

Offprint from

Ulrike Reeg, Ulrike Simon (Eds.)

Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht

ISBN 978-3-8309-4094-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, electrostatic, magnetic tape, mechanical, photocopying, recording or otherwise without permission in writing from the copyright holder.

Order by fax: +49 (0)251 26504-26 or
by phone: +49 (0)251 26504-0;
on the internet at www.waxmann.com/buch4094 or
by e-mail: waxmann@brocom.de

Offprint for Ulrike Reeg

Meine schriftstellerische Heimat ist der Grenzbereich, die Gleichzeitigkeit und das Nebeneinander. Die Tatsache, dass ich mir meiner Sprache nie sicher sein kann, dass ich Worte und Formulierungen hinterfrage, die andere mit intuitiver Selbstverständlichkeit handhaben, sehe ich als Vorteil an. (Vertlib, 2007, S. 59)

Ulrike Reeg

Reflexionen mehrsprachiger Autorinnen und Autoren als Lernimpuls im universitären Unterricht für Deutsch als Fremdsprache

Abstract

In folgendem Beitrag werden didaktische Aktivitäten für fortgeschrittene DaF-Lernende an Hochschulen entworfen, wobei sprachreflexive Äußerungen in Form von kurzen Ausschnitten aus Poetikvorlesungen, Gesprächsaufzeichnungen und Essays mehrsprachiger Autorinnen und Autoren nicht (nur) deutscher Provenienz im Zentrum stehen. Im Rahmen eines zweiphasigen Unterrichtsmodells werden diese als Impulse für mögliche Lernwege angesehen, die es den Studierenden ermöglichen, autonom, kooperativ, analytisch, kreativ und interdisziplinär zu arbeiten. Dabei handelt es sich außerdem um eine Form von Mehrsprachigkeitsdidaktik, die einerseits in besonderer Weise den Blick für eine Vielfalt aktueller Themenfelder öffnet und andererseits die gezielte Hinwendung zu Fragen der eigenen Sprachidentität ermöglicht.

Nel seguente articolo si progetta una serie di attività per discenti progrediti di tedesco come lingua straniera in un contesto accademico. Un ruolo centrale rivestono riflessioni linguistiche in forma di brevi estratti da lezioni di poetica, registrazioni di dialoghi e 'essays' di autrici e autori multilingui di provenienza non (solo) tedesca. All'interno di un modello didattico scandito in due fasi, questi elementi vengono visti come impulsi per lo sviluppo di possibili vie di apprendimento che consentano agli studenti di lavorare in maniera autonoma, collaborativa, analitica, creativa e interdisciplinare. Si tratta in questo caso di una forma di didattica del

multilinguismo che da un lato apre in particolare modo una finestra su un'ampia varietà di ambiti tematici attuali e dall'altro consente di dedicarsi in maniera mirata a questioni legate alla propria identità linguistica.

1 Vorüberlegungen

Das diesem Beitrag vorangestellte Zitat des russischstämmigen und auf Deutsch schreibenden Autors Vladimir Vertlib deutet auf Sachverhalte hin, die für alle Fremdsprachenlernenden bedeutsam sein können. Obwohl er sich hierbei im engeren Sinn auf seinen literarischen Schreibprozess und auf seine eigenen Schreiberfahrungen in der Fremdsprache Deutsch bezieht, können seine Überlegungen auch generell für Lernprozesse in anderen Sprachen geltend gemacht werden, die auf die Erstsprache(n) folgen. Auch Fremdsprachenlernende bewegen sich beispielsweise in ihrem Prozess der Annäherung an eine neue Sprache oft auf unsicherem Terrain, da diese erst in das Ensemble der ihnen bereits verfügbaren Sprachen und Varietäten eingepasst und automatisiert werden muss. Die neue Sprache scheint dabei immer wieder zu entgleiten und wie Vertlib betont, mangelt es an der „intuitiven Selbstverständlichkeit“ mit der Menschen sich *in* und *mit* ihren Erstsprachen bewegen. Auch für Fremdsprachenlernende überwiegen hierbei jedoch die Vorteile: Ihr zunächst oft unsicheres, zögerndes Betreten des fremden Sprach- und Kulturraums, in dem sich die gewohnten Koordinaten verschieben und mit anderen Zeichen auf Altbekanntes und Neues referiert wird und Regeln für kulturspezifisches Interagieren erst erlernt werden müssen (vgl. exemplarisch Kramsch, 2007), ist für sie eine große Herausforderung. Es sollte jedoch für Fremdsprachenlernende grundsätzlich als Chance begriffen werden, ihr Sprachenrepertoire zu erweitern, mit jeder neuen Sprache neue Sprachidentitäten¹ aufzubauen und in einem umfassenden Sinn von den „Qualitäten der Mehrsprachigkeit“² (Jessner, 2007, S. 30) zu profitieren.³

1 Unter Sprachidentität wird in diesem Beitrag „subjektzentrierte Sprachidentität“ verstanden (vgl. Thim-Mabrey, 2007). Genauer gesagt, die Identifizierung von Lernenden mit ihrer Fremdsprache „sowie grundsätzlich [ihre] subjektiv[e] Einstellung zu allen Sprachen (ggf. auch varietätenspezifischen Sprachverwendungsmustern)“ (Reeg, 2014, S. 14f.).

2 Jessner versteht darunter „Sprachlern-, Spracherhalt- und Sprachmanagementkompetenzen“ (Jessner, 2007, S. 30).

3 Vgl. dazu die zusammenfassenden Bemerkungen von Jessner & Kramsch (2015, S. 5) zur Mehrsprachigkeitsforschung: „a) from a psycholinguistic perspective it has described the multilingual as a competent but specific speaker/hearer who develops linguistic and cognitive skills and abilities distinct from monolinguals, and thus draws benefits that go far beyond the sum of the distinct languages that constitute his/her repertoire; b) from a sociolinguistic perspective it has described language use by multilingual individuals as the integrates, flexible, and dynamic use of multiple symbolic and semiotic resources.“

Auf diesen grundsätzlichen Überlegungen aufbauend bildet der Lernort Hochschule den Bezugspunkt für die im Folgenden skizzierten *didaktischen Aktivitäten*, als Plädoyer für eine Hochschuldidaktik (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache), die sich im Rahmen von interaktiv und kooperativ ausgerichteten Lehrveranstaltungen dem Problem des Einbezugs der individuellen Mehrsprachigkeit (vgl. exemplarisch Schumann, 2014) stellt. Die grundlegende Zielsetzung ist dabei die Förderung der Identifizierung der Lernenden mit der zu erwerbenden Fremdsprache Deutsch sowie deren Verortung im eigenen Sprachenrepertoire (vgl. dazu exemplarisch Busch, 2017). Als zielfördernde Lernwege werden dabei Prozesse angesehen, die zur Entwicklung eines *metalinguistischen Bewusstseins* (vgl. Jessner & Kramsch, 2015)⁴ sowie zum identifizierten und (selbst-)sicheren Umgang mit der Fremdsprache Deutsch im Ensemble der jeweiligen anderen Sprachen beitragen. Auf der methodischen Grundlage explorativen Lernens⁵ werden die Studierenden dabei sprachreflexive Texte mehrsprachiger Autoren⁶ analysieren und eigene autobiografische Erzählungen mündlich wiedergeben und schriftlich verfassen. Die betreffenden Textausschnitte aus Essays, Poetikvorlesungen und mit den Autoren geführten Gesprächen sind somit in einem umfassenden Sinn Impulse für die Darstellung und Verarbeitung eigener Spracherfahrungen und nehmen in diesem Lehr-/Lernkontext somit eine Schlüsselfunktion ein. Bei den angestrebten Lernwegen werden zudem reflexive und kreative Denk- und Arbeitsprozesse gleichermaßen gefördert, was grundsätzlich einem ganzheitlichen Verständnis von Lernprozessen entspricht.

4 Vgl. dazu auch das von Herdina & Jessner (2002) entwickelte Dynamische Mehrsprachigkeitsmodell. Sie erachten metasprachliches und sprachenübergreifendes Bewusstsein als zentrale Komponenten eines sogenannten Multilingualismusfaktors, der sich nur bei mehrsprachigen Menschen herausbildet durch die dynamische Interaktion multipler Sprachsysteme entwickeln würde.

5 Damit ist gemeint, dass die Studierenden intensive Eigenrecherchen in allen ihnen verfügbaren Medien durchführen und Wissensbereiche miteinander vernetzen.

6 Diese schreiben in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum ihre Literatur überwiegend auf Deutsch und konnten sich mittlerweile im betreffenden Literaturbetrieb etablieren. Ihre Texte können nicht mehr als randständige Minderheitenliteratur aufgefasst werden (vgl. dazu exemplarisch Amodeo & Hörner, 2010).

Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet, wenn die Nutzung geschlechtsneutraler Formen (*Lehrende, Lernende* etc.) nicht möglich bzw. empfehlenswert ist.

2 Lernwege und ihre Konturen

2.1 Motivation

Emotionale Beteiligung und echtes Interesse an einem Lerngegenstand beflügeln Lernende im Idealfall dergestalt, dass sie auf Entdeckungsreise gehen möchten oder, weniger bildhaft ausgedrückt, motiviert sind, eigene Lernwege zu konstruieren und sich auf das Unterrichtsangebot einzulassen. Bei den methodischen Überlegungen zur Gestaltung eines didaktischen Handlungsfeldes, das dazu befähigen soll, das „multilinguale Selbst“ (vgl. Jessner, 2007) besser zu erkennen und zu verstehen, spielt, wie erwähnt, die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Erfahrungshorizont mehrsprachiger Autoren als Sprach- und Sprachlernexperten eine zentrale Rolle. Allein deren Virtuosität im Umgang mit den Sprachen ihres Repertoires und insbesondere des Deutschen, das sichtlich herausragende Sprachniveau in dieser (meist) später erlernten Sprache, bietet dabei für Fremdsprachenlernende motivierende Anknüpfungspunkte.

Entscheidend für das Interesse der Studierenden ist jedoch auch die vielschichtige Relevanz, die diese sprachreflexiven Texte mehrsprachiger Autoren im Rahmen ihrer Studien für sie erlangen können. Dabei sind insbesondere drei Aspekte zu nennen: Obwohl es sich um eine Auseinandersetzung mit dem Deutschen als einer anderen Sprache handelt, bei der auch sprachästhetische, auf den literarischen Schaffensprozess bezogene Überlegungen relevant sind, können Fremdsprachenlernende interessante Parallelen zu ihrem eigenen Sprachfindungsprozess ziehen. Die Möglichkeiten dazu sind in den Texten angelegt, indem sie wertvolle Einblicke in das Leben als mehrsprachiger Menschen bieten, die ihre Sprachkompetenzen hinterfragen, anzweifeln, immer wieder aufs Neue aushandeln, Sprachidentität aufbauen und überprüfen und sich damit letztlich in vielfältiger Weise als Fremde erfahren, die sich in mehrkulturellen Umgebungen kontinuierlich positionieren müssen. Diese Dynamik überschneidet sich mit dem Erfahrungshorizont von Fremdsprachenlernenden vor allem dann, wenn sie den Simulationsraum des Unterrichts verlassen und sich in kontaktkulturellen Situationen behaupten müssen.

Zweitens sind Lernende in der Auseinandersetzung mit diesen Texten dazu aufgefordert, unterschiedlichste Problematiken von Mehrsprachigkeit zu überdenken und zu vertiefen, d.h. sich mit einem Diskursfeld auseinanderzusetzen, in dem beispielsweise sprachenpolitische Fragen ebenso wie sprachwissenschaftliche Forschungen zum Thema Mehrsprachigkeit zur Diskussion stehen.

Ein dritter Aspekt, der Einfluss auf die Motivation hat, steht im Zusammenhang mit der Präsentationsform des ausgewählten Materials: Da es sich durchweg um signifikante Textausschnitte handelt, in denen Themen aber lediglich angesprochen werden, können sie in besonderer Weise *Neugierde wecken* und zum explorativen

Lernen nachhaltig herausfordern. Ausgehend von diesen Textimpulsen werden die Studierenden mehr erfahren wollen über die Autoren, ihre Lebensumstände und ihr literarisches Werk. Aus lernmethodischer Sicht bietet sich damit eine sinnvolle Anschlussstelle für Fragestellungen aus Literatur- und Sprachwissenschaft, was an dieser Stelle zu der m.E. erforderlichen Verknüpfung und Vernetzung von Wissensbereichen im Rahmen einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik führen kann.

2.2 Studiengegenstände

2.2.1 Texte und Autoren

Viele der sehr zahlreichen Überlegungen der Autoren zu ihrem Leben und Schreiben als Mehrsprachige, von denen in diesem Beitrag nur eine sehr beschränkte Auswahl zitiert werden kann, deuten darauf hin, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als Chance für ihren literarischen Schreibprozess begreifen. Die dennoch häufige Infragestellung erreichbarer und/oder verfügbarer sprachlicher Virtuosität, die Annahme, dass man als Mehrsprachige/r zusehends sicheres Terrain verlieren könnte, scheint für die meisten von ihnen nicht in eine ausufernde Schreibkrise zu münden, sondern muss vielmehr als ein Innehalten in ihrem kreativen Schreibprozess angesehen werden. Aus Sicht der analytischen Kunstpsychologie werden beispielsweise solche Unterbrechungen des Schreibprozesses als temporäre Erscheinungen erachtet, und „auch beim Schreiben können sich – wie beim Komponieren – vorher disparate Gedanken plötzlich verbinden.“ Erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt sind sie „in einem verdichteten Ganzen vorhanden, [...] das alle später wiederum zu entfaltenden Teile in sich enthält.“ Das ist dann der Moment, in dem Schreibende plötzlich wissen, welche Ziele sie verfolgen und sich einen Überblick über alle einzelnen Gedanken verschaffen können (Müller-Braunschweig, 1984, S. 143).

Festzuhalten bleibt, dass bei Weitem die optimistischen und euphorischen Stimmen überwiegen, die gerade in der eigenen sprachlichen Vielfalt das fruchtbarste, kreativste Terrain finden und sich selbst in der anderen Sprache neu entwerfen bzw. sich neu inszenieren zu können glauben. Der italienischstämmige Autor Franco Biondi, der sich in zahlreichen Essays immer wieder mit der Verfügbarkeit und dem Potential des Deutschen als Literatursprache auseinandersetzt (vgl. Biondi, 2017) verwendet dabei häufig das Bild von der Sprache, als bewohnbarem Lebensraum, als Haus, in dem man sich einrichten müsse (vgl. dazu Reeg, 2014, S. 13). Dabei positioniert er sich selbstbewusst als Schreibender, der sich dem vermeintlichen Diktat einer normierenden Grammatik nicht zu beugen bereit ist. Das Deutsche wird als uneingeschränkt individuell formbar begriffen, unabhängig vom Zeitpunkt seines Erwerbs. Dies klingt auch in den Betrachtungen von Ilja Trojanow an, wenn er betonte, dass der „Exilant“ sich bemühe, „die Sprache zu verändern.

Jene Begriffe nachzubessern, die schlecht sitzen, wenn sie ihm übergestülpt werden“. Hier wird das Bild eines Kleidungsstücks evoziert, das gleichfalls angepasst werden muss, um sich darin wohl zu fühlen. Er greift ebenfalls die Metapher von der Sprache als Raum auf, den man betreten kann. Dies solle allerdings weithin sichtbar geschehen und vorgenommene Veränderungen müssten von Bestand sein: „Die Sprache soll Spuren unserer Anwesenheit aufweisen“ (Trojanow, 2017, S. 90f.). Saša Stanišić variiert diese Raummetaphorik, indem er hervorhebt, dass „die Sprache [...] das einzige Land ohne Grenze“ sei, wo der Schreibende seinen Platz finden und ausbauen müsse:

Jeder kann und sollte von dem Privileg Gebrauch machen, eine Sprache größer, besser und schöner zu machen, indem er dort einen Wortbaum pflanzt, einen noch nie zuvor gezüchteten. (Stanišić, 2008, S. 109)

Im Folgenden werden drei für die didaktische Bearbeitung thematisch relevante Themenfelder diskutiert und mit Hilfe von Textausschnitten dokumentiert.

2.2.2 Themenfelder

2.2.2.1 Trennung und Verlust

Die Autoren als Sprachexperten (vgl. Kap. 2) beherrschen ihre Sprachen „ausgewogen“ und Wissensbestände „aus allen beteiligten Sprachen [sind] in ähnlicher Weise abrufbar oder aktivierbar“ (vgl. Roche, 2013, S. 167). Dennoch werden sie in einigen Fällen von der Angst beherrscht, ihre Herkunftssprache(n) zu verlieren und/oder weitere Sprachen nur unzureichend (weiter-)entwickeln zu können. Der 1930 in der Tschechoslowakischen Republik geborene und mehrfach ausgezeichnete Ota Filip berichtet beispielsweise davon, dass ihn zuweilen eine „beklemmende Art von metaphysischer Angst“ überkomme, „dass ich mein Tschechisch verliere, leichtsinnig aufgebe“ oder dass „mein angelerntes Deutsch aus mir entweicht wie die Luft aus einem Ball“ (Filip, 2002, S. 29). Zwar habe er durch sein Schreiben im Deutschen als Fremdsprache, die Schönheiten seiner Muttersprache wiederentdeckt. Aber wenn er seine tschechischen oder deutschen Texte öffentlich lese, dann, so sagt er, „finde ich sie in beiden Sprachen so schlecht geschrieben, dass ich mich für sie schämen muss. Nach fast 30 Jahren in Deutschland halte ich meine zwei Sprachen für Fremdsprachen und gehe mit ihnen wie mit Fremdsprachen um“ (ebd., S. 30).

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Udolph zu den tschechischen Exilautoren. Er hebt hervor, dass bei ihnen „die existenzielle Notwendigkeit“, dem Problem der Sprache zu begegnen, zu unterschiedlichen Lösungen führe. Das Problem bestehe u.a. darin, dass das Leben in einer anderssprachigen Umgebung „zwar durchaus den Sinn für die Spezifik der Muttersprache

schärfen [kann], andererseits aber macht sich die Isolierung von der lebendigen, gesprochenen Muttersprache mit der Zeit gewiß bemerkbar“ (Udolph, 2000, S. 69). Dabei handelt es sich um ein grundsätzliches Problem des literarischen Schreibens mit und im Kontakt mit anderen Sprachen, wie es beispielsweise von SAID, einem in München ansässigen iranischen Exilautor bestätigt wird. In einem Gespräch über das Schreiben „zwischen, in und mit mehreren Sprachen“ (Amodeo & Hörner, 2010, S. 118) betont er, „dass seine eigentliche Gastgeberin [...] die deutsche Sprache“ sei, er seine Muttersprache zwar „pflege“, dass dies allerdings „ein Traum“ bleibe:

Damit ich überhaupt in dieser Sprache, der Muttersprache, schreiben könnte, müsste ich tagtäglich rund um mich herum das Persische hören. Das, was ich hier höre, ist natürlich ein kleiner Auszug. Ich höre zwei Freunde, drei Freunde, die ich als Freunde ausgesucht habe. Ich höre nicht den Straßenbahnschaffner, der dich anrempelt und dann gleich wüst beschimpft. Ich höre nicht den Piccolo im Kaffeehaus, der sein Geld sofort verlangt etc. etc. etc. Die Sprache hat ja viele Facetten. Die höre ich auf Deutsch. Die nehme ich auf Deutsch wahr. Sei es ein Werbezettel. Das ist eine eigene Sprache. All das habe ich auf Persisch nicht parat. Das liegt ganz woanders, ganz weit weg, und insofern ist die Sprache der Literatur Deutsch. Das bleibt so. (ebd.)⁷

2.2.2.2 Distanzierung

Das Gefühl von Kontaktverlust zu der/den Herkunftssprache(n) scheint bei der argentinisch stämmigen Autorin María Caecilia Barbetta einen gegenteiligen Effekt zu haben: Der Handlungsort ihres ersten Romans *Änderungsschneiderei Los Milagros* (2008) ist Buenos Aires. Geschrieben wurde er in Berlin auf Deutsch. Sie glaubt allerdings keineswegs, dass sie dabei „mit zwei Sprachen jongliert“ habe. Spanisch sei zwar ihre Muttersprache und der Handlungsort des Romans Buenos Aires, „aber die Stimme der Figuren, die Sprache meiner argentinischen Figuren, ist merkwürdigerweise Deutsch.“ (Amodeo & Hörner, 2010, S. 120–122)

7 Interessant für weiterführende Studien sind in diesem Zusammenhang die Beobachtungen, des nach England emigrierten Neurologen und Psychiaters Erwin Stengel, der sich bereits in den 1930er Jahren mit den mentalen und psychischen Veränderungen beim Erwerb einer Fremdsprache befasst hat. Er arbeitete vor allem die visuelle Komponente beim Spracherwerb heraus und kam zu dem Ergebnis, dass die aus der Kindheit herrührenden Bilder statischer sind, als die Visualisierungen, die beim Erlernen einer neuen Sprache entstehen, vor allem wenn diese nicht im Herkunftsland erlernt wird: „Words in the native language call up a picture of a simple lifeless pattern, while the corresponding words in the foreign language call up the images of living actions“ (Stengel, 1939, S. 471; vgl. dazu auch Amati Mehler, Argentero & Canestri, 2010, S. 139f.)

Es musste so sein: Es war klar, dass ich diese Änderungsschneiderei, die eine Berliner Änderungsschneiderei war mit türkischen Näherinnen, dass ich sie verwandeln musste. Es musste Buenos Aires sein, es musste Argentinien sein, weil ich das Gefühl hatte, dass ich diese Menschen gut kenne und dass ich mich da sehr gut einfühlern kann. Aber weil mir das Ganze so nahe ist, brauche ich die Fremdsprache, die eine gesunde Distanz herstellt zu dem, was ich beschreiben möchte. Ich habe immer das Gefühl, dass ich Gefahr laufe, mich in Buenos Aires zu verlieren und meine Konturen zu verlieren, und das passiert mir nicht dank der fremden Sprache, die für mich ganz klar eine Schutzsprache ist. Deswegen gehören sie für mich unmittelbar zusammen, und das, was entsteht, ist dann der Ort, den es auf keiner Landkarte gibt. (ebd., S. 66)

Die Distanz zur Herkunftssprache bewirkt bei Barbetta eine erhöhte Produktivität und Kreativität in Bezug auf ihren literarischen Schreibprozess. Sie ist Voraussetzung für einen befreiten und unbeschwerten Umgang mit dem Deutschen und das Schreiben literarischer Texte kann erst dadurch zu kontinuierlichen Neuentwürfen sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten und (literarischer) Handlungsspielräume geraten. An anderer Stelle hebt sie nochmals „diese Distanz der fremden Sprache“ hervor, als Voraussetzung für Annäherung:

Die fremde Sprache ist in meinen Augen eine spielerische Sprache, die es mir erlaubt, auch aus einer etwas anderen Perspektive diese Menschen, die ich gut kenne, zu beschreiben, mit einer gewissen Leichtigkeit. (ebd., S. 121)

Hier kann eine Parallele zu der Metaphorisierung eines banalen Bürogegenstands gezogen werden, wie es bei der Japanerin Yoko Tawada in einem ihrer frühen Essays *Von der Muttersprache zur Sprachmutter* (1996) zu lesen ist. Sie schreibt, dass man „in einer Fremdsprache so etwas wie einen Heftklammerentferner [hat]. Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert“ (ebd., S. 15). Laut Kramsch gerät er auf diese Weise zu einem „device to ‘remove the staples’ that attach words to thoughts in her first language“ und sei Ausdruck des Verlangens, mit der Fremdsprache genau ein solches Instrument zur Verfügung zu haben (Kramsch, 2012, S. 30).

2.2.2.3 Kindheitsmuster

Eine Sonderstellung im Rahmen der sprachreflexiven Äußerungen mehrsprachiger Schriftsteller gebührt dem spanisch stämmigen Autor José F.A. Oliver, der als Sohn andalusischer ‚Gastarbeiter‘ in einer kleinen Stadt im Schwarzwald aufgewachsen ist. Zu seinen Erstsprachen, die sein literarisches Schaffen prägen, zählen auch Sprachvarietäten, zu denen er einen engen emotionalen Bezug hat. In seinen Essays (Oliver, 2015) verortet er konkret seine Sprachen:

Ich bin in einem Haus aufgewachsen, das zwei Stockwerke hatte. Im ersten Stock wurde alemannisch gesprochen, also annähernd deutsch, und im zweiten andalusisch, also annähernd spanisch. Wenn sich eine sternenklare Nacht abzeichnete und man den Mond am Himmel sah, hieß er im zweiten Stock „la luna“ und war weiblich. Betrachtete man *la luna* vom ersten Stock aus, war sie plötzlich männlich und hieß „der Mond“. Ein paar Treppenstufen genühten, und aus der Frau wurde ein Mann – oder umgekehrt (ebd., S. 16f.).⁸

Im autobiographischen Rückbezug⁹ wird der Prozess der Sprachfindung in der mehrsprachigen Umgebung beschrieben: „Kindheit war für mich immer Wirklichkeit und Vorstellung in einem. Hier das Alemannische, dort das Andalusische“ (ebd., S. 18). Dabei gewinnt das Alemannische für Oliver eine besondere Bedeutung, die nicht nur aus der engen Beziehung zu einer der beiden Mütter¹⁰ herrührt, sondern auch aus der Verbundenheit, die er von klein auf zu den althergebrachten Traditionen dieses Kulturraums fühlt. Vor allem in den Riten und Ritualen der alemannischen *Fastnet*, die Anlass und Rahmen für kabarettistische Sprachspiele und Wortakrobatik bietet, findet und erprobt er immer wieder aufs Neue *sein* Alemannisch. Gegen „Schimpf und Widerstand [...] kam die alemannische Sprache in meine Schreiben“, wobei ein Schullehrer als Zensor (vgl. dazu Gogolin, 2007) auftritt:

Auf kein en Fall! Das geht auf gar kein en Fall, junger Mann! Aus schließlich, ich be tone es noch einmal und zwar für alle hier in diesem Zimmer: aus schließlich, ich be tone es noch einmal und zwar für alle hier in diesem Zimmer: aus schließlich das hoch sprach lich, hören Sie mir gut zu, das hoch sprachlich! sauber aus ge spro chene „s“ vor dem „t“ ist gül tig und kann tat säch lichen Pfor ten zur An erken nung und damit – zur Be geg nung auf Au gen höhe, Augenhöhe – verstehen Sie das?! – auf Au gen höhe öffnen. Habt ihr das endlich begriffen? (Oliver, 2015, S. 27)

Der Lehrer kann jedoch die literarische Kreativität und das große Bedürfnis, das Alemannische als eine der *eigenen* literarischen Sprachen zu gestalten und zu verteidigen, nicht blockieren – er bietet eher die Vorlage für sprachkritische und sarkastische Kommentare.

8 Vgl. dazu Ette (2005, S. 261–263).

9 Vgl. dazu folgende Anmerkungen von Oliver: „Es gibt ja immer diese seltsame Diskussion oder die Frage: ‚Ist das autobiographisch, was Sie da machen?‘ Ich bin der Meinung, es gibt kein nicht-autobiographisches Schreiben. Alles, was ich schreibe, ist durchlebt von meiner Biographie. Ob ich mir jetzt eine Figur erfinde, die hier über den Rasen [...] geht oder nicht, so wie ich diese Figur beschrieben werde, letzten Endes, ist es mein Werdegang in dieser Sprache. Und insofern nehme ich mich überall hin mit“ (Amodeo & Hörner, 2010, S. 80f.).

10 Neben der leiblichen Mutter gab es noch „die andere, Emma Viktoria, [...] die schon im Schwarzwald lebte, die unserer Familie Zuflucht wurde [...]“ (Oliver, 2015, S.10).

2.3 Spracherfahrungen erkunden und (re-)konstruieren

Die Darstellung der Studiengegenstände bezeichnet eine Auswahl, die in vielerlei Hinsicht ergänzt werden kann und muss, je nach spezifischer Zielgruppe und Zielsetzungen, die im Unterricht verfolgt werden. Die hier zitierten Textauschnitte könnten beispielsweise durch literarische Texte ergänzt, in denen die Autoren ihre metasprachlichen und sprachübergreifenden Reflexionen dezidiert ästhetisch gestalten (vgl. Gröbl, 2017). Zwar ist dies auch in den zitierten Passagen aus Essays und Poetikvorlesungen der Fall, in lyrischen Texten spielt jedoch beispielsweise der Prozess der Verdichtung, Verschlüsselung und Metaphorisierung eine größere Rolle (vgl. dazu u.a. Laudenberg, 2016, S.145–157); bei Erzähltexten steht dafür die Konstruktion des fiktiven Handlungsgefüges im Vordergrund. Die im Folgenden skizzierten Arbeitsschritte sind so gesehen Komponenten eines didaktischen Handlungsfeldes, dessen Grenzen durchlässig sind und das verschiedene interdisziplinäre Anschlussstellen ermöglicht (vgl. Kap. 2.1).

2.3.1 Zwei-Phasenmodell

In dem folgenden Zwei-Phasenmodell (vgl. dazu auch Reeg, 2008, S. 123–131) wird an Hand der Äußerungen von José F.A. Oliver (vgl. Kap. 2.2.2.3) eine mögliche Bearbeitung für fortgeschrittene Lernende schematisch aufgezeigt.

Phase 1	➔ Gruppenarbeit	➔ kognitiv/analytisch
Textauschnitt als Impuls	<p>Auf kein en Fall! Das geht auf gar kein en Fall, junger Mann! Aus schließlich, ich be tone es noch einmal und zwar für alle hier in diesem Zimmer: aus schließ lich, ich be tone es noch einmal und zwar für alle hier in diesem Zimmer: aus schließ lich das hoch sprach lich, hören Sie mir gut zu, das hoch sprachlich! sauber aus ge spro chene „s“ vor dem „t“ ist gül tig und kann tat säch lichen Pfor ten zur An erken nung und damit – zur Be geg nung auf Au gen höhe, Augenhöhe – verstehen Sie das?! – auf Au gen höhe öffnen. Habt ihr das endlich begriffen? (Oliver, 2015, S. 27).</p>	
Rezeption: Lesen und Gruppendiskussion	<p>Der Text wird von den Studierenden inhaltlich und formal genau erfasst. Relevante Aspekte: Handlungssituation (Wer spricht (vermutlich) zu wem? Was ist das Thema?); Stil und Funktion der Rede (Monolog, Zurechtweisung, asymmetrische Kommunikationsstruktur etc.); Schriftbild (stilisierte Transkription zur Hervorhebung von Aspekten der Intonation wie Betonung, Sprechrhythmus, Stimmhebung und -senkung etc.).</p>	

themenspezifische Aspekte	Dialekt und Mehrsprachigkeit (Bedeutung von Dialekten im individuellen Sprachenrepertoire von Sprecher/inne/n); Verhältnis zwischen dialektaler Varietät und Standardsprache; Sprachnorm (Sanktion sprachlicher Abweichungen); sprachliche Sozialisation in der Schule (Ausgrenzung, Bestrafung, Belohnung etc.); Bedeutung der Aussprache in intrakulturellen Kontaktsituationen; Erziehungsstile (autoritär, tolerant etc.).
Recherche	Leben und Werk von José F.A. Oliver; Arbeitsmigration nach Deutschland in den 1950er Jahren; Mehrsprachigkeit als Ressource für die Entwicklung von Kreativität; Entwicklung von Sprachidentität(en); Schreibprozesse in und mit mehreren Sprachen; mehrsprachige Literatur; Fremdheitserfahrungen etc.
Präsentation der Ergebnisse	Die Resultate dieser kooperativen Arbeitsschritte werden abschließend im Plenum vorgetragen und gemeinsam evaluiert.

Der dritte Arbeitsschritt in dieser ersten Phase, der die Entwicklung themenspezifischer Aspekte betrifft, kann einerseits als autonome Arbeitsphase begriffen werden, in der die Studierenden, die ihnen relevant erscheinenden Fragestellungen selbst entwerfen und bearbeiten. Andererseits ist es jedoch auch denkbar, dass ein Fragenkatalog vorliegt (vgl. Modell unten), der einen nützlichen Orientierungsrahmen für die Gruppendiskussion liefert. In der anschließenden Phase der Recherche sollte der gesamte Kontext des Textausschnitts mit Hilfe des Internets, literarischer Texte des Autors sowie relevanter Fachliteratur möglichst genau erkundet und für die abschließende Phase der mündlichen Präsentation im Plenum aufbereitet werden (z.B. Anfertigung schriftlicher Notizen, Erstellung einer PowerPoint-Präsentation, Verfassen von *Handouts*).

Phase 2	→	Einzelarbeit	→	introspektiv/narrativ
Textausschnitt als Impuls		vgl. Phase 1, Textausschnitt von J. F. A. Oliver		
Rezeption: Individuelles Vertiefen		Aspekte der Wirkung (Hat der Text gefallen/missfallen? Welche Assoziationen hat er ausgelöst?); Aspekte der Motivation (Regt der Text zum Nachdenken an? Ist das Kernthema interessant?)		
subjektzentrierte Fragestellungen		Welche Sprachen sind meine <i>Erstsprachen</i> ? Welche Sprachen habe ich später gelernt und in welchem Umfang? Bin ich mit einem Dialekt aufgewachsen? Wenn ja, welche Bedeutung hat er für mich? Welche Erfahrungen habe ich mit meiner Mehrsprachigkeit gemacht? Mit welcher/welchen Sprache(n) identifiziere ich mich am meisten? Welche Spracherfahrungen waren besonders prägend? Welche Erinnerungen daran können rekonstruiert werden?		

Text verfassen	Zielsetzungen des Schreibens festlegen (persönliche Verarbeitung von Spracherfahrungen; Anderen von Spracherfahrungen erzählen); Wahl einer Textsorte (autobiografischer Bericht, Kurzgeschichte, lyrischer Text, Reportage etc.); Ausdrucksmittel zusammenstellen und überprüfen; Text verfassen und überarbeiten.
Präsentation der Ergebnisse	Lesung der Texte im Plenum

Die oben dargestellte zweite Phase ist dem individuellen Arbeiten vorbehalten. Hier steht der persönliche Bezug, den die Studierenden zum Text aber auch zu dem gesamten, in der ersten Phase erarbeiteten Problemhorizont herstellen können, im Vordergrund. Sie werden dazu angeregt, über ihre eigenen Spracherfahrungen nachzudenken und diese narrativ zu gestalten (vgl. dazu exemplarisch Mossakowski & Busch, 2008; Kramsch, 2012).

3 Schlussüberlegung

Der vorliegende Entwurf eines didaktischen Handlungsfelds ist einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zuzuordnen, die dem selbstständigen, kooperativen und explorativem Lernen sehr viel Bedeutung beimisst. Die dabei zu bewältigenden Aufgaben können von DaF-Studierenden höherer Niveaustufen ausgeführt werden, mit dem Ziel, Lernwege zu begehen, die eine sinnvolle Vernetzung studienrelevanter Inhalte aus den Bereichen Literatur- und Sprachwissenschaft sowie Landes- und Kulturkunde ermöglichen.

Der besondere Reiz liegt aus unterrichtsmethodischer Sicht folglich darin, dass die Studierenden sich ausgehend von einem sprachlich relativ gut zu bewältigenden Text eine Fülle relevanter Wissensbereiche samt der damit verbundenen Fragestellungen erschließen können. Sie werden zusätzlich dazu angeregt, sich intensiv mit aktuellem Zeitgeschehen wie etwa der weltweiten Migration und den damit verbundenen Problemen (und Chancen) von Mehrkulturalität bzw. Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und sollen schließlich einen direkten Bezug zu ihrem eigenen Erfahrungshorizont herstellen. Besonders wenn dabei das eigene Sprachenrepertoire vermessen und hinterfragt wird, und die Studierenden dazu aufgefordert sind, eigene Spracherfahrungen in der Fremdsprache Deutsch zu formulieren (vgl. Phase 2 des Zwei-Phasenmodells), ergibt sich die Chance ein erweitertes, sprachenübergreifendes Bewusstsein bezüglich der eigenen Mehrsprachigkeit nachhaltig zu entwickeln sowie neue Sprachidentitäten zu entwerfen, zu erproben und zu festigen.

Bibliografie

- Amati Mehler, J., Argentieri, S. & Canestri, J. (2010). *Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozialverlag.
- Amodeo, I. & Hörner, H. (Hrsg.) (2010). *Zu Hause in der Welt. Topographien einer grenzüberschreitenden Literatur*. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer.
- Barbetta, M. C. (2008). *Änderungsschneiderei Los Milagros*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Biondi, F. (2017). *Aus der Werkstatt der Sprach-Verwegenheiten. Essays und Vorträge 1983–2015*. Dresden: Thelem.
- Busch, B. (2017) *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Wien: Facultas wuv UTB.
- Ette, O. (2005). *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kadmos.
- Filip, O. (2002). Wo ist meine (sprachliche) Heimat? In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Viele Kulturen – eine Sprache. Hommage an Harald Weinrich* (S. 29–31). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Gogolin, I. (2007). „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In I. Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität* (S. 59–71). Tübingen: Stauffenburg.
- Gröbl, J. (2017). Aussagen zur deutschen Sprache in den zwischen 2003 und 2013 erschienenen Werken der Chamisso-Preistragenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 6–18. Verfügbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/832/833> [03.03.2019].
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U. (2007). Das multilinguale Selbst. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität* (S. 25–37). Tübingen: Stauffenburg.
- Jessner, U. & Kramersch, C. (Hrsg.) (2015). Introduction: The multilingual challenge. In dies. (Hrsg.), *The multilingual challenge. Cross-disciplinary Perspectives* (S. 1–18). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kramersch, C. (2007). The Multilingual Subject. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität* (S. 107–124). Tübingen: Stauffenburg.
- Kramersch, C. (2012). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Laudenberg, B. (2016). *Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik*. München: Iudicium.
- Mossakowski, J. & Busch, B. (2008). *On language biographical methods in research and education*. Verfügbar unter: https://cis.univie.ac.at/spracherleben/download/ECP-AT-3-Language_biographical_methods_pdf [01.05.2019].
- Müller-Braunschweig, H. (1984). Aspekte einer psychoanalytischen Kreativitätstheorie. In H. Kraft (Hrsg.), *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute. Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud* (S. 122–145). Köln: Dumont.
- Oliver, J. F. A. (2015). *Fremdenzimmer. Essays*. Frankfurt: Weissbooks.
- Reeg, U. (2008). Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In A. U. Kaunzner (Hrsg.), *Der Fall*

- der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* (S. 117–133). Münster: Waxmann.
- Reeg, U. (2014). Wer bin ich, und wer möchte ich sein? Überlegungen zum Aufbau von Sprachidentität. In D. Knorr & A. Nardi (Hrsg.), *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit* (S. 13–26). Frankfurt: Lang.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Schumann, A. (2014). Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Hochschule. Die Integration international Studierender als Herausforderung und Aufgabe. In A. Moosmüller & J. Möller-Kiero (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 259–272). Münster: Waxmann.
- Stanišić, S. (2008). Wie ihr uns seht. Über drei Mythen vom Schreiben der Migranten. In U. Pörksen & B. Busch (Hrsg.), *Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland* (S. 104–109). Göttingen: Wallstein.
- Stengel, E. (1939). On Learning a New Language. *The International Journal of Psycho-Analysis, Jan 1, 1939, 20*, Periodicals Archive Online, 471–479.
- Tawada, Y. (1996). Von der Muttersprache zur Sprachmutter. In Y. Tawada, *Talisman* (S. 9–15). Tübingen: Konkursbuchverlag.
- Thim-Mabrey, C. (2007). Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In N. Janich & C. Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (S. 1–18). Tübingen: Narr.
- Trojanow, I. (2017). *Nach der Flucht*. Frankfurt: S. Fischer.
- Udolph, L. (2000). Über Jiří Grušas Poetik. In J. Gruša (Hrsg.), *Das Gesicht – der Schriftsteller – der Fall. Vorlesungen über die Präention der Dichter, die Kompetenz und das Präsens als Zeitform der Lyrik* (S. 59–76). Dresden: Thelem.
- Vertlib, V. (2007). *Spiegel im fremden Wort*. Dresden: Thelem.