



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Literatur im Kontext von DaF/DaZ – Die Romane *Spalkopf* und
Dazwischen:Ich von Julya Rabinowich

verfasst von / submitted by

Mag. Sarah Maria Amon-Luger

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

A 066 814

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

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Mit dem Abschluss dieses Studiums blicke ich auf eine sehr schöne und ereignisreiche Zeit zurück. Ich bin dankbar für die Menschen, die mir auf meinem Weg durch dieses Studium begegnet sind. An dieser Stelle bedanke ich mich besonders bei,

...meinem Betreuer Dr. Hannes Schweiger für seine hilfreichen Impulse zur inhaltlichen Ausrichtung meiner Masterarbeit.

...meiner Familie, die meine Entscheidung ein zweites Studium zu absolvieren mitgetragen hat und mir vor allem in der Abschlussphase eine große Stütze war.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am 10.05.2021

Sarah Amon-Luger

Abstract

Lesekompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolge und gesellschaftliche Teilhabe. Erhebungen wie die PISA-Studie zeigen jedoch, dass Lesekompetenz bei Jugendlichen in Österreich nicht vorausgesetzt werden kann. Von institutioneller Seite werden vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund zum Problemfall ernannt. Die Betroffenen sind in ihren Möglichkeiten der politischen, sozialen und beruflichen Partizipation erheblich eingeschränkt. Diese Entwicklung gilt es zu stoppen, indem Jugendliche dabei unterstützt werden, die Freude am Lesen zu entdecken. Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Masterarbeit mit der Frage wie ein Literaturunterricht aussieht, der im Sinne der Bildungsgerechtigkeit die Lesekompetenz aller SchülerInnen fördert und nachhaltig die Lust am Lesen weckt. Am Beispiel der Romane *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* von Julya Rabinowich wird gezeigt, wie im Literaturunterricht eine Trendwende eingeläutet werden kann. Zu diesem Zweck werden die beiden Romane auf folgende Forschungsfrage hin untersucht: Auf welche Weise werden kulturelle Aspekte des Lebens in einer Migrationsgesellschaft in den ausgewählten Werken thematisiert und wie können diese im Literaturunterricht genutzt werden, um ein gelingendes gesellschaftliches Miteinander zu fördern?

Einen wesentlichen Schritt stellt die Vermittlung eines philologisch-hermeneutischen Literaturverständnisses im Deutschunterricht (DaF, DaZ, DaM) und somit die Abwendung vom Lesen als zweckgebundener und zielorientierter Tätigkeit dar. Im Mittelpunkt des Literaturunterrichts steht die Kulturtechnik Lesen. Sie bereitet Vergnügen, ermöglicht den Blick in fremde Welten, initiiert Diskussionen, regt zur Selbstreflexion an und misst dem persönlichen Leseerlebnis mehr Bedeutung bei. Ein Literaturunterricht, der diese Ziele verfolgt, setzt sich mit der Literarizität von Sprache auseinander. Neben dem Inhalt werden so auch sprachästhetische, formale und poetische Merkmale von Sprache zum Unterrichtsgegenstand ernannt.

Sprache, Literatur und Kultur sind untrennbar miteinander verbunden. Die kulturwissenschaftliche Öffnung der Literaturwissenschaften und der Landeskunde DaF/DaZ haben dazu beigetragen, dass Literatur in dem größeren kulturellen Kontext, aus dem sie hervorgeht und den sie mitgestaltet, betrachtet wird. Dieses Potential gilt es im Unterricht zugunsten der rassistismuskritischen Bildungsarbeit zu nutzen, indem Literatur auf das Vorhandensein von rassistischen Diskursen, hierarchischen Strukturen und diskriminierenden Denkweisen untersucht

wird. Rassismussensibler Literaturunterricht trägt dazu bei, dass Othering-Prozesse, die z.B. durch eine Unterscheidung zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ausgelöst werden, erkannt werden und ihnen mit wirksamen Gegenstrategien begegnet wird.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	MODERNER LITERATURUNTERRICHT UND LESEKOMPETENZ.....	4
2.1	Literaturdidaktik im Kontext von DaF/DaZ	14
2.2	Literarizität	20
3	INTERKULTURELLE LITERATUR.....	26
3.1	Geschichte interkultureller (Welt-)literatur	30
3.1.1	Deutsch-russische Literatur	35
3.1.2	Der Adelbert von Chamisso – Preis.....	40
3.2	Interkulturelle Literaturdidaktik.....	46
4	KULTURELLES LERNEN IM DAF/DAZ - UNTERRICHT	52
4.1	Faktenorientierter Ansatz.....	54
4.2	Kommunikativer Ansatz	55
4.3	Interkultureller Ansatz	56
4.3.1	Interkulturelle Kompetenz.....	59
4.4	Kulturwissenschaftliche Ansätze	64
4.5	Aktuelle Anforderungen an die Praxis landeskundlichen Lernens	66
4.5.1	Rassismuskritische Bildung	70
5	THEORETISCHE UND METHODISCH-DIDAKTISCHE EINBETTUNG: LITERARISCHE DISKURSANALYSE UND KULTURWISSENSCHAFTLICHE LITERATURDIDAKTIK	74
5.1	Literarische Diskursanalyse	74
5.2	Kulturwissenschaftliche Literaturdidaktik	78
6	JULYA RABINOWICH	86
6.1	Vom Leben in der Migrationsgesellschaft	88
7	POTENTIAL DER ROMANE <i>SPALTKOPF</i> UND <i>DAZWISCHEN:ICH</i> IM KONTEXT VON DAF/DAZ.....	92
7.1	Methodisch-didaktische Grundlagen der Unterrichtsgestaltung.....	94
7.2	Literaturanalyse <i>Dazwischen:Ich</i>	98
7.2.1	Unterrichtsideen für den Literaturunterricht I.....	103

7.3	Literaturanalyse <i>Spaltkopf</i>.....	109
7.3.1.	Unterrichtsideen für den Literaturunterricht II.....	114
8	CONCLUSIO	119
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	122
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	128
11	TABELLENVERZEICHNIS.....	129
12	ANHANG	130

1 Einleitung

The very concepts of homogenous national cultures, the consensual or contiguous transmission of historical traditions, or 'organic' ethnic communities – as the grounds of cultural comparativism – are in a profound process of redefinition. [...] I like to think, there is overwhelming evidence of a more transnational and translational sense of the hybridity of imagined communities. (Bhabha, 1994, S. 7)

Wir leben in einer Welt, in der Migration konstitutiv ist. Sie ist der Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung und trägt nicht zuletzt zur im Zitat beschriebenen Neugestaltung von Gesellschaften und ihren kulturellen Konzepten bei. Es sind die MigrantInnen, die die Gegenwart und die Zukunft des gesellschaftlichen Zusammenlebens maßgeblich mitgestalten, indem sie ihre transnationale Perspektive, ihr Wissen, ihre Sprache und ihre Lebenserfahrung einbringen. (Mecheril, 2010, S. 7-8) Die Grundlage des Zusammenlebens in einer solchen Migrationsgesellschaft¹ stellt „ein offenes Miteinander, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennbar werden“ (Rösch, 2017, S. 51), dar. Zu diesem offenen Miteinander gehört gleichzeitig ein gewisses Maß an Konfliktkompetenz und kritischer Urteilsfähigkeit. Denn aus rassismuskritischer Perspektive führt eine erfolgreiche Integration im Sinne einer verbesserten gesellschaftlichen und politischen Teilhabe auch zu einem Anstieg an Menschen, die ihre Rechte einfordern, ihre Interessen berücksichtigt wissen wollen und selbstbewusst auftreten. Auf diese Weise betrachtet, ist ein Anstieg an Konflikten rund um Verteilungsfragen und Interessen verschiedener Gruppen nicht zwingend ein Zeichen gesellschaftlicher Spaltung, sondern kann auch ein Merkmal einer zusammenwachsenden Gesellschaft, in der ein lebhafter Austausch stattfindet, sein. (Paschalidou, 2019, S. 94)

In dieser Masterarbeit wird ein Blick auf jene Menschen geworfen, denen es gelungen ist als AutorInnen mit transnationaler Perspektive an den gesellschaftlichen Diskursen in der Migrationsgesellschaft zu partizipieren. Diese AutorInnen haben in der deutschsprachigen Literatur ein Sprachrohr gefunden, um die Gesellschaft an ihrem Wissen und ihren zum Teil sehr persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen teilhaben zu lassen. Beachtet wird auch, „dass sie mit ihren Arbeiten dazu beitragen, dass man mehrsprachige und polykulturelle Biographien als kulturelle, soziale und politische Chance wertschätzt, während Einsprachigkeit eher zum Problem wird.“ (Schweiger, 2012, S. 22) Zu diesen

¹ Es handelt sich um einen Begriff, der von Mecheril (2010, S. 11) ins Leben gerufen wurde um jenen der Einwanderungsgesellschaft zu ersetzen und so den vielfältigen, modernen Migrationsformen und Migrationsphänomenen gerecht zu werden.

AutorInnen zählt auch Julia Rabinowich, deren Schaffen im Mittelpunkt des praktischen Teils dieser Arbeit steht. Nicht außer Acht gelassen werden in dieser Masterarbeit aber auch jene, denen die gesellschaftliche und politische Partizipation aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse und Lesekompetenzen (noch) verwehrt bleibt. Unter der Annahme, dass AutorInnen mit transnationalen Biografien auf ihre Leserschaft auf verschiedenen Ebenen motivierend wirken, wird in dieser Masterarbeit am Beispiel der Romane *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* von Julia Rabinowich folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Auf welche Weise werden kulturelle Aspekte des Lebens in einer Migrationsgesellschaft in den ausgewählten Werken thematisiert und wie können diese im Literaturunterricht genutzt werden, um ein gelingendes gesellschaftliches Miteinander zu fördern?

Die Beantwortung dieser Forschungsfrage geschieht unter anderem vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studie 2018. Sie zeigt, dass immer mehr Jugendliche kein Interesse am Lesen haben und v.a. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch über eine unzureichende Lesekompetenz verfügen. (Kurier, 2019) Die Nebenforschungsfrage lautet daher:

Wie sieht ein Literaturunterricht aus, der im Sinne der Bildungsgerechtigkeit die Lesekompetenz aller SchülerInnen fördert und nachhaltig die Lust am Lesen weckt?

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema der Masterarbeit erfolgt unter Einnahme einer rassismuskritischen Perspektive. Da es sich um eine qualitativ ausgerichtete Abschlussarbeit handelt, stellt die wissenschaftlichen Literaturrecherche einen wesentlichen Bestandteil bei der Beantwortung der Forschungsfragen dar. Daran anschließend folgt die literaturwissenschaftliche Analyse der zuvor genannten Romane von Julia Rabinowich. Die Erkenntnisse aus Recherche und Analyse werden genutzt, um geleitet von kulturwissenschaftlichen und literarizitätsorientierten Ansätzen methodisch-didaktische Impulse für einen modernen, rassismuskritischen Literaturunterricht im Kontext von DaF/DaZ zu geben. Denn:

Wer Rassismus und rassistischen Strategien entgegenwirken will und Teilhabegerechtigkeit und Partizipation fördern will, benötigt wirksame Gegenstrategien. Diese müssen gleichzeitig auf struktureller, institutioneller und administrativer Ebene etabliert werden. Ebenso sind hierbei inhaltliche, methodisch-didaktische Ebenen von Bedeutung. (Paschalidou, 2019, S. 97)

Bezugnehmend auf dieses Zitat liegt das Augenmerk bei der literaturdidaktischen Ausarbeitung auf der Bereitstellung von Methoden und Inhalten, die sich eignen, um mit Literatur der Reproduktion von Rassismen und diskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen entgegenzuwirken. Im Sinne des Sozialkonstruktivismus² soll Literatur Impulse für ein gelingendes Miteinander in einer Migrationsgesellschaft, in der sich Individuen in ihrer Konstruktion von Wirklichkeit nicht vom nationalstaatlichen Denken und binären Strukturen („Wir“ und die „Anderen“) einschränken lassen, liefern.

² Der Sozialkonstruktivismus geht davon aus, dass es die eine Wirklichkeit nicht gibt, sondern dass Wirklichkeit vom Menschen durch die individuelle Interpretation und in der sozialen Interaktion (z.B.: Sozialisation) geschaffen wird. (Abels, 2010, S. 89-91)

2 Moderner Literaturunterricht und Lesekompetenz

Where, once, the transmission of national traditions was the major theme of world literature, perhaps we can now suggest that transnational histories of migrants, the colonized, or political refugees – these border and frontier conditions – may be the terrains of world literature.
(Bhabha, 1994, S. 17)

Die Annahme, dass Literatur den Menschen bildet, hat ihren Ursprung im humanistischen Menschenbild und stellt bis heute einen festen Bestandteil in den darauf aufbauenden Bildungskonzepten dar. Durch die Lektüre werden beispielsweise Inhalte, Weltansichten, Wertesysteme, ästhetische Formen zugänglich gemacht, die dem/der LeserIn zuvor unbekannt waren und seine/ihre eigene Erfahrungswelt erweitern. Hierbei ist die soziale Komponente von Lektüre hervorzuheben, durch welche der Leser/die Leserin mit seiner /ihrer Umwelt und seinen/ihren Mitmenschen in Kontakt tritt und sich in der Welt positioniert. Bildungsprozesse sollen genau diese Fähigkeit zur selbstbestimmten Lebensgestaltung vermitteln. (Ehlers, 2016, S. 29) Ehlers verweist auf das Potential von Literatur, das über die schulische Laufbahn hinauswirkt, indem sie feststellt: „Die Lektüre ist der Ort der Grenzüberschreitung in andere Denk-, Erfahrungs- und Handlungsräume und regt damit potenziell zu Transformationen von Selbst- und Weltentwürfen an.“ (Ehlers, 2016, S. 29)

Ein Blick in die Geschichte des Literaturunterrichts zeigt, dass die Vermittlung von Les- und Interpretationskompetenzen ein integraler Bestandteil bei der Auseinandersetzung mit Literatur ist. (Ehlers, 2016, S. 34) Dennoch werden die Notwendigkeit und der Nutzen von Literaturunterricht immer wieder zum Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen. Regelmäßigen Diskussionsstoff liefern beispielsweise die Ergebnisse der PISA³-Studie. Es handelt sich hierbei um eine internationale Studie der OECD⁴, die die Schulleistungen der Mitgliedsländer vergleicht. (Ehlers, 2016, S. 31) Die Studie wird alle drei Jahre, zuletzt 2018, durchgeführt und misst die Kompetenzen von 15-16-jährigen SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Während China die Ergebnisliste anführt, liegt Österreich ähnlich wie 2015 auch 2018 im Mittelfeld. Im Bereich Lesen konnte ein Mittelwert von 484 Punkten (OECD Durchschnitt: 487 Punkte) erreicht werden, womit Österreich 2018 nicht wie 2015 signifikant unter dem OECD-

³Programme for International Student Assessment

⁴Organisation for Economic Cooperation and Development

Mittelwert liegt. Wie die österreichische Tageszeitung Kurier am 3.12.2019 berichtete, sei dies aber auf eine Verschlechterung in anderen Staaten und nicht auf eine Verbesserung der Lesekompetenz der österreichischen SchülerInnen zurückzuführen. (Kurier, 2019) Welche Lesekompetenz ist es aber, die mit der PISA-Studie gemessen wird? Bei der Beantwortung dieser Frage stößt man auf ein grundlegendes Problem: „So widerspricht ihr Konzept von reading literacy, das auf die Bewältigung von schriftlichen Anforderungen im Alltag, auf Wissenserwerb und Handlungskompetenz gerichtet ist, Bildungsnormen, die am literarischen-ästhetischen Lesen gewonnen wurden.“ (Ehlers, 2016, S. 31)

In diesem Fall treffen ein philologisch-hermeneutisches und ein pragmatisch-funktionales Verständnis von reading literacy (dt. Literalität bzw. Lesekompetenz) aufeinander. (Ehlers, 2016, S. 34) Im Sinne eines philologisch-hermeneutischen Textverstehens war der Literaturunterricht seit den 1980er Jahren um die (Deutungs-)freiheit des lesenden Subjekts bemüht und wurde von Konzepten der Offenheit, Polyvalenz und Unbestimmtheit geprägt. (Ehlers, 2016, S. 39) Eine pragmatisch-funktionale Herangehensweise an Literaturkompetenz und Textverstehen, wie sie der PISA-Studie zugrunde liegt, lässt dem Leser/der Leserin deutlich weniger Interpretationsspielraum und stößt demnach auf Kritik, die Ehlers (2016, S. 34) in vier Punkten zusammenfasst:

- Reduktionismus: Aus pragmatischer Sicht der PISA-Studie dient Lesen der Gewinnung von Information und wird in erster Linie für berufliche Zwecke eingesetzt.
- Dominanz des Kognitiven: Bei der Testung der Lesekompetenz gemäß der PISA-Studie steht die kognitive Leistung im Mittelpunkt. Subjektives Interpretieren und Emotionen sind nicht von Bedeutung und somit verschwindet auch die motivationale Wirkung des Lesens.
- Vernachlässigung der Literatur: Die Aufgaben der PISA-Studie beinhalten kaum literarische Text, was im Widerspruch zu europäischen Bildungskonzepten steht.
- Normierung: Bildungsstandards, PISA-Studie und Co. sollen Leistungen und Kompetenzen besser vergleichbar machen, sodass das wirtschaftliche Potential der Menschen, die in diesem Kontext auch vergegenständlicht als Humankapital bezeichnet werden, anhand von Kompetenzen messbar wird.

Durch die anhaltende Kritik an der Art und Weise wie Literatur unterrichtet wird, hat das Paradigma der Kompetenzorientierung auch im Literaturunterricht Einzug gehalten und die Zielausrichtung des Unterrichts verändert, „indem unterrichtliches Handeln und seine Zielperspektive präzisiert, literarische Kompetenzen fachspezifisch ausformuliert, operationalisiert und nach Anforderungsniveaus abgestuft und genaue Aufgaben zur Überprüfung von Teilfähigkeiten einer Lese-/Interpretationskompetenz erarbeitet werden müssen.“ (Ehlers, 2016, S. 35)

Zusätzlich zur Ausformulierung von Kompetenzen nach der im Zitat beschriebenen Vorgehensweise wurde das Konzept von literacy um den Bereich der visual literacy erweitert. Das bedeutet, dass auch die Verwendung und Erstellung sowie das Verstehen und Interpretieren von visuellen Medien, wie z.B. Filmen, Bildern und Fotos, bei der Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht an Bedeutung gewonnen hat. Das primäre Unterrichtsziel besteht darin, bei allen SchülerInnen Grundkompetenzen im Lesen sicherzustellen und durch einen kontinuierlichen Lernprozess das Textverständnis auszubauen. (Ehlers, 2016, S. 35) Diese Veränderungen lassen sich einerseits als Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel und die veränderten Anforderungen an das Lesen im Alltag und im Beruf deuten, können aber auch als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studien der letzten Jahre verstanden werden.

Mit dem Ziel der Messbarkeit und Vergleichbarkeit der Lesekompetenz von SchülerInnen wurde für PISA 2018 die Lesekompetenz in sechs Kompetenzstufen, die in drei Teilprozessen zusammengefasst werden, unterteilt:

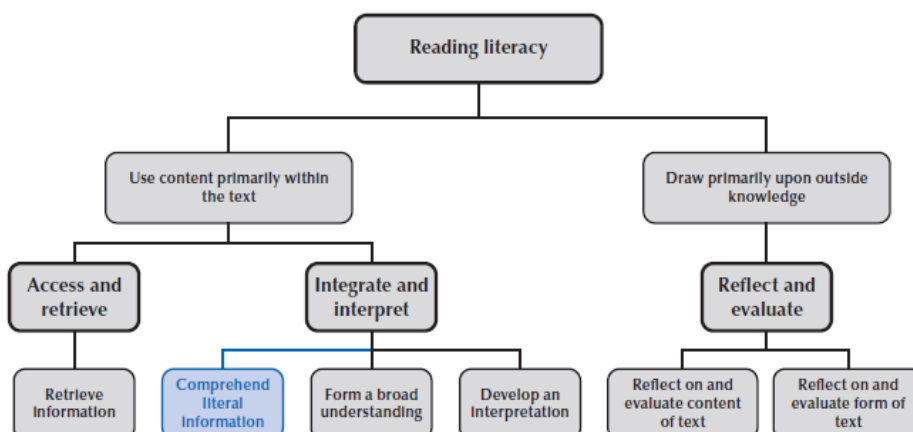


Abbildung 1: Lesekompetenz PISA 2018 (OECD, 2018, S. 31)

Im ersten Teilprozess Access and retrieve (dt. Informationen finden) geht es darum, gezielt nach Informationen zu suchen und in Bezug zur Aufgabenstellung relevante von nicht relevanten Inhalten unterscheiden zu können. Der zweite Teilprozess Integrate and interpret (dt. Verstehen) bezieht sich auf das Wiedergeben der Bedeutung des Textes oder einzelner Wörter darin und das Ziehen von Schlussfolgerungen. Sind SchülerInnen in der Lage, den dritten Teilprozess Reflect and evaluate (dt. Bewerten und reflektieren) erfolgreich zu meistern, können sie sich mit Inhalt und Form des Textes kritisch auseinandersetzen und erkennen beispielsweise Widersprüche und Gegensätze. Sie gehören der Spitzengruppe an. (BIFIE, 2019, S. 16) Dieses Kompetenzmodell wurde ausgehend von folgender Definition von Lesekompetenz, die seit 2012 von der OECD verwendet wird, formuliert: „Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society.“ (OECD, 2018, S. 27)

Das Verstehen und Interpretieren von literarischen Texten wird als wertvoll anerkannt, jedoch „erfordert Lesekompetenz nunmehr auch den Einsatz komplexer Informationsverarbeitungsstrategien einschließlich der Analyse, Synthese, Integration und Interpretation relevanter Informationen aus mehreren Text- oder Informationsquellen.“ (BIFIE, 2019, S. 14) Auf Basis dieses Verständnisses von Literalität bzw. Lesekompetenz, das Lesen als stets zielgerichtete und zweckgebundene Handlung versteht, und der Ergebnisse der PISA-Studie wird weiterhin Kritik an der Deutschdidaktik und den Bildungssystemen Deutschlands und Österreichs im Allgemeinen geübt. Folgende Kritikpunkte werden genannt:

- Jugendliche aus einem bildungsfernen Elternhaus sowie Migrantenkinder sind beim Kompetenzerwerb benachteiligt. Sie gehören häufiger zur Risikogruppe, die die erforderlichen Grundkompetenzen für eine spätere Berufslaufbahn nicht erreicht. (Ehlers, 2016, S. 32) Diese Entwicklung gilt es zu stoppen, um allen ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen.
- Buben sind häufiger schwache Leser als Mädchen. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihren Lesegewohnheiten und ihrem Kognitionsverhalten. (Ehlers, 2016, S. 51) Dies führt bei der PISA-Studie zu einem Gender-Gap, der geschlossen werden sollte.

- In allen teilnehmenden Ländern geht die Lust am Lesen verloren. SchülerInnen lesen nur, wenn sie es müssen. (Kurier, 2019) Wenn SchülerInnen Lesen als eine Kulturtechnik für sich entdecken sollen und daraus eine Gewohnheit werden soll, muss die intrinsische Motivation zu lesen (wieder) aktiviert werden.

Die österreichischen Ergebnisse stimmen mit dem hier skizzierten Bild weitgehend überein. Trotz einer leichten Verbesserung des Gender Gap haben Mädchen 2018 beim Lesen deutlich besser abgeschnitten als Burschen. Zudem zeigte sich auch 2018 wieder, dass Bildung in Österreich vererbt wird. Desto höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto besser haben die SchülerInnen abgeschnitten. Das Gesamtergebnis aller drei Bereiche zusammen zeigt, dass jedes fünfte Kind zur Risikogruppe zählt, d.h., dass es nicht über ausreichend Grundkompetenzen verfügt. SchülerInnen mit Migrationserfahrungen und nicht-deutscher Erstsprache sind in dieser Gruppe besonders im Bereich Lesen häufiger vertreten als SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch. (Kurier, 2019)

Diese Ergebnisse veranlassen zur Feststellung, dass Lesekompetenz, welche für den Wissenserwerb wesentlich ist, nicht vorausgesetzt werden kann. Die zentrale Frage ist, wie es gelingen kann, dass die Lesekompetenz allgemein verbessert wird und die Freude am Lesen bei allen SchülerInnen wieder geweckt wird bzw. aufrecht erhalten bleibt?

Lesen ist ein kognitiver Vorgang. Es findet gleichzeitig aber auch eine soziale Interaktion zwischen LeserIn und Umwelt statt. Bei der Formulierung von Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz ist eine Auseinandersetzung mit der literarischen Sozialisation⁵ hilfreich, jedoch gilt es zu bedenken, dass die Schule nicht die einzige Instanz ist, die einen Einfluss auf das Leseverhalten hat. (Ehlers, 2016, S. 50) „Sozialisationsinstanzen (Familie, Kameraden, Schule) und ihre Handlungs- und Deutungsmuster, Lesenormen und Mediennutzung beeinflussen wesentlich individuelle Prozesse. Durch sie werden Standards einer Lesekultur und überindividuelle Bildungsnormen einer Gesellschaft vermittelt.“ (Ehlers, 2016, S. 50)

Die Lesesozialisation ergibt sich aus einer Wechselwirkung zwischen dem Leser/ der Leserin und seiner/ihrer Familie, seiner/ihrer Peer Group und der Schule. Seit den 1960er Jahren werden quantitative (Häufigkeit, bevorzugtes Genre, ...) und qualitative Studien

⁵ „Literarische Sozialisation ist (...) eingegrenzt auf literarische Texte und in unterschiedlichen medialen Präsentationsformen mit spezifischen Rezeptionsweisen und -kompetenzen.“ (Ehlers, 2016, S. 50)

(Motive, Erwartungen, Erlebnisse, ...) durchgeführt. Aufgrund der Digitalisierung liegt der Fokus mittlerweile nicht ausschließlich auf Printmedien. Es wird ein breites Spektrum an Lesemedien in der Forschung berücksichtigt. Es hat sich unter anderem gezeigt, dass das persönliche Interesse sowie die Erwartungen an das Leseerlebnis wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Lesegewohnheiten haben. (Ehlers, 2016, S. 49-50) „Zu den dominanten Gratifikationen, die Leser aus der Lektüre ziehen, gehören: Unterhaltung, Entlastung, Informationsgewinn, Identifikation, emotionale Erlebnisse, ästhetischer Genuss und Fremderfahrungen. Derartige Funktionen von Lesen bilden wesentliche Lesemotive.“ (Ehlers, 2016, S. 50) Anhand dieser Auflistung wird deutlich, dass der Informationsgewinn nur einer von vielen Benefits ist, die das Lesen verspricht.

Kinder aus einem bildungsfernen Milieu mit geringer Lesekompetenz finden sich jedoch in einer Negativspirale gefangen, wenn es um die Verbesserung ihrer Lesekompetenz geht, denn diese wird bereits vorausgesetzt, um den beschriebenen Mehrwert des Lesens erfahren zu können und nachhaltig positive Assoziationen zu entwickeln. (Ehlers, 2016, S. 51) Wie die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, ist eine Chancengleichheit in Österreich nicht gegeben und Lesen verursacht mehr Frust als Lust bei den Jugendlichen. (Kurier, 2019) Am Beispiel dieses Teufelskreises, in dem sich Kinder bildungsferner Gesellschaftsschichten befinden, zeigt sich deutlich, „dass strukturelle Barrieren und ausgrenzende Praktiken und Haltungen auch in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen existieren.“ (Paschalidou, 2019, S. 96) Dennoch ist es, wie Paschalidou in ihrem Beitrag festhält, bislang nicht gelungen, rassismuskritische Bildungsarbeit in Bildungseinrichtungen fest zu verankern. (Paschalidou, 2019, S. 92) Was die Institution Schule betrifft mag das auch am Festhalten an traditionellen Funktionen der Institution Schule liegen. Helmut Fend unterscheidet hier in Anlehnung an Talcott Parsons zwischen der Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion. (Kanbiçak, 2019, S. 135) Die Qualifikationsfunktion steht für das Ziel SchülerInnen in der Schule mit all den Werkzeugen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, ...) auszustatten, die sie zur sozialen, beruflichen, politischen Integration benötigen. Als Kernelemente werden hierbei Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Anpassungsfähigkeit und Lernbereitschaft genannt. Die Selektionsfunktion steht für die Tatsache, dass durch die Wahl bestimmter Schulformen Bildungslaufbahnen, Karrierechancen und gesellschaftlicher Status ermöglicht aber auch

verunmöglicht werden. Die Legitimationsfunktion⁶ steht für „Mechanismen, die zur Reproduktion normativer Grundlagen und bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen (...)“ (Kanbiçak, 2019, S. 136), sodass bestehende gesellschaftliche und institutionelle Strukturen erhalten bleiben und als die Norm angesehen werden. (Kanbiçak, 2019, S. 136) So gesehen ist auch die PISA-Studie, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Problemfall deklariert, ein Instrument zur Legitimation von Leistungsunterschieden. Ihre Ergebnisse können jedoch auch als Indiz für das Versagen der Institution Schule in Bezug auf ihre Qualifikationsfunktion interpretiert werden. Es sind dann nicht mehr die SchülerInnen mit Migrationshintergrund das Problem, sondern es ist die Institution Schule, der es nicht gelingt, allen SchülerInnen die grundlegenden Kompetenzen für eine gesellschaftliche Teilhabe zu vermitteln. Genau hier könnte rassismuskritische Bildungsarbeit als pädagogische Querschnittsaufgabe ansetzen und den Blick für alternative Organisationsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten öffnen. Es ist aber nicht die Aufgabe dieser Masterarbeit Schule komplett neu zu denken. Zurückkehrend zur Frage nach einem Literaturunterricht, der rassismuskritischen Prinzipien folgt, soll der Handlungsspielraum, den die aktuellen Rahmenbedingungen bieten, ausgelotet werden.

Was Schule tun kann, ist ihr Repertoire an Möglichkeiten auszuschöpfen, um positive Impulse in Bezug auf das Lesen zu setzen. Hierbei ist beispielsweise dem aktuellen Forschungsstand zur Lesesozialisation und -genese bei der Unterrichtsgestaltung besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Wirkung konkreter Maßnahmen ist schwer nachweisbar, weshalb es sich bei Fördermaßnahmen stets um Hypothesen handelt. (Ehlers, 2016, S. 56) Es ergeben sich für Ehlers (2016, S. 56) aber folgende Ansatzpunkte zur Förderung der Lesekompetenz:

- Unter Berücksichtigung der Lesegenese sollte das Lesen in der Volksschule an die kindlichen Lesegewohnheiten angepasst sein. Während in der Sekundarstufe I das lustorientierte Lesen, das an die Lebenswelt der Teenager anknüpft, im Vordergrund steht, sind es in der Sekundarstufe II das Kennenlernen bislang unbekannter Rezeptionsformen und die Einnahme einer kritisch-distanzierten

⁶ „Der Begriff der Legitimation ist dem Bedürfnis der Rechtfertigung und scheinbar rationalen Erklärungsversuche ungerechter Güter- und Ressourcenverteilung in leistungsorientierten kapitalistischen Gesellschaften geschuldet.“ (Kanbiçak, 2019, S. 136)

Lesehaltung, sodass „das Lesen als Ort der Fremderfahrung“ (Ehlers, 2016, S. 56) erfahrbar wird.

- Um bei möglichst vielen SchülerInnen Interesse am Lesen zu wecken und positive Assoziationen zu schaffen, sollten LehrerInnen bei ihrer Unterrichtsgestaltung auf ein vielfältiges Repertoire an Methoden, Texten und Genres zurückgreifen. Durch das Näherbringen unterschiedlichster Funktionen und Gratifikationen des Lesens, haben sie die Möglichkeit das Leseverhalten positiv zu beeinflussen, unabhängig vom familiären Hintergrund der SchülerInnen.
- Damit das Lesen auch seine soziale und kommunikative Wirkung entfalten kann, ist der mündliche und schriftliche Austausch über das Gelesene von wesentlicher Bedeutung. Der Unterricht soll Rahmenbedingungen bieten, die eine schriftliche und mündliche Kommunikation über Gelesenes ermöglichen. So üben sich SchülerInnen im kritischen Überprüfen und Vergleichen von Fiktion und Realität. Beide Fähigkeiten sind Bestandteile der literarischen Kompetenz.
- Ehlers kommt zu dem Schluss, dass ein Literaturunterricht, der den Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung folgt, Gratifikationen, Emotionen und Lebenswelten der Lernenden nutzen kann, um intrinsische Motivation zu aktivieren. Die Auseinandersetzung mit Literatur sollte in die Schulkultur aufgenommen werden, sprich nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Fächern und im Schulleben (z.B. Buchausstellungen, Lesungen, Leseprojekte, ...) erfolgen.

Diese Liste an Ansatzpunkten zeigt, dass Lesen, anders als bei der PISA Studie angenommen, mehr als bloßer Informationsgewinn ist. Unterricht, der Freude am Lesen vermitteln will, muss auch literarischen Texten, ihrem ästhetischen Genuss und dem reflektierten Austausch darüber Platz geben. Weiters zeigt sich, dass Literaturunterricht nicht ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden muss. Im Gegenteil, es ist sogar förderlich für die Entwicklung von Lesekompetenz, wenn sie fächerübergreifend vermittelt wird und einen fixen Bestandteil der Schulkultur darstellt. Die Kenntnisse über die Lesegenese und Lesesozialisation sollen bei der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung finden. Ein wesentlicher Aspekt hierbei ist die Anknüpfung an die Lebenswelt und die Interessen der SchülerInnen.

Die Lebenswelt der Lernenden ist geprägt von Migration, Multikulturalität, Mehrsprachigkeit und Mobilität. Ein moderner Unterricht hat die Aufgabe, die Lernenden auf das Leben in dieser Welt vorzubereiten. (Groenewold, 2005, S. 517-518) Das geschieht im Allgemeinen beispielsweise durch das Erlernen einer Fremdsprache, die die Basis des interkulturellen Austausches bildet, oder durch den Einsatz von Literatur im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht. Literatur vermischt Autobiographisches und Realität mit Fiktion und bildet die Komplexität des Alltags in einer Migrationsgesellschaft ab, sodass bei den LeserInnen das Bewusstsein für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft geschärft wird und einem Schwarz-Weiß Denken entgegengewirkt wird. (Utri, 2010, S. 279-280) Ergänzend zu Ehlers bedeutet das für einen zeitgemäßen Literaturunterricht, „dass die mononationale Literatur [...] durch multinationale literarische Texte zu ersetzen sind [sic!].“ (Utri, 2010, S. 287)

Dies lohnt sich, weil Literatur darüber hinaus vielfältige Lernprozesse auf kognitiv-kultureller, kommunikativ-sprachlicher und affektiv-emotionaler Ebene auslöst. Konkret kann sie als eine Diskussionsgrundlage für verschiedenste Themen dienen und liefert den Lernenden Impulse für eigene Texte. (Utri, 2010, S. 280) Ein Ziel der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht lautet nach Utri (2010, S. 280):

Universelles, also Phänomene, die immer auch in der eigenen Kultur auftreten, sowie kulturübergreifende Elemente finden sich insbesondere in den stil- und facettenreichen Arten von Literatur. Falls diese den Lernern nicht bewusst sind, kann das zum Anlass genommen werden, ihnen diese mittels Literatur bewusst zu machen.

Um dieses Ziel zu erreichen, schlägt Utri vor, Literatur mit Texten aus Internet, Zeitung... oder anderen Medien (Bilder, Musik, etc.) in Bezug zu setzen. Auf diese Weise können Stereotype und auf den ersten Blick versteckte Informationen zugänglich gemacht werden. Intermedialität und Intertextualität sind Eigenschaften von Texten, die in einem modernen Literaturunterricht berücksichtigt werden müssen. (Utri, 2010, S. 281)

Der Konnex zwischen Literaturunterricht, Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht ergibt sich unter anderem aus der Tatsache, dass ein hoher Anteil an SchülerInnen in Österreich eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache Deutsch haben. Mehrsprachigkeit ist ein Teil ihrer Identität und Deutsch stellt für diese SchülerInnengruppe eine Zweit-/Fremdsprache dar. Die konkreten Zahlen des Integrationsberichts 2019 zeichnen folgendes Bild:

SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache in allen Schultypen* im Schuljahr 2017/18 (mit Veränderung zum Vorjahr)

- SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache
- SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache

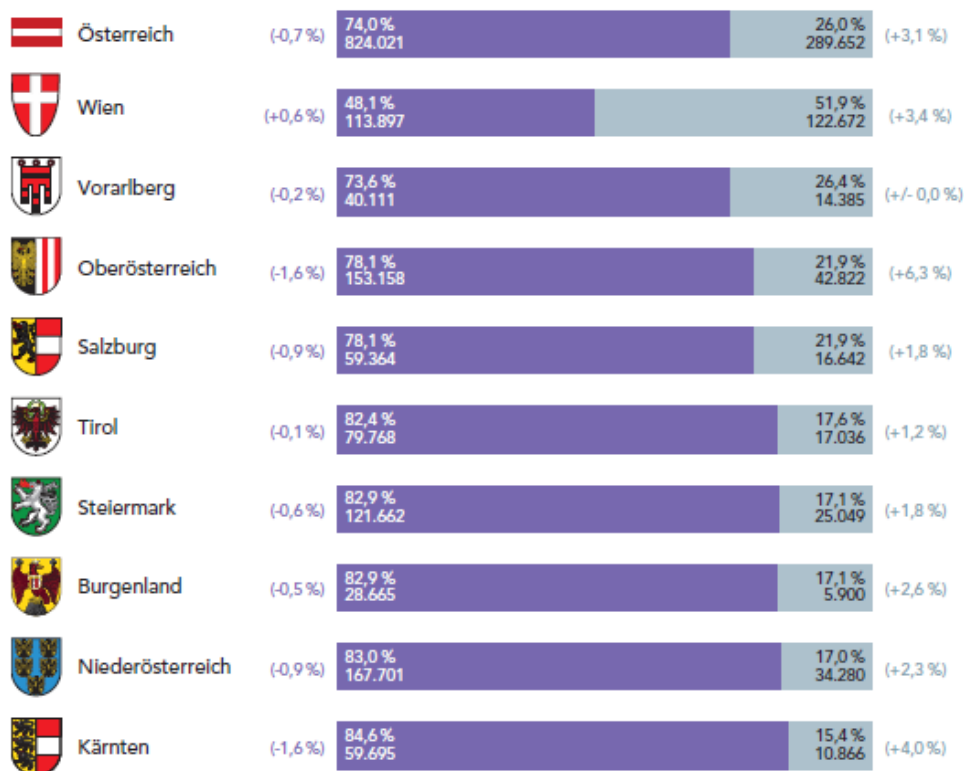


Abbildung 2: SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache 2017/18 (BMEIA, 2019, S. 34)

Aus dieser Darstellung basierend auf den SchülerInnenzahlen 2017/18 geht hervor, dass in Österreich 26,0% der SchülerInnen eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen. Im Vergleich zum Vorjahr ist dieser Anteil um 3,1 Prozentpunkte gestiegen. Am niedrigsten ist der Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache in Kärnten (15,4%) und am höchsten ist er mit 51,9% in der Bundeshauptstadt Wien. Mit Ausnahme von Vorarlberg, wo der Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache im Vergleich zum Vorjahr gleichgeblieben ist, hat die Zahl der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in allen Bundesländern zugenommen.

Gleichzeitig sei an dieser Stelle angemerkt, dass es im Integrationsbericht 2019 nicht gelingt die sprachliche Heterogenität der österreichischen Migrationsgesellschaft abzubilden. Dies zeigt sich an der Unterscheidung zwischen SchülerInnen mit deutscher und nichtdeutscher Umgangssprache. Diese Einteilung

stellt aus der heterogenen Gesamtheit der Schüler_innen, von denen jede oder jeder über ein komplexes sprachliches Repertoire verfügt, statistisch eine binäre, Eindeutigkeit suggerierende Opposition her zwischen einer markierten Kategorie (»SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als

Deutsch«) einerseits und einer nicht markierten, dominanten, stillschweigend als gegeben vorausgesetzten andererseits, die auch dann noch als ›Normalfall‹ angenommen wird, wenn ihr, wie das in den Wiener Volksschulen seit Jahren der Fall ist, weniger als die Hälfte der Schüler_innen zugerechnet wird. (Busch, 2015, S. 46)

Dieser Vorgehensweise liegt die Ideologie des Monolingualismus zugrunde, „derzufolge Einsprachigkeit als Normalfall angenommen wird, während Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Abweichung gewertet werden“ (Busch, 2015, S. 55) Ebenso als problematisch erweist sich das Vorgehen bei der Erhebung und der Auswertung der Daten, die im Integrationsbericht 2019 präsentiert werden. Während bei der Erhebung der schulstatistischen Daten durch die Statistik Austria noch mehrere Sprachen angegeben werden können, wird bei der Erstellung der Statistik nur mehr jene Sprache gewertet, die an erster Stelle angeführt wird. (Lehner, 2020) Laut Busch (2015, S. 55) handelt es sich um eine „sprachideologisch geprägte Hierarchisierung von Sprachen“, die dazu führt, dass Sprachen, die von institutioneller Seite als weniger wichtig erachtet werden, nicht in der Statistik aufscheinen. (Busch, 2015, S. 55) Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Kritik am Integrationsbericht 2019 empfiehlt sich die Lektüre der Stellungnahme des Verbands für angewandte Linguistik Österreich. Darin wird unter anderem darauf hingewiesen, dass im Integrationsbericht 2019 die Mehrsprachigkeit einer Vielzahl an SchülerInnen bestätigt wird. (Verein für angewandte Linguistik, 2019, S. 3) Ein zentrales Problem im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich wird in dieser Stellungnahme folgendermaßen zusammengefasst: „Anstatt allerdings in Folge dessen strukturelle Benachteiligungen oder die monolinguale Ausrichtung des Schulsystems kritisch in den Blick zu nehmen, wird für eine verstärkte monolinguale Sprachförderung plädiert.“ (Verein für angewandte Linguistik, 2019, S. 2)

Die vorliegende Masterarbeit orientiert sich so gesehen an den bestehenden Rahmenbedingungen, die ein monolingual ausgerichtetes Schulsystem bietet. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle der Literaturdidaktik im Kontext von DaF/DaZ ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

2.1 Literaturdidaktik im Kontext von DaF/DaZ

Nicht nur die PISA-Studie, auch andere Erhebungen sehen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und nicht deutscher Erstsprache als benachteiligte Gruppe in Bezug auf den schulischen Lernerfolg (Ehlers, 2016, S. 56). Neben sozialen Faktoren ist es die mangelhafte Lesekompetenz dieser SchülerInnengruppe, die als Ursache für ihre

Benachteiligung genannt wird. Problematisch ist dieser Umstand deshalb, weil schulischer Wissenserwerb auf der Beherrschung der Bildungssprache Deutsch und ausreichenden Lesekompetenzen aufbaut. (Ehlers, 2016, S. 56) Um diese SchülerInnengruppe bei der Verbesserung ihrer Lesekompetenz unterstützen zu können, ist es wesentlich, sich der Variablen, die das Lesen in der Zweitsprache beeinflussen, bewusst zu sein.

Allgemein wird das Lesen als ein Prozess verstanden, der zeitgleich auf verschiedenen Ebenen (Perzeption von Zeichen, Wort, Satz, Text) abläuft und die Informationsverarbeitung sowie das Verstehen zum Ziel hat. Verstanden kann Gelesenes nur werden, wenn es in irgendeiner Form an vorhandenes Wissen anknüpft. (Ehlers, 2016, S. 43) Neben dem vorausgesetzten Wissen spielt die Gedächtnisleistung für das Leseverstehen und die Lesekompetenz im Allgemeinen eine wesentliche Rolle. (Ehlers, 2016, S. 45) Laut Ehlers sind beim Lesen in der Zweitsprache weitere Variablen zu beachten, die zu Unterschieden in der Lesekompetenz führen können: „die Erwerbsphase, das Alter, die zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeit, die vorhandene Zweitsprachenkompetenz und die Erziehungsumgebung.“ (Ehlers, 2016, S. 57)

Die genannten Variablen stehen in einem engen Zusammenhang mit sozialen Faktoren der Lebenswelt der Lernenden. Zu ihnen zählen beispielsweise die Bildung der Eltern, die Umgangssprache im Elternhaus, das gesellschaftliche Ansehen der Herkunftssprache und die Gewohnheiten der Mediennutzung (in L1⁷ oder L2⁸). Ein hohes Sprachniveau in der L2 und die Verwendung der L2 im Elternhaus haben eine positive Wirkung auf die L2-Lesekompetenz. Fehlt die Möglichkeit zur Verwendung der L2 im Alltag, sodass Wortschatz und kulturelles Wissen nicht in ausreichendem Maße ausgebaut werden können, müssen andere Instanzen dies ausgleichen. (Ehlers, 2016, S. 58) Sprachkurse und Schulen nehmen in diesem Fall eine besondere Funktion ein.

Um die Lernenden bestmöglich beim Erwerb der Zweitsprache bzw. der Verbesserung ihrer L2-Lesekompetenzen unterstützen zu können, sollten Lehrende folgende Merkmale zweitsprachigen Lesens bei ihrer Unterrichtsgestaltung berücksichtigen: langsamere Lesegeschwindigkeit (z.B. wegen fehlendem Wortschatz und nicht ausreichendem, kulturellem Hintergrundwissen), mangelhaftes Erkennen von Inferenzen (weil sie

⁷ Erstsprache

⁸ Zweitsprache

auf bestimmten Konzepten von Raum, Zeit,... aufbauen), weniger Arbeitsgedächtnis und metakognitive Kompetenzen. (Ehlers, 2016, S. 57)

Unter Berücksichtigung dieser Merkmale ist die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Es empfehlen sich Methoden der Fremdsprachendidaktik, wie z.B. die Schlüsselwortmethode oder das Scaffolding⁹. Außerdem kann durch gezielte Wortschatzarbeit, den bewussten Einsatz von Lesestrategien und das Bereitstellen von Hintergrundinformationen vor dem Lesen das Verstehen erleichtert werden. Für den Lernerfolg als förderlich hat es sich erwiesen, Leseaufgaben in kooperativen, interaktiven Lernformen zu erledigen und die SchülerInnen durch die Einbindung von Zweitsprachenkenntnissen und Texten aus ihren Herkunftsländern zusätzlich zu motivieren. (Ehlers, 2016, S. 59) Ehlers formuliert folgende Empfehlung:

Zur Förderung von L2-Lesekompetenzen und Lesemotivation bei SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass der außerschulische Kontext des Gebrauchs von Schriftcodes einbezogen wird, Lese-/Schreibaufgaben sich aus Lebensbezug und praktischen Bedürfnissen ableiten und Lesen nicht nur als eine schulbezogene Fertigkeit vermittelt wird. (Ehlers, 2016, S. 59-60)

Um an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen und zu zeigen, dass Lesen nicht nur Mittel für schulische Zwecke ist, hat sich die Einbindung von Literatur bewährt, die das kulturell Fremde und die verschiedenen Konstellationen zwischen dem Eigenen und dem Anderen sowie Blickweisen darauf thematisiert. (Ehlers, 2016, S. 61) Schiedermaier spricht in Bezug auf Literatur im DaF/DaZ-Unterricht von „Kategorien wie Verfremdung und Fremde, Deautomatisierung und Ambivalenz, Heterogenität und Multiperspektivität, Diskursivität und Narrativität, Medialität und Form [...]“ (Schiedermaier, 2017a, S. 7), die an Bedeutung gewinnen müssen, damit der Mehrwert des Lesens erfahrbar wird und wieder die Lust am Lesen im Vordergrund steht. Der Begriff interkulturelle Literatur deckt ein breites Spektrum an Literatur, die dieser Beschreibung entspricht, ab. (Ehlers, 2016, S. 61-62)

Bleibt noch die Frage offen, wie die Einbindung von Literatur im Unterricht umgesetzt werden soll. Die verschiedenen Zugänge des Fachbereichs DaF/DaZ zur Beantwortung

⁹ Der Begriff Scaffolding (engl. „Gerüst“) wird in den Fachwissenschaften unterschiedlich verwendet. In dieser Masterarbeit wird darunter eine vorübergehende Unterstützung der Lernenden verstanden, die ihnen dabei hilft Aufgaben zu lösen, die etwas über ihren aktuellen Kompetenzen liegen, sodass sie ein höheres Sprachniveau erreichen. (Kniffka, 2010, S. 1)

dieser Frage werden von Schiedermaier in ihrem Artikel *Ist das Literatur?... Was ist denn Literatur? Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* zusammengefasst und sollen an dieser Stelle kurz vorgestellt werden. Ausgehend von Schiedermaier werden drei Relationen nämlich jene zwischen Literatur und 1. Sprache/Grammatik, 2. Kultur/Gesellschaft und 3. Interkulturalität/Fremdheit unterschieden.

Bereits 1981 weist Weinrich auf die „spezifische Sprachlichkeit literarischer Texte hin“ (Schiedermaier, 2017b, S. 18) und sieht darin eine Möglichkeit das trockene Grammatiklernen interessanter zu gestalten. Sprache und Inhalt sowie das Zusammenspiel beider Dimensionen gewinnen an Bedeutung und die formal korrekte Alltagskommunikation tritt in den Hintergrund. Für den Unterricht empfehlen sich Poesie, Lyrik und andere Texte, die mit der Sprache spielen. (Schiedermaier, 2017b, S. 19-20) Belke begründet dies damit, „dass sich die in poetischen Texten enthaltenen sprachlichen Strukturen in weit nachhaltigerer Weise einprägen, als das bei den primär an realen Inhalten orientierten Texten aus dem kommunikativen Alltag der Fall ist.“ (Belke, 2011, S. 16) In der Unterrichtspraxis wird diese Eigenschaft genutzt, indem Lernende einerseits vorgegebene Strukturen einüben und andererseits selbst kreativ werden und Texte nach ähnlichem Schema produzieren. Belke nennt diese Herangehensweise generatives Schreiben. (Schiedermaier, 2017b, S. 20) Durch ein solches Vorgehen werden zwar die Sprache und die verwendeten sprachlichen Mittel in den Mittelpunkt gerückt, jedoch ist zu kritisieren, dass literarische Texte lediglich benutzt werden, um Grammatiklernen abwechslungsreicher zu gestalten. Die Reflexion über den Text und seine Sprachlichkeit bleibt zweitrangig. Anders bei Dobstadt und Riedner, die mit ihrem Konzept zur Literarizität zeigen, dass Bedeutung nicht auf die sprachliche Form und die grammatischen Strukturen reduziert werden darf. Dies wäre eine verkürzte Sichtweise, die außer Acht lässt, dass neben der Form auch der Rhythmus, das Aussehen, die Position des sprachlichen Zeichens am Papier, aber auch beispielsweise die Situiertheit in der Literaturgeschichte zur Bedeutung literarischer Texte beitragen und das Spezifische der Literatur ausmachen. Bedeutungen dürfen hinterfragt werden bzw. sind verschiedene Lesarten desselben Textes möglich. (Schiedermaier, 2017b, S. 21-23) Schiedermaier fasst die Stärke dieses Ansatzes folgendermaßen zusammen:

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Frage nach Bedeutungsbildungsprozessen, nach deren Dynamik und Flexibilität, die es in der Arbeit mit literarischen Texten zu verstehen gilt und die

darüber hinaus verstanden werden müssen als grundsätzliche Prinzipien von Sprache und Wirklichkeitskonstruktionen. (Schiedermaier, 2017b, S. 23)

Wird mit Literatur auf diese Weise gearbeitet, erwerben Lernende Fähigkeiten, die über den Fremdsprachenunterricht hinaus wichtig sind. Sie helfen bei der Orientierung in einer widersprüchlichen, vielfältigen Wirklichkeit. (Schiedermaier, 2017b, S. 23)

Das Verhältnis zwischen Literatur und Kultur im DaF/DaZ-Unterricht hat seinen Ursprung in den *ABCD-Thesen*¹⁰ und besteht darin, dass Literatur zur Behandlung landeskundlicher Inhalte verwendet wird. Konkret lautet These 14:

Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen. (Die ABCD-Thesen, 1990, S. 307)

Auch wenn diese Auffassung im fachwissenschaftlichen Diskurs mittlerweile als überholt gilt, wird sie in der unterrichtlichen Praxis immer noch angewendet. Der Fachdiskurs widmet sich aktuell der Frage nach der Funktion von Literatur für die Gesellschaft. Es hat sich diesbezüglich ein kulturwissenschaftlicher Zugang durchgesetzt, der davon ausgeht, dass literarische Texte die Wirklichkeit nicht 1:1 abbilden, sondern sie nehmen „in komplexer Weise [...] Bezug auf außerliterarische Realitäten und Diskurszusammenhänge, die sie reflektieren – reflektieren im doppelten Wortsinn von ‚widerspiegeln‘ und ‚vergleichendem Prüfen‘“ (Ewert, Riedner, & Schiedermaier, 2011, S. 8) Daraus geht hervor, dass der gesellschaftliche Kontext, aus dem heraus der Autor/die Autorin sein/ihr Werk verfasst und auch der gesellschaftliche Kontext der RezipientInnen an Bedeutung gewinnen. Literarische Texte bieten die Möglichkeit kritisches und fantasievolles Denken zu trainieren. Auf Basis literarischer Texte können Szenarien entworfen (und bewusst abgewendet) sowie Wirklichkeiten und Handlungsroutinen hinterfragt werden. (Schiedermaier, 2017b, S. 26-27) Auf diese Weise werden literarische Texte „zu einem zentralen Ort für die Erforschung von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen; und indem sie in diesem Sinne kulturelle bzw. gesellschaftliche Logiken analysiert, wird Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft.“ (Schiedermaier, 2017b, S. 28) Dieser Ansatzpunkt soll auch im Zuge dieser Masterarbeit bei der literarischen Analyse und den Didaktisierungen zu den gewählten Romanen von Julia Rabinowich weiterverfolgt

¹⁰ Die *ABCD-Thesen* wurden 1990 in Zusammenarbeit von VertreterInnen der Deutschlehrerverbände aus Österreich, der BRD, der Schweiz und der DDR erstellt und beschlossen. Sie definieren die Umsetzung von Landeskunde im Deutschunterricht und richten sich an LehrerInnen, LehrwerksautorInnen und in der Fortbildung Tätige. (Die ABCD-Thesen, 1990, S. 306)

werden. Ebenso werden Elemente aus der Relation zwischen Literatur und Interkulturalität/Fremdheit Berücksichtigung finden. Hierbei wird davon ausgegangen, „dass literarische Texte vor dem Hintergrund je unterschiedlicher Vorverständnisse gelesen und verstanden werden.“ (Schiedermaier, 2017b, S. 29) Durch diese Annahme werden die Rolle bzw. die individuelle Wahrnehmung des Lesers/der Leserin aufgewertet und zur Bearbeitung durch die Lernenden freigegeben. Der Text bietet die Grundlage für kreative Ausdrucksformen (Handlungsorientierung) und das Schreiben eigener Texte (Produktionsorientierung). Kritisiert wird an diesem Zugang, dass Literatur nur den Ausgangspunkt für kreative Arbeitsaufträge darstelle. Einen anderen Stellenwert erhalten literarische Texte und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten im Kontext von Interkulturalität und Fremdheit, wenn sie zum Gegenstand sogenannter Lesergespräche werden. (Schiedermaier, 2017b, S. 29-31) Diese Gespräche

verstehen den Text als Ort, an dem die Plausibilität unterschiedlicher Lektüren ausgehandelt wird, die sich aus der sprachlich und kulturell unterschiedlichen Herkunft seiner Lesenden ergeben. Wie im produktions- und handlungsorientierten Ansatz wird von dieser zentralen Rolle der Lernenden aus auch den fremdsprachlichen bzw. fremdkulturellen Lesenden das Recht auf eine eigene Lesart zugesprochen. Anders als dort, geht es aber [...] um die Ausarbeitung kulturabhängiger Positionen. (Schiedermaier, 2017b, S. 31)

Im Mittelpunkt steht somit der literarische Text mit seinen verschiedenen Deutungsmöglichkeiten. Kritik übt Ehlers an dem homogenen Kulturverständnis, das diesem Ansatz zu Grunde liegt. Außerdem sei zu hinterfragen, ob es so etwas wie eine kulturabhängige Deutung von Texten überhaupt gebe. Diese wird von den VertreterInnen des Ansatzes als gegeben angenommen und konnte bisher nicht bewiesen werden. Dieser Kritik schließt sich auch Ewert an und fordert dazu auf, Fremdheit nicht von kultureller oder historischer Distanz abhängig zu machen, sondern als spezifisches Merkmal literarischer Text zu erkennen. Fremdheit ist relational zu verstehen und somit als Beziehungsgeflecht integraler Bestandteil der Alteritätsforschung. (Schiedermaier, 2017b, S. 33) Deshalb setzt sich Ewert auch „für eine Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache, die an der interkulturellen Literaturwissenschaft orientiert ist und nicht nach binären Konstellationen von Eigenem und Fremdem fragt [...]“ (Schiedermaier, 2017b, S. 33), ein. Für den Unterricht bedeutet das, literarische Texte in Hinblick darauf zu analysieren, welche Facetten von Fremdheit thematisiert werden und welche Handlungsoptionen für die Auseinandersetzung mit Fremdheit entworfen werden. (Schiedermaier, 2017b, S. 34)

Angesichts der steigenden Migrationsbewegungen weltweit und der damit einhergehenden kulturellen Vielfalt in Schulen und Sprachkursen hat sich zudem eine eigene interkulturelle Literaturdidaktik entwickelt, die Ansätze des Fremdverstehens, der Fremdsprachenphilologie, der Soziologie und der Cultural Studies zusammenführt. (Ehlers, 2016, S. 60) Die Eckpunkte dieser Literaturdidaktik und ihre Bildungsziele sollen in Kapitel 3.2., das sich genauer mit der interkulturellen Literatur auseinandersetzt, vorgestellt werden. Die interkulturelle Literaturdidaktik ist, wie aus den vorangegangenen Ausführungen hervorgeht, einer von mehreren Ansätzen, wie man die Frage nach der Verwendung von Literatur im Bereich DaF/DaZ beantworten kann. Der gemeinsame Nenner der verschiedenen Diskussionsstränge besteht laut Schiedermaier darin,

dass sich die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht auf die Nutzung für Fremdzwecke reduzieren lässt, wie etwa für die Grammatik- und Landeskundevermittlung, als Sprech- und Schreibanlass oder als Material für den Erwerb von interkultureller Kompetenz. Stattdessen gilt es, die Spezifik literarischer Texte, ihre Literarizität, ins Zentrum der Überlegungen zu rücken. (Schiedermaier, 2017a, S. 7)

Es hat sich gezeigt, dass Literarizität ein in den vorgestellten Zugängen wiederkehrender Begriff ist. Eine Fokussierung auf die Literarizität verdeutlicht ein weiteres Mal, dass das Lesen nicht nur dem Wissenserwerb dient. Diese Einsicht wird in dieser Masterarbeit als wesentlich für eine nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz und des gesellschaftlichen Zusammenlebens erachtet. Aus diesem Grund wird der Literarizität ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

2.2 Literarizität

Im folgenden Unterkapitel soll das Konzept einer Didaktik der Literarizität nach Dobstadt und Riedner vorgestellt werden. Konkrete Unterrichtsbeispiele sollen das Anliegen dieses didaktischen Zugangs zur Literaturarbeit in DaF/DaZ veranschaulichen. Ziel ist es, den fremdsprachendidaktischen und gesellschaftlichen Mehrwert einer Didaktik der Literarizität zu verdeutlichen.

Zur Annäherung an den Begriff Literarizität soll eine These Dobstadts, die er im Zuge seines Vortrags *Komplex, vielschichtig, ambig und widerständig. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Verständnis von Inhaltsorientierung im DaF/DaZ-Unterricht* bei der ÖDaF Tagung 2019 vorgestellt hat, an den Beginn dieses Kapitels gestellt werden. Der Kern dieser These besagt, dass Kommunikation mehr ist als Codierung und Decodierung. Der Faktor Inszenierung und das kulturspezifische Wissen nehmen eine entscheidende Rolle

ein. Die Sprache ist kein neutrales Medium, sondern an dem, was sie konstruiert beteiligt. Die „Medialität von Sprache“¹¹ (Jäger, 2000) ist in einem modernen Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen. (Dobstadt, 2019) Diese Auffassung von Kommunikation und Sprache stellt den Grundpfeiler für eine Didaktik der Literarizität nach Dobstadt und Riedner dar. Denn ihr Konzept

geht zunächst aus von der Reflexion und Neubestimmung der Funktion von Literatur bzw. – allgemeiner – von ästhetischer Sprachverwendung für den (gesteuerten) Fremdsprachenerwerb; Literatur bzw. die ästhetische Funktion von Sprache werden dabei als Mittel eines sprach- und kulturbezogenen Lernens aufgefasst, das nicht mehr den Parametern der gängigen kommunikativen und interkulturellen Konzepte folgt und letztlich auf ein verändertes Verständnis von Fremdsprachenunterricht zielt. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 217)

Anders als die kommunikative Didaktik, welche sich auf die Bedeutung bzw. den vom Autor/ der Autorin intendierten Sinn des Textes und die alltagsadäquate Kommunikation darüber konzentriert (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 218), ist bei der Didaktik der Literarizität der „Prozess der literarischen Bedeutungsbildung“ (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 218) im Vordergrund. Die Ausdrucksseite des Textes und das Zustandekommen von Bedeutung(en) ist Untersuchungsgegenstand und Ausgangspunkt für Diskussionen und Deutungsmöglichkeiten. Dobstadt und Riedner fordern, diese Sichtweise nicht nur für die Arbeit mit Literatur ein, sondern wollen dazu anregen den Sinn des Fremdsprachenunterrichts neu zu denken und Literarizität als eine eigene Funktion von Sprache anzuerkennen. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 221-222) Daher sprechen sie auch vom

Fremdsprachenunterricht als einen Raum, in dem ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden sollen; bei Lernern, die sich im Zuge ihres Sprachenlernens nicht bloß instrumentelle *skills* aneignen, sondern sich ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung und ‚Wirklichkeit‘ bewusst werden [...]. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 217)

Diesen Überlegungen folgend werden Sprachen nicht mehr gelernt, um in unterschiedlichen kulturellen Kontexten situationsadäquat kommunizieren zu können, sondern „um die Welt aus einem neuen Licht zu sehen“. (Dobstadt, 2019) Der neue Blick auf die Welt eröffnet sich durch den Einblick in unbekannte Welten und Sichtweisen, der durch Literatur ermöglicht wird (Kramsch & Huffmaster, 2008, S. 284) und das „symbolic gap between signifier and signified“¹² (Kramsch & Huffmaster, 2008, S. 286). Was Kramsch

¹¹ Jäger sieht es als Irrtum an, Medialität mit Technologie gleichzustellen. Auch die präliterale Sprachverwendung wird von der Mentalität ihrer AnwenderInnen beeinflusst. Die Medialität ist der Sprache inhärent und bietet die Voraussetzung für die medientechnologische Nutzung von Sprache. Er geht von einem engen Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur, Gesellschaft und Medien aus. (Jäger, 2000, S. 19)

¹² Kramsch und Huffmaster beziehen sich hier auf Ferdinand de Saussure, der von der Sprache als Zeichensystem, das auf gesellschaftlichen Konventionen beruht, ausgeht. (Saussure, 2005, S. 15) Das sprachliche Zeichen ergibt sich aus der Verbindung eines „signifiant“ (Lautbild) mit einem „signifié“

und Huffmaster unter dem *symbolic gap* verstehen, veranschaulichen sie anhand eines konkreten Beispiels. Als Einstieg zur Arbeit mit einem Gedicht von Johann W. Goethe wurde den Lernenden ein Bild, das sie beschreiben sollten, gezeigt. Ebenso wurden sich nach ihren Assoziationen zu dem Bild gefragt. Das Ergebnis war eine Vielfalt an Wörtern zur Beschreibung desselben Bildes. Manche sahen beispielsweise Wolken, andere Rauch und wieder andere Nebel. Durch das Vergleichen der verschiedenen aber gleichermaßen richtigen Antworten wurde das *symbolic gap* erfahrbar gemacht, denn die Lernenden konnten sehen, dass die Verbindung zwischen Bild (*signifier*) und Wort (*signified*) eine willkürliche ist. (Kramsch & Huffmaster, 2008, S. 286) Aufgrund dieser Beschaffenheit sprachlicher Zeichen kommen Kramsch und Huffmaster (2008, S. 294) zu dem Schluss: „[...] language always means more than it says and says more than the speaker intended.“

Auch Dobstadt und Riedner verweisen in ihrem Konzept auf dieses *symbolic gap* und wollen sich mit ihrer Didaktik der Literarizität

die Anregung zu einem bewussten Umgang mit der symbolischen Lücke, die Förderung sprachkreativen Handelns und die Sensibilisierung für Mehrdeutigkeit, die Lernenden besser als andere Herangehensweisen dabei unterstützt, mit den komplexen kommunikativen Konstellationen der Gegenwart zurechtzukommen (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 226)

für den Unterricht zum Ziel setzen. Auch Kramsch sieht eine reine Fokussierung auf die kommunikative Didaktik, die von einer Außenperspektive auf klar abgrenzbare Nationalkulturen ausgeht und die Lernenden zum Informationsaustausch mit Native Speakern befähigen soll, als nicht zeitgemäß an und nennt, obwohl sie dem Begriff Kompetenz kritisch gegenübersteht, eine Reihe neuer Lernziele, wie z.B. Diskurskompetenz, Multiliteralität, *Symbolic competence* und kulturelle Handlungskompetenz. (Kramsch, 2006, S. 251) Diese werden ebenso bei Dobstadt und Riedner angeführt. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 216) Hervorzuheben ist die *Symbolic Competence*, welche nicht nur dazu befähigt Bedeutung auszudrücken, zu interpretieren und zu verhandeln (Kramsch, 2006, S. 251), sondern auch die „ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today“ (Kramsch, 2006, S. 251) miteinschließt.

(=Vorstellung/Konzept). Die Beziehung zwischen den beiden Seiten eines sprachlichen Zeichens ist willkürlich (Saussure, 2005, S. 75), daher kommt Saussure zu dem Schluss: „le signe linguistique est arbitraire.“ (Saussure, 2005, S. 75)

Der Erwerb dieser Kompetenz kann am besten durch den Einsatz von Literatur auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenlernens unterstützt werden. (Kramsch, 2006, S. 251)

Denn es gilt: „For it is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become.“ (Kramsch, 2006, S. 251) Dies führt zurück zum Kern des literarizitätsorientierten Ansatzes, nämlich der poetisch-kreativen Funktion von Sprache, welche sich die Lernenden zu nutzen machen sollen.

Nach diesen theoretischen Ausführungen soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie Literarizität im Unterricht konkret umgesetzt werden kann. Dobstadt und Riedner haben hierfür ein Pilotprojekt durchgeführt, das an dieser Stelle in Auszügen vorgestellt wird. Ziel dieses Projekts war es, erste Einsichten in das Arbeiten mit literarizitätsorientierten Materialien zu gewinnen, zu sehen, wie die Lernenden darauf reagieren und schließlich erste Informationen darüber zu erhalten, welche Materialien sich für literarizitätsorientierte Arbeit im DaF/DaZ- Unterricht eignen. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 228) Aufgrund der geringen TeilnehmerInnenzahl war es von Vornherein nicht die Intention des Projektes repräsentative Aussagen über die Qualität der Materialien zu erhalten. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 234)

Zur Umsetzung ihres literarizitätsorientierten Ansatzes haben Dobstadt und Riedner das Thema „Reisen und Mobilität“ gewählt und sich an Aufgaben aus dem Lehrwerk „studio d: Grundstufe A2“ orientiert. Die Materialien aus dem Lehrwerk wurden an literarizitätsorientierte Zielsetzungen angepasst und erweitert. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 231) Anders als im GER¹³, welcher laut Dobstadt bei seinen Niveaubeschreibungen einen „unliterarischen Sprachbegriff“ (Dobstadt, 2019) aufgreift und in dem Literaturarbeit erst ab der Niveaustufe B2 vorgesehen ist, stellt für Dobstadt und Riedner die Literarizität eine Grundeigenschaft von Sprache und Literaturarbeit dar. Beide haben von Beginn an ein fixer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu sein. Um diese Forderung zu untermauern, haben sie drei Unterrichtseinheiten für die Zielgruppe international Studierender in einem A2 Deutschkurs vorbereitet und durchgeführt. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 229-230) Umgesetzt wurde das Projekt in Kooperation mit InterDaF e.V. am Herder Institut der Universität Leipzig. Der Unterricht wurde gefilmt und jeweils ein

¹³ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Fragebogen zur Erhebung persönlicher Daten vor Projektdurchführung und ein Fragebogen zur Evaluation nach Abhaltung der drei Unterrichtseinheiten von den TeilnehmerInnen ausgefüllt. Die Unterrichtsergebnisse wurden fotografiert und abschließend wurde ein Gruppengespräch zum lockeren Austausch über die Unterrichtseinheiten durchgeführt. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 228)

Übernommen wurde aus dem Lehrwerk das Globalziel „Über eine Reise sprechen“ und die Sprachhandlung „Gegensätze und Alternativen ausdrücken“, wobei zwischen grammatischer, semantischer und poetischer Ebene unterschieden wurde. Die (sprach)handlungsbezogenen Ziele wurden zusammengefasst und so heißt es auf den Unterrichtsmaterialien: „Sprachliche Muster und sprachliche Handlungen beim Reisen (Fahrpläne lesen, eine Reise planen und buchen) kennen, anwenden und in literarischen Texten wiederfinden.“ Um auf die Relevanz der Form für die Bedeutung aufmerksam zu machen, wurde noch das Lernziel „Den Zusammenhang von Form und Bedeutung erkennen und anwenden“ formuliert. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 232)

Ausgangspunkt für den 3-stündigen Block stellte ein Bild zum Thema „Reisen und Mobilität“ aus dem Lehrwerk dar. Im Zentrum des Bildes ist ein Tisch mit einem Laptop, um den herum verschiedene Sachen aufgelegt sind: Prospekte, Schokolade aus der Schweiz, Ansichtskarten, Sonnenbrille, Reiseführer... Im Lehrwerk sollen die Lernenden zunächst das Bild beschreiben, um den benötigten Wortschatz zu erschließen. Danach sollen anhand des Titels „Ein Mann und eine Frau auf Reisen“ Vermutungen über die Reise angestellt werden. Die Auflösung erfolgt durch eine Hörverständnisübung, in der die beiden Personen über ihre Reise sprechen. So können die Lernenden überprüfen inwiefern ihre Vermutungen mit der sogenannten Wirklichkeit übereinstimmen. Anders bei Dobstadt und Riedner, sie machen von Beginn an kein Geheimnis daraus, dass es sich um eine fiktionale Geschichte handelt und daher eine Vielzahl an Möglichkeiten besteht. Zwar übernehmen sie Aufgabe 1 zur Wortschatzaktivierung, verwenden diesen dann aber, um die Lernenden Geschichten über das Reisen erzählen zu lassen. Diese Aufgabe wurde als Gruppenarbeit konzipiert und die notwendigen Redemittel zur Verfügung gestellt. Die Gruppe soll eine gemeinsame Geschichte erfinden, auf einem Plakat dokumentieren und der restlichen Klasse vorstellen. Zur Literatuarbeit auf Niveau A2 wurde der Prosatext *Bewegung und Stillstand* von Elke Erb aus dem Lehrwerk ausgewählt. Die Aufgabenstellung lautet: „Hat der Text Rhythmus? Können Sie ‚Bewegung‘ hören? Können Sie

„Stillstand‘ hören?“ An das Sprachniveau angepasst, soll dadurch die lautliche Ebene der sprachlichen Zeichen in den Mittelpunkt rücken und die Wörter aus dem Titel mit anderen Textstellen in Beziehung gesetzt werden. Durch die verschiedenen Vortragsweisen des Textes wird der Prosatext auf der sinnlichen Ebene erfahrbar gemacht und hierfür reichen Sprachkenntnisse auf Niveau A1/A2 ohne Probleme aus. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 233-234) Aufgabe 1 verlangt unter anderem Kreativität und die Fähigkeit zur Einigung trotz unterschiedlicher Assoziationen, die es aufgrund der verschiedenen Vorerfahrungen und Lebenskontexte gibt. Die symbolische Lücke wird erfahrbar und löst Diskussionen aus. Aufgabe 2 hebt die poetisch kreative Funktion von Sprache und die Bedeutungsoffenheit literarischer Texte hervor. Außerdem wird durch die Aufgabenstellung klar, dass sprachliche Zeichen „agissent donc, non par leur valeur intrinsèque, mais par leur position relative » (Saussure, 2005, S. 127) im Titel und im Prosatext.

Das vorgestellte Konzept einer Didaktik der Literarizität von Dobstadt und Riedner ist einer von vielen Ansätzen, die seit den 1930er Jahren versuchen, den Begriff Literarizität fassbar zu machen bzw. zu definieren was das Spezifische an Literatur sei. (Brüggemann, Dehrmann, & Standke, 2016, S. 7) Für das angestrebte Ziel dieser Masterarbeit, zu zeigen wie interkulturelle Literatur im (DaF/DaZ-) Unterricht einen Beitrag zu einem gelingenden Miteinander in einer Migrationsgesellschaft leisten kann, erscheint sie als besonders geeignet, da sie, wie gezeigt wurde, „mehr als nur ein neues Konzept zur Arbeit mit Literatur in DaF/DaZ-Kontexten“ (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 218) ist. Dobstadt und Riedner weisen darauf hin, „dass die Sensibilisierung für Literarizität, die sich die Didaktik der Literarizität zur Aufgabe gemacht hat, nicht ohne ein kulturbezogenes Lernen auskommen kann [...]“. (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 224) Ihrem Hinweis folgend, soll dieses neue Verständnis von Fremdsprachenunterricht dem aktuellen landeskundlichen Diskurs entsprechend mit Ansätzen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde, welche in Kapitel 4 genauer vorgestellt wird, verknüpft werden. Zunächst ist aber, wie bereits angekündigt, eine genauere Auseinandersetzung mit der interkulturellen Literatur, die sich nach Ehlers (vgl. Kapitel 2.1.) als besonders gewinnbringend bei der Verwendung von Literatur in DaF/DaZ erwiesen hat, erforderlich.

3 Interkulturelle Literatur

Monokulturelle Literatur kann im Zeitalter der Globalisierung nicht mehr viel (aus-)sagen, die Epoche der interkulturellen Literatur ist an der Zeit und Schriftsteller sollten dazu wirken, diese Epoche mitzugestalten. (Rösch, 2004, S. 108-109)

Exilliteratur, Diasporaliteratur, Migrantenliteratur, Gastarbeiterliteratur, Migrationsliteratur, transkulturelle Literatur, interkulturelle Literatur oder einfach Weltliteratur? Welche ist die richtige Bezeichnung für Literatur, die über nationale Grenzen hinausblickt, gesellschaftspolitische Themen aufgreift und von Menschen mit Migrationserfahrungen verfasst wird?

Während der Begriff Exil auf eine Flucht aus politischen Gründen verweist und somit die Unfreiwilligkeit der Wanderung und die politische Dimension von Migration hervorhebt, impliziert der Begriff Diaspora im engeren Sinn die Vertreibung von ethnischen und religiösen Gruppen, die trotz ihrer räumlichen Zerstreuung den Traditionen und Bräuchen ihrer Gemeinschaft verbunden bleiben. Im Literaturbetrieb wird die Bezeichnung Exilliteratur häufig verwendet, um auf wiederkehrende Motive dieser Literatur, wie z.B. Entwurzelung, Heimatverbundenheit, Sehnsucht nach Rückkehr in die Heimat, etc. zu verweisen. In der germanistischen Literaturwissenschaft dominieren gegenwärtig die Bezeichnungen Migrantenliteratur und interkulturelle Literatur. Der Begriff Gastarbeiterliteratur bezieht sich auf eine bestimmte Autorenschaft, nämlich die GastarbeiterInnen und ihre Nachkommen, die im Zuge der Anwerbeabkommen in den 1960er Jahren nach Deutschland und Österreich gekommen sind. Migration als Begriff erscheint am neutralsten, da er zwar auf einen Ortswechsel, der meist auch mit einer kulturellen Veränderung einhergeht, hinweist, aber die Gründe für die Wanderung offenlässt. Die Verwendung des Begriffs Migrationsliteratur schließt die Ablehnung des monokulturellen, nationalstaatlichen Denkens mit ein (Binder & Mertz-Baumgartner, 2012, S. 11-12) und ist ein Versuch „binäre Kategorisierungen, wie die von eigen und fremd, eigener und anderer Kultur, zu hinterfragen und zu durchbrechen.“ (Binder & Mertz-Baumgartner, 2012, S. 13)

Homogene Kulturen gibt es nicht. Jedoch haben sich im Lauf der Geschichte Diskurs- und Sprachräume gebildet, die Ähnlichkeiten aufweisen und über gemeinsame Erinnerungen und Wissen verfügen. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 7) Dies steht wie gezeigt werden soll nicht im Widerspruch zum hybriden und dynamischen Charakter von Kultur, welcher

in dieser Masterarbeit vertreten wird. Aus diesem Grund wurde für dieses Kapitel in Anlehnung an Rösch und Ehlers der Begriff interkulturelle Literatur gewählt. Hiermit soll eine Literatur beschrieben werden, die in einer Migrationsgesellschaft die neue Weltliteratur darstellt, da sie sich mit dem Leben in einer Migrationsgesellschaft, das auf sozialer Interaktion¹⁴ im Allgemeinen aufbaut, auseinandersetzt. Die Gefahr bei der Zuweisung eines Begriffs besteht in der „Unterordnung von ästhetisch sowie thematisch heterogenen Texten unter einen einzigen Begriff, als würde man die einzelnen Menschen eines Volks auf ihre vermeintlichen ‚nationalen‘ Charakteristika festlegen wollen.“ (Cerri, 2009, S. 9-10) Um Missverständnissen vorzubeugen, wird an dieser Stelle kurz erläutert, warum in dieser Masterarbeit der Begriff interkulturelle Literatur gewählt wurde und welche Auffassung von interkultureller Literatur sich dahinter verbirgt. Die interkulturelle Sichtweise erscheint angemessen, denn auch Interkulturalität spielt eine wesentliche Rolle in modernen Gesellschaften. Sie steht für „den Austausch zwischen den Kulturen und die Tatsache, dass kulturelle Identität nur in diesem Austausch und in der Mischung zwischen Eigenem und Fremdem begriffen werden kann.“ (Hofmann & Patrut, 2015, S. 7)

In seinen Ursprüngen wurde der Begriff dem traditionellen, homogenen Kulturverständnis zugeordnet, was dazu führt, dass binäre Denkweisen reproduziert werden. Diese Vorgehensweise wird zurecht kritisiert, da sie der gesellschaftlichen Durchmischung in einer globalisierten Welt nicht entspricht. Für diese Masterarbeit wird der Fokus auf die Bezeichnung „-inter“ gelegt. Sie verweist auf eine Position zwischen Kulturen, die viele Menschen, nicht nur AutorInnen, einnehmen. (Cerri, 2009, S. 14-15) Cerri beschreibt diesen Ort mit folgenden Worten:

Er lässt sich nicht mehr in das enge und selbstverständliche Korsett einer einzigen Kultur einschreiben, er gehört weder zur einen noch zur anderen Kultur; dennoch ein wenig zu beiden, er sprengt deren Rahmen und behält sie trotzdem in Ansätzen bei. (Cerri, 2009, S. 15)

Es zeigt sich, dass Interkulturalität viele Facetten hat und ein großes Potential für die Kreativität der AutorInnen birgt. Mit diesem Zugang wird eine größtmögliche Distanz zu dichotomen Strukturen eingenommen und die interkulturelle Literatur nicht auf bestimmte Themen oder die Biografie des Autors/der Autorin eingeschränkt. Ebenso wird

¹⁴ Nach Berger und Luckmann bauen das Bewusstsein sowie in weiterer Folge das Denken und Handeln des Menschen auf seiner sozialen Interaktion mit anderen Menschen auf und werden von Sachverhalten, mit denen das Individuum konfrontiert wird, beeinflusst. (Abels, 2010, S. 92)

Bhabhas Theorie des Dritten Raumes aufgegriffen. (Cerri, 2009, S. 15-16) Die Theorie des Dritten Raumes (engl. Third Space), welche von Bhabha in seinem Werk *The Location of Culture* in den 1990er Jahren begründet wurde und den postkolonialen Theorien¹⁵ zuzuordnen ist, findet vor allem in der Kultur- und Literaturwissenschaft, aber auch in der Kunst Gebrauch. (Scharer, 2017, S. 134) Das Verständnis von Kultur, das ihr zugrunde liegt, sieht Kulturen als „dynamische, sich stetig wandelnde Gebilde, die verschieden machtvoll und einflussreich sein können.“ (Scharer, 2017, S. 134) Die Bezeichnung von kultureller Diversität lehnt Bhabha ab, da sie das Vorhandensein von statischen, kulturellen Gruppen suggeriert. Er ersetzt den Begriff Diversität durch Differenz (Scharer, 2017, S. 134), denn: „Mit kultureller Differenz wird die stetige Wechselwirkung zwischen Kulturen und deren flexibler Natur unterstrichen.“ (Scharer, 2017, S. 135) Ein weiterer wichtiger Begriff seiner Theorie ist jener der Hybridität. Es handelt sich um einen Begriff, der ursprünglich aus der Biologie stammt und die „Vermischung zweier Originale¹⁶ zu etwas Neuem“ (Scharer, 2017, S. 136) beschreibt. Diese Definition lehnt Bhabha ebenfalls ab und liefert im Interview mit science.orf.at im Jahr 2007 folgende Auslegung aus kulturwissenschaftlicher Sicht: „Hybridisierung heißt für mich nicht einfach Vermischen, sondern strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, Raum schaffen für Handelnde, deren Freiheit und Gleichheit gefährdet sind.“ (Wieselberg, 2007) Dritte Räume sind somit keine Orte zwischen zwei Kulturen, sondern sind etwas Subjektives und Individuelles. In ihnen findet Veränderung statt. Das Individuum als Träger verschiedener Sprachen, Diskurse, Wertvorstellungen, ...verändert sich (Scharer, 2017, S. 137), vorausgesetzt es ist in seiner Weltsicht gefestigt, aber nicht fundamentalistisch veranlagt. Das richtige Maß an gefestigter Identität und Offenheit ist ausschlaggebend für einen Perspektivenwechsel der Dritte Räumen entstehen lässt, in denen der wechselseitige Austausch zwischen Eigenem und Fremdem möglich ist. (Scharer, 2017, S. 135 und 137) Die interkulturelle Literatur kann einen wesentlichen Beitrag zu diesen Austauschprozessen leisten, da sie laut Bhabha bestehende Hierarchien infragestellt und ihre Konstruiertheit aufdeckt. Er bezieht sich hierbei beispielsweise auf die Schriftsteller Frantz

¹⁵ Postkoloniale Theorien gehen davon aus, dass die Vergangenheit ihre Spuren in der Gegenwart hinterlässt. Sie haben das Ziel koloniale Denkweisen in der Gegenwart aufzuspüren und zu dekonstruieren. (Paschalidou, 2019, S. 95)

¹⁶ Bhabha geht davon aus, dass es kulturelle Originale nicht gibt, da diese immer bereits in der gesellschaftlichen Interaktion überlagert wurden. (Scharer, 2017, S. 136)

Fanon und Edward Said, die sich mit dem Konstrukt der westlichen Hegemonie kritisch auseinandersetzten. (Sievers, 2011, S. 195)

Bhabha verwendet den Begriff Migrationsliteratur, jedoch schenkt er den essenziellen Unterschieden zwischen verschiedenen Migrationsformen keine Beachtung. (vgl. Loomba 1998 in Sievers, 2011, S. 195) Zudem ortet er Gemeinsamkeiten zwischen der Literatur von ethnischen Minderheiten und MigrantInnen und verleiht der Migrationsliteratur eine eigene Kategorie. (Sievers, 2011, S. 195) Nichtsdestotrotz leistet Bhabha einen wesentlichen Beitrag zur Aufwertung interkultureller Literatur, denn er sieht

Migrationsliteraturen nicht mehr in einer untergeordneten Position gegenüber den Nationalliteraturen. Vielmehr gelten sie ihm als Vorreiter eines Wandels, weil sie das Bewusstsein dafür wecken, dass sich persönliche genauso wie nationale Identitäten immer in Bewegung befinden, immer schon hybrid sind. Ihre Werke beschreiben eine Welt jenseits ethnischer und nationaler Kategorisierungen. (Sievers, 2011, S. 195)

Mit den vorgenommenen Ausführungen wurde gezeigt, dass interkulturelle Literatur Weltliteratur ist. Diese Auffassung wird jedoch nicht von allen TheoretikerInnen geteilt. Diskussionen um die Benennung und um das Verständnis von interkultureller Literatur sind nicht neu. Genau so wenig handelt es sich bei interkultureller Literatur um eine Modeerscheinung, reichen doch ihre Wurzeln aus literaturwissenschaftlicher Sicht bis ins Mittelalter zurück. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 22) Im nachfolgenden Unterkapitel soll daher ein kurzer Überblick über interkulturelle Literatur vom Mittelalter bis in die Gegenwart gegeben werden. Hierbei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Der Fokus liegt v.a. auf wichtigen Entwicklungen in Europa und dem deutschsprachigen Raum, die für diese Masterarbeit als nützlich erscheinen.

Die eingangs vorgenommene Auflistung stellt nur einen Ausschnitt möglicher Bezeichnungen dar. Wie sich zudem zeigt, erweist sich eine konkrete Antwort auf die anfangs gestellte Frage als schwierig, denn die Migrationsgeschichten der AutorInnen der Gegenwartsliteratur sind vielfältig und welche Bezeichnung als angemessen empfunden wird, hängt von der persönlichen Beziehung und der jeweiligen Perspektive auf Migration, aber wohl auch vom Selbstverständnis der eigenen Literatur ab. Es stellt sich die Frage, ob eine Kategorisierung überhaupt notwendig ist. Julia Rabinowich, jene Autorin deren Werke im Mittelpunkt dieser Masterarbeit stehen, lehnt beispielsweise jegliche Kategorisierung ihrer Werke z.B. als Migrationsliteratur oder Frauenliteratur ab. (Gmünder, 2011) Für sie steht fest: "Menschen schreiben menschliche Literatur - auch unmenschliche. Weitere Unterscheidungen finde ich nicht sinnvoll." (Gmünder, 2011)

3.1 Geschichte interkultureller (Welt-)literatur

Der folgende Abschnitt soll aus historischer Perspektive verdeutlichen, dass die literaturwissenschaftlichen Ursprünge der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Migrationserfahrungen nicht in der Gegenwartsliteratur liegen, sondern wesentlich weiter zurückreichen.

In der Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit tritt das Fremde in Zusammenhang mit den Kreuzzügen zunächst als ernstzunehmender Feind auf. Dennoch findet eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Anderen statt, da angenommen wird, dass es abgesehen von den religiösen Unterschieden Gemeinsamkeiten, wie die Vorstellung und Wertschätzung von Ritterlichkeit und weiblicher Schönheit, gibt. Schon die damaligen AutorInnen sind sich bewusst, dass es möglich ist, eigene Anteile im Fremden zu erkennen bzw. darauf zu projizieren. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 22) Dennoch dominiert eine negative Einstellung gegenüber dem Fremden und die christliche Kirche verlangt gegenüber Fremden, die sie als Ungläubige wahrnimmt, die Unterordnung unter ihre Werte und Normen. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 23)

Die Aufklärung legt den Grundstein für einen interkulturellen Austausch und einen interreligiösen Dialog. Sie steht für die Abwendung von der Religion im Allgemeinen und ein Infragestellen des Christentums im Speziellen. Auf Basis der Vernunft wird argumentiert, warum nicht die Kirchenlehre, sondern der Rationalismus Anspruch auf universalistische Gültigkeit habe. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 25) Ein Symbol für den Dialog und die Gleichwertigkeit der drei monotheistischen Religionen ist wohl Lessings *Nathan der Weise* und die darin enthaltene Ringparabel. Lessing geht es in seiner Literatur und konkret in diesem Werk unter anderem darum, Verständnis, Mitgefühl, Einfühlungsvermögen und somit Akzeptanz gegenüber Angehörigen anderer Religionen zu vermitteln. So respektiert auch Nathan die Meinung anderer Religionen. Er setzt Religion mit Glauben gleich, welcher historisch bedingt ist (Hofmann & Patrut, 2015, S. 25-26) und sieht in der Koexistenz der Religionen einen „gewaltlosen Wettstreit um das gute Handeln“ (Hofmann & Patrut, 2015, S. 26). Dieses literarische Werk der Aufklärung ebnet den Weg für Goethes und Herders Weltliteratur, in der das Interesse für außereuropäische Kulturen ein zentrales Element darstellt. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 22) Herder ist ein Gegner des Kolonialismus, denn er glaubt daran, dass ein gerechter Welthandel möglich ist. Auch wenn Herder manche Kulturen, wie z.B. die Griechen, als überlegen ansieht,

kämpft er gegen den Vergleich und für die Unterschiedlichkeit der Kulturen sowie einen interkulturellen Austausch. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 27)

Für Herder geht es explizit darum, jede Kultur aus sich selbst heraus zu verstehen; die Kulturen grenzen sich nach seiner Konzeption im historischen Prozess zunächst voneinander ab, lernen aber dann die Notwendigkeit der gegenseitigen Öffnung. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 26)

Dem kulturellen Austausch wird eine große Bedeutung beigemessen. Daraus ergibt sich für Herder ein neues Verständnis von Weltliteratur, das nicht nur die Werke der europäischen Elite berücksichtigt: „Die Literatur und speziell auch die ‚Volkslieder‘ sind Manifestationen der je eigenen Kultur; sie beeinflussen sich gegenseitig und bilden in ihrer Vielfalt die neue ‚Weltliteratur‘.“ (Hofmann & Patrut, 2015, S. 27) In Anlehnung an Herder verwendet auch Goethe den Begriff Weltliteratur und sieht darin einen Weg zur Überwindung des Eurozentrismus. Bei beiden Autoren gilt das Hauptaugenmerk dem kulturellen Austausch und der daraus resultierenden gegenseitigen Beeinflussung. Goethes Italienreise, welche der Weimarer Klassik zuzuordnen ist, gilt als ein Musterbeispiel für den interkulturellen Austausch, der ihn zu einer persönlichen Veränderung veranlasst. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 27) Goethe gelingt es, seine eigenen Vorurteile zu überwinden und seine eigenen Standpunkte (vorübergehend) aufzugeben, um sich dem Anderen zu öffnen. Daraus kann sich allgemein eine Pendelbewegung zwischen dem Eigenen und dem Fremden ergeben, die einen sogenannten Dritten Raum (vgl. Bhabha) entstehen lässt. Trotz aller positiven interkulturellen Erfahrungen, wird auch bei Goethe die Spannung zwischen der offenen Haltung gegenüber fremder Kulturen und der eigenen kulturellen Prägung und daraus resultierenden, universalistischen Ansprüchen spürbar, wenn er beispielsweise die Sprache der arabischen Poeten als mangelhaft deklariert und die Bezeichnung Orientale zur Abwertung anderer europäischer Schriftsteller verwendet. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 28) Im Grunde ist die gesamte Geschichte der interkulturellen Literatur geprägt von einem Hin und Her zwischen interkultureller Öffnung und universalistischen Ansprüchen. Hofmann und Patrut beschreiben dieses Verhältnis folgendermaßen:

Dieser Widerspruch zwischen einer Öffnung gegenüber dem Fremden und dem Festhalten an einem universalistischem Ansatz ist auch noch für die Neuzeit und die Gegenwart charakteristisch (wobei an die Stelle der christlichen Religion meistens die Überzeugung der Universalität aufklärerischer Prinzipien wie der Menschenwürde und der Selbstbestimmung getreten ist). (Hofmann & Patrut, 2015, S. 23)

In der Romantik wird der Begriff Orient neu besetzt und mit der Suche nach neuen Erkenntnisformen in Verbindung gebracht. Ziel ist es, Makel der Aufklärung auszubessern, indem z.B. im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung religiöses Denken insofern

berücksichtigt wird, als es für die Entstehung und das Verständnis anderer Kulturen von Bedeutung ist. Jedoch ist es nicht möglich, den Ursprung einer Kultur bzw. den definitiven Bezugspunkt von Erkenntnis einzusehen, weshalb kulturelle Vergleiche aus erkenntnistheoretischer Sicht keine zuverlässigen Aussagen liefern können. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 29) Die Romantik vertritt daher folgenden Standpunkt:

Geschlossene Systeme erweisen sich dementsprechend als bloße revisionsbedürftige, vorläufige Modelle und die Literatur, die sich gegenüber der Deutungshoheit der christlichen Religion und den feudalen Herrschaftsverhältnissen emanzipiert hat, kann auf diese Weise mit den aufgeklärten Wissenschaften in einen Dialog treten und einen eigenen Modus der Erkenntnis beanspruchen. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 29)

Diese Einsicht legt den Grundstein dafür, dass Literatur als eigene Repräsentations- und Kommunikationsform anerkannt wird. Das Hauptaugenmerk der interkulturellen Literatur gilt dem Orient. Er nimmt in dieser Suche nach Erkenntnis eine Doppelfunktion ein. Einerseits soll an ihm das Verhandeln zwischen Eigenem und Fremden erprobt werden, andererseits handelt es sich um einen Ort, an dem es bereits eine Dichtkunst, die dem denkenden und fühlenden Individuum Ausdruck verleiht, gibt. Kurz, für die Romantik ist der Orient Testobjekt und Vorbild zugleich. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 29) Das Interesse für den Orient manifestiert sich in der steigenden Rezeption von Texten aus dem Orient. Sie werden bewundert, übersetzt und ihre Sichtweisen finden Berücksichtigung in eigenen Texten. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 30) Der Beitrag der Romantik zur interkulturellen Literatur äußert sich in einer bestimmten Form der Weltanschauung, welche sich deutlich von der Sicht der Kolonialmächte auf die Welt distanziert. Sie hinterfragt vorhandenes Wissen und bestehende hierarchische Gesellschaftsstrukturen sowie wirtschaftliche Machtasymmetrien. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 31)

Im Realismus steigt das Interesse für fremde Kulturen deutlich an. Durch die Industrialisierung und die damit einhergehende Ausbreitung des Welthandels gewinnen Kulturerteile außerhalb Europas als Handelspartner und Rohstofflieferanten zunehmend an Bedeutung. Diese werden durch den Ausbau der Infrastruktur, insbesondere des Bahnnetzes, auch leichter erreichbar. Bislang vernachlässigte Wissenschaftszweige (z.B. Geografie) werden gefördert und das neue Wissen wird über die Printmedien einer breiten Masse an gebildeten BürgerInnen zugänglich gemacht. Die Wissenschaftlichkeit und der Wahrheitsgehalt der Informationen werden von den LeserInnen nicht infrage gestellt, sondern unreflektiert übernommen. Die vermeintlich objektiven Reiseberichte dieser Zeit würden heute als rassistisch eingestuft werden. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 39)

Trotz der Vielzahl an rassistischen und vorurteilsbeladenen Berichten, gibt es im Realismus ebenso Stimmen gegen die koloniale Sicht auf die Welt. Auch bestehende Gesellschaftsstrukturen und Inklusions-/ Exklusionsprozesse am Beispiel der Roma und Sinti innerhalb Europas sind Gegenstand der interkulturellen Literatur des Realismus. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 40)

An diese Themen knüpft auch die interkulturelle deutschsprachige Gegenwartsliteratur an, jedoch unterscheidet sie ein wesentliches Merkmal von der bisher beschriebenen interkulturellen Literatur:

Die interkulturelle deutschsprachige Gegenwartsliteratur gewinnt ihr besonderes Profil dadurch, dass im Zuge von Migrationsbewegungen und anderen Einflüssen der Globalisierung zahlreiche Menschen nach Deutschland gekommen sind, deren Muttersprache nicht Deutsch war, die aber in deutscher Sprache schreiben und zu Akteuren im literarischen Feld der deutschen Literatur werden. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 63)

Der Schauplatz dieser literarischen Texte ist zunächst zum Großteil die deutsche Migrationsgesellschaft. Konkret kann gesagt werden, dass die Anfänge der interkulturellen Gegenwartsliteratur auf die deutsch-türkische Literatur zurückgehen. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 63) Die deutsch-türkische Literatur hat ihren Ursprung in den 1960er Jahren. Zu diesem Zeitpunkt kommen zahlreiche türkische Arbeitskräfte im Zuge mehrerer Anwerbeabkommen nach Deutschland. Anfangs wird die deutsch-türkische Literatur als Gastarbeiterliteratur oder Migrationsliteratur bezeichnet, da ihr zentrales Thema die Erlebnisse im Zusammenhang mit der Einwanderung in Deutschland sind. Die Bezeichnung Gastarbeiterliteratur ist jedoch irreführend, erwartet man doch, dass es sich um Texte von ArbeiterInnen aus der Arbeitswelt handelt. In der Realität sind es AutorInnen mit akademischer Ausbildung, die bereits in der Türkei im Kulturbetrieb tätig waren. Dies gilt auch für den Autor Aras Ören, der in den 1980er Jahren mit dem Adelbert von Chamisso Preis ausgezeichnet wurde. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 63-64) Auf diese Auszeichnung wird im nächsten Unterkapitel noch genauer eingegangen. An dieser Stelle sei aber noch auf einen weiteren Irrtum hingewiesen.

Gemäß des Anwerbeabkommens sollten die Arbeitskräfte im Sinne eines Rotationsprinzips nur vorübergehend im Land bleiben und nach einer bestimmten Zeit wieder in ihre Heimat zurückkehren. Dies stellte sich jedoch als Irrtum heraus. Die Arbeiter sind, unter anderem aufgrund der zunehmenden repressiven Maßnahmen in der Türkei, in Deutschland geblieben und haben ihre Familien nachgeholt. Rückblickend kann gesagt werden, dass durch die Anwerbeabkommen eine Migrationsbewegung ausgelöst

wurde, welche die Gesellschaft Deutschlands bis heute prägt. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 63-64) Aras Ören hat diese Tendenz schon bald erkannt und sich von Beginn seiner Autorentätigkeit an für einen Verbleib der Gastarbeiter in Deutschland eingesetzt. Die entstandene Literatur zeichnet sich dadurch aus, dass sie teils in Türkisch, teils in Deutsch verfasst ist. Trends der westeuropäischen Literatur wurden aufgegriffen und auch die Rahmenbedingungen, unter denen diese Literatur entstanden ist, hat ihre Spuren hinterlassen. (Chiellino, 2015, S. 12-14) Aus der Perspektive der interkulturellen Literaturwissenschaften betrachtet, sehen Hoffmann und Patrut in der deutsch-türkischen Literatur eine Literatur, „der es gelungen ist, ein rein nationales und monolinguales Selbstverständnis deutscher Sprache und Kultur im 21. Jahrhundert nachhaltig in Frage zu stellen.“ (Hofmann & Patrut, 2015, S. 63)

Die Ablösung der Bezeichnung Gastarbeiterliteratur hat wesentlich zum Erfolg der deutsch-türkischen Literatur beigetragen. Der Begriff Migrationsliteratur hat den Texten internationale Anerkennung verschafft, weil ein globales Phänomen im Mittelpunkt steht. Anders als Binder und Mertz-Baumgartner stehen Hofmann und Patrut diesem Begriff ebenso kritisch gegenüber, da durch die Hervorhebung von Migration eine thematische Einschränkung oder eine Fokussierung auf die Lebensgeschichte der AutorInnen vorgenommen wird. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 69)

Einen wesentlichen Beitrag zur heutigen Stellung der deutsch-türkischen Literatur in Deutschland, aber auch international, leisten AutorInnen wie Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoğlu. Sie distanzieren sich bewusst von der Gastarbeiterliteratur ab den 1960er Jahren und der Literatur der Betroffenheit der 1970er und 1980er Jahre. So gelingt es ihnen der deutsch-türkischen Literatur einen gleichwertigen Platz im deutschen Literaturbetrieb zu sichern und die Literaturlandschaft mit ihren vielfältigen kulturellen Erfahrungen mitzugestalten (Hofmann & Patrut, 2015, S. 64-65), denn:

Deutsch-türkische Literatur [...] ist nicht einfach deutsch und nicht einfach türkisch, aber auch nicht der kleinste gemeinsame Nenner zwischen beiden, sondern sie ist eine deutsche Literatur, bei der fremdkulturelle Perspektiven dazu verwendet werden, Konstruktionen stereotyper kultureller Identität zu überwinden. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 71)

In diesem Zitat über die deutsch-türkische Literatur kommt das Potential interkultureller Literatur zum Vorschein. Sie bietet die Möglichkeit festgefahrene Vorstellungen und Strukturen aus einer neuen Perspektive zu betrachten und kann somit Anlass zur Neuorientierung geben. Sie ist ein wichtiges Instrument der gesellschaftlichen Umgestaltung

in einer Migrationsgesellschaft, in der die Frage nach der kulturellen Identität neu gestellt und gedacht werden muss.

Auch wenn Österreich auf eine ähnliche Migrationsgeschichte in den 1960er und 1970er Jahren zurückblickt, konnte sich keine eigenständige Gastarbeiterliteratur etablieren. Dies mag unter anderem daran liegen, dass die Literaturwissenschaften und so auch die EntscheidungsträgerInnen des Literaturbetriebs, wie z.B. Verlage und KritikerInnen der Literatur von ImmigrantInnen keinen besonders hohen Stellenwert und somit keine Publikationsmöglichkeiten einräumten. Obwohl Wien Anfang des 20. Jahrhunderts ein Magnet für Kulturschaffende aus Mittel- und Osteuropa (z.B. Elias Canetti) war, konnte sich Wien diesen Reiz als kultureller Schmelztiegel nicht bewahren. (Sievers, 2011, S. 198-199) Anders als in Großbritannien und in Frankreich, wo die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Literatur aus den ehemaligen Kolonien unter dem Etikett Commonwealth Literatures und littératures francophones mit der einsetzenden Entkolonialisierung begann, gibt es in Österreich erst seit rund 25 Jahren eine Beachtung auf wissenschaftlicher Ebene und eine entsprechende Wertschätzung der Literatur von MigrantInnen. Diese Neuausrichtung der österreichischen Literaturlandschaft und des literaturwissenschaftlichen Diskurses wird unter anderem durch die Verleihung des Preises schreiben zwischen den kulturen und dem Durchbruch von AutorInnen wie Dimitré Dinev, Vladimir Vertlib und Julia Rabinowich sichtbar. (Sievers, 2011, S. 191)

3.1.1 Deutsch-russische Literatur

Ausgehend von ihrer Herkunft wären die Werke Julia Rabinowichs der deutsch-russischen Literatur zuzuordnen. Wissend, dass sie jegliche Art der Kategorisierung ablehnt, ist anzunehmen, dass auch diese Einordnung nicht ihrer Überzeugung entspricht. Genau genommen steht die literaturwissenschaftliche Unterscheidung zwischen deutsch-türkischer oder deutsch-russischer Literatur in der Tradition der Bildung von Nationalstaaten und nationalen Literaturen ab 1800 (Hofmann & Patrut, 2015, S. 23) und sollte auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden. Dies ist aber nicht Aufgabe dieser Masterarbeit.

Die sogenannte deutsch-russische Literatur entsteht in Deutschland erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs ab 1989. (Hofmann & Patrut, 2015, S. 97) Die Tatsache, dass die deutsch-russische Literatur erst verzögert am österreichischen Literaturmarkt Fuß

fassen kann, mag darauf zurückzuführen sein, dass MigrantInnen aus kommunistischen Ländern lange nicht als ImmigrantInnen angesehen wurden. (Sievers, 2011, S. 191) Aus diesem Grund liegt der inhaltliche Schwerpunkt dieses Kapitels wiederum auf den Entwicklungen in Deutschland. Es wird aber davon ausgegangen, dass sich daraus ebenso hilfreiche Schlussfolgerungen für die interkulturelle Literatur in Österreich ableiten lassen.

Die Emigration aus Russland nach Deutschland zeichnet sich durch mehrere Einwanderungswellen aus. Die ersten RussInnen kommen im Zuge der Oktoberrevolution nach Deutschland. Die zweite Gruppe von EmigrantInnen kommt während und nach dem Zweiten Weltkrieg als ZwangsarbeiterInnen der Deutschen oder freiwillig aufgrund einer Weltanschauung, die nicht mit der Ideologie des Kommunismus vereinbar ist. (Tichomirova, 2000, S. 167) Mit dem Einmarsch Hitlers in der Sowjetunion wird die Wolgarepublik aufgelöst und die Deportation von Deutschen veranlasst. (Schwanitz, 2018) Sie gehen aus Angst vor Bestrafung nicht nach Russland zurück. In den 1970er und 1980er Jahren kommt es zur dritten Emigrationswelle. Es handelt sich v.a. um AuswanderInnen, die von den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in der Sowjetunion enttäuscht sind und sich als Angehörige der intellektuellen Opposition in ihrem Freiraum durch Zensur und Missachtung der Menschenrechte stark eingeschränkt fühlen. Sie werden von der sowjetischen Regierung als Gefahr angesehen, weshalb diese ihre Auswanderung zum Teil sogar unterstützt. (Tichomirova, 2000, S. 166) Durch die Texte von LiteratInnen der dritten Emigrationswelle werden Eindrücke vom politischen Regime und vom Leben in der UdSSR über sowjetische Grenzen hinweg in die Welt verbreitet. (Tichomirova, 2000, S. 167) Zu dieser Zeit kommt auch die jüdische Künstlerfamilie der damals 7-jährigen Julya Rabinowich aus Leningrad (heute St. Petersburg) nach Wien. (MA57, 2019) Die vierte Emigrationswelle ist Anfang der 1990er Jahre zu verorten und hängt sehr stark mit dem Fall des Eisernen Vorhangs zusammen. Mit der Perestroika¹⁷ sind regierungskritische Publikationen in Russland vereinzelt wieder möglich. Einerseits haben ehemalige AuswanderInnen durch die neue politische Situation nun die

¹⁷ Mit den Begriffen Perestroika („Umgestaltung“, „Umbau“) und Glasnost („Transparenz“) werden jene, politischen und gesellschaftlichen Reformmaßnahmen bezeichnet, die mit dem Amtsantritt Michail Gorbatschows 1985 zur Neugestaltung Russlands eingeleitet wurden. Mit diesem Wandel kam es auch zu zunehmenden Autonomiebestrebungen einzelner Regionen bzw. Satellitenstaaten. Der Zerfall der Sowjetunion war die Folge. (Geschichte-Lexikon.de, 2014)

Möglichkeit wieder dauerhaft oder vorübergehend in ihre Heimat zurückzukehren. Andererseits nutzen viele SchriftstellerInnen die Grenzöffnung, um aus ökonomischen und ethnisch-kulturellen Gründen (z.B. Anstieg des Antisemitismus, Konflikte zwischen Volksgruppen, Unterdrückung von Minderheiten) Russland zu verlassen und ihren Familien beispielsweise in Deutschland eine sicherere Zukunft zu ermöglichen. Diese Gruppe an SchriftstellerInnen behandelt weniger politische und ethische Fragestellungen als ihre VorgängerInnen, die sich sehr stark auf die Schilderung des Lebens in einem neuen kulturellen Umfeld fokussiert hatte. Sie behandeln Themen wie die Neuausrichtung von Lebenswegen und schildern Geschichten aus dem Alltag, die auch in der Massenkultur gerne vorkommen. (Tichomirova, 2000, S. 169-170) Nur wenige SchriftstellerInnen, die während der dritten und vierten Emigrationswelle ausgewandert sind, schreiben auf Deutsch. Laut Tichomirova könnte man daraus schließen, dass sich nur wenige mit dem Zielland ihrer Auswanderung identifizieren. (Tichomirova, 2000, S. 173-174)

Bei der Auseinandersetzung mit deutsch-russischer Literatur ist zwischen der Literatur von Russlanddeutschen und russischen EmigrantInnen zu unterscheiden. Die russlanddeutsche Literatur wird von Engel-Braunschmidt als jene Literatur bezeichnet, „die seit der Ansiedlung unter Katharina der Gr. (seit 1764) in den über das Russische Reich verstreuten deutschen Sprachinseln entstand, vor allem an der Wolga und in der Ukraine.“ (Engel-Braunschmidt, 2000, S. 153-154) Mit Bezugnahme auf Shchyhlevska wird in dieser Masterarbeit diese Definition um die Literatur von Russlanddeutschen, die in Deutschland leben erweitert. Für Shchyhlevska ist es eine Besonderheit der russlanddeutschen Literatur, dass sie an zwei verschiedenen Orten, dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion und in Deutschland, entstanden ist bzw. entsteht. (Shchyhlevska, 2015, S. 60)

Die Bezeichnung Russlanddeutsche meint EmigrantInnen mit deutschen Vorfahren, die oft nach mehreren Jahrzehnten in russischsprachigen Gebieten wieder zurück nach Deutschland kommen. Ein markanter Anstieg der russlanddeutschen Zuwanderung wurde 1987 verzeichnet. Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion stieg die Zahl der AussiedlerInnen nochmals deutlich an und erreichte ihren Höhepunkt 1994. Vor allem die jüngeren AussiedlerInnen sehen sich mit dem Problem konfrontiert, laut dem Gesetz als Deutsche zu gelten, aber die dazugehörige Sprache nicht zu sprechen. Diese scheinbar widersprüchliche Situation hat historische und psychologische Gründe, die den Betroffenen das Gefühl gibt, sich rechtfertigen zu müssen. In Deutschland setzen sich die

verschiedensten Wissenschaften seither intensiv mit der Frage auseinander, wer die Russlanddeutschen seien. Einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Öffnung gegenüber den Russlanddeutschen leisten die Texte russlanddeutscher SchriftstellerInnen, die einen Einblick in die Lebenswelt der Minderheit liefern. Zu diesen AutorInnen zählen u.a. Nelly Däs, Nora Pfeffer, Arthur Hörmann und Hermann Arnhold. (Engel-Braunschmidt, 2000, S. 153-154) Dennoch sind deutsche Verlage kaum an russlanddeutscher Literatur interessiert, weshalb diese Autorenschaft meist in Kleinverlagen oder als e-publisher ihre Bücher veröffentlicht. Auch die Verleihung des Chamisso – Preises an die aus Kasachstan stammende Autorin Eleonora Hummel¹⁸ hat daran wenig geändert. Hummel sieht die Tatsache, dass Russlanddeutsche während der Deportation in Russland zum Sprachwechsel gezwungen waren und sich die deutsche Sprache nach ihrer Auswanderung erst wieder aneignen mussten als Hauptursache für den Entwicklungsrückstand der russlanddeutschen Literatur. Sie sieht es als ihre Aufgabe über das Schicksal ihrer Vorfahren zu berichten. (Schwanitz, 2018)

Die Interkulturalität wird der russlanddeutschen Literatur in den Literaturwissenschaften gerne aberkannt. Der Tradition der Nationalliteraturen folgend erkennt beispielsweise Nayhauss die russlanddeutsche Literatur nicht als Migrationsliteratur an und bezeichnet sie als Minderliteratur, wenn er schreibt:

Von einer Migrationsliteratur, die auch die Folgen für die bundesdeutsche Gesellschaft im Hinblick auf den strukturellen und alltäglichen Rassismus thematisiert und für die sich auch Angehörige der bundesdeutschen Schriftsteller engagieren, kann bei der rußlanddeutschen Literatur nicht die Rede sein. Was bleibt, ist der rußlanddeutschen Literatur aufgrund ihrer Subjektivität [...] und ihrer sprachlichen Schwächen, die zwischen einem ‚Küchendeutsch‘ und erahnter Orientierung an den Klassikern des 18. Jahrhunderts sich hin- und herwinden, den Platz einer Minderdichtung zuzuweisen. [...]. Mehr ist über den ästhetischen Kurswert der Rußlanddeutschen [sic!] Literatur nicht zu sagen. (Graf von Nayhauss, 2004, S. 188)

Bis heute ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der russlanddeutschen Literatur als sehr gering einzustufen. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass die (interkulturelle) Literaturwissenschaft davon ausgeht, dass die AutorInnen ausschließlich für ihre russlanddeutsche Community publizieren. Dieser Eindruck mag dadurch entstehen, dass Integrationsprobleme nicht thematisiert werden. An dieser Stelle setzt Shchykevskaja mit ihrer Kritik an, wenn sie darauf hinweist, dass sich Literatur eben nicht zwangsläufig für

¹⁸ Eleonora Hummel ist 1970 in Astana (vormals Zelinograd) im heutigen Kasachstan geboren. Ihre Erstsprache ist Russisch. Im Alter von 12 Jahren darf sie nach langen Bemühungen um eine Ausreiseerlaubnis in die DDR ziehen. Dort lernt sie in der Schule Deutsch. 2005 erscheint ihr Debütroman „Die Fische von Berlin“, für den sie 2006 auch den Adelbert von Chamisso-Preis erhält. (Shchyhlevska, 2015, S. 62-63)

politische Zwecke instrumentalisieren lässt und nicht entsteht, um Erwartungen und vorgefertigten Strukturen zu entsprechen. Außerdem plädiert sie dafür, dass die Einflüsse der russischen Kultur und Sprache auf die deutsche Literatursprache der AutorInnen als Bereicherung angesehen werden. (Shchyhlevska, 2015, S. 61-62) Das Potential der aktuellen russlanddeutschen Literatur „besteht im Hinblick auf Themen und Motive, neue Schauplätze und neue, dem deutschen Leser unbekannte Ereignisse, die in das kollektive Gedächtnis der deutschsprachigen Literatur eingeschrieben werden.“ (Shchyhlevska, 2015, S. 62) Anders ausgedrückt, wird das Deutsche in diesem Kontext zu einer interkulturellen Sprache, die das im Russischen gespeicherte, kulturelle Gedächtnis in das Deutsche überliefert und dadurch einem größeren Publikum zugänglich macht. (Shchyhlevska, 2015, S. 64)

Auch wenn in Deutschland lebende SchriftstellerInnen russischer Herkunft selten in deutscher Sprache schreiben, kann ihre Literatur somit aus mehreren Gründen als interkulturell angesehen werden. „Neben der Emigrationserfahrung thematisieren die AutorInnen auch die Wechselbeziehungen zwischen Russland, Judentum und Deutschland in diesem Jahrhundert.“ (Tichomirova, 2000, S. 173) Wie bereits erwähnt, können Themen und Ereignisse auf eine deutsche Leserschaft jedoch nur wirken, wenn die Texte auch in deutscher Sprache veröffentlicht werden. (Tichomirova, 2000, S. 173) ÜbersetzerInnen übernehmen diese Aufgabe. Sie treten als VermittlerInnen zwischen den Kulturen auf. (Tichomirova, 2000, S. 174) Die AutorInnen selbst bleiben, auch wenn sie in deutscher Sprache schreiben, russischen literarischen Traditionen treu. (Tichomirova, 2000, S. 173) Tichomirova nennt hierfür folgenden Grund:

Für viele Schriftsteller/innen verbirgt sich hinter einer fremden Sprache eine andere Kultur und Denkweise, die ihnen nicht immer nahesteht. Die eigene Sprache wird als das Haus des Auswanderers begriffen, die einzige noch denkbare Heimat für den Emigranten. (Tichomirova, 2000, S. 173-174)

Bezugnehmend auf die Autorin Julia Rabinowich wurde bereits festgestellt, dass sie aufgrund ihres Geburtsortes St. Petersburg und der anschließenden Emigration nach Österreich der russlanddeutschen Literatur zuzuordnen wäre. Jedoch handelt es sich für sie selbst um „eine Erfahrung, die sie rückblickend als ‚entwurzelt‘ und ‚umgetopft‘ werden beschreibt.“ (MA57, 2019) Im Schreiben in deutscher Sprache hat sie ihre persönliche, kreative und künstlerische Ausdrucksform gefunden. (MA57, 2019) Ausgehend von Tichomirovas Feststellung, dass im deutschsprachigen Ausland lebende SchriftstellerInnen russischer Herkunft in ihrer Erstsprache schreiben, um ein Stück Heimat

beizubehalten, könnte umgekehrt daraus geschlossen werden, dass Rabinowich in Österreich eine neue Heimat gefunden hat, in der sie verwurzelt ist. Sie publiziert seit Beginn ihres literarischen Schaffens in deutscher Sprache. In einem Interview mit der österreichischen Tageszeitung *Der Standard* stellt Rabinowich jedoch klar:

Daheim ist so eine Sache. Daheim würde ich mich in Russland schon gar nicht fühlen. Aber es ist schon so, dass ich mich auch in Österreich nicht 100 Prozent daheim fühle. Das liegt aber nicht an dem Land, oder dessen Bereitschaft mich aufzunehmen. Im Gegenteil, da habe ich sehr positive Erfahrungen gemacht. (...) Ich denke nur, dass diese Entwurzelung, mir die Möglichkeit genommen hat, mich innerlich noch einmal fix wo niederzulassen. In der Sprache allerdings fühle ich mich sowohl angekommen als auch daheim. (Schilly, 2008)

Dass biographische Elemente ihr Schreiben beeinflussen, trifft jedenfalls für den Debütroman *Spaltkopf* (2008) zu. Er erzählt die Geschichte des jüdischen Mädchens Mischka, das im Alter von sieben Jahren mit ihrer Künstlerfamilie von der Sowjetunion nach Wien auswandert. Auch wenn sich Rabinowich gegen jede Etikettierung ihrer Literatur verwehrt (MA57, 2019), finden sich in diesem Roman zuvor genannte interkulturelle Motive (Emigration, Judentum, Leben in der ehemaligen Sowjetunion, ...) und Ereignisse der russischen Geschichte werden der deutschsprachigen Leserschaft zugänglich gemacht. In jedem Fall zeigt Rabinowich, dass AutorInnen, die in der Fremdsprache Deutsch publizieren, AutorInnen mit deutscher Erstsprache in nichts nachstehen und ebenso erfolgreich sind.

Schon 1985 sollte durch den Adelbert von Chamisso-Preis das Ansehen der interkulturellen Literatur, somit auch der russlanddeutschen Literatur, aufgewertet werden. Die Absicht des Initiators Harald Weinrich war es, „dass die Schaffung des Preises ein Zeichen dafür sein soll, dass die Chamisso-Literatur, die von außen komme, in Deutschland willkommen sei, sie sei eine Bereicherung der deutschen Literatur und ein echtes Stück der Weltliteratur.“ (Catone, 2016, S. 21) Ob dieses Ziel erreicht wurde, soll im nächsten Unterkapitel herausgefunden werden.

3.1.2 Der Adelbert von Chamisso – Preis

Ein Zeichen der Anerkennung und Wertschätzung interkultureller Literatur von SchriftstellerInnen mit nicht deutscher Erstsprache war der Adelbert von Chamisso Preis, welcher, initiiert von Harald Weinrich, von 1985-2017 durch die Robert Bosch Stiftung verliehen wurde. Geschichte, Ziele und Errungenschaften dieses Preises sollen daher kurz skizziert werden.

Der Namensgeber dieses Preises ist Graf Louis Charles Adélaïde Chamisso de Boncourt. Er war aufgrund der Französischen Revolution zur Auswanderung ins Exil nach Deutschland gezwungen. Um sich dort besser zurecht zu finden, lernt er in seinen jungen Jahren Deutsch und geht als anerkannter deutscher Dichter unter dem Namen Adelbert von Chamisso in die Literaturgeschichte ein. Sein bekanntester Roman *Peter Schlemihl* enthält deutlich autobiographische Züge, die sich in der Hauptfigur des Romans manifestieren. (Weinrich, 1983, S. 911) Peter Schlemihl ist ein heimatloser, rastloser Mensch, der keinen Schatten mehr wirft und daher besser nicht in die Sonne gehen soll, denn „wem dieser gesunde Schatten fehlt, der trägt ein Stigma mit sich herum, dem er nicht enteilen kann (...)“. (Weinrich, 1983, S. 911) Der Schatten ist in Anlehnung an Thomas Mann als ein Symbol für Zugehörigkeit und Solidarität zu verstehen. Wer so wie Peter Schlemihl oder eben Adelbert von Chamisso mit Heimatlosigkeit und Ausgrenzung konfrontiert ist, hat seinen Schatten verloren. (Weinrich, 1983, S. 911)

Freiwillige und unfreiwillige Gründe seine Heimat zu verlassen und in einem anderen Land seine Zelte aufzuschlagen gibt es viele. Deutschland und so auch Österreich sind zu einem multikulturellen und multinationalen Vielvölkerstaat geworden, wenn sie es nicht immer schon gewesen sind. Harald Weinrich, der 1978 das Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München gegründet und es viele Jahre lang geleitet hat, wollte mit dem Adelbert von Chamisso Preis den Zugewanderten ein Gesicht geben, ihnen eine Stimme verleihen, um sie aus der Anonymität ins Licht zu holen und ihnen wieder einen Schatten zu geben. (Weinrich, 1983, S. 911-912)

In Anlehnung an die Absichten Weinrichs kann das Verwenden der deutschen Sprache als Literatursprache als ein Zeichen zur Schaffung von Gemeinschaft und Solidarität unter den GastarbeiterInnen interpretiert werden. Zudem wird, wie bereits erwähnt, auch ein größeres Publikum, das über die eigene Community hinausgeht, erreicht. Weinrich formuliert dies, indem er schreibt: „Es ist für sie (Anm.: Gastarbeiter) die Sprache einer übernationalen Arbeitersolidarität, in der diese Gastarbeiter gleichzeitig mit den deutschen Arbeitern eine gemeinsame Sprache zu finden hoffe.“ (Weinrich, 1983, S. 915) Schon 1983 weist Weinrich darauf hin, dass es neben den Gastarbeitern aber auch noch andere Gruppen Zugewanderter gibt, die ihren Erlebnissen und ihrem Alltag im Schreiben Ausdruck verleihen. Weinrich nennt hier Flüchtlinge und AussiedlerInnen sowie

Studierende und PraktikantInnen, wobei letztere Gruppe sich anders als die anderen Gruppen freiwillig zur Migration entscheidet. (Weinrich, 1983, S. 917)

Der beschriebene Alltag ist unter anderem geprägt von Ausgrenzungserfahrungen und einer kritischen Haltung gegenüber der Ausländerpolitik des Einwanderungslandes, weshalb sich die Mehrheit der Bevölkerung nicht damit identifiziert. Diese Eigenschaft ist aber nicht auf die Literatur von außerhalb beschränkt. (Weinrich, 1983, S. 915) So stellt Weinrich fest: „Es gibt in der Literatursprache unserer Epoche fast keine Lobtopik mehr, in der man etwas preisen könnte, falls es etwas zu preisen gäbe.“ (Weinrich, 1983, S. 915)

Dem Kritikpunkt, dass die Deutschkenntnisse der Zugewanderten den Ansprüchen der deutschen Literatursprache nicht gerecht werden würden, stellt sich Weinrich (1983, S. 919) klar entgegen und ergänzt, dass

Ausländer, die nicht in ihrer Muttersprache, sondern in deutscher Sprache schreiben, durch die Behinderungen, die ihnen die Fremdsprache auch bei guter Sprachbeherrschung auferlegt, angehalten werden, sich mehr als andere auf die Sprache einzulassen, sich ihrer Führung williger anzuvertrauen und genauer auf die Wörter und ihre Bedeutung zu achten. (Weinrich, 1983, S. 918)

Die genannten Argumente sprechen dafür, die Literatur der von außen kommenden AutorInnen willkommen zu heißen und sich ein Beispiel an Frankreich und Großbritannien zu nehmen. Diese Länder sind zurecht stolz auf die Literatur, die in ihren ehemaligen Kolonien entsteht und sehen sie als Teil der frankophonen bzw. britischen Literatur an. (Weinrich, 1983, S. 920) Im Sinne einer Anerkennung der deutschsprachigen Literatur von außerhalb Deutschlands fordert Weinrich daher

vom Konzept der Nationalliteratur im nationalstaatlichen Sinne ein für allemal Abstand zu nehmen. Deutschland ist ein Land, aus Sprache und Geschichte gemacht, und alle Personen, die von der deutschen Sprache einen solchen Gebrauch machen, dass sie diese Geschichte weiterschreiben, sind unsere natürlichen Landsleute, sie mögen von innen kommen oder von außen. (Weinrich, 1983, S. 920)

In den 32 Jahren, in denen der Chamisso-Preis verliehen wurde, konnte eine „Öffnung der literarischen Institutionen und des Kanons“ (Amodeo, 2017, S. 49) erzielt werden. So konnten auch zugewanderte AutorInnen in der deutschen Literaturlandschaft Fuß fassen und werden von der Literaturwissenschaft berücksichtigt. Sie sind auf Longlists des deutschen Buchpreises vertreten und erhalten Anerkennung in der deutschen Literaturszene. (Amodeo, 2017, S. 49) Ein Beispiel hierfür ist die aus Ungarn stammende Terézia Mora, die nach der Verleihung des Chamisso-Preises 2010 auch mit dem Ingeborg-Bachmann-Preis und dem Deutschen Buchpreis ausgezeichnet wurde und seit 2015 Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung ist. Auch Feridun

Zaimoğlu (Chamisso- Preisträger 2005) hat es geschafft, dass seine Stücke auf renommierten Bühnen, wie jenen des Burgtheaters und der Salzburger Festspiele, aufgeführt werden. (Amodeo, 2017, S. 50) Für Amodeo (2017, S. 50) sind die PreisträgerInnen des Chamisso-Preises somit Vorbilder in Hinblick auf eine „literarische Weltbürgerschaft“.

Nicht nur die gesellschaftliche Stellung dieser AutorInnengruppe hat sich im Laufe der Zeit gewandelt, auch die Bedingungen und Ziele der Preisvergabe wurden regelmäßig reflektiert und an veränderte gesellschaftspolitische Bedingungen angepasst (Amodeo, 2017, S. 49) Die Erweiterung des Blicks von der Gastarbeiterliteratur auf die Migrationsliteratur war ein wesentlicher Schritt. Doch

längst ist das Fremdsprechen ein zentraler Lebensnerv der deutschen Literatur geworden. Deshalb werden seit 2012 eben nicht mehr nur Autoren prämiert, deren biographischer Hintergrund sie dafür prädestiniert, sondern auch solche, die vom Deutschen aus die Vielstimmigkeit der Welt erkunden. (Kister, 2016)

Unter der Berücksichtigung der Intention des Preises und dem gesellschaftlichen Wandel ergibt sich daher rückblickend folgende Liste an PreisträgerInnen:

Chamisso PreisträgerInnen 1985-2017					
2017	Abbas Khider Barbi Marković Senthuran Varatharajah	2006	Zsuzsanna Gahse Sudabeh Mohafez Eleonora Hummel	1995	György Dalos László Csiba
2016	Esther Kinsky Uljana Wolf	2005	Feridun Zaimoğlu Dimitré Dinev	1994	Dante Andrea Franzetti Dragica Rajčić
2015	Sherko Fatah Olga Grjasnowa Martin Kordić	2004	Asfa-Wossen Asperate Zsuzsa Bánk Yadé Kara	1993	Rafik Schami İsmet Elçi
2014	Ann Cotten Dana Ranga Nellja Veremej	2003	Ilma Rakusa Hussain al-Mozany Marica Bodrožić	1992	Adel Karasholi Galsan Tschinag
2013	Marjana Gaponenko Matthias Nawrat Anila Wilms	2002	SAID Catalin Dorian Florescu Francesco Micieli	1991	Libuše Moníková SAID
2012	Michael Stavarič Akos Doma Ilir Ferra	2001	Zehra Çırak Radek Knapp Vladimir Vertlib	1990	Cyrus Atabay Alev Tekinay
2011	Jean Krier Olga Martynova Nicol Ljubić	2000	Ilija Trojanow Terézia Mora Aglaja Veteranyi	1989	Yüksel Pazarkaya Zehra Çırak
2010	Terézia Mora Abbas Khider Nino Haratischwili	1999	Emine Sevgi Özdamar Selim Özdoğan	1988	Elazar Benyoetz Zafer Şenocak
2009	Artur Becker Tzveta Sofronieva María Cecilia Barbetta	1998	Natascha Wodin Abdellatif Belfellah	1987	Franco Biondi Gino Carmine Chiellino
2008	Saša Stanišić Léda Forgó Michael Stavarič	1997	Güney Dal José F. A. Oliver	1986	Ota Filip Aras Ören
2007	Magdalena Sadlon Luo Lingyuan Que Du Luu	1996	Yoko Tawada Marian Nakitsch	1985	Aras Ören Rafik Schami

Tabelle 1: Chamisso-PreisträgerInnen 1985-2017 (Bienert, 2017, S. 38-39)

Aus Sicht der Robert-Bosch Stiftung hat der Preis sein Ziel erreicht. Die Geschäftsführerin Uta-Micaela Dürig begründet dies mit folgenden Worten:

Kulturelle Vielfalt ist in unserer Gesellschaft und in der deutschsprachigen Literatur in weiten Teilen zur Normalität geworden. Ein Preis sollte daher aus unserer Sicht statt die biografische Herkunft und Erfahrung von Autoren hervorzuheben, ein starkes Miteinander und Wir-Gefühl in der Gesellschaft unterstützen. Dies umso mehr, weil viele Autoren mit Migrationsgeschichte bereits in der zweiten Generation in Deutschland leben. (Dürig, 2017, S. 51)

Die Robert Bosch Stiftung, welche sich nicht als Literatur-Stiftung versteht, will trotz einer Neuausrichtung ihrer gesellschaftlichen Ziele auch für zukünftige Projekte eng mit den Chamisso-PreisträgerInnen zusammenarbeiten. Ihre Vorbildfunktion soll verstärkt bei der Literaturvermittlung an Schulen und der dabei angestrebten kulturellen Integration genutzt werden. (Dürig, 2017, S. 52) Frank Albers, der seit 2002 die Chamisso-Preis Vergabe geleitet hat, sieht darin die Möglichkeit auch Gesellschaftsgruppen, insbesondere Jugendliche, die nicht gerne Bücher lesen, für das Lesen zu begeistern. (Kister, 2016)

So wie die Vergabe des Preises nicht unumstritten war, löst auch seine Einstellung eine kontroverse Diskussion aus. Unter den PreisträgerInnen gibt es BefürworterInnen und KritikerInnen. Ilija Trojanow und José F. A. Oliver zeigen sich empört und verweisen auf die unzähligen Geflüchteten, die im letzten Jahrzehnt nach Deutschland gekommen sind. Ihre Erlebnisse und Schreibstile bergen ein großes Potential. Durch die Einstellung des Preises werden sie es deutlich schwerer haben, sich Gehör zu verschaffen und die Literaturlandschaft mitzugestalten. Albers entgegnet, dass es noch lange dauern würde, bis diese Menschen literarisch tätig würden und man sich dann eben neue Fördermöglichkeiten überlegen müsse. BefürworterInnen der Abschaffung weisen darauf hin, dass die AutorInnen durch die Fokussierung auf die Sprache in eine bestimmte Schublade gesteckt werden, was wiederum eine ausgrenzende Wirkung hat. (Kister, 2016) Für Saša Stanišić (Chamisso-Preisträger 2008) führt das Schreiben in der Zweit- und Drittsprache bzw. die Etikettierung als Chamisso-Literatur dazu, dass LiteraturkritikerInnen mit einem anderen Maßstab an die Beurteilung der Texte herangehen. Reicher Wortschatz und sprachliche Experimentierbereitschaft werden zu Indikatoren für die Sprachbeherrschung der AutorInnen herabgestuft. (Pabis, 2018, S. 17) Zurecht weist Stanišić darauf hin:

It is neither impossible nor forbidden for a domestic author to experiment, to produce uncommon linguistic structures or to connect to another folklore. A language is the only country without borders. (vgl. Stanišić 2009 in Pabis, 2018, S. 17)

Die Dichotomisierung zwischen eigen und fremd sieht auch Eszter Pabis kritisch und verweist auf eine paradoxe Situation. Die Biografie des Autors/ der Autorin als ausschlaggebendes Kriterium für die Erlangung des Preises impliziert einerseits eine Trennung zwischen deutscher (= eigen) und nicht-deutscher (= fremd) Literatur und spricht gleichzeitig für eine Aufhebung dieser Unterscheidung, welche mit der Verleihung des Preises bewirkt werden soll. (Pabis, 2018, S. 191)

Wie bereits angedeutet kann jede Preisvergabe, so auch jene des Adelbert von Chamisso-Preises, mit der Bildung eines Literatur-Kanons verglichen werden, denn nach Winko und ihrer invisible hand-Theorie sind beide Voraussetzungen erfüllt: aus einer Fülle von Texten muss eine begrenzte Zahl ausgewählt werden und die Auswahl muss begründet werden. Kanons haben einerseits eine identitätsstiftende Wirkung und legitimieren die Arbeit der AutorInnen, andererseits haben sie aber auch eine ausgrenzende und stigmatisierende Wirkung. (Winko, 2002, S. 19-20) Von der Kanonbildung als einem invisible hand – Phänomen spricht Winko deshalb, weil sie die Kanonbildung als einen dynamischen Prozess sieht, an dem viele EntscheidungsträgerInnen mitwirken. Die Kanonbildung ist nicht das beabsichtigte Ziel der einzelnen Handlungen, stellt aber das Ergebnis der internationalen Zusammenarbeit dar. (Winko, 2002, S. 11-12) Dies trifft auch für den Adelbert von Chamisso Preis oder das österreichische Pendant schreiben zwischen den kulturen der edition exil zu. Im Sinne eines dynamischen Prozesses wurden bzw. werden die Kriterien (z.B. Nationalität, Herkunft, Migrationserfahrung, inhaltliche Kriterien, ...) der Preisvergabe regelmäßig neu ausverhandelt. Primäres Ziel ist nicht die Bildung eines Literaturkanons, sondern mit der Vergabe des Preises soll ein positives Zeichen der Wertschätzung und der Gleichwertigkeit der Literatur von ImmigrantInnen im deutschen bzw. österreichischen Literaturbetrieb gesetzt werden. Wie sich zeigt, teilen nicht alle AutorInnen die Meinung, dass dieses Ziel durch derartige Maßnahmen erreicht wird.

Zusammenfassend kann mit Pabis Worten gesagt werden, dass die Geschichte des Chamisso-Preises „die sich wandelnden Problemstellungen und Verschränkungen aktueller Forschungen zur Erinnerungskultur und Literatur in Deutschland vor dem Hintergrund transnationaler Migrationsbewegungen“ abbildet. (Pabis, 2018, S. 191)

3.2 Interkulturelle Literaturdidaktik

Angesichts zunehmend heterogener Klassen in der Schule und in Sprachkursen ist die Notwendigkeit eines interkulturellen Literaturunterrichts evident. Die monolinguale Ausrichtung des Unterrichts gilt als veraltet. Wie bereits festgestellt wurde, kann Migration Bildungserfolge verhindern. Sie kann aber auch im Unterricht genutzt werden, um die Lern- und Lesemotivation zu steigern. Der richtige Einsatz von interkultureller Literatur kann hierfür wegweisend sein und sollte sich daher an den Leitlinien der interkulturellen Literaturdidaktik, welche in diesem Unterkapitel vorgestellt werden, orientieren.

Im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010) wird interkulturelle Literatur als Literatur, „die sich zwischen Kulturen oder auch Sprachen bewegt“ (Rösch, 2010, S. 141) definiert. Sie kann durch ihre Verortung in verschiedenen Ländern und Kulturen nicht einer Nation zugeordnet werden und wird daher auch als „neue Weltliteratur“ (Rösch, 2010, S. 141) angesehen. Kulturelle Wechselbeziehungen, Transkulturalität, Migration und Globalisierung sind Beispiele für zentrale Themen, die den LeserInnen aus unterschiedlichen Perspektiven nähergebracht werden. Neben dem Perspektivenwechsel und der Entwicklung von Empathie besteht das literaturdidaktische Potential dieser Texte für den Fremdsprachenunterricht unter anderem in der Ausbildung interkultureller Kompetenz¹⁹ und der Förderung des Fremdverstehens. (Rösch, 2010, S. 141) Nach Ehlers beschreibt Fremdverstehen „die Fähigkeit zum Blickpunktwechsel, um vom Standort des Anderen/Fremden aus zu rekonstruieren, wie er die Welt sieht und rückwirkend das Eigene zu relativieren.“ (Ehlers, 2016, S. 60) In diesem Zusammenhang ist Lesen immer vom kulturellen Hintergrund des Rezipienten/ der Rezipientin beeinflusst. Heterogene Klassen bzw. Lerngruppen bieten das ideale Umfeld, um in einen Dialog über Fremdes und Eigenes zu treten. Dieser Dialog ist die Voraussetzung für ein tolerantes Miteinander in einer mehrsprachigen Gesellschaft. (Ehlers, 2016, S. 60)

¹⁹ Eine genauere Ausdifferenzierung der Methoden und Modelle zur interkulturellen Kompetenz erfolgt in Unterkapitel 4.3.1. An dieser Stelle sei angemerkt, dass an Österreichs Schulen seit 1992 das interkulturelle Lernen als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen festgeschrieben ist. Dies wurde 2017 durch einen Grundsatzterlass zur interkulturellen Bildung ergänzt, welcher fächerübergreifende Ziele und Grundsätze vorgibt und eine Liste an interkulturellen Kompetenzen enthält, die durch interkulturelle Bildung erworben werden sollen. (BMB, 2017)

Utri, der nicht müde wird auf das ungenutzte literarisch-interkulturelle Potential, das in der Literatur von MigrantInnen steckt, hinzuweisen (Utri, 2010, S. 282), fasst die Vorzüge eines kontinuierlichen Einsatzes interkultureller Literatur im Fremdsprachenunterricht wie folgt zusammen (Utri, 2010, S. 281):

- Die AutorInnen schildern ihre Erfahrungen in Bezug auf die Integration im Ziel-land.
- Die AutorInnen berichten von ihren interkulturellen Kommunikationserfahrungen und reflektieren diese.
- Die AutorInnen sind Vorbilder für Zweisprachigkeit auf hohem Niveau und erfolgreicher Doppelidentität.
- Die LeserInnen beginnen durch die Lektüre von interkultureller Literatur ihre eigenen Verhaltensweisen zu hinterfragen und realisieren, dass diese nicht in Stein gemeißelt sein müssen.
- Bei den LeserInnen wird ein Bewusstsein für die Schwierigkeiten, mit denen sich MigrantInnen konfrontiert sehen, geweckt. Die interkulturelle Literatur thematisiert „kulturelle Reibungspunkte“ (Utri, 2010, S. 281) und liefert eine neue Sichtweise beziehungsweise eine Außenperspektive.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Punkte dieser Auflistung wieder dazu verführen, die interkulturelle Literatur sehr stark einzugrenzen. Ihre AutorInnen werden als RepräsentantInnen einer anderen Kultur, die es geschafft haben als „von außen Kommende“ in der Aufnahmegesellschaft zu reüssieren, instrumentalisiert. Utri schildert hier die Vorteile der interkulturellen Literatur aus seiner Position als Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft.

Es stimmt, dass die interkulturelle Literatur die Lebenswelt in einer multikulturellen Migrationsgesellschaft beschreibt. Sie trägt auch zur „gesellschaftlichen Aufarbeitung der realen Migrationsvorgänge bei.“ (Esselborn, 2015, S. 117) Im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz können die Lernenden durch ihre Lektüre Gemeinsamkeiten erkennen und Themen diskutieren, die das Fremdverstehen fördern. (Utri, 2010, S. 280) Interkulturelle Literatur ist und kann aber mehr als das. Laut Ehlers zählen zu den Zielen der interkulturellen Literaturdidaktik die Abwendung vom Ethnozentrismus, die

Akzeptanz von Differenz, die Befähigung zu Toleranz und Selbstreflexion sowie die Entstehung einer vorurteilsfreien Gesellschaft. Um diese Ziele zu erreichen, soll bei der Lektüreauswahl nicht ausschließlich auf Literatur von Immigrantinnen zurückgegriffen werden, sondern auch Klassiker der deutschen Literatur (vgl. Kapitel 3.1.) und Kinder- und Jugendliteratur verwendet werden. Wesentlich ist, dass die Lehrperson mit ihrer Lektüreauswahl an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft. (Ehlers, 2016, S. 61-62)

Die Vorteile eines interkulturellen Literaturunterrichts scheinen offensichtlich und wie bereits festgestellt wurde, wird der Einsatz interkultureller Literatur von der Literaturdidaktik DaF/DaZ zwar befürwortet, „hat aber seit den multikulturalistischen Lehrwerken der 90er Jahre im Schulbereich zugunsten einer neuen Orientierung an formalen, kaum an das Medium Literatur gebundenen Kompetenzen deutlich an Interesse verloren.“ (Esselborn, 2015, S. 117)

Ergebnisse einer Studie von Christian Dawidowski vom Mai 2015 zeigen, dass in 65 untersuchten Deutschlehrbüchern Texte über Migration und das Leben jugendlicher MigrantInnen eine Seltenheit darstellen. Selbst wenn man interkulturelle Zugänge für ihre Fokussierung auf die Herkunftsländer der AutorInnen kritisiert, ist die Ausdünnung der interkulturellen Literatur inakzeptabel. Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass in einer Wissensgesellschaft, in der die Outputorientierung sowie die Messbarkeit und die Vergleichbarkeit von Kompetenzen oberste Priorität haben, das literarische Lernen²⁰ zur Gänze aus dem Unterricht verschwindet. (Esselborn, 2015, S. 117) Diese Entwicklungstendenz wurde bereits bei den Recherchen zum modernen Literaturunterricht an Österreichs Schulen (vgl. Kapitel 2) festgestellt und ist nicht zuletzt auf die Orientierung an den Zielen und Testformaten der PISA-Studie und vergleichbaren Testungen zurückzuführen.

Die soeben beschriebene Entwicklung steht im Gegensatz zur Reputation der interkulturellen Literatur in der Öffentlichkeit. In der gegenwärtigen deutschsprachigen Literaturlandschaft haben die schreibenden MigrantInnen an breiter Akzeptanz gewonnen. Sie sind mit ihren Texten äußerst erfolgreich. (Esselborn, 2015, S. 117) Schweiger (2006, S. 44) bezeichnet die AutorInnen in Anlehnung an Dinev (2004) als Schreibende in

²⁰ „Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.“ (Büker, 2002, S. 121)

Zwischenräumen, denen es gelingt, „in der fremden Sprache eine neue Heimat zu finden.“ (Schweiger, 2006, S. 44) Auch er warnt davor, die AutorInnen interkultureller Literatur mit dem Etikett Migrationsliteratur oder MigrantInnenliteratur zu versehen und sie auf Basis ihres Migrationshintergrunds in eine Nische zu drängen, die der Komplexität und Themenvielfalt ihrer Texte sowie der Lebenswelten der AutorInnen nicht gerecht werden. AutorInnen interkultureller Literatur überschreiten Grenzen und machen dadurch deutlich, dass es sich um künstlich geschaffene, willkürliche Grenzen handelt. (Schweiger, 2006, S. 44-45) Schweiger (2006, S. 45) plädiert daher dafür, die Zwischenräume nicht als Orte zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu verstehen, sondern als „Orte des Verhandelns von Differenzen, in denen sich essentialistisches Denken als inadäquat erweist und stattdessen die Performativität von Kultur, Sprache und Identität sichtbar wird.“ (Schweiger, 2006, S. 45)

Wie bei Bhabha ist auch hier die Rede von Differenzen, die es positiv zu nutzen gilt. Dawidowski und Wrobel sehen in diesen Differenzen und der sozialisationsfördernden Funktion des Lesens, die bildende Wirkung des Lesens begründet. Sie entsteht dadurch, dass interkulturelle Texte „produktiv nutzbare Spannungen darstellen, die Alteritätserfahrungen ermöglichen und eine Auseinandersetzung mit dem Anderen bzw. dem Fremden initiieren.“ (Dawidowski & Wrobel, 2013, S. 4)

Wie aber können die angeführten Ziele erreicht und die Leilinen der interkulturellen Literaturdidaktik im Unterricht umgesetzt werden? Grundsätzlich zeichnet sich die interkulturelle Pädagogik durch einen diskursiven Zugang aus, der die vorhandene Heterogenität in den Klassen zu nutzen versucht und die Lernenden auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten soll. (Dawidowski, 2013, S. 24-25) Dafür ist es notwendig zu erkennen, dass Interkulturalität nicht an ein Fach gebunden ist. Es handelt sich um eine Perspektive, die eben auch bei der Auseinandersetzung mit interkultureller Literatur eingenommen werden soll. Eine Anwendung in einzelnen Unterrichtsstunden ist nicht ausreichend. (Wrobel, 2013, S. 40) Im Mittelpunkt jeder Didaktisierung, die einen interkulturellen Literaturunterricht umsetzen möchte, sollte die interkulturelle Begegnung mit einem Text stehen. Sie sollte stets unter Berücksichtigung der Lernenden und in einen bestimmten Kontext eingebunden stattfinden. (Wrobel, 2013, S. 46) Die Möglichkeiten der Umsetzung sind vielfältig. Zur Orientierung führt Wrobel (2013, S. 46-47) ein paar Beispiele an, die an dieser Stelle zusammengefasst werden sollen:

- Bilderbücher mit Text und Bild bieten die Möglichkeit einer informationsbezogenen oder einer Empathie fördernden interkulturellen Begegnung. Je nach Zielsetzung liegt der Fokus auf dem Verhältnis von Bild und Text oder auf dem Eintauchen in die Welt des Bilderbuchs.
- Kinder- und Jugendliteratur ausländischer AutorInnen kann fiktive Charaktere in den Unterricht einbringen, die als RepräsentantInnen ihrer Kultur eine Binnenperspektive einbringen.
- Indem vor dem Lesen die Erwartungen an einen fremdkulturellen Text (bzw. seinen Autor/seine Autorin) abgeklärt werden, steht beim Lesen und der Nachbesprechung nicht mehr die andere Kultur im Mittelpunkt, sondern die Vorurteile und Stereotype, die vor der Lektüre vorhanden waren. Wichtig bei der Auswahl des Textes ist das Thema, nicht aber die Herkunft des Autors/der Autorin oder seine/ihre Migrationserfahrungen.
- In der Oberstufe ist es auch denkbar eine historische Herangehensweise zu wählen und den Diskurs, der im literarischen Text enthalten ist, offenzulegen. Als Beispiel nennt Wrobel die Karl May Romane und das Bild des „edlen Wilden“.
- Texte, die ein widersprüchliches, brüchiges Bild eines Themas, eines Sachverhaltes, eines Landes zeichnen, können für den interkulturellen Literaturunterricht ergiebig sein. Zum Thema „Leben in und mit Deutschland“ schlägt Wrobel vor, mit unterschiedlichsten Texten (Romane, Zeitungsartikel, Gedichte, Essays, ...) aus Vergangenheit und Gegenwart zu arbeiten, um ein vielseitiges Deutschlandbild entstehen zu lassen.

Aus dieser Auflistung geht hervor, dass die interkulturelle Literaturdidaktik weder an eine Altersgruppe noch an eine Textsorte oder ein bestimmtes Genre gebunden ist. Es handelt sich um eine Perspektive, die bei jeder Auseinandersetzung mit Texten eingenommen wird. Dies spricht wiederum für das vorgeschlagene erweiterte Verständnis von interkultureller Literatur als Weltliteratur.

Wrobel weist konsequent darauf hin, dass für einen gelingenden interkulturellen (Literatur-)unterricht interkulturelle Bildung und interkulturelle Begegnung miteinander kombiniert werden müssen. (Wrobel, 2013, S. 50) Er reduziert Bildung nicht auf

Wissenserwerb, sondern sieht in ihr eine Doppelfunktion, nämlich die Erweiterung des eigenen Weltbildes (z.B. durch Literatur) und die identitätsbildende Wirkung, die dadurch ausgelöst wird. (Wrobel, 2013, S. 43) In Bezug auf interkulturelle Bildung ist „der Prozess des Aufbaus und der Differenzierung der eigenen Identität in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten“ (Wrobel, 2013, S. 43) ein zentraler Moment. Interkulturelle Begegnung im Literaturunterricht kann verschiedenste Formen annehmen. Einerseits findet sie bereits bei der Lektüre eines interkulturellen Textes und der anschließenden Behandlung unterschiedlicher Rezeptionsweisen statt, andererseits zählt dazu auch die Einbindung von Lernorten außerhalb der Schule. (Wrobel, 2013, S. 45) Die Impulse für die interkulturelle Literaturdidaktik, wie sie soeben beschrieben wurde, liefern in der Regel die Postcolonial und Cultural Studies des angloamerikanischen Raums und wissenschaftliche Disziplinen, die sich zunehmend an kulturwissenschaftlichen Ansätzen ausrichten, wie die Germanistik. (Dawidowski, 2013, S. 19)

Wie bereits mehrfach gezeigt wurde, sind sowohl muttersprachlicher als auch fremdsprachlicher Literaturunterricht und kulturelles Lernen stets miteinander verbunden. Dies soll auch bei den Didaktisierungsvorschlägen in dieser Masterarbeit berücksichtigt werden. Aus diesem Grund soll im nächsten Kapitel herausgearbeitet werden, wie sich die kulturwissenschaftliche Neuausrichtung in der Germanistik, konkret im Landeskundeunterricht DaF/DaZ, vollzogen hat, sodass ihre Methoden heute gewinnbringend in einem modernen Literaturunterricht eingesetzt werden können.

4 Kulturelles Lernen im DaF/DaZ - Unterricht

Im Gegensatz zum interkulturellen Ansatz sollen nicht die multi- und interkulturellen Unterschiede zum Thema gemacht werden, sondern die transkulturellen Uneindeutigkeiten, Vermischungen und sich auflösenden Grenzen der Kulturen, sprich: die Hybridität der Kultur. Ein undefiniertes *Da-zwischen* soll respektiert werden. (Hartung, Nöllenburg, & Deveci, 2013, S. 33)

Fremdsprachenlernen bedeutet immer auch kulturelles Lernen. (Hallet, 2007, S. 37) Wie aber dieses kulturelle Lernen erfolgt, welche Prämissen ihm zugrunde liegen und welche Ziele damit verfolgt werden, darüber herrscht Uneinigkeit. Im 20. Jahrhundert hat der fremdsprachenwissenschaftliche Diskurs um die Beziehung zwischen Sprache und Kultur verschiedene Paradigmen hervorgebracht, aus denen unterschiedliche Begründungen für ein bestimmtes theoretisches, methodisch-didaktisches oder unterrichtspraktisches Vorgehen abgeleitet werden. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1442) Der kleinste gemeinsame Nenner all dieser Ansätze und ihrer dahinterstehenden Konzepte besteht darin, dass sie „als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1442) verwendet werden. Schweiger, Hägi und Döll unterscheiden in ihrem Artikel zum landeskundlichen und (kultur)reflexiven Lernen zwischen einem faktologischen, einem kommunikativen, einem interkulturellen und einem kulturwissenschaftlichen Ansatz. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 3-4) Diese Ansätze folgen nicht linear aufeinander. In der Realität kommt es zu einem Ineinandergreifen der verschiedenen Konzepte. (Zeuner, 2009, S. 8 und Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1444) Pelanda vergleicht die Diskussion um die verschiedenen Konzepte mit einer

„Pendelschwungbewegung“ von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogischen zu politisch legitimierte oder gesetzten Zielen – und vice versa. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1444)

Welches Konzept gerade den fremdsprachlichen Diskurs dominiert, hängt den Ausführungen von Pelanda folgend nicht zuletzt von gesellschaftspolitischen und institutionellen Faktoren ab. Der Einfluss von Politik, Gesellschaft und anderen Wissenschaften auf das landeskundliche und kultureflexive Lernen wurde bereits 1994 von Neuner erkannt und von Zeuner 2009 bestätigt. Das Spannungsfeld, in dem landeskundliches und kultureflexives Lernen stattfinden, soll mit der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht werden:

Rahmenbedingungen

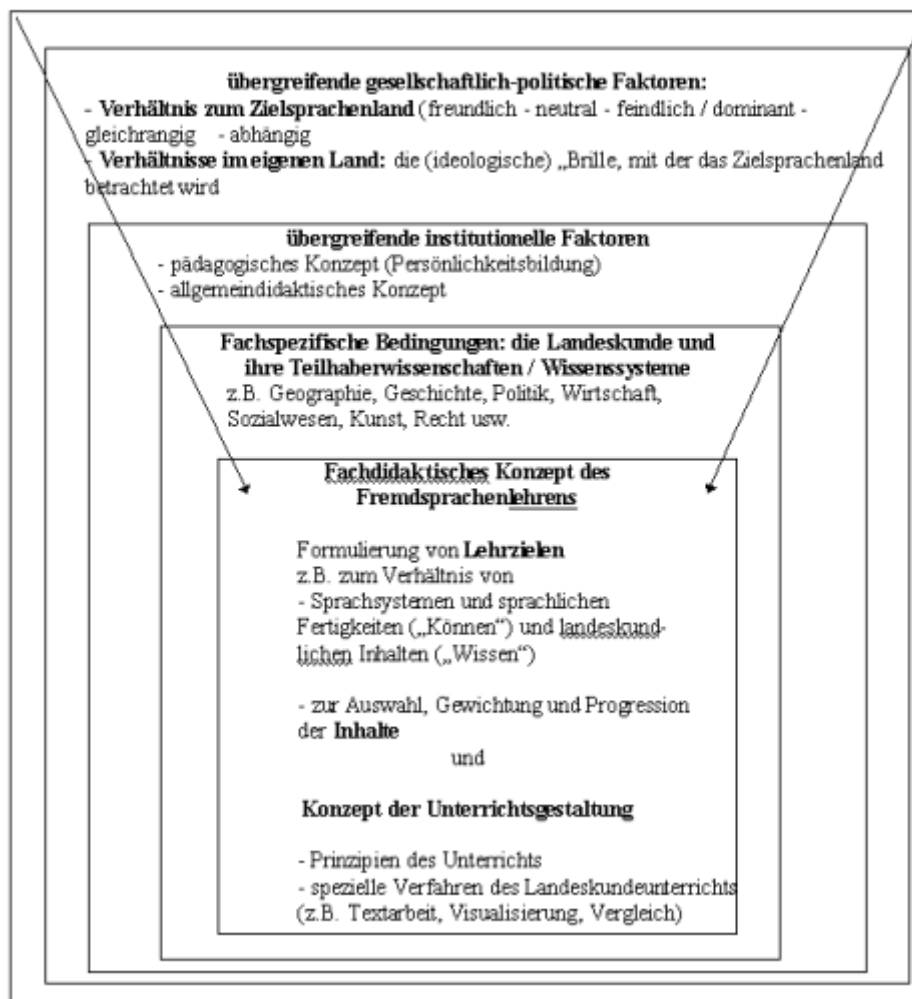


Abbildung 3: Rahmenbedingungen für die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht nach Neuner 1994 (Zeuner, 2009, S. 6)

Das Einwirken äußerer Faktoren auf die Theoriebildung und die Unterrichtsgestaltung bei der Behandlung landeskundlicher bzw. kultureller Themen soll auch beim nachfolgenden Überblick über die verschiedenen Ansätze nicht außer Acht gelassen werden. In Anlehnung an Schweiger, Hägi und Döll (2015, S. 3-4) werden für die Zusammenfassung vier Paradigmen – faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und kulturwissenschaftlich – unterschieden. Auch wenn eine zeitliche Einordnung stattfindet, sei angemerkt, dass der Übergang von einem Paradigma zum nächsten nicht abrupt, sondern kontinuierlich stattfindet. Aspekte weiter zurückreichender Paradigmen finden bis heute Anwendung und haben in Kombination mit neuen Erkenntnissen weiterhin ihre Berechtigung. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1444-1445)

4.1 Faktenorientierter Ansatz

Der faktenorientierte Ansatz hat seine Ursprünge in der Realienkunde Ende des 19. Jahrhunderts. Erstmals wird neben der Sprachvermittlung, die sich zu diesem Zeitpunkt an der Grammatik-Übersetzungsmethode orientiert, auch die Vermittlung nützlichen Wissens über ein Land und seine BewohnerInnen im Fremdsprachenunterricht relevant. Begründet wird diese Neuausrichtung mit dem Anstieg des internationalen Handels und dem daraus resultierenden Bedarf an Sprachunterricht, der sich an der realen Lebenswelt orientiert und zur Kommunikation mit dem Handelspartner befähigt. Nicht unbedeutend für diesen Wandel im Fremdsprachenunterricht ist wohl auch das Interesse des Militärs am Wissen über andere Länder und ihre Bevölkerung. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1445)

Ende des 19. Jahrhunderts setzt auch ein regelrechter Boom in der Erstellung von Atlanten (z.B. durch Georg Wenker oder Philipp Wegener) und Wörterbüchern (z.B. in der Dialektforschung) ein. (Löffler, 2016, S. 29) Diese enzyklopädische Ansammlung von Wissen wird auch in der Realienkunde angestrebt. In den 1920er Jahren wird die Realienkunde dann von der Kulturkunde abgelöst, die auf Basis des vorhandenen Wissens einen Vergleich der Kulturen anstrebt. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1445-1446) Es wird ein ganzheitlicher Blick auf die fremde Kultur eingenommen, um „das Wesen des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen.“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1446) Mit dieser Zielsetzung folgt die Kulturkunde im Fremdsprachenunterricht der nationalstaatlichen Tradition Humboldts, die für ein national differenziertes Konzept von Sprache steht. Humboldt ist der Ansicht, dass das Wesen einer Nation in einer gemeinsamen Nationalsprache ihren Ausdruck findet. (Löffler, 2016, S. 27) Die Kulturkunde wird in weiterer Folge für die nationalsozialistische Ideologie instrumentalisiert, indem das deutsche Wesen stilisiert und als den anderen Völkern überlegen dargestellt wird. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1446)

Ein Vergleich zeigt, dass die Realienkunde und die Kulturkunde Impulse liefern, die sich auch im interkulturellen Ansatz wiederfinden und in aktuellen Diskussionen über den Umgang mit (kulturellen) Differenzen und durch die Forderung nach Fremdverstehen wieder an Bedeutung gewinnen.

4.2 Kommunikativer Ansatz

Nachdem die Kulturkunde für die Zwecke nationalsozialistischer Ideologien instrumentalisiert worden war und demnach der Begriff vorbelastet ist, kommt es in den 1960er Jahren zu einer zweifachen Neuausrichtung kulturellen Lernens. Einerseits wird der Begriff Kulturkunde durch jenen der Landeskunde ersetzt. Dieser Begriff ist noch heute vielfach in Verwendung. Andererseits kommt es zu einer Abwendung vom Faktenwissen hin zu einer lebensweltlichen Ausrichtung, die ein gelingendes Sprachhandeln zum Ziel hat. Dadurch sollen die Lernenden zum selbständigen Denken und Handeln in der Fremdsprache befähigt werden. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1446)

Ein Lernziel des DaF/DaZ-Unterrichts ist die kommunikative Kompetenz. Die Landeskunde soll das dafür erforderliche Wissen bereitstellen, weshalb die Alltagskultur in den Mittelpunkt rückt. Die Grundbedürfnisse menschlichen Lebens (z.B. Essen, Wohnen, Familie, Freunde, ...) liefern die Themen für den Fremdsprachenunterricht. Sie sollen als Bindeglied zwischen fremder und eigener Kultur in den Unterricht aufgenommen werden und eine offene und tolerante Haltung gegenüber der fremden Kultur fördern. Neu ist an diesem Ansatz, dass eine LernerInnenperspektive eingenommen wird. Der Unterricht berücksichtigt die Vorerfahrung der Lernenden und bemüht sich um eine altersadäquate Aufbereitung der Themen. (Zeuner, 2009, S. 10-11) Zeuner fasst den kommunikativen Ansatz folgendermaßen zusammen: „Landeskunde in diesem Verständnis will vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen. Sie ist sowohl informationsbezogen als auch handlungsbezogen konzipiert.“ (Zeuner, 2009, S. 11)

Nach dieser Auffassung stellt Landeskunde kein eigenes Fach dar, sondern ist sprachinhärent, d.h. sie liefert das notwendige Hintergrundwissen für eine gelingende Kommunikation in der Fremdsprache. (Zeuner, 2009, S. 8) Auch wenn die Orientierung an authentischen Kommunikationssituationen die Lernmotivation fördern kann, ist die Alltagskultur komplexer als es scheint, denn in alltäglichen Situationen

offenbart sich eine besondere Komplexität des Zusammenwirkens historischer, ökonomischer und kultureller Faktoren ... Bei näherer Betrachtung ist Alltag also keineswegs alltäglich. Gerade weil er spontan und nicht durchdacht verläuft, enthält er die ganze Komplexität weitgehend unbewußter Beziehungsgeflechte. (Picht, 1989, S. 57)

Koreik und Pietzuch (2010, S. 1446) weisen darauf hin, dass bereits in den *Stuttgarter Thesen* 1982 der kommunikative Ansatz für seine einseitige Ausrichtung auf die Sprachhandlung und ihr dazugehöriges Wissen kritisiert wird. Sie vernachlässigt die Subjektivität der Wahrnehmung. Kontrastive und lernerzentrierte Landeskunde, so die Forderung in den *Stuttgarter Thesen*, „sollte von der Wahrnehmung als kulturell geprägten Prozess ausgehen“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1446) und authentische Kommunikationssituationen schaffen, in denen die Reflexion der eigenen Wirklichkeit und das Fremdverstehen zentrale Momente darstellen. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1446) Dieser Kritikpunkt wird aufgegriffen und in weiterer Folge zum interkulturellen Ansatz der Landeskundevermittlung ausgebaut.

4.3 Interkultureller Ansatz

Ausgehend von der kommunikativen Kompetenz soll durch einen interkulturellen Zugang zur Landeskunde eine Sensibilisierung im Umgang mit anderen Kulturen stattfinden und die Reflexionsarbeit an Bedeutung gewinnen. Der Perspektivenwechsel ist Methode und Lernziel zugleich und soll zum Vergleich zwischen eigener und fremder Kultur dienen. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 3-4) Während manche AutorInnen im interkulturellen Lernen lediglich eine Ablöse für die Bezeichnung Landeskunde und die dahinterstehenden methodisch-didaktischen Konzepte sehen, versteht Krumm das interkulturelle Lernen als fremdsprachendidaktisches Konzept, das aus der Landeskunde, der fremdverstehensorientierten Literaturdidaktik und der Ausländerpädagogik²¹ hervorgeht. (Krumm, 1995, S. 157-158) Weiters ist er der Ansicht, dass durch die Etablierung des interkulturellen Lernens der Fremdsprachenunterricht wieder an gesellschafts- und bildungspolitischer Bedeutung gewinnt. Den Ursachen für Ethnozentrismus und kulturelle Konflikte soll im Unterricht nachgegangen und mit Empathie und Konfliktlösungsstrategien kritisch begegnet werden. (Krumm, 1995, S. 159) Bereits in den 1980er und 1990er Jahren wird die Landeskunde um diesen Zugang erweitert, erfährt aber in der darauffolgenden, von bildungspolitischen Interessen geleiteten Ausrichtung des

²¹ Als Ausländerpädagogik werden Maßnahmen bezeichnet, die in den 1970er Jahren als Reaktion auf die Arbeitsmigration und den damit einhergehenden Anstieg von Gastarbeiterkinder in Schulen ergriffen wurden. Sie fokussieren auf die Schwierigkeiten der Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache und sollen ihnen helfen ihre Defizite auszugleichen. Durch die Einführung von pädagogischen Fördermaßnahmen rückt die Fremd-/Zweitsprachendidaktik verstärkt in das Blickfeld bildungspolitischer Interessen. (Mecheril, 2010, S. 56)

Fremdsprachenunterrichts am interkulturellen Lernen eine erneute Verengung. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1448) Landeskunde wird in diesem Kontext erneut zu einer „als realienkundliches Prinzip gedeutete(n) Landeskunde, die sich auf die Vermittlung historischen, geografischen und politischen Fakten- und Orientierungswissens beschränkt.“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1448)

Wie bereits erwähnt knüpft der interkulturelle Ansatz aus linguistischer Sicht an die kommunikative Kompetenz an und versucht „durch Einbezug der Herkunftssprache und -kultur, durch die kontrastive Erforschung von Vermittlung kulturspezifischer Kommunikationsstile und durch eine stärkere Lernerorientierung“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1447) einen interkulturellen Unterricht zu realisieren. Bedenklich ist diese Gegenüberstellung von eigener und fremder Kultur insofern, als ihr ein Kulturverständnis zugrunde liegt, das Kulturen als geschlossene Systeme sieht. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 3) Altmayer wird nicht müde zu betonen, dass

der homogenisierende, in der Regel auf Nationen bezogene und essentialistische Begriff von `Kultur` hoch problematisch ist, weil er der Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit, mit der wir es heute in einer sich zunehmend globalisierenden Welt zu tun haben, nicht gerecht wird. (Altmayer, 2013, S. 19)

Die bildungspolitische Einengung des Faches auf die Informationsvermittlung und das problematische Kulturverständnis liefern den Nährboden für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Kultur und die Entstehung von kulturwissenschaftlichen Ansätzen für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte in DaF/DaZ. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 4) So spricht sich Mecheril nicht gegen die interkulturelle Perspektive per se aus. Diese ist aus migrationspädagogischer Sicht sinnvoll und sollte in allen pädagogischen Situationen berücksichtigt werden, aber eben nicht nur dann, wenn MigrantInnen ins Spiel kommen. (Mecheril, 2010, S. 85) Gewarnt wird vor der „Kulturalisierungsfalle“ (vgl. Kalpaka, 2015).

Was ist damit gemeint? Ein unreflektierter Umgang mit interkulturellen Ansätzen setzt kulturelle Unterschiede als gegeben voraus und fragt nicht nach Machtstrukturen und politischen Rahmenbedingungen, die dahinterstehen. (Mecheril, 2010, S. 85) Aus diesem Grund fordert Mecheril „eine Auseinandersetzung mit *Prozessen und Bedingungen*, in denen Unterschiede gemacht werden.“ (Mecheril, 2010, S. 83) Wie Kalpaka in ihrem Artikel *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz* veranschaulicht, finden sich in

der Praxis immer noch viele Übungen und Situationen, die auf dem klassischen Aufeinandertreffen von Eigen- und Fremdkultur aufbauen, ohne dass es den Lehrkräften unbedingt bewusst ist. An einem Unterrichtsbeispiel zum Thema „internationales Frühstück“ zeigt sie, welche Wirkung gut gemeinte, aber wenig reflektierte Arbeitsaufträge haben können. In der von ihr hospitierten Unterrichtsstunde sollten SchülerInnen ein Frühstück mitbringen, das für ihre Herkunftsländer typisch ist. Die Idee war es, dass im Rahmen eines interkulturellen Projekts die kulturelle Vielfalt der Klasse sichtbar wird und bei einem gemeinsamen Frühstück über die unterschiedlichen Frühstücksgewohnheiten in den verschiedenen Herkunftsländern geplaudert wird. Alle Beteiligten gaben sich große Mühe, sodass nach dem Unterricht der Eindruck einer gelungenen Stunde blieb. Im Gespräch mit den SchülerInnen kam dann aber zum Vorschein, dass einige Kinder das Herkunftsland, das ihnen von den Lehrpersonen zugeteilt worden war, gar nicht kannten bzw. nur ihre Urlaube dort verbrachten. Andere Kinder wiederum, die eigentlich gar nicht frühstücken, brachten irgendetwas mit, um nicht mit leeren Händen dazustehen. Anders als beabsichtigt bildete die Unterrichtsstunde also nicht die Realität ab. (Kalpaka, 2015, S. 300) Warum?

Der Arbeitsauftrag war an Nationalitäten und nicht an die SchülerInnen und ihre individuellen Frühstücksgewohnheiten gerichtet. (Kalpaka, 2015, S. 300) Kalpaka erklärt das Handeln der Lehrperson mit dem Begriff Simplifizierung.

Das ‚Ordnen‘ komplexer Situationen durch kulturelle Zuschreibungen ist eine Simplifizierung, die Professionellen Sicherheiten zu schaffen scheint (Kulturalisierung als eine Form des Verstehens-Wollens). Gleichzeitig verhindert diese Form der Reduktion, die konkreten Subjekte und ihre Handlungsgründe differenziert wahrzunehmen. (Kalpaka, 2015, S. 302)

Nicht bedacht wird vielfach, dass die Vorstellung einer Fremdkultur stets mit Pauschalierungen verbunden ist und derartige Vorgehensweisen, die als Kulturalisierung bezeichnet werden (Mecheril, 2010, S. 84), „die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten von Menschen einschränken.“ (Mecheril, 2010, S. 84) Dazu zählt auch, dass ausgehend vom äußeren Erscheinungsbild Rückschlüsse auf die Persönlichkeit und Mentalität eines Individuums gezogen werden sowie Rechte, Pflichten und Privilegien verteilt werden. In diesem Fall dient Kultur der Legitimation von rassistischen Verhaltensweisen. (Mecheril, 2010, S. 87) Eine pädagogisch professionelle Formulierung des Arbeitsauftrags, mit der die Lehrpersonen nicht in die Kulturalisierungsfalle tappen, hätte nach Kalpaka lauten können: „Was frühstückt ihr zu Hause? Bringt morgen etwas davon in die Schule mit.“ (Kalpaka, 2015, S. 300)

Bei der Umsetzung interkultureller Ansätze im pädagogischen Kontext ist folglich eine reflektierte und (selbst)kritische Herangehensweise unerlässlich. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation kompetenter Lehrpersonen und Zieldefinition in Lehrplänen ist das Zauberwort, das in diesem Zusammenhang gerne fällt und nahezu inflationär verwendet wird. Aus diesem Grund soll, bevor auf den kulturwissenschaftlichen Zugang zur Landeskundevermittlung näher eingegangen wird, ein Exkurs zur interkulturellen Kompetenz, einem viel zitierten Schlagwort in bildungspolitischen Debatten, vorgenommen werden.

4.3.1 Interkulturelle Kompetenz

Bis Ende des 20. Jahrhunderts wurde interkulturelle Kompetenz als Ziel der Sprach- und Kulturvermittlung im Sinne einer interkulturellen Landeskunde gesehen. Als prägend gilt hierbei Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1448) Der Europarat orientiert sich bei der Unterteilung von Teilkompetenzen ebenfalls am Modell von Byram, obwohl der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen gar keine Deskriptoren und Kriterien für eine interkulturelle Kompetenz vorgibt²². (Reimann, 2017, S. 46)

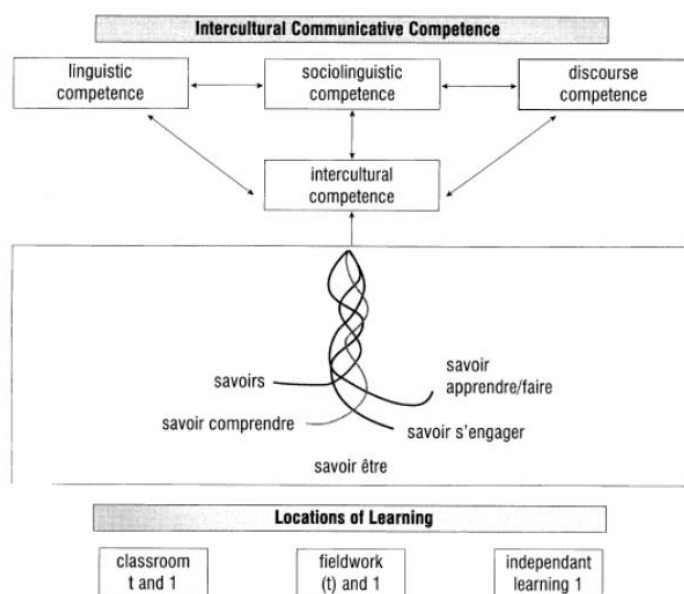


Abbildung 4: Das Modell Byrams zur kommunikativen interkulturellen Kompetenz 1997 (Reimann, 2017, S. 47)

²² Mit der Veröffentlichung eines Begleitbands zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen im Jahr 2018 hat der Europarat in der Zwischenzeit auf Veränderungen der letzten zwei Jahrzehnte reagiert und beispielsweise Deskriptoren für die Vermittlung einer „pluricultural competence“ ergänzt. (Council of Europe, 2018)

Laut Byram ergibt sich die interkulturelle Kompetenz aus mehreren Teilkompetenzen (= *savoir, savoir comprendre, savoir apprendre, savoir faire, savoir être, savoir s'engager*²³) Er unterscheidet zwischen kognitiver, affektiver, volitionaler und ethischer Ebene und fordert die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz (Reimann, 2017, S. 46) „um fremdsprachliche kommunikative, soziolinguistische und diskursive Kompetenzen.“ (Reimann, 2017, S. 46) Außerdem benennt er verschiedene Lernorte des interkulturellen Lernens und führt abgesehen vom Klassenzimmer und dem selbstständigen Lernen auch außerschulische Lernorte (engl. *fieldwork*) als wichtige Komponente beim Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz an. Sie ermöglichen den Kontakt mit Native speakers der jeweiligen Sprache. Diese Begegnung ist wesentlich, da anders als bei der interkulturellen Kompetenz die interkulturelle kommunikative Kompetenz nach Byram auch den adäquaten Gebrauch der Zielsprache miteinschließt. (Reimann, 2017, S. 47-48) Nach Reimann gelingt es Andrea Rössler aber wesentlich konkreter zusammenzufassen, woraus sich die interkulturelle kommunikative Kompetenz zusammensetzt. Sie unterscheidet eine affektive und attitudinale Komponente, eine wissensbezogene und analytische Komponente und eine handlungsorientierte Komponente. Die erste Komponente beinhaltet Fähigkeiten wie eine Selbstreflexion, Ambiguitätstoleranz, Empathie und allgemein eine offene Haltung gegenüber Unbekanntem. Die wissensbezogene und analytische Komponente steht für das Wissen über Kultur, Kommunikation, Sprache und ihre Wechselbeziehung sowie für die Kenntnis soziokultureller Besonderheiten im Ziel-land. Die handlungsorientierte Komponente bezieht sich auf rezeptive und produktive Kompetenzen (z.B. Kenntnis über Textsortenspezifika) und Kommunikationsstrategien (z.B. *turn-taking* bei der Kommunikation in der Fremdsprache) in der Zielsprache. (Reimann, 2017, S. 28-29)

Verschiedenste AutorInnen haben versucht den Lernprozess zum Erwerb von interkultureller Kompetenz zu beschreiben. Entstanden ist eine Vielzahl an Modellen. Als Anhaltspunkt für das kulturelle Lernen hat sich das Stufenmodell Auernheimers durchgesetzt.

²³ *Savoir s'engager* meint verantwortliches Handeln und ist ein wichtiges Ziel interkulturellen Lernens (Reimann, 2017, S. 47)

Stufe	Stadium interkultureller Kompetenz
1	Offenheit [...], Anerkennung des/der Anderen
2	Erkennen von Stereotypisierungstendenzen, Reflexion eig[e]ner Vorurteile
3	Einsicht in die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens generell, Dezentrierung [...]
4	Fähigkeit interkulturellen Verstehens und Kommunizierens im Bewusstsein
5	Befähigung zum Dialog

Tabelle 2: Stufenmodell Auernheimers (Reimann, 2017, S. 44)

Dieses Modell orientiert sich an pädagogischen Lernprozessen und thematisiert Machtasymmetrien und Stereotype. Es bildet einige wichtige Komponenten interkultureller Kompetenz ab, aber stellt keine umfassende Beschreibung dar. Auch wenn es als Stufenmodell bezeichnet wird, geht Auernheimer beim Erwerb von interkultureller Kompetenz nicht von einem linearen Verlauf aus. (Reimann, 2017, S. 44) Auernheimer, der sich ausführlich mit der interkulturellen Pädagogik beschäftigt, definiert Gleichheit und Anerkennung gemeinsam mit dem Ziel des Verstehens und der Dialogfähigkeit zur Grundlage der interkulturellen Pädagogik. Als weitere Leitmotive nennt er (Reimann, 2015, S. 4):

- „das Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es verschiedener Methoden, die Reimann (2015, S. 20) bezugnehmend auf Grau und Würffel 2007 überblicksmäßig zusammenfasst. An erster Stelle nennt er die Schulung der Wahrnehmung. Hierzu zählen beispielsweise freies Assoziieren und genaues Beschreiben von Bildern, Begriffen, Filmsequenzen mit dem Bewusstsein, dass es sich um persönliche Eindrücke handelt. Auch das Erzählen einer Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln gehört dazu. Auf diese Weise soll eine automatisierte kulturelle Wertung von Sachverhalten verhindert werden und die Subjektivität der Wahrnehmung bewusst gemacht werden. Als weitere Methode führt er die Reflexion über Sprache bzw. Begriffe an. Wörter und Begriffsfelder sollen auf ihre Konnotationen hin untersucht werden und dadurch Beziehungen zwischen Wörtern offengelegt werden. Aufschlussreich ist auch der Vergleich von Assoziogrammen von L1 und L2 SprecherInnen zum selben Begriff. Der Kulturvergleich wird von Reimann als eigene Methode eines inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterrichts angeführt. In erster

Linie soll der Einblick in fremde Kulturen über Literatur, Filme und Analyse von Werbung erfolgen, aber auch Interviews mit Mitgliedern der Zielkultur sind denkbar. Abschließend führt Reimann in der Methodenübersicht dramapädagogische Übungen, Rollenspiele, Planspiele...an. Diese Übungen zielen darauf ab, dass die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz in konkreten, interkulturellen Situationen trainieren können. (Reimann, 2015, S. 20) Die interkulturelle Kompetenz und ihre Messbarkeit wurden im Zuge aktueller bildungspolitischer Bestrebungen um die Standardisierung von SchülerInnenleistungen und eine Kompetenzorientierung des Unterrichts erneut zu einem eigenen Diskurs. BefürworterInnen müssen sich eingestehen, dass die Operationalisierung der interkulturellen Kompetenz und ihre Messbarkeit bislang nicht gelungen ist. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1448)

Die interkulturelle Pädagogik spielt in der Bildungspolitik ab den 1980er Jahren eine Rolle. Die Kritik an der Ausländerpädagogik führt zu einem Perspektivenwechsel weg von der Defizitorientierung hin zu einer Differenzorientierung, die der Heterogenität der Gesellschaft mit Respekt und Anerkennung begegnet. Interkulturelle Bildung wird in diesem Zusammenhang als Aufgabe der Institution Schule gesehen und soll allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer Herkunft, weitergegeben werden. Diese zunächst auf den wissenschaftlichen Diskurs beschränkte Einsicht, hält mit etwas Verzögerung auch in der LehrerInnenbildung und somit in die Schulpraxis Einzug. (Mecheril, 2010, S. 56-57) Krumm spricht sogar von einem seither überbordenden Gebrauch des Begriffs interkulturell über den Fremdsprachenunterricht hinaus. Das interkulturelle Lernen sollte damals als Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern der Schlüssel zum selbstbestimmten Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft darstellen. (Krumm, 1995, S. 156) Seit 1992 ist das interkulturelle Lernen als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem verankert. Es wurde durch den Grundsatzterlass zur interkulturellen Bildung 2017 aktualisiert. (BMB, 2017) Das interkulturelle Lernen ist als bildungspolitische Reaktion auf die Realität einer multikulturellen Gesellschaft zu verstehen. Die Einführung dieses Unterrichtsprinzips stellt insofern einen Fortschritt dar, als dass von institutioneller Seite eine Abwendung von Assimilationsforderungen²⁴ der

²⁴ Mit den großen Einwanderungswellen in die USA im 19. und 20. Jahrhundert beginnt auch die theoretische Auseinandersetzung der Migrationsforschung mit der Integration von ImmigrantInnen im Aufnahmeland. Den Ursprung der Assimilationstheorien stellt der Race Relation Cycle von Park und Burgess (1920) dar. Er beschreibt in fünf Stufen einen idealtypischen, linearen Verlauf, an dessen Ende die vollständige Anpassung an die Aufnahmegesellschaft steht. (Grote, 2011, S. 9-10) Später, etwa in den 1960er

1960er und 70er Jahre hin zu einem respektvollen, wertschätzenden und gleichwertigen Umgang mit fremden Kulturen angestrebt wird. (Krumm, 1995, S. 156-157) Angesichts der Einführung von Deutschförderklassen als Strategie zur Sicherstellung ausreichender Deutschkenntnisse von SchülerInnen mit anderer Erstsprache ist fraglich, ob dieses Erkenntnis noch Gültigkeit hat. Auch wenn in den Lehrplänen wichtige und richtige Lernziele formuliert sind, wirken die Deutschförderklassen unter den aktuellen Rahmenbedingungen ausgrenzend und verstärken die Bildungsungerechtigkeit in Österreich (ÖDaF, 2018) Schon 1995 stellt Krumm fest: „Interkulturelle Lernziele vertragen sich nicht mit dem Verdrängen der Herkunftssprachen und -kulturen der nichtdeutschsprachigen Menschen innerhalb der eigenen Grenzen.“ (Krumm, 1995, S. 160)

Wie gezeigt wurde, war es die ursprüngliche Intention der Einführung interkultureller Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich, den Tendenzen der Marginalisierung und den sogenannten Othering-Prozessen²⁵ entgegenzuwirken. Mittlerweile gibt es in der interkulturellen Pädagogik auch VertreterInnen mit einem Bewusstsein dafür, dass Selbstkritik und die Reflexion über die eigene Involviertheit in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung unerlässlich sind, um dieses Ziel zu erreichen. Paschalidou nennt es ein Dilemma, mit dem sich die interkulturelle Perspektive und genau genommen jeder andere Zugang, der Differenzen zum Ausgangspunkt hat, konfrontiert sieht. (Paschalidou, 2019, S. 99) Mecheril spricht von der „Unvermeidlichkeit und der Unmöglichkeit“ (Paschalidou, 2019, S. 99) des interkulturellen Zugangs. Unvermeidlich ist er deshalb, weil nicht geleugnet werden kann, dass Differenzerfahrungen zum Alltag von MigrantInnen gehören. Am Beispiel der Diskussion um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zeigt sich, dass eine Gleichbehandlung nicht der Realität entspricht. Gleichzeitig ist die interkulturelle Perspektive aber als unmöglich anzusehen, da sie das Denken in dichotomen Strukturen und somit die Aufrechterhaltung von Othering-Prozessen unterstützt. Die Erweiterung der interkulturellen Bildung um eine rassismuskritische Perspektive auf allen Ebenen, die zur Einsicht führt, dass durch die Ernennung einer bestimmten

Jahren durch Milton M. Gordon, entstehen auch Assimilationstheorien, die den Assimilationsprozess etwas differenzierter beschreiben und auch das Verhalten der Aufnahmegesellschaft sowie die Politik als wesentliche Faktoren für eine erfolgreiche Integration berücksichtigen. (Grote, 2011, S. 11-12)

²⁵ Das Konzept des Othering wurde in den 1970er-Jahren vom Literaturwissenschaftler Edward Said, einem Vertreter der Postcolonial Studies, entwickelt. (Mecheril, 2010, S. 42) Es beschreibt, „wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird (...).“ (Mecheril, 2010, S. 42)

Zielgruppe zum Problem Dominanz- und Machtverhältnisse fortgeschrieben werden, stellt laut Paschalidou die Lösung dar. (Paschalidou, 2019, S. 99) Sie begründet dies mit folgenden Worten:

Wird interkulturelle Bildung als permanenter Einspruch gegen das angebliche Wissen über den selbstproduzierten ‚Anderen‘ verstanden, dann verschieben sich die Ziele interkultureller Bildung. Dann können ‚Othering‘-Prozesse und Machtverhältnisse bearbeitet werden. In einer globalisierten Welt innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft kann der Ausgangspunkt, will man sich mit der vorhandenen Alltagsrealität auseinandersetzen, nicht die Frage von Differenz sein, sondern die Frage von Teilhabegerechtigkeit. (Paschalidou, 2019, S. 100)

Betrachtet man rassismuskritische Bildung als Querschnittsaufgabe pädagogischer Bildungsarbeit – eine Sichtweise, die sich bis heute nicht durchgesetzt hat, (Paschalidou, 2019, S. 92) – bedeutet das für den Unterricht, dass „die gemeinsamen existentiellen Bedürfnisse und Interessen in den Vordergrund rücken, anstatt den Fokus auf Unterschiede und daraus abgeleiteten Fremdheiten zu richten.“ (Paschalidou, 2019, S. 96)

4.4 Kulturwissenschaftliche Ansätze

Mit der Jahrtausendwende hat eine neue Ausrichtung in den Fremdsprachenwissenschaften Einzug gehalten, die die bestehenden Konzepte der Landeskunde und des interkulturellen Lernens infrage stellt und sie zu ersetzen versucht. Wie schon der Titel des Unterkapitels vermuten lässt, gibt es nicht den einen kulturwissenschaftlichen Ansatz. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1449) Es handelt sich vielmehr um „ein komplexes Konglomerat unterschiedlichster Forschungsschwerpunkte und -gegenstände“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1449) In den Philologien haben die Kulturwissenschaften vor allem in der Literatur- und Textdidaktik mit ihren neuen Bezugswissenschaften Literatur- und Kulturwissenschaft, in der Spracherwerbsforschung mit dem soziokulturellen Paradigma²⁶ und der Landeskunde des deutschsprachigen Raums ihre Spuren hinterlassen. Alle Ansätze haben gemeinsam, dass sie von einem neuen Kulturbegriff ausgehen, der eben nicht mehr auf einem Zusammenhang zwischen Kultur, Nation und Sprache basiert. Diese kulturtheoretische Modernisierung beinhaltet eine Erneuerung des Verhältnisses von Kultur, Literatur und Fremdsprachendidaktik. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1449-1450) Das kulturwissenschaftliche Paradigma geht davon aus, dass jeder Mensch nicht nur einer sozialen Gruppe (z.B. einer bestimmten Nation oder Ethnie) angehört,

²⁶ Mit diesem Paradigma rücken Gesellschaft, Kultur, allgemein der soziokulturelle Kontext, in dem der Spracherwerb geschieht, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1450)

sondern Mitglied vieler Gruppen ist und von verschiedensten kulturellen Einflüssen geprägt wird. (Altmayer, 2013, S. 19)

Dem neuen Kulturbegriff liegt die theoretisch fundierte Annahme zugrunde, dass es eine objektive Beschreibung der uns umgebenden Welt nicht gibt. Der Tradition des symbolischen Interaktionismus oder des wissenssoziologischen Sozialkonstruktivismus folgend, beschreiben wir die Welt mit dem Wissen, das uns durch unsere Sozialisation zur Verfügung steht. Jede Wirklichkeit entsteht erst durch unsere persönliche Sinnzuschreibung und in der Interaktion mit anderen Menschen. Auf diese Weise hilft uns unser Wissen, uns im Alltag zurecht zu finden und führt dazu, dass wir in manchen Fällen bestimmte Handlungsrouinen entwickeln. (Altmayer, 2013, S. 19) In der kulturwissenschaftlichen Landeskunde ist genau das die Kultur: „Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht [...]“. (Altmayer, 2013, S. 19) Gegenstand der Landeskunde ist somit nicht mehr ein bestimmtes Land, sondern sind „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.“ (Altmayer, 2013, S. 20) Unterrichtsziel ist es, dass die Lernenden an diesen Diskursen teilhaben und sie mitgestalten können. Erreicht werden kann dieses Ziel, indem der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit zur Anwendung, Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen kulturellen Muster bietet. Schlüsselmomente hierbei sind der Austausch mit anderen KollegInnen und die damit einhergehende Erfahrung, dass die eigenen Deutungsressourcen begrenzt sind. Ein Fremdsprachenunterricht, der dies ermöglicht, leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer Global Citizenship, die nicht mehr an einem bestimmten Land, einer bestimmten Nation festzumachen ist. (Altmayer, 2013, S. 21) Altmayer schlägt aus diesem Grund auch eine Umbenennung von Landeskunde vor. Er spricht sich für die Bezeichnung kulturelles Lernen oder kulturbezogenes Lernen aus. (Altmayer, 2013, S. 20) Inhalte dieses kulturellen Lernens sind wie bereits erwähnt die kulturellen Muster, deren Aufgabe es ist „uns mit vorgedeuteten Sinnangeboten zu versorgen, auf die wir für die Deutung konkreter Situationen im Diskurs zurückgreifen können.“ (Altmayer, 2013, S. 27) Ausgehend von Neuners universalen Daseinserfahrungen, wie z.B. Geburt und Tod, Familie, Umwelt, Wohnen, Arbeiten, Mobilität, Konsum, ... (Zeuner, 2009, S. 50-51) unterscheidet Altmayer (2013, S. 27) vier Kategorien kultureller Muster:

1. Kategoriale Muster: Sie werden bei der eigenen Positionierung und der Positionierung anderer in der sozialen Interaktion verwendet. Beziehungen zwischen Menschen und ihre Identitäten können durch diese kategorialen Muster beschrieben werden. Themen, die sich für den Unterricht daraus ergeben sind z.B. Mann-Frau, Alt-Jung...
2. Topologische Muster: Sie werden zur räumlichen Orientierung genutzt und umfassen ein sehr breites Spektrum an Themen wie z.B. Zimmerbeschreibung, Stadt-Land, Grenzen, ...
3. Chronologische Muster: Sie werden einerseits zur zeitlichen Strukturierung unseres Alltags verwendet und umfassen Themen wie z.B. Jahreszeiten, Tagesablauf. Andererseits zählt dazu aber auch historisches Wissen, das uns hilft Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen. Hierfür hat sich die Arbeit mit „Erinnerungsorten“ im kulturwissenschaftlichen Diskurs etabliert.
4. Axiologische Muster: Unter diesem Begriff werden Muster zusammengefasst, die sich mit Werten beschäftigen. Sie liefern ein Angebot der gesellschaftlichen Bewertung von Schönheit, Luxus, Gut und Böse, Kriminalität, Armut, ...

Altmayer erhebt mit seiner Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchte Anhaltspunkte für das kulturelle Lernen im Sinne der kulturwissenschaftlichen Perspektive liefern, weg vom homogenisierenden, nationalstaatlich geprägten Kulturbegriff. (Altmayer, 2013, S. 28) Um der Distanzierung von diesem veralteten Kulturbegriff Ausdruck zu verleihen, wurde auch für den Titel dieses Kapitels die Bezeichnung kulturelles Lernen gewählt.

4.5 Aktuelle Anforderungen an die Praxis landeskundlichen Lernens

In diesem Unterkapitel zum Verhältnis von Landeskunde und DaF/DaZ-Unterricht soll einerseits ein Fazit formuliert werden und Merkmale eines zeitgemäßen und theoretisch fundierten Landeskundeunterrichts zusammengefasst werden. Andererseits soll auch auf mögliche Gefahren und Anforderungen, mit denen sich Lehrpersonen bei der Umsetzung von kulturellem Lernen konfrontiert sehen, eingegangen werden. Schweiger Hägi und Döll formulieren ausgehend von den bisherigen Ansätzen und Konzepten einige übergeordnete Charakteristika landeskundlichen Lernens, die als Anhaltspunkt für

die Gestaltung kulturellen Lernens im DaF/DaZ-Unterricht hilfreich erscheinen und daher den Beginn dieses Kapitels darstellen.

Sowohl Fischer (2007, S. 9-11) als auch Schweiger, Hägi und Döll sehen in den *ABCD-Thesen* den Grundstein dafür, dass die Landeskunde immer exemplarisch ist. Ausgehend von Beispielen, die als Momentaufnahmen zu verstehen sind, wird die Vielfalt der DACH-Länder erschlossen. Die Lernenden üben sich im Umgang damit, z.B. indem sie Strategien in der Begegnung mit Fremdem erwerben und ihre eigenen Deutungsmuster stets reflektieren und weiterentwickeln. Diese stetige Weiterentwicklung verleiht der Landeskunde auch einen prozesshaften Charakter und zeigt, dass kulturelles Lernen nie abgeschlossen sein kann. Weiters ist Landeskunde lernendenorientiert und partizipativ. Die Auswahl der Themen und die Unterrichtsgestaltung orientieren sich an den Interessen, Bedürfnissen und dem Vorwissen sowie dem Bedarf der Lernenden. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 7-8) Gemäß dem Prinzip der Lernendenautonomie sind „Lehrende als Personen zu verstehen, die in erster Linie Lernprozesse initiieren, moderieren, begleiten und unterstützen.“ (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 8) Landeskunde ist integrativ. Das bedeutet, dass das Erlernen der Sprache und das kulturelle Lernen miteinander kombiniert werden. Eine Sprache kann nicht erlernt werden ohne eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und den Menschen, die sie sprechen. Die Handlungsorientierung als weiteres Charakteristikum hat die Landeskunde ursprünglich dem kommunikativen Ansatz zu verdanken. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 8) Sie spielt aber auch in kulturwissenschaftlichen Ansätzen eine zentrale Rolle, denn deren Ziel ist es, „dass die Lernenden durch kulturelles Lernen an deutschsprachigen Diskursen besser teilhaben können.“ (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 8) Landeskunde folgt dem DACH-Prinzip. Wie in den *ABCD-Thesen* beschrieben versucht der Unterricht die Vielfalt des deutschsprachigen Raums (Deutschland, Österreich und Schweiz) auf kontrastive Weise, z.B. durch das Gegenüberstellen regionaler Besonderheiten, zu vermitteln. Ebenso aktuell ist nach Schweiger, Hägi und Döll die Forderung nach dem Einsatz authentischer Materialien im Unterricht. Durch das Internet ist es einfacher denn je, an authentisches und aktuelles Material zu gelangen. Nicht nur die Lehrenden, auch die Lernende sollen in einem modernen Landeskundeunterricht die notwendigen Kompetenzen zur Beurteilung und Kontextualisierung gefundener Quellen erwerben. Landeskunde soll machtkritisch und ermächtigend sein. (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 8-9) Diese Forderung beschreibt einen Unterricht, der „Lernräume schafft, um nicht nur bestehende

Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren, sondern auch Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Machtausübung zu entwickeln.“ (Schweiger, Hägi, & Döll, 2015, S. 9) Auch Fischer (2007, S. 9-12) beschreibt mit seinen „Prinzipien einer aufgeklärten Landeskunde-Didaktik“ (Fischer, 2007, S. 9) ein ähnliches Bild von Landeskunde. Er weist aber gleichzeitig darauf hin, dass es in der Diskussion um einen zeitgemäßen Landeskundeunterricht auch andere Positionen gibt. Es sind VertreterInnen der Wirtschaft oder Institutionen, die im Auftrag wirtschaftlicher Interessen versuchen interkulturelle Kompetenz z.B. durch Multiple Choice Tests, die das Verhalten in critical incidents²⁷ abprüfen nachweisbar zu machen. Sie plädieren für eine Renaissance der Faktenorientierung. Fischer beschreibt diese Zertifikate einerseits als Erleichterung für PersonalerInnen auf der Suche nach flexiblen, mehrsprachigen und interkulturell kompetenten MitarbeiterInnen (Fischer, 2007, S. 14), weist aber gleichzeitig dezidiert darauf hin, dass sie lediglich eine „Illusion des schnellen Zugriffs auf die andere Kultur vortäuschen.“ (Fischer, 2007, S. 15) Die Landeskunde, die in den Didaktisierungen zum Vorschein kommen soll, ist jene die Fischer (2007, S. 17) mit den Worten

zeitaufwändiges Auseinandersetzen mit Sichtweisen und Parametern, interkulturelle Sensibilisierung, intensive Suche nach relevanter Fragestellung, unbelohnt durch Diplome und Punktesysteme, aber reichlich entschädigt durch Horizonterweiterung, interkulturelles Verstehen und Einblicke, dokumentiert in Tagebüchern, persönlichen Portfolios und ‚nichtzertifizierbaren‘ Aktivitäten, Erfahrungsberichten und Reflexionen, auch mit der Gewissheit, dass es immer mehr Fragen als Antworten geben wird

beschreibt. Die im Zitat genannte Reflexionsarbeit stellt auch für Heinemann ein wichtiges Kriterium für machtkritischen Landeskundeunterricht, frei von Rassismus, dar. In Bezug auf kulturelles Lernen nennt sie drei Risiken: Kulturalisierung, Naturalisierung und Homogenisierung. (Heinemann, 2015, S. 80) Als Ergebnis fehlender Differenzierung entsteht bei der Kulturalisierung ein falsches Bild scheinbarer, einheitlicher Gruppen. Mensch, Kultur und Mentalität werden als eine Einheit gesehen, was nicht der Realität entspricht, aber dazu benutzt werden kann, um die Unvereinbarkeit von Kulturen vorzugeben. (Heinemann, 2015, S. 78) Diese Problematik wurde bereits ausführlich in Kapitel 4.3. zum interkulturellen Ansatz des Landeskundeunterrichts diskutiert. Die

²⁷ In der interkulturellen Kommunikation steht der Begriff für „Situationen, in denen zwei oder mehrere Kulturen aufeinandertreffen und interkulturelle Kompetenz erforderlich ist, um die Situation erfolgreich zu bewältigen.“ (Reimann, 2017, S. 33) Ursprünglich vom US-Amerikaner John C. Flanagan nach dem 2. Weltkrieg für Menschen entwickelt, um Regelmäßigkeiten im Umgang mit Maschinen abzuleiten, werden critical incidents seit den 1960er Jahren als Teil des Culture Assimilator Program in der Wirtschaft eingesetzt. Auch im Fremdsprachenunterricht dienen critical incidents als Ausgangssituation zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz. (Reimann, 2017, S. 33-34)

Naturalisierung beschreibt eine Vorgehensweise, bei der auf Basis einer künstlich geschaffenen Unterscheidung zwischen einem Wir und Nicht-Wir eine Mehrheitsgesellschaft entsteht, die zur Norm erhoben wird. Diese Mehrheit zeichnet sich durch ein normales Verhalten aus und steht für Normalität. Der Umgang mit denen, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören und sich dementsprechend nicht normal verhalten, so scheint es, muss gelernt werden. (Heinemann, 2015, S. 79) Die Naturalisierung stellt „eine scheinbar unveränderliche Verbindung körperlicher und kultureller Zeichen mit scheinbar einheitlichen und stabilen Positionen auf der Ebene von ‚Charakter‘, ‚Intelligenz‘ und ‚Temperament‘“ (Mecheril, 2010, S. 156) her. Homogenisierung steht in diesem Zusammenhang für die Annahme, dass, ausgehend von der Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, das Andere als in sich einheitlich angenommen wird. Gefährlich werden diese Unterscheidungen dann, wenn sie von Menschen getätigt werden, die der Mehrheitsgesellschaft angehören und die Macht haben ihre Denkweisen gesellschaftswirksam umzusetzen. Lehrpersonen, die kulturelle Lernprozesse gestalten möchten/sollen, sehen sich folglich ständig hin und her gerissen zwischen dem Bemühen um Anerkennung von Differenz auf der einen Seite und der Tendenz zur Reproduktion von Rassismen auf der anderen Seite. (Heinemann, 2015, S. 79-80) Wie kann dieser Spagat gelingen?

Zur Beantwortung dieser Frage hat Heinemann (2015, S. 80-81) einen Leitfaden erstellt, der die reflexiven Anforderungen des kulturellen Lernens zusammenfasst und als Denk- anstoß dienen soll. An oberster Stelle steht die „Reflexion der eigenen Positionierung“ (Heinemann, 2015, S. 80). Hierzu gehört es, sich Fragen zu stellen, wie z.B.: Welche Differenzierungen und Machtverhältnisse beeinflussen mein Lehren/Forschen? Reflektiere ich die Zuschreibungen, die ich selbst vornehme? Gibt es unter meinen Lernenden Individuen, für die andere Normen Gültigkeit haben als für mich? (Heinemann, 2015, S. 80) An zweiter Stelle nennt Heinemann „Das Aufrechterhalten eines kritischen Bewusstseins für die Historizität und performative Wirkung von Sprache“ (Heinemann, 2015, S. 80) als Anforderung. Darunter versteht Heinemann einen reflektierten Umgang mit Sprache und eine kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen, die verwendet werden. Hilfreich sind Fragen, wie z.B. Wen meine ich wirklich, wenn ich von den MigrantInnen, AusländerInnen...spreche? Welche Konnotationen schwingen bei den Begriffen, die ich verwende, mit und welche Assoziationen können sie hervorrufen? Bezugnehmend auf die

Differenzierung zwischen Wir und Nicht-Wir, die bewusst oder unbewusst vorgenommen wird, stellt sich die Frage, ob das Gegenüberstellen von Unterschieden wirklich immer erforderlich ist, um das gewünschte Ziel zu erreichen und ob Gruppen gebildet werden, die auch wirklich vergleichbar sind. (Heinemann, 2015, S. 80-81) Um diesen Dingen auf die Spur zu gehen, fordert Heinemann ein „reflektiertes Kontrastieren“ (Heinemann, 2015, S. 81). In puncto Gruppenbildung gilt es außerdem zu beachten, dass jede Kategorisierung auch eine Wirkung auf das Subjekt hat. Es sollte also vermieden werden, dass Kinder aufgrund der Tatsache, dass sie türkisch sprechen als türkische Kinder bezeichnet werden. Heinemann fordert daher eine „reflektierte Kategorienbildung“ (Heinemann, 2015, S. 81). Den Abschluss des Leitfadens bildet die Forderung nach einer „reflektierte[n] Ergebnisdarstellung“ (Heinemann, 2015, S. 81). Hiermit meint Heinemann die Fähigkeit eine kritische Distanz zum eigenen Schreiben und zur eigenen Sichtweise einzunehmen. Diese Fähigkeit soll auch dazu genutzt werden, um zu kontrollieren, dass das eigene Forschen bzw. Unterrichten keine diskriminierenden Verhaltensweisen und rassistischen Denkweisen fortschreibt. Heinemann (2015, S. 81) kommt zu dem Schluss:

Das Sprechen über Kultur ist nicht unschuldig möglich und bedarf stetiger, sich immer wiederholender Reflexionsarbeit. Das Sprechen über Kultur ist damit nicht illegitim. Es bedarf jedoch einer erhöhten Anstrengung, um wirksame, diskursiv zirkulierende rassistische Zugehörigkeits- und Differenzordnungen – welche normieren, subjektivieren, Individuen anrufen – unter Bedingungen der eigenen Involviertheit, nicht unhinterfragt zu reproduzieren.

Ohne eine offensive, reflexive Auseinandersetzung mit Rassismus ist kulturelles Lernen, frei von Diskriminierung und Stereotypen, nicht möglich. Der soeben beschriebene Leitfaden für reflektiertes, pädagogisches Handeln kann als Teil einer rassismuskritischen Bildungsarbeit, wie sie bereits seit mehreren Jahren gefordert wird (vgl. Mecheril 2010 und Paschalidou 2019), verstanden werden. Auf welchen Prinzipien diese beruht und mit welchen Methoden sich rassismuskritische Bildung realisieren lässt, soll Thema des nächsten Unterkapitels sein.

4.5.1 Rassismuskritische Bildung

Rassismuskritische Bildungsarbeit hat sich aus der Kritik an Theorien und Konzepten zur interkulturellen Bildung entwickelt. (Hafeneger & Widmaier, 2019, S. 10) Die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Bildungsarbeit, die ein Bewusstsein dafür schafft, dass pädagogisches Handeln immer im Kontext von Migration, nationalstaatlichem Denken und asymmetrischen Machtverhältnissen stattfindet, ist offensichtlich. (Scharathow, 2011, S. 12) Denn wie bereits festgehalten wurde, kann eine rassismuskritische Haltung

dazu beitragen, dass Tendenzen der Kulturalisierung, Naturalisierung und Homogenisierung rechtzeitig erkannt werden, bevor sie unhinterfragt übernommen werden. Dieser Moment des Erkennens ist der richtige Zeitpunkt für Kritik. Konkret meint Rassismuskritik mit Kritik die Suche „nach Veränderungsperspektiven, nach Möglichkeiten, solchen Formen der Fremdbestimmung, der Kontrolle und des Gelenktwerdens Alternativen entgegenzustellen.“ (Leiprecht, Mecheril, Scharathow, & Melter, 2011, S. 9) In der rassismuskritischen Bildungsarbeit werden Rassismen als Deutungsmuster, die dazu dienen, die Realität so zu deuten, dass sie in rassistische Weltvorstellungen passt und bestimmte politische Entscheidungen legitimieren, verstanden. (Hafeneger, 2019, S. 27) Somit wird Rassismus in erster Linie nicht auf einer individuellen Ebene behandelt, sondern als „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Leiprecht, Mecheril, Scharathow, & Melter, 2011, S. 9) Hafeneger (2019, S. 21) spricht von Rassismen als

negative innere (mehr oder weniger stabile) Objekte (...) Strukturen und interaktive Muster, die sich gegen Andere („Fremde“) und deren angeblich kollektives Verhalten richten; die als soziale, ethnische und religiöse Gruppen als ‚minderwertig‘ und ‚anders‘ etikettiert und abgewertet, öffentlich deklariert werden und die austauschbar sind.

Hervorzuheben in diesem Zitat ist die Austauschbarkeit der diskriminierten Gruppen. Die Austauschbarkeit verweist darauf, dass jeder Mensch Opfer von Rassismus werden kann. Hafeneger und Widmaier ergänzen diesbezüglich den Aspekt, dass jeder Mensch in der einen oder anderen Situation rassistisch handeln könnte. Niemand ist vor Rassismus geschützt. Aus diesem Grund wird auch die Verwendung des Begriffs Antirassismus abgelehnt. Im Begriff schwingt die Überzeugung mit, im Gegensatz zu anderen selbst nicht rassistisch zu sein. (Hafeneger & Widmaier, 2019, S. 11)

In diese Diskussion bringt Deilami eine interessante Perspektive ein, wenn sie die Rolle von MigrantInnen bei der Reproduktion von Rassismen in den Blick nimmt und von ihnen ebenso eine rassismuskritische Haltung einfordert. In ihrer Argumentation wird nicht übersehen, dass rassistische Handlungs- und Denkweisen, die von MigrantInnen ausgehen „auch das Resultat nachvollziehbarer Widerstandsstrategien sind, um Rassismuserfahrungen bei sich und bei den anderen besser bewältigen zu können.“ (Deilami, 2011, S. 367) Dennoch sieht sie in der rassismuskritischen und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung und Einflussnahme in gesellschaftliche Diskurse ein wichtiges „Mittel zur Emanzipation von Migrantinnen und Migranten“ (Deilami, 2011, S. 367) Um die hierfür erforderlichen Kompetenzen zu erlangen und den

eigenen Integrationsprozess mitgestalten zu können bedarf es derselben Unterstützung, die Angehörige der Mehrheitsgesellschaft bekommen. (Deilami, 2011, S. 372) Weil die Gefahr groß ist, trotz einer Ablehnung von Rassismen selbst in rassistische Deutungsmuster zu verfallen und der Positionswechsel vom Diskriminierenden zum Diskriminierten und umgekehrt fließend ist, verfolgt rassismuskritische Bildungsarbeit das Ziel,

eine kritische Haltung zu entwickeln, welche dazu befähigt, das eigene Handeln sowohl im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen als auch vor dem Hintergrund rassistischtheoretischer Implikationen beständig zu reflektieren und entsprechend widerständige Strategien zu entwickeln sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten. (Scharathow, 2011, S. 13)

Strategien und Handlungsalternativen werden im Unterricht in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erarbeitet, diskutiert und ausprobiert. Eine Aufgabe der rassismuskritischen Bildung ist es, die „subjektiven Umgangsweisen“ (Leiprecht, 2011, S. 252), in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen, um Erklärungen für Konflikte zu finden und alternative Sichtweisen zu ermöglichen (Leiprecht, 2011, S. 252) Gewinnbringend kann hierfür eine intersektionale²⁸ Herangehensweise sein. Sie ermöglicht es, dass ein größeres Repertoire an Differenzlinien (z.B. Sprache, Religion, Nation, Kultur, ...), beispielsweise die Biographie eines Individuums, für die Dekonstruktion von Rassismen und die Erarbeitung von Alternativen Beachtung findet. Rassismuskritik ist es daher wichtig, Migrationsprozesse stets in ihrem Gesamtkontext zu analysieren (Paschalidou, 2019, S. 92), um Kreuzungspunkte (engl. intersections) verschiedener Unterschiede (z.B. Einkommen, gesellschaftliche Position, ...) zu erkennen. (Leiprecht, 2011, S. 251) Für die Unterrichtsgestaltung ergibt sich folgende Schlussfolgerung:

Aus einer intersektionalen Perspektive ist klar, dass jede Gruppe, selbst dann, wenn sie sich durch Gemeinsamkeit definiert, auch durch Unterschiede geprägt wird. Die einzelnen Gruppenmitglieder bringen nicht nur unterschiedliche biographische Erfahrungen mit, sie sind auch in den verschiedenen Machtverhältnissen unterschiedlich positioniert. (...) Machtkritische Trainings zu Intersektionalität müssen daher auch Konflikte thematisieren, mit Disharmonien arbeiten, den Wunsch nach Harmonie kritisch hinterfragen und dabei unterstützen, Konflikte als produktiv zu erleben. (Goel & Stein, 2012)

Beim Versuch der eigenen Positionierung, können persönliche Ausgrenzungserfahrungen aber auch Besserstellungen bewusst werden. Diese Erfahrung kann Widerstand und Unbehagen bei den Teilnehmenden auslösen. Die Situation verlangt ein hohes Maß an

²⁸ Intersektionalität zeichnet sich durch die „integrative Analyse des Zusammenwirkens unterschiedlicher Formen und Dimensionen von Ungleichheit, Differenz und Herrschaft“ (Universität Bielefeld, 2011) aus.

Professionalität seitens der Lehrenden. Vorausgesetzt wird, dass sie über ausreichend theoretisches Wissen in Bezug auf Rassismuskritik verfügen, selbst in der Lage sind, Konflikten lösungsorientiert zu begegnen, und Fehler als positiven Schritt im Lernprozess wahrnehmen. Nur dann kann im Unterricht Raum für einen konstruktiven Austausch entstehen und der Grundstein für die Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung gelegt werden. (Goel & Stein, 2012) Eine Veränderung kann durch rassismuskritische Bildungsarbeit nicht von heute auf morgen bewirkt werden oder wie Leiprecht es formuliert: „Die Welt insgesamt lässt sich damit nicht ändern, aber der nächste kleine Schritt, um aus einem Netz von Wechselzuschreibungen und Wechselausgrenzungen herauszukommen, kann und muss gegangen werden (...).“ (Leiprecht, 2011, S. 261) Wie sich gezeigt hat, handelt es sich um eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die hier an pädagogisches Handeln herangetragen wird. Rassismuskritische Bildung wird jedoch als Teilaspekt der politischen Bildung zum Fundament einer multikulturellen Gesellschaft, wenn Hafenegger und Widmaier (2019, S. 12) schreiben: „Eine offene demokratische Gesellschaft braucht politische Bildung, wenn sie stabil bleiben und sich weiterentwickeln will. Das politisch-demokratische Bewusstsein und entsprechendes Handlungsvermögen gehören zu den Kernkompetenzen von mündigen Staatsbürger*innen (...).“

So gesehen ist rassismuskritische Bildung essentiell für die Institution Schule, wenn sie ihrer Kernaufgabe, der Ausbildung mündiger BürgerInnen, nachkommen will. Angesichts dieser Tatsache soll in den Didaktisierungsvorschlägen dieser Masterarbeit die rassismuskritische Perspektive aufgegriffen werden. Dies geschieht einerseits, indem den Lernenden im Unterricht jener interaktive Raum geboten wird, den es braucht, um alternative Handlungs- und Sichtweisen zu diskutieren und zu erproben. Andererseits wird gezeigt wie Lehrende und Lernende z.B. durch die Methode Power Flower ihre eigene Positionierung reflektieren können. Die Auswahl konkreter Methoden erfolgt wohlüberlegt und nach Möglichkeit in Anknüpfung an Inhalte und Passagen aus den beiden Romanen. Eine genauere Beschreibung erfolgt im Rahmen der Zusammenfassung des methodisch-didaktischen Konzepts (Kapitel 7), das den Unterrichtsimpulsen zugrunde liegt.

5 Theoretische und methodisch-didaktische Einbettung: Literarische Diskursanalyse und Kulturwissenschaftliche Literaturdidaktik

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die theoretische Verortung und das methodische Vorgehen bei der Analyse der Romane *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* beschrieben. Die Literaturanalyse der beiden Romane dient der Einschätzung des Potentials für den Literaturunterricht im Kontext von DaF/DaZ. Es sollen dadurch Themen und allgemeine Anknüpfungspunkte für den Unterricht gefunden werden. Die Grundannahmen der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaften und der darauf aufbauenden kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik werden im zweiten Teil dieses Kapitels erläutert. Die kulturwissenschaftliche Literaturdidaktik bildet die Grundlage für die methodisch-didaktische Gestaltung der Unterrichtsimpulse. Sowohl bei der Literaturanalyse als auch bei der Ausarbeitung der Unterrichtsideen und ihrer möglichen Umsetzung nimmt der Kontext, in dem Literatur entsteht bzw. gelesen wird eine zentrale Bedeutung ein. Kurzum, eine interdisziplinäre Herangehensweise ist in beiden Fällen von zentraler Bedeutung.

5.1 Literarische Diskursanalyse

Wie eingangs erwähnt, wird Literatur in dieser Masterarbeit nicht als isolierter Untersuchungsgegenstand betrachtet. Das Gegenteil ist der Fall. Literatur steht in einer Wechselbeziehung mit ihrem Umfeld. Dazu zählen beispielsweise die Literaturlandschaft, in der sie publiziert wird, gesellschaftliche und politische Einflussfaktoren, Medien und nicht zuletzt das Weltgeschehen im Allgemeinen. Es kann daher in einem weiteren Schritt angenommen werden, dass „(...) Literatur sich nicht jenseits dominanter Diskurse bewegt.“ (Kißling, 2020, S. 120) Literatur ist Teil verschiedenster Diskurse und gestaltet diese mit. Eine Literaturanalyse, die dieser Grundannahme folgt, ist aus methodischer Sicht der Diskursanalyse zuzuordnen. (Kißling, 2020, S. 120) In den Mittelpunkt der Analyse rücken somit die sichtbaren, aber auch die auf den ersten Blick unsichtbaren Diskurse, die in literarischen Texten enthalten sind. (Kißling, 2020, S. 122) Um diese zu erkennen, reicht eine formale und textimmanente Analyse nicht aus. Der literarische Text muss auf seine Interferenzen mit anderen (historischen) Diskursen hin untersucht werden. (Kißling, 2020, S. 121) Foucault spricht konkret von einer „historische[n] Diskursanalyse“ (Kißling, 2020, S. 120), die er als

Archäologie des Wissens bezeichnet und eng mit Fragen der Repräsentation (Wer spricht wie über wen) sowie der Art und Weise des Sprechens (Wiederholung und Resignifikation sprachlicher Praktiken) verbindet (...). (Kißling, 2020, S. 121)

Nach Foucault sind Diskurse eine Kombination aus Wissen und Macht. Wenn Foucault von Macht spricht, verwendet er einen produktiven Machtbegriff. Damit will er darauf hinweisen, dass Macht einerseits als Instrument der Unterdrückung verwendet wird, um bestimmte Diskurse und eine bestimmte Deutungsweise durchzusetzen, um sie in der Gesellschaft als normal zu etablieren. (Kißling, 2020, S. 122) Diskurse, die sich aufgrund des Verbots anderer Diskurse und der Ausgrenzung bestimmter Personengruppen durchsetzen, stellen „eine Menge von sanktionierten Aussagen dar, die eine Verengung des Blickfelds bewirken.“ (Kißling, 2020, S. 123) Andererseits kann Macht auch zur Neu- und Umgestaltung genutzt werden. Unter Berücksichtigung von Foucaults produktivem Machtbegriff wird klar, dass Macht auch Widerstand auslösen kann und Gegendiskurse hervorbringt. Es wäre laut Foucault daher falsch, Macht nur negativ zu besetzen. (Kißling, 2020, S. 123) Butler begründet die Möglichkeit zur Hervorbringung von Gegendiskursen mit der Arbitrarität des Zeichens (Kißling, 2020, S. 124): „Wenn Signifikant und Signifikat willkürlich zusammengesetzt sind, lassen sich Bedeutungen auch verschieben, verändern, dekonstruieren.“ (Kißling, 2020, S. 124)

Auch bei der Diskursanalyse im Bereich der Literatur ist von einem produktiven Machtbegriff, wie in Foucault beschreibt, auszugehen. Denn: „Das Diskursfeld der Literatur bildet diese Zweideutigkeit machtvoller Diskurslogik ab.“ (Kißling, 2020, S. 124) Seit der genealogischen Wende sieht Foucault die Literatur nicht mehr als bloßen Gegendiskurs und autonomen Untersuchungsgegenstand. Sie ist Teil der Diskursanalyse und so wie Politik oder Wissenschaften gesellschaftlich verankert, kurz institutionalisiert. „Entsprechend lassen sich in literarischen Texten diskursive Eigenschaften und Relationen zum außerdiegetischen Raum wiederfinden, die nicht allein auf die Regeln der Grammatik zurückzuführen sind.“ (vgl. Foucault 2012 in Kißling, 2020, S. 124)

Dennoch nimmt die historische Diskursanalyse Literatur lediglich in ihrer repräsentativen und deskriptiven Funktion wahr. Aus diesem Grund wurde Foucaults Ansatz in den Literaturwissenschaften weiterentwickelt. Das Ergebnis sind unterschiedliche Ansätze zur literarischen Diskursanalyse, die sich durch eine Kombination aus Diskursanalyse und Hermeneutik auszeichnen. Ausgehend von Überlegungen der Diskursanalyse können nur durch hermeneutische Techniken implizit

enthaltene Wissen erkannt und gedeutet werden sowie das für die Rezeption erforderliche Wissen identifiziert werden. (Kißling, 2020, S. 125) Der wesentliche Unterschied zur historischen Diskursanalyse besteht „darin, Literatur nicht als Abbild der Realität, als Mimesis, zu begreifen, sondern als eine gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion, sprich als Poiesis.“ (vgl. Birk und Neumann 2002 in Kißling, 2020, S. 125,) Literatur kommt in diesem Verständnis eine kulturell relevante Aufgabe zu. Sie ist ein Speicherort von Wissen, gibt es weiter und trägt zu seiner Transformation bei. Gleichzeitig berücksichtigen literarische Ansätze der Diskursanalyse aber auch die Funktion von Poetik und Ästhetik bei der Darstellung des Wissens. (Kißling, 2020, S. 125)

Als Beispiel für eine literarische Form von Diskursanalyse soll an dieser Stelle der New Historicism genauer betrachtet werden. Es handelt sich um einen literaturmethodischen Ansatz, der in den 1980er Jahren in den USA vom Literaturwissenschaftler Stephen Greenblatt entwickelt wurde. (Becker, 2007, S. 175) Dem New Historicism liegt die Annahme zugrunde, dass Literatur, anders als beim New Criticism, nicht autonom betrachtet werden kann, denn sie ist immer ein Teil der Geschichte. Das Kontextwissen ist für die Analyse daher von zentraler Bedeutung. (Becker, 2007, S. 178) Dies zeigt Greenblatt auch am Beispiel seiner Shakespear-Studien, die als Anwendungsbeispiel für den New Historicism fungieren. Sie verfolgen das Ziel die gesellschaftlichen Normen, sozialen Praktiken und Machtverhältnisse der Entstehungszeit zu rekonstruieren. (Becker, 2007, S. 181) Wie wird hierfür vorgegangen?

Kultur insgesamt wird als Text verstanden, eine Festlegung, die die Annahme einer Höherwertigkeit des literarischen Textes zurückweist – zumindest im <Verlauf> der Analyse, werden in ihr doch nicht-literarische Texte, etwa historische Dokumente, religiös- theologische Schriftstücke, juristische oder medizinische Schriften, wissenschaftliche Abhandlungen zu einem bestimmten Thema, in die Beschreibung eines literarischen Werks und einer kulturellen Situation einbezogen. Teil der interpretatorischen Arbeit ist es sodann, Quellen aus anderen kulturellen Bereichen zu finden, die zwar in abweichenden Medien und Gattungen verfasst sind, aber vergleichbare Handlungs- und Verhaltensweisen thematisieren. (Becker, 2007, S. 176)

Zur Rekonstruktion werden Informationen aus verschiedenen Bereichen der Geschichte, der Gesellschaft und der Literatur zusammengetragen. Literatur ist für Greenblatt ein „Resonanzraum“ (Greenblatt, 1990, S. 11), in dem verschiedene kulturelle Diskurse aufeinandertreffen. Der einzelne literarische Text steht darüber hinaus in einer Wechselbeziehung zu anderen Texten, sodass ein Netz an Diskurssträngen entsteht. Der einzelne Text stellt einen Knoten in diesem Gewebe dar. (Becker, 2007, S. 178) Seine Macht

besteht nun nicht mehr in seiner ästhetischen Einheit, sondern in der Literatur möglichen Integration unterschiedlicher kultureller Diskurse. Gerade aus dieser Eigenschaft ergibt sich die

Möglichkeit, Texte in Zusammenhang oder gar als Teil von Erinnerungskulturen zu denken.
(Becker, 2007, S. 178)

Es zeigt sich, dass Greenblatt die Diskursanalyse mit seinem methodischen Verfahren zu „einer diskursanalytisch verfahrenen Kultur- und Textwissenschaft“ (Becker, 2007, S. 176) erweitert. Diskursanalyse, Sozialgeschichte und Hermeneutik werden miteinander verbunden, um die „soziale Energie“ (Becker, 2007, S.179, vgl. Greenblatt 1988) die im Text gespeichert ist zu rekonstruieren. Aus epistemologischer Sicht machen rein literaturanalytische Fragestellungen daher keinen Sinn. Die Stimme des Autors/der Autorin ist nur eine von vielen, die im Text - wenn auch nicht an der Oberfläche - enthalten sind (Becker, 2007, S. 180-182) Für alle Ansätze, die so wie der New Historicism den Text als historisches und kulturelles Dokument sehen, gilt:

Die scharfe Grenzziehung der traditionellen Literaturwissenschaft zwischen dem Eigenen (des Autorsubjekts) und dem Anderen (des gesellschaftlichen Diskurses) wird mit solchen Ansätzen, die <Spuren> dekonstruktivistischer Anteile des New Historicism erkennen lassen, hinfällig; zumindest ist das Andere bzw. Abwesende eine wichtige analytisch zu fassende Kategorie in seiner Vorgehensweise. (Becker, 2007, S. 182)

Diskursanalytische Verfahren wie der New Historicism, liefern wichtige Anhaltspunkte für machtkritische Analysen, da sie interdisziplinär und nicht textimmanent ausgerichtet sind. (Kißling, 2020, S. 126) Dies ist auch der Grund, warum diese Methode zur Offenlegung des Potentials der Romane *Dazwischen:Ich* und *Spaltkopf* für den Unterricht im Kontext von DaF/-DaZ verwendet wird. In Anlehnung an den New Historicism sollen die Romane von Julia Rabinowich in Hinblick auf darin enthaltene kulturelle Diskurse, die für die Lernenden Relevanz haben, untersucht werden. Besonderes Interesse gilt der Frage, welches Bild von Gesellschaft und Normalität mit den Romanen transportiert wird. In Kapitel 7 soll gezeigt werden, wie dieses Bild sowie die darin enthaltenen kulturellen Diskurse und Machtstrukturen im Unterricht gewinnbringend für die Ziele rassismuskritischer Bildung eingesetzt werden können. Bei der Analyse wird Foucaults produktiver Machtbegriff aufgegriffen und gegebenenfalls das widerständische Potential genutzt, um Gegendiskurse im Unterricht zu thematisieren.

Für den Literaturunterricht mit den ausgewählten Romanen von Julia Rabinowich stellt die kulturwissenschaftliche Literaturdidaktik, das methodisch-didaktische Gerüst dar. Die theoretische Basis bilden die kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaften, deren Entstehung wiederum auf Stephen Greenblatt zurückzuführen ist. Er hat mit dem New Historicism zur kulturwissenschaftlichen Öffnung der Literaturwissenschaften beigetragen. Sein literaturmethodischer Ansatz stellt die Grundlage der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaften dar. (Becker, 2007, S. 184)

5.2 Kulturwissenschaftliche Literaturdidaktik

Die kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft, welche die theoretische Grundlage für den Unterricht mit literarischen Texten in dieser Masterarbeit darstellt, ist als Erweiterung der Sozialgeschichte zu verstehen. Diese wird vor allem dafür kritisiert, dass sie soziale, gesellschaftliche und politische Einflussfaktoren auf die Entstehung von Literatur isoliert von der Entwicklung ästhetischer Merkmale und Inhalte sowie abgegrenzt vom literarischen Weltgeschehen im Allgemeinen betrachtet. Aus diesem Grund verlangt die kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft, so wie die kulturwissenschaftliche Landeskunde, eine interdisziplinäre Herangehensweise. (Becker, 2007, S. 160) Diese Forderung setzt die Literaturwissenschaft unter Druck und veranlasst sie zu folgendem Schritt:

Über die Verbindung der literaturwissenschaftlichen Interpretation mit übergreifenden historischen und soziokulturellen Fragestellungen sowie durch die Integration in den größeren Rahmen der Analyse von Gesellschaft, Kultur und Technik sollte und soll [...] einer drohenden Isolierung und Marginalisierung des Faches vorgebeugt werden. (Becker, 2007, S. 160)

Die Frage nach der Bedeutung von Literatur für die Gesellschaft, wie sie in dieser Masterarbeit gestellt wird, beantwortet die kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft unter Berücksichtigung des kulturellen Zusammenhangs, aus dem heraus ein Text entsteht. Der literarische Text wird zu einem Stück Kulturgeschichte. Darüber hinaus wird nicht länger von einer einseitigen Beziehung zwischen dem Text und seinem sozialen, kulturellem und ökonomischen Umfeld ausgegangen (Becker, 2007, S. 160), sondern von einem „reziproken Austauschprozess“ (Becker, 2007, S. 161) zwischen literarischem Text und Kontext.

Literarische Texte werden mithin nicht ausschließlich als Abbildung empirischer Wirklichkeit, sondern als eine ‚eigenständige Form von kultureller Sinnproduktion‘ wahrgenommen, als ästhetische Realitätskonstruktionen, über die sodann spezifische Kollektivvorstellungen, Wahrnehmungsmuster und Mentalitäten zu erfassen sind. Umgekehrt heißt dies aber auch, dass Literatur an der Produktion und Konstruktion kollektiver gesellschaftlicher Vorstellungen und Denkformen beteiligt ist; anders ausgedrückt, dass literarische Texte wirkliches Geschehen nicht nur abbilden, sondern auch, da Literatur als ein einflussreiches Medium kultureller Sinnggebung und Identitätsfindung eingesetzt werden und wirken kann, gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion selbst erzeugen. (Becker, 2007, S. 165)

Kurzum, der Text ist das Ergebnis des kulturellen Umfeldes, aus dem heraus er entsteht. Er ist aber auch an der Erschaffung von Wirklichkeiten beteiligt. Ein zentraler Begriff ist in diesem Zusammenhang jener der Mentalität. Er steht für das Verständnis von Literatur als integralem Bestandteil von Kultur. Die in den Texten enthaltene Mentalität spiegelt die Sichtweisen, das Weltbild, die Emotionen und Haltungen jener Zeit wider, in der

der Text entstanden ist. (Becker, 2007, S. 166) Die Vorgehensweise, die für die Offenlegung der Mentalität erforderlich ist, beschreibt Becker mit folgenden Worten:

[...] eine kulturwissenschaftliche und -geschichtliche Vorgehensweise berücksichtigt bei ihrem Versuch, die soziokulturelle Mentalität einer literarischen Epoche zu rekonstruieren, solche Verbindungen und exponiert Fragen nach der Literatur impliziten kollektiven Wirklichkeitserfahrung, nach dem in literarischen Texten verarbeiteten Selbstbildnis einer Gesellschaft, nach ihren politischen und kulturellen Grundüberzeugungen, nach der Wahrnehmung von Wirklichkeit und nach den in einer Gesellschaft wirkenden Wahrnehmungsmustern, nach den in ihr virulenten Denkweisen und Positionen. (Becker, 2007, S. 166)

Für die Textanalyse selbst bedeutet dieses Verständnis der Text-Umfeld Beziehung, dass die verschiedenen Texte als kulturelle Dokumente im Mittelpunkt stehen und der/die AutorIn in den Hintergrund tritt. (Becker, 2007, S. 161-162) Im Sinne der Kulturwissenschaften erfolgt die Textanalyse durch ein „interpretatives, bedeutungsgenerierendes Verfahren [Verstehen], das sozial signifikante Wahrnehmungs-, Symbolisierungs- und Kognitionsstile in ihrer lebensweltlichen Wirksamkeit analysiert[...].“ (Böhme & Scherpe, 1996, S. 16) In Kombination mit der kulturwissenschaftlichen Auslegung des Kulturbegriffs (vgl. Kapitel 4.4.) sind „nahezu alle menschlichen Lebensformen und Tätigkeiten“ (Becker, 2007, S. 162) für die Analyse interessant. Es zeigt sich: Der cultural turn hat eine interdisziplinär ausgerichtete Literaturwissenschaft, deren Erkenntnisinteresse nicht länger dem Geist, sondern der Kultur gilt, hervorgebracht. Daraus ergibt sich eine neue Fülle an Themenfeldern und Fragestellungen für die Arbeit mit literarischen Texten. (Becker, 2007, S. 162-163)

Was hier für die literaturwissenschaftliche Textanalyse gilt, soll in dieser Masterarbeit in seinen Grundzügen als die theoretische Grundlage für die Arbeit mit Literatur im Unterricht übernommen werden. Die Prämissen einer kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik, die sich daraus ergeben, sollen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

Grundlegend ist zunächst die Auffassung vom Fremdsprachenunterricht als kulturelle Aktivität. Die konkrete Gestaltung der kulturellen Aktivität Fremdsprachenunterricht findet, wie jede Unterrichtsgestaltung, im Spannungsfeld zwischen normativen Vorgaben und Erwartungen auf der einen Seite und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft auf der anderen Seite statt. Verschiedenste Interessen treffen aufeinander. (Hallet, 2007, S. 31) Wesentlich für diese Masterarbeit ist, dass kulturwissenschaftliche, didaktische Konzepte „nur mit einem genauen Blick auf die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, für die die Lernenden ausgebildet werden,“ (Hallet, 2007, S. 31) entwickelt werden können. Die theoretische und konzeptionelle

Basis stellt die Kulturwissenschaft dar. Daraus folgt, dass ein Konzept, dann gelungen ist, wenn die formulierten Ziele (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse) dem kulturwissenschaftlichen Verständnis von Kultur und Gesellschaft entsprechen. (Hallet, 2007, S. 31)

Ein auf gesellschaftliche Partizipation ausgerichteter Fremdsprachenunterricht legt seiner Unterrichtsgestaltung weiters die Annahme zugrunde, dass alle Lernenden „kulturelle Aktanten“ (Hallet, 2007, S. 32) seien. Was ist damit gemeint? Es geht nicht nur darum, dass der/die Lernende im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, da ohne seine Aktivität kein Lernen stattfinden kann. Es geht vor allem darum, dass jede/jeder Lernende nicht erst in der Zukunft, sondern bereits in der Gegenwart Teil soziokultureller Prozesse und gesellschaftlicher Gefüge ist. Dieses soziokulturelle Erfahrungswissen und die individuellen Einstellungen und Sichtweisen der Lernenden sollen im Unterricht berücksichtigt werden und ihn mitgestalten. (Hallet, 2007, S. 32-33)

Umgekehrt wirken, wenn erfolgreich gelernt wird, die Ergebnisse und Prägungen von Lernprozessen durch die Lernenden als kulturelle Aktanten zurück in die Lebenswelt, als kulturelle Vorstellungen, Konzeptualisierungen und Einstellungen in der Lebenswelt. (Hallet, 2007, S. 33)

So wie die kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft von einer Wechselbeziehung zwischen dem Text und seiner soziokulturellen Umwelt ausgeht, nimmt diesem Zitat folgend auch der kulturwissenschaftlich geprägte Fremdsprachenunterricht eine Wechselbeziehung zwischen den Lernenden (als am Unterricht Teilnehmenden) und ihrer Lebenswelt (Lernende als Teil einer Gesellschaft) an.

Für die Lehrperson bedeutet das, dass sie einen Überblick über das aktuelle, kulturelle Geschehen (gesellschaftliche Entwicklungen, relevante gesellschaftspolitische Themen, ...) haben muss, um daraus Unterrichtsthemen und Fragestellungen abzuleiten, die eine Anknüpfung an aktuelle Diskurse aus der Lebenswelt der Lernenden ermöglichen. (Hallet, 2007, S. 33) Denn es gilt die Annahme: „Nur durch den Bezug auf reale gesellschaftliche Diskurse können motivierende und günstige Lernbedingungen geschaffen werden, in denen die Lernenden den Unterrichtsinhalten Relevanz und Bedeutsamkeit beimessen.“ (Hallet, 2007, S. 33)

Ein Konzept, das den soeben aufgelisteten Anforderungen gerecht wird, ist das Task-Konzept. Es stellt nach Hallet ein methodisch-didaktisches Werkzeug zur Realisierung der lebensweltlichen Einbettung von Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung relevanter Diskurse dar (Hallet, 2007, S. 34) und kann folgendermaßen beschrieben werden:

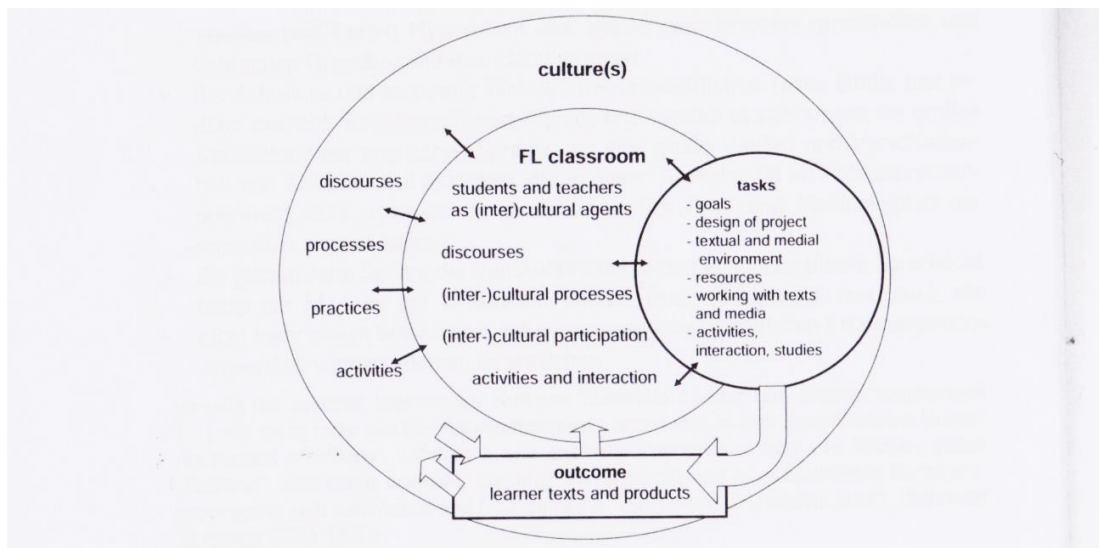


Abbildung 5: Das Task-Konzept (Hallet, 2007, S. 34)

In der Abbildung ist die wechselseitige Beziehung zwischen kulturellen Einflüssen (z.B. Diskurse, Prozesse, Praktiken des Alltags) der Lebenswelt und dem Klassenraum als transkulturellem Raum, der von Lehrenden und Lernenden gestaltet wird, anschaulich dargestellt. Die Aufgaben (engl. tasks) bedienen sich möglichst unterschiedlicher Ressourcen (u.a. Texte und Medien) und bringen Ergebnisse hervor, die im Klassenraum und über dessen Grenzen hinweg wirken.

Wird Fremdsprachenunterricht auf Basis dieses Konzepts gestaltet, kommt es unweigerlich zu einem Austausch von kulturellem Wissen unter den Teilnehmenden, darin enthalten eine Reihe an Fremdheitserfahrungen. Der Fremdsprachenunterricht wird zum transkulturellen Raum, denn der interkulturelle Austausch, insofern er überhaupt als solcher erlebt wird, bewirkt eine Veränderung bei allen Teilnehmenden. (Hallet, 2007, S. 35) Da es sich um einen gegenseitigen „Austausch kultureller Muster, Konzepte und Prägungen“ (Hallet, 2007, S. 35) handelt, ist die Bezeichnung transkulturell treffender. (Hallet, 2007, S. 35) Im Fremdsprachenunterricht können somit Prozesse ausgelöst werden, die die Identität der Lernenden nachhaltig verändern. Für das interkulturelle Lernen, das darauf abzielt, Strategien für das Leben in einer Welt, in der Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Lebensweisen aufeinandertreffen zu vermitteln (Hallet, 2007, S. 34), kommt Hallet (2007, S. 35) daher zu dem Schluss:

Die kulturelle Differenz ist die notwendige Voraussetzung interkultureller Kommunikation. Kommunikationsstrategien, die auf die Überwindung kultureller Differenzen zielen oder Prozesse, die in diese Richtung tendieren, heben aber - *in the long run* – interkulturelle Differenzen auf.

Abgesehen vom direkten kulturellen Austausch unter den Teilnehmenden können derartige Prozesse durch den gezielten Einsatz von Medien und Literatur unterstützt bzw.

überhaupt erst ausgelöst werden. (Hallet, 2007, S. 35) Der Fremdsprachenunterricht wird zum „Diskurs- und Begegnungsraum“ (Hallet, 2007, S. 36), in dem die Lebenswelten der Lernenden sowie verschiedenste Medien (Texte, Bilder, ...) zur Veranschaulichung der (trans-)kulturellen, globalisierten Welt, aufeinandertreffen. Die vorliegenden Ausführungen können mit folgenden Worten auf den Punkt gebracht werden:

Jeder interkulturelle Kontakt hat auch Auswirkungen auf das kulturelle Handeln der Beteiligten in ihren eigenen lebensweltlichen Kontexten. Interkulturelles Lernen ist daher immer auch kulturelles Lernen. Alle damit zusammenhängenden Prozesse, seien sie kognitiver, affektiver, ethischer oder sprachlich-diskursiver Art, müssen daher als transkulturell betrachtet werden. (Hallet, 2007, S. 36)

Wie bereits erwähnt, können kulturelle Austauschprozesse im Unterricht auch durch Literatur initiiert werden. Unter Berücksichtigung der Forschungsfrage, welche dem gesellschaftlichen Beitrag von Literaturunterricht nachgeht, erscheint dieser Aspekt besonders interessant. Im nachfolgenden Abschnitt sollen daher der Nutzen und die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Literaturunterricht ermittelt werden. Nicht zuletzt ist dieser Abschnitt auch als ein Plädoyer für eine Neugestaltung des Literaturunterrichts zu verstehen. Eine erste Übersicht zeigt, dass Literaturunterricht deutlich mehr kann als (verstehendes) Lesen lernen.

	Function	Tasks and Assignments	Competences
1	reading and understanding literature	interpretive, reflexive, analytical	reading, literary
2	providing textual and generic models	Initiating text production and creative activities	Textual, discursive, aesthetic, creative
3	representing socio-cultural models	experiential	social, cultural
4	representing (foreign) culture(s)	(inter-)culturally evaluative	intercultural
5	representing (student's) experiences	experiential, reflexive	social, cultural
6	relief	activity-oriented, entertaining	attitudinal, interactive
7	initiating language learning	evocative, processual	linguistic, communicative
8	representing linguistic phenomena	analytical, evaluative	linguistic

Tabelle 3: Funktionen von Literatur im Fremdsprachenunterricht (adaptiert nach Hallet, 2007, S. 42)

Trotz dieser Fülle an Möglichkeiten der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht spielen literarische Texte aktuell eine untergeordnete Rolle, sowohl im Deutsch als auch im DaF- Unterricht. Literatur wird hauptsächlich in der Oberstufe und dann vor allem im Gymnasium in den Unterricht eingebunden. Hallet sieht die Ursachen hierfür einerseits im fehlenden Bewusstsein für den Nutzen von Literatur für das Fremdsprachenlernen und andererseits in den gegenwärtigen bildungs- und gesellschaftspolitischen dominanten Diskursen, welche der Literatur ihren lebensweltlichen Bezug aberkennen. Diese Auflistung der verschiedenen Funktionen von Literatur soll zeigen, dass das Verstehen von Literatur wesentlich mehr beinhaltet als das Herausfiltern bestimmter Informationen. Literarische Texte mögen in manchen Fällen berechtigterweise ein guter Ausgangspunkt für kreative Aktivitäten oder das Lernen bestimmter sprachlicher Strukturen sein. Lehrende sollten sich aber dessen bewusst sein, dass diese Möglichkeiten nur einen Bruchteil des Spektrums an Einsatzmöglichkeiten darstellen. Um das volle didaktische Potential von Literatur auszuschöpfen, müssen der literarische Text selbst und seine kulturelle, ästhetische und sprachliche Ebene in den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung rücken. (Hallet, 2007, S. 41) Die vorliegende Tabelle soll ein Beitrag dazu sein, den verschiedenen Facetten von Literaturunterricht in Zukunft mehr Beachtung zu schenken. In der kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik, so auch bei den Didaktisierungsvorschlägen in dieser Masterarbeit, wird der Fokus vor allem auf den Funktionen 2-6 liegen. Abgesehen davon, dass der literarische Text eine Vorlage für die eigene Textproduktion (Funktion 2) sein kann und durch das Bereitstellen von sprachlichen Strukturen und Vokabeln zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen beiträgt, soll das Augenmerk auf kulturelle Aspekte des Literaturunterrichts gelegt werden. Das bedeutet, dass bei der Ausarbeitung der Unterrichtsideen der Text v.a. als kulturelles Dokument gesehen wird (Funktion 3+4) und die Lernenden in den Aufgaben zu den Texten ihre Sichtweisen einbringen können (Funktion 5). Darüber hinaus sollen die Lernenden die Erfahrung machen, dass Lesen Spaß macht (Funktion 6) und so langfristig eine positive Einstellung zum Lesen einnehmen. Aus pädagogischer Sicht sollen die Unterrichtsimpulse dazu beitragen, den didaktischen und gesellschaftlichen Mehrwert von Literatur zu unterstreichen und im Sinne der kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik auf die kulturellen Zusammenhänge und die (kompetenz)bildende Wirkung von Literatur hinzuweisen.

Wie bereits erwähnt, geschieht dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Lernenden selbst kulturell handelnde Individuen sind. (Hallet, 2007, S. 42) Konkret orientieren sich die Didaktisierungsvorschläge an den folgenden Merkmalen eines kulturwissenschaftlich orientierten Literaturunterrichts (Hallet, 2007, S. 42-44):

- Ästhetisches Lesen: Der Unterricht soll so gestaltet sein, dass die Lernenden, „eine ganz persönliche Beziehung oder Einstellung zur Welt des literarischen Textes und den ‚Menschen‘, die diese bevölkern, aufbauen können.“ (Hallet, 2007, S. 42) Methodenvielfalt hilft den Lernenden in diesem Fall ihren persönlichen Zugang zu finden. Im Vordergrund stehen nicht zwingend „die literarisch-ästhetischen Qualitäten des Textes selbst“ (Hallet, 2007, S. 42), sondern die im Text konstruierte Welt. Sie wird mit der eigenen Lebenswelt, ihren kulturellen und sozialen Prägungen, abgeglichen, was im Idealfall zu der Erkenntnis führt, dass die eigene nur eine von vielen möglichen Welten ist.
- Soziales Lernen: Literatur ermöglicht es eine imaginäre Welt, in der Menschen interagieren, Konflikte austragen und zusammenleben, auf einer Metaebene zu beobachten. Der Literaturunterricht soll den Lernenden die Möglichkeit geben, diese Beobachterposition zu nutzen, um eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen und Lösungsansätze für persönliche Konflikte zu entdecken.
- Generisches Lernen: In literarischen Texten werden Lernenden nicht nur imaginäre Welten vorgestellt, sie vermitteln das Werkzeug, um unseren Alltag zu strukturieren, Zusammenhänge und zeitliche Abfolgen zu erkennen. Kurzum, sie helfen bei der Ausbildung narrativer Kompetenz. Auch Metaphern, die unsere Alltagssprache prägen, haben ihren Ursprung in der poetischen Sprache der Literatur. Metaphorisches Denken, welches im Alltag vielfach gebraucht wird, kann folglich durch Literatur gefördert werden.
- Kulturelles Lesen: Kulturwissenschaftlich ausgerichteter Literaturunterricht legt großen Wert darauf den kulturellen Bezugsrahmen literarischer Texte offenzulegen. Dieser ist wichtig um Zusammenhänge erkennen und Metaphern verstehen zu können, aber wie kann er zugänglich gemacht werden? Die Bereitstellung von landeskundlichem Faktenwissen reicht nicht aus.

Die Schüler/innen sollen nicht nur auf dem Weg des *close reading* den literarischen Text lesen, sondern auf dem Weg des *wide reading* auch möglichst viele kontextualisierende Bezugstexte, sodass sie selbst durch intertextuelles und intermediales Relationieren Spuren gesellschaftlicher Diskurse im literarischen Text entdecken [...]. (Hallet, 2007, S. 43-44)

- (Inter-)kulturelles *Lernen*: Lesen und Lernen geschehen im Fremdsprachenunterricht immer unter dem Vorzeichen der Fremdsprachigkeit. Differenzerfahrungen im Laufe der Rezeption literarischer Texte gehören dazu. Die RezipientInnen werden mit Sicht- und Verhaltensweisen konfrontiert, die sie aus ihrer Lebenswelt nicht kennen.

Solche interkulturellen Differenzen gilt es bewusst zu machen und als kulturelle und soziale Standarderfahrung zu verallgemeinern. Darin steckt nicht nur die Möglichkeit sozialen Lernens (Fähigkeit zur Differenzerfahrung, interkulturelles Aushandeln, Toleranz), sondern die spezifische Form erzählerischer Vermittlung in literarischen Texten kann selbst zu kulturellem Lernen beitragen. (Hallet, 2007, S. 44)

Mit anderen Worten ausgedrückt, in literarischen Texten werden andere Sichtweisen nähergebracht. Diese können von den Lernenden reflektiert und im Anschluss abgelehnt oder in die eigene Lebenswelt integriert werden.

Die Auflistung dieser Merkmale macht deutlich, dass es sich lohnt den Einsatz von Literatur im Unterricht auf allen Niveaustufen des Sprachenlernens zu fördern. Eine kompetente Umsetzung, die den verschiedenen Funktionen von Literatur gerecht wird, ist aber nur mit geschultem Personal möglich. Das Ziel der kulturwissenschaftlichen Landeskunde, die Diskurskompetenz, wird durch die Einbeziehung von Literatur zu einer kulturellen Handlungskompetenz ausgeweitet. Diese schließt mit ein, dass die Lernenden dazu angeregt werden, ihre eigenen ethischen, sozialen und kulturellen Verhaltensweisen zu hinterfragen. (Hallet, 2007, S. 44-45) Dies tun sie aus Sicht dieser Masterarbeit geleitet von einer rassismuskritischen Haltung, die sie im Unterricht kennenlernen und einüben, um sie dann in ihrem Alltag anwenden zu können. Der Grundgedanke der rassismuskritischen Bildung, dem das pädagogische Handeln bei der Unterrichtsgestaltung folgen soll, wurde bereits in Kapitel 4.5.1. zusammengefasst.

6 Julya Rabinowich

Die Grundfragen, die Ängste, das Suchen nach dem Selbst, das verändert sich nicht, das ist dem Menschen verbunden im Rahmen seines Menschseins, er kann nicht anders. Durch die Jahrhunderte lautet die Frage unverändert gleich [...]: ‚Wer bin ich und wohin gehe ich?‘ (Rabinowich, 2018a, S. 1)

Julya Rabinowich wurde 1970 in Leningrad (heute St. Petersburg) geboren. 1977 emigrierte sie mit ihrer Familie nach Wien. Sie hat Dolmetschen am Institut für Translationswissenschaften studiert. Nach abgeschlossenem Studium arbeitete sie von 2006-2011 als Simultandolmetscherin für den Diakonie-Flüchtlingsdienst und das Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende, Hemayat. (Rabinowich, 2021) Rabinowich sieht in ihrer Entscheidung für das Dolmetschstudium eine Rebellion gegen das Elternhaus, hätte sie doch die Künstlertradition der Familie fortführen sollen. (Petsch, 2012)

In gewisser Weise hat sie das dann auch getan. Sie schloss 2006 ein Studium mit dem Schwerpunkt Malerei an der Universität für angewandte Kunst in Wien ab. (Rabinowich, 2021) Das Interesse für die Malerei ist auf ihre Eltern, den Maler Boris Rabinovich und die Malerin Nina Werzhbinskaja-Rabinowich zurückzuführen. Dem 1988 verstorbenen Vater widmete Julya Rabinowich 2013 eine Ausstellung im jüdischen Museum mit dem Titel *meeting jedermann: rabinovich revisited*. (Wien Holding, 2013) Ihre Mutter ist seit der Emigration als freischaffende Malerin, Designerin und Buchillustratorin tätig. Außerdem gibt sie Zeichen- und Malkurse. Ihre Bilder sind unter anderem in der grafischen Sammlung der Albertina und im Theater Akzent ausgestellt. (Werzhbinskaja-Rabinowich, 2021) Ihr größtes Vorbild ist für Julya Rabinowich ihre Großmutter mütterlicherseits, die Kunsthistorikerin war. Über sie sagt sie in einem Interview mit der Tageszeitung *Die Presse* im Jahr 2012:

Die Erste, die einen Job hatte, war meine Großmutter. Sie war unglaublich emanzipiert. Dreimal verheiratet. Zweimal unglücklich. Der dritte Mann trug sie auf Händen, sie war sehr glücklich mit ihm. Leider ist er sehr früh gestorben. Sie wurde Witwe, als sie etwa fünfzig Jahre alt war und sagte, ihr komme kein weiterer Mann ins Haus. Sie stammte aus einer relativ einfachen Familie, war Kunsthistorikerin, hat viele Bücher über russische Künstler verlegt. Dieses Bild einer konzentriert am Schreibtisch daheim arbeitenden Frau war sehr prägend für mich; auch, dass irgendwann ein großer Stapel Blätter als Buch zurückkam. (Petsch, 2012)

Nachdem sie mehrere Jahre ausschließlich als Malerin tätig war, begann Julya Rabinowich 2003 zu schreiben (Schilly, 2008) und belegte beim Literaturwettbewerb schreiben zwischen den kulturen der edition exil den ersten Platz. 2008 erschien ihr Debütroman *Spaltkopf*, für den sie 2009 den Rauriser Literaturpreis erhielt. (MA57, 2019) Auf die Frage, ob die Malerei ihr Schreiben beeinflusse, antwortet sie: „Ich denke doch. Ich bin

ein sehr visueller Mensch. Ich schreibe, was ich sehe. Früher habe ich mit Farben gemalt, jetzt mit Worten.“ (Schilly, 2008)

Ihre Muttersprache ist Russisch, doch ihre Texte und Romane veröffentlicht Rabinowich auf Deutsch, was ihr einen anderen Blick auf die Sprache ermöglicht. Ihre Mehrsprachigkeit empfindet sie als Vorteil (Schilly, 2008), wobei sie selbst betont: "Russisch ist mir quasi in die Wiege gelegt worden. Deutsch habe ich mir erkämpft." (Schilly, 2008) Erste Kontakte zum Deutschen hatte sie durch Bücher wie E.T.A Hoffmanns *Der Goldne Topf* aus der Familienbibliothek. Diese antiquarische Sprache findet sich bis heute in ihrer Art zu schreiben wieder. (Schilly, 2008) Bis zur Veröffentlichung ihres Debütromans wusste sie nicht, dass ihre Werke aufgrund ihrer Geschichte und Sprachenbiographie der sogenannten MigrantInnen-Literatur zugeordnet werden. (Rabinowich, 2017) Rabinowich steht diesem Begriff und ähnlichen Kategorisierungen von Literatur, wie bereits an anderer Stelle in dieser Masterarbeit erwähnt, kritisch gegenüber. Ihrem Eindruck nach wird der Begriff MigrantInnen-Literatur abwertend gebraucht, um die Literatur von Schreibenden zu benennen, die es noch nicht geschafft haben sich als SchriftstellerInnen einen Namen zu machen. 2009 noch als rassistischen Begriff eingestuft (Grabovszki, 2009), erkennt sie beim Symposium *Bildung zum Miteinander* auf Schloß Puchberg im Jahr 2017 an: „Mir leuchtet ein, dass diese Begriffe nicht segregierend, sondern gut gemeint sind (...) eine Art Schützenhilfe für das Losfeuern ins Deutsche.“ (Rabinowich, 2017) Dennoch schwingt in dieser Bezeichnung eine herablassende Haltung mit. (Rabinowich, 2017). Aus Sicht von Rabinowich beeinflusst die Vergangenheit das Schreiben jedes Autors/ jeder Autorin, egal ob er/sie persönliche Migrationserfahrungen hat oder nicht. (Rabinowich, 2017) Die Herkunft der AutorInnen, egal ob sozial oder national betrachtet, sollte bei der Bewertung von Literatur bzw. für ihren Erfolg oder Nicht-Erfolg keine Rolle spielen. (Schilly, 2008) Über ihre eigene Emigration, die sie als Entwurzelung und Umtopfung empfindet (MA57, 2019), sagt sie:

Ich war (...) als ‚Exote‘ gekommen und nicht in der Masse. Das heißt ich war ein interessanter neuer Baustein, weil wir wenige waren. Ich denke nur, dass diese Entwurzelung, mir die Möglichkeit genommen hat, mich innerlich noch einmal fix wo niederzulassen. In der Sprache allerdings fühle ich mich sowohl angekommen als auch daheim. (Schilly, 2008)

Dieses Angekommensein zeigt sich u.a. in einer langen Liste an Theaterstücken, die beispielsweise im WUK und am Volkstheater aufgeführt wurden. Außerdem folgten nach ihrem Debütroman weitere Romane: *Herznovelle*, *Die Erdfresserin* und *Krötenliebe*. 2016 erschien ihr erster Jugendroman *Dazwischen:Ich*, für den sie 2017 den

österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis erhielt. (Rabinowich, 2021) 2011 nahm sie an den Tagen der deutschsprachigen Literatur in Klagenfurt teil und schaffte es mit ihrem Text auf die Shortlist des Bachmann-Preises. Heute bezeichnet sie den Bachmann-Preis als „die erste Castingshow des deutschsprachigen Fernsehens“. (Rabinowich, 2019) Für Julia Rabinowich handelt es sich um eine widersprüchliche Veranstaltung. Sie kann denjenigen, die es schaffen die Jury zu überzeugen, zu einem großen, kurzfristigen Medienecho verhelfen. Die Preisvergabe ist aber nicht zwingend ein Garant für schriftstellerisches Können und langfristigen Erfolg. (Rabinowich, 2019) 2020 kommentierte sie gemeinsam mit anderen LiteratInnen in der Sendung Erlesen die erste Ausgabe des Bachmann-Preises Digital, die in ORF III und 3sat zu sehen war. (3sat Online, 2020) Auch, wenn ihr Text 2011 nicht mit dem Bachmann-Preis ausgezeichnet wurde, zeigt sich, dass Julia Rabinowich mittlerweile eine fixe Größe in der Literaturlandschaft Österreichs darstellt. Abgesichert fühlt sie sich trotzdem nicht:

Der Literaturbetrieb bietet so viel Vorsorge wie ein Lawinenabgang. Wenn man Glück hat, überlebt man und wird berühmt. Aber es macht mich sehr zufrieden, von meiner Arbeit leben zu können, mich für niemanden verbiegen zu müssen und von meiner Meinungsfreiheit täglich Gebrauch machen zu können. (Petsch, 2012)

Diese Meinungsfreiheit zelebriert sie regelmäßig durch Beiträge in nationalen und internationalen Zeitungen (Falter, Die Zeit, ...), so auch von 2012-2018 in der wöchentlichen Kolumne *Geschüttelt nicht gerührt* in der österreichischen Tageszeitung *Der Standard*. In dieser Kolumne kommentiert sie eloquent politische Ereignisse und gesellschaftsrelevante Themen. (MA57, 2019) Mit ihren Texten zeichnet sie ein Bild der Migrationsgesellschaft, das im nachfolgenden Unterkapitel in Ansätzen dargestellt werden soll.

6.1 Vom Leben in der Migrationsgesellschaft

Ich denke auch, dass wir unterwegs in eine neue Gesellschaft sind, in der das Miteinander eine weitere Qualität und Herausforderung sein wird. Ich denke, dass wir durchaus im Umbruch sind und im Umbau und dieses Zurückziehen auf das Nationalistische betrachte ich persönlich als einen Rückschritt und eine Gefährdung. Das sehen natürlich nicht alle so und das ist auch ok. Wir haben Meinungsfreiheit – noch. Und ich hoffe es bleibt so. (Rabinowich, 2017)

Mit diesen Worten beschreibt Rabinowich 2017 die Migrationsgesellschaft. Ob sich ihre Ausführungen auf österreichische, europäische oder globale Entwicklungen stützen, bleibt offen und ist aus ihrer Sicht vermutlich auch irrelevant. Sie bezieht sich in ihrer Beschreibung auf eine Migrationsgesellschaft, in der ein gelingendes Miteinander nicht selbstverständlich ist, u.a. weil nationalistische Denkweisen wieder auf dem Vormarsch sind. Ebenso sieht sie die Meinungsfreiheit der Migrationsgesellschaft in Gefahr. Ein

Blick auf ihre Publikationen zeigt, dass sie ihr Schreiben nutzt, um von ihrer Meinungsfreiheit Gebrauch zu machen und u.a. auf Missstände in der Migrationsgesellschaft hinzuweisen. Dies verdeutlicht sie auch, wenn sie schreibt:

Ich habe absolutes Vertrauen in die Kraft der Worte, der Gedanken, die frei sind und frei sein müssen. Das Gewährleisten dieser Freiheit - ein Grundstein der Demokratie - ist eine der wichtigsten Aufgaben des Staates und der Volksvertreter. Und sollten sich diese nicht an den Vertrag halten, den sie mit dem Volk geschlossen haben, ist das hartnäckig geschriebene Wort die Möglichkeit, sie zu überführen und für Konsequenzen zu sorgen. (...) Wissen ist Macht. Schreiben auch. (Rabinowich, 2012a)

Diese Macht nutzt sie beispielsweise in ihrer Kolumne *Geschüttelt nicht gerührt*, um „auf Dinge hinzuweisen: auf gute und auf schlechte, auf traurige und auf lustige.“ (Rabinowich, 2018b) In jedem Fall sind es Themen aus Politik und Gesellschaft, die in der Migrationsgesellschaft ihre Spuren hinterlassen: politische Entscheidungen, gesellschaftliche Ereignisse, kultureller Wandel, Licht- und Schattenseiten der Globalisierung, die nicht unkommentiert bleiben sollen. Bei der Durchsicht ihrer Kolumnenbeiträge im Online-Archiv des *Standards* fällt auf, dass Migration, Sprache und Bildung wiederkehrende Themenkreise sind, denen ihre Texte zugeordnet werden können.

An dieser Stelle ist es angebracht, die ersten Worte der Einleitung dieser Masterarbeit zu wiederholen: „Wir leben in einer Welt, in der Migration konstitutiv ist.“ Die Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sollte demnach überflüssig sein. Das ist sie aber nicht, wie bereits am Beispiel der PISA-Studie gezeigt wurde. Auch Rabinowich kritisiert diese Etikettierung bestimmter Personengruppen und stellt fest:

„Migrationshintergrund‘ wird gerne dort eingesetzt, wo man nimmer Tschusch sagen darf. Gemeint: mittellose, bildungsferne Zuwanderer. Der beschriebene Zustand soll einbetoniert werden, in Stein gemeißelt, ja nicht verändert. Die russische Opernsängerin, der wohlhabende Inder, die Schriftsteller aus England - das sind doch keine Menschen mit Migrationshintergrund [sic!]! (Rabinowich, 2012b)

Die Bezeichnung Migrationshintergrund steht folglich für eine bestimmte Gruppe an Menschen, die nach Österreich zugewandert sind. Nicht alle Zugewanderten werden mit diesem Stigma versehen. Für Rabinowich ist klar, welcher Gedanke hinter diesem Vorgehen steckt: „Es geht wie immer nur um das eine: das Festigen des WIR durch das Abwerten von DENEN.“ (Rabinowich, 2012b)

Mit der Integration im Zielland sehen sich alle Zugewanderten konfrontiert und das Erlernen der Landessprache ist sehr wichtig, will man am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben. Dem stimmt auch Rabinowich zu (Rabinowich, 2018c) und ergänzt gleichzeitig: „Kaum etwas ist so ideologisch aufgeladen, wie dieser allseits

ersehnte Spracherwerb.“ (Rabinowich, 2018c) Mit der Forderung nach dem Spracherwerb geht die Frage einher, auf welche Art und Weise dieser erfolgen soll. Die aktuelle Regierung sieht für Erwachsene das Einhalten der Integrationsvereinbarung vor. Diese Vereinbarung beinhaltet die Ablegung von Integrationsprüfungen, die Sprachkenntnisse und Werte- und Orientierungswissen in Bezug auf Österreich abprüfen. Der rechtmäßige Aufenthalt in Österreich ist an die positive Absolvierung dieser Prüfungen, also dem Erwerb von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 binnen 24 Monaten, geknüpft. (migration.gv.at, 2021) Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen, sollen in eine Deutschförderklasse gehen. Wie bereits an anderer Stelle in dieser Masterarbeit erwähnt wurde, ist die integrationsfördernde Wirkung dieser Deutschförderklassen umstritten und steht im Widerspruch zu den ursprünglichen Prinzipien interkultureller Bildung (vgl. Kapitel 4.3.1.) Rabinowich kennt die Situation als Kind in eine neue Schule zu kommen und die Unterrichtssprache nicht zu beherrschen. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen sagt sie:

Die Sprache lernt man – genauso wie den hiesigen Lebensalltag – am besten nicht in solchen Gruppen, sondern in gemischten. Auch ich saß in einem Deutschförderkurs. Auch autochthone Kinder nahmen an ihm teil. Und wir teilten weit mehr Unterrichtsstunden als Turnen, Werkunterricht und Musik. (Rabinowich, 2018c)

Ebenso wichtig für die Integration und einen gelingenden Sprachlernprozess sind ihrer Meinung nach Freiwilligkeit und die Bereitschaft zur Selbstüberwindung. (Rabinowich, 2013) Beiden Faktoren wird durch die soeben beschriebenen integrationspolitischen Maßnahmen nicht viel Raum und Zeit gegeben. Dieses Vorgehen führt dazu, dass Zugewanderte ihre Mehrsprachigkeit wohl eher als Bürde und nicht als Bereicherung empfinden. Die dominante gesellschaftliche und politische Sicht auf Mehrsprachigkeit ist eine negative. Dieser Umstand veranlasst Rabinowich zu folgenden Zeilen in ihrer Kolumne:

Der Turmbau zu Babel scheint für viele immer noch die Grundinterpretation von Mehrsprachigkeit zu sein: eine Strafe von oben, einzig und allein auf die sündigen Köpfe heraufbeschworen, um sie zu verwirren, zu entzweien und an großen internationalen Projekten zu behindern. Diese auf eher unheiliger Art biblische Interpretation findet Niederschlag in diversen Abwertungen von Mehrsprachigkeit, ja bis hin zu immer wieder ernsthaft angedachtem Erstsprachverbot und zwangsverordnetem Identitätsverlust. So schlimm Ohnmacht sein kann, die man erleidet, sobald man in einem Land ankommt, ohne dessen Sprache zu kennen, so schlimm ist auch ein solcher Maulkorb. (Rabinowich, 2015)

Sichtbar wird diese rassistische Grundhaltung, die zur Abwertung anderer Sprachen führt, für Rabinowich auch in ihrem Alltag. Sie sei in den letzten Jahren sehr oft beschimpft worden, wenn sie in den Öffis Russisch gesprochen hat. Ihr Freundes- und

Bekanntenkreis berichte von ähnlichen Erfahrungen. Für sie sei diese Entwicklung ein Zeichen, dass die Politik nicht neutral mit Mehrsprachigkeit umgehen kann. (Rabinowich, 2017) Ähnlich problematisch ist für Rabinowich der Umgang mit Geflüchteten einzustufen. Sie werden von den Behörden oft lange Zeit im Ungewissen gelassen und sind der Willkür der Entscheidungsträger ausgeliefert. (Rabinowich, 2014)

Die Bereitschaft, da zu sein, ist nicht immer genug. Die Entscheidungsgewalt der mächtigen Behördensphinx ist nicht immer nachvollziehbar. Ihr Rätsel wird jedoch gestellt werden. Die Lösung kann schneller verlautbart werden und auch langsamer. Und noch langsamer als langsam. Zeit ist relativ. (...) Die Wartenden müssen täglich damit fertigwerden, dass sie keine Entscheidungsgewalt über ihr Leben mehr haben. Alle Lebenspläne stehen still, wenn die Entscheidungsinstanz es will. (Rabinowich, 2014)

Aus Sicht von Rabinowich ist diese Situation nur ein Beispiel von vielen, das zeigt, dass ein konstruktiver Umgang mit Flucht bislang nicht gelungen ist. (Rabinowich, 2017) Dieser Umstand macht nachdenklich, ist doch das Thema Flucht „wie kaum ein anderes dazu geeignet zu zeigen, wer wir wirklich sind.“ (Rabinowich, 2017) Das soeben gezeichnete Bild der Migrationsgesellschaft zeigt nur eine Facette von vielen, doch was sagt es über uns und über jeden einzelnen Menschen als Teil dieser Migrationsgesellschaft aus?

Rabinowich glaubt an die gestalterische Kraft von Literatur und möchte mit ihrem Schreiben Impulse liefern, die nicht zwingend den dominanten Diskursen folgen. Dies bringt sie zum Ausdruck, wenn sie schreibt: „Wenn ich nicht daran glauben würde, dass Kunst die Gesellschaft reflektieren und verändern kann, würde ich längst zum Schreiben aufgehört haben.“ (Rabinowich, 2012a) Auf diese Weise wirken kann Kunst nur, wenn sie von den Menschen auch wahrgenommen wird, z.B. durch das Lesen von Zeitungen, Büchern, ... In diesem Sinne soll diese Masterarbeit ein Beitrag zur Sichtbarmachung und Aufwertung von Literatur sein. Wie bereits in den wenigen Zeilen über Rabinowich und ihr Schreiben gezeigt wurde, hat sie eine rassismuskritische Haltung verinnerlicht. Ihre Texte befassen sich mit dem Leben in einer Migrationsgesellschaft. Das Thema Migration sowie ihre eigene Migrations- und Familiengeschichte sind manchmal mehr und manchmal weniger relevant. In jedem Fall liefern ihre Werke die ideale Voraussetzung, um im Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen. Dies soll exemplarisch an den beiden Romanen *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* gezeigt werden.

7 Potential der Romane *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* im Kontext von DaF/DaZ

Es ist mein Wunsch, dass das geschriebene Wort über alle Grenzen hinweg eine Brücke der Kommunikation werden möge, die Phantasie mit Phantasie, Gedanken mit Gedanken, Sprache mit Sprache, Individuum mit Individuum verbindet.
(Ören, 1986, S. 29)

Dieses Kapitel widmet sich der Gestaltung eines rassismussensiblen Literaturunterrichts (vgl. Kißling 2020) anhand der Romane *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* von Julia Rabino-wich. Geleitet von Aras Örens Worten bei seiner Dankesrede zur Verleihung des Chamisso-Preises sollen die Unterrichtsimpulse das Verbindende und das Gemeinsame in den Mittelpunkt stellen, die Fantasie der Lernenden beflügeln und zum lebhaften Austausch anregen. Das Ziel ist erreicht, wenn dadurch Lernprozesse ausgelöst werden, die über den Unterricht hinaus in die Lebenswelt der Lernenden wirken. Zur Erreichung dieses Ziels werden Methoden der rassismuskritischen Bildung, des literarizitätsorientierten Literaturunterrichts, der kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik und der kulturwissenschaftlichen Landeskunde herangezogen. Die Ergebnisse können einer „rassismussensiblen Literaturdidaktik“ (Kißling, 2020, S. 365) zugeordnet werden. Kißling (2020, S. 365) beschreibt sie als eine Literaturdidaktik, die

eine Wachheit gegenüber der sozialen Situierung von Figuren in diegetischen Räumen, aber auch gegenüber der Positionierung von Schüler*innen im Klassenraum ausbildet, eine Sensibilität für die Verletzbarkeit durch Sprache entwickelt sowie bestehende methodisch-literaturtheoretische Zugriffe auf Literatur systematisch mit rassismustheoretischen Überlegungen verbindet.

Das Potential der Romane für dieses Vorhaben soll anhand eines diskursanalytischen Verfahrens (vgl. Kapitel 5) erhoben werden, das Kißling (2020) als postkoloniale Diskursanalyse bezeichnet. Sie definiert in ihrer Studie drei Analysekategorien, die auch in dieser Masterarbeit angewendet werden. Es sind das die Figurenzeichnung, die Stimme und die Perspektivenstruktur sowie die Intertextualität und die Raumsemantik. (Kißling, 2020, S. 322-324) Bei der Analyse der Figurenzeichnung ist beispielsweise von Interesse „wie im Hinblick auf die soziale Situierung der Figuren mit ethnischen Markierungen umgegangen wird.“ (Kißling, 2020, S. 322) Markierungspraktiken und innerdiegetische Repräsentationsverhältnisse sollen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das kulturelle Wissen, das beim Einsatz von Stereotypen aktiviert wird, soll explizit gemacht werden. Im Sinne einer intersektionalen Herangehensweise ist auch auf Synergieeffekte zwischen ethnischer Zugehörigkeit, Rasse und Geschlecht zu achten. In Hinblick auf die Stimme und die Perspektivenstruktur soll den Erzähl- und Figurenperspektiven besondere Aufmerksamkeit zukommen. Sowohl die Figuren als auch der Erzähler/die

Erzählerin werden in ihrer Situiertheit wahrgenommen. (Kißling, 2020, S. 322-324) Untersucht werden soll, „wer über wen mit welcher Autorität spricht und in der Rede auch gehört wird.“ (Kißling, 2020, S. 323) Die Analysekategorie Intertextualität und Raumsemantik bezieht sich auf die Referenzialität des literarischen Textes, also die außersprachlichen Bezüge der Sprache im Text, und die Intertextualität. Hierzu zählt die Berücksichtigung von Verweisen zu anderen literarischen Werken, Mythen und Erzählungen. Es wird von der Situiertheit des Textes in einer kulturellen Struktur, die offengelegt werden soll, ausgegangen. Auch der Handlungsort selbst wird als Träger kultureller Bedeutung angenommen. (Kißling, 2020, S. 324)

Die Wahl der Romane von Julia Rabinowich ist keine zufällige. Mit ihr soll der Forderung nach einer Loslösung von „monokulturellen Inhalten“ (Kißling, 2020, S. 299) im Literaturunterricht nachgekommen werden. (Kißling, 2020, S. 299) Die Texte von Julia Rabinowich erscheinen hierfür besonders geeignet. Als mehrsprachige Autorin mit transnationaler Familiengeschichte ist für sie der Blick über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg Teil ihres Alltags. Ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in Bezug auf Sprache, Migration, Politik oder das Menschsein im Allgemeinen inspirieren ihr Schreiben. Sie nutzt ihre Stimme, um sich kritisch zur Migrationsgesellschaft zu äußern. (vgl. Kapitel 6) Außerdem greift die Analyse dieser Romane eine offene Frage aus Kißlings Studie zur postkolonialen Literaturdidaktik auf. Sie sucht nach Möglichkeits- und weißen Normalitätsräumen in deutschsprachigen Werken der Gegenwartsliteratur, die im Literaturbetrieb der Migrationsliteratur zugeordnet werden. (Kißling, 2020, S. 366) Im Mittelpunkt steht mit der Forschungsfrage dieser Masterarbeit die Nutzbarmachung dieser Räume für ein gelingendes Miteinander in der Migrationsgesellschaft, die nicht frei von Konflikten, aber frei von Rassismus ist. Das Miteinander in der Migrationsgesellschaft spielt in beiden Romanen eine zentrale Rolle. In *Dazwischen:Ich* steht das Miteinander im Zeichen der Freundschaft im Vordergrund, während sich das Miteinander in *Spaltkopf* um das System Familie dreht. Abgesehen von der thematischen Verortung ihres Schreibens im Alltag der Migrationsgesellschaft beeindruckt Julia Rabinowich mit ihrem bildhaften, ausdrucksstarken und lebendigen Schreibstil. Sie liebt das Spiel mit Sprache und diese Begeisterung für das Sprachspiel soll in Ansätzen auch an die Lernenden weitergegeben werden.

Die Unterrichtsideen sind für den Einsatz im DaF-, DaZ- und DaM-Unterricht geeignet. Die vielfältige Einsetzbarkeit der Unterrichtsideen in unterschiedlichen Lernkontexten

ist in erster Linie als Reaktion auf einen gesellschaftlichen Wandel, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, zu verstehen. In Migrationsgesellschaften braucht es „ein Bewusstsein für die Vielfalt der sprachlichen Voraussetzungen und individuellen Sprachkonstellationen von Lernerinnen und Lernern des Deutschen (...)“ (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 6) im schulischen Deutschunterricht genauso wie im DaF/DaZ- Unterricht innerhalb und außerhalb deutschsprachiger Gebiete. Eine Unterscheidung zwischen DaF, DaZ und DaM erscheint angesichts dieser Einsichten und dem komplexen, von Globalisierung geprägten Lebensalltag der Migrationsgesellschaft nicht mehr zeitgemäß. (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 6) Ebenso als überholt wird die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur angenommen, denn anders als in den Konzepten des Fremdsprachen- und Literaturunterrichts der 1980er und 1990er Jahre konstatiert (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 6), ist „die Sprache der Literatur auch für muttersprachliche Leser/innen immer auch ein Stück Fremdsprache (...)“ (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 6) Das Potential der Romane bietet somit ein weites Spektrum an Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Unterrichtskontexten. Die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten folgen jedoch gemeinsamen methodisch - didaktischen Grundlagen, die im nachfolgenden Kapitel zusammengefasst werden.

7.1 Methodisch-didaktische Grundlagen der Unterrichtsgestaltung

Die methodisch-didaktische Basis der Unterrichtsideen ergibt sich mit Blick auf die Forschungsfragen aus den Erkenntnissen der Literaturrecherche. Das didaktische Konzept enthält daher Anteile einer Didaktik der Literarizität (Kapitel 2.2.), die mit kulturwissenschaftlichen Zugängen zu Literaturdidaktik (Kapitel. 5.2.) und Landeskundeunterricht (Kapitel 4.4.) kombiniert werden. Mit der Hervorhebung der Literarizität der Sprache soll den Gestaltungs- und Deutungsmöglichkeiten, die Sprache bietet, Ausdruck verliehen werden. Durch die kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Aufgaben soll eine Distanzierung vom nationalistischen, homogenisierenden Kulturbegriff erfolgen und ein Beitrag zu einem rassismussensiblen Literaturunterricht geliefert werden. Der Einsatz von interkultureller Literatur (Kapitel 3) ermöglicht in diesem Zusammenhang eine realistische Perspektive auf die Migrationsgesellschaft, deren Diskurse zum Unterrichtsgegenstand des Literaturunterrichts werden. Ausgehend von der Ästhetik des Textes und dem Zusammenspiel von Form und Inhalt soll ein von kulturwissenschaftlichen Überlegungen

angeleiteter didaktischer Zugang zu Literatur eröffnet werden, der zur Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung beiträgt. Die Unterrichtsideen folgen einem Dreischritt.

In Anlehnung an die Unterrichtsideen zum literarischen Lernen von Dobstadt und Riedner (2017) widmet sich der erste Schritt dem Kennenlernen des Textes. Um dem literarischen Zugang zum Text nicht im Weg zu stehen und die Wirkung des Textes nicht zu manipulieren, kann auf eine Vorentlastung verzichtet werden. (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 11) Dobstadt und Riedner weisen darauf hin, dass es gerade diese irritierenden Momente sind, „die dazu angetan sind, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form und ihre bedeutungsbildende Kraft zu lenken.“ (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 11-12) Die Aufgaben sollen ein offenes, individuelles Kennenlernen des Textes ermöglichen und zum Austausch über die verschiedenen ersten Eindrücke und Deutungen anregen.

In einem zweiten Schritt werden Aufgaben entwickelt, die den verschiedenen Deutungsmöglichkeiten des Textes Raum geben. Form und Inhalt werden miteinander in Beziehung gebracht. Es handelt sich um rezeptive und produktive Aufgaben, die die Entwicklung der Deutungskompetenz unterstützen. Der Perspektivenwechsel oder das generative Schreiben können hilfreiche Methoden sein (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 12), um die Lernenden „für das spezifische Ausdrucks- und Bedeutungspotenzial von sprachlichen Mitteln, Ausdrucksweisen, Textsorten und Perspektiven zu sensibilisieren.“ (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 12)

In einem dritten Schritt wird versucht, den Text in seinem Kontext darzustellen. Hierbei wird das Ziel verfolgt, „die literarischen Texte in den Zusammenhang der gesellschaftlichen Diskurse zu stellen, in denen sie entstanden sind; zum anderen (...) soll bei den Lernenden das Bewusstsein für den Einfluss von Kontextwissen auf ihre eigenen Deutungen geschärft werden.“ (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 12) Bezugnehmend auf die theoretischen Grundlagen und Ziele dieser Masterarbeit findet die Kontextualisierung auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zunächst thematisieren die Aufgaben Diskurse, die im Text enthalten sind und sich in der Lebenswelt der Lernenden wiederfinden. Diese Diskurse werden aus einer rassismuskritischen Haltung heraus analysiert bzw. leiten die Aufgaben des dritten Schritts dazu an. Es wird darauf geachtet, dass im Unterricht Raum zur Diskussion von Sichtweisen und gegebenenfalls zur Ausgestaltung von Gegendiskursen bzw. Handlungsmöglichkeiten bleibt. Denn wie sich im Zuge der Materialanalyse zur Studie von Kißling 2020 herausgestellt hat, sind „Angebote zur Auseinandersetzung mit

Rassismuserfahrungen und Strategien im Umgang mit Rassismus unterrepräsentiert (...).“ (Kißling, 2020, S. 302) Zusammenfassend ergibt sich folgender Aufbau der Unterrichtsideen:

Phase 1	Literarisches Lesen	Symbolische Kompetenz
Phase 2	Transfer	Deutungskompetenz
Phase 3	Reflexion und Kontextualisierung	Diskurskompetenz und kulturelle Handlungskompetenz

Tabelle 4: Aufbau der Unterrichtsideen (adaptiert nach Dobstadt und Riedner, 2017, S.11-12)

Ein auf diese Weise strukturierter Literaturunterricht trägt zur Entwicklung von symbolischer Kompetenz (Schritt 1), Deutungskompetenz (Schritt 2) sowie Diskurskompetenz und kultureller Handlungskompetenz (Schritt 3) bei. Darüber hinaus soll durch diesen Zugang die Freude am kreativen Umgang mit Sprache geweckt und die Lust am Lesen gefördert werden. Die Lernenden sollen die Sprache für sich entdecken. Sie ist ihr Schlüssel zur mündigen Teilhabe am gesellschaftlichen, beruflichen und politischen Leben in einer Migrationsgesellschaft, so die Überzeugung, die in dieser Masterarbeit vertreten wird.

Um den Anforderungen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts gerecht zu werden, findet bei der Zusammenstellung der Aufgaben eine Orientierung an einem Leitfragenkatalog zur Erstellung und Reflexion von Bildungsmaterialien (Kißling, 2020, S. 353-354) statt. Er macht auf wesentliche Aspekte der Planung, Durchführung und Reflexion eines rassismussensiblen Literaturunterrichts aufmerksam und kann im Anhang dieser Masterarbeit nachgelesen werden. Kißling betont mehrmals, dass es für diesen literaturdidaktischen Ansatz wesentlich ist „die differenten Erfahrungshintergründe und spezifischen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und nicht einseitig von einem weißen

Lernsubjekt auszugehen.“ (Kißling, 2020, S. 355) Eine Methode, mit der dieser differenzierte Blick bei den Lehrenden geschult werden kann, nennt sich Power Flower.

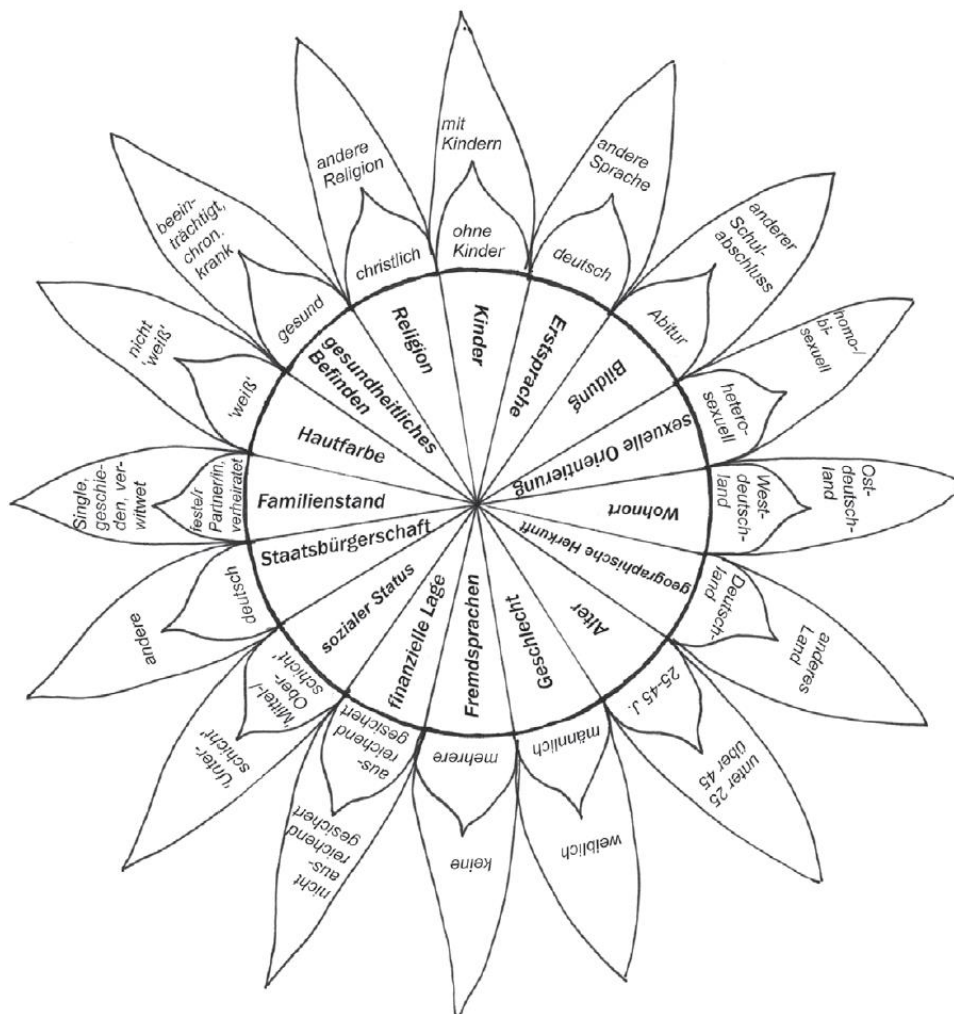


Abbildung 6: Power Flower (Anti-Bias Werkstatt, 2007)

Bei der Anwendung dieser Methode bewertet die Person, die die Power Flower ausfüllt, jede Kategorie danach, ob sie anhand dieses Merkmals eine bevorzugte oder eine benachteiligte Position in der Gesellschaft einnimmt. Fühlt sich die Person benachteiligt, malt sie das äußere Blütenblatt an. Ergibt sich eine Bevorzugung, wird das innere Blütenblatt angemalt. Im Anschluss folgt eine ausführliche Reflexionsphase zur Übung selbst und zum Ergebnis. Diese Methode eignet sich aus mehreren Gründen für den Einsatz in Zusammenhang mit rassismussensiblen Literaturunterricht. Lehrende, die diese Übung für sich durchführen, werden für ihre eigene Positionierung, aus der sie die Klasse wahrnehmen und die Unterrichtsgestaltung vornehmen, sensibilisiert und können diese reflektieren. Sie kann auch im Unterricht verwendet werden, um beispielsweise die Situiertheit der ProtagonistInnen in literarischen Texten zu erarbeiten oder um einer

Gruppe von privilegierten Lernenden ihre Besserstellung bewusst zu machen. Je nach Verwendungskontext und Lernendengruppe können die Kategorien angepasst werden. Ziele, die diese Übung verfolgt, sind neben dem Sichtbarmachen der (eigenen) gesellschaftlichen Positionierung, das Offenlegen von Machtverhältnissen und der Wirksamkeit gesellschaftlicher Normvorstellungen sowie das Bewusstmachen der Vielschichtigkeit der eigenen Identität. Die selbstkritische und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Ergebnis befähigt zu einem verantwortungsvollen Gebrauch der eigenen Macht z.B. in Bezug auf Strategien im Umgang mit Rassismus. (Diakonie Württemberg, 2015, S. 23)

Eine Anwendung dieser Methode in Vorbereitung auf die Durchführung der nachfolgenden Unterrichtsvorschläge wird empfohlen. Sie sensibilisiert Lehrende für die eigene Situiertheit und die gesellschaftliche Positionierung anderer. Somit trägt sie zur Erfüllung eines wesentlichen Merkmals des rassismussensiblen Literaturunterrichts bei. Bevor die Unterrichtsideen nun im Detail vorgestellt werden, sollen die sprach-ästhetischen und thematischen Anknüpfungspunkte, die die beiden Romane bieten, identifiziert werden. Dies geschieht unter Berücksichtigung der eingangs in diesem Kapitel beschriebenen Analysekatoren.

7.2 Literaturanalyse *Dazwischen:Ich*

Im Mittelpunkt des Romans steht die 15-jährige Madina. Sie ist mit ihren Eltern, ihrem kleinen Bruder und ihrer Tante aus ihrer Heimat geflohen und wartet in einem deutschsprachigen Land darauf Asyl zu bekommen. Das Land, aus dem sie geflohen ist, wird nicht genannt.

Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Und noch viel weiter. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich. (Rabinowich, 2016, S. 7)

Die genaue Herkunft von Madina ist folglich für den Verlauf der Geschichte nicht relevant. Der Verzicht auf die Nennung eines Herkunftslandes ist aber sehr wohl von Bedeutung. Damit wird der Tatsache Ausdruck verliehen, dass die Geschichte von Madina eine Geschichte ist, mit der sich viele Kinder weltweit identifizieren können. Für diese Kinder hat Rabinowich einen Wunsch:

Für mich ist wichtig, dass Madina und viele andere mit ihr, die sich in Madina erkennen, eine Art Heimat finden. Was ich mir erträume, wäre, dass Jugendliche dieses Buch lesen, die sich vielleicht in ähnlichen Situationen befinden und sich daran festhalten können, dass sie daran Halt finden. Wenn das so ist, dann bin ich wirklich sehr, sehr glücklich. (Wagener, 2018)

Madina findet diesen Halt in ihrer besten Freundin Laura. Sie ist davon überzeugt, dass sie eine Zukunft in dem neuen Land hat, auch wenn sie aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Religion, ihrer Wohnsituation und der finanziellen Lage ihrer Familie auf mehrfache Weise am Rand der Aufnahmegesellschaft situiert ist und in ihrem Alltag mit Ausgrenzung konfrontiert wird. Einerseits ist Madina ein Flüchtlingsmädchen, das mit ihrer Familie in einem AsylwerberInnenheim auf einen positiven Asylbescheid wartet. Die Situation ist vergleichbar mit jener, die Rabinowich in ihrem Kolumnentext *Space Oddity*, der am 5. September 2014 im *Standard* veröffentlicht wurde, beschreibt. Madina ist im „Transitfegefeuer“ (Rabinowich, 2014) gefangen. Sie wartet auf die Entscheidung der Behörden, ist für unbestimmte Zeit zur Ortlosigkeit verdammt und wird immer wieder mit der überwunden geglaubten Grenze konfrontiert. (Rabinowich, 2014) Im Gegensatz zu ihren Eltern kann sie in der Zwischenzeit tätig sein und in die Schule gehen. Andererseits ist Madina eine Teenagerin mit Hoffnungen, Träumen, Ängsten und Problemen, die Jugendliche in ihrem Alter beschäftigen. In ihren Tagebucheinträgen schildert sie ihre Sicht der Dinge in Bezug auf das Ankommen in einem fremden Land, die Schule und das Erwachsenwerden sowie die Loslösung von den Eltern. Diese Erzählform hat Rabinowich bewusst gewählt.

Zunächst wollte ich das Buch nur in der Ich-Form schreiben, aber dann habe ich relativ schnell bemerkt, dass das so für mich nicht funktioniert. Es sollte den Leser/die Leserin so hineinreißen, dass er/sie sich nicht mehr lösen kann und das wollte ich schaffen. Deshalb habe ich die Form des Tagebuchs gewählt, denn ich wollte dem Leser/der Leserin vermitteln, in welchem Zwiespalt Madina steht und wie das Leben in einem AsylwerberInnenheim ist. Es sollte so persönlich und real werden, wie möglich. (Wagener, 2018)

Madinas Welt wird für die Lesenden greifbar. Die Tagebucheinträge gewähren Einblicke in ihre Gefühlswelt, die einem wilden Durcheinander gleicht. Das erzählende Ich (z.B. Rückblick in die Vergangenheit, Beschreibung anderer Personen) und das erlebende Ich (z.B. emotionale Momente und Ereignisse) wechseln sich in den Einträgen ab. Madina stellt sich den Stereotypen, die vom Vater (traditionelles Tragen eines Kopftuchs, Schlechterbehandlung von Frauen gegenüber Männern, ...) und von der Deutschlehrerin, die meint Ärztin sei kein Beruf für sie, sie solle doch einen weniger komplizierten Beruf wie Sekretärin wählen, an sie herangetragen werden. Madina lernt im Laufe des Romans für sich einzustehen und sich als traumatisiertes Flüchtlingskind und als junge Frau Gehör zu verschaffen. Sie spricht stellvertretend für eine große Gruppe in der Migrationsgesellschaft, die durch sprachliche und institutionelle Barrieren an den Rand gedrängt und sprachlos gemacht wird. Rabinowich erhofft sich,

dass die anderen, die das nicht betrifft, aber das Buch lesen, dann nachvollziehen können, wie es in einem Menschen aussieht, der so etwas erlebt hat und wertschätzen können, in einer Friedenszeit zu leben und in einem Land, in dem kein Krieg herrscht. (Wagener, 2018)

Hieraus ergibt sich ein Anknüpfungspunkt von vielen zum außerdiegetischen Raum und dem kulturellen Kontext, aus dem heraus der Roman entstanden ist. Kriegszeiten hat es in Österreich auch gegeben. Sie liegen glücklicherweise über 70 Jahre zurück. Jüngere Generationen, die in Österreich geboren sind, kennen Krieg nur aus Erzählungen der Großeltern oder durch die mediale Berichterstattung über Kriege in anderen Ländern. Dabei wird gerne unbewusst oder bewusst außer Acht gelassen, wie präsent der Krieg für Menschen in der Migrationsgesellschaft sein kann. Dieses Problem und die Überforderung mit dieser Thematik zeigt sich auch, als Madinas Klasse im Geschichteunterricht den 2. Weltkrieg durchnimmt und die Geschichtelehrerin die Wortmeldung von Madina unterbindet.

Ich melde mich und sage: ‚Ich habe auch erlebt, wie man Menschen tötet. Bei uns zu Hause.‘ Sie schaut komisch und räuspert sich und sagt. ‚Das tut mir sehr leid.‘ Ich bin im selben Augenblick enttäuscht von ihr. Obwohl das sicher unfair ist. Diesen Satz kann ich nicht mehr hören. Er kommt, wenn einer nicht weiß, was er mir sagen soll, und es gut mit mir meint. Aber mir bringt das nichts. Echt nicht. Ich will kein ‚Es tut mir leid.‘ Ich will einfach nur teilen, was ich gesehen habe. Es sagen dürfen. Vor anderen. Und ich fange wieder an. Diesmal unterbricht sie mich und sagt: ‚Das gehört jetzt nicht zum Lehrstoff.‘ (Rabinowich, 2016, S. 130)

Mit dieser sehr unprofessionellen Aussage wird Madina mundtot gemacht. Ihren Erfahrungen wird kein Raum gegeben, obwohl eine so persönliche Kriegsgeschichte ein sehr wertvoller Beitrag zum Unterricht wäre. Das Verhalten der Lehrerin kann als diskriminierend eingestuft werden. Sie nutzt ihre überlegene Position als Lehrerin und die sprachliche Unterlegenheit von Madina um einer für sie unangenehmen Situation zu entgehen. Obwohl es Madina unangenehm ist vor der ganzen Klasse zu sprechen wollte sie sich einbringen. Ihr ist klar, dass ihre Deutschkenntnisse alles andere als perfekt sind, aber sie weiß auch, dass sie sich überwinden muss und Laura ist in diesem Fall ein wichtiges Vorbild für sie.

Mündlich ist Laura sehr gut. Schlagfertig. Um keine Antwort verlegen. Ich bin nicht nur auf den Mund gefallen, sondern manchmal auf den ganzen Kopf. Wenn ich sprechen soll und unsicher werde, geraten mir die Wortlaute im Mund durcheinander wie Bauklötze, ich habe das Gefühl, ich erstickte an ihnen, an allem, was sich im Hirn gleichzeitig auftürmt, und wenn dann jemand lacht, wird es noch schlimmer. Ich weiß aber, ich muss da durch, einfach mit einem großen Ruck durch, sonst werde ich mich nicht wehren können und das Gelächter wird mehr werden und vielstimmiger. (Rabinowich, 2016, S. 60)

Vor dem Gelächter haben Madinas Eltern so große Angst, dass es ihnen nicht gelingt die neue Sprache zu lernen und sich in der neuen Welt zurecht zu finden. Madina muss für sie übersetzen und konfrontiert die Eltern immer wieder mit der ihnen fremden

Normalität (z.B. Übernachtung außer Haus, Geburtstagsparty mit Burschen und Mädchen, Frauen brauchen keinen Beschützer) in der neuen Welt. Während der Vater aus Angst vor einem Identitätsverlust immer mehr an alten Traditionen festhält, entfernt sich Madina immer mehr von ihrer Familie. In der Pension, in der Madina mit ihrer Familie lebt, treffen Vergangenheit und Zukunft aufeinander. In der Gegenwart ist die als AsylwerberInnenheim genutzte Pension ein großer, überfüllter, schmutziger Warteraum, bevor die Reise in ein neues Leben mit dem positiven Asylbescheid in der Hand weiter gehen kann oder aufgrund einer Abschiebung abgebrochen werden muss. Interessant ist auch die Symbolik anderer Orte in der Geschichte. So wird ein Besuch bei McDonald's für Madina zum Sinnbild für gelungene Integration. Wer zu McDonald's gehen kann gehört dazu. Dazugehörigkeit ist ein Gefühl, dass Madina in der Schule trotz ihrer Freundin Laura und anderen UnterstützerInnen verwehrt bleibt. Ihre neue Heimat hat Madina bei Laura zuhause gefunden. Dort ist ausreichend Platz und Zeit, um zur Ruhe zu kommen und Teenagerin sein zu dürfen. Ein weiterer Ort, an den Madina flieht, wenn ihr alles zu viel wird, ist ihr Märchenwald, denn „manchmal gibt es keinen Weg raus außer den nach innen.“ (Rabinowich, 2016, S. 26) Die Reise durch den Märchenwald beschreibt ihre persönliche Entwicklung vom Kind zur erwachsenen, selbstbewussten Frau, die Verantwortung für ihre Familie übernimmt als der Vater in die Heimat zurückgeht, um den Bruder auszulösen. Auf ihrem Weg durch den Wald und die Nebelfelder, muss sie an den Minotaurus und Theseus denken. Anders als Theseus hat sie keinen roten Faden, der sie vor Irrwegen beschützt. Madina kann auch nicht verstehen, warum der Minotaurus erschlagen wurde: „Wieso war der Mann mit dem Stierkopf ein Monster? Der hatte einfach...wie soll ich sagen...der hatte eben ein Außenseiterproblem.“ (Rabinowich, 2016, S. 211) Sie hätte den Minotaurus nicht erschlagen, sondern gezähmt und ihn zum Vegetarier gemacht. (Rabinowich, 2016, S. 211) Verweise zu Märchen (Cinderella), fantastischen Geschichten (Die unendliche Geschichte) und Figuren der griechischen Mythologie (Minotaurus, Sirenen) erstrecken sich über den gesamten Roman.

Im Roman *Dazwischen:Ich* findet auf verschiedenen Ebenen ein Bruch mit der Fortschreibung weißer Normalitätsräume statt. Madina, ein Mädchen, das nicht der weißen Normalität entspricht, wird Macht gegeben, indem sie anders als im Geschichteunterricht, erzählen darf, was sie sieht und gesehen hat. Die Macht, die von der weißen Normalität ausgeht, ist immer wieder präsent. Sie wird im Verhalten der Behörden und

durch die Ausgrenzung in der Schule und der Gesellschaft sichtbar. So kann die Wohnsituation und der Umgang mit Madina und ihrer Familie als Indikator für die gesellschaftliche und politische Gesinnung der weißen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Geflüchteten gesehen werden. Ein wesentlicher Unterschied zu anderen deutschsprachigen Klassikern besteht darin, dass in diesem Buch Madina ihre Stimme nutzt, um bestehende Strukturen und Traditionen infrage zu stellen. Die Ungleichbehandlung aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Herkunft wird nicht als normal hingenommen. Madina übt Kritik und reagiert mit widerständischem Handeln. Dadurch eröffnen sich Möglichkeitsräume, die im Unterricht thematisiert werden können und eine reale Veränderung im Denken und Handeln herbeiführen können. Wer dieses Buch liest, taucht in Madinas Wirklichkeit ein und erlebt mit der Lektüre ihres Tagebuches ihren Alltag hautnah. Die LeserInnen begeben sich auf eine Reise voller emotionaler Erlebnisse, erkennen sich mit ihren Problemen und Wünschen in Madina wieder oder lernen eine ihnen bislang fremde Welt kennen. Es werden somit verschiedene Gratifikationen (vgl. Ehlers 2016 in Kapitel 2) angesprochen, die die intrinsische Motivation und somit die Lust zu lesen steigern.

Der Mehrwert dieses Romans für den Literaturunterricht steht folglich außer Zweifel. Lehrwerke als Bildungsmedien geben „Aufschluss über den öffentlichen Umgang mit Rassismus und Kolonialismus in einer Gesellschaft“ (Kißling, 2020, S. 137). Geht man von literarischen Texten als kulturellen Dokumenten aus, dann besitzen sie dieselbe Eigenschaft wie Lehrwerke. In diesem Sinne kann der Jugendroman *Dazwischen:Ich* als gesellschaftliche Bestandsaufnahme aus Sicht einer Schülerin verstanden werden. Die Lektüre kann eine reale Veränderung herbeiführen. Es liegt an den Lehrenden diese Chance zu nutzen und der Empfehlung von Niehaus et al. nachzukommen, indem Lehrende im Fach Deutsch „Rassismus, strukturelle Privilegierung („Weißsein“) und Diskriminierung (strukturelle Ungleichheit) im Kontext von Migration und Integration thematisieren“. (Niehaus, Hoppe, Otto, & Georgi, 2015, S. 68) Laut Kißling handelt es sich bei Rassismus und Kolonialismus um ein Problemfeld dessen Reichweite im Fachbereich Deutsch bislang unterschätzt wurde. (Kißling, 2020, S. 139) Dieser Roman stellt eine gute Grundlage dar, um im Fach Deutsch (als Fremd-/Zweitsprache) neue Wege zu gehen.

7.2.1 Unterrichtsideen für den Literaturunterricht I

Didaktisierungsvorschlag 1 – Das Zusammenspiel von Sprache und Bild

Phase	Aktivität	Material
Auseinandersetzung mit dem Buchcover	Die Lernenden betrachten das Buchcover und machen sich Notizen zu folgenden Fragen: 1. Wie heißt der Roman? 2. Wie heißt der Autor/die Autorin? 3. Was siehst du auf dem Buchcover? (Koffer, Schriften, Doppelpunkt im Titel, Linien...) 4. Was glaubst du? Wovon handelt diese Geschichte? In 3er oder 4er Gruppen werden die Antworten auf diese vier Fragen verglichen. Im Anschluss sammelt die Lehrperson die Antworten aller Gruppen an der Tafel.	AB 1.1. Das Buchcover
Klappentext lesen	Die Lernenden bekommen den Klappentext und die Lehrperson liest ihn laut vor. Nachdem Verständnisfragen geklärt wurden, werden folgende Fragen im Plenum besprochen. 1. Wer spricht? 2. Worüber spricht die Person? Wie fühlt sie sich? 3. Welche Personen kommen im Text noch vor? Wie fühlen sie sich? 4. Motiviert der Text zum Lesen des Buches? Begründe deine Antwort.	AB 1.2. Der Klappentext
Zusammenführung von Bild und Text	Die neuen Informationen zum Inhalt werden bei den Fragen 3 und 4 aus der ersten Übung ergänzt: 1. Bekommen die Symbole am Buchcover durch den Text eine neue Bedeutung? 2. Was erfährst du Neues über den Inhalt des Buches? Worum geht es im Buch?	
Bedeutung des Dazwischen im Roman	Falls nicht bekannt, wird zuerst durch das Nachschlagen im Wörterbuch die Bedeutung des Wortes „dazwischen“ in der deutschen Sprache geklärt. Danach beschäftigen sich die Lernenden mit der Frage, welche Bedeutung das Wort dazwischen in Bezug auf den Roman haben kann. Die Informationen, die in den vorhergehenden Aufgaben gesammelt wurden, werden für ein Brainstorming zum Titel des Buches genutzt. Wie kann der Titel gedeutet werden? Die Ergebnisse werden zunächst in Kleingruppen verglichen und dann im Plenum gesammelt.	
Die Redensart „zwischen den Stühlen stehen/sitzen“	Madina ist dazwischen, zwischen Eltern und Freunden, Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft, Herkunftsland und Zielland, Kindsein und Erwachsensein hin und hergerissen. Die Redensart „zwischen den Stühlen stehen/sitzen“ beschreibt Madinas Situation. Sie wird mithilfe einer Bildkarte erklärt.	AB 1.3. Bildkarte
Beispiele für Interessenskonflikte im Alltag beschreiben	Die Lernenden überlegen, ob sie eine ähnliche Situation aus ihrem Alltag kennen und gestalten dazu ein Bild, das sie anschließend im Plenum beschreiben. Abschließend wird mit den Bildern ein Plakat gestaltet, das im Klassenraum aufgehängt wird.	

Tabelle 5: Didaktisierungsvorschlag 1 - Das Zusammenspiel von Sprache und Bild

Die Schwerpunkte dieser Didaktisierung sind:

- Anhand von Paratexten den Inhalt eines Buches erschließen.
- Die Funktion und Wirkungsweisen eines Klappentextes kennenlernen.
- Sensibilisierung für das Zusammenspiel von Bild, Text und Kontextwissen.
- Über Literatur auf einer Metaebene sprechen und dabei persönliche Eindrücke und Einschätzungen einfließen lassen.
- Einen kreativen, individuellen Zugang zu Literatur und Sprache aufzeigen.

Ausgehend von einer genauen Betrachtung des Buchcovers sollen sich die Lernenden ein Bild vom Roman machen und eine erste Einschätzung des Inhalts vornehmen. Der Fokus liegt auf den Bildern, Symbolen, Satzzeichen, Schriften, ...und ihrer möglichen Bedeutung in Bezug auf den Inhalt des Romans. Das Vergleichen der Antworten in Kleingruppen soll vor allem in Hinblick auf Frage 3 und 4 zum Meinungs- und Ideenaustausch anregen. Zusätzlich wird das Bewusstsein für andere Sichtweisen sensibilisiert. Im nächsten Schritt wird der Klappentext vorgelesen und analysiert. Durch das laute Vorlesen soll die Ich-Perspektive und die Nähe zum Leser/zur Leserin deutlich werden. Die Analyse richtet das Augenmerk auf die Erzählperspektive und ihre Wirkung, da diese ein wesentliches Merkmal des Romans ist. Ebenso wird die Funktion eines Klappentextes thematisiert und die Lernenden werden nach ihrem persönlichen Eindruck gefragt. Sie sollen begründen, warum sie der Klappentext zum Weiterlesen motiviert oder warum nicht. Dadurch soll das Sprechen über einen literarischen Text auf einer Metaebene initiiert werden. Bei der Zusammenführung von Buchcover und Klappentext wird das Zusammenspiel von Bild und Text hervorgehoben, indem der Blick darauf gerichtet wird, ob sich durch das Hinzufügen des Textes eine andere Deutung der einzelnen Elemente des Buchcovers und des Titels ergeben. Ausgehend vom Klappentext wird das Dazwischen und seine Bedeutung, sowohl im Allgemeinen als auch im Zusammenhang mit dem Roman besprochen. Die Gruppenarbeitsphase dient der Sichtbarmachung unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten und der Reflexion von Madinas Position. Ein Beispiel für die Bildhaftigkeit von Sprache sind Redensarten. Ihre Bedeutung lässt sich für FremdsprachenlernerInnen häufig schwer ableiten. Madinas Situation soll als Beispiel zur Bedeutungserschließung der Redensart „zwischen den Stühlen stehen/sitzen“ dienen. Durch eine Bildkarte wird die Redensart erklärt. Zur besseren Verankerung der Bedeutung im Gedächtnis sollen die Lernenden Beispiele aus ihrem Leben finden, in denen sie in einem Interessenskonflikt waren. Bei der Darstellung der Situation kann die

Kreativität ausgelebt werden und es wird ein persönlicher Bezug hergestellt. Die Re-
densart bleibt nicht abstrakt.

Didaktisierungsvorschlag 2 – Mit anderen Augen sehen

Phase	Aktivität	Material
Textanalyse	Zum Einstieg wird ein Teil des 2.Tagebucheintrags (5.7-9) gelesen und analysiert. <u>Sprache</u> 1. Wer spricht in diesem Roman? 2. Welche Erzählperspektive wird eingenommen? Wie wirkt sie auf dich? 3. In welcher Textsorte ist der Roman verfasst? 4. Beschreibe die Sprache, die Madina verwendet. <u>Inhalt</u> 1. Was erfährst du über Madina? Beschreibe sie. 2. Was erzählt Madina und was nicht? Was glaubst du, warum tut sie das? 3. Was denkst du, wie lebt Madina? 4. Madina wird in der Schule ausgelacht, warum? Die Fragen werden zuerst in Einzelarbeit schriftlich beantwortet, dann in Kleingruppen besprochen und abschließend im Plenum verglichen.	AB 2.1. Textauszug I
Änderung der Perspektive	Die Lernenden sollen den Vorfall mit Mona aus einer anderen Perspektive betrachten. Sie verfassen einen kurzen inneren Monolog von Mona und einer weiteren Person, die den Vorfall beobachtet hat. Die Texte werden im Anschluss vorgetragen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht.	
Lösungsstrategien	Der zweite Teil des Tagebucheintrags wird ausgeteilt. Die Lernenden erfahren, wie Madina und ihre Freundin das Problem gelöst haben. 1. Handelt es sich um eine gute Lösung? Wie hätten die Mädchen noch reagieren können? 2. Madina erinnert der Rosenduft der Seife an ihr früheres Zuhause. Was verbindest du mit Rosenduft? 3. Gibt es andere Gerüche, die dich an etwas erinnern?	AB 2.2 Textauszug II
Rollenspiel zu einer Szene aus Madinas Schulalltag	Es werden weitere Situationen, in denen Madina ausgegrenzt wird und sich nicht dazugehörig fühlt besprochen. Die Lernenden versetzen sich in Madina, indem sie die Situationen in Kleingruppen schauspielerisch umsetzen. Die Lernenden sollen jedoch einen lösungsorientierten Zugang wählen und einen Vorschlag darbieten, wie Madina unterstützt werden kann. Jede Gruppe erhält Feedback zu ihrer Darstellung und darf berichten, wie es ihr bei der Umsetzung ergangen ist. Auf freiwilliger Basis können die Lernenden auch über ihre persönlichen Erfahrungen mit ausgrenzendem und diskriminierendem Verhalten berichten.	AB 2.3. Ausgrenzung in der Schule

Tabelle 6: Didaktisierungsvorschlag 2 - Mit anderen Augen sehen

Die Schwerpunkte dieser Didaktisierung sind:

- Ein Bewusstsein für die Wirkung von Sprache und Erzählformen schaffen.
- Den (Fremd-)Sprachenunterricht als Raum für kritische Diskussionen und Meinungsaustausch nutzbar machen.
- Möglichkeiten für ein rassismuskritisches Denken und Handeln aufzeigen.
- Literatur und dramapädagogische Elemente miteinander verknüpfen.

Die erste Aktivität dient der Analyse von Sprache (Perspektive, Satzbau, Merkmale der Umgangssprache, Satzlänge...) und Inhalt des Textauszugs. Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihre persönlichen Eindrücke und Einschätzungen bei der Beantwortung der Fragen einzubringen. Es wird bewusst auch darauf geblickt, was im Text nicht erzählt wird.

Durch das Verfassen eines inneren Monologs aus der Sicht von Mona und einer weiteren Person blicken die Lernenden aus einer anderen Perspektive auf die Situation. Sie sollen sich in die andere Person, ihre Sichtweise und ihr Denken hineinversetzen. Interessant wird auch sein, wie die Lernenden Monas Gedankenwelt aufgrund ihres Verhaltens einschätzen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, die Mechanismen auf denen Vorurteile aufbauen zu thematisieren und auf die Wirkungsweise von Vorurteilen einzugehen. Der Besprechung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Hinblick auf die verschiedenen Texte und Perspektiven soll daher genug Zeit gegeben werden. Im Anschluss wird der zweite Teil des Tagebucheintrags gelesen. Die Lernenden erfahren, wie Madina und Laura auf die Situation reagiert haben. Die Lehrperson initiiert eine Diskussion darüber, ob eine gute Lösung gefunden wurde und welche Handlungsalternativen noch möglich gewesen wären.

Der Rosenduft der Seife erinnert Madina an ihr früheres Zuhause. Im Laufe der Erzählung sind es immer wieder Gerüche, die sie an die Vergangenheit erinnern. Ausgehend vom Rosenduft sollen die Lernenden darüber reflektieren, welche Bedeutung Gerüche für sie haben. Im Zuge der Aufgabe soll auch deutlich werden, dass Gerüche von jeder Person unterschiedlich wahrgenommen werden und unterschiedliche Assoziationen hervorrufen. Auch darüber, welche Gerüche als Gestank und welche Gerüche als wohlriechender Duft empfunden werden, muss keine Einigkeit herrschen. Durch diese Aufgabe sollen die Lernenden für die symbolische Lücke (vgl. Kapitel 2.2.), die bei der Wahrnehmung ein und derselben Sache durch unterschiedliche Personen auftreten kann,

sensibilisiert werden. Es zeigt sich auch, dass Lesen andere Sinne aktivieren und zu einer sinnlichen Erfahrung werden kann.

Die letzte Aktivität nimmt verschiedene Situationen, in denen Madina Ausgrenzung erfahren hat, zum Anlass, um dramapädagogische Elemente in den Literaturunterricht einfließen zu lassen. Die Lernenden sollen in verschiedene Rollen schlüpfen und die Situationen nach ihren Vorstellungen ausschmücken. In der dargestellten Szene soll der Konflikt aufgelöst werden, z.B. indem die Beteiligten anders reagieren oder Madina Unterstützung bekommt. Die abschließende Gesprächsrunde dient dazu, die Erfahrungen, die die Lernenden bei der Arbeit in der Kleingruppe bzw. in ihrer Rolle gemacht haben, zu besprechen und die vorgestellten Handlungsalternativen zu diskutieren. Auf freiwilliger Basis können die Lernenden auch über ihre persönlichen Erfahrungen mit ausgrenzendem und diskriminierendem Verhalten berichten.

Didaktisierungsvorschlag 3 – Literarische Texte besprechen und bewerten

Phase	Aktivität	Material
Figurenkonstellation	Die Lernenden sollen nach der Lektüre des Romans eine Figurenkonstellation erstellen, in der alle Personen des Romans vorkommen. Sie erhalten auf diese Weise eine Übersicht über die Beziehungen zwischen den Figuren und können kreativ tätig sein.	
Power Flower	Ausgehend von der Figurencharakteristik von Madina und Laura soll für beide Mädchen eine Power Flower ausgefüllt werden. Die Positionierungen der beiden Mädchen werden besprochen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Zusammenhang mit ihrer Freundschaft thematisiert.	AB 3.1. Power Flower
Der österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis	Der österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis, den das Buch 2017 erhalten hat, und die Autorin werden vorgestellt. 1. Warum hat das Buch den Preis erhalten? 2. Bist du mit der Entscheidung der Jury einverstanden? Begründe deine Antwort.	AB 3.2. Der österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis
Eine Rezension verfassen	Nachdem die Textsorte Rezension erklärt wurde, schreiben die Lernenden eine eigene Buchkritik. Wichtig ist, dass die Lernenden ihre Meinung begründen können. Die entstandenen Texte (bzw. Auszüge daraus) werden auf der Homepage der Schule oder des Spracheninstituts veröffentlicht.	

Tabelle 7: Didaktisierungsvorschlag 3 - Literarische Texte besprechen und bewerten

Die Schwerpunkte dieser Didaktisierung sind:

- Kreative, grafische Darstellung des sozialen, psychologischen und mentalen Beziehungsgeflechts.
- Die soziale Positionierung ausgewählter Charaktere aus rassismuskritischer Perspektive reflektieren.
- Lernende für Paratexte bei der Produktion und Bewertung von Büchern sensibilisieren.
- In einen Diskurs über Literatur treten.

Anders als bei den ersten beiden Didaktisierungsvorschlägen, bei denen ausschließlich mit einzelnen Textausschnitten gearbeitet wird, ist es für diese Didaktisierung erforderlich, dass die Lernenden den gesamten Roman gelesen haben.

Zum Einstieg soll eine Figurenkonstellation der Personen im Roman erstellt werden. Dadurch wird ersichtlich, dass Sprache ein fiktives Beziehungsgefüge entstehen hat lassen. Diese grafische Darstellungsform soll einen Überblick über die Beziehungen zwischen den einzelnen Charakteren liefern. Die grafische Aufbereitung schriftlich transportierter Informationen kann außerdem zu einem besseren Verständnis des Gelesenen beitragen. Durch die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten (Farben, Schriften...) wird ein persönlicher Zugang ermöglicht und Sprache kreativ genutzt.

Im nächsten Schritt liegt der Fokus auf den beiden Freundinnen, Madina und Laura. Die Informationen, die die LeserInnen im Laufe der Lektüre erhalten haben, werden nochmals zusammengefasst. Die entstandene Figurencharakteristik soll eine Hilfe für das Ausfüllen der Power Flower sein. Das Vervollständigen der Power Flower für beide Mädchen macht ihre unterschiedliche soziale Positionierung sichtbar. Der Roman zeigt, dass es ihnen dennoch gelungen ist eine tiefe Freundschaft aufzubauen. Ihre Gemeinsamkeiten und die Bereitschaft sich auf die andere einzulassen, haben geholfen die Unterschiede und die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, zu überwinden. Diese Botschaft soll mit dieser Aktivität transportiert werden. Sie stellt gleichzeitig die Überleitung zur Arbeit mit Paratexten dar.

Zunächst werden Informationstexte über den österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis und die Autorin zur Verfügung gestellt. Auf Basis dieser Texte und ein paar Leitfragen wird über die Vergabe dieses Preises an *Dazwischen:Ich* diskutiert. Die

Diskussionsrunde dient der Vorbereitung auf das Schreiben einer eigenen Rezension. Es wird empfohlen diese Buchbewertungen (in Auszügen) unter Einwilligung der VerfasserInnen auf der Homepage der Schule/des Spracheninstituts zu veröffentlichen. Es ist ein Zeichen der Wertschätzung der Texte der Lernenden. Sie können auf diese Weise ihre Texte einer Öffentlichkeit außerhalb des Klassenraums zugänglich machen.

7.3 Literaturanalyse *Spalkkopf*

Rabinowichs Debütroman *Spalkkopf* handelt von einer Künstlerfamilie, die aufgrund ihrer jüdischen Wurzeln und einer systemkritischen Haltung die UdSSR in den 1970er Jahren verlässt. Im Mittelpunkt steht das Familiensystem, in dem verschiedenste Konflikte ausgetragen werden. Rabinowich beschreibt ihren Roman mit folgenden Worten:

Auf einer Ebene geht es um die Entwurzelung einer jüdischen Familie und deren Umtopfung, Zerfall und Neudefinition. Der Migrationsprozess ist allerdings nicht der einzige Konflikt, den diese Familie zu bewältigen hat. Da gibt es Mitgebrachtes und Neugewonnenes. Manchen Dingen entkommt man mit einem Ortswechsel nicht. Auf der anderen Ebene geht es um den Konflikt mit einer Identität, die man noch nicht kennt, nicht mehr kennen will. Auf einer dritten Ebene geht es um Verdrängung, Verdrängungsmechanismen und Folgen der Verdrängung. Und alle drei Themen sind natürlich miteinander untrennbar verbunden. (Schilly, 2008)

Die Autorin verweist in ihrem Zitat auf vielschichte, komplexe Familien- und Identitätsstrukturen, in denen Migration nur ein Baustein von vielen ist. Dennoch hat er gemeinsam mit den autobiographischen Anteilen der Erzählung dazu beigetragen, dass der Roman, wie an anderer Stelle in dieser Masterarbeit angeführt, der Migrationsliteratur zugeordnet wird. Bereits Schweiger (2012, S. 24) kritisiert diesen eingegengten Blick, wenn er schreibt:

In den Besprechungen zu *Spalkkopf* ist immer wieder die Rede vom autobiographischen Gehalt. Wird aber die Lebensgeschichte Mischkas sowie jene der Autorin nur mit Blick auf die Migrationserfahrung gelesen, so werden eine Reihe anderer Aspekte des Textes wie auch der Biographie der Autorin ausgeblendet und der Blick auf Gemeinsamkeiten mit Romanen mit ähnlicher Thematik, die von AutorInnen ohne so genannten Migrationshintergrund stammen, wird verstellt. An Rabinowich ist beispielsweise ihre Doppelbegabung als bildende Künstlerin und Schriftstellerin bemerkenswert und *Spalkkopf* ließe sich ebenfalls unter dem Aspekt des Verhältnisses zwischen den Generationen, der Genderthematik oder mit Blick auf die mythologische Ebene lesen.

Die Einordnung in die Schublade Migrationsliteratur und eine damit einhergehende thematische Fokussierung auf die Herkunft der Autorin und die Migrationsgeschichte der Familie wird dem Roman und seiner Autorin nicht gerecht. Sie ist aber das Ergebnis einer nationalstaatlich ausgerichteten Literaturlandschaft, in der man „AutorInnen, die in mehreren Sprachen zu Hause sind, die im Laufe ihres Lebens einen Sprachwechsel vollzogen haben oder die mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Zugehörigkeiten leben, oft noch als ExotInnen betrachtet.“ (Schweiger, 2012, S. 22)

Um die literarische Qualität des Textes und sein Potential für den Unterricht erfassen zu können, werden thematische und formale Merkmale gleichermaßen berücksichtigt wie autobiographische. Durch diese Herangehensweise soll der Forderung Schweigers nachgekommen werden, „weder nur die Herkunft in den Blick zu nehmen noch die transnationalen Perspektiven, die AutorInnen mit transgressiven Lebensläufen und mit Mehrfachzugehörigkeiten zu eröffnen vermögen, völlig außer acht zu lassen.“ (Schweiger, 2012, S. 22) Es ist auch im Sinne eines rassismussensiblen und literarizitätsorientierten Literaturunterrichts, sich nicht ausschließlich auf den Aspekt der Migration zu versteifen.

Was die Figurenzeichnung betrifft, sind für Mischkas Familie Grenzüberschreitungen konstitutiv. Die Verwandten leben auf verschiedene Kontinente zerstreut und können einander erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs wieder besuchen. Es sind nicht nur territoriale Grenzen, die die Familienmitglieder überschreiten. Die jüdische Großmutter konvertiert zum Christentum, ändert ihren Namen und wird trotz Hindernissen Universitätsprofessorin. Der Vater schließt sich den Nonkonformisten an, gemeinsam wandert Mischkas Familie nach Wien aus und dem Vater gelingt es als Künstler Fuß zu fassen. In Wien dauerhaft angekommen sieht sich die Familie immer wieder mit dem westlichen Lebensstil konfrontiert, der für Irritationsmomente und Konflikte in der Familie sorgt. So wird auch Mischkas Interesse für Comics von den restlichen Familienmitgliedern nicht gutgeheißen.

Misstrauisch beobachtet meine Großmutter mich, die früh den Drogen des Westens zu verfallen beginnt, um mir dann naserümpfend einen Dostojewski neben meinen bunten Comics-Stapel zu legen. Wir durchleben den amerikanischen Traum von Donald und Mickey, ohne ihn begreifen zu können. Später kommt mein Vater hinzu.

„Schau mal“, eröffnet er seinen Feldzug, „schau nur, wie schlecht die Figuren gearbeitet sind.“
Ich schweige.

„Die Linienführung ist nicht aussagekräftig.“

Mickey Mouse lacht mich verschwörerisch an. Ich schwanke.

„Die Gesichter sind eine Schablone, die haben immer nur einen Ausdruck, alle gleich.“

Endlich. Alle gleich. Die Guten grinsen, die Bösen haben alle Barstoppeln und dunkel abgetönte Gesichter, das reicht mir. Mein Vater kratzt seinen eigenen dunkel abgetönten Bart, während er die Seite umblättert. „Mischka, das ist doch keine Kunst.“ (Rabinowich, 2011, S. 74) ,

Mit Erhalt der Aufenthaltsbewilligung beginnt Mischka „sprach- und fassungslos“ (Rabinowich, 2011, S. 75) mitten im Schuljahr mit der zweiten Klasse. Sie ist nicht nur Außenseiterin, sondern hat anders als ihre türkischen und jugoslawischen KlassenkameradInnen auch „einen höheren sozialen Status als Exotin.“ (Rabinowich, 2011, S. 75) Mischka nutzt diese doppelte Exponiertheit ihrer Person zu ihrem Vorteil. Sie lernt begünstigt durch ihr Elternhaus, in dem Bildung und Kultur ein hohes Gut sind, möglichst

schnell Deutsch und nach einem Schulwechsel avanciert sie zum „Alphamännchen“ (Rabinowich, 2011, S. 93) der Klasse.

Mein Deutsch wird langsam das einer Klassenbesten. Meine freche Art sichert mir nicht nur die Rolle der Lehrerplage, sondern auch die Bewunderung der Klasse. Die Stelle der bösen Buben, hier vakant, wird mit mir nachbesetzt. (Rabinowich, 2011, S. 93)

In dieser Rolle fühlt sie sich wohl, obwohl oder gerade weil mit ihr die Grenzen zwischen den gesellschaftlichen Geschlechterrollen verschwimmen. Hierbei handelt es sich um ein Thema, das Mischka während ihrer persönlichen Entwicklung im Roman immer wieder beschäftigt. Als übergewichtige Teenagerin kämpft sie mit den westlichen Schönheitsidealen und rebelliert als Punk gegen ihre Familie und den gesellschaftlichen Mainstream. Das Verlangen nach Dazugehörigkeit ist aber so groß, dass sie schließlich ihren Freund Franz, für den sie Mittel zum Zweck ist, um seine Homosexualität zu verheimlichen, heiratet und ein Kind von ihm bekommt.

Ich habe Franz, den Unentschlossenen, nach zahllosen Trennungen und Wiederannäherungen geheiratet. Die Heirat hat uns einander nicht näher gebracht und auch nicht mehr entfremdet. Er will Männer, braucht aber eine Frau. Er braucht mich als Ausrede vor der Welt. Ich brauche ihn als Ausrede vor mir selbst. (Rabinowich, 2011, S. 157)

Mit ihrer Rolle als Ehefrau und Mutter kann sich Mischka nicht identifizieren. Es folgen die Scheidung und die Abtreibung eines zweiten Kindes. Sehr wohl identifiziert sich Mischka aber mit der Märchenfigur Baba Yaga, die Gutes und Böses in sich vereint.

Die Baba Yaga, die mit ihrem Häuschen auf Hühnerbeinen durch die Sümpfe zieht. Mal hilft sie den Menschen, die sie aufsuchen, weil ihnen nichts anderes übrigbleibt, mal frisst sie sie, je nach Laune, auf. (Rabinowich, 2011, S. 26)

Dieser Aspekt veranlasst dazu, die zweite Analysekategorie, die sich der Intertextualität und Raumsemantik widmet, in den Blick zu nehmen. Märchen aus dem russischsprachigen und deutschsprachigen Raum sind wichtige Bezugstexte im gesamten Roman. Symboliken werden ihrem ursprünglichen Texten entnommen und in den neuen Text transferiert. So sitzt zu Beginn des Romans die Mutter vor ihrem Spiegel und „wünscht sich ein Mädchen, mit einer Haut so weiß wie Schnee und einem Mund rot wie Blut.“ (Rabinowich, 2011, S. 15) Auch Vergleiche zu Märchenfiguren werden gezogen, wenn Mischka meint: „(...) ich habe mich wie das Rotkäppchen vom Weg abbringen lassen.“ (Rabinowich, 2011, S. 47) oder sich angesichts ihres strengen Vaters, der ein abendliches Ausgehverbot verhängt, sicher ist: „Rapunzel hatte es besser als ich.“ (Rabinowich, 2011, S. 81) Die Geschichte des Schneemädchens wird vollständig in den Roman eingebunden (Rabinowich, 2011, S. 137-138) und die russische Hexe Baba Yaga entwickelt sich zur Identifikationsfigur Mischkas.

Eine genaue Analyse von Funktion und Wirkung der Märchen in diesem Roman würde den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird an dieser Stelle auf Silke Schwaigers Aufsatz *Baba Yaga, Schneewittchen und Spaltkopf: Märchenhafte und fantastische Elemente als literarische Stilmittel in Jula Rabinowichs Roman Spaltkopf*“ (2014) verwiesen. Fest steht, dass die mythologische Erzählebene einen ertragreichen Anknüpfungspunkt für den literarizitätsorientierten Literaturunterricht liefert. Auf eine besondere Gestalt soll aber doch noch hingewiesen werden, da sie auch für die dritte Analysekategorie, die sich mit der Stimme und Perspektivenstruktur auseinandersetzt, von zentraler Bedeutung ist. Gemeint ist der Spaltkopf, der dem Roman auch seinen Namen gibt. Er hat etwas Unheimliches und unterscheidet sich von den genannten Märchenfiguren dadurch, dass er nicht einem anderen Märchen entstammt. Die Erklärung hierfür liefert Mischka:

Der Spaltkopf, der sich von den Gedanken und Gefühlen anderer ernährt, ein teilnahmsloser Vampir, aufmerksam, unsichtbar bedrohlich, hat jedoch etwas unangenehm Persönliches, ein privates Ungeheuer, auf meine Familie angesetzt, maßgeschneidert. (Rabinowich, 2011, S. 26)

Konkret handelt es sich um Großmutter Adas verdrängtes Familiengeheimnis, das in Gestalt des Spaltkopfs über der Familie schwebt. Er hat die Macht, denn nur er kennt Adas Geheimnis. Das ändert sich jedoch als Mischka kurz vor Adas Tod in der Handtasche der Großmutter nach Geld suchend über ihren Pass stolpert: „Ich muss zweimal hinschauen, um es wirklich glauben zu können: Der Name lautet Rahel Israilnowa.“ (Rabinowich, 2011, S. 164) Rahel Israilnowa war als kleines Mädchen nur mit Glück einem Pogrom entkommen. Aus Angst vor Verfolgung aufgrund ihrer jüdischen Abstammung änderte die Großmutter als junge Frau ihren Namen daher in Ada Igorowna und konvertierte zum Christentum. Ihre Familie erfährt davon nicht, daher ist es auch der Spaltkopf, der das ganze Geheimnis schlussendlich lüftet. Er ist der Einzige, der die ganze Wahrheit kennt.

Er kommt als auktorialer Erzähler in den kursiv gedruckten Textstellen zu Wort und tritt gegen Ende als Ich-Erzähler auf. (Schwaiger, 2014, S. 157) In den kursiven Passagen

spricht die Stimme des Spaltkopfs, die, in zum Teil kryptischen Anspielungen, vom Familiengeheimnis erzählt, dessen Erbe Mischka zu spüren bekommt. Das Trauma der verdrängten Vergangenheit, das in die Gegenwart überführt wird, wird in diesen Abschnitten sichtbar. Teil der verdrängten Geschichte ist die jüdische Identität der Familie. (Schwaiger, 2014, S. 156)

So wird Mischka, die als Ich-Erzählerin auf ihr bisheriges Leben blickt, in ihrer Erzählung immer wieder vom Spaltkopf unterbrochen. Mischka gelingt es durch ihre Rückkehr nach Russland, sich mit ihrer Vergangenheit auseinanderzusetzen und ihre Traumata zu

überwinden. Sie stellt sich verdrängten Erinnerungen und sieht schlussendlich den Spaltkopf, der dadurch keine Macht mehr über sie hat. Vergangenheit und Gegenwart treffen aufeinander. Starr geglaubte Grenzen verschwimmen ein weiteres Mal.

In der Auseinandersetzung Mischkas mit ihrem Migrations- und Integrationsprozess und der Aufarbeitung der Familiengeschichte wird nicht nur Mischkas Seelenleben in Worte gefasst, sondern auch viel kulturelles Wissen über das Leben auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs transportiert. Der Handlungsort Wien ist aufgrund seiner Lage im Westen und seiner Nähe zum Osten ein interessanter Schauplatz, an dem beide Welten auf verschiedenste Weise aufeinandertreffen. Es lohnt sich auch diese Aspekte im Literaturunterricht zu thematisieren.

Bei der Suche nach Möglichkeits- und weißen Normalitätsräumen stellt sich heraus, dass Mischka damit kämpft, nicht der gesellschaftlichen Norm zu entsprechen. Sie leidet an „Begehren“ (Rabinowich, 2011, S. 87) und hat als Teenagerin nur einen Wunsch: „Adoptiert werden will ich. Endlich Teil dieses Landes sein. Die richtigen Dinge tragen, tun und sagen.“ (Rabinowich, 2011, S. 86) Als gefestigte Erwachsene stellt sie dann jedoch fest: „Wenn ich die Wahl zwischen zwei Stühlen habe, nehme ich das Nagelbrett.“ (Rabinowich, 2011, S. 181) Sie wählt ein Dazwischen im Sinne des Dritten Raumes (vgl. Kapitel 3). An diesem Ort ist Veränderung immer möglich. Die Überwindung persönlicher Ängste und das Gehen neuer Wege sind Teil dieser Veränderung. Auch hierin kann man Autobiographisches erkennen, wenn man möchte, denn im Podcastgespräch mit Brigitte Handlos im August 2020 stellt Rabinowich fest: „Ich mag eines nicht — und das hat etwas mit meiner Vergangenheit in der UdSSR zu tun — ich hasse Dogmen, ich hasse starre Systeme, unter die man sich unterwerfen muss.“ (frauenfunk.at, 2020)

Wie gezeigt wurde, erschließt sich das Potential des Romans aus der inter-/transnationalen Perspektive heraus. Es werden allgemeine Themen einer vernetzten, schnelllebigen und sich stetig wandelnden Migrationsgesellschaft (Selbstfindung, Beziehungen, Geheimnisse, Ängste ...) behandelt. Sie drehen sich unabhängig von der Kategorie Migrationshintergrund um die eine Frage, die dem Menschen inhärent ist (vgl. Kapitel 6): „Wer bin ich und wohin gehe ich?“ (Rabinowich, 2018a, S. 1) Diese Frage ist alles andere als exotisch.

7.3.1. Unterrichtsideen für den Literaturunterricht II

Didaktisierungsvorschlag 4 – Wer bin ich und wohin gehe ich?

Phase	Aktivität	Material
Fokus Sprache (Erzählstimme und Schreibstil)	Der Klappentext zum Roman wird gelesen und analysiert. Folgende Fragen werden diskutiert: 1. Wer spricht im Roman? 2. Worüber wird berichtet? 3. Ausgehend vom Romanzitat, mit welchem Adjektiv würdest du den Stil von Jula Rabinowich beschreiben? An die letzte Frage anschließend wird zum Kommentar von Paul Jandl auf der Rückseite des Romans übergeleitet. Er verwendet die Adjektive „souverän“ und „frech“, um den Schreibstil zu beschreiben. Stimmen die Lernenden derselben Ansicht oder nicht?	AB 4.1. Klappentext
Spaltkopf – ein Entwicklungsroman?	Jandl ordnet den Roman dem Genre Entwicklungsroman zu. Nach einer Begriffsklärung wird besprochen, warum Jandl diese Kategorie wählt. Anhand einer Liste an Literaturgenres wird darüber diskutiert, ob auch andere Genres für den Roman passend wären.	AB 4.2. Literaturgenres
Mischkas Lebenslinie	Zurückkehrend zum Genre Entwicklungsroman entwerfen die Lernenden (nach der Lektüre des Buches oder nur ausgehend vom Klappentext) Mischkas Lebenslinie. Die Methode wird zuvor ausführlich erklärt.	
Meine Lebenslinie	Abschließend entwerfen die Lernenden ihre eigene Lebenslinie und vergleichen diese in Kleingruppen. Sie sollen sich dabei auch mit der Frage beschäftigen, wie sie in Zukunft weiter gehen könnte.	

Tabelle 8: Didaktisierungsvorschlag 4 - Wer bin ich und wohin gehe ich?

Die Schwerpunkte dieser Didaktisierung sind:

- Die Lernenden mit sprachlichen Merkmalen literarischer Texte (Schreibstil, Erzählstimme) vertraut machen.
- Kennenlernen verschiedener Literaturgenres und erkennen, dass ein Roman Merkmale verschiedener Genres enthalten kann.
- Erkennen, dass es unabhängig von der Kategorie Migrationshintergrund nicht die „Normalbiographie“ (Diakonie Württemberg, 2015, S. 17) gibt.

- Vielfältige Lebensläufe und Mehrfachzugehörigkeiten als etwas Positives wahrnehmen.

In einem ersten Schritt soll der Klappentext gelesen und analysiert werden, wobei der Fokus zunächst auf der Erzählstimme und dem Schreibstil liegt. Es geht darum, wer was über wen erzählt und wie er/sie das tut. Im Klappentext ist ein Textzitat enthalten, das unter diesem Gesichtspunkt analysiert werden kann. Es ist der Lehrperson überlassen, ob sie weitere Textstellen zur Verfügung stellt. Diese Entscheidung soll abhängig von der Lernendengruppe getroffen werden. Im Anschluss wird der Kommentar eines Literaturkritikers ausgeteilt. Er beschreibt die Sprache im Roman mit den Adjektiven „frech“ und „souverän“. Gemeinsam mit den Lernenden soll diskutiert werden, warum der Journalist diese Adjektive wählt und ob sie aus Sicht der Lernenden zutreffend sind. Je nach Gruppe, kann auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern Sprache tatsächlich ein Zeichen dafür ist, in einer neuen Heimat angekommen zu sein. Zudem wird der Roman als Entwicklungsroman bezeichnet. Diese Zuordnung bietet Anlass zur Besprechung verschiedener Literaturgenres, wobei sich herausstellen sollte, dass der Roman auch Merkmale anderer Genres (z.B. Familienroman, Generationenroman, autobiographischer Roman, ...) erfüllt.

Zur Vertiefung des Themas Entwicklung entwerfen die Lernenden Mischkas Lebenslinie, auf die einschneidenden Momente, wichtige Ereignisse, Höhen und Tiefen eingetragen werden. Abhängig davon, ob die Lernenden den ganzen Roman gelesen haben oder ihre Informationen dem Klappentext entnehmen ist die Lebenslinie unterschiedlich ausführlich gestaltet. Hat die Gruppe das gesamte Buch oder längere Passagen daraus gelesen, bietet sich auch ein Vergleich der Lebenslinien an. So wird sichtbar welche Ereignisse eingetragen wurden und welche nicht. Es ist anzunehmen, dass es hier Unterschiede geben wird.

Dieselbe Übung wird dann ein weiteres Mal durchgeführt. Im zweiten Durchgang geht es darum, dass der eigene Lebensweg in einem gesellschaftlichen Kontext betrachtet wird. Durch das Kennenlernen unterschiedlicher Lebensläufe „soll deutlich werden, dass es nicht DIE „Normalbiographie“ gibt – weder von Einheimischen noch von Migrant_innen. Ebenso soll das Wahrnehmen von Mehrfachzugehörigkeiten jeder Person (auch über ethnische oder nationale Kategorien hinaus) gefordert werden.“ (Diakonie Württemberg, 2015, S. 17) Es bietet sich daher eine Besprechung in Kleingruppen an,

sodass die Lernenden erkennen, dass es eine Vielfalt an Lebensverläufen, die alle gleichwertig sind, gibt. Die Lehrperson hat sicherzustellen, dass die Lernenden den Geschichten der anderen Gruppenmitglieder mit Wertschätzung begegnen. Die Lernenden sollen in einem sichereren Umfeld Persönliches erzählen können und Zeit haben, um sich über ihre Erwartungen an die Zukunft Gedanken zu machen.

Didaktisierungsvorschlag 5 – Lesen als persönliches und bildhaftes Erlebnis

Phase	Aktivität	Material
Sprache als Ausdruck von Beziehung und Emotionen	Am Beispiel von ausgewählten Textausschnitten, die Mischkas Erwachsenwerden thematisieren, sollen sich die Lernenden mit der Frage beschäftigen, welche Emotionen mit Sprache ausgedrückt und erzeugt werden können. Ihr persönlicher Eindruck steht hierbei im Mittelpunkt.	AB 5.1. Sprache – Beziehung - Emotionen
Bildhafter Schreibstil	Julya Rabinowich ist für ihre bildhafte Sprache bekannt. Die Lernenden sollen Beispiele für einen bildhaften Schreibstil in den Textstellen (vgl. AB 5.1.) identifizieren. Folgenden Fragen nachgehen: 1. Aus welchem ursprünglichen Kontext wurde das Wort entnommen? Was bedeutet es ursprünglich? 2. Was soll im Text damit ausgedrückt werden? Im Zusammenhang mit dieser Aktivität werden die Stilmittel Metapher und Vergleich erklärt.	AB 5.2. Bildhafte Sprache
Narrative Landkarte „Pubertät“	In den Textstellen wird Mischkas Pubertät thematisiert. Die Lehrperson nimmt diese Lebensphase zum Anlass, um die Methode „Narrative Landkarte“ (Diakonie Württemberg, 2015, S.18) einzuführen. Die Lernenden sollen anhand einer Liste an Impulsfragen ihre eigene narrative Landkarte zur Lebensphase „Pubertät“ erstellen.	

Tabelle 9: Didaktisierungsvorschlag 5 - Lesen als persönliches und bildhaftes Erlebnis

Die Schwerpunkte dieser Didaktisierung sind:

- Die Erfahrungen der LeserInnen in den Mittelpunkt rücken und ihnen wertschätzend begegnen.

- Erkennen, dass Sprache mehr als Informationen vermittelt. Sie kann Emotionen hervorrufen oder Bilder im Kopf entstehen lassen.
- Rhetorische Stilmittel einer bildhaften Sprache deuten lernen.
- Sensibilisierung für unterschiedliche Lebenswelten.
- Differenzlinien thematisieren und ihren Ursachen nachgehen.

Der erste Teil der Didaktisierung widmet sich dem persönlichen Leseerlebnis. Die Lernenden werden nach ihrer Meinung und ihren Eindrücken gefragt. Sie sollen ihre Eindrücke schildern und sich in Mischkas Gefühlsleben bzw. das Gefühlsleben ihrer Eltern hineinversetzen und daraus eine Beschreibung der Beziehung zwischen den Eltern und ihrer Tochter ableiten. Die bereitgestellten Textausschnitte stellen nur eine Empfehlung dar und können von der Lehrperson angepasst werden. Die Lernenden sollen erkennen, dass abgesehen von den Sachinformationen sehr viele Informationen über Emotionen und Beziehungsgefüge indirekt aus dem Text hervorgehen. Sprache kann bestimmte Stimmungen erzeugen und Emotionen zum Ausdruck bringen bzw. hervorrufen. Rabinowich bedient sich hierfür gerne eines bildhaften Schreibstils. Zwei Stilmittel, die sich häufig in einem bildhaften Schreibstil wiederfinden, sind die Metapher und der Vergleich. In den Textausschnitten sind einige Beispiele für diese Stilmittel enthalten, die von den Lernenden identifiziert werden sollen, indem sie auf Bildersuche gehen. Die Bilder werden gesammelt, um dann ihrer ursprünglichen Bedeutung nachzugehen und ihre Funktion in diesem Text von Rabinowich erkennen zu können. Ein paar Beispiele:

- *auseinandertriftende Kontinentalplatten* → Ursprungskontext Geomorphologie
→ Bedeutung im Text: sich zwischen zwei Welten befinden, die sich auseinander bewegen
- *Kampfhandlungen* → Ursprungskontext Krieg → Bedeutung im Text: Auseinandersetzungen mit den Eltern
- *Kosmonaut* → Ursprungskontext „russische Raumfahrt“ → Bedeutung im Text = von außerhalb (vom Westen) kommend

Anmerkung: Die Verwendung der Bezeichnung Kosmonaut anstelle der Bezeichnung Astronaut verweist zusätzlich auf die russische Herkunft.

Mischkas Pubertät stellt im dritten Schritt den Anknüpfungspunkt für die Methode Narrative Landkarte (Diakonie Württemberg, 2015, S. 18) dar. Einerseits wird die Erfahrungswelt der Lernenden mit Mischkas Welt in Beziehung gesetzt. Es kann sein, dass sich Lernende in ihr wiedererkennen. In jedem Fall hat jede/r Lernende Erinnerungen an seine eigene Jugend. Diese Erinnerungen sollen aktiviert werden, um die Involviertheit der LeserInnen zu erhöhen und sie so zum Weiterlesen zu bewegen. Darüber hinaus trägt die Übung dazu bei, dass die Lernenden die Lebenswelten der anderen Gruppenmitglieder besser kennenlernen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten können in einer abschließenden Diskussionsrunde besprochen und ihren Ursachen nachgegangen werden. Da es sich um sehr persönliche Einblicke handelt, ist bei der Durchführung umso mehr auf einen vertrauensvollen Rahmen zu achten und die freiwillige Teilnahme der Lernenden sicherzustellen.

.

8 Conclusio

Lesekompetenz nachhaltig fördern

Die Einflussmöglichkeiten des Literaturunterrichts auf die Einstellung zum Lesen sind begrenzt. Die Schule ist nur einer von mehreren Einflussfaktoren auf das Leseverhalten. Das familiäre Umfeld und die Peer Group spielen ebenfalls eine große Rolle. Dennoch ist es Aufgabe der Schule in ihrer Funktion als Bildungsinstitution, SchülerInnen mit den Fähigkeiten auszustatten, die sie benötigen, um in einer globalisierten Welt selbstbestimmt ihr Leben gestalten zu können. Lesekompetenz ist eine der Fähigkeiten, die es für eine soziale, berufliche und politische Teilhabe an der Migrationsgesellschaft braucht. Sprachliche Heterogenität ist ein konstitutives Merkmal dieser Migrationsgesellschaft. Ansätze zur Vermittlung von Lesekompetenz sollten daher immer im Kontext von DaF/DaZ gedacht werden.

Die PISA-Studie 2018 hat vor Augen geführt, dass Lesekompetenz nicht vorausgesetzt werden kann. Auch die Lust am Lesen geht verloren. Eine Trendumkehr kann bewirkt werden, wenn es Schulen gelingt eine Lesekultur zu etablieren, die den SchülerInnen über alle Fächer hinweg, vor allem jedoch im Deutschunterricht und in den Fremdsprachen, ein philologisch-hermeneutisches Verständnis von Lesekompetenz näherbringt. Lesen ist mehr als eine zielgerichtete und zweckgebundene Handlung. Die intrinsische Motivation zu lesen kann durch einen Literaturunterricht, der sich an den Lernenden und ihren Lebenswelten orientiert gefördert werden. Er soll die Lernenden mit der Kulturtechnik Lesen und ihren verschiedenen Facetten vertraut machen. Lesen kann einen Informationsgewinn bedeuten. Lesen kann aber auch ein ästhetischer Genuss sein, der Unterhaltung dienen, Emotionen hervorrufen und Fremdheitserfahrungen initiieren. Diesen Gratifikationen und dem Austausch über die verschiedenen Leseerlebnisse muss im Unterricht Raum gegeben werden. Ein Literaturunterricht, der sich der Literarizität von Literatur widmet, hat sich hierfür als gewinnbringender theoretischer und didaktischer Ansatz für die Unterrichtsgestaltung herausgestellt. Eine Didaktik der Literarizität beschäftigt sich abgesehen vom Inhalt literarischer Texte, mit ästhetischen, poetischen und formalen Merkmalen von Sprache. Die Lernenden entdecken die Möglichkeiten, die Sprache bietet. Sie lernen Sprache für sich zu nutzen.

Eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden und die Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen gelingt durch den Einsatz interkultureller Gegenwartsliteratur. Sie wurde von Mitgliedern der Migrationsgesellschaft verfasst und knüpft somit unmittelbar an die Lebenswelt der Lernenden an. Die interkulturelle Literatur ist der Ort, an dem Grenzüberschreitungen verschiedenster Art möglich sind und Lebensentwürfe und Weltanschauungen neu ausverhandelt werden. Sie kann ihre LeserInnen dazu veranlassen die eigenen Sicht- und Handlungsweisen zu hinterfragen und hinterlässt auf diese Weise ihre Spuren in der realen Welt. Auch die Einstellung zum Lesen kann in diesem Zusammenhang überdacht werden und mit positiven Assoziationen verknüpft werden.

Das Verhältnis von Kultur und Literatur

In Anlehnung an die kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaften kann davon ausgegangen werden, dass sich Literatur und Kultur in einer Wechselbeziehung befinden. Sie sind untrennbar miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Literarische Texte als kulturelle Dokumente bilden die Mentalität ihres Entstehungskontextes ab. Sie geben Aufschluss über die Denkweisen, die Weltanschauungen und die Handlungsweisen der Gesellschaft, aus der sie hervorgehen. Dies gilt auch für literarische Texte von AutorInnen mit transgressiven Lebensläufen, zu denen die Romane von Julya Rabinowich zählen.

Ein kulturwissenschaftlicher Zugang hat sich auch bei der Beschreibung des Verhältnisses von Literatur und Kultur im DaF/DaZ-Unterricht durchgesetzt. Während in den ABCD-Thesen noch von der Literatur als Mittel zum Zweck für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte ausgegangen wurde, stellt der aktuelle Fachdiskurs die Frage nach dem Mehrwert von Literatur für die Gesellschaft. Literarische Texte sind kein Abbild der Wirklichkeit, aber sie nehmen auf Diskurse der realen Welt Bezug. Auf Basis literarischer Texte können Gewohnheiten und kulturelle Prägungen hinterfragt werden sowie Alltagsrassismus und Normvorstellungen kritisch reflektiert werden. Der Literaturunterricht wird zum Ort, an dem gemeinsam Handlungsalternativen entwickelt werden. Wie ein Literaturunterricht aussieht, der diesen Ansatz verfolgt, wurde in dieser Masterarbeit unter Einbindung von Methoden der rassismuskritischen Bildungsarbeit am Beispiel der Romane *Spaltkopf* und *Dazwischen:Ich* gezeigt.

Beitrag zu einem gelingenden Miteinander in der Migrationsgesellschaft

In den ausgewählten Romanen beschreibt Rabinowich verschiedene Facetten des gesellschaftlichen Miteinanders (Familie, Freundschaft, Ausgrenzung, Verdrängung, ...). Das Überschreiten von territorialen, mentalen, psychischen und gesellschaftlichen Grenzen stellt in ihren Erzählungen des Miteinanders einen zentralen Aspekt dar. Die Grenzüberschreitung wird zu einem integralen Bestandteil der Persönlichkeitsfindung der Hauptfiguren. Rassismus und Ausgrenzung sind den Figuren nicht fremd. Sie bewegen sich in Zwischenräumen und beweisen Mut im Umgang mit Veränderungen. Die literarisch – ästhetische Qualität und das didaktische Potential der Romane von Rabinowich erschließen sich aus dieser transkulturellen Perspektive.

Was die formale und sprachliche Dimension der Texte betrifft, zeichnet sich Rabinowichs Schreibstil unter anderem durch eine eloquente Ausdrucksweise und eine bildhafte Sprache aus. Die Bildhaftigkeit ihrer Sprache und die Intertextualität ihrer Texte sind der ideale Ausgangspunkt für einen literarizitätsorientierten Literaturunterricht. Die inhaltliche Dimension bietet in beiden Romanen zahlreiche Anknüpfungspunkte für die rassismuskritische Bildungsarbeit und eine Reflexion gesellschaftlicher Diskurse und Normvorstellungen in Bezug auf Geschlechterrollen, Stereotype, Machtstrukturen, Migration und Integration.

Auch autobiographische Elemente sind in beiden Romanen zu finden. So sind in *Spaltkopf* deutliche Bezüge zur eigenen Migrations- und Familiengeschichte enthalten. In *Dazwischen:Ich* bringt Rabinowich ihre Erfahrungen aus ihrer Zeit als Dolemtscherin beim Diakonie-Flüchtlingsdienst Hemayat zum Ausdruck. Die ausschließliche Fokussierung auf die Herkunft der Autorin und ihren Bezug zum Thema Migration verstellt jedoch den Blick darauf, dass es sich um deutschsprachige Literatur handelt, die Themen der Migrationsgesellschaft aufgreift. Durch den transkulturellen Blick der Autorin werden Herausforderungen eines gelingenden Miteinanders in der Migrationsgesellschaft aufgezeigt, die es im Literaturunterricht zu reflektieren und diskutieren gilt.

9 Literaturverzeichnis

- 3sat Online. (2020). erLesen Spezial zum Bachmannpreis 2020. Abgerufen am 4. März 2021 von <https://www.3sat.de/kultur/buch/erlesen-spezial-bachmannpreis-2020-102.html>
- Abels, H. (2010). *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 5. Auflage.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger, *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis* (S. 15-31). München: iudicum. Abgerufen am 10. Oktober 2020 von https://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer_DACH_2013.pdf
- Amodeo, I. (März 2017). Einige unsystematische Anmerkungen zur Geschichte des Adalbert-von-Chamisso-Preises. *Chamisso. Viele Kulturen - eine Sprache* 16, S. 48-50.
- Anti-Bias Werkstatt. (2007). *Power Flower*. Abgerufen am 14. März 2021 von <https://www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf>
- Becker, S. (2007). *Literatur- und Kulturwissenschaften. Ihre Methoden und Theorien*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Belke, G. (2011). Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(44), S. 15-21.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of culture*. London, New York: Routledge.
- Bienert, M. (März 2017). Viele Kulturen - eine Sprache. *Chamisso. Viele Kulturen - eine Sprache* 16, S. 38-39.
- BIFIE. (2019). *PISA 2018. Technischer Bericht*. (B. Suchan, Hrsg.) doi:<http://doi.org/10.17888/pisa2018-tb>
- Binder, E., & Mertz-Baumgartner, B. (2012). *Migrationsliteraturen in Europa*. Innsbruck: university press.
- BMB. (2017). *Interkulturelle Bildung - Grundsatzlerlass 2017*. Wien. Abgerufen am 13. April 2020 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html
- BMB. (2017). *Interkulturelle Bildung - Grundsatzlerlass 2017*. Abgerufen am 9. Oktober 2020 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html
- BMEIA. (2019). *Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich - Zahlen, Entwicklungen, Schwepunkte*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. Abgerufen am 26. Jänner 2020 von https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf
- Böhme, H., & Scherpe, K. (1996). *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A., & Rösler, D. (2000). Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning, & D. Rösler, *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"* (S. IX-LII). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brüggemann, J., Dehrmann, M.-G., & Standke, J. (2016). Literarizität - Herausforderungen für Theoriebildung, Forschung und Vermittlung im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann, & J. Standke, *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 7-14). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Büker, P. (2002). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K. M. Bogdal, & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 120-133). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Busch, B. (2015). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. In N. Thoma, & K. Magdalena, *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 45-68). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Catone, A. (2016). *Chamisso-Literatur. Ihr didaktisches Potenzial im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien*. Marburg: Tectum Verlag.
- Cerri, C. (2009). Interkulturelle Literatur. Eine Annäherung. In P. Meurer, M. Ölke, & S. Wilmes, *Interkulturelles Lernen. Mit Beiträgen zum Deutsch- und DaF-Unterricht, zu ,Migranten'-Bildern in den Medien und zu Texten von Özdamar, Trojanow und Zaimoglu* (S. 9-18). Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Chiellino, C. (2015). Zur Entwicklung der interkulturellen Literatur in Deutschland bzw. in deutscher Sprache. In H. Grugger, & S. Lengl, *Fragen an die interkulturelle Literatur in Deutschland und in Europa* (S. 11-26). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Abgerufen am 10. Mai 2021 von <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dawidowski, C. (2013). Theoretische Entwürfe zur interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In C. Dawidowski, & D. Wrobel, *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle - Perspektiven* (S. 18-36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Dawidowski, C., & Wrobel, D. (2013). Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In C. Dawidowski, & D. Wrobel, *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle - Perspektiven* (S. 1-16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren .
- Deilami, Z. (2011). Zur Relevanz einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagsrassismus. In W. Scharathow, *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (Bd. 2, S. 366-375). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Diakonie Württemberg. (April 2015). *Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit*. Abgerufen am 14. März 2021 von https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf
- Die ABCD-Thesen. (1990). *Deutsch als Fremdsprache* 24, S. 306-308.
- Dobstadt, M. (22. März 2019). Komplex, vielschichtig, ambig und widerständig -Überlegungen zu einem zeitgemäßen Verständnis von Inhaltsorientierung im DaF/DaZ-Unterricht. ÖDaF-Tagung 2019.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2016). Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann, & J. Standke, *Literarizität. Herausforderung für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 215-236). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2017). *Literatur lesen lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dürig, U.-M. (März 2017). Im Fokus wird die Förderung kultureller Teilhabe durch Literaturvermittlung stehen. *Chamisso. Viele Kulturen - eine Sprache* 16, S. 51-52.
- Ehlers, S. (2016). *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Engel-Braunschmidt, A. (2000). Literatur der Rußlanddeutschen. In C. Chiellino, *Interkulturelle Literatur in Deutschland* (S. 153-165). Stuttgart, Weinmar: J.B. Metzler Verlag.
- Esselborn, K. (Oktober 2015). Neue Beispiele transkultureller Literatur in Deutschland. Literatur mit Migrationsthemen für den DaF/DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, S. 116-130.
- Ewert, M., Riedner, R., & Schiedermaier, S. (2011). Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In M. Ewert, R. Riedner, & S. Schiedermaier, *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven* (S. 7-11). München: Iudicium Verlag.
- Fischer, R. (2007). Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde - oder vielleicht doch noch werden kann. *ÖDaF-Mitteilungen*(2), S. 7-24.
- frauenfunk.at. (15. August 2020). *Episode #20: Julia Rabinowich, Schriftstellerin*. Abgerufen am 20. April 2021 von <https://frauenfunk.at/2020/08/15/20-julya-rabinowich/>
- Geschichte-Lexikon.de. (2014). *Glasnost und Perestroika*. Abgerufen am 12. Oktober 2019 von <http://www.geschichte-lexikon.de/glasnost-perestroika.php>
- Gmünder, S. (Februar 2011). Julia Rabinowich. Herzbrüche und Ausbruchsversuche. *Der Standard*. Abgerufen am 27. Februar 2021 von Der Standard: <https://www.derstandard.at/story/1297216160197/julya-rabinowich-herzbrueche-und-ausbruchsversuche>
- Goel, U., & Stein, A. (2012). Mehr als nur ein Machtverhältnis - machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität. Abgerufen am 9. Februar 2021 von <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/goelstein/>
- Grabovszki, E. (21. März 2009). "Abgründe haben mich immer angezogen": Julia Rabinowich im Gespräch mit Ernst Grabovszki. *Wiener Zeitung*. Abgerufen am 1. März 2021 von https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/241758_Julya-Rabinowich.html
- Graf von Nayhauss, H.-C. (2004). Aspekte rußlanddeutscher Literatur nach 1990. In M. Durzak, & N. Kuruyazici, *Die andere Deutsche Literatur* (S. 181-188). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Greenblatt, S. (1990). *Verhandlungen mit Shakespeare: Innenansichten der englischen Renaissance*. Berlin: Wagenbach.
- Groenewold, P. (1. 12 2005). Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem - unerlaubten? - Vergleich. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, S. 515-527.
- Grote, M. (2011). *Integration von Zuwanderern: Die Assimilationstheorie von Hartmut Esser und die Multikulturalismustheorie von Seyla Benhabib im Vergleich*. Abgerufen am 9. Oktober 2020 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_grote_2011_assimilationmultikulturalismus.pdf
- Hafeneger, B. (2019). "Innere Herausbildung" von Rassismus. Anmerkungen zu einer vergessenen Denktradition. In B. Hafeneger, K. Unkelbach, & B. Widmaier, *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien - Konzepte - Orientierungen* (S. 19-31). Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.
- Hafeneger, B., & Widmaier, B. (2019). Warum rassismuskritische Bildung? In B. Hafeneger, K. Unkelbach, & B. Widmaier, *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien - Konzepte - Orientierungen* (S. 9-15). Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.

- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In W. Hallet, & A. Nünning, *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Bd. 1, S. 31-48). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hartung, R., Nöllenburg, K., & Deveci, Ö. (2013). *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Heinemann, A. M. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten "kulturellen Lernens" im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*(2), S. 75-83.
- Hofmann, M., & Patrut, I.-K. (2015). *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jäger, L. (2000). Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache. In W. Kallmeyer, *Sprache und neue Medien* (S. 9-30). Berlin und New York: De Gruyter. Abgerufen am 31. März 2020 von https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9122/file/J%3c3%a4ger_Die_Sprachvergessenheit_der_Medientheorie_1999.pdf
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht, & A. Steinbach, *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 2, S. 289-312). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Kanbiçak, T. (2019). Schule mit ohne Rassismus. In B. Hafener, K. Unkelbach, & B. Widmaier, *Rassismuskritische politische Bildung. Theorie - Konzepte - Orientierungen* (S. 134-147). Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.
- Kießling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis-Verlag.
- Kister, S. (20. September 2016). Chamisso-Preis wird eingestellt Klassenziel erreicht - ohne Auszeichnung. *Stuttgarter Nachrichten*. Abgerufen am 20. Juni 2019 von <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.chamisso-preis-wird-eingestellt-klassenziel-erreicht-ohne-auszeichnung.964383b1-3b2c-44e0-98d3-85b7ac2e0388.html>
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. Universität Duisburg - Essen: Stiftung Mercator. Abgerufen am 20. März 2020 von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Koreik, U., & Pietzuch, J. P. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1440-1453). Berlin, New York: De Gruyter.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, Vol. 90, No. 2. Abgerufen am 26. März 2020 von <https://www.jstor.org/stable/3876875>
- Kramsch, C., & Huffmaster, M. (2008). The Political Promise of Translation. Abgerufen am 25. März 2020 von https://pdfs.semanticscholar.org/ad86/62e4fc0744e9018c8569f5efab228729760c.pdf?_ga=2.75999765.1428503365.1585584913-1492887415.1585157193
- Krumm, H.-J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage* (S. 156-161). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Kurier. (3. Dezember 2019). PISA: Österreich bleibt im Mittelfeld - Fehlt die Chancengleichheit? Abgerufen am 9. Dezember 2019 von : <https://kurier.at/politik/inland/schwerpunkt-lesen-neue-pisa-ergebnisse-werden-praesentiert/400692233>
- Lehner, S. (9. Mai 2020). *Sprachstatistiken: Kategorisierungen mit weitreichenden Folgen*. Abgerufen am 10. Mai 2021 von <https://awblog.at/sprachstatistiken-kategorisierungen-mit-weitreichenden-folgen/>
- Leiprecht, R. (2011). Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In W. Scharathow, *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (Bd. 2, S. 244-265). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Leiprecht, R., Mecheril, P., Scharathow, W., & Melter, C. (2011). Rassismuskritik. In W. Scharathow, *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (Bd. 2, S. 9-11). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Löffler, H. (2016). *Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik* (Bd. 28). Berlin: Erich Schmidt.
- MA57. (2019). *Julya Rabinowich*. Abgerufen am 17. 12 2019 von Frauenservice Stadt Wien: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/politik/frauenpreis/preistraegerinnen/julya-rabinowich.html>
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- migration.gv.at. (2021). *Integrationsvereinbarung - Allgemeine Informationen*. Abgerufen am 11. März 2021 von <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/rahmenbedingungen-der-integration/integrationsvereinbarung/>
- Niehaus, I., Hoppe, R., Otto, M., & Georgi, V. (2015). *Schulbuchstudie Migratio und Integration*. Berlin. Abgerufen am 26. März 2021 von https://narrrt.eaberlin.de/w/files/narrrt/religionspaedagogik/studien/schulbuchstudie_migration_und_integration_09_03_2015.pdf

- ÖDaF. (2018). *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen*. Abgerufen am 9. Oktober 2020 von https://oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf
- OECD. (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematiic and Science*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en>
- Ören, A. (1986). Dankrede zur Preisverleihung. In H. Friedrich, *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland* (S. 25-29). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pabis, E. (2018). Nach und jenseits der >Chamisso-Literatur<. Herausforderungen und Perspektiven der Erforschung deutschsprachiger Gegenwartsliteraturen im Kontext aktueller Migrationsphänomene. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, Vol. 9(2), S. 191-210.
- Paschalidou, A. (2019). Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe? In B. Hafenegger, K. Unkelbach, & B. Widmaier, *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien - Konzepte - Orientierungen* (S. 92-106). Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.
- Petsch, B. (15. Dezember 2012). Julia Rabinowich: "Wenn man Glück hat überlebt man.". *Die Presse*. Abgerufen am 1. März 2021 von <https://www.diepresse.com/1324442/julya-rabinowichwenn-man-glueck-hat-ueberlebt-man>
- Picht, R. (1989). Kultur- und Landeswissenschaften. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 54-60). Tübingen: Francke.
- Rabinowich, J. (2011). *Spaltkopf*. Wien: Deuticke Verlag.
- Rabinowich, J. (2. November 2012a). Geschüttelt, nicht gerührt: Wissen ist Macht. *Der Standard*. Abgerufen am 5. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/1350260104979/frankfurter-buchmesse-altersheime-und-andere-abgruende>
- Rabinowich, J. (30. März 2012b). Geschüttelt, nicht gerührt: Migrant ist der neue Tschusch. *Der Standard*. Abgerufen am 5. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/1332324268210/migrant-ist-der-neue-tschusch>
- Rabinowich, J. (25. Jänner 2013). Geschüttelt, nicht gerührt: Brückenbauer und Ausgrenzer. *Der Standard*. Abgerufen am 6. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/1358304739700/brueckenbauer-und-ausgrenzer>
- Rabinowich, J. (5. September 2014). Geschüttelt, nicht gerührt: Space Oddity. *Der Standard*. Abgerufen am 6. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000005200558/julya-rabinowich-space-oddy>
- Rabinowich, J. (9. Jänner 2015). Geschüttelt, nicht gerührt: Der Turmbau zu Babel und andere hochriskante Geschäftsmodelle. *Der Standard*. Abgerufen am 6. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000010213998/julya-rabinowich-der-turmbau-zu-babel-und-andere-hochriskante-geschaeftsmodelle>
- Rabinowich, J. (2016). *Dazwischen:Ich*. München: Hanser-Verlag.
- Rabinowich, J. (9. März 2017). Mag. Julia Rabinowich liest aus ihrer Kolumne. Symposium "Bildung zum Miteinander" Schloss Puchberg. Abgerufen am 1. März 2021 von <https://www.youtube.com/watch?v=MeQNQinDMGU&list=PLinFcKNzxSBDk9tIQjs4F2wWsnAAMT8oR&index=6>
- Rabinowich, J. (26. November 2018a). Ein Europa das Freunde verbindet oder Die unerträgliche Leichtigkeit des europäischen Seins. *Gastrede auf der Jahrestagung "Europa in der Schule"*. Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum Wien. Abgerufen am 1. März 2021 von https://www.politik-lernen.at/dl/kkNMJKJKoOMnIjQx4kJK/Gastrede_Julya_Rabinowich_pdf
- Rabinowich, J. (28. Dezember 2018b). Geschüttelt, nicht gerührt: Julia Rabinowich: Alpha und Omega, Auf- und Abgesang. *Der Standard*. Abgerufen am 5. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000094922848/julya-rabinowich-alpha-und-omega-auf-und-abgesang>
- Rabinowich, J. (16. März 2018c). Geschüttelt, nicht gerührt: Julia Rabinowich: Deutschkurs-Sisyphus. *Der Standard*. Abgerufen am 5. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000076304458/julya-rabinowichdeutschkurs-sisyphus>
- Rabinowich, J. (28. Juni 2019). Himmelfahrtskommando Bachmann-Preis. *Die Zeit*. Abgerufen am 1. März 2021 von <https://www.zeit.de/2019/27/klagenfurt-ingeborg-bachmann-preis-castingshow-fernsehen>
- Rabinowich, J. (2021). *Julia Rabinowich*. Abgerufen am 1. März 2021 von <http://www.julya-rabinowich.com/Startseite.html>
- Reimann, D. (2015). *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*. Abgerufen am 9. Oktober 2020 von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
- Reimann, D. (2017). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempo.

- Rösch, H. (1. Halbband 2004). Migrationsliteratur als neue Weltliteratur? *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft. Zeitschrift der Österreichischen Akademie der Wissenschaften*, S. 89-110.
- Rösch, H. (2010). Interkulturelle Literatur. In H. Barkowski, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 140-141). Tübingen: Francke.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Saussure, F. d. (2005). *Cours de linguistique générale*. (C. Bally, & Sechehaye, Hrsg.) Genève: Université de Genève. Abgerufen am 30. März 2020 von <https://arbredor.com/ebooks/CoursLinguistique.pdf>
- Scharathow, W. (2011). Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit - Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In W. Scharathow, *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit*. (Bd. 2, S. 12-22). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Scharer, M. (2017). The Third Space - Der Dritte Raum. *Themenzentrierte Interaktion*, S. 134-137. Abgerufen am 4. April 2020 von https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjBzOKxq8_oAhVRYxoKHauWDxIQFJAAGQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.matthiasscharer.com%2Fapp%2Fdownload%2F13941033823%2FLesetext%2BInterkulturalit%25C3%25A4t%2B1%252C%2BM%2520und%2B2%20Dritte%2520Raum%2520-%20Ein%20R%C3%BCckblick%20auf%20die%20Rolle%20der%20Literatur%20im%20Unterricht%20Deutsch%20als%20Fremdsprache%20-%20Ein%20R%C3%BCckblick%20auf%20die%20Rolle%20der%20Literatur%20im%20Unterricht%20Deutsch%20als%20Fremdsprache
- Schiedermaier, S. (2017a). Zur Einführung. Literaturvermittlung in internationaler und interdisziplinärer Perspektive. In S. Schiedermaier, *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. (S. 7-14). München: Iudicium Verlag.
- Schiedermaier, S. (2017b). "Ist das Literatur?...Was ist denn Literatur?" - Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In S. Schiedermaier, *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* (S. 15-40). München: Iudicium Verlag.
- Schilly, J. (19. November 2008). "Dann hätten wir bald viele Würstelstand-Literaten". *Der Standard*. Abgerufen am 1. März 2021 von <https://www.derstandard.at/story/1226396889022/interview-dann-haetten-wir-bald-viele-wuerstelstand-literaten>
- Schwaiger, S. (2014). Baba Yaga, Schneewittchen und Spaltkopf: Märchenhafte und fantastische Elemente als literarische Stilmittel in Julia Rabinowichs Roman Spaltkopf. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 2 (30), S. 147-163. Abgerufen am 17. April 2021 von <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuaded/issue/1054/11987>
- Schwanitz, M. (4. Dezember 2018). *Deutschlandfunk*. Abgerufen am 12. Oktober 2019 von Russlanddeutsche Literatur. Anfang einer neuen Tradition: https://www.deutschlandfunk.de/russlanddeutsche-literatur-anfang-einer-neuen-tradition.691.de.html?dram:article_id=435024
- Schweiger, H. (2/ 2006). Schreiben in Zwischenräumen. Literatur der Migration. *Kurswechsel*, S. 44-53.
- Schweiger, H. (2012). Transnationale Lebensgeschichten. Der biographische Diskurs über die Literatur eingewanderter AutorInnen. (R. Cornejo, S. Piontek, & S. Vlasta, Hrsg.) *Aussiger Beiträge: germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*(6), S. 13-31. Abgerufen am 12. April 2021 von <http://ff.ujep.cz/ab/>
- Schweiger, H., Hägi, S., & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (Kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(52), S. 3-10.
- Shchyhlevska, N. (2015). Russlanddeutsche Literatur als interkulturelle Literatur? In H. Grugger, & L. Szilvia, *Fragen an die interkulturelle Literatur in Deutschland und in Europa* (S. 59-74). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Sievers, W. (2011). Zwischen Ausgrenzung und kreativem Potential: Migration und Integration in der Literaturwissenschaft. In H. Fassmann, & J. Dahlvik, *Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader* (S. 189-210). Göttingen: V&R Unipress.
- Tichomirova, E. (2000). Literatur der russischen Emigrant/innen. In C. Chiellino, *Interkulturelle Literatur in Deutschland* (S. 166-176). Stuttgart, Weinmar: J.B. Metzler Verlag.
- Universität Bielefeld. (2011). *Intersektionalität*. Abgerufen am 9. Februar 2021 von <https://www.uni-bielefeld.de/gendertexte/intersektionalitaet.html>
- Utri, R. (3/ 2010). Migrantenliteratur im DaF-Unterricht. Potential für das interkulturelle Lernen. *Angewandte Linguistik*, S. 279-290.
- Verein für angewandte Linguistik. (2019). Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik Österreich zum Integrationsbericht 2019 des „Expertenrats für Integration“.
- Wagener, J. (29. Jänner 2018). *Julia Rabinowich über ihren Jugendroman "Dazwischen:Ich" und was für sie Heimat bedeutet*. Abgerufen am 26. März 2021 von <https://www.lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/>
- Weinrich, H. (1983). Um eine deutsche Literatur von außen bittend. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*(422), S. 911-920.
- Werzhbinskaja-Rabinowich, N. (2021). *Werzhbinskaja-Rabinowich, Nina*. Abgerufen am 1. März 2021 von <http://ninawr.at/de/>

- Wien Holding. (28. Februar 2013). *meeting jedermann: rabinovich revisited*. Abgerufen am 1. März 2021 von <https://www.wienholding.at/Presse/News/meeting-jedermann-rabinovich-revisited>
- Wieselberg, L. (9. November 2007). *science.ORF.at*. Abgerufen am 5. April 2020 von <https://sciencev1.orf.at/news/149988.html>
- Winko, S. (2002). Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. (H. L. Arnold, Hrsg.) *Text+Kritik. Zeitschrift für Literatur. Sonderband Literarische Kanonbildung*, S. 9-24. Abgerufen am 7. April 2020 von http://www.simonewinko.de/Winko_InvisibleHand.pdf
- Wrobel, D. (2013). Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In C. Dawidowski, & D. Wrobel, *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle - Perspektiven* (S. 37-52). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Abgerufen am 9. Oktober 2020 von http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lesekompetenz PISA 2018 (OECD, 2018, S. 31)	6
Abbildung 2: SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache 2017/18 (BMEIA, 2019, S. 34)	13
Abbildung 3: Rahmenbedingungen für die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht nach Neuner 1994 (Zeuner, 2009, S. 6)	53
Abbildung 4: Das Modell Byrams zur kommunikativen interkulturellen Kompetenz 1997 (Reimann, 2017, S. 47)	59
Abbildung 5: Das Task-Konzept (Hallet, 2007, S. 34)	81
Abbildung 6: Power Flower (Anti-Bias Werkstatt, 2007)	97

11 Tabellenverzeichnis

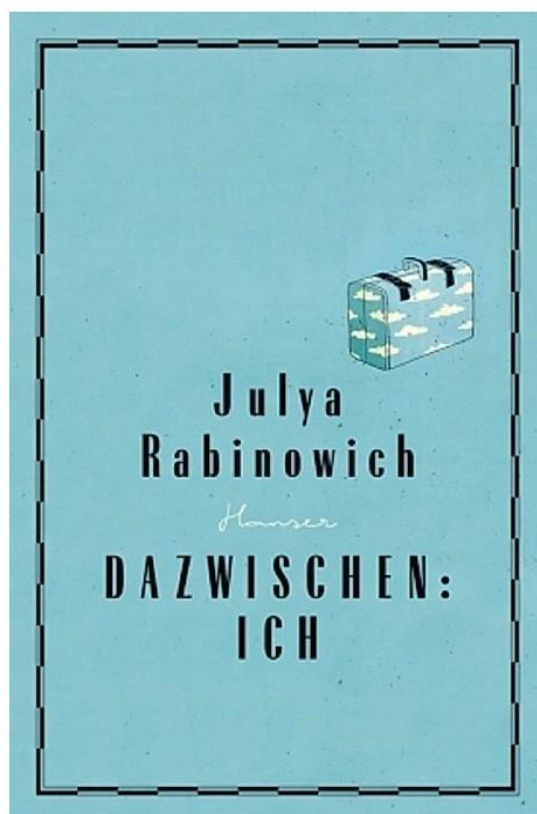
Tabelle 1: Chamisso-PreisträgerInnen 1985-2017 (Bienert, 2017, S. 38-39).....	43
Tabelle 2: Stufenmodell Auernheimers (Reimann, 2017, S. 44).....	61
Tabelle 3: Funktionen von Literatur im Fremdsprachenunterricht (adaptiert nach Hallet, 2007, S. 42).....	82
Tabelle 4: Aufbau der Unterrichtsideen (adaptiert nach Dobstadt und Riedner, 2017, S.11-12).....	96
Tabelle 5: Didaktisierungsvorschlag 1 - Das Zusammenspiel von Sprache und Bild.....	103
Tabelle 6: Didaktisierungsvorschlag 2 - Mit anderen Augen sehen	105
Tabelle 7: Didaktisierungsvorschlag 3 - Literarische Texte besprechen und bewerten	107
Tabelle 8: Didaktisierungsvorschlag 4 - Wer bin ich und wohin gehe ich?.....	114
Tabelle 9: Didaktisierungsvorschlag 5 - Lesen als persönliches und bildhaftes Erlebnis	116

12 Anhang

Leitfragen zur Reflexion und/oder Erstellung von Bildungsmaterialien (Kießling, 2020, S.353-354)

Umgang mit Sprache	Wie wird mit verletzender Rede und rassistischen Ausdrücken umgegangen? Wird im Sprechen über den literarischen Text eine kritische Distanz zu problematischen Wörtern eingenommen? Wird Sprachreflexion im Zusammenhang mit der literaturwissenschaftlichen Analyse thematisiert, ein verletzender bzw. widerständiger Gehalt von Wörtern dechiffriert und seine Funktion und Wirkung analysiert?
Umgang mit Wissen	Auf welche Quellen wird Bezug genommen? Auf welche Forschungsperspektiven im Bereich der Sekundärliteratur rekurrieren die Materialien und welche Interpretationsansätze (postkoloniale, intersektionale, diskursanalytische Theorien) bleiben ausgeklammert? Welche Begriffe und Konzepte werden in den Materialien erläutert und welche als allgemein bekannt vorausgesetzt oder als weniger wichtig erachtet? Wird beispielsweise Rassismus als Alltagsphänomen eingeführt? An welchen Stellen wird ein Additivmaterial hinzugefügt, um ein tieferes Textverstehen zu erreichen und in welchen Themenbereichen nicht?
Theoretische Fundierung	Auf welche Theorien wird Bezug genommen und wie explizit werden Prämissen gemacht, die literaturtheoretischen und methodischen Ansätzen zugrunde liegen, auf die die Materialien rekurrieren? Welches Verständnis von Kultur (dynamisch/starr), Rassismus (enger/ weiter Begriff, Alltags- und institutioneller Rassismus oder Rechtsextremismus), Geschichte (eurozentrisch oder imperialismuskritisch) liegt den Materialien zugrunde?
Kontextualisierung	Wie umfassend verorten die Materialien den Primärtext in seinem historischen Kontext? Werden koloniale und rassistische Verweise in Form von Diskursziten auf der Ebene der <i>histoire</i> und des <i>discours</i> aufgegriffen, historisch eingebettet und die Art der literarischen Verarbeitung (affirmativ/subversiv) diskutiert?
Methodenreflexivität	Werden Methoden in einer angemessenen Weise eingebracht oder laufen die Vorschläge zur Erarbeitung eines Textaspektes Gefahr, die dem Werk inhärenten Stereotype unreflektiert zu wiederholen, z.B. durch produktive oder spielorientierte Verfahren. Gibt es Anregungen, Textstellen szenisch darzustellen oder produktiv umzugestalten, in denen rassistische Stereotype und Rede vorkommen? Werden Reflexionsfragen aufgeführt, über die (potenziell) verletzende Wiederholungen thematisiert werden können?
Zielgruppe	Welche Zielgruppen sprechen die Materialien an? Von welchen Erfahrungs- und Problemfeldern gehen die Materialien aus, um lebensweltliche Bezüge herzustellen, Lesemotivation zu steigern und Zugänge zum Text zu schaffen? An welche Norm orientiert sich ein Prozess der Enkulturation, der über Literatur bei den Schüler*innen angeregt werden soll (<i>weiße</i> Norm oder Kulturen der Vielfalt)? Für wen liegt in welchen Aufgabenstellungen eine Lernprogression vor, für wen nicht (z.B.: Reflexion des <i>weißen</i> Blicks oder Thematisierung von Strategien im Umgang mit Rassismus)?
Instrumentalisierung	Wie thematisieren die Materialien die Themen Rassismus und Kolonialismus? Nutzen sie den Primärtext als Ausgangspunkt zur Entwicklung moralisch-ethischer Haltungen oder regen die Aufgabenstellungen auch zur Untersuchung der Interferenz zwischen kolonial-/rassistischen Diskursen und ästhetischer Faktur an? Führt die Thematisierung von Rassismus weg vom Text oder wieder zu ihm zurück? Werden Funktion und Wirkung von Stereotypen auf der Textebene reflektiert oder rassistische Bezüge ausschließlich zur Herstellung eines Aktualitätsbezugs genutzt?

AB 1.1. Das Buchcover



5. Wie heißt der Roman?
6. Wie heißt der Autor/die Autorin?
7. Was siehst du auf dem Buchcover? Beschreibe es.
8. Was glaubst du? Wovon handelt dieses Buch?

AB 1.2. Der Klappentext

„Aus den ersten Worten wurden viele.
Aus den ersten Behördengängen wurden ständige.
Aus der Freude über das Neue wurde
Angst vor der Zukunft, bei Papa und bei Mama.
Bei mir eigentlich nicht. Es fühlt sich
Nach Zukunft an hier. In dieser Sprache.
In diesem Haus. An diesem Ort.
Ich weiß, ich habe eine Zukunft hier.“

**Eine bewegende und Mut machende Geschichte,
authentisch erzählt aus der
Perspektive eines jungen Flüchtlingsmädchens.**

1. Warum ist der erste Text unter Anführungszeichen? Wer spricht?
2. Worüber spricht die Person? Wie fühlt sie sich?
3. Welche Personen kommen im Text noch vor? Wie fühlen sie sich?
4. Motiviert dich der Text das Buch zu lesen? Begründe deine Antwort.

sich zwischen zwei Stühle setzen

in einen Interessenskonflikt
geraten;
sich nicht entscheiden
können

deutschlernerblog.de
für alle, die Deutsch lernen



Quelle: <https://deutschlernerblog.de/sich-zwischen-zwei-stuehle-setzen-redewendungen/>

AB 2.1. Textauszug I (Dazwischen:Ich, S. 7-9)

Ich habe langes Haar. Bis zur Hüfte. Ich habe früher viel gelacht. Ich habe einen kleinen Bruder und keine Angst vor wilden Hunden. Und ich habe schon Menschen sterben sehen. So. Wer das weiß, weiß mehr von mir als die meisten hier.

Ich fange einfach damit an, was ich mag. Was ich nicht mag, kann ich immer noch später aufzählen. Also was ich mag: Ich mag es, wenn ich Laura umarme und sie vertraut riecht. Ich mag es, wenn ich Dinge schaffe, die ich mir vorgenommen habe. Und wenn mir jemand blöd kommt, dass ich dem übers Maul fahren kann. Weil ich die Sprache endlich beherrsche. Wer dann schweigt, hat nämlich schon verloren. So schnell geht das. Ich mag es, wenn die Sonne scheint. Der Himmel ist dann von einem strahlenden Blau, und wenn man die Geräusche der Autobahn wegdenkt, kann man die Vögel singen hören.

Neben unserem Haus steht ein Baum. Ein großer Baum mit verzweigten Ästen, in dem schlafen sie. Ich stelle mir vor, dass sie in den Astlöchern Nester gebaut haben. Solche Nester können nicht so leicht bei Sturm hinunterfallen. Das mag ich lieber. Diese Vorstellung, dass die Vögel auch bei heftigem Wind sicher sind. Außerdem regnet es da auch nicht rein. Jedenfalls nicht sehr. Eigentlich ist es gut, dass der Baum nicht direkt vor meinem Fenster steht, ich würde zu viel Zeit damit verbringen, den Vögeln zuzusehen. Oder sie zu füttern. Ich habe die Brötchen vom Frühstück oft in Servietten eingewickelt und heimlich mitgenommen, damit ich die hellen Krümel später auf unser Fensterbrett legen kann. Man darf kein Essen aufs Zimmer mitnehmen. Mama hält sich eisern daran. Ich finde das blöd.

Die Köchin hält sich auch nicht an die Vorschriften, sie räumt schon ab, während wir noch essen. Deswegen schlingen wir alle so. Manchmal kann ich kaum etwas essen, manchmal habe ich abends einfach keinen Hunger. Wer hat schon täglich zur gleichen Zeit Hunger? Ich nicht. Nachholen darf man sich auch nichts. Am besten, man häuft sich gleich so viel auf den Teller, wie man kann. Manchmal schimpft sie, dann muss ich Brot oder Wurst oder Käse zurückgeben. Sogar die, die ich schon angefasst habe. „So viel isst du gar nicht“, sagt sie dann. „Und Wurst isst du ganz bestimmt nicht. Weiß ich doch.“ Ich sage dann nichts. Natürlich kann ich nicht so viel essen. Ich will trotzdem selbst entscheiden, wann ich was esse und wer mitessen darf. Die Vögel dürfen zum Beispiel immer mitessen. Und die Wurst gebe ich der Katze im Hof. Bevor ich in die Schule gehe oder am Abend vor dem Schlafengehen.

Ich habe der Köchin oft zugesehen, wie sie mit präzisen, geschickten Handgriffen unser Brot einpackt, unsere Wurst, unseren Käse. In eine Plastiktüte vom Supermarkt hinein und dann in ihre große Plastiktasche, mit der sie immer kommt. Die Tasche ist manchmal so schwer, dass sie, wenn sie von der Pension mit dem Fahrrad und der Tasche am Lenkrad wegfährt, auf der schmalen Landstraße hin und her schlenkert. Rami ist so dumm, der hat ihr auch noch seinen kleinen bunten Rucksack angeboten. Papa hat gelacht. Rami ist überhaupt ein Schleimer, wenn man ihn lässt. Seitdem mag ihn die Köchin natürlich, sogar Kaugummi hat sie ihm schon mal zugesteckt, weil er so artig schauen kann mit seinen Kulleraugen, auf die Mama auch so leicht reinfällt. Überhaupt jeder. Kleine Brüder sind die Pest in Menschengestalt. Pest mit Locken.

„Die beklaugt uns“, habe ich ihm gesagt. „Und du willst ihr auch noch dabei helfen?“ „Aber die ist doch lieb“, hat er gesagt. Und ich habe dann natürlich: „Blödmann“ gesagt. Und er hat gelacht. Alle findet er lieb, alle. Den Grobian aus dem zweiten Stock auch, der ihm schon Kopfnüsse verpasst hat und mir öfter das Bein stellt, in der Früh, wenn ich die Treppe hinunterrenne, um den Schulbus noch zu erwischen. Nein, ich stehe immer rechtzeitig auf. Im Sommer machen die Vögel so einen Radau, dass ich schon um fünf wach bin. Aber bis das Bad frei ist, kann es bis zu einer Stunde dauern. Und bis meine Tante draußen ist, sogar noch länger. Stunden bleibt sie drin. Stunden. Bis Papa brüllt.

Ich bin schon ein paarmal einfach ungeduscht in die Schule gefahren und habe mich dann den ganzen Tag geniert, vor allem, weil Mona laut „Die stinkt“ gesagt hat, als ich an ihr vorbeigegangen bin. Aber vielleicht hat sie das auch nur so gesagt, sie sagt es ja fast täglich zu mir. Glück gehabt, es haben nicht alle darüber gelacht, und Laura sowieso nicht.

Sprache

1. Wer spricht in diesem Roman?
2. Welche Erzählperspektive wird eingenommen? Wie wirkt sie auf dich?
3. In welcher Textsorte ist der Roman verfasst?
4. Beschreibe die Sprache, die Madina verwendet.

Inhalt

1. Was erfährst du über Madina? Beschreibe sie.
2. Was erzählt Madina und was nicht? Was glaubst du, warum tut sie das?
3. Was denkst du, wie lebt Madina?
4. Madina wird in der Schule ausgelacht, warum?

AB 2.2. Textauszug II (Dazwischen:Ich, S. 9-10)

Wir haben jetzt ein Seifenversteck im Klo gemacht, damit das nie wieder passiert. In der dritten Kabine vom Mädchenklo ist eine Kachel in der Wand locker. Dahinter hat sie eine kleine, in rosa Papier verpackte Seifenkugel versteckt, und ich schleiche in der ersten Stunde auf die Toilette und wasche mich mit dieser kleinen Seife, die so toll nach Rosen duftet, als würde ich in einer Wanne voller Blumen baden.

Rosen habe wir früher viele gehabt, in unserem Garten. Und eine Katze hatte ich damals auch. Und auf dem Heimweg kam ich an einer Ziegenherde vorbei. Ziegen mag ich. Manche Bauern hier haben auch Ziegen. So wie meine Oma.

Habe zuhause niemandem etwas davon gesagt. Also nicht von den Ziegen, sondern von den blöden Sprüchen der blöden Mona. Auch nicht vom Nichtwaschen noch von der Rosenseife im Versteck auf dem Mädchenklo, damit Papa sich nicht schon wieder wegen der besetzten Dusche aufregt und Mama ihn beruhigen und ihre Schwester Amina verteidigen muss. Und dann kriegt sie Krach mit Amina, weil meine Tante überhaupt gerne streitet. Mit jedem, aber immer noch am liebsten mit Mama, weil die immer so freundlich bleibt oder gleich weint, und dann hat die Tante gewonnen. Ich gehe ihr aus dem Weg, wenn ich kann.

Wenn ich Laura nicht hätte, wäre es wirklich schlimm. Aber Glück gehabt, ich habe sie. Ich habe überhaupt viel Glück gehabt, finde ich. Irgendwann erzähle ich vielleicht einmal von denen, die weniger Glück gehabt haben.

Aber das möchte ich noch nicht.

1. Handelt es sich um eine gute Lösung? Begründe deine Antwort.
2. Wie hätten die Mädchen noch reagieren können?

Fülle die vier Kästchen aus und suche dir danach zwei Personen, mit denen du deine Antworten vergleichst.

Rosenduft erinnert mich an.../ Bei Rosenduft muss ich an... denken.

Der Geruch von... erinnert mich an.../ Beim Geruch von... muss ich an...denken.



Welche Gerüche magst du gar nicht?

Welche Gerüche magst du sehr gerne?

AB 2.3. Ausgrenzung in der Schule

„Lehrerliebling“, zischt mich einer auf dem Gang an, „Lehrerschleimerin.“ Ich gehe schneller. Er lacht. Jemand lacht mit. Heulen darf man dann nicht, sonst schreien sie noch dazu Heulsuse hinterher. Zurückschimpfen ist auch nicht so gut. Dann werden sie noch lauter. Ich ziehe den Kopf dann nach vorne, in die Schultern rein wie eine Schildkröte, und gehe einfach. Aber ja nicht zu schnell. Und nicht zu langsam. Immer schön normal. Das ist wie bei Hunden, die knurren und an denen man vorbeigeh. (Dazwischen:Ich, S.93)

Ich mag den Turnunterricht nicht. Nein, genau genommen hasse ich den Turnunterricht. Wie die Ziegen werden wir von der Turnlehrerin und müssen im Saal herumhetzen. Zum Aufwärmen. Zum Aufwärmen ziehe ich mir Wollsocken an! Und einen Schal! (...) Ich turne barfuß, weil ich keine Sportschuhe habe, die nur im Saal getragen worden sind. In der Schulwühlkiste gab es keine. Und der Trainingsanzug, den ich am Anfang bekommen hatte, war mir zu groß. Die Hose rutschte einmal bis unter die Kniekehlen, und jeder hat meine Unterhose sehen können. Und die war auch nicht besonders schön. Und dann immer dieses Gefühl als Einzige nicht zu genügen. Obwohl ich sehr schnell laufen kann. Und mit Leichtigkeit Purzelbäume schlage. Es ist egal, weil der Körper, der schnell läuft und Purzelbäume schlägt, trotzdem unpassend ist. Weil er anders aussieht und anders riecht. Ich trage ausgeleiertes, peinliches Zeug. Und die anderen nicht. Und es ist echt hart, das zu wissen. Ich werde nie sein wie die. (Dazwischen:Ich, S.74-75)

Ich melde mich und sage: „Ich habe auch erlebt, wie man Menschen tötet. Bei uns zu Hause.“ Sie schaut komisch und räuspert sich und sagt. „Das tut mir sehr leid.“ Ich bin im selben Augenblick enttäuscht von ihr. Obwohl das sicher unfair ist. Diesen Satz kann ich nicht mehr hören. Er kommt, wenn einer nicht weiß, was er mir sagen soll, und es gut mit mir meint. Aber mir bringt das nichts. Echt nicht. Ich will kein „Es tut mir leid. Ich will einfach nur teilen, was ich gesehen habe. Es sagen dürfen. Vor anderen. Und ich fange wieder an. Diesmal unterbricht sie mich und sagt: „Das gehört jetzt nicht zum Lehrstoff.“

Mona kommt in der Pause zu mir und sagt: „Spar dir deine Schauermärchen.“ Und sie lässt die Luft durch die geschürzten Lippen in mein Gesicht entweichen. Das klingt wie ein Furz. „Du willst dich nur wichtigmachen.“ Ich spüre, wie meine Hand sich sofort zur Faust ballt. Und diese Faust würde ihr am liebsten mitten in ihren lachenden Mund fliegen. (Dazwischen:Ich, S.130 - 131)

Wählt eine der Situationen aus und bereitet ein kurzes Rollenspiel vor.

Plant das Rollenspiel gemeinsam in der Gruppe und zeigt, wie das Problem vermieden bzw. gelöst werden könnte. Beachtet folgende Fragen:

Welche Personen kommen vor?

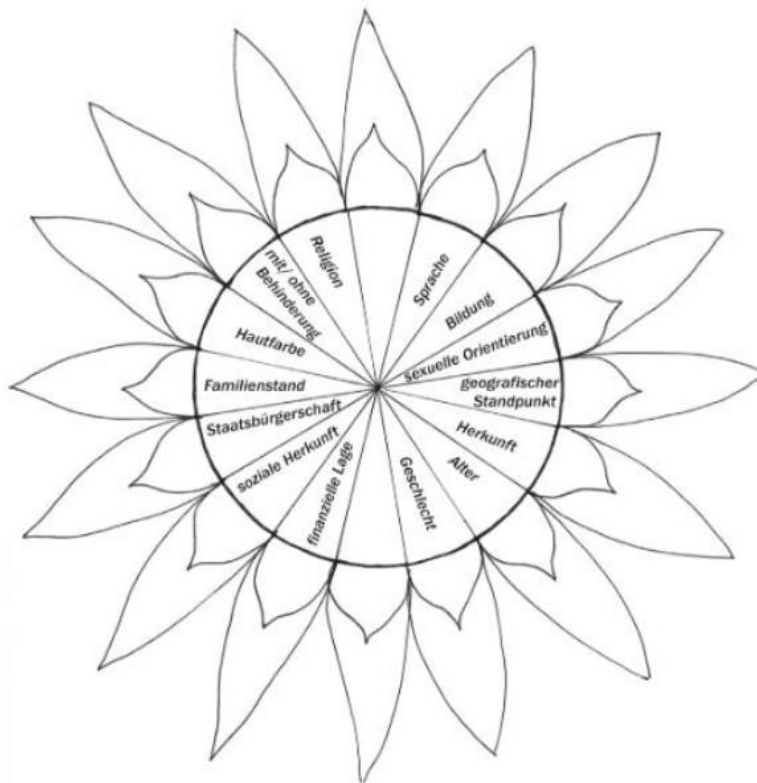
Was sagen die Personen und wie verhalten sie sich?

Welche Kostüme und Requisiten werden benötigt?



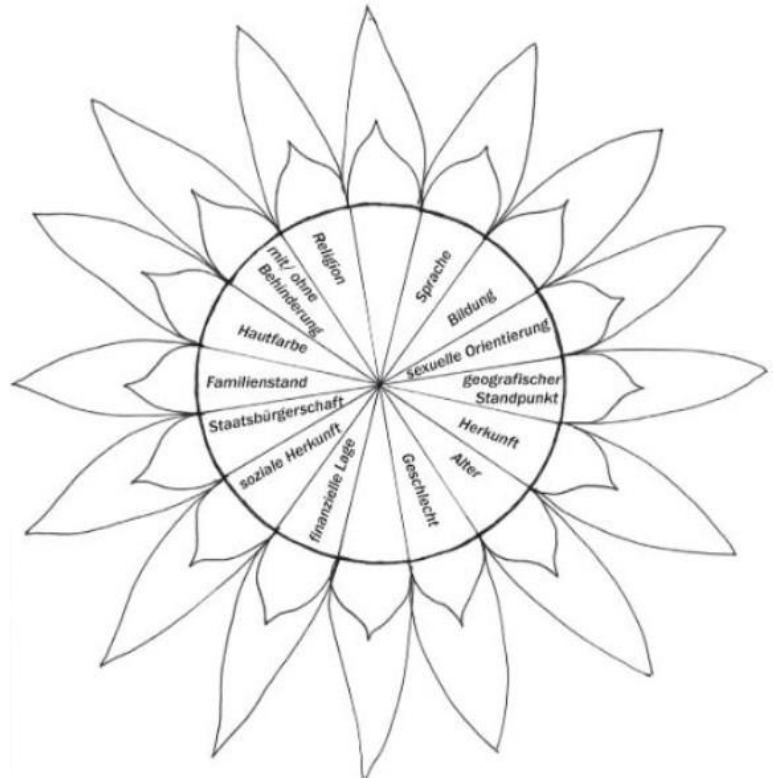
Clipart: Cleanpng

AB 3.1. Power Flower



Informationen über Madina

Informationen über Laura



Quelle: Anti Bias-Werkstatt 2007

AB 3.2. Der österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis

„Der Österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis ist ein Preis der Republik Österreich, der bereits seit dem Jahr 1955 als Literaturpreis einmal jährlich für Bücher österreichischer Verlage und für Bücher österreichischer Künstlerinnen und Künstler verliehen wird. (...) Durch diese Auszeichnung soll Autorinnen und Autoren sowie Illustratorinnen und Illustratoren jene Anerkennung und Wertschätzung zuteilwerden, die ihnen aufgrund ihrer Kreativität und künstlerischen Arbeit gebührt. Aber auch Verlegerinnen und Verlegern, die diese wunderbaren Bücher in die Buchhandlungen bringen, wird mit dem Preis für ihr Engagement und ihren Einsatz gedankt. Um alle ausgezeichneten Bücher noch bekannter zu machen und Kinder und Jugendliche zum Lesen zu verführen, bietet der Österreichische Buchklub der Jugend allen Schulen bundesweit Bücherkoffer an, die Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, sich mit den prämierten Büchern auseinanderzusetzen.“ (Quelle: <https://www.lesefest.at/> abgerufen am 2.4.2021)

Das sagt Julia Rabinowich über das Schreiben an ihrem Jugendroman „Dazwischen:Ich“, der 2017 den Kinder- und Jugendbuchpreis erhalten hat¹.



(c) Michael Mazohl

Ich muss gestehen, dass ich während dieser gemeinsamen Wanderung viel geweint habe. Denn einerseits reißt Madinas Geschichte meine eigenen Wunden des erlebten Exils und der Entwurzelung auf, andererseits zwangen mich alle Kinder und Jugendlichen, denen ich bei meiner Arbeit als Dolmetscherin für Flüchtlinge begegnet bin, in die Abgründe zu sehen, die sie ertragen mussten – bescheiden, tapfer, verängstigt, ab und zu wütend, dann wieder hoffnungsvoll und dankbar und manchmal unfassbar glücklich und stolz auf das, was sie erreicht hatten. Ich bewunderte ihre Resilienz, ihre Kraft, ihren Mut. Vor allem die Mädchen, die es oft so schwer hatten, ihren Weg zu gehen, sich zu finden zwischen Tradition und Moderne. Mir war klar, dass diese Geschichten ihrer Kämpfe, Herausforderungen und Freundschaften erzählt werden mussten. Und ich hoffte natürlich auch auf ein gegenseitiges Verständnis. Madina und Laura schaffen etwas, das viele Erwachsene nicht zusammenbekommen. Sie kommen sich nah und lernen voneinander. Wenn man weiß, wie der andere fühlt, ist er nicht mehr so weit weg, nicht mehr so fremd. Mir war gleichzeitig klar, dass dieses Buch versuchen sollte, auch eine Brücke zu werden. Zwischen denen, die da waren, bevor die anderen kamen, und denen, die da kommen. Zwischen Europas Vergangenheit und Zukunft.

1. Was denkst du, warum hat das Buch den Preis erhalten?
2. Bist du mit der Entscheidung der Jury einverstanden? Begründe deine Antwort.
3. Schreibe deine Rezension zum Buch.

¹ Quelle: <https://www.lesefest.at/archiv/kinder-und-jugendbuchpreis-2017/uber-die-arbeit-an-den-preisbuchern-2017.html> abgerufen am 2.4.2021

AB 4.1. Klappentext¹

Mischka verbringt ihre ersten Lebensjahre in Leningrad, dem heutigen St.Petersburg. Der Spaltkopf und die Hexe Baba Yaga aus den russischen Märchen umgeben das kleine Mädchen so selbstverständlich wie die Tanten und Onkel, Großmütter und Cousins ihrer russisch-jüdischen Großfamilie, die auf engstem Raum zusammenlebt.

Als Mischka sieben Jahre alt ist, erzählen ihr ihre Eltern, dass sie Urlaub in Litauen machen werden. Doch das Flugzeug landet in Wien, und es gibt kein Zurück mehr.

„Mein Vater und ich bekommen einen Nervenzusammenbruch, weil er mir an einem einzigen Abend drei Jahre Kommunismus austreiben will und ich es nicht fassen kann, dass Lenin, der Freund aller Kinder, ein Arschloch sein soll. Doch was mein Vater nicht schafft, schafft der Anblick einer Barbiepuppe.“ Mischka muss sich, gespalten zwischen den Mythen ihrer Kindheit und den Verheißungen des Westens, im Exil einen eigenen Weg suchen, auf dem ihr weder die Eltern, deren Ehe zerbricht, noch ihre Schwester, die nicht sprechen will, eine große Hilfe sind.

Julya Rabinowich überzeugt nicht nur durch ihren ausgeprägten Sinn für Komik, sondern auch mit ihrem völlig eigenständigen Stil: nüchtern und überzeichnend zugleich beschreibt sie das Vakuum zwischen den Kulturen, in das einen die Emigration zu treiben vermag.

-
1. Wer spricht im Roman?

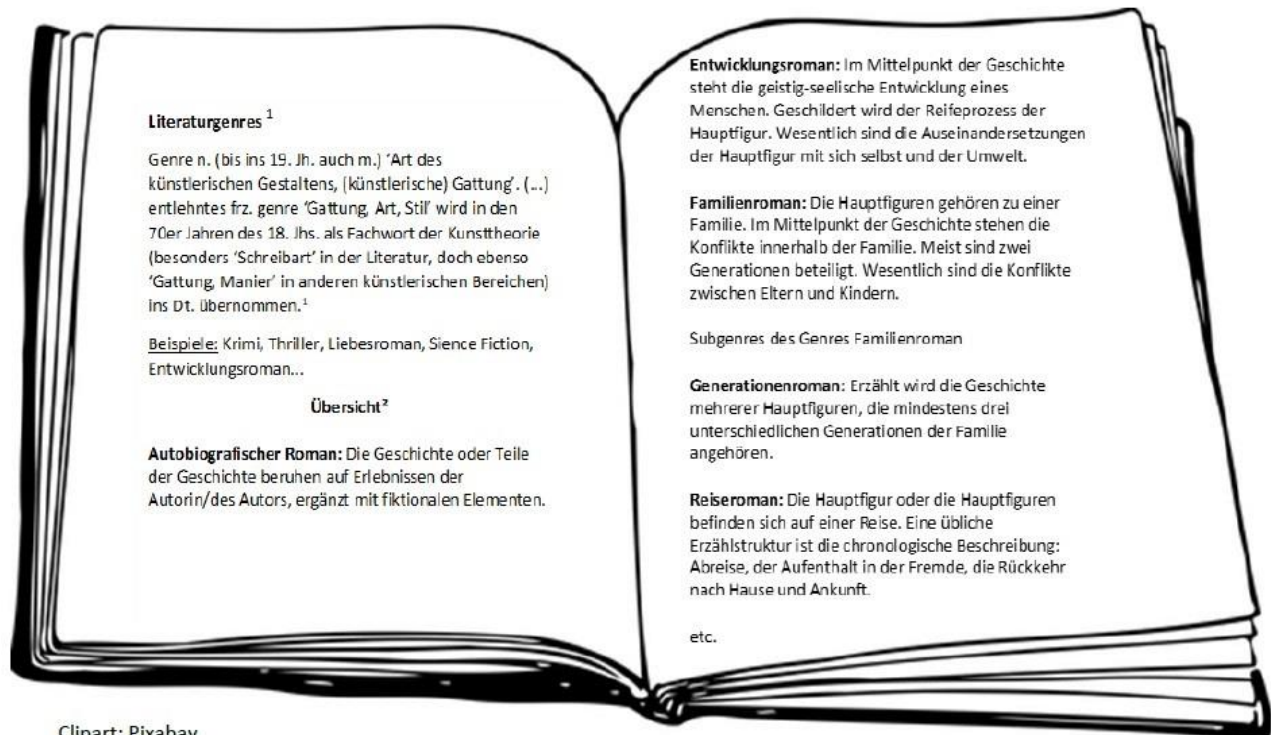
 2. Worüber wird berichtet?

 3. Ausgehend vom Romanzitat, mit welchem Adjektiv würdest du den Schreibstil von Julya Rabinowich beschreiben?

¹ Klappentext zum Roman Spaltkopf (Ausgabe 2011) von Julya Rabinowich erschienen im Deuticke Verlag.

AB 4.2. Literaturgenres

„Spalkopf ist ein **Entwicklungsroman** von großer Anschaulichkeit, dessen souveräne und freche Sprache Beweis dafür ist, dass Julia Rabinowich nicht nur in einer neuen Heimat angekommen ist, sondern auch in der Literatur.“ (Paul Jandl, NZZ)



Clipart: Pixabay

1. Erkläre den Begriff „Entwicklungsroman“ mit eigenen Worten.
2. Warum wird Spalkopf dem Genre Entwicklungsroman zugeordnet?
3. Könnte man den Roman auch einem anderen Genre zuordnen? Begründe deine Antwort.

¹„Genre“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Genre>>, abgerufen am 24.04.2021.

²<https://www.die-schreibtrainerin.de/buecher-genre/> abgerufen am 24.04.2021

AB 5.1. Sprache – Beziehung - Emotionen

Unsere Wohnung wirkt wie aus St. Petersburg geschnitten, und meine Familie besteht stolz darauf, all ihre russischen Eigenheiten zu bewahren. Wie ein bolschewistisches Bollwerk trotzen sie den Spielregeln der neuen Welt, ohne auf meine Dolmetschdienste und Orientierungshilfen verzichten zu können. Wie Napoleon im russischen Winter sind wir bereit, auszusitzen, um das fremde Land in die Knie zu zwingen. Der Ausgang unserer Anstrengungen ist vorhersehbar. Mich spreizt es immer bedenklicher. Die Kontinentaltafeln, auf denen ich mit je einem Bein stehe, driften auseinander und ich stelle bedauernd fest, keine Meisterin des Spagats zu sein. Großmutter Ada und meine Eltern sehen meinen Erkundungsausflügen in die fremde Welt misstrauisch aus der Entfernung zu. Am liebsten würden sie mich beim Betreten der Wohnung desinfizieren wie einen zurückgekehrten Kosmonauten. (Spaltkopf, S.80)

Wir befinden uns in Kampfhandlungen. Wir bekriegen einander und gleichzeitig die Außenwelt. „Sie haben dich gestohlen“, sagen meine Eltern. Der Kindsraub wird am vermissten Objekt gesühnt. Ich gebe mir alle Mühe. Ich muss ihnen und mir selbst einen Grund liefern, am besten täglich krachfrisch wie die Wiener Frühstücksemmel. (...) Vorläufig liegt mir das Wohl der Familie am Herzen, also produziere ich Schulschwierigkeiten, leidenschaftliche Kräche, die tangoartig quer durch die Wohnung zelebriert werden. Ich flüchte auf den Dachboden (...). (Spaltkopf, S.91-92)

Es dauert lange, bis ich begreife, dass diese Veränderung endgültig ist. Dann beginnt erneut ein zäher Krieg. Ich habe die schlechteren Karten. Die nächsten Jahre verbringe ich eingeschlossen im Turm meiner aufblühenden Fettleibigkeit an Schreibmaschine und Staffelei, in fremden Sphären komplizierter phantastischer Romane, die alle Helden ohne Eltern aufweisen. Ich schneide meine Haare ab, um die mich alle MitschülerInnen beneiden. (...) So wie mich zuvor das Heimat- und das Immigrationsland zum Balanceakt zwangen, begehe ich nun eine Gratwanderung zwischen den Welten der Erwachsenen und der Jugend. (Spaltkopf, S.83)

Das Leben beginnt an Farbigkeit zu verlieren. Jemand muss es zu heiß gewaschen haben, es sitzt nicht mehr richtig. (Spaltkopf, S.84)

Deine Meinung ist gefragt:

1. Welches Gefühl dominiert bei dir, nachdem du die Texte gelesen hast?
2. Wie fühlt sich Mischka? Wie fühlen sich ihre Eltern?
3. Welche Lebensphase Mischkas wird in den Texten beschrieben und woran erkennt man das?
4. Wie würdest du die Beziehung zwischen den Eltern und der Tochter beschreiben?

AB 5.2. Bildhafte Sprache

Auszug aus einem Interview mit Julia Rabinowich in der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“

derStandard.at: Denken Sie, dass Sie die Malerei beim Schreiben beeinflusst? Viele Schriftsteller, die eine musikalische Ausbildung haben, erwähnen immer wieder, welchen Einfluss das auf ihre Kunst hat.

Rabinowich: Ich denke doch. Ich bin ein sehr visueller Mensch. Ich schreibe, was ich sehe. Früher habe ich mit Farben gemalt, jetzt mit Worten.

(Julia Schilly, derStandard.at, 19.11. 2008)

Lies dir die Textausschnitte (AB 5.1.) ein weiteres Mal durch. Mit welchen Sprachbildern² malt Julia Rabinowich ihre Jugendzeit?

Sprachbild	eigentliche Bedeutung/ ursprünglicher Kontext	übertragene Bedeutung/ neuer Kontext

Erstelle eine narrative Landkarte zu deiner Pubertät. Vergleiche sie in einer Gruppe.

- Welche Wege hast du oft zurückgelegt?
- Welche Personen (Freunde, Familie, Idole, ...) waren für dich wichtig?
- Welche Orte waren für dich wichtig?
- Welche Gefühle verbindest du mit diesen Wegen, Personen, Orten?

² „Sprachbilder entstehen, wenn wir Worte nicht mehr in der eigentlichen Bedeutung gebrauchen, sondern sie bewusst in andere und neue Zusammenhänge oder in eine übertragene Bedeutung setzen.“ (www.textakademie.de abgerufen am 26.04.2021)