen Tor, Aus den Sümpfen der Ochta, Über nie gegangene Wege, Über ungemähte Wiesen, Durch die nächtliche Absperrung, Unter dem österlichen Glockenläuten, Uneingeladen, Unversprochen, Komm zum Abendessen zu mir.</p> <p>15 April 1936</p>	<p>Заклинание Анна Андреевна Ахматова</p> <p>Из высоких ворот, Из заохтенских болот, Путем нехоженым, Лугом некошеным, Сквозь ночной кордон, Под пасхальный звон, Незванный, Несуженый, — Приди ко мне ужинать.</p> <p>15 апреля 1936</p>
--	---

Tabelle 19 Quelle: Achmatova, Anna (1984): Poem ohne Held. Poeme und Gedichte russisch-deutsch. Verlag: Philipp Reclam jun., Leipzig.

Sprachliches Lernen	Literarisches Lernen (Literaturbewusstheit)
<p>-Adjektivpräfix un-: unmöglich = Gegenteil -Präfix un- bei Nomen: Negation</p> <p>Den Text sprachlich verstehen; Vermutungen anstellen; Vorwissen aktivieren</p>	<p>Fähigkeit den Vorlagen Text mit dem eigenen Text zu verknüpfen. Poetische Funktion des Präfix un- bei Partizip 2 Verben: uneingeladen, unversprochen (unüblich bei Verben)</p>

Tabelle 20: Lernziele

Zeit: ca. eine Stunde

Intro: „Dieses Gedicht hat eine Dichterin geschrieben. Kennen Sie Dichterinnen?“ Ein Gespräch über Dichterinnen: Ob es tatsächlich weniger als Dichter gibt oder ob sie nur nicht bekannt sind. Warum?

Durchführung: Ich teilte den TN die deutschsprachigen Kopien aus. Die beiden L1-Russisch-Sprecherinnen erhielten zusätzlich das Original. Das Gedicht wurde kurz allein gelesen, ca. 10 min., um unbekannte Wörter nachzuschlagen. Anschließend sollte im Plenum Zeile für Zeile der Wortschatz erschlossen werden, wobei die beiden Russisch-Sprecherinnen aufgefordert wurden, Übersetzungs- bzw. Verständnishilfe zu leisten und ich nur unterstützen half.

das Tor – Eingang eines großen Gebäudes

Ochta – ein Fluss in Russland

Wiese mähen – das Gras der Wiese schneiden

Ostern – wichtiges Fest der Christen (Sterben und Auferstehung von Jesus)

versprechen- schwören bzw. jemanden versprochen sein

Da der Text nicht lange ist, wurde der neue Wortschatz schnell geklärt, ca. 10 min. Die grammatische und poetische Funktion des Präfix un- wurde kurz besprochen. Bei Nomen – Negation und bei Adjektiven – Gegenteile und die ungewöhnliche poetische Funktion bei Verben. Das gemeinsame Erschließen des Inhalts und Deutung hingegen füllte die ganze restliche Kurseinheit. Ich forderte die TN zunächst auf: „Überlegen Sie: *Wen lädt die Dichterin zum Abendessen ein? Und warum muss diese Person solche Hürden überwinden?*“ Die TN sowie auch ich tippten auf einen Geliebten. „Warum aber waren diese Hindernisse da?“ fragte ich. Die beiden Russisch-Sprecherinnen gaben an, dass der Sohn Achmatowas unter Stalins Herrschaft in Gefangenschaft geraten war, aber auch ihr erster Mann, Gumiljow, sei im Gefängnis gewesen, fügten sie dem hinzu. Nun, diese neue Information machte Sinn, insofern, als dass die Hindernisse damit erklärt wären. Mit diesem Hintergrundwissen ausgestattet war man sogleich davon überzeugt, dass einer der beiden wohl gemeint war. Welcher, der beiden blieb jedoch offen. Mit einem Mal fiel einer der beiden Russisch-Sprecherinnen das Datum auf. „Es ist der 15. April. Das ist Ostern“, erklärte sie und weiter, dass in russischer Tradition zu Ostern der Toten gedacht werde. Tot war nur der Mann zum Zeitpunkt der Entstehung des Gedichts. Er sei in der Gefangenschaft erschossen worden, überlegten sie laut weiter und man ließ von der Idee des Geliebten ab. Mit diesen wichtigen Hintergrundinformationen bekam das Gedicht eine andere Wendung und konnte neu rezipiert werden. Es war also eine Einladung an ihren toten ersten Mann. Mir waren die Informationen der Russisch-Sprecherinnen neu, doch überzeugten sie mich und ich formte hieraus ad hoc eine andere Aufgabenstellung als ich sie eigentlich zuvor geplant hatte⁶³: „*Laden Sie jemanden ein, den Sie lieben und für den es unmöglich ist, zu Ihnen zu kommen! Nehmen Sie die gleichen Zeilenanfänge!*“

Im nächsten Schritt sollte im Plenum über solch eine Person nachgedacht werden. Die geflüchteten TN im Deutschkurs mussten nicht lange überlegen, denn alle hatten sie jemanden in ihrer Heimat zurückgelassen. Man entschied sich für die Eltern. Nun mussten die Hindernisse ausgetauscht werden, mit solchen, denen die Eltern vermeintlich begegnen würden, regte ich an. Die Ideen wurden gemeinsam Zeile für Zeile an der Tafel zusammengetragen. Zuletzt sollte noch der Titel des Gedichts geändert werden. Für das Finden eines möglichen Titels konnte ein Wort aus dem Text gewählt werden – *Uneingeladen*, wurde das kreative Gedicht betitelt. Abb. 2 zeigt die Tafel mit den Ergebnissen abfotografiert.

⁶³ Geplant hatte ich diesen Arbeitsauftrag: „*Laden Sie jemanden ein, den Sie lieben! Benutzen Sie dieselben Zeilenanfänge!*“

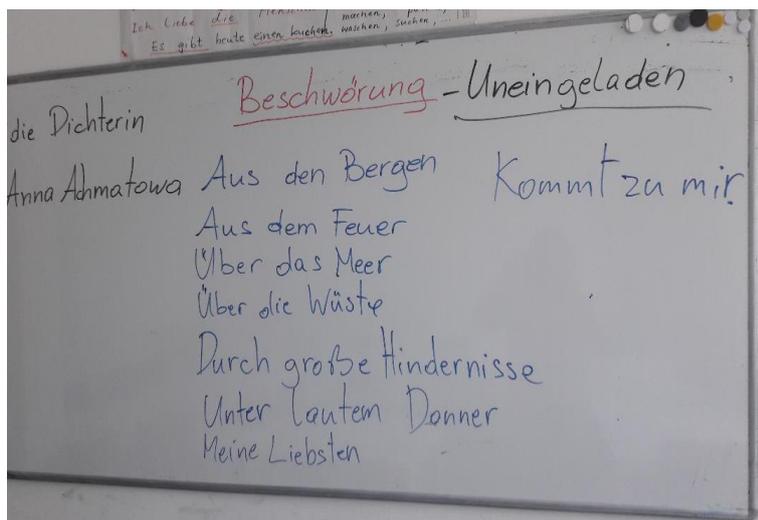


Abbildung 2: Lösungen der TN, von mir an die Tafel geschrieben

Reflexion: Die Übersetzungsbeiträge und Hintergrundinformationen der russisch sprechenden TN haben gezeigt, wie selektiv literarische Werke gelesen werden können. Denn es gab eine erste antizipierte Leseart des Textes zu Beginn vor ihren Beiträgen und eine andere danach und beide ergaben auch einen Sinn. Die Übersetzungen, die Einarbeitung ihrer Kulturgebundenheit zur Erschließung des Textes, der Umstand etwa, dass in russischer Tradition zu Ostern der Toten gedacht werde, und ihr Detailwissen, z. B., dass der Mann im Gefängnis erschossen wurde, hat die beiden nicht nur zu aktiven Beteiligten gemacht, sondern zu den wichtigsten Akteurinnen des Unterrichtsgeschehens. Wie hatte sich das Textverständnis nun verändert? Durch die Einbeziehung solcher Hintergrundinformationen, die ich unmöglich alle hätte wissen können, ermöglichten sie eine Zuordnung, halfen nicht nur Zusammenhänge zu verstehen, sondern letztlich eine Interpretation des Gedichts zu erfassen, mit der wir arbeiten konnten - die Unmöglichkeit für einen Toten zu kommen und die Implikation daraus interpretiert als: sich Unmögliches zu wünschen. Ein schöner Nebeneffekt bei der Arbeit an Gedichten ist, dass ein ungewöhnlicher und alltagsfremder Wortschatz kennengelernt wird, hier bspw. das Adjektiv - unmöglich. Je mehr Details von den Russisch-Sprecherinnen interpretiert wurden, fand, wie es schon im Theorieteil beschrieben wurde⁶⁴, ein schrittweiser Rollenwechsel statt. Die Kontrolle als Kursleiterin abzugeben hatte ich zuvor noch bei keiner Text- oder Gedichtarbeit im Deutschkurs so stark erlebt. Die Rolle der Vermittlerinnen anzunehmen war für die russisch sprechenden TN in diesem Ausmaß sicherlich auch neu und ungewöhnlich. Der Rollenwechsel, der zwar theoretisch von mir beabsichtigt und mit der Aufforderung an die L1-Sprecherinnen

⁶⁴ Siehe S. 56

bei der Übersetzung zu helfen eingeleitet wurde (wie übrigens bei jeder Gedichtarbeit), war dann in der praktischen Umsetzung doch nicht ganz problemlos für mich. Ich war natürlich neugierig auf und dankbar für die neuen Hintergrundinformationen, wurde jedoch während der Gedichtarbeit mit einem Mal von einem Gefühl der Unsicherheit überrascht und hatte Zweifel, ob ich denn nicht doch zu wenig für das Gedicht recherchiert hatte. Bei dem türkischen Gedicht zuvor, waren es vergleichsweise wenige Stellen, die der L1-Sprecher klarstellte. Hier dagegen wurde die komplette Interpretation des Gedichts von den L1-Sprecherinnen geleitet. Während der Erschließung des Gedichts waren die anderen TN zwar nicht passiv, wurden aber erst bei der kollektiven Schreibproduktion für ein gemeinsames Gedicht an der Tafel aktiver gefordert, denn hier konnten sie mit kreativen Ideen auch ohne Hintergrundwissen beitragen.

Fazit: Die beiden Russisch-Sprecherinnen waren ganz in der Position der Vermittler*innen. In der Theorie wird davon gesprochen, dass sich Lernende aus der passiven Rollenzuweisung selbstverantwortlich befreien. Nun aber merkte ich, dass es auch für Lehrende ebenso eine vorgeschriebene aktive Rolle gab, aus der es gar nicht so einfach für mich war, sich selbstsicher und zweifelsfrei zu befreien. Spivaks Vorschlag⁶⁵, eigene Perspektiven und Privilegien nicht nur zu reflektieren, sondern sie aufzugeben und zu verlernen, scheint hier angebracht zu rekurrieren. Die Unsicherheiten und Selbstzweifel an der eigenen Professionalität, die dem Umstand einer ungewohnten passiveren Rolle geschuldet waren, stellt m. E. im Sinne Spivaks (m)einen Lernprozess dar, die Praxis des Verlernens zu lernen und somit die Rolle der/des Wissenden (Lehrenden) aufzugeben.

5.9. Behandlung eines bengalischen Gedichts - Rabindranath Tagore

Lange Zeit ist Literaturunterricht dazu eingesetzt worden, Nationalbewusstsein zu entwickeln, während die Vielfalt der Literaturen der Welt unterbelichtet blieb (Wintersteiner 2006:9).

So war der indisch-bengalische Dichter Rabindranath Tagore der erste, der den Literaturnobelpreis erhielt, und bis dahin nur an Europäer*innen und Nordamerikaner*innen vergeben wurde (vgl. Wintersteiner 2006:17).

Die Wahl für diesen Dichter kam von zwei Bengalisch-Sprechern während eines A2-Kurses. Eine zweisprachige Darstellung für Gedichte dieses Dichters war fast unmöglich zu finden. Die

⁶⁵ Siehe 91

städtische Bücherei besitzt eine Gesamtausgabe seiner Gedichte, allerdings nur einsprachig in Deutsch.

Rabindranath Tagore 1861 - 1941

<p>Du wohnst in meinem Herzen, Aber ich habe dich verloren. Wenn ich Dich wieder finde, Werde ich dich in meinem Herzen wieder einsperren Dich werde ich nie wieder loslassen.</p>	<p>Tumi Hrid-majhare thako Tomay ami khuje pain a Tomay pele ami tomake ar chere debo na</p>
--	--

Tabelle 21 Quelle: <http://www.dichterpflaenzchen.de/Thakur/Thakur.html>

Sprachliches Lernen	Literarisches Lernen (Literaturbewusstheit)
<ul style="list-style-type: none"> -Nebensätze mit den richtigen Konnektoren, den Fragewörtern anpassen. -Vermutungen anstellen -Wortschatzarbeit -Zeitformen wiederholen 	<p>Poetischen Sinn des Gedichts erfassen: Poetische Verstehensleistung</p>

Tabelle 22: Lernziele

Zeit: ca. 1 Stunde

Niveau: A2

Diese Didaktisierung war für das Ende einer A2-Gruppe entworfen. Da die Nebensätze, die Fragewörter für die Konnektoren und die Satzpositionen intensiv geübt wurden, stellte das sprachliche Lernziel dieser Unterrichtseinheit eine Festigung bereits geübter Nebensätze dar. Die Fragestellung habe ich den Konnektoren angepasst. Die Beobachtung wurde von einer Studienkollegin schriftlich dokumentiert und bildet die Grundlage folgender Unterrichtsbeschreibung:

Unterrichtsablauf: Es waren zuerst zehn TN und später elf anwesend. Es sollte zuerst der Text gemeinsam im Plenum erschlossen werden und danach für die Schreibproduktion die Beantwortung der sprachanalytischen Fragen zu zweit, also in fünf Paaren in Partnerarbeit erstellt werden.

1. Die TN lesen zuerst leise, jeder für sich das Gedicht, wobei unbekannte Wörter unterstrichen werden sollten. Die zwei Bengalisch-Sprecher erhalten das Gedicht zweisprachig mit

bengalischer Lautschrift des Originaltextes, alle anderen nur in Deutsch. Alle TN scheinen interessiert und lesen still, einige lesen murmelnd.

2. Nach dem Lesen werden zuerst die unbekanntes Wörter im Plenum besprochen und an die Tafel geschrieben: Herz bzw. in meinem Herzen, verlieren-verloren, einsperren = einschließen, loslassen = gehen lassen. Die zwei Bengali-Sprecher werden direkt angesprochen: „Versteht ihr das? (gemeint war die bengalische Lautschrift) Ist die Übersetzung korrekt?“ Beide stimmen zu und einer der beiden erklärt, dass sie mit genau dieser Lautschrift immer Nachrichten auf ihren Handys schreiben und lesen.

3. Danach setzt sich KL in die Mitte der U-förmigen Tischordnung und es wird das Gedicht Zeile für Zeile inhaltlich besprochen. KL: „Kann man in einem Herzen wohnen? Kann XX in meinem Herzen wohnen, essen, Zähne putzen und schlafen?“ Sehr viel Spaß, TN kichern. Ein TN sagt, dass er verliebt ist. Ein anderer TN, „Nein, das heißt zum Beispiel, dass ich im Herzen von meiner Mutter bin.“ Neben der inhaltlichen Ebene werden auch grammatikalische Phänomene besprochen, KL: „...habe...verloren. Welche Zeit ist das?“ Die TN arbeiten aktiv und interessiert mit. Ein TN kommt zu spät, findet den Anschluss nicht und schaut desinteressiert auf sein Handy.

4. Danach werden die Fragen der Aufgabenstellung geklärt. KL: „Wer ist mit Du gemeint? An wen denkt der Autor? Eine Person? Welche?“ Die TN antworten unterschiedlich: „Eine Frau vielleicht. Eine Freundin. Die Mutter.“ Hier wurden die TN zur Wiederholung der Satzstruktur der Nebensätze mit –dass aufgefordert und die KL schreibt an der Tafel mit: Ich denke, glaube, dass...- Alle weiteren Fragewörter werden derart von den TN erfragt, mit den passenden Konnektoren in Verbindung (wozu-damit, warum-weil) gebracht und von KL an die Tafel geschrieben. Die TN erhalten 15-20 min. Zeit, um die Fragen zu beantworten und es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die KL rumgeht und helfen kann. Aktive Beteiligung aller TN, auch, der TN, der zu spät kam, bringt sich im Plenum nun ein.

5. Nach ca. 10 min waren die Bengalisch-Sprecher mit der Beantwortung der Fragen fertig. Die anderen Partnerpaare hatten Schwierigkeiten ganze Sätze zu schreiben, also wurde weiter im Plenum gearbeitet, vorwiegend mit den Lösungen der beiden Bengalisch-Sprecher.

Beantworten Sie die Fragen mit Nebensätzen: ..., dass...,wenn ...damit...,weil	Antworten aus der Partnerarbeit der zwei bengalischen TN:
1. Wem schreibt der Dichter?	1. Ich denke, dass der Dichter seine Freundin schreibt.

2. Wie kann der Dichter die Person wieder finden?	2. Wenn seine Freundin sich ihn liebt, findet er sie wieder.
3. Wozu möchte er die Person in seinem Herzen einsperren?	3. Er möchte sie in seinem Herzen einsperren, damit er sich beide glücklich sich werden.
4. Warum ist es schön, im Herzen von jemandem eingesperrt zu sein?	4. Es ist schön, weil Er sich sie ihn liebt.

Tabelle 23: Lösungen der Aufgabe

(Das durchgestrichene ist im Arbeitsblatt der beiden so durchgestrichen und hier wiedergegeben.)

Reflexion: Die Beobachtung der Studienkollegin machte mich zuerst nervös und ich brauchte einige Zeit, mich daran zu gewöhnen. Entlastend empfand ich es, die Verantwortung abzugeben, mich ganz aufs Unterrichten zu konzentrieren und mir nicht mehr im Bewusstsein der Selbstbeobachtung, Details merken zu müssen.

Da die Teilnehmer nie vier Konnektoren in einem Übungsblatt bekommen hatten, sondern max. zwei, waren die Anforderungen vielleicht zu hoch. Die Fragestellungen waren auch sehr abstrakt formuliert, da ich die passenden Fragewörter zu den Konnektoren darin erwähnen wollte (wozu-damit, warum-weil). Wobei ich denke, dass das Gedicht selbst von allen verstanden und die poetische Verstehensleistung auch bewältigt wurde, denn während des mündlichen Teils der Gedichtarbeit im Plenum arbeiteten alle, bis auf einen TN, der zu spät kam, durchweg aktiv und interessiert mit. Erst bei dem stillen produktiven Teil der Arbeit, wussten die TN nicht weiter, während die beiden Bengalisch-Sprecher konzentriert weiterarbeiteten und sich von den Gesprächen der anderen und der Unruhe nicht stören ließen.

Fazit: Mein Fazit ist, dass die bengalischen TN aktiv waren und sich trotz großer Herausforderungen (der Schwierigkeitsgrad war zu hoch) um ein Ergebnis bemühten. Warum das so war? Nun, die beiden waren sattelfest in der Grammatik und Syntax. Ich glaube, für sie war die Aufgabenstellung nicht so schwer. Möglicherweise waren sie tatsächlich deshalb intrinsisch motivierter als die anderen, weil es ein Gedicht ihrer Sprache war. Die Position der Vermittler*innen wurde bei der schriftlichen Arbeit an der Tafel überwiegend von den beiden getragen, indem sie ihr Ergebnis vorlasen. Jedoch beim mündlichen Teil zuvor, waren auch die anderen im Plenum aktiv durch Redebeiträge. Beim nächsten Versuch würde ich für A2 die Satzanfänge der Antworten gleich dem Arbeitsblatt hinzufügen, so dass nur noch die Nebensätze eingefügt werden müssen. Möglicherweise wurde ich durch die Beobachtung auch nervös und statt weiter zu erklären, hatte ich den produktiven Arbeitsprozess der Partnerarbeit, statt ihn weiter zu unterstützen, zu schnell ins Plenum geholt und hätte unter normalen Umständen vielleicht den einzelnen Paaren mit ausgiebigeren Erklärungen zur Seite gestanden.

In der folgenden abschließenden Zusammenfassung soll die Forschungsfrage beantwortet und die wichtigsten Ergebnisse besprochen werden. Darüber hinaus werden aufgetretene Schwierigkeiten und offene Fragen dargestellt sowie der Frage nachgegangen, wer die Forschungsergebnisse verwerten kann.

6. Zusammenfassung

1) Was habe ich geglaubt? Forschungsziel und Forschungsfrage

Das Forschungsziel dieser Arbeit ist die Entwicklung von Didaktisierungen und deren Erprobung im DaZ-Unterricht für die Arbeit an übersetzten Gedichten aus den Sprachen der TN, sowie die Reaktionen der TN in einer Aktionsforschung zu dokumentieren, zu reflektieren und in Hinblick auf die Forschungsfrage und der im Theorieteil beschriebenen Prinzipien auszuwerten. Angestrebt wurde mit dem vorgeschlagenen Ansatz, das Ziel einer dem erwachsenen DaZ-Kontext angemessenen Wissensproduktion, die epistemisch demokratisierend kognitive Gerechtigkeit (vgl. Boaventura de Sousa Santos 2014, in: Castro Varela/Heinemann 2016:3) verfolgt. Die Forschungsfrage, ob und inwiefern der Einsatz übersetzter literarischer Texte aus der L1 der TN als ein Mittel für den Spracherwerb im DaZ-Unterricht geeignet ist, deutschsprachige Sprechansätze und Schreibproduktionen anzuregen, so, dass Lernende auf ihre Wissensbestände (Lebenswelten, Sprache, Kulturgebundenheit) zurückgreifen und sich in der Position der Vermittler*innen finden können, soll innerhalb der Besprechung der Ergebnisse beantwortet werden.

2) Was habe ich gemacht? Die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit

1. Beim ersten Gedicht *Rosenverkäufer* war die Vermittlerposition dem freiwilligen Referierenden schon im Entwurf der Didaktisierung zgedacht worden. Die Herausforderungen zur Recherche sowie durch das Referat haben eine dauerhafte aktive Haltung bei diesem TN bewirkt. Durch die sprachanalytische Aufgabenstellung für die ganze Gruppe waren keine ausgeprägten Sprech- sowie Schreibproduktion für das A1-Niveau vorgesehen. Durch die Übersetzungshilfen vom Kurdischen ins Arabische und den Hilfestellungen für die Dari-Sprecher*innen, waren die Vermittlerpositionen nicht nur auf die zwei Pole, Referierender und Lehrende, aufgeteilt, sondern auch auf die übrigen Kurdisch-Sprecher*innen. Wenngleich diese Übersetzungshilfen noch keine deutschsprachlichen Leistungen darstellten, sehe ich einen kleinen Erfolg darin, dass eine de-hierarchisierende Situationen bei der Versöhnung der Pole

des „Lehrer-Schüler-Widerspruchs“⁶⁶ geschaffen wurden. Daher würde ich die Forschungsfrage mit einem vorsichtigen Ja beantworten, obwohl das Gedicht bis auf das Referat, wenige Sprech- und Schreibanlässe einforderte bzw. dies war aber der Didaktisierung geschuldet.

2. Die Behandlung des arabischen Kurzprosa-Texts *Eine blinde Liebe* war lehrreich in vielerlei Hinsicht. Das Aufschreiben der schriftlichen Ergebnisse der TN an der Tafel war sinnvoller für eine abschließende Reflexion als die vorgelesene Variante und entging so einer Flüchtigkeit. Ein persönlicher Erkenntnisgewinn brachte eine neue Bedeutungsebene der poetischen Interpretation für blind - das blinde Herz, und ein weiterer Beweis dafür, dass alle Lernende und Lehrende zugleich sind. Eine weitere Erkenntnis aus der Arbeit mit diesem Text war die, dass es sinnvoller ist, zumindest bei längeren Texten und vor allem bei A1, mit den Originaltexten als Semantisierungshilfe zu arbeiten, vor allem dann, wenn man sie schon hat. So aber, war nur ich in der Position der Vermittlerin. Hätte ich jedoch die Variante ohne Originaltexte zu arbeiten nicht ausprobiert, wäre ich nicht auf die folgende Erkenntnis gestoßen. Nämlich, dass der Faktor sprachlicher und nationaler Zugehörigkeit eines literarischen Textes weniger Bedeutung zugemessen wurde als seiner Attraktivität selbst, hinsichtlich seiner Zugänglichkeit und dem Inhalt. Die einsprachig deutsche Variante des Texts funktionierte gut als Schreibimpuls, erbrachte dementsprechend interessante und reflektierte Ergebnisse und den vollen Einsatz der TN. Dass die Herkunftssprache ganz unbedeutend war, glaube ich dennoch nicht, denn schließlich hatte sich ein TN für das Gedicht bedankt, als er den Originaltext bekam und aufmerksam durchlas. Ein Beweis ist ein Dank noch nicht, aber doch ein Zeichen, denke ich, für ein affektives Moment. Zur Beantwortung der Forschungsfrage: Der Text regte zwar viel Sprechanlässe an, aber wenig Sprechproduktion in ganzen Sätzen (wegen A1, wegen fehlendem Originaltext), doch kompensierten die Schreibprodukte dies mit Kreativität und individuellen Wissensbeständen. Vor diesem Hintergrund kann die Forschungsfrage bejaht werden.

3. Die Textarbeit an der Erzählung *Der Duft des Wunsches* mit dem berühmten Protagonisten Mulla Nasruddin brachte ein eindeutiges Ergebnis hinsichtlich der Forschungsfrage. Die im gesamten islamischen Kulturgebiet bekannte Figur des Mulla Nasruddin wird aus einer Kombination von Geist und Witz rezipiert. Es könnte sein, dass die Persisch-Sprecher*innen allerdings Nasruddin in der Rezeption von Klug- und Weisheit und weniger von Seiten des Humors interpretieren. Wichtig wäre hier gewesen, der Frage nachzugehen, ob es sich dabei

⁶⁶ Siehe Zitat Freire (1984/1970:58), S. 49.

um eine interkulturelle oder individuelle Rezeption handelte. Die Kurzerzählung regte zu vielen Redebeiträge und kreativen humorvollen Schreibprodukten an, was einen großen Unterschied zum A1-Niveau darstellte. Bei dieser Textarbeit trug der originalsprachliche persische Text kaum zur zusätzlichen sprachlichen Unterstützung noch zu zusätzlicher Anregung bei, und er hätte auch weg gelassen werden können, weil die TN auf dem B1-Niveau die kurze einfache Erzählung in der deutschen Version gut verstanden hatten. Wesentlicher als die Herkunftssprachen war das Motiv Nasruddins sowie dessen humorvolle Klugheit für die auslösenden Sprech- und Schreibimpulse. Insofern kann die Forschungsfrage hinsichtlich bejaht werden, und darüber hinaus, weil der Text zwar keine sprachliche Vermittlung notwendig machte, aber eine in der die Lernenden mit ihren Wissensbeständen in Zusammenhang mit Lebenswelten und Kulturgebundenheiten vermitteln konnten.

4. Das Gedicht Nâzım Hikmets *Einladung* machte wiederum eine originalsprachliche Version notwendig, weil die poetische deutsche Übersetzung schwierig zu deuten war. Erst die Übersetzungshilfe des Türkisch-L1-Sprechers konnte Klarheit bringen. Hier fand sich der Sprecher in der Vermittlerposition und das Gedicht regte zur Sprech- und Schreibproduktion an. Also kann auch hier die Forschungsfrage bejaht werden.

5. Noch mehr brachte Achmatowas *Beschwörung* die Russisch-Sprecherinnen in die Position der Vermittlerinnen, machte sie geradezu zu Beschwörerinnen. Eine der beiden L1-Sprecherinnen wählte die Dichterin offensichtlich nicht nur, weil sie die Dichterin/Gedichte mochte, sondern auch vieles darüber wusste. Dadurch ergab sich die Position der Vermittlerin fast von selbst. Hierin kann die Forschungsfrage eindeutig mit einem Ja beantwortet werden. Ja, dieses Gedicht war für eine deutschsprachliche Sprechproduktion geeignet und um die Position der Vermittlerinnen zu übernehmen sowie auf eigene Wissensbestände zurückzugreifen. Nicht zuletzt hat das Gedicht Achmatowas die kollektive Schreibproduktion für ein gemeinsames Gedicht an der Tafel angeregt, wobei dann erst die andere TN aktiver wurden.

6. Das Gedicht Rabindranath Tagores war eigentlich deutschsprachlich einfach, aber die Anforderungen der Didaktisierung schwierig. Trotz der Unzulänglichkeiten konnten die Bengalisch-Sprecher, die den Dichter wählten, die Position der Vermittler übernehmen, ihr deutschsprachliches Wissen zur Syntax einbringen sowie die ganze Gruppe bei der semantischen und poetischen Erschließung des Textes durch deutschsprachliche Redebeiträge beitragen. Auch hier kann die Forschungsfrage bejaht werden.

Zusammenfassend wurde der Mehrwert des Einsatzes herkunftssprachlicher Literatur für den Spracherwerb im DaZ-Unterricht folgendermaßen deutlich:

- Gegenüber Texten deutschsprachiger Autorenschaft wurde mit der Wahl der/des Dichterin/Dichters eine Position der Vermittler*innen ermöglicht, die unterschiedlich dominant ausfiel, mal ganz auf die L1-Sprecher*innen konzentriert und manchmal auf die ganze oder nur einen Teil der Gruppe verteilt war. Somit konnten die TN auf:
- Individuelle Wissensbestände sprachlicher, lebensweltlicher oder kulturgebundener Art zurückgreifen.
- Sprech- und Schreibanlässe konnten durch die Texte unterschiedlich angeregt werden und je nach Niveau zu mehr oder weniger Redebeiträgen und Schreibproduktionen führen.
- Durch die Erfüllung der drei letzten Punkte, konnte das angestrebte Ziel einer dem erwachsenen DaZ-Kontext angemessenen Wissensproduktion, die epistemisch demokratisierend kognitive Gerechtigkeit verfolgt, erreicht werden.

3) Schwierigkeiten und offene Fragen:

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass es für viele Sprachen keine deutschen Übersetzungen für die Gedichte gibt, zumindest mir, auch nach ausgiebiger Recherche nicht zugänglich waren. Wie die Ergebnisse aber zeigen, war nicht immer eine zweisprachige Version notwendig, manchmal aber eben doch. Es bleibt eine offene Frage, wie dieses Problem von einer einzelnen DaZ-Lehrperson in der Praxis zu lösen ist.

Der Ausgewogenheit von weiblichen und männlichen Dichter*innen ist innerhalb dieser Arbeit versucht worden Rechnung zu tragen, bedauerlicher Weise aber wenig erfolgreich.

5) Wer kann die Forschungsergebnisse verwerten? Vorwiegend ist es der DaZ-Unterricht, der bei kultureller Diversität, wie sie vielfältiger nicht sein könnte monokulturell ausschließlich Texte deutschsprachiger Autor*innen nutzt. In dieser Diskrepanz erscheint die Notwendigkeit umso größer, dass DaZ-Lehrende und Lehrbuchautor*innen literarische mehrsprachige Texte, auch jenseits von Prestigesprachen und eurozentrierten Sprachen in den Leseangeboten berücksichtigen, weil Sprache lernen mit literarischen Texten aus den Herkunftssprachen der TN, die TN in den Mittelpunkt stellt. Insofern als dass sie ihnen Vermittler*innenpositionen und Sprech- und Schreibanlässe ermöglichen, die aus individuellen sprachlichen, lebensweltlichen oder kulturgebundenen Wissensbeständen geschöpft werden können. Hierin

zeigt sich jene Wertschöpfung und Wertschätzung, die mich zum Anfang dieser Arbeit führte und nun gleichfalls zu ihrem Ende.

7. Literaturverzeichnis

- Achmatova, Anna (1984): Poem ohne Held. Poeme und Gedichte russisch-deutsch. Verlag: Philipp Reclam jun., Leipzig.
- Acker, Marion/Fleig, Anne/Lüthjohann, Matthias (2019): Affektivität und Mehrsprachigkeit – Umriss einer neuen Theorie- und Forschungsperspektive. In: Affektivität und Mehrsprachigkeit. Dynamiken der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Acker, M., Fleig, A. und Lüthjohann, M. (Hrsg.), Verlag Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis. München, iudicium.
https://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer_DACH_2013.pdf [zuletzt am 19.05.2019].
- Altmayer, Claus (Hrsg. 2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Verlag Klett, Stuttgart.
- Altrichter, Herbert/ Krainer, Konrad (1996): Wandel von Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. In: Krainer, Konrad & Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 33-51.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Verlag Klinkhardt, 4. Auflage Bad Heilbrunn.
- Bachtin, Michail (1979): Das Wort im Roman. In: Ders., Ästhetik des Wortes. Hrsg. Rainer Gröbel 154-300, Verlag Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele - Spracherwerb - Sprachvermittlung. 3., korrigierte Auflage. Verlag: Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Belke, Gerlind (2016): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. 2. unveränderte Auflage. Verlag: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Belke, Gerlind (2017): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Verlag: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Bernhard, Thomas (1975): Die Ursache. Eine Andeutung. URL: <https://www.rodioni.ch/bernhard/ursache.pdf> [zuletzt am 30.04.2019].

- Bimmel, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Verlag De Gruyter Mouton, Berlin, Seite 842–850.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): Plurilinguale Bildung: Gegen den monolingualen Habitus im Mehrheitssprachenunterricht. In: Facetten der Mehrsprachigkeit – Reflets du plurilinguisme. Die Wahl der Sprachen: Luxemburg in Europa – Le choix des langues : le Luxembourg à l’heure européenne, Publisher: Peter Lang, Editors: Jovanovic, Vic and Langner, Michael, Seite 53-63.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, aus dem Französischen von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig; In: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Hrsg. Max-Planck-Institut; Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.); Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt; Sonderband 2; Göttingen, Seite 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. (frz.1980). In: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller: Wien, S. 11-70.
- Bredella, Lothar (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Heid, Manfred (Hg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984.Goethe-Institut, München, 352–394.
- Bredella, Lothar (2009): Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr, Tübingen 25–34.
- Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Internationale Hochschulschriften, vol. 465. Waxmann. Siehe auch URL: http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/032_katharina_brizic.pdf [zuletzt am 14.07.2019].

- Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Verlag: transcript, Bielefeld.
- Brokoff, Jürgen (2019): „Viersprachig verbrüdete Lieder in entzweiter Zeit“. Mehrsprachigkeit und ihre affektive Dimension bei Rose Ausländer und Paul Celan. In: Affektivität und Mehrsprachigkeit. Dynamiken der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Acker, M., Fleig, A. und Lüthjohann, M. (Hrsg.), Verlag Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Budde, Monika Angela (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprach, Jahrgang 21, Nummer 2.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Verlag: Fakultas. wuv, Wien.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Canagarajah, Suresh (2014): Theorizing a Competence for Translingual Practice at the Contact Zone. In: May, S. (Hrsg.): The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education. New York and London: Routledge, S. 78-102. In: Wegner, Anke/ Dirim, İnci (Hrsg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- Caspari, Daniela (2008): Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick. URL: <http://www.periodicals.narr.de/index.php/flul/article/viewFile/2733/2624> [zuletzt am 20.04.2019].
- Castro Varela, María do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, Fabian/Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 249-262.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, (Hrsg.) Thomas Geier, und Katrin U. Zaborowski, Verlag: Springer, Wiesbaden, S. 43-59.

- Castro Varela, María do Mar /Heinemann Alisha M. B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! URL: https://www.academia.edu/33114341/Ambivalente_Erbschaften._Verlernen_erlernen_ [zuletzt am 29.07.2019].
- Castro Varel, María do Mar (2018): Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Tagung 29. – 30. Mai 2018. URL: https://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/gegen_den_strich_dokumentation.pdf [zuletzt am 20.07.2019].
- Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp/Akademie Verlag, Berlin.
- Cegerxwin, Sexmûs Hesén. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/turgut-lokman-verliebt-in-die-freiheit-cigerxwin-r%C3%BCsselsheim-2004/138347.html> [zuletzt am 27.05.2017].
- Cummins, James (1981): Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: Bialystock, Ellen(Hrsg.): Language Processin in Bilingual Children. Cambridge, S. 70-89.
- Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): Kognition und Emotion beim Sprachenlernen. In: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Verlag: Tübingen, Narr.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Mecheril,P., Dirim, İ., Gomolla, M. (Hrsg.) et al., Waxmann Verlag GmbH.
- Dirim, İnci/ Wegner, Anke (Hrsg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Bd. 1. Verlag: Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- Dirim, İnci/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen - aufgreifen - fördern. Verlag: Fillibach bei Klett, Stuttgart.
- Dirim, İnci (2017): ‚Jemand hat Migrationshintergrund‘ oder ‚Jemand hat einen Migrationshintergrund‘? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. In: Altenburg, Friedrich, Faustmann, Anna, Pfeffer, Thomas, Skrivanek, Isabella (Hrsg.) (2017) Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems (Edition Donau-Universität Krems), S. 435-439.

- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Hueber Verlag, Heft 44, S. 5-14.
- Ehlers, Swantje (2009): Heterogenität und Literalität. In: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Buschkühle CP., Duncker L., Oswald V. (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Seite 97-118.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen u.a., Hrsg.: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Verlag: de Gruyter, Berlin, New York 1530-1544.
- Elliott, J. (1981): Action Research. A Framework for Self-Evaluation in Schools. Working paper no. 1 of Schools Council Programme Teacher-Pupil-Interaction and the Quality of Learning, London.
- Erler, Ingolf 2011: Gleiche Chancen durch ungleiche Pädagogik – Input am Momentum Kongress 2011. URL: http://momentum-kongress.org/cms/uploads/documents/Erler_2011_paper8_11_2011_5730.pdf [zuletzt am 24.06.2019].
- Faistauer, Renate (2010): 106. Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. ed. / Hans-Jürgen Krumm/ Christian Fandrych/ Britta Hufeisen/ Claudia Riemer. Vol. 1 De Gruyter Mouton, Berlin, New York, S. 961-969.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht. Dr. Kovač Verlag, Hamburg.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014, Hrsg. Backes/Szendi, Budapest, 194-206.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Verlag: UTB, Stuttgart.
- Freire, Paulo (1984/1970). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: rowohlt.

- Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl. Wiesbaden. Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Verlag: Lang, 247-270, Frankfurt am Main.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Lang, 247-270.
- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. URL: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [zuletzt am 20.06.2018].
- Hamburger, Franz (1999): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemeinde, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim/München: Juventa, S. 37–53.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument Verlag.
- Hawkins, Eric (1984 und rev. 1987): Awareness of Language: an Introduction, Cambridge University Press, CUP, UK Cambridge.
- Häussermann, Ulrich (1984): Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht. Goethe-Institut, München, S. 30 – 32.
- Heinemann, Alisha M. B./Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich,“ Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. URL:https://alishaheinemann.eu/_files/200000085-1eee91fe75/2016_Heinemann-Dirim__DieSprechenBestimmtSchlecht%C3%9Cbermich.pdf [zuletzt am 30.04.2019].
- Heinrich, Tobias (2016): In die Welt hinaus: Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag, (Hrsg.) Hannes Schweiger, Vera Ahmaer, Clemens Tonsern, Tina Welke, Nadja Zuzok, Praesens Verlag, Wien.
- Jäger, Bernd (2013): Paradox Reinheit: Reinheitsdiskurse in Goethes 'Iphigenie auf Tauris', Schillers 'Die Jungfrau von Orleans' und Grillparzers 'Das goldene Vließ'. Verlag: Diplomica Verlag GmbH, Hamburg.
- James, Carl/Garrett, Peter (1992): Language Awareness in the Classroom. Verlag: Longman London/New York.

- Karakayali, Juliane/ et al (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen. In: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Berlin. (Siehe auch URL: https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf)[zuletzt am 30.04.2019].
- Koppensteiner, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken, Wien: öbv und htp.
- Kreft, Jürgen (1977): Literaturdidaktik, Quelle und Meyer, Heidelberg.
- Krifka, Manfred/ Błaszczak, Joanna/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, André/ Stiebels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): „Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler“, Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg.
- Krumm, Hans-Jürgen (1991): Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.), Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Verlag: Brockmeyer, 97–103 (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung 35), Bochum.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011), H.-J. Krumm / H. H. Reich: Curriculum Mehrsprachigkeit. URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [zuletzt am 29.09.2016].
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit.
- Krumm, Hans-Jürgen (2015a): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. In: Sabine Hoffmann/Antje Stork (Hg.). Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2015. 59–70.
- Krumm, Hans-Jürgen (2015b): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht. URL: <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf> [zuletzt am 06.07.2018].
- Lehrplan der Volksschule – Muttersprachlicher Unterricht (2012). URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf [zuletzt 16.09.2018].
- Lirsch, Eva (2006): Lyrik im Fach Deutsch als Fremdspracheunterricht, Studienarbeit, GRIN Verlag, Norderstedt Germany.

- López Barrios, Mario Luis (1998): Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Lang.
- Luchtenberg, Sigrid (2001): Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrerausbildung? In: Neusprachliche Mitteilungen 54: 3, 130-138.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? In: Informationen zur Deutschdidaktik 26 (2002) 3, S. 27-46 : ide ; Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule / Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. - Innsbruck ; Wien ; Bozen.
- Marx, Nicole (2018): (Wie) sind sprachenübergreifende Schreibfähigkeiten lehr- und lernbar? In: Schreiben in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. ÖDaF -Mitteilungen, Heft 2/2018. 34. Jahrgang. Verlag: V&R unipress GmbH, Göttingen.
- Marzolph, Ulrich (1983): Der Weise Narr Buhlül. URL: http://wwwuser.gwdg.de/~umarzol/files/Marzolph_Buhlul_1983.pdf [zuletzt am 26.05.2019].
- McNiff, Jean (2002): Action research for professional development. Third edition. URL: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> [zuletzt 10. Oktober 2017].
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. URL: <https://www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> [zuletzt 13.06.2019].
- Mecheril P. (2008) „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer G. (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-34.
- Mecheril, Paul (2010a): Migration und Pädagogik. In: Schulerfolg ist kein Zufall – Interkulturelle Schulentwicklung als Kernperspektive einer inklusiven Bildungspolitik. Interkulturelle Schulentwicklung an Schulen in Nds Fortbildungsmodul 1 / Oktober 2014. URL: <https://www.nibis.de/uploads/2a3-mueller/Reader%20Modul%201.pdf> [zuletzt 24.06.2019].
- Mecheril, Paul (2010b): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P.; Castro Varela, M.; Dirim, I.; Kalpaka, A. & C.Melter: Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim, S. 7-22.

- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Schule in der Migrationsgesellschaft. (Hrsg.) Leiprecht, R. und Steinbach, A., Verlag: Debus Pädagogik, Schwalbach.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf [zuletzt am 4.Okt. 2016].
- Nagy, Hajnalka (2013): Mit der Sprache in die Fremde gehen. Ernst Jandl für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Schweiger, H./Nagy, H. (Hg.): Wir jandln!. Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl. Studien-Verlag, Innsbruck, Seite 181-200.
- Nagy, Hajnalka (2018): Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht. URL: [file:///C:/Users/user1/Downloads/2018_2_de_nagy%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user1/Downloads/2018_2_de_nagy%20(1).pdf) [zuletzt am 25.06.2019].
- Nationaler Aktionsplan für Integration: Bundesministerium Europa, Integration und Äußeres, Seite 14: URL: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zu_m_Nationalen_Aktionsplan.pdf [zuletzt am 22.06.2018].
- Niedrig, H. (2002): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. In: Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung, Jg. 8, Heft 1, S. 1-13.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1. Seite 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprach, Jahrgang 21, Nummer 2.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Band 23, Verlag: Stauffenburg, Tübingen.
- Prinzipien und Richtlinien der Basisbildung, URL: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [zuletzt am 13.07.2019].
- Qabbani, Nizar: Eine blinde Liebe, Gedicht in <https://www.youtube.com/watch?v=jSN7SquuIQo> [zuletzt am 12.05.2018].

- Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (2006):
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> [zuletzt am 12.08.2018].
- Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden, URL:
http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/10basiskompetenzen-sprachl-bildung.pdf [zuletzt am 12.07.2019].
- Rahmenplan Grundschule Sachsen, Herkunftssprachenunterricht: URL:
https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1995_rlp_gs_herkunftssprache_2014.pdf?v2 [zuletzt am 17.08.2018].
- Rakusa, Ilma (2006): Zur Sprache gehen. Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2005. Mit einem Nachwort von Walter Schmitz sowie einer Bibliografie. Universitätsverlag Thelem, Dresden.
- Rankin, Jamie/ Becker, Florian (2006): “Does reading the research make a difference? A case study of teacher growth in FL German“. *Modern Language Journal* 90, 3, 353-372.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Verlag transcript, Bielefeld.
- Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta C./ Lederer G./ Krischer B. (Hrsg.): Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Vol 79, Universitätsverlag; 2008: Göttingen 1-16.
- Rois, Silke (2012): „Im 'Mehr' der Sprache(n)“ Sprache, Mehrsprachigkeit und Translingualität in exophoner Literatur zeitgenössischer Schriftsteller*innen im deutschen Sprachraum: Marica Bodrožić – Anna Kim – Francesco Micieli. Diplomarbeit, Uni Wien.
- Rösch, Heidi (2000): Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2007): Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane / Wangerin, Wolfgang (Hg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Positionen in der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider, S. 51-62.

- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit und Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, S. 157-166, Akademie Studienbücher – Sprachwissenschaft, Akademie Verlag, Berlin.
- Rösch, Heidi (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Wegner, Anke/ Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 287-302.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Verlag: Metzler, Stuttgart.
- Said, Edward (1978): Orientalism. Western Concepts of the Orient. Vintage: New York.
- Schader, Basil (2004, Nachdruck 2012): Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Verlag: Orell Füssli, Zürich.
- Schmerberg, Ralf (2003): POEM – aus der Kurzbeschreibung für die DVD, Lingua Video Medien GmbH.
- Schuh, Franz (2019): Radiobeitrag in. URL: <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr3/wdr3-mosaik/audio-thomas-bernhard---ewig-aktuelle-oesterreich-hass-liebe-100.html> [zuletzt 24.06.2019].
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): Epistemologies of the South, Paradigm, Boulder.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, Francis et al. (Hrsg.): Europe and its Others. Colchester: University of Essex. 128-151.
- Wandruszka, Mario (1971): Interlinguistik – Umriss einer neuen Sprachwissenschaft. Verlag: Piper, München.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität- die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. In: Europäisches Kultur- und Informationszentrum in Thüringen (Hrsg.) VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, H. 20. URL: http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf [zuletzt am 14.07.2019].
- Wierlacher, Alois (1985): Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Alois Wierlacher (Hrsg.). Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik/ Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. Iudicium-Verlag, München, S. 3- 28.

- Wieser, Lojze (2018): URL: <https://oe1.orf.at/programm/20180819/523652/Lojze-Wieser-ueber-das-Menschenrecht-auf-Muttersprache> [zuletzt am 22.07.2019].
- Wildemann, Anja, et al. (2014): Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In: Abendroth-Timmer, D./ Henning, E.-M. (Ed.): Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education. KFU-Reihe. Peter Lang: Frankfurt. S. 227- 242.
- Wildemann, Anja/ Bien-Miller, Lena/ Andronie, Melina/ Krzyzek, Sebastian (i.D.): Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed (Hrsg.): Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlehren/lernen im Kontext von Flucht und Migration. Verlag: Waxmann, Münster. Siehe auch URL: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/projekte/spkspb/medien/publikationen/handlungsrelevante-ueberzeugungen> [zuletzt am 12.07.2019].
- Wilkens, Gabriela S./Neumann, Ursula (2006): Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, S.78-90.
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. ide-extra, Band 12. StudienVerlag; Innsbruck, Wien, Bozen.
- Zeuner, Ulrich (2009): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Dresden: TU Dresden, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. URL: https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=de [zuletzt am 10.03.2019].

Herbsttag

Lord

Herbst

Herr, es ist Zeit, Der Sommer war sehr groß.
Leg deinen Schatten auf die Sonnenuhren,
und auf den Fluren lass die Winde los.

glücksel

Befiehl den letzten Früchten, voll zu sein,
gib ihnen noch zwei südlichere Tage,

dränge sie zur Vollendung hin, und jage

die letzte Süße in den schweren Wein.
lass uns für den kalten Winter Holz sammeln.

Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr.

Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben,
wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben
und wird in den Aalen hin und her

unruhig wandern, wenn die Blätter treiben.

eine Schnee ballschlacht machend der Schnee fällt

Rainer Maria Rilke, 21.9.1902, Paris

Herr, es ist Zeit. Der Herbst war sehr groß.

Herr, es ist Zeit. Der Herbst war sehr groß.
Leg deinen Schatten auf die Schneuhren,
und auf den Fluren lass die Blätter los.

Befiehl den letzten Blättern, rot zu sein,
gib ihnen noch zwei nordlichere Tage,
dränge sie zur Vollendung hin, und lass
uns für den kalten Winter Holz sammeln.

Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr.
Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben,
wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben
und wird in die Welt hin und her
eine Schnee ballschlacht machen, wenn der Schnee fällt.

Abstract

Für Deutschkurse im Deutsch als Zweitsprache Unterricht (DaZ⁶⁷-Unterricht) für Erwachsene, die für eine Niveaustufe zwischen ein bis vier Monate dauern, kommen neben den Lehrwerken unterschiedliche Texte zum Einsatz, um Literalität⁶⁸ zu Sprachlernzwecken unter anderem durch eine Lese-, Schreib- und/oder Textkompetenz aufzubauen und zu festigen. Diese Texte verschiedenster Gattungen haben für gewöhnlich alle gemeinsam, dass sie der Feder deutschsprachiger Autor*innen entstammen und/oder von solchen manchmal sogar eigens für den DaZ-Unterricht konzipiert werden. Welche Ziele könnten aber erreicht werden, wenn nun zusätzlich zu diesem Textrepertoire mitunter ein ins Deutsche übersetzter literarischer Text aus den Herkunftssprachen⁶⁹ der Teilnehmer*innen im Kurs eingesetzt werden würde? Was bedeutet es den Teilnehmer*innen, einer/m Dichter/in der Herkunftssprachen im Deutschkurs (wieder) zu begegnen, wenn sie/er doch erst in Österreich angekommen ist, beispielweise für Geflüchtete? Die vorliegende Arbeit stellt kritische Überlegungen an, entwickelt und erprobt Didaktisierungsvorschläge für den Einsatz von ins Deutsche übersetzter Lyrik und literarischen Texten aus den Sprachen der Teilnehmer*innen für das Anfängerniveau (bis B1), um der Frage nachzugehen, was dieser Ansatz als Unterrichtsmethode für den Spracherwerb zu leisten vermag und worin seine Grenzen liegen. Es soll damit das Ziel verfolgt werden, deutschsprachige Sprechkanäle und Schreibproduktionen durch herkunftssprachliche literarische Texte anzuregen und dabei epistemisches Potential der TN hervorgerufen werden. Die entwickelten und erprobten Unterrichtsentwürfe sollen einen Beitrag zum literarischen Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik⁷⁰ leisten.

⁶⁷ Deutsch als Zweitsprache bezieht sich auf den Erwerb, Gebrauch und die Vermittlung der deutschen Sprache im deutschsprachigen Raum. DaF-Deutsch als Fremdsprache dagegen auf die Situation im Ausland, d.h. in nicht-deutschsprachiger Umgebung (vgl. Klein 1984:27, In: Rösch 2000:23).

⁶⁸ Der Begriff Literalität bezeichnet den Umgang mit Schriftsprache, Lesen- und Schreibkompetenz und Text- und Sinnverständnis.

⁶⁹ Oft decken sich die Sprachen nicht mit der nationalen Herkunft, daher wäre es korrekter, von den Sprachen der Teilnehmer*innen zu sprechen, um damit mehrere Möglichkeiten zuzulassen (Herkunft-, Zweit-, und Drittsprachen, etc.). Daher wird der Begriff Herkunftssprache nur im Plural und synonym L1 (aus dem Englischen für Language 1, also Erstsprachen) verwendet.

⁷⁰ Ausführlicher wird der Begriff in Kapitel 2 besprochen.