

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI



DOTTORATO DI RICERCA IN STUDI LETTERARI E LINGUISTICI (XIII CICLO)

TESI DI DOTTORATO

«Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden»:
Chamisso-Literatur und ihr didaktisches Potenzial
im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien

Tutor:
Ch. ma Prof.ssa
Lucia PERRONE CAPANO

Dottoranda:
Antonella CATONE
Matr.: 8884900034

Co-tutor:
Ch. ma Prof.ssa
Maria BRUNNER

Coordinatore del dottorato:
Ch. Ma Prof.ssa
Antonella D'AMELIA

ANNO ACCADEMICO 2014-2015

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	4
Einleitung	6
Theoretische Perspektive	10
I. Viele Kulturen – eine Sprache:.....	11
der Adelbert-von-Chamisso-Preis	11
1 Zur Geschichte und zu den Merkmalen des Preises	13
1.1 „Eine Brücke zwischen den Kulturen“:.....	13
das Literaturprojekt.....	13
1.2 „Türöffner oder Etikettierung?“:	17
der Begriff Chamisso-Literatur	17
1.3 „Ich bin genauso deutsch wie Kafka“:	23
die neue Chamisso-Generation.....	23
2 Im Dazwischen der Kulturen schreiben?.....	26
3 Chamisso-Literatur als Signatur unserer Zeit.....	30
II. Theoretische Ansätze zur interkulturellen Literaturdidaktik	38
1 Interkulturelle Literaturvermittlung.....	38
2 Literarische Texte als Vermittler zwischen den Kulturen.....	45
3 Interkulturelles Lernen, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz	52
III. Das didaktische Potenzial der Chamisso-Texte.....	61
1 Herausforderungen, Möglichkeiten und Perspektiven	61
2 Der universitäre DaF-Literaturunterricht in Italien	65
3 Das interkulturelle Potenzial der Chamisso-Texte:	
<i>Fremde Kulturen erfahren</i>	70
3.1 Methodische und didaktische Annäherungen (I).....	74
4 Das landeskundliche Potenzial der Chamisso-Texte:.....	
<i>Fremde Welten erfahren</i>	80
4.1 Methodische und didaktische Annäherungen (L).....	85
5 Das ästhetische Potenzial der Chamisso-Texte:	
<i>Fremdes Schreiben erfahren</i>	87
5.1 Methodische und didaktische Annäherungen (Ä)	96
Methodische Perspektive	99
IV. Das didaktische Potenzial in ausgewählter Chamisso-Literatur	100
1 Einleitung	100
2 Ilma Rakusa: Mehr Meer. Erinnerungspassagen	103
2.1 Literarische Analyse	107

2.1.1 Erinnerung und Unterwegssein: „Die Regime waren eines, die Topographien ein anderes“	107
2.1.2 Fremdsein als Lebensprinzip: „Lieber fremd als Fassung und Fassade. Denn fremd ist vieles“	114
2.1.3 Mehrsprachigkeit: „ich bin in der Tat viele“	117
2.2 Didaktische Analyse	120
2.2.1 Reflexion zur Textauswahl und Didaktisierungsvorschläge.....	120
2.2.1.1 Interkulturelles Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (IKU)	121
2.2.1.2 Landeskundliches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (L)	124
2.2.1.3 Ästhetisches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (Ä).....	126
2.2.2 <i>Meer Mehr. Erinnerungspassagen</i> im DaF-Literaturunterricht: Arbeitsblätter mit Übungstypologie.....	129
Schlussbemerkungen	142
3 Vladimir Vertlib: <i>Zwischenstationen</i>	144
3.1 Literarische Analyse	152
3.1.1 Erinnerung und Unterwegssein: „Eine Odyssee durch Zwischenräume“	152
3.1.2 Fremdsein als Lebensprinzip: „Bist du Jugoslawe oder was?“ „Ich bin das <i>Oder Was</i> “	156
3.1.3 Mehrsprachigkeit:	160
„ »Bist du ein Tschusch?«, fragt er. Ich nicke“	160
3.2 Didaktische Analyse	164
3.2.1 Reflexion zur Textauswahl und Didaktisierungsvorschläge.....	164
3.2.1.1 Interkulturelles Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (IKU)	165
3.2.1.2 Landeskundliches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (L)	167
3.2.1.3 Ästhetisches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (Ä).....	168
3.2.2 <i>Zwischenstationen</i> im DaF-Literaturunterricht: Arbeitsblätter mit Übungstypologie	170
Schlussbemerkungen	186
4 Yoko Tawada: <i>Talisman</i>	188
4.1 Literarische Analyse	193
4.1.1 Erinnerung und Unterwegssein: „Schattenloses Schreiben im Unterwegs“	193
4.1.2 Fremdsein als Lebensprinzip: „Fremdsein ist eine Kunst“	196
4.1.3 Mehrsprachigkeit: „Alle Sprachen sind fremd“	199
4.2 Didaktische Analyse	204
4.2.1 Reflexion zur Textauswahl und Didaktisierungsvorschläge.....	204
4.2.1.1 Interkulturelles Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (IKU)	206
4.2.1.2 Landeskundliches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (L)	209
4.2.1.3 Ästhetisches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (Ä).....	211
4.2.2 <i>Talisman</i> im DaF-Literaturunterricht: Arbeitsblätter mit Übungstypologie.....	214

Schlussbemerkungen	233
V. Die Rezeption im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien.....	234
1 Durchführung von Unterrichtsvorschlägen: WS 2013/2014.....	235
1.1 Rezeption von Ilma Rakusas Mehr Meer. Erinnerungspassagen	235
1.2 Rezeption von Yoko Tawadas <i>Talisman</i>	238
2 Durchführung von Unterrichtsvorschlägen: SS 2014.....	241
2.1 Rezeption von Vladimir Vertlibs Zwischenstationen	241
2.2 Rezeption von Ilma Rakusas Mehr Meer. Erinnerungspassagen	246
3 Fragebogen: Auswertung und Reflexion	249
VI. Schlussbemerkungen	265
Literaturverzeichnis	267
Primärliteratur.....	267
Sekundärliteratur	269
Weitere Quellen	293

Danksagung

To see things plainly, you have to cross a frontier.¹

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen eines bi-nationalen Promotionsprogramms der Universität Salerno und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. An erster Stelle danke ich Frau Prof. Dr. Lucia Perrone Capano und Frau Prof. Dr. Maria Brunner für die Betreuung meiner Arbeit. Ihre wertvollen Anregungen und Ratschläge waren mir immer eine Hilfe und eine Motivation zugleich. Insbesondere die Freiheit, die sie mir während des gesamten Forschungsprojektes gewährten, hat maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Frau Dr. Silvia Palermo danke ich für die anregenden Gespräche über die Chamisso-Literatur und die Ratschläge. Des Weiteren bedanke ich mich bei Frau Dr. Nicoletta Gagliardi, die mir die Arbeit mit ihren Studenten im Sommersemester 2014 ermöglichte. Diese Arbeit hätte nicht ohne die Hilfe der DaF-Studierenden der Universität Salerno entstehen können – sie hatten sich im Rahmen des DaF-Unterrichts mit meinen Arbeitsblättern beschäftigt und gaben mir entscheidende Rückmeldungen für meine Forschung.

Mein Dank gilt dem *Dipartimento di Studi Letterari e Linguistici dell'Università di Salerno*, das meinen Studien- und Forschungsaufenthalt sowohl in Italien als auch in Deutschland mit dem Doktorandenstipendium finanziert hat. Ein weiterer besonderer Dank gebührt den Kollegen und Kolleginnen an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die mich herzlich aufgenommen und mir immer das Gefühl des Zu-Hause-Seins gegeben haben. Sie haben mir auch die interessanten und aufschlussreichen Didaktik-Kurse sowie das Arbeiten als Italienisch-Dozentin von Oktober 2012 bis April 2014 ermöglicht. Darüber hinaus danke ich den Mitgliedern der Abteilung *Cultural Studies* der Pädagogischen Hochschule, ganz besonders auch dem Akademischen Auslandsamt mit Frau Dr. phil. Monika Becker und Lesia Kimmel für die Liebenswürdigkeit und Großzügigkeit, den Angestellten der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, wo ich unzählige Stunden für Studium und Forschung verbracht habe.

¹ Rushdie, Salman: *Imaginary Homelands*. Essays and Criticism 1981–1991, New York: Vintage Paperback 1992, S. 125.

Was die Forschung betrifft, danke ich der Robert Bosch Stiftung in Stuttgart, die mir freundlicherweise das Material über die Chamisso-Literatur für den ersten Teil der Doktorarbeit zur Verfügung gestellt hat, Isabella Kramer, die mir bei der Materialsammlung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck geholfen hat und Carina Fellier, die mir bei besagter Sammlung an der Universität Wien geholfen hat. Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei meinen lieben Freundinnen Janina Heck und Franzisca Scheiner für das produktive Korrekturlesen bedanken. Alle meine Mitbewohnerinnen in Schwäbisch Gmünd haben meinen 18-monatigen Aufenthalt in Deutschland mit ihrer Freundlichkeit und ihrer Bereitschaft für ein „Schwätzchen“ versüßt.

Meinen besten Freundinnen Mariangela und Fabiola danke ich aus ganzem Herzen für alles. Last but not least, *danke ich* meiner Familie, die mir in ihrer Bescheidenheit aber Entschlossenheit das Studium, die Reise und schließlich die Möglichkeit, die Welt immer mit anderen Augen zu sehen, ermöglicht hat. Ihnen danke ich besonders, mich in den vergangenen beiden Jahren – während meiner Studienjahre in Österreich und während meiner Promotion in Deutschland – ertragen zu haben. Ihnen ist diese Forschungsarbeit gewidmet.

Einleitung

Denk nicht, sondern schau.
Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.²

Bevor ich über meine Arbeit spreche, möchte ich mich der Frage widmen, warum ich gerade dieses Thema für meine Dissertation ausgewählt habe. Ausschlaggebend für meine Themenwahl waren im Besonderen mein Interesse am Unterrichten von Sprachen und meine Begeisterung für die deutsche Literatur. Während meines Masterstudiums an der Universität in Salerno habe ich ein Jahr als italienische Sprachassistentin in Innsbruck verbracht und mich auf das Studium der Didaktik der italienischen Sprache konzentriert, die im Fach Italienisch als Fremdsprache in Österreich unterrichtet wird. Nach meinem Universitätsabschluss 2008 habe ich in den nachfolgenden Jahren verschiedene pädagogische Kurse und Seminare zur didaktischen Perfektionierung an der Ausländeruniversität Siena absolviert. Da konnte ich mich jedoch nicht meiner großen Leidenschaft, also der deutschen Literatur, widmen. In meinem Dissertationsprojekt hatte ich nun die Möglichkeit, beide Bereiche – Didaktik und Literatur – miteinander zu vereinen. Zudem ist es mir hoffentlich gelungen, einige neue Aspekte der Vermittlung von Literatur herauszuarbeiten. Dieser Bereich ist vor allem im italienischen Hochschulbereich noch relativ jung, da hier lange Zeit eine adäquate Literaturdidaktik-Ausbildung fehlte.

Wir leben in Zeiten der weltweiten Kommunikation, Mobilität und Migration. Wie viele andere Bereiche muss sich auch die Literaturdidaktik den Aufgaben dieser Realität stellen. In der Praxis des Lehrens und des Lernens ergeben sich im Hinblick auf die wachsende Transkulturalität nicht nur neue Herausforderungen, sondern auch neue Möglichkeiten. Seit jeher haben sich die deutsch-italienischen Kulturbeziehungen als intensiv erwiesen; die deutsch-italienischen Kulturkontakte haben an Schulen und Universitäten einen hohen Stellenwert zur Weiterentwicklung der interkulturellen Literaturdidaktik für beide Länder. Davon ausgehend möchte ich mit meinem Dissertationsprojekt einen Beitrag leisten.

Diese Dissertation entstand unter fachlicher Doppelbetreuung an der Universität Salerno und an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Während des Schreibens dieser Arbeit hatte ich die Möglichkeit, in den Wissenschaftskulturen beider Länder zu arbeiten und zu

² Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus. In: *Werkausgabe Band. 1*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989, S. 67.

recherchieren und auch praktische Erfahrungen zu sammeln, die sich in den jeweiligen Kontaktzonen ergaben. An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei meinen Betreuerinnen Frau Prof. Dr. Lucia Perrone Capano und Frau Prof. Dr. Maria Brunner für ihre stets freundliche Unterstützung und ihr Vertrauen in mich und meine Arbeit bedanken. Im Zentrum meiner Doktorarbeit steht die sogenannte „Chamisso-Literatur“ und die Literaturdidaktik, es geht darum, wie man literaturdidaktisch mit den Chamisso-Texten erfolgreich arbeiten kann. In dieser Arbeit werden Romane von Chamisso-AutorInnen analysiert, wobei konkrete Erfahrungen von Migration, von kulturell Fremden, von Hybridisierung und Globalisierung und die kreativen und sprachlich innovativen Aspekte hervorgehoben werden. Basierend auf den theoretischen Texten, die sich im deutschsprachigen Kontext mit dem Thema auseinandersetzen, versuche ich diese Theorien im Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache anzuwenden, um dann in einem weiteren Schritt spezifische Aspekte zu analysieren. Die drei Autoren und Autorinnen, die ich gewählt habe – Ilma Rakusa, Yoko Tawada und Vladimir Vertlib – und die in den drei deutschsprachigen Ländern leben, verbindet ihre kreative Innovation, die durch Begegnungen, die Auseinandersetzung mit der Fremde und durch ihre literarische Tätigkeit entsteht. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt nicht auf dem Aspekt der Immigration, sondern auf der Abkehr von ihr und damit auf der interkulturellen Kontinuität. Die wichtigsten Themen meiner Analyse sind die Mehrsprachigkeit, die Identitäts- und die Erinnerungsfunktion der Sprache(n), die sich auch in einer von einer metalinguistischen Reflexion durchdrungenen Schreibweise zeigen, in der der Stimme der Autoren und Autorinnen zwischen Erinnerung und Unterwegssein, Fremdsein und Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutung zukommt.

Folgende Fragen haben meinen Forschungsprozess geleitet: Was kann die Chamisso-Literatur zum DaF-Literaturunterricht in Italien beitragen? Sind die Chamisso-Texte in einem didaktischen Kontext so vieldeutig? Was macht bestimmte literarische Texte interkulturell erfolgreich? Welche Autoren und Autorinnen der Chamisso-Literatur sollten nach welchen Kriterien für die Universitätslehre ausgewählt werden? Mit welchen Texten der Chamisso-Literatur kann die *interkulturelle, landeskundliche und ästhetische* Kompetenz gefördert werden? Wie sollte ein Chamisso-Literaturunterricht aussehen, damit er bei LiteraturstudentInnen im Fach DaF zum gewünschten Erfolg führt? Diese Fragestellungen resultieren weitgehend aus meiner Erfahrung in der praktischen Literaturvermittlung an der Universität Salerno in Italien. Die Forschungsarbeit gliedert sich in zwei Teile: In einem ersten theoretischen Teil werden die Geschichte und Merkmale der Chamisso-Literatur (Kapitel I) sowie theoretische Ansätze zur interkulturellen Literaturdidaktik (Kapitel II)

behandelt. Anschließend wird die Vermittlung der Chamisso-Literatur und ihr *interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches* Potenzial im DaF-Literaturunterricht in Italien analysiert (Kapitel III). Im zweiten Teil der Arbeit werden die literarischen Texte untersucht. Die ausgewählten literarischen Texte werden in Hinblick auf die aktuellen Lebensorte ihrer Autoren und Autorinnen (Schweiz, Österreich und Deutschland) und ihr ständiges Unterwegssein analysiert. Die Themen, die für die Auswahl der Texte maßgeblich waren, um diese dann didaktisieren zu können, sind: die Erinnerung und das Unterwegssein, das Fremdsein als Lebensprinzip und die Mehrsprachigkeit (Kapitel IV). Im praktischen Teil dieser Arbeit habe ich einige Unterrichtsvorschläge für eine interkulturell, landeskundlich und ästhetisch orientierte Arbeit mit Chamisso-Texten an den Universitäten in Italien entwickelt. Es werden methodisch-didaktische Vorgehensweisen in der Klasse empfohlen und Modellbeispiele von Unterrichtseinheiten skizziert. Die didaktische Vorgehensweise gliedert sich in vier Phasen: einer Einstiegsphase (MOTIVATION/ÜBERBLICKWISSEN), einer zweiten Phase (BRAINSTORMING), einer dritten Phase (TEXTARBEIT UND ANALYSE) und einer finale Phase (REFLEXION).

Dieses Schema ist für alle Analysen der drei Autoren und Autorinnen verbindlich und wird ergänzt durch drei Arbeitsblätter, die bereits im Unterricht an der Universität Salerno verwendet wurden. Über eine Durchführung von Unterrichtsreihen, die Evaluation der Arbeitsblätter und eine anschließende Bewertung mittels Fragebogen wird das Resultat der Implementierung in die Unterrichtspraxis bei den Studierenden in der Klasse in Italien gezeigt (Kapitel V). Da sich die Literaturdidaktik mit der Vermittlung und Rezeption literarischer Texte sowie deren Potenzial beschäftigt, findet sich in den betreffenden Kapiteln eine Sammlung von Arbeitsblättern für Studierende der Germanistik in Italien. Sie umfasst verschiedene Textabschnitte aus den drei behandelten Texten, die von mir didaktisiert worden sind und sich an Literatur-DaF-Studierende der Stufe B2/C1 richten. Die finale Sammlung von Unterrichtsvorschlägen liefert den Studierenden interkulturelle, landeskundliche und sprachliche Vergleichsmöglichkeiten und regt an, bestimmte Interpretationsstrategien zu erlernen und anzuwenden.

Meine Arbeit soll die mögliche Bedeutung der Chamisso-Literatur im Rahmen der italienischen Germanistik in Italien präsentieren und didaktische Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik im Fach DaF auf universitärem Niveau anstellen. Im Zentrum meiner Untersuchung steht die Chamisso-Literatur, mit der kulturelle Grenzen überwunden werden können und die reich an mehrsprachigen Texten ist. Ein weiterer Schwerpunkt ist die didaktische Reflexion. Das Ziel ist es, anhand dieser Texte konkret

festzustellen, in welcher Beziehung didaktische Theorie und Praxis zueinander stehen und wie eine praktische Umsetzung mit einem oder mehreren Texten aussehen könnte. Das Projekt geht ferner der Frage nach, wie die Lektüre von Chamisso-Literatur im kompetenzorientierten DaF-Literaturunterricht in Italien eingesetzt wird und wie sie verbessert werden könnte.

Der dargelegte Leitfaden, auf dem meine Forschungshypothese aufbaut, wird von didaktischen und methodischen Theorien und der literaturwissenschaftlichen Analyse der Texte und des Kontextes begleitet. Bereits als Studentin kam ich erstmals mit Chamisso-Texten in Berührung. Schon damals war ich beeindruckt von diesem neuartigen Genre und habe gleichzeitig bemerkt, dass es eine Fülle an interessanten didaktischen Möglichkeiten liefert. Für mich war es sehr spannend zu erfahren, warum gerade die Chamisso-Literatur für italienische – und vermutlich generell für nicht muttersprachliche – Studierende des Deutschen geeignet ist. Chamisso-Literatur ist besonders vieldeutig, ihre Lektüre kann dazu beitragen, dass die LeserIn die Dinge anders und neu wahrnimmt, dass politische und gedankliche Grenzen überwunden und Vorurteile abgebaut werden. Wer diese Literatur liest oder studiert, wird eine kulturelle und sprachliche Fremdheit erleben, über die deutsche Sprache reflektieren und sich den Geschichten der Protagonisten annähern, die sich in der neuen multikulturellen europäischen und außereuropäischen Realität befinden. Es ist heutzutage die Aufgabe der Literaturwissenschaft, soziale Phänomene und historische Bewegungen, die auch die Literatur beeinflussen, aufzunehmen und im didaktischen Kontext zu vermitteln. Zudem sind die Texte dieser Literatur ein wichtiges Medium, um mehr über andere und über uns selbst in dieser turbulenten und dynamischen Zeit des 21. Jahrhunderts zu erfahren. Eine Literatur, die kulturelle Fremdheit relativiert, für Differenzwahrnehmung sensibilisiert, als Simulation fremdkultureller Erfahrungen und als Experiment und Spiel im Umgang mit Fremdheit und Differenz dient.³ Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, das didaktische Potenzial dieser Texte zu analysieren.

³ Vgl. Esselborn, Karl: Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam-New York: Rodopi 2009, S. 53–54.

Theoretische Perspektive

I. Viele Kulturen – eine Sprache⁴: der Adelbert-von-Chamisso-Preis

Es ist mein Wunsch, dass das geschriebene Wort über alle Grenzen hinweg eine Brücke zur Kommunikation werden möge, die Phantasie mit Phantasie, Gedanken mit Gedanken, Sprache mit Sprache, Individuum mit Individuum verbindet.

Aras Ören, Adelbert-von-Chamisso-Preis 1985⁵

Als ich im Wintersemester 2012/2013 an einem kalten Novembertag im Bibliothekssaal der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd diesen Wunsch von Aras Ören in dem Buch *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland* las, fand ich einen Teil meiner Motivation, dieses erste Kapitel zu schreiben. Ich wollte mehr von der Geschichte der Chamisso-Literatur erfahren, um danach Texte von Chamisso-PreisträgerInnen in einem didaktischen Kontext in Italien zu vermitteln, damit das geschriebene Wort der Literatur über die Grenzen zwischen Italien und Deutschland eine Brücke zur Kommunikation schlägt.

Dieses erste Kapitel widmet sich im Besonderen der Geschichte und den Merkmalen des Adelbert-von-Chamisso-Preises: Es konzentriert sich auf das Literaturprojekt, den Begriff Chamisso-Literatur, die neue Chamisso-Generation und die Entwicklung dieser Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart in Deutschland. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der postkolonialen Theorie, die sich mit dem *Phänomen des Dazwischens* – typisches Merkmal dieser Literatur – auseinandersetzt und durch den statischen Gegensatz von Heimat und Fremde den Leser zum Nachdenken anregt. Im dritten Kapitel wird das Verhältnis der

⁴ Das Motto *Viele Kulturen – eine Sprache* ist zitiert nach der Homepage der Robert Bosch Stiftung. URL: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14169.asp> (Abgerufen am 20.12.2014).

⁵ Alle folgenden Zitate von Aras Ören stammen von derselben Quelle: Ören, Aras, Dankrede zur Preisverleihung. In: Friedrich, Heinz (Hg.): *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986, S. 25–29, hier S. 29. Aras Ören ist ein türkischstämmiger Schriftsteller, Journalist und Schauspieler, der im Februar 1985 als Erster den Adelbert-von-Chamisso-Preis erhielt. In seinen literarischen Werken befasst er sich mit den Themen Fremdheit, Identität und Sprachlosigkeit. „Mit der *Berliner Triologie* (1973–1980) liefert uns Aras Ören eine Chronik über das Zusammenleben von deutschen und türkischen Gastarbeitern der 70er-Jahre. [...] Ören zielt auf die gesellschaftlich-sozialen Wurzeln politisch-kultureller Konflikte ab und öffnet seinen Blick für die politischen Defizite der Migrantenproblematik.“ In: Chung-Hi Park: „Klein-Amerika“ in Berlin – Formen der Fremdheit in Aras Örens *Berliner Triologie*. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication: Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf dem urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011, S. 225.

Chamisso-Literatur und unserer Zeit behandelt. Der Grund hierfür ist, dass die Chamisso-Literatur sich als Spiegel der Veränderungen in den europäischen Gesellschaften versteht.

1 Zur Geschichte und zu den Merkmalen des Preises

1.1 „Eine Brücke zwischen den Kulturen“: das Literaturprojekt

Seit 1985 verleiht das Institut *Deutsch als Fremdsprache* der Universität München, auf Initiative von Harald Weinrich, jährlich den Adelbert-von-Chamisso-Preis.⁶ Der Preis wird an AutorInnen mit nichtdeutscher Muttersprache für ihre bedeutenden Beiträge zur deutschen Literatur verliehen. Erstmals wurde der Preis 1985 an den türkischen Schriftsteller Aras Ören vergeben, den Förderpreis bekam der syrisch-deutsche Schriftsteller Rafik Schami. Es war die Idee,

eigens auf die in deutscher Sprache schreibenden Autoren aufmerksam zu machen, die geboren und aufgewachsen in einer anderen Kultur und Sprache, durch Arbeitsmigration, Asyl, Exil, Studium oder anders motivierte Wahl ihrer geistigen Heimat zur deutschen Sprache gestoßen sind.⁷

Die Auszeichnung der Chamisso-Literatur ist nach Adalbert von Chamisso, einem deutschen Autor französischer Herkunft des frühen 19. Jahrhunderts, benannt.⁸ Sein Meisterwerk ist *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, in dem sich biografische Züge und die Problematik der Heimatlosigkeit mit teils märchenhaften, teils realistischen Elementen verbinden. Chamisso war ein prominenter Sprachenwechsler ins Deutsche und fühlte sich wie ein

⁶ Weiterführende Literatur: Esselborn, Karl: Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur. In: Schenk, Klaus/ Todorov, Almut/ Tvrdik, Milan (Hg.): *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen/Basel: Francke Verlag 2004, S. 317–325 und Hölz, Sylvia: *Der Adelbert-von-Chamisso-Preis: viele Kulturen – eine Sprache. Das Aufbrechen des Kulturbegriffs durch neue Tendenzen einer interkulturellen Literatur*. Dipl. Arb., Innsbruck 2004.

⁷ Robert Bosch Stiftung (Hg.): *Viele Kulturen – eine Sprache. Die Preisträgerinnen und Preisträger des Adelbert von Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung 1985–2003*, Stuttgart 2003, S. 4.

⁸ „Adalbert von Chamisso wurde 1781 auf Schloss Boncourt in Frankreich geboren. Als er neun Jahre alt war, musste er mit seiner Familie vor der Französischen Revolution fliehen. Über Lüttich, Den Haag, Düsseldorf und Bayreuth fand er schließlich in Berlin eine neue Heimat. Preußischer Militärdienst, botanische Studien in Frankreich, Anschluss an den Kreis um Madame de Stael, später an die Berliner Romantiker, dazwischen eine mehrjährige Expedition um die Welt, an der er als Naturforscher teilnahm, kennzeichnen weitere Stationen seines Lebens. Im Jahr 1838 starb er in Berlin.“ In: Chamisso, Adelbert von: *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, Stuttgart: Ernst Klett 1974, S. 3. Vgl. auch *Adalbert von Chamisso: Ein Titulargelehrter auf Entdeckungsfahrt* – ein Podcastbeitrag des Radiosenders Bayern 2 aus der Reihe *radio Zeitreisen* vom 18. November 2011. URL: <http://www.br.de/radio/bayern2/programmkalender/sendung115098.html> (Abgerufen am 20.12.2014).

Dichter Deutschlands. „Ich glaube fast, ich sei ein Dichter Deutschlands“⁹, schrieb er in einem Brief an de la Foye vom 10. Juni 1828 in Berlin. Das Volk, so Chamisso im Juni 1832,

singt meine Lieder, man singt sie in den Salons, die Komponisten reißen sich danach, die Jungen deklamieren sie in den Schulen, mein Porträt erscheint nach Goethe, Tieck und Schlegel als das vierte in der Reihe der gleichzeitigen deutschen Dichter, und schöne junge Damen drücken mir fromm die Hand oder schneiden mir Haarlocken ab.¹⁰

Seine Lebensgeschichte war ereignisreich und seine Werke sind von seinem Sprach- und Kulturwechsel geprägt. „Kaum jemand zweifelt heute ernsthaft seine Zugehörigkeit zur deutschen Literatur oder zur deutschen Romantik an“¹¹, schreibt der Germanist René Kegelmann über Chamisso. In dem 2002 von der Robert Bosch Stiftung herausgegebenen Heft *Chamisso, die Chamisso-AutorInnen und die Globalisierung* betont der Gründer des Preises Harald Weinrich¹², dass die Chamisso-AutorInnen vielleicht „dem Geist der Literatur um ein gewisses Maß näher als manche einheimische AutorInnen [stehen, A. C.], die ihre Verfremdungen willentlich erzeugen müssen.“¹³ Über Weinrich hat der türkischstämmige Autor und Literaturwissenschaftler Yüksel Pazarkaya in seiner Laudatio geschrieben:

Mit Harald Weinrich erhält eine Persönlichkeit des europäischen Geistes- und Kulturlebens par excellence die Ehrengabe zum Adalbert-von-Chamisso-Preis 2002. Ihm verdanken wir wichtige Impulse für den Prozeß der geistigen und kulturellen Entwicklung im neuen Haus Europa, das unter Berücksichtigung und Beachtung gemeinsamer Werte, gewachsen seit der Antike über die Renaissance, Reformation, Aufklärung und Moderne, ein Haus kultureller Vielfalt und gegenseitigen Respekts sein

⁹ Hitzig, Julius Eduard (Hg.): *Chamisso, Adelbert von: Werke*, Bd. 6: Leben, 3. Buch. *Briefe, Gedichte, Kleine Aufsätze*. Leipzig 1839, S. 53.

¹⁰ Krusche, Dietrich (Hg.): *Der gefundene Schatten. Chamisso-Reden 1985 bis 1993*, München: A1 Verlag 1993, S. 11.

¹¹ Kegelmann, René: Türöffner oder Etikettierung? Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und dessen Wirkung in der Öffentlichkeit“. In: Grimm-Hamen, Sylvie/ Willmann, Françoise (Hg.): *Die Kunst geht auch nach Brot! Wahrnehmung und Wertschätzung von Literatur*, Berlin: Frank & Timme Verlag 2010, S. 13–28, Hier S. 16.

¹² Weinrich, einer der profiliertesten Sprach- und Literaturwissenschaftler in Deutschland, hat an der Universität München das Fach *Deutsch als Fremdsprache* gegründet, er war zudem Mitbegründer der Universität Bielefeld und erster Direktor des Zentrums für Interdisziplinäre Forschung. Das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München ist seit 1982 für zahlreiche Publikationen verantwortlich. Einige Beispiele: Ackermann, Irmgard (Hg.): *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1982. Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*, München: Piper 1986.

¹³ Weinrich, Harald: *Chamisso, die Chamisso-AutorInnen und die Globalisierung. Viele Kulturen – eine Sprache*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung 2002, S. 9.

soll. An diesem entscheidenden Punkt für das heutige und künftige Europa wirkt Weinrich seit Jahrzehnten international.¹⁴

Als Germanist, Romanist, Komparatist und Kulturvermittler hat Harald Weinrich behauptet, dass der Preis uns Jahr für Jahr gezeigt habe, dass die deutsche Literatur nicht nur als eine bloß innere Angelegenheit des deutschen Sprachraums zu betrachten sei und dass darüber hinaus die Weltliteratur als Ganzes nicht mit rein westlichen Augen angesehen werden dürfe.¹⁵ In der programmatischen Erklärung zum Preis schreibt Weinrich, 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.¹⁶

Doch wie werden die AutorInnen ausgewählt? Was die Preisvergabe betrifft, gibt es drei Kriterien: die Preisträger und Preisträgerinnen sollen eine literarische Leistung in deutscher Sprache erbracht haben, Deutsch nicht als Erstsprache beherrschen und eine andere biografische Herkunft haben als die, in Deutschland geboren und/oder groß geworden zu sein.¹⁷ Die AutorInnen und die Werke, die diesen in Deutschland hoch renommierten Preis erhalten, leisten einen wichtigen Beitrag zur deutschen Literatur. Keine andere Literaturauszeichnung in Deutschland hat als Institution eine solche Schlüsselrolle wie der Chamisso-Preis: Erinnerungen, Bilder und Geschichten aus anderen Sprach- und Kulturräumen in Europa finden Eingang in die deutsche Literatur.¹⁸ Der Preis öffnet zweifelsohne ein unbegrenztes Fenster auf die fremde Welt von Ost- und Südeuropa und ist darüber hinaus ein Zeuge dafür, „den Wert der Sprache als geistigen Mittler zwischen den Völkern zu bekräftigen.“¹⁹ Die Intention des Preises ist es nicht nur, Grenzen zu ignorieren

¹⁴ Pazarkaya, Yüksel: *Deutsche Jurte für Sprachnomaden. Laudatio auf Harald Weinrich*. In: Jahrbuch 17, herausgegeben von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste in München, 2003, S. 529.

¹⁵ Weinrich, Harald: Ein Rinnsal, das Fluss und Strom werden wollte. Zur Vorgeschichte des Adelbert-von-Chamisso-Preises. In: Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen: Wallstein 2008, S. 10–18.

¹⁶ Vgl. Esselborn, Karl: Die Anfänge des Adalbert-von-Chamisso-Preises und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. In: Roche, Jörg (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache – Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches, aus Anlass des 30-jährigen Bestehens des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München*, Berlin: Lit-Verlag, 2009, S. 90.

¹⁷ Vgl. Heinrichs, Petra: *Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur, Verrückte Topografien von Geschlecht und Nation*, Bielefeld: Aisthesis Verlag 2011, S. 301.

¹⁸ In: Münchner Kirchenradio.de, Literatur KW9: *Frischzellenkur für die deutsche Literatur - der Chamisso-Preis*, 20.02.2013 [STAND: 15.01.2014].

¹⁹ Friedrich, Heinz: Vorwort. In: Friedrich, Heinz (Hg.): *Chamissos Enkel. Literatur von Ausländern in Deutschland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986, S. 7–9, hier: S. 9.

und Toleranz unter die Menschen zu bringen, sondern vielmehr, den Wert der deutschen Sprache als Medium geistiger Vermittlung zwischen den Völkern anzuerkennen und damit die Interkulturalität²⁰ zwischen den jungen Studierenden in Europa und in anderen Ländern zu entwickeln. Mit diesem Preis will man

das literarisch interessierte Publikum auf eine ganz besondere und spannende Autorengruppe aufmerksam machen. Nur wenige andere Schriftsteller haben wie die Chamisso-Preisträger den Mut und die unverstellte Gabe, mit der deutschen Sprache zu spielen, sie in oft ungewohnte neue Richtungen zu gestalten und zu variieren [...] diese Autoren transportieren Bilder und Figuren aus ihren Heimatkulturen in die deutsche Literatur.²¹

Schon in den 1980er-Jahren hat Aras Ören zu Beginn seiner Dankesrede bei der Preisverleihung bemerkt, dass das Bewusstsein der Einwanderung und sein literarisches Bewusstsein in ständiger Wechselwirkung zueinander stehen, denn sie bedingen sich gegenseitig. Für ihn ist Europa die Reflexion seines Gesichtes und umgekehrt:

Ich bin die Reflexion des Gesichtes von Europa. Meine Sprachlosigkeit ist auch die seine. Ich sehe das Phänomen aus dieser Perspektive. [...] Meine Suche nach der neuen Sprache trägt dazu bei, dass sie die Sprachlosigkeit an der Grenze der Sprache überwinden kann.²²

²⁰ Die Texte der Chamisso-Literatur spiegeln interkulturelle und internationale europäische Räume wider, in denen *Interkulturalität* eine besondere Rolle spielt (vgl. zu diesem Konzept: Wierlacher, Alois: *Internationalität und Interkulturalität. Der kulturelle Pluralismus als Herausforderung der Literaturwissenschaft. Zur Theorie Interkultureller Germanistik*. In: Danneberg, Lutz/Vollhard, Friedrich (Hg.): *Wie international ist die Literaturwissenschaft? Methoden- und Theoriediskussion in den Literaturwissenschaften: Kulturelle Besonderheiten und interkultureller Austausch am Beispiel des Interpretationsproblems (1950–1990)*, Stuttgart/Weimar: Metzler 1995, S. 550–559. Schlägt man im *Duden* nach, dann werden zwei Bedeutungen angeführt: „Bewusstsein, das für die kulturelle, sprachliche oder religiöse Verschiedenheit der Mitglieder einer Gesellschaft besonders sensibilisiert ist [und auf den Respekt bzw. die Akzeptanz der Verschiedenheit ausgerichtet ist]“ und „Wissenschaftszweig, der sich mit den individuellen und gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen verschiedener Kulturen in der globalisierten Welt befasst“. Nach Dieter Heimböckel ist Interkulturalität eine Kategorie des sozialen Raums: „Verändern sich seine Koordinaten, verändern sich auch die Grundlagen und Formen interkultureller Kommunikation und Verständigung. Die Transformation der Raumsemantik, die im unmittelbaren Zusammenhang mit den nationalen (Wiedervereinigung), europäischen (EU-Erweiterung) und weltweiten Veränderungsprozessen (Globalisierung) steht, ist dabei kein harmloser, sondern ein vielfach strategisch ausgerichteter Vorgang [...]. Vgl. Heimböckel, Dieter: *Die Metropolregion als (neuer) interkultureller Raum?* In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication: Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf dem urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011, S. 33. Zu diesem Konzept vgl. auch Schmidt, Judith/ Keßler, Sandra/ Simon, Michael (Hg.): *Interkulturalität und Alltag*, Münster: Waxmann 2012. Vgl. dazu ausführlich Kapitel II. 3 dieser Arbeit.

²¹ Grußwort von Dieter Berg, Robert Bosch Stiftung Presseinformation, 5. März 2009, S. 2.

²² Ören, Aras: Dankrede zur Preisverleihung. In: Friedrich, Heinz (Hg.): *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986, S. 27–28.

Die Chamisso-Autoren überwinden Sprachgrenzen und versuchen sich in die deutschsprachigen Länder zu integrieren. Sie besitzen eine biculturelle Erinnerung und eine mehrkulturelle bzw. mehrsprachige Identität, dank derer sie Elemente aus der Vergangenheit in deutscher Sprache transportieren können. Sie tragen mit ihren Texten zu einem vielfältigen Europa bei.

1.2 „Türöffner oder Etikettierung?“: der Begriff Chamisso-Literatur

Klar ist, dass diese Literatur darauf zielt, politische, geografische und vor allem sprachliche Grenzen Europas aufzulösen. Zudem muss gesagt werden, dass die Diskussion zwischen den AutorInnen über den Begriff und die Etikettierung der Chamisso-Literatur noch heute „überwunden“ werden muss. Der Begriff Chamisso-Literatur ist nicht erst mit der Geburt des Preises entstanden. Diese Literatur ist und war stark mit dem Phänomen der Migration in Deutschland verbunden. Die Geschichte der Migration in Deutschland kann über die Begriffe, die verwendet wurden, um AutorInnen mit Migrationshintergrund zu bezeichnen, nachgezeichnet werden: Zwischen Ironie und Sarkasmus wurde sie als Gastarbeiterliteratur, Gastliteratur, Migrantenliteratur, Emigrantenliteratur, Literatur der Betroffenheit, Brückenliteratur und Ausländerliteratur bezeichnet.²³ Der Begriff *Gastarbeiterliteratur* wurde manchmal ironisch verwendet:

Wir gebrauchen bewusst den [...] Begriff vom ‚Gastarbeiter‘, um die Ironie, die darin liegt, bloßzulegen. Die Ideologen haben es fertig gebracht, die Begriffe Gast und Arbeiter zusammenzuquetschen, obwohl es noch nie Gäste gab, die gearbeitet haben [...].²⁴

²³ Zur Begriffsgeschichte vgl. Weigel, Sigrid: Literatur der Fremde – Literatur in der Fremde. In: Briegleb, Klaus/ Weigel, Sigrid (Hg.): *Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bd. 12: Gegenwartsliteratur seit 1968. München, Wien: Hanser 1992, S. 182–229 sowie Esselborn, Karl: Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), S. 47–75, weiterhin Blioumi, Aglaia: „Migrationsliteratur“, „interkulturelle Literatur“ und „Generationen von Schriftstellern“. Ein Problemaufriß über umstrittene Begriffe. In: *Weimarer Beiträge* 46 (2000), H. 4, S. 595–601. In diesem Zusammenhang sei auch auf den Beitrag verwiesen von Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona: Reti di scrittura transculturale in tedesco. Un'introduzione. In: Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona (Hg.): *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*. Roma: Aracne 2009, S. 9–40.

²⁴ Biondi, Franco / Schami, Rafik: Literatur der Betroffenheit. Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur. In: Schaffernicht, Christian (Hg.): *Zu Hause in der Fremde*. Fischerhude: Atelier im Bauernhaus 1981, S. 1.

In den 1980er-Jahren sprachen Biondi und Schami von einer *Literatur der Betroffenheit*²⁵ oder *Ausländerliteratur*²⁶ und hoben für die Gattung das folgende literarische Motiv hervor: „das Schicksal des Gastarbeiters; d. h. ökonomisch gezwungen zu sein, aus der eigenen Heimat auszuwandern und die daraus resultierende Sehnsucht nach dieser Heimat“.²⁷ In den Folgejahren hat man den Begriff „interkulturelle Literatur“ eingeführt:

Als ‚interkulturelle Literaturen‘ lassen sich solche Autorengruppen bezeichnen, zu deren Produktionsbedingungen und Intentionen der Umgang mit verschiedenen Kulturen und das Überschreiten von Kulturgrenzen gehören.²⁸

Mit *interkultureller Literatur* bzw. *literarischer Interkulturalität* bezeichnet Esselborn eine Literatur, „die im Einflussbereich verschiedener Kulturen und Literaturen entstanden und auf diese durch Übernahmen, Austausch, Mischung usw. bezogen ist.“²⁹ Esselborn differenziert u. a. zwischen *sprachlicher, literarischer Interkulturalität* und *thematischer Interkulturalität*.³⁰ Texte der Chamisso-Literatur vereinen diese beiden Elemente: Einerseits gibt es *sprachliche Merkmale* wie Mehrsprachigkeit, Sprachmischung und Sprachwechsel und andererseits *thematische Interkulturalität* mit Themen wie Migrations-, Exil- und Fremdheitserfahrungen. Es ist genau diese *Interkulturalität*, die als das Hauptmerkmal der Chamisso-Literatur angesehen werden kann. Es steht außer Frage, dass diese Werke als interkulturelle Literatur definiert werden können. Aber wie genau sieht die Definition dieser interkulturellen Literatur in den letzten Jahren aus? Nach Chiellino ist ein interkultureller Roman ein Werk, in dem die Hauptfigur bestrebt sei, das eigene interkulturelle Gedächtnis zu entdecken, weiterzugeben oder zu bewahren. „Interkulturell“ ist für Chiellino das Gegenteil von „monokulturell“.³¹ Laut Chiellino erlaubt der interkulturelle Roman „das Eigene und das Fremde paritätisch zu erforschen und zu vermitteln.“³² Diese Texte wecken im Besonderen

²⁵ Vgl. ebenda.

²⁶ Vgl. dazu: Esselborn, Karl: Deutschsprachige Minderheitenliteraturen als Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten ‚interkulturellen Literaturwissenschaft‘. In: Durzak, Manfred/Kuruyazici, Nilüfer (Hg.): *Die andere deutsche Literatur*. Istanbul: Vorträge. In Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ataya, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, S. 11–22.

²⁷ Ebenda, S. 125.

²⁸ Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München: Iudicium-Verlag 2008, S. 32.

²⁹ Esselborn, Karl: Interkulturelle Literatur. Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und Ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007, S. 10.

³⁰ Ebenda.

³¹ Chiellino, Gino: Der interkulturelle Roman. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium Verlag 2002, S. 41.

³² Ebenda, S. 54.

die Aufmerksamkeit und das Interesse von Literaten und Wissenschaftlern, sodass sich inzwischen auch an deutschen Universitäten eine *interkulturelle Literaturwissenschaft* etabliert hat, die „als ihren Gegenstand die interkulturellen Aspekte der Literatur, Themen und Motive von Kulturbegegnungen und -konflikten und die literarischen Formen der Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität³³, der Intertextualität und Hybridität“³⁴ versteht. Wir können ohne Zweifel feststellen, dass der Begriff *Minderheits- oder Kleine Literaturen*³⁵, der sich auf ausländische Schriftsteller bezieht, die in deutscher Sprache schreiben, nur noch in ferner Erinnerung liegt. Heutzutage hat sich für AutorInnen, deren Eltern oder Großeltern keine Deutschen sind, die aber auf Deutsch schreiben und in Deutschland leben, die Bezeichnung Chamisso-Literatur etabliert. Der betreffenden Literatur wird nicht weniger Respekt entgegengebracht als anderen Literaturgattungen in Deutschland.

Mit der Einrichtung dieses Preises, der unter den zahlreichen literarischen Preisen der Länder, Kommunen und Stiftungen in Deutschland sicherlich eine Sonderstellung einnimmt, versuchte man also damals, den Blick auf die kulturelle Dimension der Arbeitsmigration und speziell auf die literarischen Äußerungen der Migranten zu lenken.³⁶

Chamisso-AutorInnen sind *interkulturelle AutorInnen*, die über die Reise und den Grenzübertritt schreiben. Die Zwänge und Anlässe, die Heimat und das Vaterland zu verlassen und in einem anderen Land eine neue Existenz zu suchen, haben sich seit Chamissos Zeiten vervielfältigt. Chamisso-AutorInnen gehören zu einem

Genre der interkulturellen Literatur, das sich nicht mit einer kulturellen Dichotomisierung nach dem hier/dort, wir/sie, Heimat/Fremde Schema begnügt und auch noch an die Stelle eines ‚Universums der Zeichen‘ ein ‚Multiversum‘ der Ich- und Orts-Vielfalt setzt.³⁷

³³ „Das Forschungsparadigma Interkulturalität setzt zwei oder mehrere Kulturen voraus, die sich gegeneinander abgrenzen und zugleich einander öffnen und damit voneinander lernen“. Gutjahr, Ortrud: Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002, S. 345. Vgl. dazu ausführlich Kapitel II.3 dieser Arbeit.

³⁴ Esselborn, Karl: Von der ‚Hermeneutik der Fremde‘ zur interkulturellen/transnationalen Germanistik/Literaturwissenschaft. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication*, S. 175.

³⁵ Vgl. Deleuze, Gilles/Guattari, Félix: *Kafka. Für eine kleine Literatur. Aus dem Französischen übers. von Burhart Kroeber*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.

³⁶ Esselborn, Karl: Der Adalbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur, S. 317–325, hier S. 318.

³⁷ Wägenbauer, Thomas: *Kulturelle Identität oder Hybridität?*, *Lili* 25, 97, 1995, S. 22–47. Hier S. 24.

Wie wir gesehen haben, wird jeder, der Aussagen über die Literatur ausländischer AutorInnen in Deutschland treffen will, mit der Schwierigkeit, eine adäquate Terminologie zu finden, konfrontiert. Schon in den 1980er-Jahren fragte Yüksel Pazarkaya:

Wann ist es sinnvoll, eine Literatur unter einem Sammelbegriff zusammenzufassen? Wann wird eine Literatur mit einem Sammelbegriff abgestempelt? Wann ist es angebracht, von einer Strömung, von einer Schule zu sprechen? Wann ist eine Literatur regional, wann national und wann wird sie global? Und schließlich, wann ist eine Literatur nur Literatur und nichts anderes als Literatur?³⁸

Die Fragen von Pazarkaya sind heute noch offen: Sollte man eine Literatur unter einem Sammelbegriff zusammenfassen oder nicht? Nach Kegelmann kann der Chamisso-Preis mit Sicherheit als Wegweiser für eine interkulturelle Literatur gelten.³⁹ Der Schriftsteller Ilija Trojanow, der den Adelbert-von-Chamisso-Preis 2000 erhielt, hat in einem Essay geschrieben:

Wenn ich meine schreibenden Migrationsgenossen lese, finde ich jeden von mir zuvor skizzierten Typus wieder, und noch einige andere mehr: der Exilant alter Schule SAID, der Exilant neuer Schule György Dalos, die Sprach- und Weltwechslerin Libuše Moníková, die bilinguale Schmugglerin Yoko Tawada, der nomadische Heimatdichter José Oliver, der magische Archivar Galsan Tschinag, der raffinierte Trickster Feridun Zaimoglu oder die Archäologin der Fernnähe Ilma Rakusa. Sie haben viel zu bieten und wenig gemein.⁴⁰

Laut Trojanow war der Chamisso-Preis „eine Art Anschubfinanzierung, eine Ermutigung, daß man sich auf jeder Bühne beweisen kann, nicht nur im Migrantentstadl“⁴¹. Trojanow zufolge ist die Chamisso-Literatur „beseelt von einer weltoffenen, flexiblen, vielschichtig geprägten Intellektualität“.⁴² Nicht alle AutorInnen, deren Arbeiten unter dem Begriff Chamisso-Literatur subsumiert werden, finden diese Bezeichnung treffend für ihre Werke. So bevorzugt zum Beispiel der Autor José F. A. Oliver, den Begriff „mehrkulturelle Literatur“. Interessante Aspekte zu diesem Thema liefert die Diskussion zwischen dem deutschsprachigen

³⁸ Pazarkaya, Yüksel: Literatur ist Literatur. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur*, S. 59–65, hier S. 59.

³⁹ Kegelmann, René: Türöffner oder Etikettierung? Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und dessen Wirkung in der Öffentlichkeit., S. 13–28, hier S. 21.

⁴⁰ Dieser Essay wurde mir dankenswerterweise vom Autor zur Verfügung gestellt (per E-Mail am 12.06.2013 gesendet). Man findet der Essay hier: Trojanow, Ilija: *Migration als Heimat. Von den literarischen Früchten der Entwurzelung und den Agenten der Mehrsprachigkeit*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 30. November 2009, online unter URL: www.nzz.ch (Vortrag auf dem Symposium Chamisso – wohin? Über die deutschsprachige Literatur um AutorInnen aus aller Welt. Symposium der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart und des Deutschen Literaturarchivs in Marbach, 25. bis 27. November 2009).

⁴¹ Ebenda.

⁴² Ebenda.

Schriftsteller mit andalusischer Herkunft und der japanisch und deutsch schreibenden Autorin Yoko Tawada während eines „Küchengesprächs“:

Oliver: Findest du, dass „wir“ im „Schatten“ der deutschsprachigen Literatur stehen? Alle die nicht-deutschen Namen? Braucht „man“ deshalb einen Begriff wie „Chamisso-Literatur“? Neulich begegnete mir das Wort „Ethno-Kitsch“ ... Würdest du dich als „Chamisso-Autorin“ bezeichnen? Beziehungsweise was denkst du, wenn du den Begriff „Chamisso-Literatur“ hörst? Ich selber fühle mich bisweilen unwohl bei der Bezeichnung. Lange Zeit dachte ich, dass „mehrkulturelle Literatur“ ein sinnvollerer Ausdruck für all die Autorinnen und Autoren wäre, die mehrsprachig hören, sehen, denken, fühlen...

Tawada: Ich bin gerne eine „Chamisso-Autorin“, das heißt, eine Autorin, die wie Chamisso aus einem literarischen Land stammt und nun die Metropole Berlin mitgestaltet, wie damals die Hugenotten. Ich bin glücklich, dass ich mich mit seinem Namen in Verbindung setzen darf. Für mich bedeutet es eine Bereicherung, dass ich nicht nur eine globale, sondern auch eine Chamisso-Autorin bin.⁴³

María Cecilia Barbeta – Adalbert-von-Chamisso-Förderpreisträgerin 2009 – spricht sich für die Bezeichnung *deutschsprachige Literatur* aus. Die argentinische Schriftstellerin plädierte immer dafür, dass man von *deutschsprachiger Literatur* redet. Obgleich María Cecilia Barbeta den Autor Adelbert von Chamisso sehr schätzt, spricht sie sich gegen den Begriff Chamisso-Literatur aus:

[...] jedes Mal, wenn ich den Begriff ‚Chamisso-Literatur‘ höre, muss ich an eine andere Literatur denken, die könnte auch ‚Goethe-Literatur‘ heißen. Ich glaube, auch dieser Begriff ist ein polemischer Begriff. Deswegen fühle ich mich aufgehoben bei der ‚deutschsprachigen Literatur‘. Ich glaube, das zeugt von Entspannung, wenn man nicht nach Begriffen sucht. Ich bin der Meinung, dass man die Texte nicht weiter zu charakterisieren braucht. [...] Ich glaube, die Bücher sprechen ihre eigene Sprache. Das ist einfach Literatur. Obwohl wir aus bestimmten unterschiedlichen Ländern kommen – ich aus Argentinien und so weiter und so fort –, bringt man ganz viel mit sich. Man bringt nicht nur die argentinische oder die lateinamerikanische Literatur mit, sondern wir sind Menschen, die sich von verschiedenen Dingen, Literaturen, Kulturen, ernähren.⁴⁴

Der Schweizer Psychologe und Schriftsteller Catalin Dorian Florescu – Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis 2002 – weist darauf hin, dass die Kategorisierung Vorteile mit sich bringt. In einem Interview äußert er sich folgendermaßen:

⁴³ Robert Bosch Stiftung (Hg.): Über Literaturpreise, Zugehörigkeitsgefühle und das Fragmentarische als Vorspeise. Ein Küchengespräch zwischen Yoko Tawada und José F. A. Oliver. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazin Oktober 2011 – Nr. 6, S. 4.

⁴⁴ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt: Topografien einer grenzüberschreitenden Literatur*, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2010, S. 147.

Ich werde auch immer wieder geholt, um als erfolgreicher Migrant an der Universität aufzutreten oder an der pädagogischen Hochschule, man stellt mich vor, ich verdiene auch viel Geld damit, und ich verkaufe viele Bücher.⁴⁵

Auch Olga Martynova – Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis 2011 – freut sich, dass diese Literatur im offiziellen Literaturbetrieb angekommen ist. Als sie ihren Namen auf der Liste sah, sei ihr allerdings erst richtig klargeworden, dass sie eine zweisprachige Autorin sei.⁴⁶ Trotz der vielen kontroversen Meinungen zum Begriff der Chamisso-Literatur ist eine Sache gewiss: Der Preis kennzeichnet den Höhepunkt einer spezifischen literarischen Entwicklung in Deutschland. Zudem zeigt er eine Öffnung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, die nicht einfach nur als *Arbeitsemigranten*, wie sie sich selbst bezeichnen haben, oder als *Gastarbeiter*, wie sie offiziell genannt wurden, damit begannen, ihre Gedanken und Erfahrungen in diesem Land literarisch zu artikulieren und ihre Erfahrungen auf deutschem Staatsgebiet literarisch widerzuspiegeln. Über den Stellenwert der Chamisso-Literatur hat Rafik Schami Folgendes gesagt:

Um über den Stellenwert unserer Literatur zu sprechen, muss man zunächst die Werte definieren, von der aus der Stellenwert gemessen wird. Schon beim einfachsten Beispiel wird die Schwierigkeit deutlich, die diese Werte mit sich bringt. „Es regnet“ ist ein einfacher Satz. Was hat dieser Satz für einen Stellenwert in der Stimmungsskala eines Zuhörers? In diesem Land wird jeder wahrscheinlich stöhnen und seufzen „Schon wieder“. Während in meinem Dorf in Syrien mit einem erleichterten „Endlich!“ zu rechnen ist. Der Regen ist derselbe, aber der Ort ist ein verschiedener. Literatur ist komplizierter als Regen, ihr Stellenwert noch abhängiger von der Werte, von der aus sie beurteilt wird. Es handelt sich also um eine Gastarbeiterliteratur, eine spezifische Minderheitenliteratur, deren Autoren Elemente ihrer Ursprungskulturen tragen, deren Schmiede aber die hiesige Gesellschaft ist.⁴⁷

Harald Weinrich sagte kürzlich in einem Interview:

„Chamisso-Literatur“, dies ist jetzt schon der Name eines Forschungsprojekts an meinem alten Institut für Deutsch als Fremdsprache geworden. [...] Die Autoren haben sich selbst

⁴⁵ Spoerri, Bettina, Auszug aus dem Interview mit Catalin Dorian Florescu und Christina Viragh. In: Kamm, Martina/Spoerri, Bettina/Rothenbühler, Daniel/ D’Amato, Gianni (Hg.): *Diskurse in die Welt: Kosmopolitische Räume in den Literaturen der Schweiz*, Berlin: De Gruyter 2010, S. 160-167, hier S. 166.

⁴⁶ Hartwig, Ina: „Hände hoch“ oder wir bleiben! Die Lyrikerin Olga Martynova wird für ihren Debütroman *Sogar Papageien überleben uns ausgezeichnet*, In: Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache. Chamisso Magazin März 2011 – Nr. 5, S. 11.

⁴⁷ Schami, Rafik: Eine Literatur zwischen Minderheit und Mehrheit. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur*, S. 55.

ge-wandelt, indem sie in eine fremde Sprache gegangen sind, und sie haben dabei die deutsche Sprache ver-wandelt.⁴⁸

Nach der Explikation des Begriffs der Chamisso-Literatur können schließlich als weiteres und unverzichtbares Merkmal dieser Gattung die AutorInnen, die Themen und die sprachlich hybride Ästhetik benannt werden, welche zwar nicht alle, aber doch zahlreiche Texte der Chamisso-Literatur charakterisieren.

1.3 „Ich bin genauso deutsch wie Kafka“: die neue Chamisso-Generation

Zwischen alten und neuen Begriffen hat die Robert Bosch Stiftung den Adelbert-von-Chamisso-Preis vor fast 30 Jahren ins Leben gerufen, „um zu zeigen, dass Literatur eine Brücke zwischen den Kulturen schlagen kann.“⁴⁹ Aber was hat sich wirklich von 1985 bis heute verändert? Seit der ersten Preisverleihung 1985 an Aras Ören und Rafik Schami sind um die 70 Schriftsteller und Schriftstellerinnen aus über 20 unterschiedlichen Herkunftsländern ausgezeichnet worden. Die Lebensläufe der *Migranten*⁵⁰ haben sich stark geändert: Nicht nur Gastarbeiter, sondern auch Spätaussiedler aus Osteuropa oder Studierende und Forscher bzw. Forscherinnen sind aus aller Welt nach Deutschland gekommen. Nach einem ersten *Turkish Turn*⁵¹ kommen in den letzten Jahren die meisten AutorInnen aus Südosteuropa. Ihre Geschichten spiegeln einen neuen historischen und auch wirtschaftlichen Trend wider. Nach Ursula Keller – Programmleiterin des Literaturhauses Hamburg – „schärfen die Essays dieser AutorInnen aus dem Osten des Kontinents das Bewusstsein dafür, wie sich das neue Europa selbst beschneidet, wenn es die ungeheuren literarischen

⁴⁸ Robert Bosch Stiftung (Hg.): Sprachwandler im Namen Chamissos. Harald Weinrich im Gespräch mit Irene Ferchl. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März 2014 – Nr. 10, S. 21.

⁴⁹ Robert Bosch Stiftung (Hg.): Brief aus der Redaktion geschrieben von Olaf Hahn. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März 2012 – Nr. 7, S. 3.

⁵⁰ Marica Bodrožić meint zum Begriff *Migrant*: „Ich bin dafür, dass man ein anderes Wort finden müsste als dieses Migranten-Wort. Ich meine, ‚migrare‘, das legt nahe, dass wir kommen und gehen. Entschuldigung, ich bleibe! Ich gehe nicht. Ich gehe nicht zurück. Ich bleibe in dieser Sprache und ich bin hier daheim.“ In: Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen. Interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland – Porträts und Positionen*, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2009, S.231.

⁵¹ Zu diesen Konzepten vgl.: Adelson, Leslie A.: *The Turkish Turn in Contemporary German Literature: Toward a New Critical Grammar of Migration*. Houndsmills: Palgrave Macmillan 2005.

Reichtümer vor seiner Tür ungehoben lässt.“⁵² Den prominenten Autoren und Autorinnen wird nun eine Anerkennung entgegengebracht, welche auch die bi- oder mehrkulturelle Herkunft in erster Linie als Reichtum sieht und sie nicht als Katalogisierung versteht. In ihren fiktionalen Erzähltexten thematisieren sie Konzepte wie Identität, Alterität und Transkulturalität. Die „neue Generation“ von Autoren und Autorinnen der Chamisso-Literatur identifiziert sich nicht mit einer bestimmten Gruppe von Migranten, sie spricht vielmehr von „Migration im Sinne von Bewegung“⁵³, wie sie auch Terézia Mora – Adalbert-von-Chamisso-Preisträgerin 2010 – benannte. Terézia Mora hat oft angemerkt: „Ich bin genauso deutsch wie Kafka“.⁵⁴ Nicht nur Mora zählt zu den Kritikerinnen, sondern auch die Lyrikerin und Erzählerin Seher Çakır, die türkischer Herkunft ist, aber in Österreich lebt und in deutscher Sprache arbeitet. Çakır reagiert auf die Frage, wie sie zum Begriff *Migrationsliteratur* steht, folgendermaßen:

Ich mache Literatur und Punkt! Ich will in keine Schublade gesteckt werden. Ganz egal, welches Etikett man ihr gibt. Ich kämpfe gegen diese Art der Kategorisierung durch mein Schreiben an! Durch die Art, wie ich schreibe. Durch meine Themenwahl. Ich lasse mich nicht schubladisieren und auf bestimmte Themen festlegen.⁵⁵

Von den Anfängen dieser Literatur bis zur Gegenwart vollzog sich ein großer Wandel: Während in der Anfangsphase die Identität, die Sprache und der Bezug zur Geschichte der Migration vordergründige Themen waren, erscheinen diese Schwerpunkte in der Gegenwartsliteratur als zweitrangig und werden mit den Traditionen der Weltliteratur verknüpft. Seit Mitte der 1990er-Jahre wird in den Arbeiten weniger die Suche nach einer Identität thematisiert, vielmehr wird die eigene *Individualität* betont. Im Zentrum steht nicht mehr die Spannung zwischen Heimat und Fremde, in den Texten verschwindet das Streben nach Assimilation bzw. Integration, welches das vorhergehende Schaffen charakterisierte. Die ästhetische Autonomie manifestiert sich immer mehr als Fragestellung über *interkulturelle*

⁵² Keller, Ursula/ Rakusa, Ilma (Hg.): *Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Essays aus 33 europäischen Ländern*, Hamburg: Edition Körber Stiftung 2003, S. 11.

⁵³ Tatasciore, Claudia: *Con la lingua, contro la lingua. Sulla scrittura di Terézia Mora*, Roma: Aracne 2010, S. 11.

⁵⁴ Zit. in: Biagi, Daria/Tatasciore Claudia, *Scrivere nella globalità e nel plurilinguismo. A Terézia Mora il premio Chamisso 2010*.

URL: <http://www.lerotte.net/download/article/articolo-161.pdf> (Abgerufen am 20.12.2014).

⁵⁵ In: Disoski, Meri 2010: „Ich mache Literatur und Punkt!“, *dastandard.at*, 15 Februar 2010. URL:<http://dastandard.at/1265851881267/Interview-Ich-mache-Literatur-und-Punkt> (Abgerufen am 20.12.2014).

Themen und als *kreativer Umgang* mit der neuen Sprache.⁵⁶ Die deutsche Sprache hat keine negative Konnotation mehr, sondern ist die Sprache ihrer künstlerischen Ausdrucksformen, ihrer Identität und Alteritätskonstruktionen. Diesbezüglich merkt Cecilia Barbetta an:

Ich liebe das Fremde. [...] Ich glaube, es fing schon in Buenos Aires mit meinem Studium namens ‚Deutsch als Fremdsprache‘, DaF, an. Das ist ein Fachbegriff. Und deswegen stellt man das nicht in Frage. Aber für mich ist das Adjektiv ‚fremd‘ nicht negativ konnotiert.⁵⁷

Das Themenspektrum der Chamisso-Literatur ist heute sehr breit: Die Interkulturalität trat zugunsten der Literatur zurück, aus schreibenden Einwanderern wurden Künstler mit dem Wissen über biografische Brüche. In den letzten Jahren ist eine neue Generation von deutlich jüngeren AutorInnen mit neuen Themen, neuen Sichtweisen und vor allem auch neuen Lebensformen in die literarische Szene vorgedrungen. Die ausgezeichneten AutorInnen haben ganz unterschiedliche kulturelle Hintergründe, aber sie verbindet ein gemeinsamer Nenner: die *deutsche Sprache*, in deren Territorium sie eingewandert sind und die sie zu ihrer eigenen und wichtigsten Ausdrucksform gemacht haben. Der 2005 mit dem Chamisso-Förderpreis ausgezeichnete Dimitré Dinev unterstreicht den Einsatz und die Leidenschaft, welche er für das literarische Schaffen jener AutorInnen, die in der Fremde leben, mitbringt:

Um in der Fremde zu schreiben, sollte man [...] bedingungslos bereit sein zu schaufeln, zu sägen, zu streichen, zu schwitzen, zu servieren, zu meißeln, zu heben, zu tragen, zu kleben, zu malen, zu putzen, zu bauen, zu klettern, zu fahren, zu räumen, zu pumpen, zu bohren, zu hämmern, zu kochen, zu waschen und vor allem zu suchen und zu fragen. In der Fremde zu schreiben, bedeutet zu schreiben, nachdem man zehn Stunden gearbeitet oder acht Stunden Arbeit gesucht hat.⁵⁸

Die Auseinandersetzung mit dieser Literatur liefert „einen wichtigen Impetus dafür, Literaturwissenschaft insgesamt neu zu denken, was sich, wie erläutert, auch daran zeigt, dass diese Literatur immer seltener als eigene Kategorie betrachtet wird.“⁵⁹ Die von nicht-deutschen Muttersprachlern geschriebenen Texte werden nicht mehr als nebensächliche Produkte abgetan, sondern sind nun fester Bestandteil der deutschen Gegenwartsliteratur.

⁵⁶ Vgl. Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona: *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*, Roma: Aracne 2009, S. 31.

⁵⁷ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 123.

⁵⁸ Dinev, Dimitrè: *In der Fremde schreiben*. In: *Zwischenwelt*, 21, 2004, H. 1, S. 38.

⁵⁹ Sievers, Wiebke: *Zwischen Ausgrenzung und kreativem Potential: Migration und Integration in der Literaturwissenschaft*. In: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader*, 2nd revised edition; Vienna: Vienna University Press, 2012, S. 213–238, hier S. 238.

2 Im Dazwischen der Kulturen schreiben?

[M]an muß das Vaterland verraten und in ein anderes Land gehen,
damit man gleichzeitig an zwei Orten sein kann.
Es ist auch in der Migration so, ob man will oder nicht.
Man ist gleichzeitig an zwei Orten.

Emine Sevgi Özdamar, Adelbert-von-Chamisso-Preis 1999⁶⁰

Der Umzug in ein neues Land ist heutzutage ein weit verbreitetes Phänomen geworden. Menschen gehen aus verschiedenen Gründen in ein anderes Land: für die Arbeit, um eine neue Sprache zu erlernen, aus familiären Gründen oder einfach, um sich selbst zu finden. Man erwartet eine bessere Zukunft oder man sucht nach einer Veränderung im Leben. Wer in einem neuen Land ankommt, (er)lebt eine neue Sprache, Kultur, Umgebung und lebt zwischen zwei Orten, die oft weit voneinander entfernt sind, aber dennoch nah. Man muss lernen, zwischen zwei Welten zu leben, und wird in eine neue Realität mit den verschiedensten Schwierigkeiten katapultiert. Wenn man die anfänglichen Probleme überwindet, hat man die Chance darauf, interkulturelle Sensibilität zu erwerben und Weltbürger zu werden. Dies ist im Grunde das, was mit den AutorInnen der Chamisso-Literatur passiert und was auch mit uns geschieht, wenn wir als Lesende in ihre Welt eintauchen. Der Wechsel in die deutsche Sprache kann für Literaturschaffende der Beginn eines neuen Lebens *im Dazwischen der Kulturen* sein, aus denen hybride literarische Texte entstehen. Die Texte dieser AutorInnen kommen oft aus einem Zwischenraum, einem *third space*⁶¹. Damit ist ein produktiver poetischer Raum gemeint,

in dem Kunstwerke entstehen können und in dem die Konstitution von Identität und Alterität weder als multikulturelles Nebeneinander, noch als didaktische Vermittlung,

⁶⁰ Wierschke, Annette: *Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996.

⁶¹ „Der Begriff des ‚Dritten Raums‘ zwischen unterschiedlichen Kulturen wurde zum ersten Mal von Homi Bhabha beschrieben und hat seitdem die Diskussion um Interkulturalität entscheidend beeinflusst (Bhabha, Homi K: *The Location of Culture*. London/New York: Routledge 1994, S. 3). Mit der Idee der kulturellen Hybridität entwirft Bhabha dieses Konzept, in dem entgegen der Annahme eines multikulturellen Miteinanders oder einer dialektischen Vermittlung das Verhältnis von Kolonisatoren und Kolonisierten, Zentrum und Rand als unlösbare und wechselseitige Durchdringung, etwa im Sinne des o. a. Transkulturalitätskonzepts, gedacht wird“. In: Blumentrath, Hendrik/Bodenburg, Julia/Hillman, Roger/Wagner-Egelhaaf, Martina: *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*, Münster: Aschendorff 2007, S. 24–25.

sondern als unlösbare und wechselseitige Durchdringung von Zentrum und Peripherie modelliert wird.⁶²

Die postkoloniale Theorie hat sich mit diesem *Phänomen des Dazwischens* auseinandergesetzt. Hausbacher zufolge wird die soziokulturelle Veränderung des Diskurses von vielen postkolonialen Theoretikern begleitet:

Die von Homi K. Bhabha eingeführte Auffassung einer *unhomeliness of home* (Bhabha 1994,10) ebenso wie die Reinterpretation des Konzeptes „home“ von Ihab Hassan, der die Bedeutung von Heimat und Ort voneinander trennt, stören den starren Binarismus von Heimat und Fremde, verändern die übliche Verortung von Heimat und Welt und problematisieren die Grenze zwischen privatem und öffentlichem Raum. [...] Die Situation des *in-between* und die daraus resultierende Mobilität des ‚Grenzgängers‘ wird zu einem typischen Charakteristikum unserer Zeit.⁶³

Diese neuen postkolonialen Konzepte verändern die Bedeutung von Heimat und Ort und bringen den statischen Gegensatz von Heimat und Fremde durcheinander. Die Fremde stellt jetzt „nicht den Gegenpol zur ‚Heimat‘ dar, sondern einen Raum des Übergangs, der Schwelle und *des Dazwischen*“.⁶⁴ Der Reisende oder Migrant als Autor überquert nicht nur die Grenze zu einer anderen Geschichte und zu einem anderen Land, sondern tritt auch in die Rolle eines „*itinerant cultural visionary*“⁶⁵, er bringt seine eigene Kultur mit in das neue Land und verbreitet dort die Kultur seiner eigenen Heimat.

Doch was sagt die Chamisso-Literatur selbst dazu? AutorInnen der Chamisso-Literatur, die ihre Wurzeln in Deutschland geschlagen haben, haben dort ein Land gefunden, in dem sie ihre eigenen Erfahrungen zu Papier bringen und Texte verfassen können. Diese AutorInnen inszenieren kulturelle Differenzen des heutigen Europas dank ihrer *im Zwischenraum* gemachten Erfahrungen zwischen verschiedenen Sprachen, unterschiedlichen Rhythmen, Träumen und voneinander abweichenden Alltagssituationen. Aus dieser Situation heraus entstehen oft Erzählungen, die interkulturell einen ganz anderen Stellenwert einnehmen. Die Geschichten dieser AutorInnen zeigen uns neue Blickwinkel und erweitern den Horizont unserer Vorstellungswelt. Die Erfahrungen sind vielfältig und komplex, sie sind oft zugleich heftige Kritik und Liebeserklärung an unterschiedliche Orte und Menschen und verschiedene

⁶² Dörr, Volker C.: „Third Space“ vs. Diaspora. Topologien transkultureller Literatur. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur*, S. 61.

⁶³ Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration. Transnationale Schreibweisen in der zeitgenössischen russischen Literatur*, Tübingen: Stauffenburg Verlag 2009, S. 10–11.

⁶⁴ Brunner, Maria E.: *Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern: Lang 2005 (= Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur, Bd. 7), S. 174.

⁶⁵ Seyan, Azade: *Writing outside the nation*, Princeton: Princeton University Press 2001, S. 14.

Kulturen. Dieser Zusammenfluss von Kulturen ist von Mobilität und Veränderungen abhängig. Bronfen und Marius haben Folgendes zum modernen multikulturellen Diskurs festgestellt: „Es geht nicht darum, ob wir kulturelle Hybridität für erstrebenswert halten oder nicht, sondern einzig darum, wie wir mit ihr umgehen.“⁶⁶ Sprachliche Verfremdung und transkulturelle Kommunikation *im Dazwischen* der Chamisso-AutorInnen vermitteln hybride Wortschöpfungen, postnationale Motive und neue interkulturelle Thematiken. Perrone Capano zufolge ist diese Literatur

nicht nur die Über-Setzung, die Verwandlung des Ichs und das Unterwegs-Sein zwischen Kulturen, Sprachen, oder Weltordnungen eingeschrieben, sondern sie dokumentiert [...] eine besondere Sensibilität für Grenzen, Peripherien, Schnittstellen und Übergänge.⁶⁷

Doch kann man behaupten, dass die Chamisso-Literatur lediglich eine Literatur des Dazwischen-Seins ist? Vlasta zufolge ist heute dieses *Dazwischen* eindeutig *am Ende*, es ist etwas, das es wirklich wert ist, die Ausbildung von Identitäten in die gegenwärtige Literatur als Konsequenz dieser Verschiebungen und Migrationen einfließen zu lassen.⁶⁸ Das Fremdsein, die körperlichen und geistigen Grenzen, das resultierende Dazwischen und das neue Konzept der Heimat und der Welt erhalten mit der Chamisso-Literatur eine neue und positive Konnotation. Durch ihre Sicht schreiben die Chamisso-AutorInnen die Geschichte von Europa und insbesondere von Deutschland, sie erleben eine *in-between*-Situation, die ein typisches Produkt unserer Zeit ist. Laut Marica Bodrožić, *einer* deutschen Schriftstellerin kroatischer Abstammung, die den Adelbert-von-Chamisso-Preis im Jahr 2003 erhielt, ist dieses *Dazwischen* erst einmal ein Ganzes, eine Erfindung, eine Erfahrung, die sich beim Schreiben einstellt.⁶⁹ Das Erleben von Fremdheit und von verschiedenen Realitäten ist sicherlich eine ambivalente Lebenserfahrung und die Chamisso-AutorInnen spiegeln diese Erfahrungen durch mehrere Möglichkeiten des Seins in ihren Texten wider, in denen „eine Konzentration auf jene verrückten sozialen und kulturellen De-plazierungen“⁷⁰ im Zentrum steht. Chamisso-Romane und Erzählungen spiegeln kulturelle Differenzen wider oder lösen

⁶⁶ Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur angloamerikanischen Multikulturalismus-Debatte*. Tübingen: Stauffenburg 1997, S. 28.

⁶⁷ Perrone Capano, Lucia: *Interkulturelle Sprachräume (II), Leseprozesse und Analyse literarischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Aachen: Shaker Verlag 2007, S. 45.

⁶⁸ Vlasta, Sandra: Das Ende des „Dazwischen“ – Ausbildung von Identitäten in Texten von Imran Ayata, Yadé Kara und Feridun Zaimogli. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur*, S. 101–116.

⁶⁹ Vgl. Bodrožić, Marica: Die Sprachländer des Dazwischen, in: Pörksen, Uwe & Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen: Wallstein 2008, S. 67.

⁷⁰ Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2007, S. 18.

das Konzept stabiler nationaler und kultureller Identitäten auf. Diese Problematik benennt die Dichterin Zehra Çirak, die den Adalbert-von-Chamisso-Preis im Jahr 1989 erhielt. Zwischen der deutschen und der türkischen Kultur sind ihre Texte das Produkt einer aktiven Identität, wobei Worte und Bilder in interkulturellen Umgebungen lebendig werden. Das ist in ihrem Kurztext *Kulturidentität* klar angezeigt:

Also würde ich am liebsten japanisch aufwachen auf einem Bodenbett in Räumen mit transparenten Scheintüren. Dann würde ich gerne englisch frühstücken, danach mit fremder Gleichgültigkeit chinesisch arbeiten, fleißig und eifrig. Am liebsten möchte ich französisch essen und tierisch satt römisch baden, gern will ich bayrisch wandern und afrikanisch tanzen. Am liebsten würde ich russische Geduld besitzen und mein Geld nicht amerikanisch verdienen müssen. [...] Am liebsten möchte ich indisch einschlafen als Vogel auf dem Rücken eines Elefanten und türkisch träumen vom Bosphorus.⁷¹

Die Identität im Dazwischen ist eines der Kernthemen in der Chamisso-Literatur und wird in verschiedenen Formen zwischen Sprache(n), Kulturen, Orten und Erinnerungen umgesetzt und ist eine echte Bereicherung für den Leser.

⁷¹ Çirak, Zehra: *Vogel auf dem Rücken eines Elefanten*. Köln:, Kiepenheuer & Witsch 1991, S. 94.

3 Chamisso-Literatur als Signatur unserer Zeit

On the one hand, migration literature can be seen as representing the postmodern condition by using intertextual strategies, displacing traditional narratives and recoding cultural histories; on the other hand migration literature highlights the fact that hegemonic discourses and social inequalities have not disappeared in the era of hybridity and postmodernism.⁷²

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.⁷³

Wie schon gesagt ist die Mobilität der Menschen seit jeher eine grundlegende Charakteristik der Geschichte der verschiedenen europäischen und außereuropäischen Kulturen. Heutzutage ist es wegen der Entwicklung und der Verbreitung von Kommunikationsmitteln nicht mehr möglich, das Vorhandensein anderer Kulturen zu ignorieren, aber es ist auch nicht mehr ausreichend, sich diesen nur teilweise anzunähern. Die Chamisso-Literatur reflektiert diese Veränderungen, die sich durch einen kontinuierlichen Kulturaustausch zwischen den unterschiedlichen Ländern ergeben haben: Die AutorInnen sind Weltbürger und zeigen dies in ihrer Arbeit und in ihrer Schreib- und Denkweise, indem sie sich zwischen zwei oder mehreren Kulturen und Sprachen bewegen. Die Chamisso-Literatur ist einer der möglichen Zugangsschlüssel zur Kultur und der alltäglichen Realität unserer Welt und insbesondere der deutschsprachigen Länder, sie lässt die Behandlung der Frage nach dem Zusammenleben in der globalisierten Welt zu. In einer Welt, in der hybride, gemischte Kulturen entstehen, Grenzen verschwinden und die Entfernungen immer kürzer und kürzer werden, ist es

⁷² Gebauer, Mirjam/ Schwarz Lausten, Pia (Hg.): *Migration and literature in contemporary Europe*, München: Martin Meidenbauer 2010, S. 5.

⁷³ Vgl. Rösch, Heidi: Migrationsliteratur als Neue Weltliteratur? In: *Sprachkunst* XXXV, 1, 2004, S. 89–109. „Heidi Rösch wendet in ihrer Reflexion über den Begriff der Migrationsliteratur ein, dass weder die AutorInnenbiographie noch die Eingrenzung auf ein bestimmtes Lesepublikum über die Zugehörigkeit zu Migrationsliteratur entscheiden, sondern in erster Linie die Texte und ihr Gehalt, d. h. thematische und ästhetische Kriterien. Sie plädiert für eine Öffnung der Migrationsliteratur hin zu einheimischen AutorInnen. Schwerpunkt der literarischen Darstellung von Migrations-AutorInnen liegt demnach für Rösch nicht beim Akt der Migration und dem Migranten als handelnder Person. Vielmehr werden Folgen des Übergangs in eine fremde Situation gezeigt, in der das erzählte Subjekt sich und die Welt wahrnimmt. Diese Fokussierung geht in Richtung „interkulturelle Literatur“ als Literatur des Dialogs, des Austauschs, der Verschmelzung.“ Hausbacher, Eva: *Mimikry, Grotteske, Ambivalenz. Zur Ästhetik transnationaler Migrationsliteratur*. In: Marinelli-König Gertraud/ Preisinger, Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*, Bielefeld: Transcript Verlag 2011, S. 220–221.

unmöglich, sich eine monokulturelle und unberührte Gesellschaft vorzustellen. Laut Ackermann ist die Kultur der Menschen nicht sesshaft, sie wandert mit den Menschen, die zur Wanderschaft gezwungen sind.⁷⁴ Bronfen und Marius definieren hybrid als

alles, was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder Signifikantenketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft, was durch Techniken der *collage*, des *samplings*, des Bastelns zustande gekommen ist.⁷⁵

Durch die Vermischung der Kulturen und Sprachen in Europa, herbeigeführt durch weit zurückreichende Migration⁷⁶ und Globalisierung, entwickelte sich eine hybride Literatur mit Fragment-Charakter, die immer neue Wege eröffnet. Im Falle der Chamisso-Literatur findet man verschiedene Perspektiven, Traditionen und Diskurse, die in „*einer Sprache*“⁷⁷ – der deutschen Sprache – konvergieren und zugleich eng mit der Globalisierung verbunden sind. In Zeiten der Globalisierung und der Integrationsbemühungen ist es nicht mehr möglich, von einer nationalen Literatur zu sprechen und es erscheint äußerst schwierig, das europäische Literaturschaffen zu definieren und es mit einer einzigen Kategorie zu etikettieren. Erst heute ist erkennbar, was Goethe in einem berühmten Gespräch mit Eckermann vom 31. Januar 1827 darstellt:

Ich sehe mich daher gerne bei fremden Nationen um und rate jedem, es auch seinerseits zu tun. National-Literatur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Welt-Literatur ist an der Zeit und jeder muß jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen. [...] Wir müssen nicht denken, das Chinesische wäre es, oder das Serbische, oder Calderon, oder die Nibelungen; sondern im Bedürfnis von etwas Musterhaftem müssen wir immer zu den alten Griechen zurückgehen, in deren Werken stets der schöne Mensch dargestellt ist.

⁷⁴ Ackermann, Irmgard: *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1983, S. 10–11. Zur Erinnerung: Ende der 1970er-Jahre, in seiner Zeit als Ordinarius für Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität München, hat Harald Weinrich zusammen mit der Literaturwissenschaftlerin Irmgard Ackermann die Rezeption der deutschsprachigen Migranteliteratur eingeleitet. Zunächst wurden literarische Preisausschreiben zu den Themen „Deutschland, fremdes Land“ (1979), „Als Fremder in Deutschland“ (1981), „In zwei Sprachen leben“ (1983) und „Über Grenzen“ (1985) veranstaltet, an denen sich Absolventen des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache beteiligen konnten.

⁷⁵ Bronfen, Elisabeth / Marius, Benjamin: *Hybride Kulturen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1997, S. 14.

⁷⁶ Die großen Faktoren, die Menschen nach Deutschland emigrieren und dann in einer fremden Sprache schreiben ließ, sind in neuerer Zeit die Anwerbung von „Gastarbeitern“ und vor allem der Mauerfall 1989 sowie die Fluchten aus dem Iran oder Irak, bzw. aus dem ehem. Jugoslawien. Osteuropäer machen bei dem Adelbert-von-Chamisso Preis eine sehr große Gruppe aus, gefolgt von Türken, Iranern, Irakern.

⁷⁷ Vgl. das Motto *Viele Kulturen – eine Sprache* ist zitiert nach der Homepage der Robert Bosch Stiftung: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14169.asp>

Alles Übrige müssen wir nur historisch betrachten und das Gute, so weit es gehen will, uns daraus aneignen.⁷⁸

In seiner Zeit nahm Goethe bereits eine Tendenz wahr, die man unter dem heutigen Begriff der Globalisierung zusammenfassen könnte und die seiner Meinung nach auch nicht vor der Literatur halt macht. Ivanovic zufolge unterscheidet sich die heutige Weltliteratur ohne Zweifel von dem, was Goethe vor Augen haben mochte. Spätestens seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts erscheint es nahezu selbstverständlich, dass sich AutorInnen mit ihren Texten in den verschiedensten Regionen der Welt bewegen und heterogene kulturelle Prägungen aufweisen. Eine weltliterarische Perspektive ist, so scheint es, Merkmal neuerer Texte geworden. Eine durch Transferprozesse unterschiedlichster Qualität geprägte *plurikulturelle* Literatur ist zweifellos konkurrenzfähiger als eine monokulturell ausgerichtete Schreibweise.⁷⁹

Laut Artur Becker, einem polnischen Autor deutscher Sprache, dem der Adelbert-von-Chamisso-Preis im Jahr 2009 verliehen wurde, ist unsere Vorstellung von den Nationalliteraturen masochistisch und die Nationalliteraturen seien ein Irrsinn.⁸⁰ Wenn man heutzutage von Nationalliteratur spricht, würde man der Literatur die Luft und den Raum nehmen sich frei zu bewegen, ihr die Fähigkeit verwehren, Grenzen zu überschreiten und sich Neuem anzunähern. Folglich gäbe es keinen Austausch und keine Bereicherung.

Die Hybridisierung der Kulturen ist eine große Herausforderung der Welt, in der sich Menschen und Gedanken in hoher Geschwindigkeit vor allem dank des Internets bewegen und die Chamisso-Literatur ist ein Paradigma dieser Tendenz. In seinem Buch *Literatur in Bewegung* spricht Ette über eine grenzüberschreitende, in Bewegung befindliche Literatur des 21. Jahrhunderts. Nach Ette finden sich nicht nur die Orte, von denen berichtet wird, sondern auch die Orte des Schreibens und die Orte des Lesens in wechselseitiger und jeweils eigenständiger Bewegung wieder, da auch wir als Leserinnen und Leser in ständiger Bewegung sind.⁸¹ In seiner *Kartierung einer Welt in Bewegung* hat Ette angemerkt, dass die

⁷⁸ Goethe, Johann Wolfgang: *Sämtliche Werke Bd.19. Gespräche mit Eckermann in den letzten Jahren seines Lebens*. Münchner Ausgabe, München: btb 2006, S. 207. In dieser Arbeit sind alle zitierten Stellen aus den Werken der AutorInnen textgetreu abgedruckt, d. h. nicht immer wird die neue Rechtschreibreform verwendet.

⁷⁹ Ivanovic, Christine: Alte und neue Weltliteratur. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Weltliteratur heute“ In: *Neue Beiträge zur Germanistik. Band 7/Heft 1, Psycholinguistik heute/Weltliteratur heute*. Internationale Ausgabe von „DOITSU BUNGA KU“. Herausgegeben von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik, München: Iudicium Verlag 2008, S. 158–159.

⁸⁰ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 146.

⁸¹ Ette, Ottmar: *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2001, S. 11.

vielen aktuellen Ortsveränderungen selten in der Literatur ins Bewusstsein reflektiert werden. Diesbezüglich schreibt er:

Ob Bahn oder Flugzeug, Internet oder World Wide Web: Unsere Denk- und Schreibvorgänge basieren auf einer Vielzahl von Bewegungen, bei denen weniger der Raum selbst als dessen Überwindung anvisiert wird. Störende Distanzen sollen überwunden und möglichst direkte Verbindungen und Austauschformen hergestellt werden. Wissenschaftliche wie literarische Kommunikation lebt von der Überwindung, bisweilen auch von der freilich stets problematischen Ausblendung des Raumes.⁸²

Das trifft auch auf die Chamisso-Literatur zu, die inhaltlich zur Reflexion und Diskussion über verschiedene Orte des Schreibens und des Lesens, der Globalisierungs-Prozesse und der Fragen nach der Kultur, der Zugehörigkeit und den Identitätsprozessen anregt. Heutzutage wird die Idee von Goethe immer wieder mit neuen Aspekten bereichert, man spricht sogar von einer *hybriden und neuen Weltliteratur*, die sich als Herausforderung nationaler Kanons durchsetzt. Ein Austausch zwischen Kulturen in vergleichender Perspektive ist heute Realität geworden.⁸³ Über die aktuelle Situation hat Michael Rössner in dem Beitrag *Migration, Exil und Diaspora in der neuesten Literatur* angemerkt:

Die Weimarer Klassiker haben der Literatur als „Weltliteratur“ eine in dieser Weise erhabene Rolle im Dienste eines humanistischen Ideals zugeordnet. Solches Pathos ist dem 21. Jahrhundert fremd; aber es könnte dennoch sein, dass das Phänomen Literatur im Dritten Raum, als Medium der Translation zwischen den Kulturen, für uns im Großraum Europa und darüber hinaus für eine globalisierte Welt noch lebensnotwendige Bedeutung erlangt.⁸⁴

Konkrete komplexe Erfahrungen von Migration, kultureller Fremdheit, Hybridisierung und Globalisierung sind nur einige der Leitmotive dieser Literatur. In *Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur* zeigt Esselborn in einer detaillierten Analyse auf, dass die AutorInnen, die in der 2000 publizierten Anthologie *MorgenLand. Neueste deutsche Literatur* versammelt sind, schon gar nicht mehr national zuzuordnen sind. Sie sehen sich als eine gesellschaftliche Avantgarde und sind auch Teil der

⁸² Ebenda, S. 21.

⁸³ Vgl. Sturm-Trigonakis, Elke: *Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die neue Weltliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007.

⁸⁴ Rössner, Michael: Migration, Exil und Diaspora in der neuesten Literatur. In: Marinelli-König, Gertraud/ Preisinger, Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*, Bielefeld: Transcript Verlag 2011, S. 248.

neuen postkolonialen, transkulturellen, hybriden Mischkultur und -literatur.⁸⁵ Chamisso-Literatur hat inzwischen verschiedene Konzepte entwickelt und damit die Gegenwart deutschsprachiger Literatur verstärkt und internationalisiert. AutorInnen der Chamisso-Literatur erkunden Sprachräume, die über die Grenzen des Nationalen hinausgehen und geografische Begrenzungen überwinden; auch aus diesem Grund ist das Interesse für nicht-deutsche AutorInnen, in deutscher Sprache zu schreiben, immer stärker geweckt worden und weiter gewachsen.

Chamisso-Literatur versteht sich hier als Spiegel der Veränderungen in der europäischen Gesellschaft. Es ist die Aufgabe der interkulturellen Germanistik, solchen literarischen Entwicklungen, die Signatur unserer Zeit sind, nachzugehen und die Frage zu stellen, inwieweit die Chamisso-Literatur ihre Vermittlerrolle zwischen den Kulturen verwirklicht, inwiefern sie den DaF-Studierenden dazu verhilft, mit einer ihnen völlig fremden Kultur Kontakt aufzunehmen und ihr ästhetisches, interkulturelles und landeskundliches Potenzial zu entdecken, zu analysieren und damit weiter zu arbeiten. Ebenso kann es wenig überraschen, dass diese Literatur für die Vermittlung des Deutschen im Ausland geradezu prädestiniert ist und sie im eigentlichen Sinne eine Brückenfunktion einnehmen kann. Das Studium der Chamisso-Literatur führt zu einem Interagieren zwischen Sprachen, Kulturen und Texten und stärkt so zwangsläufig verschiedene Kompetenzen des Lesers. Der Leser/Studierende der Chamisso-Literatur erlebt die Erfahrung, in mehreren Welten zu Hause zu sein und wird zu einem „Mehrwert-Menschen“, wie Yadé Kara, eine deutschsprachige Schriftstellerin aus Çayırılı/Osttürkei und Adalbert-von-Chamisso-Förderpreisträgerin im Jahr 2004, in einem Interview behauptet hat:

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Menschen, die nicht polyglott sind, die nur in einer Kultur zu Hause sind, jemanden immer auf eine Sache reduzieren. Denen fehlt die erlebte Erfahrung, in mehreren Welten zu Hause zu sein – in mehreren Sprachen, in mehreren Kulturen. Ich nenne sie die Einwelt-Menschen. Ihnen fällt es schwer die Mehrwelt-Menschen zu verstehen, weil ihnen die erlebte Erfahrung fehlt, dass man auch in mehreren Welten zu Hause sein kann.⁸⁶

⁸⁵ Esselborn, Karl: Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur. In: Schenk, Klaus/ Todorow, Almut/ Tvrđik, Milan (Hg.): *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, 2004, S. 317–325, hier: S. 322.

⁸⁶ Ansari, Pouyeh: *In vielen Welten zu Hause, Interview mit Yadé Kara*, 04.11.2008, URL: <http://de.qantara.de/print/6695> (Abgerufen am 20.12.2014).

Die Reflexion über die Sprache stellt eine Konstante der verschiedenen Generationen von Chamisso-AutorInnen dar, sie betonen immer stärker die Besonderheiten ihrer Werke im Vergleich zu den Details ihrer Biografie. Dazu schrieb Marica Bodrožić:

Ein Schriftsteller hat kein Attribut im eigentlichen Sinne. Er ist nicht deutsch, russisch, griechisch, serbisch-orthodox, jüdisch, christlich-irgendetwas. Er ist immer er selbst und also niemand Besonderes. Entweder schreibt er oder er schreibt nicht. Entweder hat er eine Sprache oder er hat sie nicht. Wenn er sie hat, dann schreibt er. Wenn er sie nicht hat, dann schreibt er – nicht, er tut nur so als ob. Niemand schreibt, um so einem hässlichen Wort wie Migrant anzugehören. (Es hört sich nach einer schlimmen Krankheit an!) Man schreibt, um solche Wörter für immer aus der Welt zu schaffen. Und um etwas anderes in die Welt zu setzen: wirkliche Sprache, Welt, Leben.⁸⁷

Was unter den Chamisso-AutorInnen zählt, ist nicht nur ihre Herkunft und ihre Muttersprache, das wirklich Bedeutende ist der Wille und Wunsch, ihre eigenen Erfahrungen in der Welt zu erzählen und zu berichten, wie ihr Leben unvermeidbar durch die sozialen, politischen und kulturellen Veränderungen geprägt wurde. Die Chamisso-Literatur konstruiert andersartige Szenarien, angereichert durch den eigenen Diskurs und die Abenteuer der Protagonisten mit der Erfahrung der kulturellen Verschiedenartigkeit und des Anderswo. Chamisso-Literatur fungiert also als Signatur unserer Zeit und als Spiegel, um über uns und unsere entfremdete Präsenz zu reflektieren.

Der Chamisso-Autor ist also wie ein Anthropologe, der die unterschiedlichen Sitten der verschiedenen europäischen und vieler anderer Völker studiert, deswegen verdienen sie die Aufmerksamkeit von Lesern und Lernenden. Diesbezüglich hat Péter Esterházy in dem Vorwort zu der Anthologie *Lichterfeste, Schattenspiele*, in der manche Chamisso-Preisträger über unterschiedliche Arten von Festen und Traditionen in ihrem Herkunftsland geschrieben haben, angemerkt:

Die Biographie von Chamisso-Autoren ist meistens dramatisch, mit viel *Fortbewegung* verbunden. Sie haben Kindheit, Heimat, Sprache und Kultur irgendwo weit hinter sich gelassen, sind von irgendwo herausgerissen worden und haben sich woanders eingefügt, und was sie verloren hatten, das fanden sie oft mit Hilfe der neuen Sprache wieder, doch wo sie sich eingefügt haben, da sind sie nicht ganz zu Hause. Zwischen allen Stühlen und unter der Bank, das ist ihr Status, und das ist eine produktive schriftstellerische Position. [...] Eines ist sicher: Die Chamisso-Autoren haben ihren Schatten gefunden, ihren unsichtbaren Schatten.⁸⁸

⁸⁷ Bodrožić, Marica: Die Sprachländer des Dazwischen. In: Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache*, S. 75.

⁸⁸ Esterházy, Péter: Vorwort. In: Ders. (Hg.): *Lichterfeste, Schattenspiele. Chamisso-Preisträger erzählen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2009, S. 7–10, hier S. 10.

Die deutschsprachige Chamisso-Literatur von AutorInnen, deren Muttersprache nicht die deutsche ist und deren Biografie nicht allein durch den deutschen Sprach- und Kulturraum geprägt worden ist, hat in jüngster Zeit zunehmend Anerkennung gefunden und wird heute als wesentlicher Bestandteil der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur betrachtet. Nach Brunner entscheidet über die Zugehörigkeit zu dieser Literatur weniger die Biografie der AutorInnen, sondern „die Form- und Inhaltsebene der Texte, also auch und vor allem die Sprach- und Identitätsthematik“.⁸⁹ Das Wundersame an dieser Literatur ist laut Trojanow „ihre unermessliche Vielfalt an spannenden Biografien, die wiederum spannende Texte ermöglichen und somit auch den Gemeinplatz der inländischen Habenichtse widerlegen.“⁹⁰

Kunstvoll mit Sprache umgehende Literaturschaffende wie Ilma Rakusa, Yoko Tawada und Vladimir Vertlib sind aus dem literarischen Leben Deutschlands, Österreichs und der Schweiz nicht mehr wegzudenken. Der rote Faden, welcher die drei von mir ausgewählten AutorInnen für diese wissenschaftliche Arbeit vereint, ist die Erinnerung, die unsere Zeit und unsere Vergangenheit reflektiert: Erinnerungsbilder, aufgezeichnet von Vertlib, an die Geschichte der Irrfahrten einer russisch-jüdischen Familie auf dem Weg aus der UdSSR in die erhoffte Freiheit (*Zwischenstationen* 2005) oder die Erinnerung, aufgezeichnet von Tawada, an fremde Sprachen, Länder, Klänge, Blicke und Geschmäcker in Deutschland (*Talisman*, 1996) bis hin zu den wundervollen Erinnerungspassagen in Mitteleuropa nach dem Zweiten Weltkrieg an den in der Schweiz lebenden Vater in den 1950er-Jahren von Rakusa (*Mehr Meer; Erinnerungspassage*, 2009). Alle drei AutorInnen thematisieren die jeweiligen Kulturkonflikte und die sozio-historischen Prozesse im Herkunftsland, die mit der Landesgeschichte verknüpfte Lebensläufe der Protagonisten sind. Es ist die Sprache selbst – die deutsche Sprache –, die zur zentralen Hauptfigur dieser Werke wird. Eine neue Sprache, um die Änderungen, Probleme und Ängste unserer Zeit zu erzählen. Zwischen Globalisierung und Mehrsprachigkeit scheint, wie der Preis zeigt, das Ziel in Deutschland erreicht worden zu sein: mehrere Kulturen durch eine einzige Sprache zusammenzuführen und *kulturelle Kontakte*⁹¹ zu stimulieren.

⁸⁹ Brunner, Maria E.: Migrationsliteratur und interkulturelle Literatur. In: Brunner, Maria E.: *Interkulturell, international, intermedial*, S. 172.

⁹⁰ Trojanow, Ilija: Döner in Walhalla oder Welche Spuren hinterläßt der Gast, der keiner mehr ist? In: Trojanow, Ilija (Hg.): *Döner in Walhalla, Texte aus der anderen deutschen Literatur*, Köln: Kiepenheuer und Witsch 2000, S. 9–15, hier S. 12.

⁹¹ Kultureller Kontakt ist heute „keine ‚interkulturelle Begegnung‘ zwischen der deutschen Kultur und etwas, was sich außerhalb von ihr befindet. Dieser Kontakt ist eher etwas, das *innerhalb* der deutschen Kultur stattfindet, nämlich zwischen der deutschen Vergangenheit und der deutschen Gegenwart“. In: Adelson, Leslie A.: Against between – Ein Manifest gegen das Dazwischen. In: Arnold, Heinz Ludwig

Mehrsprachigkeit, Identität, Erinnerung und interkulturelle Erfahrungen sind für die Mehrheit der jüngeren Chamisso-Schriftsteller heutzutage selbstverständlich. Warum eigentlich nicht für LiteraturstudentInnen im Fach DaF in Italien? Denn schließlich stellt sich die Frage, wer diesen Studierenden besser helfen könnte als diese AutorInnen, deren multikulturelle Erfahrungen mit der deutschen Sprache ineinanderfließen? Und vor allem, wie sollte man diese Literatur vermitteln? Dies wird Gegenstand der nächsten Kapitel sein. Zuerst müssen wir aber einen Blick auf die interkulturelle Literaturdidaktik werfen, um dann zur Vermittlung der Literatur zu kommen.

II. Theoretische Ansätze zur interkulturellen Literaturdidaktik

1 Interkulturelle Literaturvermittlung

Bei der Konstitution einer interkulturellen Literaturdidaktik spielt zum einen wie in der muttersprachlichen hermeneutisch orientierten Literaturdidaktik die Lernzieldebatte, zum anderen die Auswahl der Lerninhalte eine herausragende Rolle. In beiden Aufgabenfeldern geht die Literaturdidaktik von der Grundannahme aus, dass Literatur in ihrem dialogischen und kommunikativen Charakter zur Selbstverwirklichung des Menschen beitrage und dem Funktionieren der eigenen Gesellschaft dienlich sei.⁹²

Eine Vermittlung der interkulturellen Literatur an Studierende anderer Sprachen und Kulturen ist zweifelsohne eine Herausforderung und Bereicherung für die DozentInnen und gleichzeitig für die Studierenden. Nach diesem Exkurs über die Geschichte und die Merkmale der Chamisso-Literatur ist es notwendig, eine spezifisch didaktische Theorie der interkulturellen Literatur zu formulieren. Im Speziellen behandelt dieses Kapitel, das sich auf theoretische Ansätze eines interkulturell orientierten Literaturunterrichts stützt, die theoretischen Texte, die sich in den letzten Jahren mit dem Thema *interkulturelle Literaturvermittlung* auseinandergesetzt haben.

Interkulturalität, Mobilität, Globalität und die resultierenden Kulturunterschiede und Kulturbeziehungen sind heute in Bildungseinrichtungen Realität geworden. Die DozentInnen müssen sich den Aufgaben dieser Realität stellen und neue interkulturelle Curricula an der Universität entwickeln. Besonders in der Praxis ergeben sich im Hinblick auf die wachsende Mobilität neue Herausforderungen, aber auch Gelegenheiten.

In diesem Zusammenhang gewinnt ein *interkultureller Literaturunterricht* in verschiedener Hinsicht eine besondere Bedeutung. Literaturvermittlung ist ein Teil von Kulturvermittlung und damit auch von Kulturtransfer: Sie fungiert als Mittel, Spiegel und Selbstreflexion unserer Welt und unserer modernen Kultur. Die Vermittlung von Literatur bedeutet „ihre systematische, im öffentlichen Raum erfolgende und von der Wissenschaft ‚kontrollierte‘

⁹² Nayhauss, Hans-Christoph Graf v.: Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Sayın, Sara/Durzak, Manfred/ Kuruyazıcı, Nilüfer (Hg.): *Interkulturelle Begegnungen: Festschrift für Şara Sayın*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, S. 72.

Deutung oder Interpretation.“⁹³ Ihre Aufgabe verbindet Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, die sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache „auf Fremdsprachenunterricht und Literaturkurse bezieht und quer durch die traditionellen Teilbereiche des Faches: Sprache, Landeskunde und Literatur“⁹⁴ reicht.

Die interkulturelle Literatur im DaF-Literaturunterricht hat sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren fest etabliert, um fremde Kulturen, fremde Welten und fremdes Schreiben in einem didaktischen Kontext zu vermitteln.⁹⁵ Im Jahr 1970 formulierte Geißler drei *Aufgaben*, die sich für den Literaturunterricht ergeben und sich unter verschiedenen Zeitaspekten in Hinblick auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft entfalten. Zunächst hat der Literaturunterricht Aufgaben für unsere Gegenwartssituation zu erfüllen, außerdem ließe sich als kritische Basis vor allem dadurch die Hinwendung zur Vergangenheit erreichen und drittens hätte der Literaturunterricht unter dem Zukunftsaspekt dann seinen eigentlichen pädagogischen Auftrag zu erfüllen. Literatur bringt fixierte Formen und Verhaltensweisen in die Schwebel, stellt sie kritisch in Frage und eröffnet neue Möglichkeiten.⁹⁶ In Bezug auf diese neuen Möglichkeiten hat sich die *interkulturelle Germanistik* in den 1980er-Jahren als Teilbereich der Germanistik etabliert, sie erforscht „internationale und interdisziplinäre Interkulturalitätskonzepte und versteht sich als Schnittstelle zwischen Muttersprache und

⁹³ Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 13–14.

⁹⁴ Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler 2003, S. 482.

⁹⁵ Die ersten Anthologien sind das Ergebnis von Preisausschreiben des Instituts für Deutsch als Fremdsprache in München, das auch aktiv an der Einrichtung und Vergabe des Adelbert von Chamisso-Preises beteiligt war und ist. Diese Textsammlungen haben neben literarischen auch pädagogische Ziele verfolgt. Das Goethe-Institut München hat ein *Werkheft Literatur* zu Franco Biondi (dank Krechel und Reeg im Jahr 1989) und zu Gino Chiellino (dank Borries und Retzlaff im Jahr 1992) für den Bereich Deutsch als Fremdsprache herausgegeben (Vgl.: Krechel, Rüdiger/ Reeg, Ulrike (Hg.): *Franco Biondi*, München: Iudicium Verlag 1989 und Borries, Mechthild/ Retzlaff, Hartmut: *Gino Chiellino, Werkheft Literatur*, München: Iudicium Verlag 1992) und das *Werkheft Literatur* zu Sinasi, Dikmen/ Zehra, Cirak (München: Goethe-Institut München/Atlanta, 1996) erstellt. Interessant ist auch die kreative Textarbeit von Mechthild Borries, die auf die Auseinandersetzung mit landeskundlichen, geschichtlichen und sozialen Veränderungen in Deutschland hinweist. Borries hat eine besondere Art von Textarbeit mit Gedichten und kurzen Prosatexten empfohlen (Borries-Knopp, Mechthild: *Zur interkulturellen Rezeption deutschsprachiger literarischer Texte in Indonesien*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 83–107). Neben der Fremdheits- und Identitätsthematik von Borries, ist es interessant, das multi- und interlinguale Schreiben von Rösch zu erarbeiten (vgl. Rösch, Heidi: *Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1995)“. Vgl. Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch*, 2. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001, S. 1358.

⁹⁶ Vgl. Geißler, Rolf: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik*, Hannover: Schroedel 1970, S. 84–86.

internationaler Germanistik.“⁹⁷ Die 1984 gegründete Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG) fasste die Ziele einer interkulturellen Germanistik folgendermaßen zusammen:

Soweit sich die Geschichte der Kulturen überblicken lässt, lernt eine Kultur von der anderen und grenzt sich zugleich von ihr ab. Das Fremde wird so zum Ferment von Kulturentwicklung und interkultureller Integration. Dieses produktive Wechselverhältnis zwischen Fremdem und Eigenem vermag auch die Germanistik zu nutzen, wenn sie sich auf die kulturelle Vielfalt ihrer Bedingungen, Fragestellungen und Erkenntnismöglichkeiten besinnt. Außerdem kann interkulturelle Germanistik ethnozentrische Isolierung überwinden helfen, indem sie das Bewusstsein von der hermeneutischen Funktion dieser Vielfalt fördert. Sie lehrt, kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verstehen der eigenen und der fremden Kultur zu nutzen. Auf dieser Grundlage konstituiert sich die interkulturelle Germanistik als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft und thematisiert ‚Interkulturalität‘ heute in allen Sparten des Faches. Die Erforschung Interkultureller Kommunikation in ihren alltäglichen wie ästhetischen, historischen, medialen und institutionellen Aspekten kann im Zeichen global zunehmender transkultureller Kontakte, Kontexte, Konflikte auch in der Germanistik nur an Bedeutung gewinnen.⁹⁸

Die *interkulturelle Germanistik* hat es sich zum Ziel gemacht, die Interkulturalität durch verschiedene Aspekte zu thematisieren und das produktive Wechselverhältnis von Fremdem und Eigenem zu nutzen. Bei einer Analyse mit dem Thema *Fremde* sind die Namen Alois Wierlacher und Dietrich Krusche am häufigsten anzutreffen. Am Anfang der *interkulturellen Hermeneutik-Diskussion*⁹⁹ formulierte Wierlacher den Begriff der *fremden Augen*; die

⁹⁷ Vgl. Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2011, S. 16–17. „Der Begriff ‚Interkulturelle Germanistik‘ ist ein transdisziplinärer Fachbegriff, sein Forschungsinteresse liegt in der Außenperspektive der deutschen Kultur und in der Erforschung ihrer Rezeption, wobei er mindestens fünf verschiedene wissenschaftliche Diskurse umfasst: Sprachwissenschaft (Sprachforschung und Sprachlehrforschung), Literaturwissenschaft (Literaturforschung und Literaturlehrforschung), kulturwissenschaftliche Landeskunde, kulturwissenschaftliche Xenologie und Kulturkomparatistik.“

⁹⁸ Informationsblatt der ‚Gesellschaft für interkulturelle Germanistik e. V. (GIG)‘ 6/85. Vgl. hierzu auch die Selbstbeschreibung der GIG unter: <http://www.germanistik.unibe.ch/gig> (Abgerufen am 20.12.2014).

⁹⁹ „Der Begriff ‚interkulturelle Hermeneutik‘ kann sich auf die philosophische Reflexion interkulturellen Verstehens überhaupt beziehen, oder aber meint den enger gefassten Bereich der interkulturellen literarischen Hermeneutik, der im Folgenden betrachtet werden soll. Die interkulturelle Hermeneutik steht in der Tradition der literarischen Hermeneutik, deren Hauptvertreter Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey und Hans-Georg Gadamer sind, und der Rezeptionsästhetik, die von Wolfgang Iser und Hans Robert Jauss begründet wurde. [...] Dabei geht die interkulturelle Hermeneutik der Frage nach, inwiefern sich Texte anderer Kulturen überhaupt in den eigenkulturellen Kontext übertragen lassen und welche Elemente die Rezeption erschweren. Angelpunkt der interkulturellen Hermeneutik ist der Begriff ‚Fremdheit‘ oder ‚Alterität‘, wobei diese in erster Linie als kulturelle Fremdheit definiert wird. [...] Ziel der interkulturellen Hermeneutik ist das Verstehen des Anderen/Fremden, d. h. das Verstehen von literarischen Texten aus anderen Kulturen. Ausgangspunkte der interkulturellen Hermeneutik sind die Frage nach dem Verstehen/Nichtverstehen bzw. der Auslegbarkeit/Nichtauslegbarkeit des Fremden, die

Rezeption und das Lesen der Literatur durch einen fremdkulturellen Blick. Die erste Publikation der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik *Das Fremde und das Eigene* aus dem Jahr 1985 widmet sich der Verdeutlichung der Wechselseitigkeit von Selbst- und Fremdverstehen zusammen mit der Ausbildung des Ichs in der Begegnung mit der Fremde. Dazu hat Wierlacher angemerkt:

Das literarische, wissenschaftliche und pädagogische Interesse am Phänomen des Fremden betrifft freilich nicht nur solche die menschliche Geschichte reichlich prägenden Fehlhaltungen. Es zielt auch und besonders auf die historische und systematische Erforschung der weltauerschließenden Ausbildung des Ich in der Begegnung mit der Fremde, auf die Klärung der Zusammenhänge von Humanität, Fremdheit und Wohlergehen, auf das Erfassen der Interdependenz des Eigenen und Fremden sowie auf das Erkennen der Rolle Fremder beim Kulturwandel [...].¹⁰⁰

Im Jahr 1985 können Dietrich Krusches Texte als Ausgangsprämissen für eine theoretische Reflexion im Bereich der Literatur und Fremde, der interkulturellen Literaturdidaktik, der Leserforschung und des Potenzials des Rezeptionsprozesses gelten. Interkulturelle Literatur und ihre Vermittlung spielen eine besondere Rolle in der Ausbildung interkultureller Verstehens-Kompetenzen. In *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz* setzt Krusche sich mit der Problematik der Literaturvermittlung in fremden Bildungsprozessen auseinander, er analysiert einerseits die Literatur als Vermittlung und andererseits die Vermittlung der Literatur. In seiner Arbeit versucht er, die zeitliche durch eine kulturräumliche Vermittlungsdistanz zu ergänzen: „Wie liest man über kulturelle Grenzen und Distanzen hinweg? Gibt es so etwas wie Kulturraum-spezifische Lesebedingungen und Diskursformen für Literatur? [...] Was macht bestimmte literarische Texte interkulturell erfolgreich, also offenbar besonders lohnend vermittelbar?“¹⁰¹.

Zur Problematik interkultureller Literaturvermittlung hat Krusche in der interkulturellen Germanistik das *interkulturelle Leser-Gespräch*, das verschiedene Lektüren reflektiert und dadurch neue Dimensionen des Textverständnisses verspricht, durchgesetzt. Krusche unternimmt den Versuch, Lese-Unterschiede zwischen muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Lesern einerseits und den Lesern verschiedener Kulturzugehörigkeit

Problematisierung der Standortgebundenheit oder des Blickwinkels des Rezipienten, und Brückenkonzepte, Konzepte, die in besonderem Maße die interkulturelle hermeneutische Differenz problematisieren.“ In: Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, S. 16–17.

¹⁰⁰ Wierlacher, Alois: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, München: Iudicium Verlag 1985, S. 4.

¹⁰¹ Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde*, München: Iudicium Verlag 1985, S. 7.

andererseits zu machen.¹⁰² Er stellt sich die Frage, wie Literatur selbst die Erfahrung der Fremde widerspiegelt. Nach ihm hat „der ‚fremde‘ Text – möglicherweise –, gerade dadurch, daß wir uns seiner kulturhistorischen Fremde bewusst sind, eine größere Chance, uns zu ‚bewegen‘.“¹⁰³

In Bezug auf die Vermittlung der Literatur im Ausland erschien 1993 die Dokumentation von Hans-Christoph Graf von Nayhauss zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern. Die Dokumentation hat die Aufgabe, die empirische Grundlage für die interkulturelle Erforschung zu bilden. Mit dieser Arbeit zielt Hans-Christoph Graf von Nayhauss darauf ab, die Fragen zu beantworten, wie deutschsprachige Literaturen, warum, mit welchem Zweck und von wem in nicht deutschsprachigen Ländern rezipiert werden.¹⁰⁴ Tatsächlich ist es im Kontext der interkulturellen Literaturdidaktik sehr wichtig, auch nach außen zu schauen. Auf diesen Aspekt hat Wintersteiner aufmerksam gemacht. In seinem *Plädoyer für einen interkulturellen Literaturunterricht* merkt Wintersteiner an:

In Zeiten, in denen die europäische Integration von einem Wunschtraum immer mehr zu einem Faktum wird, sollte der Blick auf die gesamte europäische Literatur gerichtet werden. Im Gegensatz zur üblichen Praxis hieße das eine verstärkte Beschäftigung mit den „kleinen Literaturen“ im Kafka’schen Sinn.¹⁰⁵

Mit dem Ziel, diesen Blick auf die gesamte europäische Literatur zu richten, hat Michael Hoffman bereits zur *interkulturellen Literaturwissenschaft* bemerkt, dass die Interpretation interkulturell relevanter literarischer Texte von einer Spannung zwischen Differenz und Identität, zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit gekennzeichnet ist.¹⁰⁶ Literatur kann „Kompetenzen für den Umgang mit Alterität, Fremdheit und Differenz vermitteln [...] Sie kann auf das Eigene im Fremden und auf das Fremde im Eigenen aufmerksam machen.“¹⁰⁷ Die neuen Konzepte für eine fremdsprachliche deutsche Literaturdidaktik entwickelten sich in

¹⁰² Krusche, Dietrich: Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene*, S. 369–390.

¹⁰³ Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde*, München: Iudicium Verlag 1985, S. 139.

¹⁰⁴ Vgl. Nayhauss, Hans-Christoph Graf v. et al. (Hg.): *Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern*, München: Iudicium Verlag 1993.

¹⁰⁵ Wintersteiner, Werner: Franz Kafka als Dalai Lama im Buena Vista Club. Plädoyer für einen interkulturellen Literaturunterricht. In: Griesmayer, Norbert/ Wintersteiner, Werner: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*, Innsbruck: Studien Verlag 2000, S. 56.

¹⁰⁶ Vgl. Hofmann, Michael: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn: Fink/UTB 2006, S. 51.

¹⁰⁷ Ebenda, S. 55.

Deutschland schon in den 1980er-Jahren.¹⁰⁸ Die Thematik von Fremderfahrung durch literarische Texte ist laut Rösch ein relevantes Thema der Didaktik zu *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) und laut Esselborn auch im Kontext von *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). Heidi Rösch konstatiert

die Entwicklung von einer Didaktik des Fremdverstehens zu einer des interkulturellen Verstehens in der Gegenwart, und im Zuge dieser Entwicklung ortet sie eine Aufgabenerweiterung der Fremdsprachendidaktik vom Fremden auf die Reflexion des Eigenen.¹⁰⁹

Innerhalb der Literaturdidaktik gibt es eine Verbindung mit der interkulturellen Pädagogik, wobei das Interkulturelle häufig darauf reduziert wird, mittels literarischer Texte interkulturelle Erziehung zu betreiben.¹¹⁰ Die interkulturelle Literatur entzieht sich einer pädagogischen Instrumentalisierung, obwohl manche Fragen noch offen bleiben:

[...] was literarische Texte überhaupt zu leisten vermögen, welche soziale Funktion, welcher Bildungswert ihnen zukommt. Und im Blick auf die Vermittlung fremder Sprache und Kultur wäre zu klären, was denn die leitende Idee bei der Beschäftigung mit fremdsprachiger und fremdkultureller Literatur sein könnte, wie weit diese Fremde Kultur repräsentieren und zugänglich machen kann, inwiefern sich eigen- und fremdkulturelle literarische Lektüre unterscheiden, welche institutionellen Lernziele damit vereinbar sind, welche didaktischen Auswahlkriterien und welche methodisch-didaktischen Verfahren sich daraus ergeben.¹¹¹

Diese Arbeit zielt darauf ab, eine Antwort auf diese offenen Fragen zu geben. Nach Esselborn sollte die Gegenwartsliteratur im Zentrum der Gegenwartsliteratur stehen, denn nur diese betreffe uns als Zeitgenossen und als Zielgruppe, nähme kritisch Themen der Gegenwart auf und vermittele Perspektiven für die Zukunft. Dies sei aber auch die Perspektive der Germanistik, gerade im Ausland..¹¹²

In Bezug auf die *interkulturelle Literatur* brachte das Info-Heft DaF in Heft 4 (2011) einen interessanten Beitrag von Chiara Cerri, die über den *Mut* zur Didaktisierung der

¹⁰⁸ Vgl. dazu Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt 1985; Heid, Manfred (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, NY, München: Goethe-Institut 1985.

¹⁰⁹ Koppensteiner Jürgen/ Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag 2012, S. 22.

¹¹⁰ Rösch, Heidi: Perspektiven in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert/ Wintersteiner, Werner: *Jenseits von Babylon*, S. 41.

¹¹¹ Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, S. 480.

¹¹² Esselborn, Karl: Neue Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur in aktuellen germanistischen Veröffentlichungen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Intercultural German Studies, Band 28, München: Iudicium Verlag, 2002, S. 413–427. S. 413.

interkulturellen Literatur spricht. Aus einem deutsch-italienischen Sprachraum stammend, beschäftigt sie sich mit der interkulturellen Literatur sowohl als Literaturwissenschaftlerin als auch als DaF-Lehrerin. In ihrem Aufsatz *Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht* erkundet sie die gegenwärtige Rolle der interkulturellen Literatur im DaF-Bereich, stellt ihre Vorteile für den Unterricht vor und schließt mit einem Didaktisierungsvorschlag ab. Cerri beschreibt vier Gründe, die für die interkulturelle Literatur sprechen: interkulturelles Lernen, landeskundliches Potenzial, experimentelle Ästhetik und identifikatorisches Potenzial. Nach Cerri kann man festhalten, dass es noch ein langer Weg bis zu einer einheitlicheren begrifflichen und kanonischen Akzeptanz der interkulturellen Literatur sein wird. Sie ist der Meinung, dass die DaF-Didaktik aber nicht auf bessere Zeiten warten kann, sondern dass sie sich schon jetzt dem unterrichtspraktischen Einsatz interkultureller Literatur widmen muss.¹¹³ Laut Esselborn ist „eine Vermittlung nicht ganz einfach, da die verschiedenen Bereiche noch immer nicht systematisch miteinander verbunden sind.“¹¹⁴ Ein Überblick über literaturdidaktische Konzepte und eine Entwicklung der Literaturdidaktik fehlt besonders in den außereuropäischen Ländern.¹¹⁵ Aus diesem Grund will diese Forschungsarbeit diese Diskussion im Kontext des DaF-Literaturunterrichts in Italien vertiefen, weil in Italien die Literaturdidaktik in der Regel weniger entwickelt ist als in Deutschland.¹¹⁶ Die Rezeption der Chamisso-Literatur erregt heute großes Interesse, aber nicht nur im Sinne einer empirischen Studie über die Literatur, die auf eine Verarbeitung abzielt. Man wird deshalb herausfinden müssen, inwiefern die Chamisso-Literatur zur Schaffung einer interkulturellen Identität und zu einer positiven Bilanz über die Interkulturalität, die Landeskunde und die Ästhetik im universitären Bildungskontext an der Universität in Italien beiträgt, indem die Literaturverarbeitungsprozesse bekannt und erkennbar gemacht werden.

¹¹³ Cerri, Chiara: *Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht*. In: InfoDaF 38 (2011), Heft 4, 391–413.

¹¹⁴ Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag 2010, S. 11.

¹¹⁵ Ebenda, S. 19.

¹¹⁶ Gute Didaktisierungsvorschläge hat Ulrike Marie Reeg erarbeitet. Vgl.: Reeg, Ulrike: Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung. In: Reeg, Ulrike (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Perspektiven. Alle Beiträge der 5. Jahrestagung der Deutschlektoren an italienischen Universitäten*, Bari: Editioni di Pagina, 2006, VII–XVI. und Dies.: Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kaunzner, Ulrike (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann, 2008, S. 117–134.

2 Literarische Texte als Vermittler zwischen den Kulturen

Lesen ist ein Medium, Erfahrungsraum für Fremdes/Unbekanntes, für das Sich-Einlassen und Sich-Auseinandersetzen mit fremden Welten, die in literarischen Texten entworfen werden. Der Leser bewegt sich in seiner Imagination in einer anderen Welt, durchlebt eine fremde Subjektivität und kann sich in Abgrenzung von einer erlebten Andersheit seines Selbst vergewissern.¹¹⁷

In diesem Zitat beschreibt Swantje Ehlers den Akt des Lesens als Grenzüberschreitung zwischen dem empirischen Lesesubjekt, seiner Realität und fingierten Welten. Mithilfe literarischer Texte werden grundlegende Informationen über die andere Kultur zugänglich, weil Literatur selbst als *Vermittlerin* von Fremdkultur, Agens und Medium der Vermittlung wirkt. Die größte Schwierigkeit für Studierende und Dozenten beim Durcharbeiten der DaF-Literatur besteht jedoch in der Vermittlung, dem Lesen und der Analyse dieser Texte. Wenn 20 Studierende einen literarischen Text lesen, kommt es zu 20 verschiedenen Lektüren. Die Lektüre ist ein subjektiver Akt und die richtige Interpretation ist für die Studierenden nicht nur eine Herausforderung, sondern oft auch ein schwieriger Prozess, voller Zweifel und Unsicherheiten, vor allem in einer Fremdsprache. Für die literarischen Texte der Chamisso-Literatur stellt sich zudem eindringlich die Frage, ob sie für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz relevant sind, was sie leisten könnten und besonders, wie sie als Mittler zwischen den Kulturen handeln könnten. Die interkulturelle Literatur kann

einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Wahrnehmung und Reflexion der Situation der Minderheiten und der Mehrheit in einer multiethnischen Gesellschaft leisten, sie kann für Fremdheitserfahrungen sensibilisieren, nationale Identität und kulturelle Homogenität durch Dezentralisierung problematisieren, transkulturelle Lebensentwürfe und Identität vorführen, interkulturelle Kompetenz und aktive Toleranz fördern.¹¹⁸

Chamisso-Texte im DaF-Literaturunterricht sind ein effizientes Mittel, um sich auf das Weltwissen, die Reise, die Geschichte und das Bewusstsein über Veränderung durch die kulturelle Vielfalt der Metaphern, der Personen, der Topografien und der von den AutorInnen vorgeschlagenen Themen zu beziehen. In diesem Sinn entdeckt der Leser eine Sprache, ein Gedächtnis und vor allem die Interkulturalität; er setzt sich damit auseinander und respektiert

¹¹⁷ Ehlers, Swantje: Interkulturelle Lesedidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*, S. 49.

¹¹⁸ Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag 2010, S. 295.

die Unterschiede. Folglich wird zwischen dem Leser und den Gedanken und Gefühlen des Autors ein Dialog geschaffen, der zu einem bewussten und interessanten Fremdverstehen, Weltwissen und interkulturellen Bewusstsein führt. Diese Literatur ist „besonders gelungene Wissensvermittlung“, sie „ermöglicht ‚Selbst-Bildung‘ und ist als Beitrag zur Selbstbestimmung einer Person aufzufassen.“¹¹⁹

Wie kein anderes Medium kann die Literatur so durch eine existenzielle Verunsicherungsphase (die Brille der anderen Kultur) zu einem gewandelten Blick auf die Welt (eine neue Sichtweise, hervorgegangen aus der Beschäftigung mit der eigenen und mit der fremden) führen.“¹²⁰

Literatur lässt uns *Andersheit* erfahren, sie ist nach Volker Gerner ein Medium, mit dem Leser eigene Erfahrungen spiegeln und hinterfragen könnten und das daher für viele Didaktiker der Ausgangspunkt sei, um Ziele für den Literaturunterricht zu definieren.¹²¹ Interkultureller Literaturunterricht ermöglicht didaktische Arrangements zu interkultureller Bildung und interkultureller Begegnung, die Texte dieser Literatur sind *Mittler* zwischen Kulturen, in denen interkulturelle Aspekte zu erarbeiten sind. Die Texte ausländischer AutorInnen können die entsprechende kulturelle Binnenperspektive eröffnen, da sie ein Deutschlandbild, das widersprüchlich und gebrochen ist und nach Auseinandersetzung verlangt, vermitteln.¹²² Aus allen diesen Gründen sind diese Texte im interkulturell orientierten Literaturunterricht zu verorten: In literarischen Texten mit interkulturellem Potenzial wird Wirklichkeit inszeniert, da sie besonders geeignet zur Förderung der Fähigkeit des Perspektivenwechsels und zum Fremdverstehen sind.

Man kann zweifelsohne sagen, dass Chamisso-Texte als Spiegel der modernen Realität, als Mittel zwischen den europäischen und außereuropäischen Kulturen anzusehen sind. Der individuelle Lernprozess des DaF-Studierenden erfolgt durch das Lesen der Chamisso-Texte: Der Studierende wird mehr über die europäische Realität, die Geschichte und die Veränderungen des alten und neuen Europas lernen. Literarische Texte haben eine

¹¹⁹ Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektive*. Diskussionsforum Deutsch, Band 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 4.

¹²⁰ Ebenda, S. 5.

¹²¹ Gerner, Volker: *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*, Marburg: Tectum Verlag 2007, S. 121–122.

¹²² Vgl. Wrobel, Dieter: Texte als Mittler zwischen Kulturen. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*, S. 37–52.

„welterzeugende und welterschließende Kraft“¹²³; sie sind naturgemäß polysemisch und liefern verschiedene Ebenen des Lesens.

Bredella reflektiert in seinen Überlegungen über die Rolle der Literatur im Prozess des Fremdverstehens. Nach ihm erweitert die Freude am Lesen unseren Horizont und erlaubt uns auch Erfahrungen zu formulieren, die wir vorher nicht in Worte fassen konnten. Er stellt fest, dass post-koloniale und multikulturelle literarische Texte durch den Bezug auf die Lebenswelt unsere Sichtweisen korrigieren und erweitern können.¹²⁴ Wesentliche Tätigkeiten beim Lesen literarischer Texte sind die Perspektivenübernahme und die Perspektivenkoordination. Über die Bedeutung des Verstehensprozesses literarischer Texte für das Fremdverstehen hat Lothar Bredella angemerkt:

Indem Leser an den Gedanken und Gefühlen der Charaktere Anteil nehmen und die Welt mit deren Augen sehen, übernehmen sie auch deren Perspektive. Indem literarische Texte Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven darstellen, ergibt sich für die Leser zudem die Aufgabe der Perspektivenkoordination, wenn sie beispielweise die verschiedenen Sichtweisen der Charaktere auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen. [...] Die Lektüre literarischer Texte erfordert somit zwei Formen des Verstehens: das direkte Verstehen der in der fiktiven Welt dargestellten Handlungen und das indirekte, reflexive Verstehen des in dem literarischen Text inhärenten Weltbildes [...].¹²⁵

Literarische Texte können die Motivation zum Verstehen erhöhen und ihren Lesern Spielräume für Deutungen eröffnen, die im Unterrichtsgespräch verglichen, differenziert und modifiziert werden können.¹²⁶ Sie sind bildungsrelevant, „weil sie ihre Leser dazu bringen, fremde Welten, in denen wir Andere verstehen lernen, im Rezeptionsprozess entstehen zu lassen.“¹²⁷ Durch ihre Rezeption kann die Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit gefördert werden.¹²⁸

Eine der zentralen Aufgaben der Literaturdidaktik ist es, diese Rezeption zu aktivieren und Studierende dazu anzuregen, sich auf den Text einzulassen. Der Leser lässt die Erfahrungen in literarischen Texten während der Rezeption entstehen. Ausgehend von poststrukturalistischen

¹²³ Vgl. Zu diesem Konzept: Bredella, Lothar: Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007:, S. 65–85.

¹²⁴ Vgl. Bredella, Lothar: Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik, In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*, S. 33.

¹²⁵ Bredella, Lothar: Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 134–135.

¹²⁶ Vgl. ebenda, S. 135.

¹²⁷ Ebenda, S. 31.

¹²⁸ Zu diesen Konzepten vgl.: Bredella, Lothar: *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*, Tübingen: Narr 2012.

oder postmodernen Literaturtheorien¹²⁹ verschiebt sich der Fokus auf den Text und seine Beziehung zum Leser: Im Zentrum steht der sogenannte *Text-Leser-Dialog*. In Bezug auf die Problemstellungen dieser leserorientierten Ästhetik haben der Romanist Hans Robert Jauß und der Anglist Wolfgang Iser Ende der 1960er-Jahre aus rezeptions- und wirkungstheoretischer Sicht auf die Rolle des Lesers im literarischen Prozess aufmerksam gemacht. Während nach Jauß der historische Horizont des Textes und der aktuelle Horizont des jeweiligen Lesers immer wieder neu in Übereinstimmung gebracht werden müssten, ist der Leser nach Iser bereits bei der Produktion des literarischen Werkes mit eingebracht. Er versucht die Besonderheit fiktionaler Texte zu begründen und die aktive Rolle des *impliziten Lesers* in dieser nachzuweisen. Diese rezeptionstheoretischen Arbeiten provozierten geradezu eine *literaturdidaktische Umsetzung*: die didaktisch orientierten Arbeiten, die danach entstanden sind, sind rezeptionspragmatische Studien, die sich der Frage nach dem ‚Was‘ der literarischen Textwahrnehmung durch naive Leser stellen.¹³⁰ Deshalb ist es wichtig, die Rezeption zu aktivieren, um eine sprachlich-literarische Interkulturalität zum Zweck der Planung im Literaturunterricht zu fördern.

In ihren Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik spricht Irmgard Honnef-Becker über eine *sprachlich-literarische Interkulturalität*, die vor allem für AutorInnen kennzeichnend ist, die in mehreren Sprachen schreiben, eine interkulturelle Biografie besitzen und interkulturelle Sprachmischungen schaffen. Honnef-Becker nennt als Beispiel Yoko Tawada und Feridun Zaimoglu, die in vielen ihrer Werke mit Sprech- und Schreibhandlungen spielen und experimentieren. Tawada experimentiert in ihren Werken mit ihren beiden Sprachen (Deutsch und Japanisch), während Zaimoglu die Sprache der jungen Deutschtürken protokolliert. Diese Texte haben im Bildungskontext ein interkulturelles Potenzial, sie geben Impulse, das Fremde zu verstehen, und sind Gebrauchsanweisung für fremde Welten.¹³¹

Das Arbeiten mit einem Chamisso-Text bedeutet nicht, ihn nur sachlich zu lesen und auf pragmatische Weise durchzuarbeiten; vielmehr muss man verstehen, warum die Chamisso-Literatur in Italien unterrichtet und gelernt werden sollte. Ebenso ist es wichtig abzuwägen, was man von dieser Literatur unterrichten und vermitteln möchte und auf welche Weise das

¹²⁹ Zu diesen Konzepten vgl.: Kemmler, Claus: Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben. Poststrukturalistischer Literaturunterricht und Werteerziehung. In: *Deutschunterricht 4* (1997), S. 170–179 und Weskamp, Ralf: Postmoderne Literaturtheorien. Folgen und Möglichkeiten für den fremdsprachlichen Literaturunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts 4* (1997), S. 345–353.

¹³⁰ Vgl. Paefgen, Elisabeth: *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart: Metzler 1999, S. 44.

¹³¹ Vgl. Honnef-Becker, Irmgard: Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*, S. 201–236.

geschehen soll. Wir müssen auch bedenken, dass es so etwas wie ein *Wesen* der Literatur schlichtweg nicht gibt. Jedes beliebige Stück Text kann *nicht-pragmatisch* gelesen werden – genauso wie jeder Text *poetisch* gelesen werden kann.¹³² Bei der Arbeit mit fremdkulturellen literarischen Texten schlägt Nünning handlungsorientierte Ansätze vor:

In Hinblick auf die Frage, wie Fremdverstehen durch den Umgang mit literarischen Texten lehr- und lernbar ist, kann man also davon ausgehen, dass der Gegensatz zwischen „rationaler Textanalyse“ und „kreativem Umgang mit literarischen Texten“ keineswegs eine Alternative ist, bei der sich Lehrende zwischen zwei einander ausschließenden Möglichkeiten entscheiden müssen. [...] Während traditionelle Verfahren der Textanalyse die Identifizierung, Differenzierung und inhaltliche Rekonstruktion verschiedener Perspektiven in einem Text ermöglichen, erfordert die Schulung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten zur Übernahme und Koordinierung anderer Sichtweisen in stärkerem Maße die Einbeziehung schülerzentrierter, kreativer und produktionsorientierter Formen der Textarbeit.¹³³

So sollten DaF-Studierende mit Texten arbeiten. Durch die Vermittlung dieser literarischen Texte nimmt der DaF-Studierende eine neue und fremde Perspektive ein und kann dadurch die Welt außerhalb des Texts beleuchten. In *Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte* geht Andrea Leskovic, wie der Titel ihrer Schrift schon andeutet, der Frage nach, wie sich eine Instrumentalisierung literarischer Texte zu landeskundlichen oder linguistischen Zwecken vermeiden lässt. Diesbezüglich bemerkt sie:

Literarische Texte thematisieren das Fremde auf unterschiedliche Weise, was sie gerade für den interkulturell konzipierten Literaturunterricht interessant macht. Ein häufiges Problem allerdings ist die Instrumentalisierung literarischer Texte, deren ästhetische Autonomie in der kulturwissenschaftlichen und interkulturellen Ausrichtung der Literaturwissenschaft meist nicht thematisiert wird.¹³⁴

Das ist ein relevantes Problem, das sich gerade bei der Vermittlung fremdsprachlicher literarischer Texte häufig abzeichnet. Wenn man als fremdkultureller Leser liest, stößt man zunächst auf eine zweifache Fremdheit: die fremde Sprache und die fremde Kultur.¹³⁵ Bei der

¹³² Eagleton, Terry: *Einführung in die Literaturtheorie*, 3. Aufl., Stuttgart: Metzler 1994, S. 10

¹³³ Nünning, Ansgar: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 119.

¹³⁴ Leskovec, Andrea: Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15/2, S. 237. Vgl. auch: Šlibar, Neva: Transformationsraum Literaturunterricht? Literarische Kompetenzen als Herausforderung und Chance. In: *PISMO, Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* (Sarajevo), 2008 (6), Nr.1, S. 187–203; Dies.: Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DAF-Unterricht. Ljubljana 2011.

¹³⁵ Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, S. 12.

Vermittlung literarischer Texte erreicht man nicht nur diese Ziele, sondern auch andere wichtige Kompetenzen. Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* werden vier allgemeine Kompetenzen beschrieben, über die Lerner beim Lesen und Behandeln von Texten verfügen müssen: das deklarative Wissen (*savoir*), das prozedurale Wissen (*savoir faire*), die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir être*) und die Lernfähigkeit (*savoir apprendre*). Im Prozess des Fremdverstehens werden sie alle gebraucht, obwohl wir im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen (GERS)* eine Marginalisierung von Literatur beobachten, die praktisch keine Erwähnung findet. In *Aesthetic uses of language* wird deshalb angemerkt:

National and regional literatures make a major contribution to the European cultural heritage, which the Council of Europe sees as “a valuable common resource to be protected and developed”. Literary studies serve many more educational purposes – intellectual, moral and emotional, linguistic and cultural – than the purely aesthetic. It is much to be hoped that teachers of literature at all levels may find many sections of the Framework relevant to their concerns and useful in making their aims and methods more transparent.¹³⁶

Die Bildungszwecke durch literarische Texte sind intellektuelle, moralische, emotionale, sprachliche und kulturelle und nicht nur ästhetische. Diese Texte sind reich an Ideen und Stoffen zum Nachdenken, die der Lehrer zusammen mit den Studierenden durch immer neue Methoden entwickeln kann. Die Instrumentalisierung dieser literarischen Texte bleibt ein Problem, auch weil es eine komplette kanonische Akzeptanz der interkulturellen Literatur im Feld der Literaturdidaktik noch nicht gibt. Die interkulturelle Literaturwissenschaft bleibt jedoch noch eine relativ neue Forschungsrichtung und die Interkulturalität wird als Herausforderung für die Literaturdidaktik gesehen.¹³⁷ Heutzutage ist interkulturelle Literatur ein wichtiger Teil der Sprach- und Kulturvermittlung und ihre didaktischen Vorteile nehmen eine zentrale Stellung ein: Literatur spielt für eine *Didaktik des Fremdverstehens* eine wichtige Rolle. Ein didaktischer Einsatz dieser interkulturellen Literatur im akademischen Bereich

sollte die komparatistische und xenologische Perspektive und die neuen Ansätze einer transnationalen und kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft auf dem Hintergrund des neueren Migrations- und Minderheitendiskurses nutzen, vor allem aber die unterschiedlichen sozialpolitischen und biographischen Realitäten, die so entscheidend zu

¹³⁶ Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt 2001, 4.3.5.

¹³⁷ Zu diesen Konzepten vgl.: Iljassova-Morger, Olga: *Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*, Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2009, S. 37–57.

den Varianten der literarischen „Interkulturalität“ beitragen, und das aktuelle Selbstverständnis der Autoren – wie natürlich auch das ihrer Rezipienten – berücksichtigen.¹³⁸

Heute sind immer neue unterrichtspraktische Einsätze interkultureller Literatur notwendig. In diesem Sinn möchte meine Forschungsarbeit einen Beitrag leisten, indem die spezifische Vermittlung der Chamisso-Literatur, die Gegenstand des dritten Kapitels sein wird, im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien analysiert wird.

¹³⁸ Esselborn, Karl: Interkulturelle Literatur. Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*, S. 24.

3 Interkulturelles Lernen, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz

Globales Ziel interkultureller Literaturwissenschaft ist daher ein gesellschaftspolitisches, nämlich die Ausbildung interkultureller Kompetenzen über die Beschäftigung mit Literatur, was sie in den Kontext des globalen Lernens einrückt.¹³⁹

Im Zeitalter stetig zunehmender Vernetzungen von politischen und wirtschaftlichen Kontakten verwischen sich Grenzen, die Globalisierung setzt sich stetig fort und die Vermittlung interkultureller Kompetenz wird zu einem bedeutenderen Anliegen und Ziel der akademischen Lehre in der modernen Literaturdidaktik. Interkulturelle Literatur und ihre Vermittlung in der Ausbildung interkultureller Kompetenzen spielen zweifelsohne eine besondere Rolle. *PISA 2000* war für die Lese- und Literaturdidaktik aus zweierlei Sicht ein heilsames Ereignis. Nach dem *PISA-Schock* steht die Bildungsdebatte um interkulturelles Lernen und Verstehen durch literarische Texte und die konsequente Förderung interkultureller Kompetenz noch stärker im Brennpunkt der interkulturellen Literaturdidaktik. Interkulturelle Literatur fungiert nicht nur als Simulation einer fremdkulturellen Erfahrung, sie baut kulturelle Fremdheit ab, vermittelt Sensibilität für kulturelle Differenz und sensibilisiert für Differenzwahrnehmung.¹⁴⁰ Wenn sich die DaF-Studierenden in der Literatur neugierig und erwartungsvoll bewegen, können sie ihre emotionale und kognitive Erfahrung und ihre Erkenntnisse im Bereich der Literatur fördern und sie auch für andere anregende Kontexte verfügbar machen. Damit dies jedoch gelingen kann, müssen die Studierenden natürlich auch ihre eigene Motivation mit einbringen und sich ihrer eigenen Kompetenzen bewusst werden. Das folgende Kapitel befasst sich mit den Argumenten für ein interkulturelles Lernen und beleuchtet deren Zweck.

Zuvor muss der Begriff interkulturelles Lernen definitorisch umrissen werden. Im Zuge der weltweiten Globalisierung und der Migrationsprozesse in Europa hat sich seit den 1980er-Jahren *interkulturelles Lernen* als pädagogisches Prinzip verstärkt. Obwohl der Begriff des *interkulturellen Lernens* in der Zwischenzeit ziemlich inflationär gebraucht wird und zu einem Modewort geworden ist, gilt immer noch das, was Diether Breitenbach in seiner Studie ausgeführt hat. In *Kommunikationsbarrieren in der Internationalen Jugendarbeit* behandelt Breitenbach das interkulturelle Lernen. Dazu merkt er an:

¹³⁹ Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, S. 22.

¹⁴⁰ Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde*, S. 233.

Interkulturelles Lernen unterscheidet sich in seinen allgemeinen Mechanismen und Abläufen in keiner Weise von Lernprozessen innerhalb der eigenen Kultur. Der Erwerb von Kenntnissen über ‚andere Kulturen, Gesellschaftsordnungen und Lebensverhältnisse‘, der Abbau von Vorurteilen und die Änderung von Einstellungen gegenüber anderen Nationen sowie der Aufbau von Handlungsnormen im Sinne einer ‚dauerhaften Friedensordnung‘, um nur einige Formulierungen aus den Richtlinien für staatlich geförderte internationale Jugendbildung zu nennen, werden, wie jedes andere Lernen durch die zeitliche Nähe (Kontiguität) von Wahrnehmungen sowie durch die vom Lernenden selbst erlebten oder erwarteten bzw. von ihm an anderen wahrgenommenen Handlungsfolgen bedingt. [...] In diesem Zusammenhang mag zunächst die allgemeine Definition genügen, dass interkulturelles Lernen wie jedes andere Lernen auch ein Prozeß ist, durch den Verhalten aufgrund von Interaktion mit der Umwelt und den daraus resultierenden Handlungsfolgen relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird, wobei der Lernprozeß selbst den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten als auch die Entstehung oder Änderung von Gefühlen, Motiven, sozialen Normen oder Wahrnehmungskategorien umfassen kann, um nur einige Aspekte des Lernens zu nennen. Spezifisches Merkmal interkulturellen Lernens ist also nicht ein besonderer Lernmechanismus, sondern der Lerninhalt, der [...] einem anders-kulturellen System entstammt.¹⁴¹

Interkulturelles Lernen als pädagogisches Prinzip gewinnt zunehmend an Bedeutung und es wurde in den letzten Jahren zunehmend mit dem Studium der Literatur insbesondere in fremdsprachlichen Kontexten in Verbindung gebracht. Laut Reeg bedeutet interkulturelles Lernen „die Überschreitung der Sozialisation in der Eigengruppe in Richtung auf das Fremde, das als Viabilisierungsinstanz akzeptiert wird.“¹⁴² Das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* brachte in Band 26 (2000) eine interdisziplinäre Beitragssammlung *Zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen* heraus. Cesana und Eggers betrachten den Prozess der Globalisierung zwischen den Kulturen und die Pluralität von Kulturwelten, die ein neues Forschungsfeld eröffnen. Die interkulturelle Transformation der Kulturwissenschaften und die Auseinandersetzung mit der Interkulturalität bilden eine Herausforderung von besonderer Zukunftsbedeutung.¹⁴³ Das Ziel interkulturellen Lernens besteht in einer *Flexibilisierung und Dynamisierung der modifizierten Wir-Identität*.¹⁴⁴ Literatur ist seit jeher ein Medium des Kulturkontakts zwischen verschiedenen Leuten und Kulturen; nach Voßkamp sind literarische

¹⁴¹ Breitenbach, Dieter (Hg.): *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Bd. 1. Vorstudien*. Saarbrücken: Breitenbach 1979, S. 11.

¹⁴² Reeg, Ulrike: *Interkulturelle Sprachräume (I). Sprachreflexion und kommunikative Handlungsmuster im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Aachen: Shaker Verlag 2003, S. 53.

¹⁴³ Cesana, Andreas/Eggers, Dietrich: *Zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen*. In: Wierlacher, A./ Eggers, D./Engel, U. Krumm, H.J./ Bohrer, K.F. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies 26, München: Iudicium 2000, S. 243-244.

¹⁴⁴ Dawidowski, Christian: *Konzepte zur interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte*. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*, S. 25.

Texte „spezifische Formen des individuellen und kollektiven Wahrnehmens von Welt und Reflexion dieser Wahrnehmung.“¹⁴⁵

Interkulturelle Bildung und Erziehung sind mit dem Hintergrund einer globalen Weltwirtschaft, der weltweiten Vernetzung von Menschen und Institutionen sowie mit dem Hintergrund von wirtschaftlich, demografisch und sozial begründeten Migrationsbewegungen und den daraus folgenden kulturell heterogenen Gesellschaften zu einem zentralen fächerübergreifenden Bildungsziel geworden.¹⁴⁶ Im Prozess des interkulturellen Lernens wird

das autonome Subjekt durch Reflexion, Interaktion und Dialog mit anderen der Grenzen seiner eigenen, sich in permanenter Veränderung befindenden Deutungsmuster bewußt, diese [werden A. C.] kritisch überprüft und modifiziert, was als Konsequenz zu einer Veränderung der Handlungsmuster im interkulturellen Kontext führen kann.¹⁴⁷

Nach Esselborn sollte als Leitidee eine *fremdsprachige bzw. interkulturelle literarische Bildung* ins Auge gefasst werden, die „eine fremdkulturelle mit einer literarisch-ästhetischen Kompetenz verbindet und die funktional-formalen Lernziele Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit und Toleranz einschließt“.¹⁴⁸ Diese interkulturelle literarische Bildung umfasst die folgenden Punkte: das Interesse und die Bereitschaft, sich auf die fremdsprachige literarische Lektüre einzulassen und mit ihr ästhetische und kulturelle Erfahrungen zu machen; ein kulturelles und literarisches Grundwissen, einen Einblick vor allem in das gegenwärtige literarische Leben der deutschsprachigen Länder; eine fremdkulturelle Kompetenz, eine Lesekompetenz, eine Analysekompetenz, eine Urteilskompetenz und eine historische Kompetenz.¹⁴⁹ Durch Texte, die sich zwischen zwei oder mehreren Kulturen bewegen, erleben die Studierenden eine Reise durch die „fremde Brille“ in der Interkulturalität, sie vergleichen mit anderen und durch die anderen analysieren sie sich selbst. Die Beziehung zwischen Interkulturalität und Literatur ist ein neues und wenig erforschtes Phänomen (vor allem in Italien). Interkulturalität wird heute

¹⁴⁵ Voßkamp, Wilhelm: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*, Stuttgart: Metzler 2008, S.77.

¹⁴⁶ Ahrends, Andreas/Nowitzki, Werner *Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997.

¹⁴⁷ Reviere, Ulrike: *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag 1998, S. 33.

¹⁴⁸ Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, S. 482.

¹⁴⁹ Vgl. Ebenda, S. 482–483.

als „neue Provokation der Literaturwissenschaft“¹⁵⁰ und als „neue Perspektive der Deutschdidaktik“¹⁵¹ gesehen. Wierlacher präzisiert *Interkulturalität* als „Prinzip kulturbewussten Mitdenkens des Anderen und Fremden“ und als „Relationsbegriff und forschungsleitendes Prinzip des Wechselspiels kulturdifferenten Wahrnehmungen“¹⁵², ohne diese Prinzipien ist ein Verstehen kaum denkbar. Interkulturalität ist die

Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten, realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen [...], an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen continua beteiligt sind.¹⁵³

Interkulturalität bedeutet in diesem Sinn das Überschreiten eigener Grenzen und das Einbeziehen von Kulturunterschieden. Gutjahr verweist auf den fremdkulturellen Kontext dieser Literatur als Spiegel von Differenzen und Übergängen zwischen den Kulturen, Fremdheitserfahrungen und Interkulturalität für die interkulturelle Öffnung des Literaturunterrichts:

Fremde als Alteritätsrelation zur Selbstbestimmung lässt sich unter räumlicher Perspektive unter drei prinzipiellen Erscheinungsformen fassen: zum einen als das Jenseitige, prinzipiell Unverfügbare und Unzugängliche; zum anderen als das unbekannte Draußen, das dem vertrauten Raum, sei es in dem eigenen Körper, der Familie oder der sozialen Gruppe, entgegengesetzt ist; und schließlich als Einbruch in einen als eigen definierten Innenraum. In der Inszenierung dieser raumorientierten Beziehungsverhältnisse hat die Literatur ein Archiv an prototypischen Figuren aufgebaut.¹⁵⁴

Das Konzept Interkulturalität scheint in mehreren Beiträgen zusammen mit dem Begriff *interkulturelle Kompetenz* in einer untrennbaren Verbindung zu stehen. Im modernen Literaturunterricht ist das Ziel nicht nur literarisch, sondern es konzentriert sich auch auf die interkulturelle Kompetenz. Dazu hat Heinz angemerkt:

¹⁵⁰ Interessant zu diesen Konzepten: Interkulturalität als neue Provokation der Literaturwissenschaft: Kirsch, Fritz Peter: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Ein romanistischer Zugang*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2011, S. 69–80.

¹⁵¹ Honnef-Becker, Irmgard: *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*, Nordhausen: Bautz 2006, [Interkulturelle Bibliothek, Bd. 111].

¹⁵² Vgl. Wierlacher, Alois/Hudson-Wiedenmann, Ursula: Interkulturalität. Zur Kontextualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation. In: Bolten, Jürgen/ Ehrhardt, Claus (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*, Sternefels: Wissenschaft und Praxis 2003, S. 217–243.

¹⁵³ Wierlacher, Alois: Interkulturalität. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, S. 257.

¹⁵⁴ Gutjahr, Ortrud: Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002, S. 360.

In Zeiten wachsender internationaler Verflechtung und stetig fortschreitender Globalisierung wird die Vermittlung interkultureller Kompetenz zu einem immer bedeutenderen Anliegen und Ziel der akademischen Lehre in den fremdsprachlichen kulturwissenschaftlichen Fächern. [...] Die Vermittlung interkultureller Kompetenz an der Universität setzt sich zum Ziel, bei den Studierenden die Fähigkeit zu produktivem, adäquatem und verständigungs-orientiertem Denken, Verstehen und Handeln in kulturellen Kontaktträumen und -situationen auszubilden.¹⁵⁵

Interkulturelle Kompetenz „wird mit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche des gesellschaftlichen Lebens immer stärker zur Schlüsselqualifikation für Fach- und Führungskräfte innerhalb und außerhalb Deutschlands.“¹⁵⁶ Man versteht unter interkultureller Kompetenz die Fähigkeit, mit kultureller Fremdheit umzugehen, „zwei Sprachen und Kulturen zueinander in Beziehung zu setzen mit dem Ziel des Lernens, des Vergleichens, des Austauschs und der Verständigung vor allem auf kultureller Ebene.“¹⁵⁷ Zur gefragten interkulturellen Kompetenz tragen mehrere Fähigkeiten bei:

[...] die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden, die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen, die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.¹⁵⁸

Interkulturelle Kompetenz im *global village* bedeutet nicht nur die Notwendigkeit, verschiedene Kommunikationsstrategien einzuüben, es geht auch darum, andere Wertvorstellungen zu akzeptieren und von ihnen zu lernen.¹⁵⁹ Nicht nur um Kommunikationsstrategien und den landeskundlichen Ansatz zu stärken, sondern um neue Wertvorstellungen durch literarische Texte zu fokussieren, lauten die Forschungsfragen: *Wie* kann interkulturelle Kompetenz durch literarische Texte gefördert werden und *warum* sind zur Förderung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz literarische Texte wichtig? Die

¹⁵⁵ Volkmann, Laurenz/ Stierstorfer, Klaus/ Gehring, Wolfgang (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr 2002, S. 143.

¹⁵⁶ Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. Jg. 14/2003, Heft 1, S. 137.

¹⁵⁷ Seddiki, Aoussine: Interkulturelle Kompetenz, eine wesentliche Bedingung zur Vermeidung von Übersetzungsschwierigkeiten. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Translation and Transgression. Interkulturelle Aspekte der Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008, S. 303–304.

¹⁵⁸ Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt 2001, S. 106.

¹⁵⁹ Vgl. Volkmann, Laurenz: Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 164–190.

Antwort von Bredella ist, dass literarische Texte die Welt subjektivieren und wir, wenn wir lesen, Teil einer Erfahrung von jemand anderem werden und dadurch unseren eigenen Horizont erweitern. Folglich ist nicht nur Empathie mit den Figuren, sondern auch die Entwicklung einer kritischen Distanz vorhanden.¹⁶⁰ Bredella erörtert die Diskussion um die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Er betont, dass sich die Innenperspektive nicht auf die fremde, sondern auf die eigene Perspektive beziehen und das Verstehen des Fremden unter dem Begriff der Außenperspektive erfasst werden sollte. Der Sprachwissenschaftler stellt dar, dass wir in der Tat den anderen nicht verstehen können, wenn wir ihn monologisch als ein einsames Subjekt konzipieren, aber dass es sehr wohl möglich ist, den anderen zu verstehen, wenn wir von der Intersubjektivität und dem Dialog ausgehen: „Wenn wir Menschen einer fremden Kultur verstehen wollen, müssen wir versuchen, ihre Perspektive einzunehmen, um die Dinge mit ihren Augen zu sehen.“¹⁶¹ Nach Bredella gehört zum Verstehen einer Handlung nicht nur, dass wir die Intentionen, Wünsche und Handlungsmotive der Handelnden erkennen, sondern auch, dass wir erkennen, welches Bild sie von der Welt haben durch die Geschichten, die es uns ermöglichen, mit anderen Kulturen und Zeiten in Kontakt zu treten. „Bredella belegt die lektürebegleitende Hirnaktivität mit Forschungsergebnissen über Spiegelneuronen, die beim Wahrnehmen der Handlungen Anderer zu flammen beginnen, sowie mit Erkenntnissen über *Theory of Mind* und kindliche Rollenspiele.“¹⁶² In ihrer Studie *Zur Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen: Elemente der kindlichen Theory of Mind* beschreibt Julia Kern den Begriff *Theory of Mind* folgendermaßen:

Theory of Mind ist die Fähigkeit sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben. Als Kernkonzepte der *Theory of Mind* können Wünsche und Überzeugungen verstanden werden. Sie ermöglichen es, Verhalten vorherzusagen. [...] Was bedeutet nun aber *Theory of Mind* inhaltlich? Der Mensch, als soziales Wesen, versucht, in seinem Alltag die Handlungen und Emotionen anderer Personen für sich erklärbar zu machen, indem er wie ein Psychologe deren mentale Zustände berücksichtigt: Erkennt er den Wunsch sowie die Überzeugung einer anderen Person, kann er daraus ihre Handlung vorhersagen. Handlungen wiederum deutet er als Folge bestimmter Überzeugungen, Wünsche und Absichten. Er verfügt also über eine Alltagspsychologie, mit der er das Verhalten und Denken anderer Menschen für sich erklärbar machen kann.¹⁶³

¹⁶⁰ Vgl. Bredella, Lothar: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen: Narr 2002.

¹⁶¹ Vgl. Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen: Narr 2007, S. 11–13.

¹⁶² Van de Kamp, Tatjana, Rezension vom 13.12.2012 zu: Bredella, Lothar: *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*, Tübingen: Narr 2012. In: socialnet Rezensionen, <http://www.socialnet.de/rezensionen/14181.php> (Abgerufen am 20.12.2014).

¹⁶³ Kern, Julia: *Zur Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen: Elemente der kindlichen Theory of Mind*, unv. Diss., Universität Freiburg, 1996. S. 8.

Klar ist, dass wir, um eine fremde Kultur zu verstehen, ihre Perspektive einnehmen sollten oder besser müssen. Die Rezeption von Geschichten ist nach Bredella dadurch gekennzeichnet, dass wir als Rezipienten nicht Handelnde, sondern Zuschauer sind. Als Zuschauer können wir uns in Charaktere hineinversetzen und versuchen, an ihrer Stelle zu handeln. Außerdem zeigt Bredella auf, dass wir beim Lesen einer Geschichte das Privileg haben, uns unmittelbar die Gedanken und Gefühle der Charaktere zugänglich zu machen, was im alltäglichen Leben nicht möglich ist. Er fügt hinzu, dass wir bei der Rezeption literarischer Texte mehr über Gedanken und Gefühle von Anderen als in realen Begegnungen erfahren.¹⁶⁴

In Bezug auf die Perspektiveneinnahme bei Bredella findet man folgende These:

Wir können Andere nur verstehen, wenn wir eine Innenperspektive einnehmen und die Welt mit ihren Augen sehen. Das ist ein konstitutives Moment des Verstehens von Geschichten. Bei ihrer Lektüre können wir diese Innenperspektive leichter einnehmen als in realen Begegnungen. Doch das Einnehmen der Innenperspektive allein reicht zum Verstehen nicht aus. Wir müssen auch eine Außenperspektive einnehmen und mit unseren eigenen Augen sehen.¹⁶⁵

Es ist sehr wichtig, die literarischen Texte nach den behandelten Themen zu selektieren, die interkulturelle Konflikte, Probleme über die politische Identität und Assimilation, Selbstbehauptung und Integration darstellen sollen. Das sind ideale Themen zur methodischen Organisation der Interpretationsarbeit, des Textverständnisses und des kreativen Schreibens. Die Unterrichtsstunden sollten durchgeführt werden, indem ein interaktives Verhältnis zum Text unter Verwendung bewährter Mittel aufgebaut wird; so kann die Literatur für neue Zwecke wie die interkulturelle Kompetenz Anstöße geben.

Chamisso-Texte sind optimale Schlüssel zum interkulturellen Lernen und Verstehen. Nach Brunner ist Migrationsliteratur „eine Literatur des Dialogs, des Austauschs, der Verschmelzung, die selbst auf der Wanderschaft ist, denn in ihr werden die wichtigsten Problembereiche des Fremdverstehens ausgelotet.“¹⁶⁶ Dennoch kommt sie zu dem Ergebnis, dass zwischen zwei Kulturen leben zu müssen ausschließlich Konflikte und Desorientierung bedeutet, da Kulturdifferenz auch Kulturkonflikt heißt.¹⁶⁷ Daher sollte man die richtige

¹⁶⁴ Bredella, Lothar: *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*, Tübingen: Narr 2012, S. 70.

¹⁶⁵ Ebenda, S. 72.

¹⁶⁶ Brunner, Maria E.: *Interkulturell, international, intermedial*, S. 176.

¹⁶⁷ Brunner, Maria E.: Migration ist eine Hinreise. Es gibt kein ‚Zuhause‘, zu dem man zurück kann. In: Durzak, Manfred/ Kuruyazici, Nilüfer (Hg.): *Die andere deutsche Literatur*. Istanbul Vorträge. In Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ataya, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, S. 71–90; S. 72.

Balance durch interkulturelle Kommunikation während des DaF-Literaturunterrichts an der Universität finden. In ihrer Studie *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education* behaupten Kelly, Elliot und Fant, dass interkulturelle Kommunikation eine Art dritten Raum¹⁶⁸ zwischen Sprachen, Menschen und Kulturen schaffe.

Die Welt macht eine schnelle und tiefgreifende Veränderung durch. Internationalisierung der Weltwirtschaft und die zunehmende Mobilität haben das Ausmaß der Begegnungen zwischen Menschen und Kulturen exponentiell erhöht. Das primäre Ziel einer Vorlesung an der Universität sollte es sein, zu einer erfolgreichen Entwicklung eines multikulturellen und vielsprachigen Europas beizutragen, in dem *cross-cultural awareness*¹⁶⁹ bei den Studierenden im Mittelpunkt steht. Der Erwerb von interkulturellen Fähigkeiten ist eng mit der Landes- und Literaturkunde verbunden und sollte durch innovative Lösungen gefördert werden, um das interkulturelle Bewusstsein der Studierenden zu verbessern und einen Dialog mit den „Anderen“ zu entwickeln. Das kann nicht nur als Entwicklung oder Herausforderung gesehen werden, sondern auch als ein Muss, um sich von der Annahme zu distanzieren, dass Literaturkenntnis an Universitäten lediglich als eine Klausur betrachtet wird, die bestanden werden muss, denn Studierende sollten viel mehr hinter die Fassade schauen. Wir müssen immer versuchen Erfahrungen in Europa durch die deutschsprachigen Länder zu vermitteln und sie nach dem Konzept der interkulturellen Kommunikation als Verstehens- und Lernprozesse bei der Konfrontation von zwei oder drei Kulturen zu beschreiben. In Italien muss die interkulturelle Arbeit an der Universität neu erarbeitet, neu gedacht und definiert werden und die Grenzen der Lernwelten müssen geöffnet werden. Interkulturelles Lernen muss zunehmend Konflikte und offene Fragen aus der Alltagswelt thematisieren und Studierende sollen von ihren konkreten Erfahrungen mit dem interkulturellen Lernen berichten.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Claire Kramsch hat den Begriff „third culture“ und „third place“ in die Fremdsprachendidaktik eingeführt. Nach Kramsch ist der Begriff a metaphor for eschewing the traditional dualities on which language education is based: L1/L2, C1/C2, NS/NNS, Us/Them, Self/Other [...] Third place did not propose to eliminate these dichotomies, but suggested focusing on the relation itself and on the heteroglossia within each of the poles“. Zu diesen Konzepten vgl.: Kramsch, Claire: *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press 2009, S. 199.

¹⁶⁹ Zu diesen Konzepten vgl. Byram, Michael/Zarate, Geneviève: *Young people facing difference. Some proposals for teachers*, Strasbourg: Council of Europe 1995.

¹⁷⁰ Vgl. zu diesen Konzepten Wakounig, Wladimir: Interkulturelles Lernen. In: Rastner, Eva Maria/Wintersteiner, Werner (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung „Deutschdidaktik in Österreich“*. Innsbruck: StudienVerlag 1994, S. 172–177.

Nach dieser Übersicht über die interkulturelle Literaturdidaktik und ihre wichtigsten theoretischen Ansätze, die sich mit dem Thema im deutschsprachigen Kontext beschäftigt haben, werden im nächsten Kapitel diese Ansätze mit der Chamisso-Literatur in einem italienischen Kontext (DaF) verknüpft und es wird die folgerichtige praktische Umsetzung der Didaktik im italienischen universitären Kontext behandelt.

III. Das didaktische Potenzial der Chamisso-Texte

1 Herausforderungen, Möglichkeiten und Perspektiven

Im Gegensatz zum interkulturellen Ansatz sollen nicht die multi- oder interkulturellen Unterschiede zum Thema gemacht werden, sondern die transkulturellen Uneindeutigkeiten, Vermischungen und sich auflösenden Grenzen der Kulturen, sprich: die Hybridität von Kultur. Ein undefiniertes *Dazwischen* soll respektiert werden.¹⁷¹

Die Robert Bosch Stiftung betreibt die Förderung und Vermittlung von Chamisso-Literatur, um Verbindungen zwischen den Völkern zu schaffen. Aus diesem Grund kann diese Literatur als ein Beitrag zur Völkerverständigung, zur Offenheit und Anstoß zum kritischen Denken und zur Kreativität bei europäischen Studierenden angesehen werden. Frank Albers, der in der Bosch Stiftung als Projektleiter für den Chamisso-Preis tätig ist, vertritt die Meinung, dass alle Adelbert-von-Chamisso-PreisträgerInnen „bewusst oder unbewusst, literarische und sprachliche ‚Brückenbauer‘ zwischen der deutschen Kultur und der Kultur ihres Herkunftslandes“¹⁷² sind, das heißt, sie lavieren zwischen deutscher Kultur und der Kultur ihres Herkunftslandes. Nach ihm sind die Chamisso-PreisträgerInnen nicht nur hervorragende Schriftsteller bzw. Vertreter deutschsprachiger Gegenwartsliteratur, sondern sie haben auch eine wichtige Vorbildfunktion, insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Diesbezüglich merkt er an, dass die lebhafte Resonanz daraus resultiert, dass die Stiftung zahlreiche Lesungen der Preisträger an Bildungsinstituten wie Schulen, Büchereien oder Theatern im ganzen deutschsprachigen Raum ermöglicht. Der Preis prämiert nicht nur die Autoren, sondern er gewährleistet auch eine Begleitförderung des Lesens durch die Autoren zum Beispiel an Schulen.¹⁷³

Die Chamisso-Literatur vermittelt den DaF-Studierenden einen breiten Zugang zur kulturellen Besonderheit von Europa. Sie regt inhaltlich zur Reflexion und Diskussion über Globalisierungsprozesse, genauso wie zu Fragen nach Kultur, Identität und Fremde an. Diese Forschungsarbeit zielt darauf ab, den DaF-Studierenden eine Öffnung zu ermöglichen, nicht nur hinsichtlich der Literatur, sondern auch der kulturellen Vielfalt Europas. Sie soll das Interesse und das Verständnis für europäische Kulturen wecken, die zugleich unbekannt und

¹⁷¹ Hartung, Regine/ Nöllenburg, Katty/ Deveci, Özlem (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch*, Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik Verlag 2013, S. 33.

¹⁷² Ebenda.

¹⁷³ Vgl. Albers, Frank: *Über den Chamisso-Preis*. LINK: www.boschstiftung.de (Abgerufen am 24.12.2014).

einander eindrucksvoll nahe sein können. Die Texte der Chamisso-Literatur führen die Studierenden in eine fremde Welt, in der sie sich mit deren Werte- und Glaubenssystemen, Menschen, sozialen, politischen und historischen Äußerungen auseinandersetzen können. Jeder Umgang mit diesen fremdkulturellen literarischen Werken trägt dazu bei, dass weitgehend die *interkulturelle, landeskundliche* und *ästhetische* Kompetenz gefördert wird. Es stellen sich die folgenden Fragen: Wie kann der DaF-Literaturunterricht die Chamisso-Literatur adäquat darstellen und erarbeiten, damit diese Kompetenzen vermittelt werden können? Wie lassen sich Chamisso-Texte unter interkulturellen, landeskundlichen und ästhetischen Aspekten erschließen?

Dieses Kapitel versucht diese Fragen zu beantworten und die wichtigen Aspekte aus den unterschiedlichen Bereichen heraus zu differenzieren, um Theorie und Perspektiven des Chamisso-Literaturunterrichts an den Universitäten in Italien systematisch miteinander zu verbinden. Das Thema dieses Kapitels eröffnet einen weiten Erfahrungshorizont im DaF-Literaturunterricht durch das interkulturelle, landeskundliche und ästhetische Potenzial der Chamisso-Literatur. Über diese Herausforderung hinaus möchte ich in den nächsten Kapiteln zum einen die aktuelle Situation des DaF-Literaturunterrichts an den Universitäten in Italien (Kapitel 2) und zum anderen das interkulturelle (Kapitel 3), landeskundliche (Kapitel 4) und ästhetische (Kapitel 5) Potenzial dieser literarischen Texte aufzeigen, das für den textanalytischen Zweck im zweiten Teil dieser Arbeit die Basis liefern wird. Ich vertrete die These, dass durch diese Texte zwei Ziele erreicht werden können: einerseits die Förderung der interkulturellen, landeskundlichen und ästhetischen Kompetenzen der DaF-Studierenden und andererseits die Konzeption von neuen Herausforderungen und Perspektiven für die Literaturwissenschaft, die im universitären Hörsaal in Italien praktisch umsetzbar sind.

Literatur findet erst durch ihre Leser ihre Bestimmung, sie regt die Emotionen der Studierenden an. Für viele DaF-Literaturstudierende ist diese Erfahrung ganz natürlich. Aber wenn man Literatur literaturwissenschaftlich bzw. literaturdidaktisch zu erforschen versucht, dann entstehen vielschichtige Probleme. „Die Herausforderung einer systematischen Erforschung des Verhältnisses von Literatur und Emotion liegt in der Notwendigkeit zur Verschränkung unterschiedlicher Untersuchungsperspektiven“¹⁷⁴ sowie in der Kompetenz des Verstehens, dem Gattungswissen, der Gegenstandsorientierung und der literarischen und ästhetischen Bildung.

¹⁷⁴ Frickel, Daniela A. / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektive und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 17.

Ausgehend von dieser Prämisse konzentriert sich diese Arbeit auf die interkulturelle Literatur und ihre Vermittlung zwischen didaktischer Analyse und Universitätspraxis. Chamisso-Literatur als Ort der Fremdheit stimuliert interkulturelle Prozesse bei den Studierenden, neue Herausforderungen und auch Möglichkeiten. Die Beschäftigung mit der Chamisso-Literatur scheint interessanter, gegenwärtiger und aktueller denn je. DaF-Studierende lesen die Texte der Chamisso-Literatur mit „fremden Augen“¹⁷⁵, um es mit Wierlachers Worten auszudrücken, und die deutsche Sprache und Kultur werden so aus fremder Perspektive betrachtet und gleichzeitig erzählt. Die Lektüre dieser Chamisso-Texte kann zweifelsohne den Horizont der DaF-Studierenden erweitern. Sie können sich durch diese Texte in eine für sie fremde Welt hineinversetzen; des Weiteren sind sie in der Lage, sich in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft frei zu bewegen, weil diese Literatur ein ideales Mittel ist, um sich mit Fremderfahrungen vertraut zu machen. Trotz der Fülle und des Potenzials dieser Literatur liegt die größte Schwierigkeit in der praktischen Vermittlung und in der Didaktisierung eines Textes im Literaturunterricht. Denn jeder Studierende und jeder Unterricht ist unterschiedlich, subjektiv und hat seine individuelle Dynamik. Laut Wrobel ist jeder Vermittlungsprozess von Literatur

durch Prozessvariablen gekennzeichnet, die sowohl für die beteiligten Parteien als auch für die Literatúrauswahl Vorgaben treffen, Instrumente definieren und schließlich und hauptsächlich Zielperspektiven des Vermittlungsprozesses angeben.¹⁷⁶

Das didaktische Potenzial dieser Literatur für den DaF-Literaturunterricht in Italien ergibt sich u. a. aus dem thematischen Fokus, der auf dem Phänomen der Grenzüberschreitung sowie den individuellen Entwicklungen der AutorInnen liegt, welche im multikulturellen Europa zu finden sind. Die Texte der Chamisso-Literatur inszenieren Fremdbilder von Europa von der Vergangenheit bis hin zur Gegenwart. Des Weiteren fordern sie im Literaturunterricht zur Reflexion, zum Dialog, zur Toleranz und zum Verstehen *fremder* Kulturen auf. Die literarischen Texte der Chamisso-Literatur sind didaktisch wertvoll, da sie eine besondere Prägung besitzen.¹⁷⁷ Sie grenzen sich bewusst von den sprachlichen Durchschnittsstandards

¹⁷⁵ Wierlacher, Alois: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene*, S. 43.

¹⁷⁶ Wrobel, Dieter: Lesekultur und literarisches Lernen. Literaturunterricht als Ort und Institution der Literaturvermittlung. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Oliver (Hg.): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: Studienverlag 2011, S. 315.

¹⁷⁷ Beim Umgang mit Texten der Chamisso-Literatur im Unterricht sollten alle Sprachkompetenzen berücksichtigt und gefördert werden, d. h. sowohl die rezeptiven Kompetenzen (Hören und Lesen), als auch die produktiven Kompetenzen (Schreiben und Sprechen). Diese Texte könnten ein effizientes

ab. Darüber hinaus sorgen sie für linguistisch-kulturelle Anreize, welche die Kreativität und die Qualität der Sprache steigern. Literatur ist primär eine privilegierte „Form der Kommunikation“¹⁷⁸ und ein Instrument, das Erfahrungen und Werte vermittelt. Der literarische Text kann als Brücke betrachtet werden, die die Gegenwart und die Vergangenheit mit ihren sozialen, historischen und politischen Zeugnissen und Veränderungen verbindet. Es ist also wichtig, das Studium und die Auseinandersetzung mit der Chamisso-Literatur in Italien zu fördern, aber nicht nur im Sinne eines empirischen Studiums: Man muss ein Bewusstsein dafür schaffen und die interkulturellen Profile in der Literatur aufzeigen, um verständlich zu machen, wie die Chamisso-Literatur unter anderem zur Schaffung einer kulturellen Identität und zu einer positiven Bilanz der Globalisierung in Europa beiträgt. Man sollte ein ganzes *Leben lang lernen*¹⁷⁹ und immer das hinterfragen, woran man gerade arbeitet und was man analysiert: Dies ist die Aufgabe des aufmerksamen und partizipierenden Literaturstudierenden. Da diese Arbeit für ein Publikum von italienischen Studierenden gedacht ist, kehren wir im nächsten Kapitel zur Situation in Italien zurück, insbesondere in Bezug auf den universitären DaF-Literaturunterricht.

Unterrichtsinstrument sein: Sie unterstützen das Textverstehen (die Rezeption) und das Schreiben und Sprechen (die Produktion). Man kann sie auf unterschiedliche Lernbereiche anwenden: Sprechen, Zuhören, Schreiben, Lesen sowie die Reflexion über Sprache.

¹⁷⁸ L'assioma che sorregge queste pagine è il seguente: la letteratura è una forma di comunicazione. In: Segre, Cesare: *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino: Einaudi Paperbacks Letteratura 1985, S. 5.

¹⁷⁹ „*Lifelong Learning*, auf deutsch: Lebenslanges Lernen – oder lebensbegleitendes Lernen – hat sich von einem bildungspolitischen Konzept zur wichtigsten pädagogischen Leitidee der heutigen Zeit entwickelt. [...] Das *Lifelong Learning*-Konzept dient im heutigen Europa vor allem der Verwirklichung von wirtschaftlichen bzw. gesellschaftlich-politischen Zielsetzungen. Die wichtigsten zwei Zielsetzungen sind: Lebenslanges Lernen als Voraussetzung von und Weg zur Demokratie, und als Entwicklung von Humankapital“. In: Óhidy, Andrea: *Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe*, Wiesbaden: Springer VS 2008, S. 115.

2 Der universitäre DaF-Literaturunterricht in Italien

When science changes, learning is transformed; when the channels of teaching change, knowledge is transformed; and the institutions follow. How do the new, the virtual, combine with the old? What single plan can be drawn?¹⁸⁰

Wenn sich unsere Gesellschaft verändert, dann sollten sich auch die Lernwege entwickeln und anpassen und wir sollten dazu bereit sein. Es ist notwendig, einen Anreiz für die Entwicklung innovativer Modelle des Lehrens der Chamisso-Literatur zu geben und die interkulturelle Germanistik in Italien weiterzuentwickeln. „Die Germanistik in nicht-deutschsprachigen Ländern ist per definitionem interkulturell“¹⁸¹ und die Themen der Chamisso-Literatur sollten helfen, ein Gefühl für eigene und fremde Ansichten zu bekommen, welche auf den Erwerb von interkulturellen, landeskundlichen und ästhetischen Kompetenzen zurückzuführen sind. Diese Ziele werden in der heutigen globalen Gesellschaft immer wichtiger und sie spielen für Schulen und Universitäten in Italien eine wichtige Rolle.

Literatur „bietet Lernenden Entwicklungsmöglichkeiten im Kognitiven, im Emotionalen sowie im Sozialen und kann deshalb durch nichts anderes ersetzt werden“¹⁸² und das Lesen von Chamisso-Literatur ist etwas Nützliches und Vergnügliches zugleich: Studierende erhalten durch die Lektüre Zugang zu fremden Welten, zu anderen Menschen und nicht zuletzt zu eigenen inneren Welten. Zentral ist nicht nur der Text an sich, sondern auch die Interaktion zwischen dem Text und dessen Leser: Auf diesem Weg entwickeln die Studierenden im Rahmen der Interaktion zwischen Leser/in und Text einen interkulturellen Dialog. Der Dialog mit den Lesern ist laut Chiellino für die interkulturelle Literatur noch viel stärker konstitutiv, als für jede andere Literatur.¹⁸³

Im Post-PISA-Diskurs stellen sich die (Lern-)Zeiten, (Lern-)Ziele und (Lern-)Kontexte und damit auch die Schwerpunkte des Literaturunterrichts als verändert dar. Im Hinblick auf die Situation in Deutschland hat die Behandlung der Chamisso-Literatur in den letzten Jahren in der Germanistik zunehmend an Bedeutung gewonnen. Chamisso-Literatur versteht sich als

¹⁸⁰ Serres, Michel: *Atlas champs*, Paris: Flammarion 1996, S. 16.

¹⁸¹ Fischer-Lichte, Erika: *Interdisziplinarität und Interkulturalität: Einrücken in neue Kontexte*. In: Kenichi Mishima/HikaruTsuji (Hg.): *Deutschlandstudien international*. München 1992, S. 209–218, hier S. 9.

¹⁸² Stuck, Elisabeth: *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*, Bern: Schulverlag AG 2008, S. 8.

¹⁸³ Vgl. Chiellino, Carmine: *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart: Metzler 2000.

Ort der Auseinandersetzung mit europäischer Identität und ihren Konflikten und Spannungen. In Seminaren wie *Migration und Literatur* des Masterstudiengangs *Intercultural Humanities* an der Jacobs University Bremen sowie auch in Seminaren des Masterstudiengangs *Interkulturalität und Integration* an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd nehmen die Werke der Chamisso-PreisträgerInnen einen wichtigen und zentralen Platz ein. Nach Immacolata Amodeo – Professorin für Literaturwissenschaften an der Jacobs University Bremen – nehmen viele Studierende mit interkulturellem Hintergrund in den Werken der Chamisso-PreisträgerInnen wichtige Identifikationsangebote wahr. Die Chamisso-AutorInnen beantworten oft die Fragen zur Globalisierung, mit welchen sich auch die Studierenden auseinandersetzen. Amodeo zufolge ist die Vogelperspektive bei AutorInnen mit Migrationsgeschichte sehr viel weitwinkliger.¹⁸⁴ In Deutschland sind daher Schreibwerkstätten, Veranstaltungen und Lesungen mit Chamisso-AutorInnen vor Jahren Realität geworden und die Chamisso-Literatur ist zweifellos ein großer Erfolg für Studierende und Lehrer.¹⁸⁵ Chamisso-Texte werden darum unter anderem besonders für den interkulturellen Literaturunterricht empfohlen und lassen empirische Unterrichtsforschungen in der interkulturellen Literaturdidaktik zu. Ideal wäre es, jetzt die Begleitförderung des Lesens der Chamisso-AutorInnen an Universitäten in Italien zu stärken. DaF-Studierende in Italien sollten mehr über die Mobilität von Menschen, ihre Geschichte und ihre Ideen in Deutschland und in der Europäischen Union erfahren. In diesem Sinne können die Texte der Chamisso-Literatur das Interesse der Studierenden wecken.¹⁸⁶ Die DaF-Studierenden können durch die Texte der Chamisso-Literatur die multikulturellen Erfahrungen dieser AutorInnen (er-)leben, um dann neue Formen der Andersheit zu akzeptieren und neue Reflexionsräume

¹⁸⁴ Vgl. Robert Bosch Stiftung (Hg.): Chamisso-Literatur zwischen Forschung und Festival. Ein Gespräch mit Immacolata Amodeo, Professorin für Literaturwissenschaften an der Jacobs University Bremen. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine Oktober 2011 – Nr. 6, S. 16.

¹⁸⁵ In Deutschland gibt es mehrere Schreibwerkstätten in den Schulen der verschiedenen Bundesländer. In den Jahren 2010 und 2011 fanden über 35 Veranstaltungen und Lesungen mit Chamisso-Preisträgern statt. Im Rahmen des Kulturhauptstadtjahres „Ruhr 2010“ leiteten José F. A. Oliver, Zehra Çirak, Selim Özdoğan, Léda Forgó und Que Du Luu fünf Schreibwerkstätten an Schulen in Dortmund, Duisburg, Recklinghausen, Essen und Gelsenkirchen. Beispielsweise gibt es verschiedene Vorlesungen der Chamisso-Poetik-Dozentur an der Universität Dresden von José F. A. Oliver, Zsuzsanna Gahse, Hussain I-Mozany und Francesco Miceli, in denen die AutorInnen Identitätskonzepte, Sprachwechsel und interkulturelle Wahrnehmungsfelder reflektierten. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Schreiben, Lesen, Publizieren. Die Robert Bosch Stiftung fördert die Schriftstellerinnen und Schriftsteller auch nach ihrer Auszeichnung mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine Oktober 2011 – Nr. 6, S. 18.

¹⁸⁶ Wie die DaF-Studierende an der DipSUM (*Dipartimento di Studi Umanistici*) der Università degli Studi di Salerno die Chamisso-Literatur rezipieren und was sie über diese Literatur denken, wird durch einen Fragebogen gemessen (siehe Kapitel V. 3 Fragebogen: Auswertung und Reflexion).

kultureller und politischer Selbstverständigung zu erfahren. Sie lernen dabei mindestens zwei Identitäten anzunehmen, zwei Sprachen zu sprechen und erfahren sogar eine neue Ästhetik.¹⁸⁷ Doch wie ist die Situation heute in Italien? Wie in der Einleitung erwähnt, ist die Literaturdidaktik ein Bereich, der im italienischen Hochschulwesen noch relativ jung ist, da hier bisweilen noch eine adäquate literaturdidaktische Ausbildung fehlt.¹⁸⁸ Dazu hat Lucia Perrone Capano in *Insegnare la letteratura* angemerkt:

In Italien hat man mit einer gewissen Verzögerung angefangen über den literaturgeschichtlichen Unterricht zu diskutieren, um die Literatur und Textanalyse nach formalen Modellen durch eine beschränkte Rezeption und eine geringe didaktische Auswirkung der neuen Forschungsrichtungen zu privilegieren.¹⁸⁹

Aktuell hat der fremdsprachige Literaturunterricht in Italien den Status einer autonomen Lehre (d. h. *Letteratura tedesca*), in der man das Lesen der Texte, die Reflexion des Gelesenen und die Anwendung der Theorien praktiziert. Um die Sprachkenntnisse der DaF-Studierenden zu verbessern, ist in Italien die Literaturlausbildung abgetrennt von der sprachlichen Ausbildung. Dabei sollte sie auch mit dieser in einer Beziehung stehen, die über eine ‚Instrumentalisierung‘ literarischer Texte für sprachliche Zwecke hinausgeht. Die Chamisso-Literatur ermöglicht eine produktive Wechselwirkung zwischen Sprache und deutscher Literatur, weil diese Texte den DaF-Studierenden helfen, ihre Sprach- und Literaturkenntnisse zu verbessern und zu vertiefen. DaF-Studierende können somit mit der Chamisso-Literatur ein kulturelles und sprachliches *Anderssein* entdecken. In Italien gibt es keine spezifischen *DaF-Lehrer* wie in Deutschland, daher könnte diese Arbeit ein Schritt in diese Richtung hin zu einem interdisziplinären Ansatz sein.

Nach dem Gesetz n. 240/10 vom 30. Dezember 2010 trat die Gelmini-Reform des Hochschulsystems in Kraft. Im Januar 2011 hat sich das gesamte italienische

¹⁸⁷ Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine theoretische und empirische Studie, die das Verhältnis von Literatur und Didaktik unter vielfältigen Aspekten beleuchtet. Am Beispiel von Prosatexten von drei zeitgenössischen AutorInnen der Chamisso-Literatur wird gezeigt, dass der interkulturelle Bestandteil nicht nur Gegenstand der Texte ist, sondern auch das Verhältnis zwischen den Studierenden und dem Text prägt.

¹⁸⁸ Vgl. die Situation in Italien: Zum Stand der Deutschlehrausbildung in Italien. In: BAIG – Bollettino dell’ Associazione italiana di Germanistica III: 1-11, 2010 () und Die Textsorte „Lebenslauf“ in interkultureller Perspektive. Anhaltspunkte für einen linguistisch fundierten universitären DaF-Unterricht. In: Slifo. Studi Linguistici e Filologici Online. IV,1:109-129, 2006. URL: <http://www.humnet.uipi.it/slifo> (Abgerufen am 24.12.2014).

¹⁸⁹ Perrone Capano, Lucia: *Insegnare la letteratura*. In: BAIG – Bollettino dell’ Associazione italiana di germanistica V, dicembre 2012, S. 6. („In Italia si è cominciato con un certo ritardo a mettere in discussione l’insegnamento storico-letterario per privilegiare la lettura e l’analisi dei testi secondo modelli formali, con una ricezione e una ricaduta didattica dei nuovi indirizzi della ricerca comunque piuttosto scarse“).

Universitätssystem radikal verändert. Die universitären Curricula in Italien befinden sich in einem fortlaufenden Veränderungsprozess. Die Literaturvermittlung muss sich im Rahmen der universitären Curriculum-Entwicklung als Systementwicklung verändern und neu positionieren. Dazu hat Lucia Perrone Capano angemerkt, dass die Herausforderung für die Lehrenden und Studierenden darin besteht, die *Literarizität* hervorzuheben und so herauszuarbeiten, dass ihr Wert an sich und ihre Nützlichkeit als eine wichtige Kompetenz angesehen werden.¹⁹⁰ Außerdem muss der Literaturunterricht die Aspekte der *Interkulturalität* aufnehmen und darf die Fokussierung nicht von den Texten trennen. Eine solche Lehrmethode und angemessene Vermittlungsweisen lassen sich auf verschiedenen Ebenen mit dem regulären Literaturunterricht vernetzen. Bei Leskovec findet man folgende These:

Eines der häufigsten Probleme beim Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache ist die Tendenz zu einem harmonisierenden bzw. glättenden Lesen [...] Literarische Texte werden zu Wortschatz- oder Grammatikübungen oder zu landeskundlichen Zwecken instrumentalisiert, selten wird ihre Literarizität vermittelt, was die Sinnhaftigkeit der Einbeziehung von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht in Frage stellt.¹⁹¹

Wünschenswert sei, dass die Aspekte der *Literarizität* und *Interkulturalität* als alltagskulturelle Praxis vermittelt werden, die sich auf verschiedene Ebenen, Themen und Motive beziehen und neue didaktische Wege aufzeigen, welche in einen neuen DaF-Literaturunterricht beschritten werden sollen. Ideal wäre ein Austausch zwischen den zwei Disziplinen der Germanistik – deutsche Sprache, Literatur und Linguistik – um (Lern-)Zeiten, (Lern-)Ziele und (Lern-)Kontexte zu verlängern und zu optimieren und um die Aufmerksamkeit auf den Text, seine Analyse und Interpretation zu verstärken. Literarische Bildung ist ausschlaggebend im Zusammenhang mit Sprachunterricht, aber nicht nur für die Manipulation von Texten für sprachliche Zwecke, sondern auch für die Reflexion über AutorInnen und deren politischen, sozialen und historischen Hintergrund. Dazu sollte man den Wert der Literaturausbildung einfordern, da die heutige Bedeutung von Literatur keineswegs geringer ist als die anderer Wissenschaften, sie ist als ein globales Phänomen zu betrachten. Literarische Texte können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen leisten, deswegen sollte man eine Diskussion über die Bedeutung der Chamisso-Texte im Literaturunterricht an der Universität in Italien anregen.

¹⁹⁰ Ebenda, S. 6.

¹⁹¹ Leskovec, Andrea: Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2010 15/2, S. 237–255, hier, S. 239.

Die Chamisso-Literatur ist kein politisches Werkzeug, sondern eine Entwicklung im Prozess der Integration, Kultur und Schaffung einer neuen interkulturellen und globalen Identität. Nur wenn man die These: „je mehr Kultur man hat, desto größer ist der Gewinn“¹⁹² als wahr ansieht, kann die Verbindung von Literatur und Leben im Zusammenhang mit dieser Arbeit einen Sinn ergeben, wie Zsuzsanna Gahse – die den Adelbert-von-Chamisso-Preis im Jahr 2006 erhielt – mit Recht bemerkte.

¹⁹² Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen*, S. 111.

3 Das interkulturelle Potenzial der Chamisso-Texte:

Fremde Kulturen erfahren

Im Grunde genommen macht Literatur nichts anderes, als die Wirklichkeit zu untersuchen. Sie arbeitet sehr ähnlich wie die Physik und untersucht permanent die Qualität dieser Wirklichkeit.

Arthur Becker, Adelbert-von-Chamisso-Preis 2009¹⁹³

In dem Beitrag *Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons* betont Müller-Michaels, dass man über das Leben in der Gesellschaft mehr lernen könnte, wenn man die Gesellschaft zum Gegenstand des Unterrichts machte. Ihm zufolge müsste man jedoch nicht alle Sprachen und Kulturen von Migranten, Flüchtlingen, Vertriebenen oder Einwanderern in den Unterricht einbringen, um etwas über Fremdheit, Heimatlosigkeit, Diskriminierung, Assimilation oder misslungene Begegnungen zu erfahren bzw. zu lernen. Exemplarisch würden einige wenige komplexe Modelle genügen.¹⁹⁴ Auch wenn man nicht alle Migrationsprozesse näher in Betracht zieht, welche Deutschland, Österreich und die Schweiz von der Nachkriegszeit bis heute geprägt haben, kann man feststellen, dass die heutige Gesellschaft in sich multikulturell und hybrid ist. Dies ist das Resultat der sozialen, regionalen und kulturellen Vielfalt der Gesellschaft.

Wir können ohne Zweifel feststellen, dass die ganze Welt zu einem *Global Village* geworden ist, in dem Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zunehmend an Bedeutung gewinnen.¹⁹⁵ Durch die Immigration erfuhren die deutschen Bürger ein hohes Maß an Interkulturalität, was zu mehr Offenheit führte. Trotzdem darf nicht unbeachtet gelassen werden, dass sich Deutschland auch heute noch auf einem Entwicklungsweg der Integration befindet, welcher seine Bürger zu einer interkulturellen Identität führt. Jedoch ist heute erkennbar, was der Chamisso-Förderpreisträger von 1985, Rafik Schami, im Jahre 1994 mitteilte:

¹⁹³ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 181–182.

¹⁹⁴ Vgl. Müller-Michaels, Harro: *Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons*. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*, 2006, S. 53.

¹⁹⁵ Vgl. McLuhan, Marshall/R. Powers, Bruce: *The Global Village: Transformation in World, Life and Media in the 21st Century*, New York: MIT-Press 1989.

Ich persönlich träume von dem Tag, an dem Ausländer wieder ohne Angst hier leben können und ich Deutschen von der Schönheit ihres Landes erzählen kann, ohne daß sie verlegen rot werden, als hätte ich ihnen etwas Unanständiges gezeigt.¹⁹⁶

Dieser Traum ist Wirklichkeit geworden: Chamisso-AutorInnen können heute von der Schönheit ihres neuen Landes erzählen und gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur deutschen Literatur leisten. Die Bundesrepublik ist längst vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland geworden und diese Situation spiegelt sich in der Chamisso-Literatur wider. In ihren Texten werden Klischees aufgehoben, finden verschiedene Perspektivenwechsel statt und multikulturelle Situationen in Europa und in Deutschland werden aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen. Eine Voraussetzung ist die Bereitschaft der MigrantInnen, Eigen- und Fremdkultur nicht mehr als Opposition zu sehen, sondern sich als ‚Grenzgänger‘ zwischen Sprach- und Kulturfeldern zu definieren, die im ‚Dazwischen‘ schöpferisch vermitteln und eine transkulturelle Identität entwickeln.¹⁹⁷ Es ist sehr wichtig, dass diese interessante Komplexität an die DaF-Studierenden in Italien weitergegeben wird, damit sie dadurch ihre Lebensläufe erweitern können. „Our curriculum needs to reflect the crossroads, crises and challenges that inform every aspect of our contemporary culture“¹⁹⁸, meint Azade Seyhan, Autorin von *Writing outside the nation*. Die heutigen Studierenden müssen sich tatsächlich viele Gedanken über die aktuelle Situation in Europa machen, da unsere Gesellschaft sich momentan in einem schnellen Umbruch befindet. Interkulturalität und Fremdheit spielen in den Chamisso-Texten eine zentrale Rolle. Es stellt sich die Frage: Wie kann die Chamisso-Literatur die interkulturelle Kompetenz fördern? Wie lässt sich das interkulturelle Potenzial ermitteln? Wie kann man die interkulturelle Literatur vermitteln? Dazu sollen zunächst einige Überlegungen zu den Chamisso-Texten erörtert werden.

In diesem Kapitel geht es um das interkulturelle Potenzial dieser Werke und ihre Wirkung auf das literarische und didaktische Schaffen. Die Chamisso-Texte inszenieren die Geschichte Europas, sie bieten viele Möglichkeiten für Interpretationen und Beobachtungen und zeigen den Literatur-DaF-Studierenden unsere komplexe *contemporary culture* und ihre Entwicklungsgeschichte. Die Verbindung zwischen Chamisso-Literatur und Interkulturalität ist in der wissenschaftlichen Literatur, im Bereich Deutsch als Fremdsprache, in Italien noch

¹⁹⁶ Schami, Rafik: *Der brennende Eisberg. Eine Rede, ihre Geschichte und noch mehr*. Frauenfeld: Verlag im Waldgut 1994, S. 14.

¹⁹⁷ Vgl. Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung*, S. 67.

¹⁹⁸ Seyhan, Azade: *Writing outside the nation*, S. 157.

kaum ausgearbeitet und es scheint mir an dieser Stelle angebracht, einen Beitrag in diesem Sinne zu leisten.

Die Erzählungen der Chamisso- PreisträgerInnen ändern den Blick auf die Welt, helfen den Studierenden, sich in der Welt zu orientieren und spielen deshalb eine konstitutive Rolle, weil die Studierenden die Möglichkeit haben, sich intensiv mit diesen Texten auseinanderzusetzen und über interkulturelle Begegnungen in Europa zu reflektieren. Das Fremdsein ist noch heute eines der zentralen Motive der Chamisso-Literatur, „es wird aber nicht mehr an gesellschaftlichen Problemen gespiegelt, sondern durch die Darstellung der Befindlichkeiten und Einsichten des Einzelnen erfahrbar gemacht.“¹⁹⁹ Mit ihren *interkulturellen Schreibweisen* schildern Chamisso-AutorInnen Alltag und Probleme der jungen Ausländer in Deutschland, ihr Lebensgefühl und ihre *transkulturell-hybriden* Lebensweisen.²⁰⁰ Diese AutorInnen können als kosmopolitische AutorInnen bezeichnet werden, die die Globalisierung in Europa in ihren Texten kritisch reflektieren. Dieses Phänomen beschrieb auch Yadé Kara, die 2004 den Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis für ihren Roman *Café Cyprus* bekam:

[...] Wir waren die neue Bohème, die die Szenen Stück für Stück eroberten. Wir schafften neue Bilder, neue Sprachen, neue Gewohnheiten, eine neue Person und stellten das Alte in Frage. Unser Hintergrund, unser kulturelles Gemisch machte uns wacher und empfänglicher für die Betrachtung unserer Umgebung aus verschiedenen Perspektiven.²⁰¹

Das *Café Cyprus* ist einer der Schauplätze, die im Roman den Protagonisten Hasan Kazan durch sein Leben begleiten. Ein Leben zwischen den Kulturen und Identitäten, zwischen Istanbul, Berlin und London. In dem Buch *Selam Berlin* von Yadé Kara erzählt der deutsch-türkische Protagonist die Ereignisse zur Zeit des Mauerfalls und der Wiedervereinigung. Der Protagonist ist ein moderner Nomade, der zwischen zwei Identitäten und zwei Heimatländern lebt:

Ich glaube, Wolf hatte die irrije Idee von zwei Kulturen, die aufeinanderprallen. Und so einer wie ich mußte ja dazwischen zerrieben werden. Eigentlich hatte ich alles von beidem. Von Ost und West, von deutsch und türkisch, von hier und da. Aber das konnten Leute wie Wolf nicht verstehen oder wollten es nicht verstehen. Sie sahen in mir immer einen Problemfall. [...] Ich war wie ein Flummiball, sprang zwischen Osten und Westen hin und her, ha.²⁰²

¹⁹⁹ Stranáková, Monika: Fremde Worte – Vertraute Welten. Die deutschsprachige Literatur von Schriftstellern anderer Herkunft und Muttersprache. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März/Mai 2009 – Nr. 1, S. 21.

²⁰⁰ Vgl. ebenda.

²⁰¹ Kara, Yadé: *Cafe Cyprus*, Zürich: Diogenes 2008, S. 317. Zit. in: Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 11.

²⁰² Kara, Yadé: *Selam Berlin*, Zürich: Diogenes 2003, S. 223.

Chamisso-AutorInnen bewegen sich zwischen Osten und Westen, zwischen Metropolen und ihrer Mentalität und reflektieren damit über die Kategorien und Religionen des modernen Europa und nicht nur. In einer Szene des Buchs *Zwischenstationen* von Vladimir Vertlib, der 2001 den Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis bekam, drückt der Protagonist seine Abscheu gegen Klassifikationen und Stereotypisierungen aufgrund unterschiedlicher Religionen aus:

„Es ist schon tragisch“, sagt Rita, nachdem sie sich wieder gesetzt hat, „Russen durftet ihr nicht sein, richtige Juden seid ihr keine mehr, Gojim aber auch nicht.“ „Es gibt nur Menschen“, sagte ich. „Diese Einteilung in Juden, Gojim, Inländer, Ausländer, Europäer, Nichteuropäer kotzt mich an.“ „Es gibt Menschen und Leute“, sagt sie. „Richtige Menschen gibt es nur wenige.“ „Und zu welcher Kategorie gehöre ich dann?“ „Du? Du gehörst zu den Leuten. In ganz besonderem Maße zu den Leuten.“ Ich schleiche mich davon. Meine Gefühle sind diffus. Das schlechte Gewissen läßt sich nicht beruhigen.²⁰³

Interkulturelle Konflikte und Stereotypisierungen sind eine Konstante in dieser Literatur, ebenso wie das Thema des *Unterwegsseins*, das noch heute ein sehr beliebtes Thema bei den Chamisso-AutorInnen ist. In dem Erzählband *Die Milchstraße* thematisiert Artur Becker – der 2009 den Chamisso-Preis bekam – die Probleme von West und Ost heute und während der Trennung. Der Autor versteht das west-östliche Bezugsfeld im Sinne eines „europäischen Zusammenwachsens. Er selbst wird sich dabei aber zusehends seiner veränderten Herangehensweise an die Literatur bewusst“.²⁰⁴ Über die Erfahrung der Emigration schreibt er in seinem Roman *Wodka und Messer*, dass sich Emigration in fünf Phasen unterteilen lasse:

Die Emigration ist eine Fünfstufenrakete. Eins – man flieht; zwei – man gewöhnt sich; drei – man vergisst; vier – man erinnert sich; und fünf – man will zurückkehren, aber es geht nicht mehr.²⁰⁵

Die von mir ausgewählten Werke von Tawada, Rakusa und Vertlib bestätigen den Einblick in die Vielfalt von Kulturen und verstehen es dabei, die Geschichte Europas als interkulturelle Romane zu erzählen. Diese Literaturschaffenden rekonstruieren ihre Erfahrung vor dem Hintergrund der europäischen Geschichte, die nicht vergessen werden sollte. Laut Stranáková: „Wer das gegenwärtige Deutschland verstehen will, dem sind die literarischen Werke von AutorInnen fremder Herkunft Impuls und unschätzbare Hilfe, um die Transformation der

²⁰³ Vertlib, Vladimir: *Zwischenstationen*, Wien: Deuticke 1999, S. 280.

²⁰⁴ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 29.

²⁰⁵ Becker, Artur: *Wodka und Messer. Lied vom Ertrinken*. Frankfurt a. M.: Weissbooks.w 2008, S. 426. Zit. in: Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 36.

deutschen Gesellschaft zu einer multikulturellen Gesellschaft nachvollziehen zu können.“²⁰⁶ Diese Literatur ist Schlüssel zum Verständnis fremder Kulturen, sie gibt uns die Möglichkeit, viel mehr als die reinen Tatsachen und Fakten über ein Land zu erfahren. Durch diese Texte kann der Leser Eindrücke bekommen, wie die Menschen leben, was sie fühlen und was sie bewegt.²⁰⁷ AutorInnen ausländischer Herkunft verfügen über den Hintergrund eines Kulturraums, der als *eigentümliches Gepäck* bei uns ankommt. Sie erweitern den Horizont unseres Vorstellungswertes und unserer Gestaltungsformen, legen neue Bruchstellen unserer Vergangenheit bloß und öffnen den Blick für eine anders gedachte Zukunft.²⁰⁸

3.1 Methodische und didaktische Annäherungen (I)

In *Literatur interkulturell lesen* stellt Heidi Rösch, wie der Titel ihres Beitrags schon andeutet, fest, dass es neben der Literatúrauswahl im interkulturellen Literaturunterricht auch darum geht, die Sicht im Umgang mit Literatur zu „interkulturalisieren“, weil der Umgang mit interkulturell produzierter Literatur die Empathie, den Perspektivenwechsel sowie die Multiperspektivität und die Kritikfähigkeit unterstützt. Rösch zufolge wird Inter- bzw. Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht meist an die Landeskunde gebunden, obwohl es eine interkulturelle Germanistik gibt.²⁰⁹ In ihrem Aufsatz *Inter- oder transkulturelle Literaturdidaktik?* hat sie den Versuch unternommen, eine interkulturelle Literaturdidaktik zu modellieren, die im Unterricht umgesetzt werden kann. Sie stellt fest, dass sich muttersprachliche Literaturdidaktik auf Personalisation, Sozialisation und Enkulturation bezieht, des Weiteren wird dadurch die Mentalität geformt. Interkulturelle Literaturdidaktik soll einen Dialog zwischen unterschiedlichen Mentalitäten fördern und kulturelle und soziale Unterschiede bewusst machen, um das Fremde zu beachten und bestehen zu lassen.²¹⁰

Kulturelle Erinnerungen, Räume, Grenzen, Andersheit und Fremdheit spielen in den Chamisso-Werken eine zentrale Rolle. In dem Buch *Migration und Interkulturalität in*

²⁰⁶ Stranáková, Monika: *Fremde Worte – Vertraute Welten*, S. 21.

²⁰⁷ Vgl. Meyle, Angelika: *Literatur als Schlüssel zum Verständnis fremder Kulturen – Studien zur Rezeption von fremdkultureller Gegenwartsliteratur im Unterricht der Sekundarstufe*. Karlsruhe: BoD 2005, S. 23.

²⁰⁸ Vgl. Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache*, S. 7.

²⁰⁹ Vgl. Rösch, Heidi: *Literatur interkulturell lesen*. In: Fäcke, Christiane/ Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*. Diskussionsforum Deutsch, Band 25, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 61.

²¹⁰ Rösch, Heidi: *Inter- oder transkulturelle Literaturdidaktik?* In: Barkowski, Hans/ Demmig, Silvia/ Funk, Hermann/ Würz, Ulrike: *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 341– 352.

neueren literarischen Texten entfaltet Blioumi ein literaturtheoretisches Modell zur analytischen Fokussierung des interkulturellen und literarischen Potenzials. Ein dynamischer Kulturbegriff, Selbstkritik, Hybridität und doppelte Optik sind die vier von Blioumi herausgearbeiteten Kriterien für die Ermittlung des interkulturellen Potenzials. Sie fungieren in den Textanalysen als interpretative Werkzeuge.²¹¹ Als Bezugspunkt zur Analyse von Blioumi werden im Folgenden die Texte durch zwei Auswahlkriterien für die Chamisso-Literatur im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien bearbeitet: die Analyse der *thematisch-inhaltlichen* und *formal-ästhetischen Kriterien*. Die Auswahl der AutorInnen, die in dieser Arbeit zu Wort kommen, erfolgt aufgrund mehrerer Kriterien: Zum einen eignen sie sich wegen ihrer transnationalen Biografien und können deshalb beispielhaft die Diskussion über die Auflösung der deutschsprachigen Nationalliteratur argumentativ erweitern. Zum anderen werden durch sie exemplarisch und paradigmatisch einzelne Facetten einer Poetik von der aktuellen Migration und Globalisierung beschreibbar. Chamisso-Literatur spielt sowohl in als auch zwischen den Kulturen eine besondere Rolle: Sie ist Teil der Kultur und die Kultur ist Teil der Gesellschaft.

Literatur vermittelt Kultur und umgekehrt. Literatur zeigt Lesern unerschöpfliche Angebote auf, sich in eine fremde Welt und in ein fremdes Bewusstsein hineinzusetzen und sich damit auseinanderzusetzen.²¹² Die interkulturellen Aspekte dieser Literatur können sich im Text selbst manifestieren, sei es als thematische Aspekte, wie Darstellungen von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten, oder als formale Aspekte, wie in der sprachlichen Vielstimmigkeit, Intertextualität und Hybridität über Kulturgrenzen und Differenzen hinweg. Für Martha Nussbaum sind sie besonders in multikulturellen Gesellschaften wichtig, weil sie die Möglichkeit bieten,

to identify sympathetically with individual members of marginalized or oppressed groups within our own society, learning both to see the world, for a time, through their eyes and then reflecting as spectators on the meaning of what we have seen.²¹³

Ideal wäre es, die Chamisso-Werke unter der interkulturellen Perspektive zu beleuchten. Sowohl die Biografie der AutorInnen als auch die thematischen und sprachlichen Aspekte der Werke lassen die Chamisso-Texte als prädestiniert für eine solche Untersuchung erscheinen.

²¹¹ Vgl. Blioumi, Aglaia: Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder Die Gabe der Erde“. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium Verlag 2002, S. 28–40.

²¹² Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde*, S. 12.

²¹³ Nussbaum, Martha: *Poetic Justice*, Boston: Beacon Press 1995, S. 95.

Die Texte der Chamisso-Literatur inszenieren kulturelle Identifikationsräume und Differenzen und haben ein starkes interkulturelles Potenzial. Brunner zufolge zeigen sich interkulturelle Aspekte in der Ästhetik der Texte, an deren Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Dialogizität und dem Stilprinzip des Synkretismus, d. h. der Vermischung und Einbeziehung des diskursiven Feldes, in dem die Texte entstehen. Die interkulturelle Aspekte zeigen sich ferner auch an den Kontexten, an ihrer Einbettung in historisch-soziale Diskurse und an ihrer Rezeption.²¹⁴ Laut Šlibar funktioniert Literatur als *Schule des Schauens*²¹⁵, durch sie fördern die Studierenden ihre interkulturelle Kompetenz und reflektieren nicht nur das Fremde, sondern auch die eigene Kultur durch eine fremde und zugleich eigene Perspektive.

Literaturunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, über die Welt der anderen Stereotype zu reflektieren und zu brechen, ebenso wie *Language Awareness* und sprachkritische Tendenzen zu verstärken. Um die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zu erwerben, muss man in der Lage sein, sich in andere Menschen hineinzufühlen; es muss also ein Perspektivenwechsel vonstatten gehen. Das Lesen und Verstehen von literarischen Texten kann als dialogischer Prozess angesehen werden, der zum einen die eigene kulturell geprägte Perspektive herbeiführt und zum anderen die Perspektive des Autors oder der Autorin widerspiegelt. Diese zwei Perspektiven treffen nun aufeinander und es entsteht ein Dialog, welcher ohne die Fähigkeit des Fremdverstehens nicht zu verstehen wäre.²¹⁶ Man sollte zuerst versuchen nachzuvollziehen, zu verstehen und das zu wissen, was viele DaF-Studierende nicht wissen oder schlimmer noch, für *fremd* halten. Das Hauptziel im Klassenzimmer sollte sein, das Fremdverstehen gegenüber Bildern, fremden Ländern und Kulturen, die die Chamisso-AutorInnen übertragen, zu aktivieren – Interkulturalität wird inszeniert.²¹⁷ Ein interkultureller Ansatz ist nötig, er bezieht sich

²¹⁴ Vgl. Brunner, Maria E.: Parallele kulturelle Identifikationsräume in F. Zaimoglus Leyla und E. S. Özdamars Roman *Das Leben ist eine Karawanserei* oder Absorption von Textteilen? In: Rácz, Gabriella/ Szabó, László V. (Hg.): *Der deutschsprachige Roman aus interkultureller Sicht*, Supplement 10/Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 31.

²¹⁵ Šlibar, Neva: *Im Freiraum Literatur. Deutsche Literatur im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Zavod 1997, S. 4.

²¹⁶ Vgl. Koppensteiner Jürgen/ Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag 2012, S. 49.

²¹⁷ An diesem Punkt möchte ich den Begriff *Fremdverstehen* erklären. Nach Kallenbachs Definition ist Fremdverstehen eine Frage von Perspektiveneinnahme. Weder die Sprache noch der Mensch an sich sind fremd. Fremd kann nur etwas *für* jemanden sein, z. B. für eine einzelne Person oder eine Gruppe. Fremdheit entsteht dann, wenn man das Vertraute etwas „Fremdem“ gegenüberstellt (und mit diesem vergleicht). Selbst in der eigenen Kultur und im eigenen Sprachraum kann man dieser Fremdheit begegnen. Ansgar Nünnings Thesen, die den Prozess des Fremdverstehens ins Zentrum rücken, sind sehr geeignet dafür, das Fremdverstehen mittels Literatur zu fördern, bezogen auf Texte, in denen dargestelltes Fremdverstehen bzw. interkulturelles Missverstehen auf der Ebene der Figuren eine zentrale Rolle spielt: Multiperspektivisch erzählt der Roman, dass das Fremdverstehen nicht nur auf

einerseits auf die Interkulturalität in der Literatur; andererseits verweist er darauf, dass mittels Literatur ein interkultureller Diskurs angeregt wird. Dieser muss nicht an den Text angelegt werden, sondern kann aus ihm heraus entwickelt werden, wenn Formen empathischen oder antirassistischen Schreibens sowie Mehrsprachigkeit oder interlinguale Bezüge im Text durch produktive Verfahren aufgegriffen und im Unterricht entfaltet werden.²¹⁸

Das Phänomen der Interkulturalität aus europäischer Sicht der AutorInnen soll praktisch betrachtet und in einem didaktischen Kontext vermittelt werden. Chamisso-Texte bieten Zugänge zu fremden Kulturen und zu verschiedenen Perspektiven. Sie erzählen die Geschichte Europas jeweils aus einer unterschiedlichen und neuen Perspektive: z. B. aus Sicht einer Japanerin in Deutschland, wie im Fall von Tawada, aus Sicht eines Kindes aus dem ehemaligen Jugoslawien wie im Fall von Bodrožić, aus Sicht einer jungen Doktorandin in den 1960er-Jahren in Russland wie im Fall von Rakusa oder auch aus Sicht eines Fünfjährigen, der am Bahnhof von Leningrad tränenreich die ganze Familie und Verwandtschaft verabschiedet wie im Fall von Vertlib. Mit dem Ziel eines interkulturellen Verständnisses habe ich Texte ausgewählt, in denen die handelnden Personen verschiedenen Kulturen angehören. Es ist sehr wichtig, die literarischen Texte sorgfältig auszuwählen, damit sie interkulturelle Konflikte, Identitätsprobleme und die geschichtliche und wirtschaftliche Entwicklung Europas und die Integration aufzeigen. Dies sind ideale Themen, um Aktivitäten der Interpretation, des Textverständnisses und des kreativen Schreibens zu organisieren und eine kritische, interaktive Beziehung mit dem Text zu fördern. Textstellen können didaktisch genutzt werden, um mit den Studierenden über ihre Fähigkeit zu diskutieren, in der Kultur der anderen Neues zu entdecken und über Identitätsprobleme nachzudenken. Diese Texte wecken das Interesse an anderen Kulturen und führen zu Offenheit, sie können die Studierenden mit unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich der Gegenwart und Vergangenheit in Europa sensibilisieren und zur Reflexion anregen. DaF-Studierende können aus Chamisso-Textstellen die Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Italienern, die kontrastiven Elemente und historischen Hintergrundinformationen erkennen, da der literarische Text „als Beitrag zum

der Ebene der Figuren dargestellt und/oder thematisiert werden kann, sondern auch auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung formal inszeniert wird. Nünning, Ansgar: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 113–115.

²¹⁸ Rösch, Heidi: Perspektiven in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert/ Wintersteiner, Werner: *Jenseits von Babylon*, S. 43.

Verstehen fremder wie eigener Kultur“²¹⁹ aufzufassen ist. Die Textarbeit im Literatur-DaF-Unterricht ist sehr wichtig, um eine Balance zwischen der Diskussion über interkulturelle Aspekte des Textes, der Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive, der Erweiterung des historischen und sozialen Hintergrundwissens der Studierenden und der ästhetischen Analyse herzustellen. Das Ziel des DaF-Literaturunterrichts sollte es sein, dass die Wirklichkeiten und Klischees in Europa entdeckt und korrigiert werden, um dadurch die Neugierde des Lesers zu wecken. Das Potenzial dieser Werke erlaubt eine interessante Diskussion über verschiedene Themen und Erörterungen von aktuellen Problemen. Studierende könnten Pro- und Contra-Argumente finden, ihre eigene Meinung dazu äußern und Themen vertieft behandeln. Sie reflektieren auch über den Erwerb der deutschen Sprache und die problematischen und positiven Aspekte des Schreibens im Dazwischen, während sie sich mit den AutorInnen, die in der Fremde schreiben, identifizieren. Sie reflektieren über Begriffe wie z. B. Heimat, Exil, Identität, Grenzen, Migration, Fremdsein, Antisemitismus und Xenophobie und erläutern die Texte anhand von Beispielen aus dem Alltag und eigenen Erfahrungen und Kontroversen, die Probleme und Grenzüberschreitungen darstellen. Sie denken über Erfahrungen im Ausland oder von Fremdheit, die sie gemacht haben, nach. Als Ausländer in Deutschland sind die Chamisso-AutorInnen mit einer fremden Kultur und einer fremden Sprache konfrontiert. Sie betrachten Deutschland und die Deutschen und erleben eine Fremdheit, die kultureller und sprachlicher Natur ist. Die Studierenden reflektieren damit über die positiven und negativen Assoziationen, die durch diese Fremdheit hervorgerufen werden. Nachdem die Studierenden diese Bücher gelesen haben, hat sich ihre Wahrnehmung über die Fremdsprache, die andere Kultur und ihre eigene Sprache und Kultur verändert und sie haben etwas Neues erfahren.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, wie interkulturelles Lernen und Verstehen durch Chamisso-Texte im Literaturunterricht vermittelt werden kann, ferner wie die interkulturelle Kompetenz durch ihre Rezeption gefördert werden kann. Es gibt gute Gründe, warum man die Texte der Chamisso-Literatur im Literaturunterricht lesen sollte. Durch sie entwickeln wir unsere interkulturelle Kompetenz und tragen damit zur Selbstbestimmung bei. In der interkulturellen Literaturwissenschaft ist Literatur nicht nur Behälter kultureller Identität zwischen den Kulturen. Sie müsste

²¹⁹ Leskovec, Andrea: *Fremdheit und Literatur: Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*, Berlin: Lit Verlag 2009, S. 131.

im Zeichen historischer oder gegenwärtiger Kulturenvermischung auf ihre Rolle als ein durchlässiges Medium überprüft werden, das die Grundlagen von Identität wie Nationenbindung, Heimat, Zugehörigkeit thematisiert und ihre Verkrustungen aufbricht.²²⁰

Die Geschichten der Chamisso-PreisträgerInnen sind für das interkulturelle Verstehen von zentraler Bedeutung, sie inszenieren „Zwischenwelten der Kulturen“²²¹ und geben uns die Möglichkeit, mit anderen Kulturen und Lebensformen konfrontiert zu werden und Gemeinsames und Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Lebenswelten wahrzunehmen.

²²⁰ Bachmann-Medick, Doris: Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkultureller Germanistik*, Weimar/Stuttgart: Metzler 2003, S. 444.

²²¹ Ebenda.

4 Das landeskundliche Potenzial der Chamisso-Texte:

Fremde Welten erfahren

Viele Studierende sind dabei, die schon im Herbst 1967 demonstriert hatten. Aber auch Arbeiter, Schriftsteller, Frisösen, Lehrerinnen. Die Euphorie hat jeden erfaßt, man sieht es den erhitzten Gesichtern an. [...] Die Entmachtung Dubčeks, die Aufhebung sämtlicher Reformen, die Wiedereinführung der Zensur, die Entfernung unbotmäßiger Politiker. Dubček verschlägt es als Waldarbeiter in einen fernen Winkel der Slowakei, andere ins Gefängnis. Gustav Husák regiert mit eiserner Hand. Im Herbst 1969 werden die Grenzen gesperrt. Finita la storia.

Ilma Rakusa, Adelbert-von-Chamisso-Preis 2003²²²

Der Begriff *Landeskunde* umfasst unterschiedliche Disziplinen wie Kultur, Geschichte, Geografie, Politik und das Verhalten in Alltagssituationen. Bei der Landeskunde geht es nicht nur um Faktisches der Zielkultur, es geht vor allem auch um Glauben, Wertvorstellungen, Einstellungen und Konzepte von Raum und Zeit. Wissen über geografische Merkmale, historische Aspekte und die Gesellschaft sowie über Menschen und ihre Verhaltensweisen wird nicht nur über Sachtexte, Film- und Bildmaterial vermittelt, sondern auch über literarische Texte.²²³ In *Literatur und Landeskunde* zeigt Esselborn in detaillierten Analysen auf, dass Literatur als Teil des Symbol- und Handlungssystems der Kultur selbst auch ein wichtiger Teilbereich der Landeskunde mit Blick auf den aktuellen Literatur- und Kunstbetrieb ist. Literarische Texte sind für eine kulturwissenschaftlich und kulturesemiotisch angelegte ‚interkulturelle Landeskunde‘ von besonderer Bedeutung.²²⁴ Obwohl Erdmenger und Istel in ihrer Studie über die Didaktik der Landeskunde anmerken, dass Literatur ein Teil der Landeskunde ist²²⁵, bleibt die Kombination von Literatur und Landeskunde auch heute noch oft missverständlich und unklar. Nach Häussermann liefert Literatur keine brauchbaren

²²² Rakusa, Ilma: *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*. Graz: Literaturverlag Droschl 2009, S. 255–256.

²²³ Bischof, Monika/Kessling, Viola/ Krechel, Rüdiger: *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 03: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache*, München: Langenscheidt 1999, S. 7.

²²⁴ Esselborn, Karl: *Literatur und Landeskunde. Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur mit besonderer Berücksichtigung der „Wendeliteratur“*. In: Esselborn, Karl, *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag 2010, S. 74–75.

²²⁵ Erdmenger, Manfred/ Istel, Hans-Wolf: *Didaktik der Landeskunde*, München: Max Hueber Verlag 1973, S. 19.

landeskundlichen Informationen, sie verfremdet eher die Wirklichkeit.²²⁶ In diesem Kapitel geht es um das landeskundliche Potenzial der Chamisso-Literatur und ihrer Werke und um deren Wirkung auf das literarische Schaffen und didaktische Vermittlung.

Die Chamisso-Texte sind auf vielfältige Weise in ihren Inhalten, in ihrer Sprache und Form Träger von landeskundlichen Informationen. Sie helfen, die Kultur eines oder mehrerer fremder Länder besser zu verstehen. Durch diese Texte haben die Studierenden die Möglichkeit, sich landeskundliche Kenntnisse anzueignen und ein interkulturelles Bewusstsein zu entwickeln. Die landeskundliche Orientierung in der Literatur trägt ebenfalls zur Entwicklung des Fremdverstehens bei. Unter der Annahme, dass Landeskunde mehr als Vermittlung von Faktenwissen ist, geht es darum, einen Einblick in geschichtliche, politische und soziale Zusammenhänge und in das damalige Denken, Handeln und Wahrnehmen von Menschen der Zielkultur zu gewinnen.²²⁷ Die folgenden Fragen sind die leitenden Fragestellungen dieses Kapitels: Welche Chamisso-Texte lassen sich unter landeskundlichem Aspekt erschließen? Welche landeskundlichen Aspekte bzw. welches Thema ist hier relevant? Was könnte die Studierenden ansprechen und wie könnte man mit den Chamisso-Texten arbeiten?

Als Gegenwartsliteratur greift die Chamisso-Literatur aktuelle Themen auf, die Vermittlung landeskundlicher Informationen bietet den Studierenden die Möglichkeit, die Kultur des Landes durch literarische Texte kennenzulernen. Chamisso-Werke spiegeln unsere Epoche, ihre Mentalität und gesellschaftliche Informationen wider. In *Landeskundliche Aspekte in literarischen Texten* geht Esselborn in einer detaillierten Analyse der Frage nach, in welcher Weise der landeskundliche Kontext in literarischen Texten in Erscheinung treten kann. Esselborn zufolge kann man verschiedene Aspekte unterscheiden: Informationen historischer, politischer und sozialer Art, Beschreibung von Kulturstand und Mentalitäten, Fremd-/Selbstbilder und den zeitgeschichtlichen Hintergrund.²²⁸ Alle diese Aspekte kann man in der Chamisso-Literatur durch genaue Lektüre lokalisieren, sie sind für die Studierenden als fremdsprachige Leser eine Quelle voller neuer Erfahrungen und Entdeckungen. Didaktisch wählt diese Literatur Informationen zur Geschichte und Zielkultur aus. Ziel ist es, bei den Lernenden anhand von sozialen und gesellschaftskritischen Texten eine Interpretations- und Reflexionsfähigkeit aufzubauen. In diesem Zusammenhang soll der Literaturunterricht eine

²²⁶ Häussermann, Ulrich: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Völker, Kristin/Häussermann, Ulrich/Herrmann, Karin (Hg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht*, München: Goethe Institut 1984, S. 30.

²²⁷ Bischof, Monika/Kessling, Viola/ Krechel, Rüdiger: *Landeskunde und Literaturdidaktik*, S. 16.

²²⁸ Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung*, S. 78.

neue und aktuelle europäische Dimension haben, wobei die heutigen Veränderungen ein Überdenken der europäischen Landeskunde provozieren.

Wenn man die Werke der Chamisso-Literatur liest, hat man das Gefühl, in die Geschichte Europas einzutauchen. Der politische und historische Kontext des modernen und alten Europas manifestiert sich in diesen Texten, die den DaF-Studierenden eine echte Wahrnehmung der aktuellen Situation in Europa, eigene Identifizierungsmöglichkeiten und einen interkulturellen Dialog im Zeitalter der Globalisierung bieten. Der Leser erlebt die beschriebenen Erlebnisse dank der Erzählung der AutorInnen genauso, als ob er selbst dabei gewesen wäre. Mit ein paar Sätzen gelingt es Güney Dal, der 1994 Preisträger des Adelbert-von-Chamisso-Preises war, mit seiner Tätigkeit als Schriftsteller und Chronist unsere Zeit zu umreißen.

Zurzeit möchte ich mich in meinen Romanen und Erzählungen diesem Ereignis „Auswanderung“ als Chronist nähern. Und ich beabsichtige, diese Haltung noch eine Weile weiterzuführen. Als ein in Berlin lebender türkischer Schriftsteller ist meine Existenz nicht unabhängig von der Existenz meiner 150 000 Landsleute in dieser Stadt. Deren Konflikte mit diesem hochindustrialisierten Land, ihre Anpassungsschwierigkeiten, Entfremdungen und menschlichen Neigungen, ihre vielen geistigen und seelischen Auseinandersetzungen sind die thematischen Quellen meines literarischen Schaffens.²²⁹

Wie die anderen Chamisso-AutorInnen bemüht sich Güney Dal beim Schreiben, die Veränderung der Landsleute zu beobachten und in literarischen Formen wiederzugeben. Die ungarisch-deutsche Schriftstellerin Léda Forgó, die 2008 den Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis erhielt, erlebte die letzten Jahre der sozialistischen Herrschaft in Ungarn. Um ein historisches und auch interkulturelles Bild zu schaffen, musste sie „wirklich so recherchieren wie beim Geschichtsstudium über eine fremde, nicht erlebte Zeit.“²³⁰ Die thematischen Quellen ihres literarischen Schaffens stammen aus ihrer reichen, interessanten und mobilen Biografie. Ihre Geschichten erzählen von Menschen, Familien, europäischen Städten und wichtigen historischen Ereignissen, welche die meisten Studierenden kaum kennen oder welche für sie völlig unbekannt sind. Die Chamisso-PreisträgerInnen sind „Chronisten unserer Zeit“²³¹, wie sie sich selbst nennen, oder „literarische Weltbürger“²³², wie sie genannt werden. Diese AutorInnen sind Träger eines historischen Gedächtnisses in Europa. Einige

²²⁹ Dal, Güney: Chronik der Auswanderung. In: Ackermann, Irmgard/ Weinrich, Harald: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper 1986, S. 16–17.

²³⁰ Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen*, S. 74.

²³¹ Dal, Güney: Chronik der Auswanderung. In: Ackermann, Irmgard/ Weinrich, Harald: *Eine nicht nur deutsche Literatur*, S.17.

²³² Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen*, S. 7.

Beispiele dazu sind der Volksaufstand in Ungarn im Oktober/November 1956 in den Werken von Léda Forgó (Chamisso-Förderpreis 2008), die Beschreibung der Lage in Italien in den 1950er- und 1960er-Jahren in den Büchern von Franco Biondi (Adelbert-von-Chamisso-Preis 1987) und in Albanien 1924, beschrieben von Anila Wilms (Chamisso-Förderpreis 2008). Der Bosnien-Krieg wird aus der Sicht eines Kindes im Roman *Wie der Soldat das Grammophon repariert* von Saša Stanišić betrachtet. Auch die Protagonistin in dem Roman *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji stammt aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Protagonisten in den beiden Romanen gehen auf unterschiedliche Weise mit ihrer Migration um:

Die Erfahrung des Verlustes führt zu Strategien auf der Ebene der Darstellung und der Handlung, um diesen Verlust zu beschreiben und zu bewältigen. Was verloren ist, wird restituiert in der Schrift, in welche sich der Verlust selbst einschreibt.²³³

Wenn wir unseren Blick auf die Türkei verlagern, schildern uns Selim Özdoğan und Yadé Kara „Alltag, Probleme und Sehnsüchte der deutsch-türkischen Jugendlichen in Großstädten wie Berlin oder Köln, bevorzugt transkulturell-hybride Lebensweisen.“²³⁴ Diese Texte können als Gegenstücke zu Feridun Zaimoglus Texten angesehen werden, welche aufsehenerregend und umstritten sind. Ein Beispiel dafür ist das Debüt von *Kanak Sprak*, in dem Zaimoglu in einem alternativen Stil das Lebensgefühl türkischstämmiger junger Männer wiedergibt.²³⁵ Das deutlich autobiografische Buch *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* von Emine Özdamar erzählt von realen Ereignissen und beschreibt eine Kindheit und Jugend in der Türkei. Die Protagonistin erzählt historische Ereignisse aus ihrer persönlichen Perspektive:

Erst habe ich die Soldaten gesehen, ich stand da im Bauch meiner Mutter [...] klopfte an die Wand, keiner hörte. Die Soldaten zogen ihre Mäntel aus, die bisher von 90.000 Toten und noch nicht toten Soldaten getragen waren. Die Mäntel stanken nach 90.000 toten und noch nicht toten Soldaten und hingen schon am Haken. [...] Ich dachte im Bauch, mein Vater ist auch ein Soldat, sein Mantel stinkt wahrscheinlich wie die Mäntel hier. Ich werde später die Stinkvatertochter.²³⁶

Soldaten und Tote, Armut und Gewalt prägen das Leben des türkischen Mädchens und Özdamars Werke. Im Roman *Der Schwimmer* von Zsuzsa Bánk, die den Adelbert-von-Chamisso-Preis 2004 erhielt, finden sich Bilder der ungarischen/deutschen Gesellschaft und

²³³ Bühler-Dietrich, Annette: Verlusterfahrungen in den Romanen von Melinda Nadj Abonji und Saša Stanišić, *Germanica* 51/2012, S. 35–46, hier S. 35.

²³⁴ Stranáková, Monika: Fremde Worte – Vertraute Welten, S. 21.

²³⁵ Ebenda.

²³⁶ Özdamar, Emine Sevgi: *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*. 7. Aufl. Köln: Verlag Kiepenheuer und Witsch 1994, S. 9–10.

zahlreiche Verweise auf die ungarische Gesellschaft der 1950er- und 1960er-Jahre mit ihren vorherrschenden Stimmungslagen, die die Autorin als charakteristisches Merkmal für diese Zeit bezeichnet.²³⁷ In dem Buch macht die Protagonistin eine Reise quer durch das Ungarn derselben Zeit. Ein gutes Beispiel für diesen historischen und sozialen Hintergrund findet sich in der folgenden Passage über den Tod Stalins 1953:

Bevor unsere Mutter gegangen war, hatten sie noch anders darüber gedacht, sagt Zsófi, noch 1953, als es mich schon gab, nach den ersten Wochen des Jahres, als der Winter kaum vorbei war und Zsófi und Kálmán sich an einem kalten, hellen Tag in Budapest getroffen hatten, weil sie beide dort zu tun hatten. Sie waren durch die Stadt gelaufen und irgendwann stehengeblieben, weil man stehenzubleiben hatte in dieser Minute, weil alles und jeder stehenblieb, Bahnen, Busse, Menschen, zu Fuß, auf Fahrrädern, weil es so bestimmt worden war, über Lautsprecher oder Sirenen. Jeder stand und schwieg, nicht nur hier, sondern im ganzen Land [...]²³⁸

Eine der Autorinnen, die für diese Arbeit ausgewählt wurde, ist Ilma Rakusa. Sie schreibt in ihrem Roman *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* über eine Kindheit und Jugend in Mitteleuropa, als nach dem Zweiten Weltkrieg gerade die politische und kulturelle Realität radikal verändert und neu gestaltet wurde. Das Leben der Protagonistin und die historischen Ereignisse werden realistisch und exakt dargestellt.

1944 wurden hier slowenische, kroatische und italienische Partisanen, Antifaschisten und Geiseln verbrannt. Auch die Vernichtung von Juden ist belegt, obwohl diese mehrheitlich deportiert wurden: allein bis Herbst 1944 trafen zwanzig Transporte aus Triest in Auschwitz ein. [...] In der Risiera selbst wurden bis April 1945 zwischen 2000 und 5000 Inhaftierte liquidiert und anschließend verbrannt, in erster Linie slowenische und kroatische Partisanen [...] Als ich damals nach Triest kam, trennten mich nur fünf Jahre von diesen Ereignissen. Vater wußte davon, hatte slowenische Freunde verloren. Ich aber war klein, viel zu klein für die Wahrheit [...]²³⁹

Wenn wir unseren Blick auf Deutschland verlagern, haben vor Kurzem Ilma Rakusa und Nellja Veremej (Chamisso-Förderpreis 2014) zwei beeindruckende Berlin-Romane verfasst, die keine Reiseführer sind, sondern ihre persönlichen Begegnung und die Stadt als Raum der Veränderungen reflektieren.²⁴⁰ Veremej hat „eine wundervolle, lebenskluge, melancholische Symphonie dieser Großstadt [Berlin, A. C.], die in den vergangenen 20 Jahren nahezu die

²³⁷ Geisel, Sieglinde: Trauerzauber und Abschiedsreigen. Ein Gespräch mit der Schriftstellerin Zsuzsa Bánk. In: *Neue Zürcher Zeitung* vom 7.7.2003.

²³⁸ Bánks, Zsuzsa: *Der Schwimmer*, Frankfurt a. M.: S. Fischer 2004, S. 252.

²³⁹ Rakusa, Ilma: *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*. Graz: Literaturverlag Droschl 2009, S. 81–82.

²⁴⁰ Vgl. Veremej, Nellja, *Berlin liegt im Osten*, Salzburg/Wien: Jung und Jung Verlag 2013 und Rakusa, Ilma: *Aufgerissene Blicke, Berlin-Journal*, Graz: Literaturverlag Droschl 2013.

Hälfte ihrer Einwohnerschaft ausgetauscht hat“²⁴¹ komponiert. In all diesen Chamisso-Werken geht es um die individuellen Konflikte im Kontext der Widerspiegelungen des turbulenten und aktuellen Zeitgeschehens sowie des politischen und historischen Umbruchs in Europa. Als Träger von historischen, politischen und sozialen Zeugnissen mussten diese AutorInnen viel recherchieren, um die damalige Zeit und Gesellschaft zu rekonstruieren und um ein Bild erschaffen zu können, durch das wir Leser erleben können, was ihre Augen gesehen haben.

4.1 Methodische und didaktische Annäherungen (L)

Migrationsspezifische Orte und Situationen dieser Texte eignen sich auch für eine außertextuelle Bearbeitung. Man darf aber nicht nur die landeskundlichen Themen in den Chamisso-Texten behandeln, sondern muss fächerübergreifend agieren. Das bedeutet, dass eine Integration mit anderen Kursen wie z. B. „moderne Geschichte“ und/oder „Geografie von Europa“ stattfinden soll, Fächer, welche ebenfalls den Blick auf eine globale Ausrichtung der Kurse richten sollten. Manchmal haben die Studierenden wenige oder keine historischen Kenntnisse über die Geschichte der letzten Jahre Europas. Jedoch sind diese Informationen für die Arbeit mit den Chamisso-Texten als Träger landeskundlicher Inhalte nötig und müssen vor der Textlektüre erworben werden. Literarische Texte enthalten verschiedene landeskundliche Inhalte und bieten Zugänge zu einer fremden Kultur. Sie können genutzt werden, um kulturelle, politische und historische Kontexte darzustellen.

Kulturelle Kontexte werden als Hintergrundinformationen angesehen, die nötig sind, um literarische Texte verstehen zu können. Sie werfen Fragen auf, welche die Studierenden neugierig machen und motivieren sollen. Großstädte, Menschen, Soziales, Leben von Ausländern in Deutschland und deren Problematik einer interkulturellen Identität: Diese Elemente sind Teil der Alltagskultur und öffnen den Blickwinkel der Studierenden. Der fremdsprachige Leser in der Literatur und Landeskunde kann durch Literatur erkennen, welche Probleme die Menschen in der Zielkultur hatten, wie sie dachten, wovon sie sprachen, von was sie träumten und welche politischen und/oder sozialen Verhältnisse diese Träume wiederum verhinderten.²⁴² In den Chamisso-Texten finden sich zahlreiche Verweise auf die

²⁴¹ Robert Bosch Stiftung (Hg.)/ Berking, Sabine: *Mit Siebenmeilenstiefeln die Träume überholen. Nellja Veremej hat einen beeindruckenden Berlin-Roman verfasst.* In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache.* Chamisso Magazine März 2014 – Nr. 10, S. 16.

²⁴² Bischof, Monika/Kessling, Viola/ Krechel, Rüdiger: *Landeskunde und Literaturdidaktik*, S. 15.

europäische Geschichte, sie erweitern das historische und soziale Hintergrundwissen der Studierenden. Historische Begriffe werden vorgestellt und die Studierenden erhalten Informationen über Orte, Milieu, Atmosphäre und Zeit. Sie reflektieren über Begriffe wie DDR, Wende, Juden und Europa und vergleichen die Reise durch die deutsche Stadt, die die Chamisso-AutorInnen gemacht haben, mit ihren Reisen nach Deutschland. Außerdem stellen sie auch Vergleiche zu Italien her. Die Studierenden denken über das ‚Selbst- und Fremdbild‘ nach, um Europa und insbesondere Deutschland ‚beobachten‘ zu können. Dazu schreiben sie ihre Kommentare, ihre Wahrnehmungen und auch negativen Eindrücke bezogen auf Deutschland im Stile der Chamisso-AutorInnen, aber aus italienischer Sicht, auf. Wichtig ist, wie diese Chamisso-Texte von Studierenden wahrgenommen werden, denn ein wesentliches Moment bei der Rezeption ist, dass wir an den Gedanken der Charaktere teilnehmen und sie erleben können.

Die Chamisso-Literatur sollte einem DaF-Studierenden den Zugang zu Orten und Zeiten ermöglichen, die sie eigentlich nie besuchen können, und zu Menschen, die sie eigentlich nie treffen können. Wenn dies geschähe, hätte die Chamisso-Literaturvermittlung ihr Ziel erreicht, weil diese Literatur die Möglichkeit zu einer neuen Entwicklung des Literaturunterrichts bietet, damit man die Welt besser verstehen lernt.

5 Das ästhetische Potenzial der Chamisso-Texte:

Fremdes Schreiben erfahren

Es gibt ja Sätze, die wurden schon gesagt, das muss ich nicht erfinden. Luis Sepúlveda, der chilenische Autor, der in Hamburg im Exil gelebt hat und heute in Spanien lebt, wurde einmal bei einem Interview in Hamburg gefragt, in welcher Sprache er denn schreibe. Und dann sagte er, er schreibe in der Sprache, in der er sein Brot kaufe. Ich schreibe also in der Sprache, in der ich mein Brot kaufe.

José F. A. Oliver, Adelbert-von-Chamisso-Preis 1997²⁴³

„Meine erste große Auslandsreise ging in eine Sprache“²⁴⁴: Mit diesen Worten beschreibt Marica Bodrožić – Adelbert-von-Chamisso-Förderpreisträgerin 2003 – ihren Einstieg in die deutsche Sprache. Schreiben in einer neuen Sprache heißt nachzudenken über sich selbst und über andere in der neuen Gesellschaft. Das Schreiben ist nichts Hermetisches, sondern ein flexibler und offener Prozess, der als Spiegel in der Gesellschaft und in der Literatur fungiert. Schreiben an einem unbekanntem Ort zeigt sich nicht nur an der Verwendung einer fremden, aber wirkungsvollen Sprache, es zeigt sich auch in der Entdeckung, dem Abenteuer und in der Methode, wie wir unsere Identität definieren. Manchmal bewegen wir uns in neuen Ländern, um eine neue Sprache zu lernen oder eine neue Arbeit zu finden und am Ende finden wir uns selbst. Die neue Sprache ermöglicht eine Reise zu uns selbst, eine Reise, die mit einer Sprache, einem Lexikon oder einem Gespräch begann und welche versucht, aus den Grenzen der Bewegung, aus der Erfahrung des Ortswechsels mehr herauszuholen. Es entsteht dabei ein Überschuss, der zu einer unbekanntem Möglichkeit führt.²⁴⁵

Durch ihre mehrdeutigen Reisen produzieren die Chamisso-AutorInnen eine neue Ästhetik in der deutschen Sprache oder in mehreren Sprachen. Diese AutorInnen verfügen über unterschiedliche Schreiberfahrungen: Durch das Schreiben erfinden sie sich selbst neu. Durch diese neu erfundene Welt erweitern auch die DaF-Studierenden in einem didaktischen Kontext ihre Sprach- und Denkgrenzen. Betrachten wir einen Satz wie den folgenden von Alma Hadzibeganovic, einer österreichischen Autorin aus Bosnien-Herzegowina, müssen wir

²⁴³ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 137.

²⁴⁴ Bodrožić, Marica: Reisen ins ventilierete Wortinnere. In: Péter Esterházy: *Lichterfeste, Schattenspiele. Chamisso-Preisträger erzählen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2009, S. 20.

²⁴⁵ Vgl. Chambers, Ian: *Migration, Kultur, Identität*, Tübingen: Stauffenberg 1996, S. 12.

ihr Recht geben: „Die Sprache entwickelt sich, und WIR VERÄNDERN SIE MIT.“²⁴⁶ Diesbezüglich muss erwähnt werden, dass sich die deutsche Literatur ebenso entwickelt und auch die DaF-Literaturstudierenden sie mit verändern. Damit dies geschehen kann, sollte die Vermittlung von Literatur didaktisch gut vorbereitet sein. Eines der wichtigsten Ziele der interkulturellen Literaturdidaktik ist es, sich mit dem Potenzial der ästhetischen Texte für interkulturelle Lernerfahrungen zu befassen, da die Macht der Sprache in literarischen Texten groß ist. Großartig ist auch die ästhetische Erfahrung, die durch die Begegnung von Text und Leser entsteht, wie Dewey bereits in den 1950er-Jahren lehrte.²⁴⁷ Laut Brunner sollten im Fokus der interkulturellen Literaturwissenschaft nicht nur die interkulturellen Aspekte der Literatur, sondern auch deren formale Innovationskraft stehen.²⁴⁸

In diesem Kapitel geht es um den Zusammenhang von Chamisso-Literatur mit dem ästhetischen Potenzial ihrer Werke und deren Wirkung auf das literarische und didaktische Schaffen. Nach José F. A. Oliver ist die Chamisso-Literatur keine fremde Literatur, sondern eine Erweiterung der deutschen Sprache. Oliver zieht den Ausdruck „neue Sprache“ dem Wort „fremde Sprache“ vor.²⁴⁹ Es stellt sich aber die Frage, welche Aspekte zu einer ästhetischen Lektüre der Chamisso-Texte gehören. Texte der Chamisso-Literatur integrieren oft fremde Sprachen in den deutschen Text und thematisieren Mehrsprachigkeit als Lebenserfahrung. Mehrsprachigkeit stellt ein konstitutives Merkmal der Chamisso-AutorInnen dar, die in ihren Werken Mehrsprachigkeit und Interkulturalität inszenieren und dadurch interessante Zugänge zu Texten bieten. Des Weiteren eröffnen sich Fragestellungen und wecken das Interesse der DaF-Studierenden.

Mehrsprachigkeit im DaF-Kontext führt nicht nur zu Offenheit, sondern zeigt auch eine wertvolle Kreativität im Denken, Schreiben und im Umgang mit der Welt. In der interkulturellen Literatur werden besonders häufig mit Mehrsprachigkeit verbundene Beobachtungen, Erfahrungen und Vorstellungen ästhetisch umstrukturiert. Dazu gehören „die poetische Inszenierung von Sprache(n) und Macht, Sprachverlust, Sprachohnmacht, Sprachverwirrung, Sprach(en)gewinn; Sprache(n) und Identität(en) sowie die Fremdheit der

²⁴⁶ Bürger-Koftis, Michaela: NACHWORT und AUSBLICK: „Die Sprache entwickelt sich, und WIR VERÄNDERN SIE MIT“ (Alma Hadzibeganovic): Anregungen zur Untersuchung der Sprache bei Autorinnen und AutorInnen der „Migranteliteratur“. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): Eine Sprache – viele Horizonte ... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur, Wien: Praesens Verlag 2008, S. 239–246.

²⁴⁷ Vgl. Dewey, John: *Art as experience*, New York: G.P. Putnam's Sons 1980.

²⁴⁸ Brunner, Maria E.: Parallele kulturelle Identifikationsräume in F. Zaimoglus Leyla und E. S. Özdamars Roman *Das Leben ist eine Karawanserei* oder Absorption von Textteilen? In: Rácz, Gabriella/ Szabó, László V. (Hg.): *Der deutschsprachige Roman aus interkultureller Sicht*, Supplement 10/Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 50.

²⁴⁹ Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 163.

Sprache(n)“.²⁵⁰ Mehrsprachigkeit bietet vor allem in unserer Kultur viele Vorteile, sie „schafft mehr Sprachlichkeit“²⁵¹ und spielt in der Chamisso-Literatur eine genauso bedeutende und einflussreiche Rolle. Diesbezüglich bemerkt die Adelbert-von-Chamisso-Förderpreisträgerin 2006 Sudabeh Mohafez, dass Mehrsprachigkeit eine große Chance sei. Mehrsprachigkeit ist eines ihrer wertvollsten Talente und eine ihrer Gaben, die sie ganz unbeabsichtigt von ihren Eltern bekam. Dieser Gabe müsse man sich aber widmen, da sie sonst verkomme. Es liege aber bei jedem Individuum, wie es damit umgehe.²⁵²

Chamisso-Texte sind gemischt und hybrid und der Studierende/Lesende erlebt ein hybridisierendes Textverfahren durch sie. Azade Seyhan sieht in den mehrsprachigen *outside the nation* entstandenen Texten ein wesentliches Merkmal: „Linguistic difference and linguistic diversity are a major focus of these literatures.“²⁵³ Nach Bachtin ist es das Ziel eines hybridisierenden Textverfahrens mittels einer Sprache, die andere Sprache zu erhellen und ein lebendiges Bild der anderen Sprachen zu modellieren.²⁵⁴ Mit ihrer literarischen Produktion leisten die Chamisso-AutorInnen einen wichtigen Beitrag zur Abkehr von den monokulturellen Konzeptionen von Literatur. Ihre Werke umfassen ein Spannungsfeld zwischen ästhetischer Kreativität und politischer und kultureller Aktualität. Hinsichtlich der ästhetischen Erfahrung bemerkt Bredella, dass wir als Mitspieler, Zuschauer und Beobachter agieren. Dementsprechend stehe die ästhetische Erfahrung in der Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive bzw. Empathie und distanzierter Beurteilung.²⁵⁵ Die besondere Funktion der Fremdsprache in diesen Texten spielt eine wichtige Rolle:

sie ist Instrument und Gegenstand der Auseinandersetzung mit dem Fremden. Die Autor/innen schreiben sich sozusagen in die Fremde ein, sie hinterlassen Spuren im

²⁵⁰ Gutjahr, Jacqueline: Von Sprachen als Monstern und Wörtern im Sanatorium. Mehrsprachigkeit und Poetik. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2012, S. 78.

²⁵¹ Knauth, Alfons K.: Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Literatur und Vielsprachigkeit* (= Hermei. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft 7), Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der AutorInnen 2004, S. 265. Vgl. dazu Kremnitz, Georg: *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie AutorInnen ihre Sprache wählen. Aus der Sicht der Soziologie der Kommunikation*, Wien: Praesens 2004. In seiner Studie nennt Kremnitz verschiedene Motive, sich als Autor für oder gegen eine Sprache zu entscheiden und verschiedene Sprachen zu mischen. Kremnitz definiert diese Mehrsprachigkeit als *intertextuelle* oder *textübergreifende* literarische Texte.

²⁵² Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen*, S. 144.

²⁵³ Azade, Seyhan: *Writing Outside the Nation*, Princeton: Princeton University Press 2001, S. 157.

²⁵⁴ Bachtin, Michail M.: *Das Wort im Roman (1934/1935)*. In: Ders.: *Die Ästhetik des Wortes*. Hg. u. eingeleitet v. Rainer Gröbel. Aus dem Russischen übersetzt v. Rainer Gröbel und Sabine Reese. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979, S. 154–300, S. 246.

²⁵⁵ Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*, Tübingen: Narr 2004, S. 79.

Deutschen, modifizieren etablierte Sprachstrukturen, bereichern das lexikalische Inventar durch Entlehnungen und Transformationen von Wörtern und Redewendungen aus ihren Herkunftssprachen, verändern Sprachrhythmen und dergleichen mehr.²⁵⁶

Diesbezüglich bemerkt Franco Biondi – Adelbert-von-Chamisso-Preis 1987 – in seinem Aufsatz *Die Fremde wohnt in der Sprache*, dass die Beziehung zwischen den neuen Erfahrungen und der neuen Sprache durch unsere Vorerfahrung positiver wie negativer Art beeinflusst wird, die wir in uns tragen. Denn Sprache bestimme gewissermaßen darüber, wie menschliche Beziehungen erfahren werden.²⁵⁷ Sprache steht zwischen Freiheit und Erinnerung, zwischen positiver und negativer Art von Beziehungen und Erfahrungen. All dies führt zu einer neuen ästhetischen Dimension, der Amodeos Studie *Die Heimat heißt Babylon* zum ersten Mal gerecht zu werden versucht hatte. Nach Amodeo ist die ästhetische Konfiguration der Literatur ausländischer AutorInnen in der Bundesrepublik eng mit den Entstehungs- und Existenzbedingungen dieser Literatur verknüpft. Die ästhetische Konfiguration ist erstens als eine Antwort auf das diskursive Feld zu verstehen, innerhalb dessen die Texte entstehen. Zweitens sind in der ästhetischen Konfiguration die Übergänge zwischen Lebens- und Kommunikationsformen als *ästhetische* Formen zu erkennen. Nach Amodeo ist diese Literatur durch eine *rhizomatische Ästhetik*²⁵⁸ ausgezeichnet, welche sich aus verschiedenen Perspektiven beschreiben lässt. Das rhizomatische ästhetische Prinzip dieser Literatur bedeutet in Bezug auf den sprachlichen Aspekt eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit. In Anlehnung an Bachtin formuliert Amodeo, dass die geschriebene Sprache eines Textes mit einer anderen in Diskussion tritt. Auch wenn eine andere Sprache nicht ausdrücklich im Text auftritt, klingt sie dennoch mit.²⁵⁹ Aus einer diskursiven Perspektive lässt sich die rhizomatische Ästhetik dieser Literatur als *Redevielfalt*²⁶⁰

²⁵⁶ Reeg, Ulrike: *Interkulturelle Sprachräume (I)*, S. 45.

²⁵⁷ Biondi, Franco: *Die Fremde wohnt in der Sprache*. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur*, S. 27.

²⁵⁸ „Immer wieder wird in Zusammenhang mit der Beschreibung von Migrationsliteratur das von Deleuze/Guattari entwickelte ‚Rhizomodell‘ ins Spiel gebracht. Deleuze und Guattari haben 1976 in dem Aufsatz ‚Rhizome‘ eine ‚écriture nomade et rhizomatique‘ proklamiert, die zum Konzept der ‚écriture migrante‘ als offenem, nicht abgrenzendem und nicht polarisierendem Schreiben gegenüber sehr deutliche Parallelen aufweist. Der aus der Botanik stammende Begriff ‚Rhizom‘ wird hier zu einer Metapher, die zunächst generell für ein neues Modell der Wissensorganisation und Weltbeschreibung steht und die Metapher des Baumes, die eine hierarchische und dichotomische Ordnung impliziert, durch ein heterogenes Geflecht ersetzt, das sich zu ‚Vielheiten‘ bzw. ‚Plateaus‘ auswuchert“. In: Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration*, S. 113.

²⁵⁹ Amodeo, Immacolata: *Die Heimat heißt Babylon. Zur Literatur ausländischer AutorInnen in der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 109.

²⁶⁰ *Redevielfalt* ist ein von Bachtin geprägter Terminus und wird in Amodeos Studie in einer sehr allgemeinen Bedeutung benutzt. Zum Konzept der Redevielfalt vgl.: Bachtin, Michail M.: *Untersuchungen zur Poetik und Theorie des Romans*, Berlin/Weimar: Aufbau Verlag 1986; ders., *Die*

beschreiben. Manchmal sind es gerade die AutorInnen selbst, die über das ästhetische Potenzial ihres Schreibens sprechen. Diesbezüglich betont Gino Chiellino, dass ein Schreibentwurf einen ästhetischen Reiz mit sich bringt, der seine Motivation zu schreiben von soziologischen und dokumentarischen Zwängen reinigt.²⁶¹ Doch was sagen die letzten Chamisso-Preisträger selbst über ihre Sprachen und ihre ästhetische Beziehung zur Chamisso-Literatur? Diese Frage habe ich dem österreichisch-tschechischen Schriftsteller Michael Stavarič gestellt, der den Adelbert-von-Chamisso-Preis 2012 erhielt. In einem Interview, das ich im Mai 2013 per E-Mail mit ihm geführt habe, schreibt er:

Diese Frage beinhaltet ganz viele unterschiedliche Aspekte. *Grammatikalisch betrachtet*: ich behaupte im Deutschen, das Tschechische ist eine wesentlich komprimiertere Sprache, die sich gut für lyrische Betrachtungen eignet. Tschechische Bücher, die man ins Deutsche übersetzt, werden mitunter um fast 1/3 länger. Zudem ist die Grammatik eine wesentlich kompliziertere, 7 Fälle im Substantiv etc. etc. *Emotional betrachtet*: das Tschechische ist die Sprache meiner Kindheit, eine Erinnerung an früher, die sich mitunter melancholisch anfühlt. Sie erinnert mich an ein Leben, das hätte sein können, das allerdings nie war. *Literarisch betrachtet*: das Tschechische hilft mir dabei, die inhaltlichen und formalen Möglichkeiten im Deutschen auszuloten; nicht zuletzt steht es – ganz konkret – am Anfang vieler Projekte, wie z. B. bei meinem Kinderbuch „Die kleine Sensesfrau“, das darauf beruht, dass im Tschechischen der Tod ein Femininum ist, im Deutschen aber ein Maskulinum. Na ja, da könnte man noch viel schreiben. [...] Chamisso-Literatur steht für mich in erster Linie für einen bewussteren Umgang mit Sprache. Mal abgesehen von den Biographien der Autorinnen und Autoren, die ein Abbild unserer heutigen globalen Welt sind.

Manche AutorInnen können eine Erfahrung, die in der ersten Sprache verdrängt wurde, nun ausdrücken; sie brauchen die Distanz der fremden Sprache, um ihre Gedanken in Form zu bringen. So formuliert María Cecilia Barbeta in einem Aufsatz:

María Cecilia Barbeta: Roland Barthes hat ein Buch geschrieben über Die Lust am Text [gleichnamiger Essay, 1973; Anm. d. Hrsg.]. Und ich sage, dass die Lust am Text, was mich betrifft, unmittelbar verbunden ist mit der Lust an der fremden Sprache. [...] Es ist diese fremde Sprache, die mir ermöglicht, Buenos Aires zu beschreiben. Ich brauche die Distanz [...], ich brauche diese Distanz der fremden Sprache, um mich Buenos Aires annähern zu können.[...] Immer wieder wird man mit dieser Frage konfrontiert. Wieso schreibt man, wenn die eigene Muttersprache nicht Deutsch ist, nicht auf Spanisch? Ich habe ein bestimmtes Bild im Kopf, weil ich sehr gerne in Berlin joggen gehe: Ich bin ein Hase, der läuft – und vor mir gibt es eine Karotte. Und diese Karotte ist die fremde Sprache. Und diese Karotte ist immer zum Greifen nah, aber ich kriege sie nicht. Ich laufe dieser Karotte hinterher. Sie ist vor mir und ich bekomme sie nicht. Und genau deshalb, weil ich sie nicht bekomme, finde ich sie so begehrenswert. Und irgendwann habe ich verstanden, dass man ein Leben lang Fremdsprachler bleibt. Egal, was man tut.

Ästhetik des Wortes, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag: 1979; ders., *Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik*, Frankfurt am Main: Fischer 1989.

²⁶¹ Chiellino, Gino: Die Fremde als Ort der Geschichte. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur*, S. 13–17, hier S. 15.

Und das ist gut so. Weil diese Lust immer bestehen bleibt, diese Sehnsucht nach dieser Karotte.²⁶²

Franco Biondi lässt seine deutsch/italienischen Gedichte *Giri e rigiri, laufend. Gedichte/poesie, zweisprachig* ins Deutsche übertragen und umgekehrt: Da er mit der Sprache spielt, sind die Gedichte nicht wortgetreu von einer Sprache in die andere übersetzt. Der zweisprachige Lyriker Biondi verfügt, anders als der Übersetzer, über die wunderbare Möglichkeit, die gleichen Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle in zwei Sprachen sprechen zu lassen. Diesbezüglich schreibt er in dem Nachwort:

Als ich zeitgleich „I mi zir“ auf Deutsch konjugierte und an „laufend“ weiterschrieb, fragte ich mich: Wie würde die Logik meines deutschen Alltags auf Italienisch klingen? [...] Möge der Leser, der sich in beiden Sprachen zuhause fühlt, diese Gedichte als Anlaß nehmen, seine Sprachwelten in ihrer Übereinstimmung und Unterschiedlichkeit begegnen lassen.²⁶³

Ähnlich verfährt Yoko Tawada, die auf Japanisch und Deutsch schreibt. Diesbezüglich behauptet die japanische Schriftstellerin, dass Zugehörigkeit nicht einfach zu definieren sei. Sie sei weder deutsch noch japanisch und in einem Gemisch der beiden Sprachen schreibt sie auch am liebsten. Denn es sind die vielen kleinen Fragmente, welche sehr gegensätzlich, aber dennoch harmonisch sind.²⁶⁴ Für Gino Chiellino – Adelbert-von-Chamisso-Preis 1987 – ist das interkulturelle Gedächtnis stets durch drei Sprachen erreichbar (Kalabresisch, Italienisch und Deutsch). Die Aussage von Chiellino „abgesehen von meinem Deutsch ist meine Sprache perfekt!“ bedeutet jedoch nicht, dass er sich wegen seiner Abstammung gegenüber der deutschen Sprache eingeschränkt fühlt. Tatsache ist, dass er durch die deutsche Sprache zu einer Sprache gefunden hat, die es ihm erlaubt, sich mit ihr zu identifizieren.²⁶⁵ Laut Chiellino entwickelt Biondi aus der Vorstellung einer dialogischen Sprache die zentrale Kategorie seines Schreibens,

die sich als interkulturelle Authentizität definieren läßt. Nicht Vermittlung, sondern interkulturelle Glaubwürdigkeit der Inhalte und der Ziele ist die neue Grundlage seines Schreibens. Die Sprache ist kein Mittel zum Dialog, sondern sie ist als Dialog zu entwerfen. Somit ist der Weg zu Deutsch als Nicht-Muttersprache frei. [...] Deutsch als

²⁶² Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt*, S. 121–123.

²⁶³ Biondi, Franco: *Giri e rigiri, laufend. Gedichte, zweisprachig*, Frankfurt: Brandes & Apsel 2005.

²⁶⁴ Robert Bosch Stiftung (Hg.): Über Literaturpreise, Zugehörigkeitsgefühle und das Fragmentarische als Vorspeise. Ein Küchengespräch zwischen Yoko Tawada und José F. A. Oliver. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazin Oktober 2011 – Nr. 6, S. 6–7. Vgl. dazu auch: Esselborn, Karl, Übersetzung aus der Sprache, die es nicht gibt. In: *Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas*. In: *Arcadia – International Journal for Literary Studies*. Volume 42, Issue 2, S. 240–262.

²⁶⁵ Chiellino, Carmine: *Liebe und Interkulturalität. Essays 1988–2000*, Band 17, Tübingen: Stauffenburg Verlag 2001, S. 19.

Nicht-Muttersprache ermöglicht die Überwindung nationalistischer Dualismen durch eine tiefgreifende Wahrnehmung des Alltags in der Fremde. Als Sprache ohne Erinnerung und Kulturgedächtnis bleibt sie vorerst auf die Gegenwart gerichtet. Durch allmähliches Sich-Setzen der Erfahrung und bewußtes Umsetzen des Kulturgedächtnisses des Schriftstellers wird Deutsch als Nicht-Muttersprache zur dialogischen Sprache.²⁶⁶

Die deutsche Sprache ist als Dialog zu entwerfen und ermöglicht die Überwindung nationalistischer Dualismen durch eine Wahrnehmung des Alltags in der Fremde. Diese Wahrnehmung wird sehr deutlich sichtbar in dem Buch *Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern* von Marica Bodrožić. Laut Eva-Maria Thüne ist dies mehr als ein Roman, das Buch ist ein Essay mit narrativen Teilen, die sich dem Thema der Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Identität der Autorin und ihrer Entwicklung des Schreibens widmen. Thüne definiert das Buch als eine literarische Sprachbiografie, die auch den Weg zum kreativen Ausdruck, zur Literatursprache etikettiert.²⁶⁷ In *Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern* befasst sich die Autorin mit der Frage der Mehrsprachigkeit und Identität, die durch das Schreiben und durch die Differenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache entsteht:

In meiner ersten Muttersprache heißt das Wort für Liebe *ljubav*, auch hier bringt der Buchstabe L es ins Sichtbare, bringt es, so zeigt sich mir dieses Buchstabenbild, hinüber in das Land des Buchstabens J, der zu großen Teilen in der Erde lebt, dort, wo die Wurzeln der Pflanzen und Bäume verwandt sind mit den Küssen, wo sie sich und die Zukunft ihrer Farben besprechen.[...] Das Größere der Freiheit ist mir im Deutschen möglich geworden, gerade durch den Entzug alles Vertrauten. Die Baumnamen wollten alle noch einmal neu gelernt sein. Die Linde hieß jetzt nicht mehr *lipa*, auch ihr Geruch wurde noch stärker als einst auf den Höfen der kleinen Jahre, in denen die Kinderfüße neben den Hunde- und Katzenpfoten müde im sommerdardenden Gras lagen, fern des zukünftigen Alphabets und jenseits des Begreifens und Fühlens des eigenen Namens.²⁶⁸

Bodrožić fühlt sich frei in der deutschen Sprache. Die deutsche Sprache wird ihre neue Sprache: Wörter umgewandelt und sogar die Gerüche ändern. Nach der 2008 mit dem Chamisso-Förderpreis ausgezeichneten Léda Forgó bietet die deutsche Sprache ganz besondere Möglichkeiten durch ihre klare Struktur, die einen ganz bestimmten Stil ermöglicht. Die ungarisch-deutsche Schriftstellerin merkt an:

²⁶⁶ Ebenda, S. 83–84.

²⁶⁷ Thüne, Eva-Maria: Sprachbiographien: empirisch und literarisch. In: Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie-Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens Verlag 2010, S. 76-77.

²⁶⁸ Bodrožić, Marica: *Sterne Erbe, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, S. 14–19.

Es würde mir wahrscheinlich tatsächlich leichter fallen, auf Ungarisch zu schreiben. Andererseits hat die deutsche Sprache eine Struktur, die mehr Klarheit anbietet, und ich habe auch das Gefühl, weniger in Pathos zu verfallen, auch dass ich durch diese ‚Behinderung‘, eine Ausländerin zu sein, auch einen anderen Ton habe, nach dem die Deutschsprachler, also die gebürtigen, die ‚native speakers‘, manchmal ein Leben lang suchen.²⁶⁹

Die AutorInnen der Chamisso-Literatur haben ihre (Mutter-)Sprache und Herkunft hinter sich gelassen und in der deutschen Sprache das Medium ihres literarischen Ausdrucks gefunden. Ihre poetische Identität bedeutet einen Akt der Emanzipation und Wiedergeburt. In dieser literarischen Tradition steht auch Emine Sevgi Özdamar:

In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache. Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin. Ich saß mit meiner gedrehten Zunge in dieser Stadt Berlin. [...] Ich und meine Mutter sprachen mal in unserer Mutterzunge. [...] Ich erinnere mich jetzt an ihre Muttersätze, die sie in ihrer Muttersprache gesagt hat, nur dann, wenn ich mir ihre Stimme vorstelle, die Sätze selbst kamen mir in meine Ohren wie eine von mir gut gelernte Fremdsprache.²⁷⁰

Die deutsche Sprache ist die Sprache der Erinnerung, auch wenn ihre deutschen Wörter keine Kindheit haben. Die Autorin wurde unglücklich in der türkischen Sprache und wenn sie die Zunge ins Deutsche drehte, war sie plötzlich glücklich.²⁷¹ In ihrem Aufsatz *Die Türkei, ein Mutterland – Deutschland, ein Bitterland? Emine Sevgi Özdamars Buch „Das Leben ist eine Karawanserei“* gibt Brunner verschiedene Beispiele aus Özdamars Büchern, wobei die Autorin „sarkastisch mit den polysemantischen Valenzen des Deutschen“²⁷² spielt und „Redewendungen auf ihre konkrete Bedeutung abklopft“²⁷³.

[...] noch stärker für die potentiellen Möglichkeiten dieser neuen Sprache, die angereichert wird durch den interkulturellen Dialog. Andere Länder, andere Sitten, aber auch eine andere Sprachlogik – das erkennt man an den Wortspielen, der Polysemie und den Verbindungen konkreter Worte zur Schaffung neuer Bedeutungen im Roman Özdamars.²⁷⁴

Chamisso-AutorInnen suchen nach ihrer neuen Sprache, die viele Möglichkeiten anbietet. So beschreibt José Oliver seinen Sprachwechsel in *Mein andalusisches Schwarzwaldldorf*:

²⁶⁹ Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen*, S. 154.

²⁷⁰ Özdamar, Emine Sevgi: *Mutterzunge*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1998, S. 7–12.

²⁷¹ Özdamar, Emine Sevgi, Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit. Eine Dankrede. In: Dies.: *Der Hof im Spiegel. Erzählungen*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2005, S. 125–132, hier. S. 129.

²⁷² Brunner, Maria E.: Die Türkei, ein Mutterland – Deutschland, ein Bitterland? Emine Sevgi Özdamars Buch „Das Leben ist eine Karawanserei“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 6, 26. Jahrgang, Dezember 1999, München: Iudicium 1999, S. 559.

²⁷³ Ebenda.

²⁷⁴ Ebenda.

[...] In Worten sein. Zart. Zart wie Fingerkuppen, die sich einstreicheln in fremder Haut. Heute suche ich wie morgen schon nach meinen Sprachen. [...] Da war ein Haus, das zwei Häuser war. Zwei Häuser, die zwei Kulturen verliebten. Ein Haus und zwei Stockwerke, zwei Sprachen. [...] Der alemannische Dialekt im ersten Stock, das Andalusische im zweiten. Dazwischen Treppenstufen ohne grammatikalisches Geschlecht. [...] Mondin & Mond: la luna, I Mond. Weiblich die eine, männlich der andere. [...] Ich, Wortmensch, Erde, will Sprachen wie Gastgeber, Freunde. [...]²⁷⁵

Auf das ästhetische Potenzial der Chamisso-Texte nimmt auch Chiara Cerri Bezug, wobei das Modell der interkulturellen Lektüre am Beispiel der Zwischensprache der beiden Chamisso-Autoren Gino Chiellino und Franco Biondi analysiert wurde. Cerri vertritt die These, dass die italienischen Chamisso-AutorInnen durch ihre Texte die Reflexion der Fremdheit, der biografischen Bewegungen und Erfahrungen mit den Formen und Strukturen der neuen Sprache gemacht hätten, die deutsche Sprache damit spielerisch verwandelt und interkulturelle Verweise und musikalische Nuancen der Zwischensprache verbunden hätten. Laut Cerri zeichnet sich diese Literatur durch eine anspruchsvolle Ästhetik aus, die die Grenzen jeder monokulturellen Wahrnehmung sprengt und nach neuen Formen sucht. Texte dieser Literatur sind mehrsprachig und reich an Sprachziten, Wortspielen, Strukturen der deutschen Sprache und Neologismen.²⁷⁶ Diesen Befund bestätigt auch Sandra Vlasta, die in ihrer Studie *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität* vor allem der Frage nachgeht, ob bzw. inwiefern die Erstsprache den Schreibstil der AutorInnen in der gewählten Literatursprache Deutsch beeinflusst. Vlasta analysiert, welche Spuren die Erstsprache in den Texten hinterlässt und welche Einflüsse der anderen Sprache festgestellt werden können. Diese literarische Mehrsprachigkeit bedeutet, dass das Schreiben in einer anderen Sprache als der Erstsprache eine Grenzüberschreitung ist, die besonders aus einem komparatistischen Blickwinkel möglichst umfassend betrachtet werden kann. Der vergleichenden Literaturwissenschaft geht es darum, Literatur als ein globales Phänomen zu betrachten, Verbindungen zwischen Sprachräumen zu verfolgen und Texte als Teil einer „Weltliteratur“ zu verstehen.²⁷⁷

²⁷⁵ Oliver, José F. A.: *Mein andalusisches Schwarzwalddorf*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, S. 18–23.

²⁷⁶ Cerri, Chiara: Das Modell der interkulturellen Lektüre am Beispiel der Zwischensprache von Gino Chiellino und Franco Biondi. In: Iljassova-Morger, Olga / Reinhardt-Becker, Elke (Hg.): *Literatur – Kultur – Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft*, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2009, S. 123–130.

²⁷⁷ Vlasta, Sandra: Literarische Mehrsprachigkeit im Vergleich – Formen und Möglichkeit komparatistischer Blicke auf mehrsprachige AutorInnen und Texte. In: Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens 2010, S. 337.

5.1 Methodische und didaktische Annäherungen (Ä)

Chamisso-AutorInnen sind durch ihre interkulturelle Herkunft geprägt und ihre Lebensgeschichten formen ihr Schreiben. Bei der Lektüre der Texte von Chamisso-Preisträgerinnen erleben die Studierenden eine ästhetische Erfahrung durch die Sprache und ihr ästhetisches Potenzial. Mehrsprachigkeit inszeniert in diesen Texten Fremdheit der Sprache(n) und die DaF-Studierenden können sich deshalb mit den fremden AutorInnen identifizieren. Da die Chamisso-AutorInnen in zwei oder drei Sprachen schreiben, wird den DaF-Studierenden ein bewussterer Umgang mit Sprache ermöglicht. Mit den Texten der Chamisso-Literatur lernen die Studierenden die Kreativität von AutorInnen kennen und entwickeln damit die Fähigkeit, kreativ zu schreiben und neue Ideen zu entwickeln. In der produktiven Auseinandersetzung mit Texten lernen sie zudem sich selber als AutorInnen mit ihrem eigenen kreativen Potenzial kennen. Aus diesem Grund sind diese Texte eine ideale Basis für eine kreativ-produktive Textarbeit im DaF-Literaturunterricht. Studierende könnten selbst versuchen, ein Gedicht oder eine Erzählung zu schreiben (*kreatives Schreiben*) oder einen Text ins Italienische zu übersetzen oder Verse bzw. Berichte im Stil der Chamisso-AutorInnen zu konstruieren.

Chamisso-AutorInnen sind grundsätzlich Übersetzer in eine oder mehrere Sprachen und Brückenbauer, die aus ihrer Sicht als Übersetzer die Sprache, den Klang und Rhythmus beobachten. Beim Lesen dieser Texte können auch die Studierenden Brückenbauer/Übersetzer werden und damit die deutsche Sprache aus einer fremden Perspektive betrachten. Nach Esselborn haben die Öffnungen der europäischen Grenzen und die Migration bzw. Mobilität junger AutorInnen die literarische Mehrsprachigkeit sowie auch die (Selbst-) Übersetzung gefördert, die eine fremdkulturelle Kompetenz und eine doppelte kulturelle Zugehörigkeit erfordert. In Bezug auf die Übersetzung fügt er hinzu, dass die interkulturelle Germanistik die Übersetzung jedenfalls konsequenter ins Studium mit einbeziehen sollte.²⁷⁸ Der Studierende, der mit diesen Chamisso-Texten arbeitet, muss nicht nur eine Übersetzung vom Deutschen ins Italienische vornehmen, sondern auch eine Übersetzung aus dem deutschen Dialekt (z. B. dem österreichischen Dialekt) oder Xenolekt ins Standarddeutsche oder sogar eine Übersetzung aus den anderen europäischen Sprachen ins Deutsche. Was die AutorInnen dieser Forschungsarbeit betrifft, trifft der Studierende hier und da in dem Buch von Vertlib Hebräisch, Flämisch, Jiddish, Niederländisch und Arabisch.

²⁷⁸ Esselborn, Karl: Literarische Mehrsprachigkeit. Literarische Übersetzung. In: Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung*, S. 68–69.

Ungarische Sprüche, Kinderverse und kleine Kinderlieder in Budapest, slowenische Lieder in Ljubljana sowie auch italienische Worte und englische Sätze sind hier und da im Buch von Rakusa zu finden, das eine Mischung aus osteuropäischen Sprachen ist. Bei Tawada findet man sogar „ein Buch in dem Buch“. Die blauen Seiten im Essay umfassen *Das Wörterbuchdorf*, einen von Peter Pörtner aus dem Japanischen ins Deutsche übertragenen Text. Der Studierende findet sich konfrontiert mit akkuraten linguistischen und literarischen Analysen der AutorInnen und beginnt allein seinen Weg zur Analyse des Werkes zu beschreiten. Im DaF-Literaturunterricht lassen sich diese Chamisso-Texte inhaltlich und sprachlich vergleichen und im Lesegespräch kann geklärt werden, ob sprachliche, kulturelle oder auch landeskundliche Aspekte diese Unterschiede reflektieren. Die Studierenden reflektieren über Begriffe wie fremde Sprache, das Motiv der Zunge in metonymischer Weise und darüber, was Neues aus dem Blick auf eine fremde Sprache entsteht. Sie denken über ihre Muttersprache und über die Rolle der deutschen Sprache nach und experimentieren selbst mit Sprachmischungen. Als Germanistik-Studierende haben sie die Möglichkeit, zwei Sprachen, Deutsch und Italienisch, zu erleben, so wie die Chamisso-AutorInnen, die in zwei- oder mehrsprachigen Kontexten leben. Sie können ihre *emotionale* Beziehung zur deutschen Sprache durch Beispiele, Assoziationen oder Alteritätserfahrungen, die sie beobachtet oder erlebt haben, verdeutlichen. Außerdem setzen die Chamisso-AutorInnen bestimmte sprachliche und rhetorische Mittel ein, die die Studierenden identifizieren, analysieren und bearbeiten sollen. Angefangen bei den rhetorischen Mitteln dieser AutorInnen schaffen die Lernenden eigene Kreationen; der Lernende wird somit selbst zum Autor und der Autor wird zum Begleiter beziehungsweise Helfer der Studierenden, sozusagen als Modell, das imitiert wird. Das würde auch eine Möglichkeit bieten, den Horizont der Studierenden während und nach dem Literaturunterricht zu erweitern. Diese Literatur unterstützt die Sprachreflexion, nicht nur bezogen auf die deutsche Sprache, sondern auch bezogen auf die Vermittlung einer Zweit- oder Fremdsprache und Mehrsprachigkeit. Sie unterstützt einen produktiven Umgang mit Literatur und regt sehr direkt zum kreativen Schreiben an. Chamisso-Texte sind oft nicht eindeutig und können unterschiedlich interpretiert werden. Obwohl Chamisso-Literatur im DaF-Unterricht kein neues Konzept ist, kann sie in jeden DaF-Literaturunterricht integriert werden. Die Bedeutung und Relevanz des *language switch* von Chamisso-AutorInnen, die in deutscher Sprache schreiben und das daraus resultierende kreative Potenzial für die Studierenden ist bisher in Forschung, Lehre und insbesondere in der Praxis nicht ausreichend berücksichtigt worden. Die Mehrsprachigkeit, Identität und Macht der Erinnerung in der(den) Sprache(n) zusammen mit Polyphonie, Pseudo-Neologismen durch Übersetzung und ein

rhizomatisches Text-Bild erweisen sich als spannende Zugriffe auf die Texte von Chamisso-Preisträgerinnen, die neue Perspektiven im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien eröffnen können. Das Ziel im Literaturunterricht ist zuerst zu sensibilisieren:

Hinsichtlich sprachlicher Varietäten und Mehrsprachigkeit, hinsichtlich literarischer Gestaltungsmöglichkeiten und – nicht zuletzt – hinsichtlich interkultureller Prozesse und Begegnungen. Aus dieser Sensibilisierung heraus lassen sich dann Möglichkeiten der diskursiven Erörterung zentraler Themen, die das interkulturelle Zusammenleben in einer globalisierten Gesellschaft betreffen, entwickeln, sodass der Literaturunterricht auch zur aktiven Partizipation an gesellschaftlich relevanten Fragen und Diskussionen vorbereitet.²⁷⁹

Nach diesem ersten theoretischen Teil ist die Analyse der ausgewählten Texte der drei genannten AutorInnen *ein* notwendiger Schritt, um die praktischen Möglichkeiten der Rezeption im DaF-Literaturunterricht an italienischen Universitäten aufzuzeigen. Wünschenswert wäre, dass am Ende dieser Studie sichtbar wird, was der Beitrag dieser Lektüre zum DaF-Literaturunterricht in Italien sein kann.

²⁷⁹ Zierau, Cornelia: Mehrsprachigkeit als Thema des Literaturunterrichts. Erzählungen von Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada, In: *Literatur im Unterricht*, 13 (2012) 2, S. 225–234, Hier S. 234.

Methodische Perspektive

IV. Das didaktische Potenzial in ausgewählter Chamisso-Literatur

1 Einleitung

Einen Text interpretieren heißt nicht, ihm einen (mehr oder weniger begründeten, mehr oder weniger freien) Sinn zu geben, heißt vielmehr abzuschätzen, aus welchem Plural er gebildet ist. [...] [Der, A. C.] Text ist eine Galaxie von Signifikanten und nicht Struktur von Signifikanten. Er hat keinen Anfang, ist umkehrbar. Man gelangt zu ihm durch mehrere Zugänge, von denen keiner mit Sicherheit zum Haupteingang gemacht werden könnte. [...] Dieses absolut pluralen Textes können sich Sinnessysteme bemächtigen, deren Zahl niemals abgeschlossen ist, da sie zum Maß das Unendliche der Sprache haben.²⁸⁰

Um einen literarischen Text zu verstehen und ihn interpretieren zu können, dürfen wir ihn nicht nur als ein ästhetisches Produkt empfinden, sondern müssen ihn uns selbst erschaffen, ihn leben, anstatt ihn wie eine Aufgabe oder ein universitäres Examen, die wir bewältigen müssten, zu behandeln. Der DaF-Literaturstudierende muss seine Gedanken und Gefühle entlang des Textes erfahren, um so seinen Horizont zu erweitern. Das Lesen scheint „tatsächlich eine Synthese von Wahrnehmung und Schaffen zu sein; es setzt gleichzeitig das Wesentlichsein des Subjekts und das Wesentlichsein des Objekts voraus. [...] [Der Leser hat, A. C.] das Bewusstsein, gleichzeitig zu enthüllen und zu schaffen, im Schaffen zu enthüllen und durch Enthüllen zu schaffen.“²⁸¹ In dem Buch *Is there a text in this class?* betont Stanley Fish, wie der Titel seines Buches schon andeutet, dass es gar keinen Text gibt, den wir gemeinsam lesen, sondern jeder Leser schreibt seinen eigenen Text, während er einen Text zu lesen glaubt: Der Leser ist nicht mehr Diener, sondern Herr des Textes.²⁸² Der Leser „macht eigentlich aus einem Buche, was er will [...] Lesen ist eine freie Operation. Wie und was ich lesen soll, kann mir keiner vorschreiben.“²⁸³ Der Literaturstudierende muss das suchen, was

²⁸⁰ Barthes, Roland: *S/Z*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986 (1. französische Aufl. 1970), S. 9–11.

²⁸¹ Sartre, Jean-Paul: *Was ist Literatur? Ein Essay*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1958, S. 28.

²⁸² Vgl. Fish, Stanley: *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press 1980.

²⁸³ Novalis: *Teplitzer Fragmente*. In: Novalis: Schriften. Bd. II: Das philosophische Werk I. Hg. v. Richard Samuel in Zusammenarb. mit Hans-Joachim Mähl und Gerhard Schulz. Stuttgart: Kohlhammer 1965, S. 596–615 (hier: S. 609; Nr. 79). Das Fragment Nr. 79 lautet: „Die meisten Schriftsteller sind zugleich ihre Leser – indem sie schreiben – und daher entstehen in den Werken so viele Spuren des Lesers – so viele kritische Rücksichten – so manches, was dem Leser zukommt und nicht dem Schriftsteller. Gedankenstriche – großgedruckte Worte – herausgehobene Stellen – alles dies gehört in das Gebiet des Lesers. Der Leser setzt den Accent willkürlich – er macht eigentlich aus

der Text verbirgt, das Nichtgesagte. Hingabe zur Analyse, zur Reflexion und Vertrauen mit den eigenen Voraussetzungen: Seine Aufgabe ist es, den Text in seiner Intertextualität und im historisch-kulturellen Kontext zu positionieren, seine Leitmotive zu identifizieren und auch Fragezeichen zu setzen, ohne offensichtliche und passive Aspekte des Textes zu akzeptieren. Bezüglich der Arbeit am Text schreibt Gerhard Kaiser in seinem Buch *Wozu noch Literatur?*, dass „die lustvolle Arbeit am Text – die die Aktivierung unseres Denk-, Phantasie- und Erlebnispotentials und sein Hinüberfließen in den Text ist, den es lebendig macht und aus dem es am Ende wieder zu uns zurück fließt.“²⁸⁴

„Chamisso-Texte“ sind grundlegend mehrdeutig und polysemantisch, immer empfänglich für neue Interpretationen. Dies bietet zahlreiche linguistische und kulturelle Anreize, die die Kreativität der DaF Studierenden fördern und fordern. Es bietet sich außerdem eine Textgrundlage für neue Reisen durch die Welt der „Chamisso-Literatur“, ihrer Sprache und der der gewählten Autoren und es ermuntert den Lernenden zu der Begegnung mit der sprachlichen Komplexität und gewöhnt ihn an eine metalinguistische und interkulturelle Reflexion.

Dieses Kapitel präsentiert drei konkrete „Fallstudien“: die Texte von Ilma Rakusa, Vladimir Vertlib und Yoko Tawada, die wegen ihres interkulturellen, landeskundlichen und ästhetischen Potenzials auserwählt wurden. Die ausgewählten literarischen Texte werden nach den aktuellen Lebensorten ihrer Autoren (Schweiz, Österreich und Deutschland) und nach ihrem ständigen Unterwegssein und Fremdsein analysiert. Zwischen Erinnerung, Unterwegssein und Mehrsprachigkeit sind ihre Lebensgeschichten und Erinnerungen mit der Geschichte unseres Europas verbunden. Diese AutorInnen haben in ihrer Lebensgeschichte National-, Sprach- und Kulturgrenzen überschritten und ihre Erfahrungen sind eine gute Anregung für die DaF-Literaturstudierenden, um zu wachsen und die Grenzen zu überschreiten, die nicht nur von linguistischer und nationaler Sicht, sondern auch mental sind. Außerdem scheint auch die „kollektive Schuld“ des deutschen Volkes durch die perfekte Integration dieser AutorInnen in die deutsche moderne Gegenwartsliteratur überwunden zu sein. Besonders ihr Sprachwechsel zeugt von ihren mehrsprachigen Lebenssituationen in den deutschsprachigen Ländern und in den anderen europäischen und nicht europäischen Städten, die sie gesehen, erlebt und über die sie in ihren Texten berichtet haben. In ihren Lebensgeschichten überschreiten sie mehrere Ländergrenzen und häufig auch sprachliche Grenzen. Wegen ihrer „polyglotten Lebensläufe“

einem Buche, was er will [...] Lesen ist eine freie Operation. Wie und was ich lesen soll, kann mir keiner vorschreiben.“

²⁸⁴ Kaiser, Gerhard: *Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005, S. 112.

brechen sie ein monokulturelles und nationalstaatliches Denken auf und etablieren alternative Denk- und Wahrnehmungsmuster.²⁸⁵

In diesem zentralen Kapitel steht die literarische und didaktische Analyse der Texte der drei genannten Chamisso-Autoren im Fokus. Um die literaturdidaktische Eignung der ausgewählten Chamisso-Texte nicht nur theoretisch, sondern auch in der Praxis des DaF-Literaturunterricht in Italien zu überprüfen, werden zu jedem Text verschiedene Arbeitsblätter entworfen, im Unterricht eingesetzt und mittels Fragebogen evaluiert. Die Analyse geht der Frage nach, warum die Chamisso-Texte in einem didaktischen Kontext so vieldeutig sind. Es wird somit zunächst gefragt, was die von mir ausgewählten Chamisso-Texte leisten und wie sich interkulturelle, landeskundliche und ästhetische Kompetenzen im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien einüben lassen. Die Analyse lässt sich von der Frage leiten, welche Aspekte der Text aufweist und wie diese sichtbar gemacht werden können. Der literarischen Analyse folgen die didaktische Analyse und die Reflexion zur Textauswahl sowie ihre Didaktisierungsvorschläge. Jede didaktische Vorgehensweise besteht aus vier Phasen: einer Einstiegsphase (MOTIVATION/ÜBERBLICKWISSEN), einer zweiten Phase (BRAINSTORMING), einer dritten Phase (TEXTARBEIT UND ANALYSE) und einer finalen Phase (REFLEXION). Dieses Schema ist für alle Analysen der drei Autoren gleich und wird gefolgt von einem didaktischen Unterrichtsvorschlag (Arbeitsblätter mit Übungstypologie). Die Arbeitsblätter im A4 Format sind für die DaF-Literaturstudierenden gedacht und das Textverstehen wird vor allem produktionsorientiert zu erreichen versucht. Die Arbeitsblätter bieten vielfältige und immer neue Zugänge zum Text, statt eine einzige Einheitsinterpretation. Bei dieser *handlungs- und produktionsorientierten Arbeit*²⁸⁶ geht es darum, das Textverstehen durch handelnden Umgang zu erreichen und nicht nur auf analytisch-interpretatorische Weise. Die Arbeitsblätter enthalten Anregungen für verschiedene Auseinandersetzungsweisen: Durch die Identifikation mit den Protagonisten werden das Fremdverstehen und die Kreativität der DaF-Studierenden gefördert.²⁸⁷

²⁸⁵Vgl. Schweiger, Hannes: Polyglotte Lebensläufe. Die Transnationalisierung der Biographik. In: Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie-Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens Verlag 2010, S. 24.

²⁸⁶ „*Handlungsorientiert* bedeutet: vielfältiger, praktischer Gebrauch der Sinne im Umgang mit vorgegebenen Texten (bildlich-illustrativ, musikalisch, darstellerisch und spielerisch) während *produktionsorientiert* bedeutet: erzeugen von eigenen Texten, Textfragmenten oder Textabwandlungen (kognitive Aneignung).“ In: Esser, Rolf: *Das große Arbeitsbuch Literaturunterricht: Lyrik, Epik, Dramatik*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007, S. 7.

²⁸⁷ Vgl. dazu Drvenkar, Zoran: *Im Regen stehen. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer*. Hg. von Ingrid Hintz, erarbeitet von Janette Munzer, Texte. Medien. Reinbek bei Hamburg: Rororo 2000, S. 22.

2 Ilma Rakusa: Mehr Meer. Erinnerungspassagen

Ich war ein Unterwegskind.
In der Zugluft des Fahrens entdeckte ich die Welt,
und wie sie verweht.
Entdeckte das Jetzt, und wie es sich auflöst.
Ich fuhr weg, um anzukommen, und kam an,
um wegzufahren.
Ich hatte einen Pelzhandschuh. Den hatte ich.
Vater und Mutter hatte ich.
Ein Kinderzimmer hatte ich nicht.
Aber drei Sprachen, drei Sprachen hatte ich.
Um überzusetzen, von hier nach dort.²⁸⁸

In diesen Zeilen kommen manche diese Autorin charakterisierende Elemente zum Ausdruck, die wie ein Leitmotiv ihre Werke, ihr Leben und ihre Gedanken durchziehen. Beim Lesen dieser Zeilen ist man sogleich fasziniert von der musikalischen, rhythmischen und höchst poetischen Sprache dieser Autorin und von ihrer Kindheit und Jugend in Mitteleuropa, die durch drei Sprachen und drei Länder charakterisiert ist und über die aus der Kinderperspektive erzählt wird. Ilma Rakusa wurde am 2. Januar 1946 im heute slowakischen Rimavská Sobota, „ein(em) nicht ganz zufällige(n) Geburtsort“ (MM, S. 25), als Tochter einer Ungarin und eines Slowenen geboren. Dazu schreibt die Autorin: „In Rimaszombat, das nach dem Vertrag von Trianon von Ungarn an die Tschechoslowakei fiel, von Admiral Horthy zurückerobert wurde, um nach dem Krieg Teil der ČSSR zu werden, und rund fünfundvierzig Jahre später Bezirkshauptstadt des Kreises Gemer im Südosten der Slowakischen Republik. Rimavská Sobota, 25.000 Einwohner, ein knappes Drittel davon zählt zur ungarischen Minderheit“ (MM, 25). Diese Stadt liegt im Süden der Slowakei nahe der ungarischen Grenze.

In diesem Buch spielen die Grenzen eine wesentliche Rolle. Die Autorin bezeichnet sich selbst als „Unterwegskind“, das seine Kindheit in den ersten Nachkriegsjahren erlebt hat. Sie wuchs unter anderem in Budapest, Ljubljana und Triest auf und besuchte die Volksschule und das Gymnasium in Zürich. Nach verschiedenen Zwischenstationen erreichte die Familie die demokratische Schweiz, wo sie noch heute lebt. Sie studierte Slawistik und Romanistik in Zürich, Paris und St. Petersburg. Nach der Promotion 1971 war sie Assistentin am Slawistischen Institut der Universität Zürich, seit 1977 Lehrbeauftragte. Daneben war sie freiberuflich als Schriftstellerin, Übersetzerin und Publizistin (*Neue Zürcher Zeitung*, *Die*

²⁸⁸ Alle zitierten Stellen aus den Werken der Autorin sind textgetreu abgedruckt, nicht nach der Rechtschreibreform. Rakusa, Ilma: *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*, Graz: Literaturverlag Droschl 2009. In der Folge zitiere ich: MM und Seitenzahl.

Zeit) tätig. 1971 promovierte sie mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit zum Thema *Studien zum Motiv der Einsamkeit in der russischen Literatur* zum Doktor der Philosophie. Heute lebt Ilma Rakusa in Zürich und übersetzt aus dem Russischen, aus dem Serbokroatischen, aus dem Französischen und aus dem Ungarischen. Sie ist Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und erhielt zahlreiche Auszeichnungen, u. a. 1991 den Petrarca-Übersetzerpreis, 1998 den Leipziger Buchpreis zur Europäischen Verständigung, mehrmals Ehrengaben des Kantons und der Stadt Zürich sowie 2003 die Auszeichnung Pro Cultura Hungarica.²⁸⁹ 2003 erhielt sie den Adalbert-von-Chamisso Preis. In der Laudatio zur Verleihung ihres Preises schreibt der deutsche Schriftsteller und Übersetzer Michael Krüger:

[...] Kein Wunder also, in meiner offiziell mitleidenden, in Wahrheit natürlich neidischen Perspektive, daß Ilma Rakusa sich nach der Beendigung ihrer naturgemäß raschen Aneignung des Schwyzerdeutschen und nebenbei auch des Deutschen, wozu sie eben nicht, wie unsereins, ein ganzes Leben, sondern nur ein paar wenige Jahre benötigte, kein Wunder also, daß sie Slawistik unter anderem in Leningrad, heute wieder St. Petersburg, studierte, um endlich mal eine neue Sprache zu lernen, und Französisch in Paris, weil diese Sprache, wie Sie sich erinnern werden, bisher noch nicht vorkam. Russisch und Französisch, das wurden, neben dem Deutschen, die Arbeitssprachen: aus dem Russischen hat Ilma Rakusa die Prosa, die Briefe und ein Versdrama von Marina Zwetajewa übersetzt und ediert, daneben unter anderem die wunderbaren Erzählungen von Michail Prischwin und die Prosa von Alexej Remisow. Aus dem Französischen hat sie viele Bücher von Marguerite Duras ins Deutsche übertragen, unter anderem den *Liebhaber*, der angeblich im Deutschen besser liebt als im Original. Und um ihre diversen Muttersprachen nicht zu vergessen, hat sie auch Texte von Imre Kertész und Péter Nádas übersetzt, oder, wofür ich ihr ewig dankbar sein werde, die Romane und Erzählungen des unvergessenen Danilo Kiš, ihrem Bruder im Geiste.²⁹⁰

Mit einfachen und treffenden Worten hat Krüger diese Autorin beschrieben, die Erinnerung, Unterwegssein und vor allem Mehrsprachigkeit als Leitmotive ihrer Werke thematisiert. Rakusa ist nicht nur eine Schriftstellerin und Dichterin, sondern auch Kritikerin, sowie polyglotte und kosmopolitische Übersetzerin. Ihr Leben ist eine ewige Grenzverschiebung zwischen Sprachen und Kulturen. „Neugierig war ich immer. Daher meine Reiselust, mein Lesehunger, meine unstillbare Zaunguckerei. Und mein Wunsch nach Erneuerung“ (MM, S. 216), schreibt sie selbst über sich und ihre Lebensweise. In ihren Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen von 2005 merkt sie an:

²⁸⁹ Albers, Franck/Ferchi, Irene: *Viele Kulturen – eine Sprache: Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträger 1985–2009*, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung 2009, S. 4.

²⁹⁰ Krüger, Michael: *In welcher Sprache träumt Ilma Rakusa? Laudatio auf Ilma Rakusa*. In: Jahrbuch 16. Herausgegeben von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste in München 2002, S. 541.

Dort [in Rimavská Sobota, A. C.] kam ich 1946 zur Welt, dort verbrachte ich meine ersten zwei Lebensjahre. Dann zogen wir los: zuerst nach Budapest, später nach Ljubljana, in die Heimat meines Vaters. Und schließlich nach Triest, wo ich den schönsten Teil meiner Kindheit verbrachte, meerisch und hell. Beim rastlosen Umherziehen führte ich keine Puppen und Plüschtiere mit, sondern leichtes Sprachgepäck: Ungarisch und Slowenisch. In Triest, das damals eine geteilte Stadt war – wir lebten in der amerikanisch-britischen Zone A – lernte ich Italienisch und schnappte einige Brocken Englisch auf. Mein Ohr war auf Sprachen sensibilisiert: sie markierten Reichtum und Differenz. [...] deutsch ist zu meiner wichtigsten Sprache geworden: es ist die Sprache meiner literarischen Texte, die Sprache, in die ich (aus dem Russischen, Serbokroatischen, Ungarischen und Französischen) übersetze. Nur auf Deutsch kann ich mich bis in feinste stilistische Nuancen hinein ausdrücken.²⁹¹

Aus diesem Grund habe ich diese Autorin für meine Arbeit ausgewählt. Wer könnte die DaF-Studierenden besser dazu anregen, sich zwischen zwei oder mehreren Sprachen und Kulturen mit Neugier und Lust zu bewegen als Rakusa? Nach Weissmann besitzt kaum ein anderer deutschsprachiger Autor einen so reichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund wie Rakusa, die die Sprachenvielfalt dem natürlichen Horizont ihres Lebens und ihrer Arbeit gleichstellt und das Deutsche erst als vierte Sprache erlernt hat. Weissmann weist darauf hin, wie die Mehrsprachigkeit in ihrem Werk in mehreren Formen präsent ist: in autobiografischer, poetischer und utopischer Weise.²⁹² Rakusas Roman erzählt die Geschichte einer Reise, einer Erinnerungsreise, die zwischen Sprachen und Orten Brüche schlägt. *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* ist kein konventioneller Roman, sondern eine Collage aus Erzählungen zwischen Wilna, der Hauptstadt Litauen, Triest, Paris, Prag, Leningrad, Zagreb, Budapest, Ljubljana und Zürich. Die Ich-Erzählerin liest Aufschriften in Ungarisch, Slowakisch und Litauisch. Sie dokumentiert mit ihren Augen alte Fotos von deportierten oder erschossenen Menschen, zerstörte Häuser, serbische Kirchen, das Cafè San Marco, postmoderne Neubauten und modernisierte Städte, die sie kaum wiedererkennt. Alle mit einem permanenten Verweis auf das Meer und auf die Grenzen, die die Erzählerin als Orte der Spannung erlebt, die ihre Neugier weckten. Darauf kann allerdings mit der „Süddeutschen Zeitung“ bemerkt werden, dass dieses Buch „ein langes Gedicht in 69 Strophen aus feinsten, musikalisch gewirkter Prosa [ist, A. C.], am schönsten und gelungensten da, wo – „Sand wie Land“ – in konsequenter Einlösung des Titels zwei Meereslandschaften einander berühren, das Mittelmeer des Nordens und das des Südens: In der Lagune von Grado und auf der großen Düne hinter Nida auf der

²⁹¹ Rakusa, Ilma: Transit. Transfinit. Oder: Who am I? In: Rakusa, Ilma: *Zur Sprache gehen. Dresdner Chamisso Poetikvorlesungen 2005*. Mit einem Nachwort von Walter Schmitz sowie einer Bibliographie, Dresden: w.e.b. 2006, S. 7.

²⁹² Vgl. Weissmann, Dirk: L'horizon utopique d'une totalité des langues et cultures Plurilinguisme et écriture plurilingue chez Ilma Rakusa, *Germanica* [En ligne], 51 | 2012, S. 149-163. Mis en ligne le 05 février 2013, consulté le 18 juillet 2013. URL : <http://germanica.revues.org/2014>.

Kurischen Nehrung. *Here, there and everywhere we are lost in translation.*²⁹³ In der Rezensionen von Rakusas *Mehr Meer* von Ulrich Weinzierl in *Die Zeit online* wird allerdings darauf hingewiesen, dass es keine Memoiren sind, sondern autobiografische Miniaturen, fein geschliffene Splitter, „in denen sich die Welt spiegelt. Nicht das erzählende Ich steht im Vordergrund, sondern vielmehr das Erfahrene, Bedachte, das buchstäblich Wahrgenommene: Kindheitsszenen, verdichtete Reisebilder, Begegnungen mit Menschen, Städten und Landschaften.“²⁹⁴ Die Autorin bewegt sich in Europa zwischen Sprachen, Städten und Grenzen. Diese Mobilität ist ein generelles Merkmal dieser Autoren und ist nicht als Exil, sondern als ein *déplacement*, ein Hin und Zurück anzusehen, wie Nicole Bary richtig sagte:

À l'époque des retours identitaires, des déracinements, de l'effacement des frontières et du métissage des cultures et des langues, à l'époque de la cyberculture, on observe une grande mobilité des écrivains, une mobilité qui n'est pas nécessairement vécue comme un exil, ni comme une émigration politique, sociale, économique, mais comme un déplacement fait d'allées et venues, d'allers et de retours, de « diasporisations » transversales et plurielles.²⁹⁵

Es ist diese Mobilität, die den DaF-Studierenden einen breiten Zugang zur kulturellen Besonderheit von Europa vermitteln könnte. Sie bewirkt eine Offenheit und Aufnahmefähigkeit für Differenzen in den Köpfen der DaF-Studierenden, nicht nur hinsichtlich der Literatur, sondern auch der kulturellen Vielfalt Europas. Das Buch ist ein offenkundiges Beispiel für die Vermischung unterschiedlicher kultureller Perspektiven. Der DaF-Studierende hat eine Erwartung, aufgrund von Jauss' Theorie einen Erwartungshorizont²⁹⁶ und er erhöht seine Neugier und sein Interesse in einer Wirklichkeit, die nicht mehr bekannt ist. Mit Rakusa wird die Erfahrung in der deutschen Sprache

²⁹³ Breidecker, Volker: Da reimt sich was, da stößt sich was In einem lyrischen Parlando, das sich gelegentlich bis zum Stakkato steigert, schreibt sich Ilma Rakusa in ihren Erinnerungspassagen ostwärts: „Mehr Meer“, *Süddeutsche Zeitung (Literatur)*, 235, Belletristik, Dienstag, 13. Oktober 2009, S. 7.

²⁹⁴ Weinzierl, Ulrich: *Frankfurter Favoriten I. Der Übergänger. Mehr Meer. Der Brenner und der liebe Gott*. In: Die Welt.de.

URL: http://www.welt.de/welt_print/kultur/literatur/article4795456/Frankfurter-Favoriten-I.html (Abgerufen am 24.12.2014).

²⁹⁵ Bary, Nicole: „Écriture et plurilinguisme: « enrôlés dans la langue, arrivés en littérature »“, *Germanica*, 44/2009, S. 123–130.

²⁹⁶ Literaturgeschichtlich wird der Begriff „Erwartungshorizont“ von Hans Robert Jauss 1967 in seine Schrift *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* präsentiert. Jauss bezieht sich auf die Wissens-Soziologie von Karl Mannheim, der von „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ spricht. Vgl. dazu Jauss, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Uvk Univers.-Vlg., Konstanzer Universitätsreden 1967.

überarbeitet und in Schreiben verwandelt. Der Lesende geht hier auf eine Reise durch die Geschichte, die Grenzen und die Sprachen Europas.

2.1 Literarische Analyse

2.1.1 Erinnerung und Unterwegssein: „Die Regime waren eines, die Topographien ein anderes“

Der Osten war unsere Bagage. Mit Herkunft und Kindheit und Gerüchen und dicken Pflaumen. Mit Braunkohle und Ängsten und Dampflok und sukzessiven Fluchten. Wir kamen von DORT und kappten die Verbindung nie. [...] Die Regime waren eines, die Topographien ein anderes. Die Sprachen, die Speisen, die Gesten. Gefühlsalphabete. Vater rechnete sein Leben lang auf slowenisch. Slowenisch wird er auch seine Selbstgespräche geführt haben. Ich weiß zu wenig über ihn (MM, 14).

Wenn der Leser auf das Buch stößt, taucht er in es ein wie in einen Ozean der Erinnerungen: beschriebene Flussläufe, Grenzverläufe und historische Verläufe, die immer verbunden mit Rakusas Familiengeschichte sind. Sie verbrachte ihre Kindheit und Jugend in Mitteleuropa, einem Mitteleuropa, das nach dem Zweiten Weltkrieg neue politische und kulturelle Grenzen bekam. „All diese Städte mit neuen Namen und hybriden Identitäten. All diese Regimewechsel und Kriege und Verheerungen und Verdrängungen. *Der Wind der Histoire*“ (MM, 18). Ihre Großmutter besuchte das Gymnasium in Ungvár (ungarisch), dem heutigen Užhorod (ukrainisch), einer Stadt, die im Dreiländereck zwischen Ungarn, der Slowakei und der Ukraine direkt an der slowakischen Grenze liegt. Die Figur der Großmutter im Buch reflektiert zusammen mit der Geschichte ihrer Familie die historische und politische Veränderung Europas. Mit folgenden Worten wird die Großmutter beschrieben:

Ich erinnere: ein melancholisches, über der markanten Nase etwas zu eng liegendes, mausbraunes Augenpaar. *Ich erinnere:* den über eine Näharbeit oder ein winziges Gebetbuch gebeugten Kopf. *Ich erinnere:* die schmalen Hände, die geduldig durch Schubladen führen, um Briefe, Zettelchen, aus früheren Zeiten herübergeretteten Krimskrams immer neu zu sichten und zu ordnen, als verbürgten diese Gegenstände ihre Existenz. [...] *Ich erinnere:* die orange-braun-gestreiften Hausschuhe aus Wollstoff mit einer Metallspange [...] *Ich erinnere:* ihr dünnes, silberweißes Haar [...] *Ich erinnere:* ihre Sanftheit, die in krassem Gegensatz zum Jähzorn ihrer Tochter stand. Ich glaube, sie hat oft geweint. Aus Reue, aus Hilflosigkeit (MM, S. 19–20).

In der Beschreibung der Großmutter wird ein betont abwechslungsreicher Rhythmus angeschlagen. *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* ist eine Erinnerungsarbeit. Rakusa rekonstruiert ihr eigenes Leben zwischen Farben, Grenzen, Musik und Literatur durch diesen Roman. Über das Wesen der Gattung Autobiografie schreibt Peter Sloterdijk: „Dieses historisch-sozial individualisierte Ich organisiert schreibend seine Erfahrung zur Literatur, indem es sie erzählerisch ausarbeitet, reflektorisch deutet, sie im Zusammenhang mit durchgreifenden biographischen Patterns zu einer Synthese ordnet, sie auswählt, pointiert, stilisiert“. Das macht Rakusa, die diese Erinnerungspassagen mit ihrer Familie als „glückliche Nomaden“ (MM, S. 250) durchquert. Sie und ihre Familie waren immer am Packen, Koffer lagen überall im Haus und sie ging eine Kindheit lang ins Unbekannte (MM, S. 35). Einer der Protagonisten spricht sogar über eine „Kofferpathologie“ (MM, S. 34) und ein „Koffertrauma“ (MM, S. 36):

Wir flohen nicht, wir packten Koffer. [...] Wir wohnten meist zwischen fremden Möbeln, die wir, kaum hatte ich mich an sie gewöhnt, wieder verließen. [...] Es ist in aller Munde. Wir leben schließlich in einer Migrationsgesellschaft. Oder meinetwegen in einer mobilen Gesellschaft der Weltreisenden. (MM, S.35)

Mehr Meer. Erinnerungspassagen ist als eine Reise durch die Erinnerungen an ihre Kindheit, Jugend und Jahre als junge Frau zu betrachten, die immer ihre Koffer fertig gepackt hatte und sich selbst als *Unterwegskind* bezeichnete. Klettenhammer zufolge „stellt sich die Autorin in eine literarisch-kulturelle Tradition, die sie als ‚mitteleuropäische Poetik‘ bezeichnet – eine Poetik, die einen utopisch besetzten mehrkulturellen Erinnerungsraum entwirft, der sich aus Ost- und Mitteleuropa bzw. dem geopoetischen Raum des untergegangenen multiethnischen Großstaates Polen – Litauen mit Polen, Litauen, Lettland, Weißrussland, Teilen Russlands, Estlands, Rumäniens und der Ukraine sowie aus den Rändern des Habsburgerreiches konstituiert.“²⁹⁷ Das Prinzip des Unterwegssein im Roman besteht aus sehr vielen Alltagsdetails: durch die detaillierte Beschreibung werden die Erinnerungen wach. „Heiter? Sie? Ich? Schleierwolken, aus dem Boden kriecht Kälte. Und immer weiter, und immer Abschied nach nirgendwo“ (MM, S. 31): Die Protagonistin ist nicht nur auf der Suche nach einem demokratischen Land, das sie dann mit ihrer Familie 1951 „durch Schnee“²⁹⁸ erreicht

²⁹⁷ Klettenhammer, Sieglinde: „Ich ist viele“. Transkulturelle Konstruktionen des Selbst in Ilma Rakusas Autobiographie *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*. In: Meyer, Christine (Hg.): „*Germanophonie*“: *postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* Würzburg: Königshausen & Neumann 2012, S. 248–149.

²⁹⁸ Im Januar 1951 brachen Rakusa und ihre Familie nach Zürich auf. Die erste Überraschung war der Schnee. Die Ich-Erzählerin beschreibt diese (Erinnerungs)Passage im Abschnitt XIX (S. 87–90). Vgl.

hat, sondern auch auf der Suche nach sich selbst. Das Unterwegssein und die Überwindung von Grenzen als Prinzipien haben im Roman sowie in ihrem Leben viele Bedeutungen, wie sie in ihren Dresdner Poetikvorlesungen *Zur Sprache gehen* sagte:

In der Dialektik von Grenze und Grenzenlosigkeit kommt der Grenze eine dynamisch-dramatische Bedeutung zu. Sie ist Ort der Passage, des Transports und Transfers, sie ist Knotenpunkt, Kreuzweg, Durchgangsschleuse. An ihr wachsen das Bewusstsein für Andersheit und der Wunsch nach Transgression. Die Grenze sensibilisiert für Vielfalt und für die Spannung zwischen Innen und Außen, zwischen Vertraut und Fremd, zwischen Nah und Fern. Für diese Sensibilisierung bin ich dankbar. Denn zweifellos hat sie dazu beigetragen, daß ich zur schreibenden Grenzgängerin und Übersetzerin geworden bin. Der Grenzverkehr zwischen Sprachen und Staaten wurde zu meiner Lebensschule, die Reibung zwischen dem Eigenem und dem Fremden zum künstlerischen Stimulus. Ich erlebte die Grenze in ihrer (produktiven) Doppeldeutigkeit: nämlich als Schranke und Brücke in einem. Und als ich mich schreibend daran machte, imaginäre Welten zu bauen, orientierte ich mich an den Topoi des Grenzgängertums: an Abgrenzung, Transgression und Demontage ebenso wie an der Herstellung von Zusammenhängen.²⁹⁹

Mehr Meer. Erinnerungspassagen ist eine Reise über die Grenzen unseres Europas, eines fernen anderen Europas, eines ausgelöschten Europas, wie es Dario Olivero in einem Artikel bezeichnet hatte, der am 30. November 2011 in der Zeitung *La Repubblica* erschienen ist. In *Le strade dell'est* fragte sich der Journalist Dario Olivero, was Europa wäre, wenn wir es aus östlicher Sicht betrachten würden. Außerdem beschäftigt er sich im Artikel mit Fragen wie: Wo ist dieses Europa geblieben und begraben? Wie haben wir es im Westen geschafft, solch lange Zeit ohne die Menschen aus dem Osten zu leben? Was sind wir heute und was bleibt heute von ihnen und von uns.³⁰⁰ In dem Schweizer Kulturmagazin *Passagen* findet man folgende Fragen:

Wo liegt Europa? Im ‚Abendland‘? In der ‚Festung Europa‘? In ‚Kerneuropa‘? Im ‚alten Europa‘? Im ‚Balkan‘? Oder in allen zusammen und keinem zugleich? Was lange Zeit unbefragt ‚Europa‘ hiess, ist in der jüngsten Zeit zu einem *terrain vague* geworden. Und darüber schwirren die schillerndsten Begriffe – wechselhaft ironisch, polemisch, martialisch geprägt. Europa transit. Mit der sogenannten EU-Osterweiterung gilt es nun auch die kulturelle Identität Europas auf einer gemeinsamen mentalen Karte neu zu verorten. Wo liegt ‚Osteuropa‘, ‚Mittellosteuropa‘, ‚Ostmitteleuropa‘? Oder liegen die, die so fragen, erst recht daneben? Heranrücken Mitteleuropas – doch wohin? An ein reales

auch Rakusa, Ilma: *Durch Schnee – Erzählungen und Prosaminiaturen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005.

²⁹⁹ Rakusa, Ilma: *Zur Sprache gehen*, S. 10.

³⁰⁰ „Ci si chiede che cos'è l'Europa leggendola dal suo lato orientale, dove sia rimasta sepolta e come abbiamo fatto in Occidente a farne a meno per tanto tempo. E cosa sia rimasto oggi di loro e di noi stessi.“ In: Olivero, Dario: *Strade dell'est*, 30.11.2011, *La Repubblica.it*, Quelle: <http://olivero.blogautore.repubblica.it/2011/11/30/strade-dellest> [01.06.2013].

oder bloss imaginäres Zentrum? Müsste man nicht eher von seinem Abrücken von der eigenen, eigentlichen europäischen Mitte sprechen?³⁰¹

Wenn man dieses Buch liest, findet man Antworten auf solche Fragen. Rakusa möchte eine Erinnerung zurückgewinnen, die ausgegrenzt worden ist. In der Schriftstellerei treffen sich die Welten der Gegenwart und der Vergangenheit wieder und die Geschichten der Kindheit und der nomadischen Jugend zwischen Ost- und Westeuropa von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zum Ende der Sowjetunion werden miteinander in Verbindung gebracht. „Meine Erinnerungen schweigen, ich war damals kaum zwei“ (MM, S. 38), schreibt Rakusa. Die Feder der Schriftstellerin dient als Brücke zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Im Inneren des geografischen Raumes zwischen Budapest, Ljubljana, Triest und am Ende Zürich finden sich nicht nur verschiedene Sprachen und Grenzen, sondern vor allem auch verschiedene zeitliche Dimensionen. Es ist eine Erzählung von einem nicht nur geografischen, sondern vor allem zeitlichen Übergangszustand.

Ist damals damals? Ist heute heute? Die Zeit ist keine Fadenspule. Am Schnürchen aufgereiht ist nichts. Meine Erinnerung gleicht einer treibenden Eisscholle, die auftaucht, untertaucht, bis sie allmählich weniger wird. Gegen die Auflösung ist nichts einzuwenden. Noch aber buckelt sich dies und das. Hat Kontur. Hat Gewicht (MM, 111).

Chamisso-Literatur bietet eine der komplexesten Möglichkeiten zur Darstellung und Erforschung des Gedächtnisses. Die intimen *Erinnerungspassagen* von Rakusa rekonstruieren und vereinigen zwei Gedächtnisse: die Gegenwart und die Vergangenheit. Im Text treffen sich die beiden Gedächtnisse und es kommt zu einem Nebeneinander der Zeiten und Erinnerungen, die kontinuierlich miteinander verschmelzen und verschwimmen: Die Welt der Kindheit und jene des Erwachsenenalters koexistieren in den Sprachen, Personen, Orten und Zeiten. Kraft, Rührung, Liebe, Musik, Lyrik und Literatur sind nicht nur auf jeder Seite, sondern auch in jeder Zeile präsent. Es ist wie das Geräusch eines Zuges, der auf den Gleisen fährt und eine Reise voll von Emotionen gemeinsam mit der Schriftstellerin aufnimmt, die sich in ihren genauen Beschreibungen zeigt. Einerseits begegnet man der Herausforderung des *Fremden (Fremdseins)* und andererseits dem Glück in einer Welt der Musik und Literatur zu leben: Rakusa findet ihre *Heimat* in der Musik, im Klavierspielen, im Entdecken von Dostojewskij, der auf übermäßig vielen Seiten erwähnt wird, und vor allem in der Bewegung, im Reisen. Die Autorin schwankt zwischen Musik und Literatur (MM, S. 188), für sie kennt nur die Musik keine Grenzen (MM, S. 252). Die brillanten *Erinnerungspassagen* bieten viele

³⁰¹ Langenbacher, Andreas/ Maurer, Anne/ Walliser-Schwarzbart, Eileen (Redaktion): *Passagen*, Pro Helvetia Kulturmagazin, n. 36, Frühjahr 2004, S. 1.

kleine *tableaux*, die von einer furchtbaren Unruhe durchdrungen sind. Die Spannung zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird von den osteuropäischen Persönlichkeiten auch durch die Kraft des diskreten und scharfen Blicks auf dieselbe Zeit gelebt. Die Erzählung ist als Aufeinanderfolge von zufällig fotografierten Augenblicken des Lebens während der Fahrt mit dem Zug zu verstehen, obwohl alles „*Bewegung, Rhythmus, Atem*“ (MM, S. 211) war. Bei Rakusa finden sich die Figuren und Orte als „Bilder“, die durch die Beschreibung in unserem Kopf entstehen. Wir sitzen mit der Autorin im Zug oder im Auto und die Beschreibung lässt die Figuren und die Städte folglich eine Form annehmen. In diesen Erzählungen ist die visuelle Komponente wesentlich. Die Beschreibung und das Beschriebene werden mit einer bestimmten argumentativen Kraft in die Erzählung integriert, indem eine besondere Faszination vorausgesetzt wird, insbesondere dann, wenn die Erzählung weniger kraftvoll gestaltet ist. Die Autorin ist nicht tot, sondern lebendig und aktiv und sie projiziert verschiedenen Möglichkeiten ihrer Erfahrungen auf den Text.³⁰² Der Leser hat schließlich die Aufgabe, in der Beschreibung die Erzählung und die Erinnerung zu erleben und zu erkunden und damit Sprachgrenzen Europas zu überwinden. Das ganze Buch ist ein Ort der Erinnerung, wo politische Grenzen unsichtbar werden und die Sprache überwiegt, bei einer Reisebeschreibung im Zug durch Europa von Ost nach West. „Den Osten Europas“ – schreibt Rakusa – „über den sich das Netz der Familiengeschichte breitet, habe ich kreuz und quer bereist, vor allem auf Schienen“ (MM, S. 21). Rakusa zufolge ist Europa:

ein Versprechen. Europa ist eine Drohung. Europa ist ein Gedicht. Europa ist ein Konglomerat von Interessen. [...] Ein Europa der Hellenen und Barbaren, der lächelnden Mona Lisa und der schnauzbärtigen Gioconda von Marcel Duchamp. Europa ist nicht Archiv, sondern Palimpsest: vielschichtig beschrieben, wobei unter jeder neuen Schrift die ältere durchscheint. Oder anders: Europa gibt es nur in der Mehrzahl.³⁰³

Die poetischen Beschreibungen sind reich an Details, da alle Sinne angesprochen werden: Vor allem der Gehörsinn und der Geruchssinn lassen den Leser alle Orte und Personen erleben. Auch die Musik ist allgegenwärtig. Die Objekte und Erinnerungen erregen beim Leser fast unwiderstehlich die Aufmerksamkeit. In den Erzählungen werden Wörter, Düfte, Bilder, Farben und Geräusche wahrgenommen und man hat den Eindruck, dass immer wieder die Anteilnahme des Lesers erregt wird, der sich nicht verlieren soll.

³⁰² Vgl. Roland Barthes: *La mort de l'auteur*. In: Roland Barthes: *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil 1984.

³⁰³ Keller, Ursula/ Rakusa, Ilma (Hg.): *Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Essays aus 33 europäischen Ländern*, Hamburg: Edition Körber Stiftung 2003, S. 35 und 41.

Die Bilder, sage ich, in Ehren. Aber zuerst kommen die Gerüche. Verlässlich: der Braunkohlegeruch (Ljubljana), der Geruch nach Tang und frittierten Sardinen (Triest), Zypressenduft (Triest, Grado), der Geruch nach regennassem Immergrün (Triest), der Geruch nach Zuckerwatte und gerösteten Mandeln (alle Jahrmärkte meiner Kindheit), der Geruch nach abgestandenem Fett und Pisse (Provinzbahnhöfe Osteuropas), Javelwassergeruch (ungeziefergeplagter Süden), dumpfer Weihrauchgeruch (Italiens Kirchen), Jodgeruch (alte Apotheken) (MM, S. 316).

Man hat jedoch auch oft den Eindruck, dass die Augen der Autorin lebende Bilder einfangen und diese dann in Raum und Zeit blockiert an die Leser in Form von schwarz-weißen Fotografien zurückgegeben werden: „Zu den Wer-weiß-woher-Bildern gesellen sich Klänge und Gerüche. Pentatonisches (mit schneidenden Halbtonschritten), gesungen, geblasen. Es riecht nach Rauch. Nach Gewürzen, Weihrauch.“ (MM, S. 23). Triest, die Stadt am Meer, lachte leicht und entstand in Rakusas Augen wie ein anderes Triest mit seiner faschistischen Architektur:

Soldaten, Straßenschluchten, abweisende k.u.k.-Bauten, Hodenbrüche, Ruinen, Bettler, Kriegsversehrte: mich streifte schon damals die Ahnung, daß Triest seine Schattenseiten hatte. Die Stadt am Meer lachte leicht scheppernd. Aber für das Kind genügte, daß sie lachte. Mit den Jahren, mit dem Wissen, entstand ein anderes Triest. Ein widersprüchliches, dissonantes, unauflöslich verheddertes. Überall stieß ich auf faschistische Architektur. Mussolinis Monumentalismus hatte sich hier protzig breitgemacht. Um auch politische Tribute zu fordern. In der Reisfabrik von San Sabba wurde im Herbst 1943 – unmittelbar nach Verlegung des „Einsatzkommandos Reinhard“ aus Polen in den adriatischen Küstenraum – ein Konzentrationslager eingerichtet. Zuerst Gefängnis, dann „Polizeihaftlager“, dann KZ und Durchgangslager für den Weitertransport nach Auschwitz-Birkenau, gleichzeitig Depot für die beschlagnahmten jüdischen Besitztümer. [...] 1944 wurden hier slowenische, kroatische und italienische Partisanen, Antifaschisten und Geiseln verbrannt. Auch die Vernichtung von Juden ist belegt, obwohl diese mehrheitlich deportiert wurden: allein bis Herbst 1944 trafen zwanzig Transporte aus Triest in Auschwitz ein (MM, S. 82).

Rakusas Gedanken sind kritisch, tiefgründig und nie überheblich. Die Thematisierung von politischen und historischen Inhalten aus der Zeit des Nationalsozialismus setzt fort mit Rakusas Lebenserfahrung und der ihrer Familie:

In der Risiera selbst wurden bis April 1945 zwischen 2000 und 5000 Inhaftierte liquidiert und anschließend verbrannt, in erster Linie slowenische und kroatische Partisanen bzw. Aktivisten der „Befreiungsfront“. Diese stellten auch den größten Anteil unter den Deportierten, die auf 7000 bis 20.000 geschätzt werden. [...] Als ich damals nach Triest kam, trennten mich nur fünf Jahre von diesen Ereignissen. Vater wußte davon, hatte slowenische Freunde verloren. Ich aber war klein, viel zu klein für die Wahrheit, mußte ihr später selber auf die Schliche kommen (MM, S. 82).

Als Leitmotiv sind nicht nur die Erinnerung und das Unterwegssein, sondern auch die Liebe zu finden: die Liebe zur Musik, zur Literatur und vor allem zum Meer, das: „*mare che bagna i pensieri*“ (wörtliche deutsche Übersetzung: „Das Meer, das die Gedanken badet“), wie es Mario Rubino nennt. Der italienische Titel *Il mare che bagna i pensieri*³⁰⁴ ist eine leichte Abweichung vom originalen/ursprünglichen Titel *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* (wörtliche italienische Übersetzung: „*Più mare. Passaggi della memoria*“). Rakusa zufolge ist das Meer „smaragdgrün, tinteblau, himmelblau. Im Atlas changiert es je nach Tiefe von weißlich bis stahlblau, bildet Wolken, Blasen, übersät mit winzigen Zahlen“ (MM, 121). Ihr Auge tanzt über die physikalische Weltkarte. Im Roman gibt es eine Szene, die am Meer spielt. Im Abschnitt *Am Meer* beschreibt sie die slowenische Stadt Ljubljana und macht das Meer zum Protagonisten. Das mediterrane Meer winkt.

IX Am Meer

Ljubljana, das war auch Nebel und Braunkohlegeruch, Braunkohlegeruch und Nebel. Unterm Nebel gediehen die Pilze, die Erkältungen. Im Café Europa saß nicht wenig Mißmut. *Then we were heading towards the sea.* Auf dem Karst ändert sich schlagartig das Klima. Die Nebelschwaden bleiben zurück, schwarz und konturiert zeichnen sich die Föhren über dem Kalkgrund ab. Steineichen, Wacholder, Stechginster. Rote Erde. Geröll. Die Kirchtürme der weit verstreuten Ortschaften nicht spitz, sondern Campaniles. Das Mediterrane winkt. [...] Und die Welt scheint in Ordnung. Wie von selbst formen die Lippen ein »O«.

Wasser, Wind, Wärme, Stein, Weiß, Blau, Muschel, Tang, Immergrün, Lorbeer, Rosmarin, Rebe, Oleander. Und Kinderschaukel und Faro und Miramar und Fische und Schiffe. Oder so:

Das Geviert der Kindheit
mit Leuchtturm und Bucht
mit Schloß und Buch
mit Veranda und Fuchs-
märchen mit Strand und
istrischem Stand mit Vater
Mutter und Brandenburg
mit Lutscheis und Wind
aus dem Karst aber Angst keine.

Das Stenogramm eines Glücks, das in Wirklichkeit viele Gesichter hatte. Wie das Meer, wie der Himmel, wie die Stadt, die eine geteilte war. Zone A wurde von den Alliierten, Zone B von Jugoslawien verwaltet. Wir lebten in Zone A, in Barcola, Richtung Miramar (S. 51–52).

³⁰⁴ Rakusa, Ilma: *Il mare che bagna i pensieri* (trad. e postfazione di Mario Rubino), Palermo: Sellerio Editore 2011.

Beim Lesen dieser Zeilen wird der Leser wunderbar angenehm überspült von der poetischen Sprache dieser Autorin und dann von ihrer Fähigkeit zu beschreiben, indem Elemente aus der Semantik des Meeres verwendet werden, die sich mit dem statischen und dynamischen Gesichtspunkt auseinandersetzen indem sie vom Asyndeton zum Polysyndeton übergehen. Der Sprachrhythmus der Beschreibung der Erinnerung wiederholt sich in den minutiösen Beschreibungen der Ich-Erzählerin in ihren verschiedenen Reiseberichten. In der oben zitierten Passage wechselt die Ich-Erzählerin von der Prosa zur Poesie. Dieser Genrewechsel erlaubt einen größeren Zeitsprung zu den Kindheitserinnerungen: Leuchtturm, Schloss, istrischer Sand und vor allem keine Angst. Die Semantik des Meeres – die marine Isotopie – reflektiert den Migrationsprozess der Autorin in Europa und ihre Erinnerungspassagen in der Fremde, tatsächlich steht das Fremdsein hier als Lebensprinzip.

2.1.2 Fremdsein als Lebensprinzip:

„Lieber fremd als Fassung und Fassade. Denn fremd ist vieles“

Entfernt, entlegen, ausländisch, nicht zugehörig, ungewohnt, abnorm, absonderlich, abweichend, anders, eigenartig, exotisch oder: Außenseiter, Emigrant, Flüchtling, Dissident, Parasit, Passant, Unikum, weißer Rabe. So etwa präsentiert sich das Wortfeld von „fremd“ – ein weites Feld.³⁰⁵

Mit diesen Worten bezeichnet Ilma Rakusa in *Fremdsein als Lebensart* das Wortfeld von „fremd“. Ein weites Feld, das aber im Roman eine positive Konnotation annimmt. Obwohl die Ich-Erzählerin sich selbst und ihre Familie als „die Fremden, streng beobachtet und skeptisch gemustert“ (MM, S. 109) bezeichnet, steht in dem Buch keine negative Konnotation, das Fremdsein hat fast eine positive Konnotation. Rakusa schreibt: „Wir waren fremd, wir gehörten nicht wirklich dazu. [...] Als ich in der Lage war, sie [die freiwilligen Entscheidungen, A. C.] bewusst zu treffen, sagte ich meinem Fremdsein „ja“. Lieber fremd als Fassung und Fassade. Denn fremd ist vieles“ (MM, S. 110). Die Protagonistin beschreibt aus der Perspektive eines Kindes die europäischen Grenzen, die sie vom Rücksitz eines Autos, „oft im Halbschlaf und in eine Decke gehüllt“ (MM, S. 74) sieht. Für sie waren die europäischen Grenzen befremdlich und unheimlich, aber auch faszinierend. In dem Abschnitt

³⁰⁵ Zit. nach Horvat, Vesna Kondric: „Die Ränder brechen auf und sie brechen herein“: ein interkultureller Blick auf Ilma Rakusa und Karl-Markus Gauss. *Modern Austrian Literature*, July, 2008, Vol.41(3), S. 55 (23) [Peer Reviewed Journal].

„Grenzen“ beschreibt die Autorin ihre Beziehung zu den europäischen Grenzen, Kontrollen und Papieren:

XV
Grenzen

Wo waren sie nicht. Wollten wir ins Triestiner Umland, mußten wir von Zone A zu Zone B wechseln. Wollten wir weiter nach Ljubljana, gab es wieder eine Grenze. Überall Papiere vorweisen, Kontrollen. Vom Rücksitz unseres Autos aus, oft im Halbschlaf und in eine Decke gehüllt, sah ich Grenzbeamte, salutierende Soldaten. [...] Was war jenseits der Grenze anders? Wuchsen die Bäume größer, hatten die Menschen ein freundlicheres Gesicht? Und verstand ich denn auch, was sie sagten?

Zwiespältig, diese Grenzen. Sie waren befremdlich, unheimlich, angsteinflößend, aber auch faszinierend. Ich erlebte sie als Orte der Spannung, die meine Neugier weckten. Zum einen bildeten sie Barriere zwischen Vertrautem und Unvertrautem, die dazu herausforderten, den Vorhang zu lüften, durchs Zaunloch zu gucken, über die Schranke zu spähen. Zum anderen waren sie Übergänge, Reibungs- und Berührungspunkte. Ich ahnte ihr Geheimnis, spürte aber auch instinktiv ihre Relativität. Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden (MM, S. 74).

Grenzen sind unheimlich aber auch faszinierend, sie weckten Rakusas Neugier. Sie existieren, um überschritten zu werden. Rakusa zufolge ist die Grenze „ein absurdes Ende, ein plötzlicher Stillstand [...] Die Grenze war Todesgefahr. Mich lockte sie nur, weil dahinter jener Osten lag, nach dem ich mich heimlich sehnte, mein Herkunftsland“ (MM, S. 206). In der Fremde erweitert die Autorin nicht nur ihre Sprachgrenzen, sondern auch ihre Fantasie- und Denkgrenzen. Fremdsein ist für die Protagonistin eine Lebensart geworden, im Roman besucht sie die Städte ihrer Kindheit „wie eine Unbekannte“ (MM, S. 27), um ihre Zugehörigkeit jenen Orten festzustellen: „Ich komme von weit, um meine hiesige Zugehörigkeit zu testen“ (MM, S. 28). Das, was man in diesem Roman merkt, ist nicht so sehr die Suche nach einer Identität oder Heimat, sondern die Betonung der eigenen Individualität, unterwegs oder nicht, wie die Autorin schreibt:

Leichtigkeit, ja. Ich reise (im Flugjargon) mit Handgepäck, die Siebensachen auf engstem Raum verstaut. Der Mantel – mein Zelt, die Bücher – meine Wegzehrung, Wasserflasche, Zahnbürste, Stifte, Papier. Das früh erlernte Herumzigeunern hat mir Beschränkung beigebracht. Und Sorgfalt im Umgang mit dem Wenigen. [...] Im Übrigen bist du dein eigenes Haus. Unterwegs oder nicht, Obdach gewährst du dir selbst (MM, S. 37).

Trotz der ewigen Bewegung ist die Autorin nicht auf der Suche nach einer Heimat oder einem festen Platz. Richtiges Heimweh hat sie nie, sie spricht vielmehr von einem Fernweh. „Fernweh drang ins Haus, ein dunkles Ziehen“ (MM, S. 45). Die Protagonistin fühlt sich wohl unterwegs, am Meer, in der Musik, in der Literatur und vor allem beim Lesen, das für die

Autorin ein Abenteuer ist. „Ich lese, also bin ich“ lautet der Titel einer der 69 Prosa-Abschnitte:

XXIV

Ich lese, also bin ich

[...] das Buch ist viel mehr: ein Wunderding der Verwandlung, eine Schatztruhe voller Geschichten, eine aus Buchstaben entsprungene Welt. [...] Lesend entdeckte ich mich selbst. Lesend entdeckte ich das Andere: ferne Zeiten und ferne Kontinente, fremde Menschen und fremde Sitten, Tiere, Fabelwesen, Ungeheuer und Himmelsgeschöpfe. [...] Ich konnte nie genug bekommen. Ich war verloren an diese Parallelwelt. Kaum nahm ich ein Buch zur Hand, verblaßte die Umgebung, der Alltag. [...] Schon vor der Einschulung war ich hungrig nach Lektüre. Mutter hatte mir lang genug vorgelesen, jetzt war ich dran. In einer neuen Sprache: Deutsch. Ich lernte sie gierig, durch die Bücher. Übersprang, was ich nicht auf Anhieb verstand, ganz im Sog der Geschichten. Nach und nach füllten sich die Lücken, mein Wortschatz wurde größer und größer. Bald hatte ich meine Schulkameraden überflügelt, die weniger lasen und sich fest im Schwyzerdütsch eingerichtet hatten. Den Dialekt sprach ich auch, doch aus Zweckmäßigkeit. Er drang nicht in mich ein. Selbstgespräche führte ich auf Hochdeutsch, in der Sprache der Bücher. Das bedeutete Abgrenzung. Von Zuhause, wo das Ungarische die Familiensprache blieb, von der Umgebung, die Dialekt sprach. Mein Innenleben hatte einen anderen Zungenschlag (S. 105–106).

Wenn man liest, sind so viele Ideen im Kopf. Lesend entdeckt Rakusa das Andere und die Welt der Literatur, insbesondere die Welt der russischen Literatur oder besser „die literarischen Topographien Russlands.“³⁰⁶ Das Lesen ist wie ein Abenteuer, insbesondere das Lesen in einer neuen Sprache: der deutschen Sprache. Die Sprache, oder besser die Sprachen, sind Protagonisten in diesem Roman, wobei Mehrsprachigkeit als Leitmotiv steht.

³⁰⁶ Klettenhammer, Sieglinde: „Ich ist viele“. Transkulturelle Konstruktionen des Selbst in Ilma Rakusas Autobiographie *Mehr Meer*. Erinnerungspassagen. In: Meyer, Christine (Hg.): „*Germanophonie*“: *postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* Würzburg: Königshausen & Neumann 2012, S. 267.

2.1.3 Mehrsprachigkeit: „ich bin in der Tat viele“

[...] Nach drei Sprachen, die ich zuvor erlernt hatte, war diese vierte Fluchtpunkt und Refugium. Hier wollte ich mich niederlassen, hier baute ich mir mein Haus. Solide sollte es sein. Das hinderte nicht, daß manche Gefühle in ungarische Wörter schlüpfen (MM, S. 107).

Nach Rakusa ist die deutsche Sprache Fluchtpunkt und Refugium. Die Autorin bewegt sich „zwischen fremden Gegenständen, umgeben von einer fremden Sprache. Die Gegenstände blieben, was sie waren, der Sprache näherte ich mich langsam an. [...] Nicht brockenweise, sondern in ganzen Sätzen wollte ich reden. Darum schwieg ich, bis das gelang“ (MM, S. 45). Im Roman sind die Sprachen nie fremd, sondern Mittel, um neue Welten zu entdecken. Für sie sind Sprachen „mehr als nur Verständigungsmittel; sie waren eigengesetzliche Welten mit einem spezifischen Klang“ (MM, S. 227). Grenzgängerin und Übersetzerin, wie sie sich selbst nennt, ist Rakusa dankbar für diese Grenzüberschreitungen, die für Vielfalt und für die Spannung zwischen dem Innen und Außen, Vertrautheit und Fremde, Nähe und Ferne sensibilisieren. Der Autorin gelingt es, die biografischen Daten nicht in empfindungsreicher Art wiederzugeben, sondern sie im Hinblick auf die Alltäglichkeit der kleinen Dinge und auf die Beziehungen zwischen den verschiedenen europäischen Sprachen darzustellen. Nach Gürtler und Hausbacher dient Ilma Rakusas persönliche Migrationserfahrung als produktive Quelle für ihre transkulturelle literarische Ästhetik. Rakusa entwickelt ihre Poetik der Erinnerung und des Unterwegsseins, „die den nomadischen Lebensspuren folgt und ästhetisch den Bogen weit spannt von der Lyrik bis zu Dialogen, von Reflexionen bis zu Träumen.“³⁰⁷ Sie gilt als eine der bedeutendsten SprachschöpferInnen in deutscher Sprache und ihre Werke sind in viele Sprachen übersetzt. Nach Vesna Kondrič Horvat könnte man ihr ganzes Opus als

höchst poetisch, lakonisch, elliptisch, assoziativ, komplex, heterogen charakterisieren. Sie zeichnet sich aus durch einen hohen Sinn für Rhythmus, für Wiederholungen, Andeutungen, bewusstes Konstruieren der Situationen und Evokation der Bilder und Gefühle mittels einer sehr verdichteten, fragmentarischen und höchst poetischen Sprache. [...] Lyrisch, ebenso musikalisch und rhythmisch wie die Poesie ist in ihrem Wesen auch ihre Prosa.³⁰⁸

³⁰⁷ Gürtler, Christ/Hausbacher, Eva: Fremde Stimmen. Zur Migrationsliteratur zeitgenössischer Autorinnen. In Hausbacher, Eva et al. (Hg.): *Migration und Geschlechterverhältnisse*, Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien 2012, S. 134–135.

³⁰⁸ Horvat, Vesna Kondrič: „*Die Ränder brechen auf und sie brechen herein*“.

Die deutsche Sprache ist eng verknüpft mit ihrer Identität in der Fremde. Die Identität und das Schreiben als Identitätsfindung sind Kernthemen in der Chamisso-Literatur und werden in verschiedenen Formen zwischen Sprache(n) und Kulturen umgesetzt. Die Schriftstellerin stößt auf die sprachliche Dimension der Identitätsbildung, dazu hat sie angemerkt:

Schreiben ist für mich ein langsamer Vorgang, weil mich so viele innere Stimmen bedrängen, dass ich Mühe habe, sie zu bändigen, zu ordnen, gefügig zu machen. Dass diese Stimmen oft in unterschiedlichen Sprachen reden, macht die Sache nicht leichter. Da will sich etwas, mit kindlicher Penetranz, auf Ungarisch äußern, doch bald schon fährt ihm eine Stimme auf Englisch in die Parade. Dann Beschwichtigungsversuche in Deutsch, sortierende Gesten, Beschwörungen. Wobei die Ruhe sich italienisch zu Wort melden: „Calma, galma“ – Was tun mit diesem babylonischen Kopforchester? [...] Seit meinem sechsten Lebensjahr ist Deutsch meine Hauptsprache. In dieser Sprache habe ich Lesen und Schreiben gelernt, habe ich mir die Welt sowie die Gegenwart der Literatur anzueignen versucht.³⁰⁹

In *Mehr Meer* entdecken die Studierenden die grenzenlose Welt unserer Erinnerungen, die Reisen durch die Sprachen, die (W)Orte und die immense Kraft der linguistischen Kreativität der Autorin. Durch Erinnerungspassagen und Reisen verführt *Mehr Meer* auf besondere Weise zum Vergleichen und zur Reflexion von fremden Sprachen. In diesem Text werden die Mehrsprachigkeit und die Sprachreflexion thematisch und ästhetisch-formal inszeniert: „Ich schaue, ich lese Aufschriften in Ungarisch, Slowakisch, Litauisch, auch die Schaffner wechseln die Sprache. Und wenn ich mich vollgeschaut und vollgehört habe, überlasse ich mich dem Schlaf. Er trägt mich zuverlässig durch Räume und Zeiten, ein warmer Ballen, aus dem ich mich irgendwann hochräkle“ (MM, 22). Das Buch ist eine Mischung von osteuropäischen Sprachen und mehr: ungarische Sprüche, Kinderverse und kleine Kinderlieder in Budapest, slowenische Lieder in Ljubljana, italienische Worte und englische Sätze, die die Protagonistin bis zur Erschöpfung lernte:

Zwei neue Sprachen schlugen an mein Ohr: Englisch und Italienisch. Englisch gehörte einer Sphäre an, die mir fremd bleibt, Italienisch lernte ich von der buckligen Nachbarstochter Violetta, von den Kindern am Strand, von den Marktfrauen. Ich lernte und lernte. Mit dem Korkgürtel schwimmen, mit Violetta reden, mit der Straßenbahn fahren, dem Wind widerstehen. Ich lernte bis zur Erschöpfung, dann schlief ich zwischen Vater und Mutter den kindlichen Schlaf der Gerechten (MM, 51).

Die Ich-Erzählerin beobachtet die Sprache und reflektiert über die Wortbildung, „wenn es tosend still ist“. Sie beobachtet, wie die Worte sich von allein formen. Hier wird die

³⁰⁹ Rakusa, Ilma: Der Tumult des Kopforchesters. In: Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache*, S. 76.

Kreativität der Autorin deutlich, die die deutsche Sprache nach phonetischen Bereichen untersucht, die eine lautmalerische Funktion haben und einen Bezug zur Realität darstellen. Der Laut *sch* ruft den Gedanken der Bewegung und Geräusche hervor durch die Alliterationen, die sich auf eine Erinnerung beziehen.

Wenn es tosend still ist, formen sich die Worte von allein: Schnee, Schlitten, Schmerz. Sie formen einen langen Zischlaut, unheimlich wie das Schnaufen der Lokomotiven in Ljubljana. Aus dem Zischlaut erwächst nichts Gutes. Er ist die Spucke des lieben Gottes. Hüte dich vor Schaum, Scherben, Schlägen, Scharlatanen. Nur den Schlaf, den Schlaf hüte fein (S. 93–94).

Ilma Rakusa hat ihre Erfahrungen durch eine bewusste Verwendung von Phonemen und Geräuschen beschrieben, diese Phoneme und Geräusche zeigen das Schnaufen der Lokomotiven und ihr ständiges Unterwegssein. Die Gedanken der Autorin werden durch Zeitverschiebungen, Metaphern, Vergleiche, Wiederholungen und verschiedene Formen des Schreibens wie Tagebuch, Reportage und poetische Abschnitte zusammen in einem fortlaufenden und fesselnden inneren Monolog wiedergegeben. Alle diese Elemente machen ihren Stil abwechslungsreich und angenehm. Nostalgie und Heimweh findet man in dem Buch fast nie („Das Wort Heimweh klammere ich aus“ MM, S. 24), sondern Musik, Literatur und Reisen, die drei Merkmale einer grenzenlosen Meinungsfreiheit sind, die man aber freilich nur in einem demokratischen Land, der Schweiz (ihrem aktuellen Aufenthaltsort), finden kann. Nach Gutjahr realisiert Rakusa die Mehrsprachigkeit durch ihre Bedeutung für die Konstruktion und die spielerische Vervielfachung der eigenen Identität: „bin ich in der Tat viele“, dies entspricht einem dynamischen Konzept von Identität.³¹⁰ Chamisso-Literatur als Erfahrung und Spracherfahrung, also. Über die Lektüre der Bücher in deutscher Sprache von nicht-deutschen Autoren erweitern die DaF-Studierenden nicht nur ihre Sprachgrenzen, sondern auch ihre Fantasie- und Denkgrenzen, weil sie auch in der Tat viele sind. Sie werden sich damit ihrer persönlichen und kulturellen Identität bezüglich ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten im Überwinden von Oberflächlichkeit und Vorurteilen bewusst.

³¹⁰ Gutjahr, Jacqueline: Von Sprachen als Monstern und Wörtern im Sanatorium. Mehrsprachigkeit und Poetik. In: *Cross Cultural Communication. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Herausgegeben von Ernest W. B. Hess-Lüttich, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 2012, S. 78.

2.2 Didaktische Analyse

2.2.1 Reflexion zur Textauswahl und Didaktisierungsvorschläge

In diesem Kapitel werde ich das Buch *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* unter interkultureller, landeskundlicher und ästhetischer Perspektive zu beleuchten versuchen. Meine Lektüreauswahl kann dabei folgendermaßen begründet werden: sowohl die mobile Biografie der Autorin, als auch insbesondere thematische Aspekte so wie Fremdsein, Grenzüberschreitungen, Europas Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg, das ständige Unterwegssein, die sprachlichen und ästhetischen Aspekte des Romans und vor allem die Mehrsprachigkeit lassen den Text als prädestiniert für eine Didaktisierung in einem DaF-Kontext erscheinen. Die Frage nach der Entwicklung der eigenen Identität in der Fremde wird im Verlauf des Buches immer wieder aufgeworfen und die autobiografische Erzählsituation regt zur Identifikation mit dem Ich-Erzähler an. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass DaF-Studierende in Italien eine oberflächliche Haltung bezogen auf die Ästhetik eines interkulturellen Textes haben und wenig oder nichts über den historischen Kontext wissen. Außerdem wollte ich herausfinden, was die italienischen DaF-Literatur-Studierenden über Ost- und Mitteleuropa wissen. Interessanter ist schon, welche Voraussetzungen die DaF-Studierenden in Italien haben, um die besonderen Eigenschaften eines Textes von Rakusa im Deutschen überhaupt erkennen zu können. Die Leitfragen der Diskussion waren: Haben sie Interesse? Ist ihr Deutsch so gut, um zu erkennen, dass es vom Standard abweicht? Welchen kulturellen Hintergrund haben sie? Ferner habe ich drei didaktische Vorgehensweisen zu unterschiedlichen Kategorien entwickelt: Interkulturalität, Landeskunde und Ästhetik. Die folgenden Didaktisierungen verstehen sich nicht als ausgereiftes und universelles Modell, sondern als ein Versuch, der zum Experimentieren einladen soll. Für die Umsetzung meiner Ideen von der Theorie in die Unterrichtsrealität habe ich einen geschlossenen Blog mit einem privaten Forum (<http://chamissoliteratur.altervista.org>) erstellt, mit dem ich mit den DaF-Studierenden bereits in Kontakt geblieben war und Videos, Übungen und Materialien gepostet habe.



Abb. 1

Das Blog: *Chamisso-Literatur im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien*

2.2.1.1 Interkulturelles Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (IKU)

PHASE	THEMA	PRODUKTIONSORIENTIERTE ÜBUNGEN
EINSTIEGSPHASE MOTIVATION	1. VOR DEM LESEN	a) Video anschauen und spontane Eindrücke notieren.
		b) Vorkenntnisse anregen.
		c) Informationen über die Autorin und den Chamisso-Preis im Internet recherchieren und eine Mind-Map erstellen.
ZWEITE PHASE BRAINSTORMING	2. FREMDSEIN	a) Den Begriff <i>fremd</i> definieren und Begriffe als Assoziationen zum Stichwort notieren.
		b) Die Meinung anderen AutorInnen lesen.
		c) Eigene Definition mit den Gedanken der AutorInnen vergleichen. Eigene Meinung formulieren.
DRITTE PHASE TEXTARBEIT UND ANALYSE	3. GRENZERERFAHRUNGEN	a) Den Begriff <i>Grenzen</i> definieren und Begriffe als Assoziationen zum Stichwort notieren.
		b) Texte zuerst allein, dann paarweise lesen.
		c) Eindrücke nach dem Lesen festhalten.
FINALE PHASE REFLEXION	4. REFLEXION	a) Kritisch reflektieren und eigene Erfahrungen erläutern.
		b) Ein Kapitel im Stil Rakusas vorbereiten.
		c) Eigene Meinung zusammenfassen und über das <i>interkulturelle Verstehen</i> reflektieren.
	5. ZUR VERTIEFUNG	a) Andere Chamisso- Autoren, die die Themen Grenzen und Fremdsein thematisieren, recherchieren.

In der Einstiegsphase (**1. VOR DEM LESEN**) schlage ich ein Brainstorming vor. Die Studierenden schauen ein Video der Autorin an und notieren ihre spontanen Eindrücke zum Video. Diese Übung ist ein erster Ansatz, um die Autorin besser kennenzulernen und das Interesse und die Neugier der Studierenden zu wecken. Um die Vorkenntnisse zum Thema anzuregen, werden einige leichte Fragen zum Chamisso-Preis und zur Autorin gestellt. Die Vorkenntnisse der Studierenden werden dadurch aktiviert und erleichtern den Einstieg ins Thema. Dann finden die Studierenden nützliche Informationen über die Autorin auf ihrer Website und auf der Website *Exil der Frauen*, um dann eine Mind-Map über Ilma Rakusa zu erstellen, soweit es die folgende Analyse des Buches erlaubt (Rechercheaufgaben). Die Studierenden verwenden unterschiedliche Stifte/Farben und verlieren sich nicht in Details, sondern setzen Schwerpunkte. Die Auseinandersetzung mit dem Buch beginnt bereits vor dem Lesen mit diesen Antizipationsaufgaben als Vorgriff und Aufbau einer Erwartungshaltung. Um die Diskussion der Studierenden zu stimulieren und den Wortschatz zu stärken, wird in

der zweiten Phase (**2. FREMDSEIN**) der Begriff *fremd* vorgeschlagen. Die Studierenden definieren den Begriff *fremd* und erstellen Assoziationen. Es ist wichtig, ein Feld von Erwartungen an den Text zu generieren, um die Spannung als Lesemotivation zu nutzen. Nach diesem Brainstorming lesen die Studierenden die Abschnitte von Kristeva aus *Fremde sind wir uns selbst* (1990) von Rakusa aus *Fremdsein als Lebensart* (1996), von Müller aus *Der König verneigt sich und tötet* (2003) und von Vertlib aus *Spiegel im fremden Worten. Die Erfindung des Lebens als Literatur* (2006). Dann vergleichen sie ihre Definition mit den Gedanken dieser AutorInnen, formulieren die eigene Meinung zu dem Begriff *fremd*, um danach die Definitionen von Kristeva, Rakusa, Müller und Vertlib zu bewerten, zu diskutieren und zu vergleichen. In der dritten Phase (**3. GRENZERFAHRUNGEN**) definieren die Studierenden den Begriff *Grenzen* und lesen, zuerst allein und dann paarweise, einige wesentliche Abschnitte aus dem Buch MM und *Zur Sprache gehen. Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2005*. Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt und der Dozent interveniert nur in leitender Funktion und steht für mögliche Erklärungen zur Verfügung. Nach dem Lesen halten die Studierenden Eindrücke fest, entwickeln ihre eigenen Ideen und setzen sich selbst in Beziehung zu Rakusa. Nach dem Lesen finden die Studierenden die Erfahrungen und Kontroversen, die in den Abschnitten dargestellt sind, heraus. Diese Übung soll zur Reflexion in der Gruppe beitragen. Da interkulturelles Lernen „die Überschreitung der Sozialisation in der Eigengruppe in Richtung auf das Fremde“³¹¹ verlangt und bedeutet, die interkulturelle Kompetenz der Toleranz zu aktivieren und gegenüber dem Fremden aufzubringen und seine eigenen Gesichtspunkte gegenüber einer kritischen Analyse der eigenen Meinung zu relativieren, reflektieren die DaF-Literaturstudierenden in der finalen Phase kritisch über das Andere wie auch über das Eigene (**4. REFLEXION**). Pfäfflin zufolge zeichnet sich der literarische Gegenwartsbezug nicht durch „die Reproduktion oder Kommentierung tagesaktueller Ereignisse, sondern durch die Verknüpfung gegenwärtiger Lebenszusammenhänge mit literarischen Perspektiven aus“.³¹² Die Studierenden erläutern einen Abschnitt anhand von Beispielen aus dem Alltag und eigenen Erfahrungen: Wo gibt es heutzutage Probleme und Grenzen, die wir nicht überschreiten dürfen? Haben Sie Erfahrungen im Ausland oder mit Fremdheit gemacht? Wie haben Sie die Situation erlebt? Dann bereiten die Studierenden ein kurzes Kapitel im Stil Rakusas vor. Sie versetzen sich dabei in die Situation von Rakusa und nennen aus eigener Erfahrung Orte und Grenzen, die sie erlebt haben. Hier werden die kreativen und emotionalen Kompetenzen der Studierenden

³¹¹ Zitiert nach Reeg, Ulrike: *Interkulturelle Sprachräume (I)*, S. 53.

³¹² Pfäfflin, Sabine: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 27.

aktiviert, sie problematisieren Beziehungen zwischen ästhetischer Welt und Realität und entnehmen Informationen aus verschiedenen Medienformaten. Am Ende der Lerneinheit reflektieren die Studierenden über das interkulturelle Verstehen und über den Beitrag, den die Chamisso-Literatur für das interkulturelle Verstehen leisten kann. Am Ende informieren sich die Studierenden über andere Chamisso-Autoren, die die Themen Grenzen und Fremdsein thematisieren (**5. ZUR VERTIEFUNG**). Sie recherchieren in Bibliotheken und Internet, um ihre Erkenntnisse aufzufrischen bzw. weiter zu vertiefen. Sie erhalten einen kurzen Überblick über das Angebot der Bibliothek, um Werke und AutorInnen aus verschiedenen Sprach- und Kulturräumen vergleichen zu können.

2.2.1.2 Landeskundliches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (L)

PHASE	THEMA	PRODUKTIONSORIENTIERTE ÜBUNGEN
EINSTIEGSPHASE ÜBERBLICKWISSEN	1. VOR DEM LESEN	a) Worte und Bilder mit dem Begriff <i>Konzentrationslager</i> assoziieren und Begriffe als Assoziationen zum Stichwort KZ notieren.
ZWEITE PHASE BRAINSTORMING		b) Den Begriff <i>Konzentrationslager</i> definieren.
DRITTE PHASE TEXTARBEIT UND ANALYSE	2. EUROPAS GESCHICHTE	a) b) c) Texte lesen, verstehen und analysieren. d) Informationen erhalten und recherchieren.
FINALE PHASE REFLEXION	3. REFLEXION	a) b) Abschnitt lesen und kommentieren.
	4. ZUR VERTIEFUNG	a) Reflektieren und recherchieren.

Bücher, die von anderen Kulturen handeln, sind für die DaF-Studierenden eine Quelle des Wissens und der Bereicherung. Themen der *Landeskunde*³¹³ oder auch *Leutekunde*³¹⁴ müssen im DaF-Kontext verstärkt interdisziplinär erarbeitet werden. In Rakusas Buch finden sich zahlreiche Verweise auf die europäische Geschichte, da die Autorin die Geschichte Europas seit den 1940er-Jahren inszeniert hat. Der Roman ist montiert und geschnitten wie ein Film oder ein Dokumentarfilm, in dem die historische Realität den Hintergrund bildet. *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* kann die Studierenden durch unterschiedliche Perspektiven für die Gegenwart und Vergangenheit Europas sensibilisieren und zur Reflexion anregen. Es setzt ein umfassendes landeskundliches Wissen beim Leser voraus und ist ohne dieses Hintergrundwissen nicht verständlich.

In der Einstiegsphase (**1. VOR DEM LESEN**) wird ein Brainstorming zum Stichwort *Konzentrationslager* durchgeführt und die Vorkenntnisse zum Thema werden stimuliert. Die Studierenden definieren den Begriff *Konzentrationslager*, um weitere Kenntnisse zum zu behandelnden Thema anzuregen. Das Thema kann Studierende für unterschiedliche Perspektive auf die Europa Geschichte von heute und gestern sensibilisieren und reflektieren. In der zweiten Phase (**2. EUROPAS GESCHICHTE**) lesen die Studierenden alleine einen Abschnitt aus dem Roman über die Geschichte Europas im Herbst 1943. Die Thematisierung von politischen und historischen Inhalten aus der Zeit des Nationalsozialismus geht mit

³¹³ Vgl. zu diesem Konzept: Westheide, Henning: Literatur als Landeskunde: Geschichte und Gesellschaft in der deutschsprachigen Literatur nach 1945 für niederländische Deutsch-Studierende aus kritischer Distanz. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Revisionen Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2012, S. 297–311.

³¹⁴ Göhring, Heinz: *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturvermittler*, hg. von Kellertat, Andreas F. / Siever, Holger. Tübingen: Stauffenburg 2002.

Rakusas Lebenserfahrung und der ihrer Familie weiter. Die Studierenden lesen den Text über das Konzentrationslager in der Reisfabrik von San Sabbia von 1943 und 1945 und analysieren die Handlung, um danach Ort und Zeit genau zu definieren und zu vertiefen. Um die landeskundliche Kompetenz zu aktivieren und ihre Fachkenntnisse der Geschichte Europas zu vertiefen, sollten die Studierenden die Orte des Fremden, die Grenzen und die Realität in Europa als Kulturtransfer verstehen. Als Vertiefung lesen die Studierenden andere Textauszüge aus dem Buch *Mehr Meer* über die Grenzen zwischen dem Burgenland und Ungarn und über den Studentenprotest im Herbst 1967, von denen sie Informationen über Ort, Milieu, Atmosphäre, Zeit und die Handlung erhalten sollen. Im Jahre 2001 erhielt Imre Kertész die Ehrengabe zum Adelbert-von-Chamisso-Preis und den Ehrenpreis der Robert-Bosch-Stiftung. In einem Interview der Stuttgarter Zeitung diskutiert er über sein Lebenstrauma im *Konzentrationslager* und die Rolle des Schreibens. In der finalen Phase (**3. REFLEXION**) lesen und kommentieren die Studierenden einen Abschnitt dieses Interviews. Sie entwickeln eigene Interpretationsätze um diese argumentativ-erklärend darzustellen. Die Studierenden reflektieren über die Rolle der Schriftsteller und über die Funktion der Literatur im Allgemeinen, sie stellen hier eigenes Wissen dar und recherchieren andere Autoren der deutschen Literatur oder aus anderen Literaturen, die sich mit dem Thema *Konzentrationslager* beschäftigt haben (**4. ZUR VERTIEFUNG**). Die Beschäftigung mit diesen Themen und dieser Fragestellung muss nicht nur auf deutschsprachige Literatur beschränkt bleiben, sondern sollte um Perspektiven aus anderen Literaturen oder anderen Fächern erweitert werden.

2.2.1.3 Ästhetisches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (Ä)

PHASE	THEMA	PRODUKTIONSORIENTIERTE ÜBUNGEN
EINSTIEGSPHASE MOTIVATION / ÜBERBLICKWISSEN	1. ERINNERUNG	a) Worte und Bilder mit dem Begriff <i>Erinnerung</i> assoziieren.
		b) Den Begriff <i>Erinnerung</i> definieren.
ZWEITE PHASE BRAINSTORMING	2. DAS MEER	a) Worte und Bilder zum Stichwort <i>marine Isotopie</i> assoziieren.
		b) Einen Abschnitt aus dem Buch lesen.
DRITTE PHASE TEXTARBEIT UND ANALYSE	3. W(ORTE)	a) Worte und Bilder mit dem Laut <i>Sch</i> assoziieren.
		b) Einen Abschnitt aus dem Buch still lesen und Gedanken, die beim Lesen durch den Kopf gehen, notieren.
		c) Einen kurzen poetischen Text mit Gleichklang erstellen.
		d) Einen kurzen Prosatext mit bestimmten Wortklassen erstellen.
FINALE PHASE REFLEXION	4. DAS LESEN	a) Worte und Bilder mit dem Thema <i>Lesen</i> assoziieren.
		b) Meinungen der Autoren vergleichen.
		c) Eigene Erfahrungen/Gefühle beschreiben.
	5. DIE SPRACHE	a) Sprachliche und rhetorische Mittel.
		b) Rhetorische Figuren.
		c) d) Die Sprache der Autorin beschreiben.
	6. REFLEXION	a) b) Die Sprache der Kindheit.
		c) Reflexion über die ästhetischen Merkmale der Chamisso-Texte.

Nach Gürtler und Husbacher dient Ilma Rakusas persönliche Migrationserfahrung als produktive Quelle für ihre transkulturelle literarische Ästhetik. Rakusa entwickelt ihre Poetik der Erinnerung und des Unterwegsseins, „die den nomadischen Lebensspuren folgt und ästhetisch den Bogen weit spannt von der Lyrik bis zu Dialogen, von Reflexionen bis zu Träumen.“³¹⁵ Der Schwerpunkt dieses Arbeitsblatts liegt auf angeleiteten Übungen, durch welche die DaF-Studierenden ihre eigene Kreativität erfahren und eine neue Ästhetik entdecken. Sie lernen ihre kreativen Wahrnehmungsfähigkeiten selbst zu fördern und ihre Gefühle in einer Fremdsprache auszudrücken. Da in dem Buch Mehrsprachigkeit und Erinnerung thematisch und ästhetisch-formal inszeniert werden, wird als Einstiegsphase ein

³¹⁵ Gürtler, Christ/Hausbacher, Eva: Fremde Stimmen, S. 134–135.

Brainstorming zum Thema *Erinnerung* eingeleitet, um durch die Assoziationen einen persönlichen Bezug der Lernenden zum Thema zu fördern und gleichzeitig ihren Wortschatz zu erweitern (**1. ERINNERUNG**). Die Semantik des Meeres – die *marine Isotopie* – reflektiert den Migrationsprozess der Autorin in Europa und ihre Erinnerungspassagen. Die Studierenden assoziieren Worte und Bilder mit der *marinen Isotopie*, um danach einen Abschnitt aus *Mehr Meer*, dessen Thema das Meer ist, zu lesen. Sie lesen den Abschnitt *IX Am Meer* und machen sich Gedanken darüber. Sie sollen über die Autorin, über die Welt und über sich selbst nachdenken, um danach die eigene Meinung über den Abschnitt angemessen zu äußern (**2. DAS MEER**).

Ilma Rakusa hat ihre Erfahrungen durch eine bewusste Verwendung von Phonemen und Geräuschen beschrieben. Der Fokus verschiebt sich hier auf die Sprache der Autorin: Die Studierenden assoziieren erste Worte und Bilder mit dem Laut *sch* und lesen dann einen Abschnitt aus dem Buch, in dem die Autorin den Laut *sch* verwendet und wiederholt (**3. WORTE**). Dieser Laut ruft den Gedanken der Bewegung und der Geräusche hervor. Die Ich-Erzählerin reflektiert über die Wortbildung wenn es – beachten wir das Oxymoron – „tosend still ist“ (MM, S. 93). Hier wird die Kreativität der Autorin klar, die die deutsche Sprache nach phonetischen Bereichen untersucht, die eine lautmalerische Funktion haben und einen Bezug zur Realität darstellen. Die Studierenden konstruieren mithilfe des Wörterbuchs eine Wortkette der Alliteration, die sich auf eine Erinnerung bezieht (z. B. Geräusche vom Meer oder „Zug“-Geräusche). Dann erstellen sie einen kurzen poetischen Text mit Gleichklang bzw. ähnlichen phonetischen Bereichen. Es sollen Wortketten der Alliteration erzeugt werden, die sich auf eine Erinnerung beziehen. Die Studierenden sollen von einem Objekt, mit dem sie Erinnerungen verbinden, ausgehen und Wortklassen, die zur Semantik des Objektes gehören, bestimmen. Dann schreiben sie einen kurzen Prosatext mit diesen Wortklassen und erfassen ästhetische Texte/Textsorten aus ihrem privaten Leben. Sie reflektieren und schreiben dann über ihre eigene Identität und verwenden rhetorische Mittel. DaF-Studierende lernen sich zudem selbst als Autoren mit eigenem kreativem Potenzial kennen und experimentieren zugleich auf der Stilebene. Danach werden die Texte verfasst und mit den Texten der Kommilitonen verglichen. Mittels Schreiben probieren DaF-Studierende verschiedene Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks und der Textgestaltung spielerisch aus. Nach dieser Phase des kreativen Schreibens assoziieren die Studierenden Worte und Bilder mit dem Thema *Lesen ist ...*, um dann ihre Definition mit den Gedanken von Borges, Sartre, Grass und Ilma Rakusa in dem Buch MM zu vergleichen (**4. DAS LESEN**). Studierende vergleichen die Meinungen der AutorInnen, erzielen einen aktiven

Zugang und setzen ihre literarischen Erfahrungen mit konkreten Handlungen auch sinnlich um. Sie lesen reflektierend über das Lesen als Abenteuer der Selbstentdeckung und wie die Protagonistin im Roman die deutsche Sprache und den Dialekt gelernt hat, um dann ihre Erfahrungen mit den deutschen Dialekten und ihre Gefühle, die die deutsche Sprache in ihnen auslöst, zu beschreiben. Sie identifizieren sich mit der Protagonistin/Autorin, die die deutsche Sprache durch die Bücher gelernt hat. Darüberhinaus setzt Rakusa bestimmte sprachliche und rhetorische Mittel ein und benutzt oft rhetorische Figuren, die die Studierenden individualisieren sollen (**5. DIE SPRACHE**). Hier beschreiben die Studierenden Rakusas Sprache und reflektieren über die Rolle der deutschen Sprache bei der Autorin und über die Schwierigkeiten und Besonderheiten, die sie beim Lesen gefunden haben.

In der finalen Phase (**6. REFLEXION**) sollen die Studierenden auf die folgende Frage antworten: „Gibt es denn überhaupt eine Sprache, die einem in keiner Weise fremd ist? Gibt es eine Sprache, deren Sprachlichkeit und Gesprochensein nie hinterfragt oder thematisiert wird, weil sie einem zu nahe steht?“, um dann ihre Antwort mit der von Paul Sars³¹⁶ zu konfrontieren. Die letzte Frage lautet: „Welche ästhetischen Merkmale charakterisieren die Chamisso-Texte?“ Hier wird die kreative, ästhetische und schriftliche Kompetenz der Studierenden aktiviert, die über die Sprache reflektieren sollen. Sprachreflexion ist hier nicht nur als Nachdenken über die Sprachverwendung bei Rakusa oder als Analyse der Texte in sprachlicher Hinsicht zu verstehen, sie ist als Basis für Textinterpretation zu verstehen und als solche Bestandteil literarischer Bildung. Hier werden die Studierenden multikulturelle Bezüge und persönliche Zugänge zu ästhetischen Texten finden und eigene Leseinteressen artikulieren und begründen.

³¹⁶ Sars, Paul: Der „Umgang“ mit der Sprache. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper 1986, S. 36.

2.2.2 Meer Mehr. Erinnerungspassagen im DaF-Literaturunterricht: Arbeitsblätter mit Übungstypologie

Zielgruppe: DaF-Studierende mit C1-Sprachniveau (Universität Salerno) Zeitraum: 2013/2014

Lernziele: Landeskunde, interkulturelle und kreative Kompetenz

Kriterien zur Auswahl: Interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Potenzial

ARBEITSBLATT 1 IKU (Interkulturelles Potenzial)

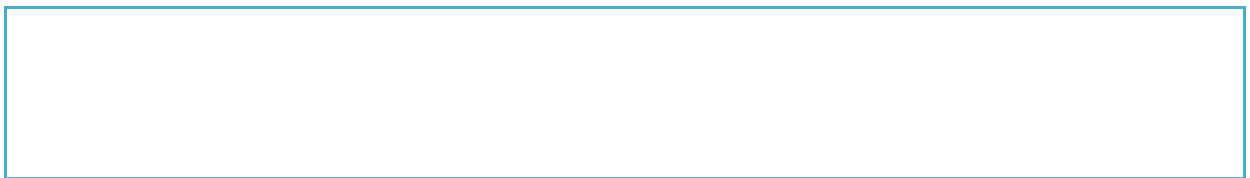
1. VOR DEM LESEN

a) Schauen Sie das Video an und notieren Sie Ihre spontanen Eindrücke zum Video.

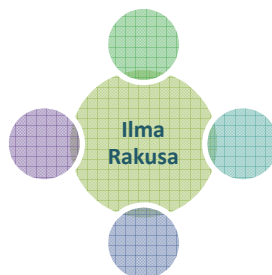


content/language2/html/14760.asp

b) Haben Sie schon etwas von der Autorin und dem Chamisso-Preis gehört? Erläutern Sie, was Sie darüber wissen.

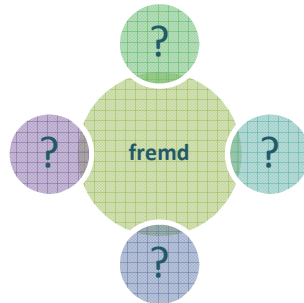


c) Suchen Sie nützliche Informationen über die Autorin auf ihrer Website (www.ilmarakusa.info) und auf der Website: „Exil der Frauen“ (www.exilderfrauen.it/nuove_migrazioni). Erstellen Sie eine Mind-Map über Ilma Rakusa. Verwenden Sie unterschiedliche Stifte/Farben und verlieren Sie sich nicht in Details, sondern setzen Sie Schwerpunkte.



2. FREMDSEIN

a) Ilma Rakusa merkt an: „*Lieber fremd als Fassung und Fassade. Denn fremd ist vieles*“ (MM, S. 110). Laut ihr ist das Wortfeld von *fremd* ein weites Feld. Unter dem Begriff *fremd* sammelt sich tatsächlich Vielfältiges. Wie definieren Sie den Begriff *fremd*? Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zum Stichwort *fremd*, die Ihnen einfallen:



b) In *Fremde sind wir uns selbst* (1990) bezeichnet Julia Kristeva das Fremde als einen Raum. Sie merkt an:

„Das Fremde ist in mir, also sind wir alle Fremde. Wenn ich Fremder bin, gibt es keine Fremden.“³¹⁷

In Rakusas *Fremdsein als Lebensart* (1996) steht:

„Entfernt, entlegen, ausländisch, nicht zugehörig, ungewohnt, abnorm, absonderlich, abweichend, anders, eigenartig, exotisch oder: Außenseiter, Emigrant, Flüchtling, Dissident, Parasit, Passant, Unikum, weißer Rabe. So etwa präsentiert sich das Wortfeld von „fremd“ – ein weites Feld.“³¹⁸

In *Der König verneigt sich und tötet* (2003) schreibt Herta Müller, die seit dem Jahre 1987 als politisch Exilierte in Berlin lebt:

Der fremde Blick ist alt, fertig mitgebracht aus dem Bekannten.
Er hat mit dem Einwandern nach Deutschland nichts zu tun.
Fremd ist für mich nicht das Gegenteil von bekannt,
sondern das Gegenteil von vertraut.
Unbekanntes muß nicht fremd sein, aber Bekanntes kann fremd werden.³¹⁹

In Vertlibs *Spiegel im fremden Wort. Die Erfindung des Lebens als Literatur* (2006) steht:

Wer das Fremde, das andere, kennen lernen möchte, braucht nicht nach Indien oder Lateinamerika zu fahren, wie es viele tun, die ständig auf der Suche sind und dabei doch nur sich selbst nicht finden können. Es genügt, wenn sie ein Flüchtlingslager besuchen. Ich behaupte sogar, man müsse nicht einmal so weit gehen: man braucht nur die Straße zu überqueren und die Augen offen zu halten.³²⁰

³¹⁷ Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1990, S. 209.

³¹⁸ Zit. nach Horvat, Vesna Kondric: „*Die Ränder brechen auf und sie brechen herein*.“

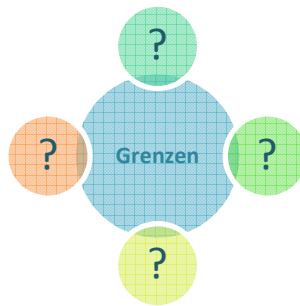
³¹⁹ Müller, Herta: *Der König verneigt sich und tötet*, München: Carl Hanser Verlag 2003, S. 135–136.

³²⁰ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort. Die Erfindung des Lebens als Literatur*. Reihe: Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2006. Nachwort von Annette Teufel & Walter Schmitz; Bibliographie. Dresden: Thelem 2007, S. 170.

c) Vergleichen Sie Ihre Definition mit den Gedanken der Autoren. Welche Gemeinsamkeiten und welche Differenzen zeigen sich in den Standpunkten der Autoren? Fühlen Sie sich möglicherweise durch den Begriff der Autoren getroffen?

3. GRENZERFAHRUNGEN

a) Wer Fremderfahrungen erlebt, wird auch mit dem Phänomen von Grenzüberschreitungen konfrontiert. Wie definieren Sie den Begriff *Grenzen*? Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zum Stichwort Grenzen, die Ihnen einfallen:



b) Lesen Sie die Texte zuerst allein, dann paarweise.

In der Dialektik von Grenze und Grenzenlosigkeit kommt der Grenze eine dynamisch-dramatische Bedeutung zu. Sie ist Ort der Passage, des Transports und Transfers, sie ist Knotenpunkt, Kreuzweg, Durchgangsschleuse. An ihr wächst das Bewusstsein für Andersheit und der Wunsch nach Transgression. Die Grenze sensibilisiert für Vielfalt und für die Spannung zwischen Innen und Außen, zwischen Vertraut und Fremd, zwischen Nah und Fern. Für diese Sensibilisierung bin ich dankbar. Denn zweifellos hat sie dazu beigetragen, daß ich zur schreibenden Grenzgängerin und Übersetzerin geworden bin. Der Grenzverkehr zwischen Sprachen und Staaten wurde zu meiner Lebensschule, die Reibung zwischen dem Eigenen und dem Fremden zum künstlerischen Stimulus. Ich erlebte die Grenze in ihrer (produktiven) Doppeldeutigkeit: nämlich als Schranke und Brücke in einem. Und als ich mich schreibend daran machte, imaginäre Welten zu bauen, orientierte ich mich an den Topoi des Grenzgängertums: an Abgrenzung, Transgression und Demontage ebenso wie an der Herstellung von Zusammenhängen.³²¹

Hatten wir Nachbarn? Wie hießen sie? Ging unser Kontakt über ein bloßes »Grüezi« im specksteinfarbenen Treppenhaus hinaus? Wir waren die „Fremden“, streng beobachtet und skeptisch gemustert. An einen lockeren Umgang war nicht zu denken, noch nicht. [...] Wir waren fremd, wir gehörten nicht wirklich dazu. Ich wollte niemanden bloßstellen. Auch Mutter nicht, die es zu ihrem höchsten Ziel machte, Fassung zu bewahren, den äußeren Schein zu retten. Fassung. Fassade. Das gehörte zusammen. Und das war mir zutiefst suspekt. [...] Damit hatte ich zu leben. Wie mit den

³²¹ Rakusa, Ilma: *Zur Sprache gehen*, S. 10.

freiwilligen Entscheidungen auch. Als ich in der Lage war, sie bewußt zu treffen. Sagte ich zu meinem Fremdsein „ja“. Lieber fremd als Fassung und Fassade. Denn fremd ist vieles (MM, S. 109-110).

XV

Grenzen

Wo waren sie nicht. Wollten wir ins Triestiner Umland, mußten wir von Zone A zu Zone B wechseln. Wollten wir weiter nach Ljubljana, gab es wieder eine Grenze. Überall Papiere vorweisen, Kontrollen. Vom Rücksitz unseres Autos aus, oft im Halbschlaf und in eine Decke gehüllt, sah ich Grenzbeamte, salutierende Soldaten. [...] Was war jenseits der Grenze anders? Wuchsen die Bäume größer, hatten die Menschen ein freundlicheres Gesicht? Und verstand ich denn auch, was sie sagten?

Zwiespältig, diese Grenzen. Sie waren befremdlich, unheimlich, angsteinflößend, aber auch faszinierend. Ich erlebte sie als Orte der Spannung, die meine Neugier weckten. Zum einen bildeten sie Barrieren zwischen Vertrautem und Unvertrautem, die dazu herausforderten, den Vorhang zu lüften, durchs Zaunloch zu gucken, über die Schranke zu spähen. Zum anderen waren sie Übergänge, Reibungs- und Berührungspunkte. Ich ahnte ihr Geheimnis, spürte aber auch instinktiv ihre Relativität. Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden (MM, S. 74).

c) Welche Erfahrungen und Kontroversen werden hier dargestellt?

4. REFLEXION

a) Im letzten Abschnitt weist die Autorin auf Probleme und Grenzüberschreitungen hin. Erläutern Sie den letzten Abschnitt anhand von Beispielen aus dem Alltag und eigenen Erfahrungen. Wo gibt es heutzutage Probleme und Grenzen, die wir nicht überschreiten dürfen?

b) Haben Sie Erfahrungen im Ausland oder mit Fremdheit gemacht?
Wie haben Sie die Situation erlebt?

Bereiten Sie ein kurzes Kapitel im Stil Rakusas vor.
(Schreiben Sie mindestens 10 Sätze)

XV
Grenzen

c) Welchen Beitrag kann Chamisso-Literatur für das interkulturelle Verstehen leisten?

5. ZUR VERTIEFUNG...

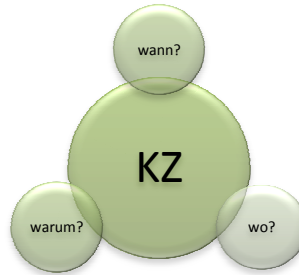
a) Informieren Sie sich über andere Chamisso-Autoren, die die Themen *Grenzen* und *Fremdsein* thematisieren.

ARBEITSBLATT 2

L (Landeskundliches Potenzial)

1. VOR DEM LESEN

a) In Rakusas Buch finden sich zahlreiche Verweise auf die europäische Geschichte. Die Autorin hat die Geschichte Europas seit den 1940er-Jahren inszeniert. Welche Worte und Bilder assoziieren Sie mit dem Begriff *Konzentrationslager* (Abkürzung: *KZ*)? Notieren Sie mindestens drei und höchstens neun Begriffe als Assoziationen zum Stichwort *KZ*, die Ihnen einfallen:



b) Definieren Sie jetzt in eigenen Worten den Begriff *Konzentrationslager*.

2. EUROPAS GESCHICHTE

a) Die Thematisierung von politischen und historischen Inhalten aus der Zeit des Nationalsozialismus geht mit Rakusas Lebenserfahrung und der ihrer Familie weiter. Lesen Sie die Abschnitte alleine:

Soldaten, Straßenschluchten, abweisende k.u.k.-Bauten, Hodenbrüchen, Ruinen, Bettler, Kriegsversehrte: mich streifte schon damals die Ahnung, daß Triest seine Schattenseiten hatte. Die Stadt am Meer lachte leicht scheppernd. Aber für das Kind genügte, daß sie lachte. Mit den Jahren, mit dem Wissen, entstand ein anderes Triest. Ein widersprüchliches, dissonantes, unauflöslich verheddertes. Überall stieß ich auf faschistische Architektur. Mussolinis Monumentalismus hatte sich hier protzig breitgemacht. Um auch politische Tribute zu fordern. In der Reisfabrik von San Sabbia wurde im Herbst 1943 – unmittelbar nach Verlegung des „Einsatzkommandos Reinhard“ aus Polen in den adriatischen Küstenraum – ein Konzentrationslager eingerichtet. Zuerst Gefängnis, dann „Polizeihaftlager“, dann KZ und Durchgangslager für den Weitertransport nach Auschwitz-Birkeinau, gleichzeitig Depot für die beschlagnahmten jüdischen Besitztümer. [...] 1944 wurden hier slowenische, kroatische und italienische Partisanen, Antifaschisten und Geiseln verbrannt. Auch die Vernichtung von Juden ist belegt, obwohl diese mehrheitlich deportiert wurden: allein bis Herbst 1944 trafen zwanzig Transporte aus Triest in Auschwitz ein. [...] In der Risiera selbst wurden bis April 1945 zwischen 2000 und 5000 Inhaftierte liquidiert und anschließend verbrannt, in erster Linie slowenische und kroatische Partisanen bzw. Aktivisten der „Befreiungsfront“. Diese stellten auch den größten Anteil unter den Deportierten, die auf 7000 bis 20.000 geschätzt werden. [...] Als ich damals nach Triest kam, trennten mich nur fünf Jahre von diesen Ereignissen. Vater wußte davon, hatte slowenische Freunde verloren. Ich aber war klein, viel zu klein für die Wahrheit, mußte ihr später selber auf die Schliche kommen (MM, S. 82).

b) An welchem Ort und zu welcher Zeit ereignet sich die Handlung?
Was ist in der Reisfabrik von San Sabbia von 1943 bis 1945 passiert?

c) Lesen Sie zunächst die folgenden Textauszüge:

Seither sind Jahrzehnte ins Land gegangen. Die Grenzen zwischen dem Burgenland und Ungarn sind durchlässig. Zwei EU-Staaten reichen sich die Hand, pflegen Personen-, Warenverkehr, entspannte Beziehungen. Felder münden in Felder, nicht in Stacheldraht. Die Natur kann aufatmen. Nur bin ich nie ins Burgenland zurückgekehrt (MM, S. 211).

Viele Studierenden sind dabei, die schon im Herbst 1967 demonstrierten hatten. Aber auch Arbeiter, Schriftsteller, Frisösen, Lehrerinnen. Die Euphorie hat jeden erfaßt, man sieht es den erhitzten Gesichtern an. [...] Die Entmachtung Dubček, die Aufhebung sämtlicher Reformen, die Wiedereinführung der Zensur, die Entfernung unbotmäßiger Politiker. Dubček verschlägt es als Waldarbeiter in einen fernen Winkel der Slowakei, andere ins Gefängnis. Gustav Husák regiert mit eiserner Hand. Im Herbst 1969 werden die Grenzen gesperrt. Finita la storia (MM, S. 255-256).

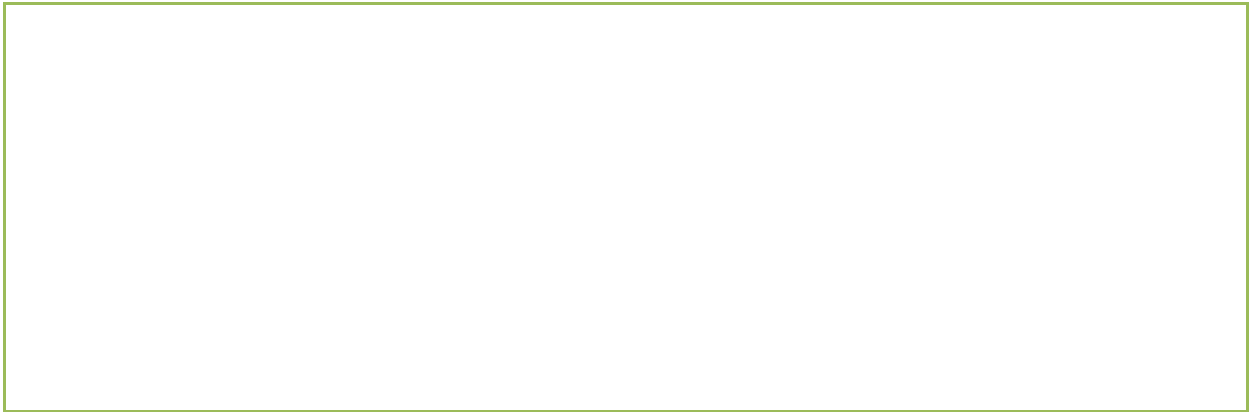
d) Welche Informationen erhalten Sie über Ort, Milieu, Atmosphäre und Zeit? Aus welcher Perspektive wird die Handlung erzählt? Haben Sie eine Idee, wie das Leben in der damaligen Epoche 1966/67 abgelaufen sein könnte?

3. REFLEXION

a) Im Jahre 2001 erhielt Imre Kertész die Ehrengabe zum Adelbert-von-Chamisso-Preis und den Ehrenpreis der Robert-Bosch-Stiftung. In einem Interview sagte er der „Stuttgarter Zeitung“ Folgendes über sein Lebenstrauma und die Rolle des Schreibens:

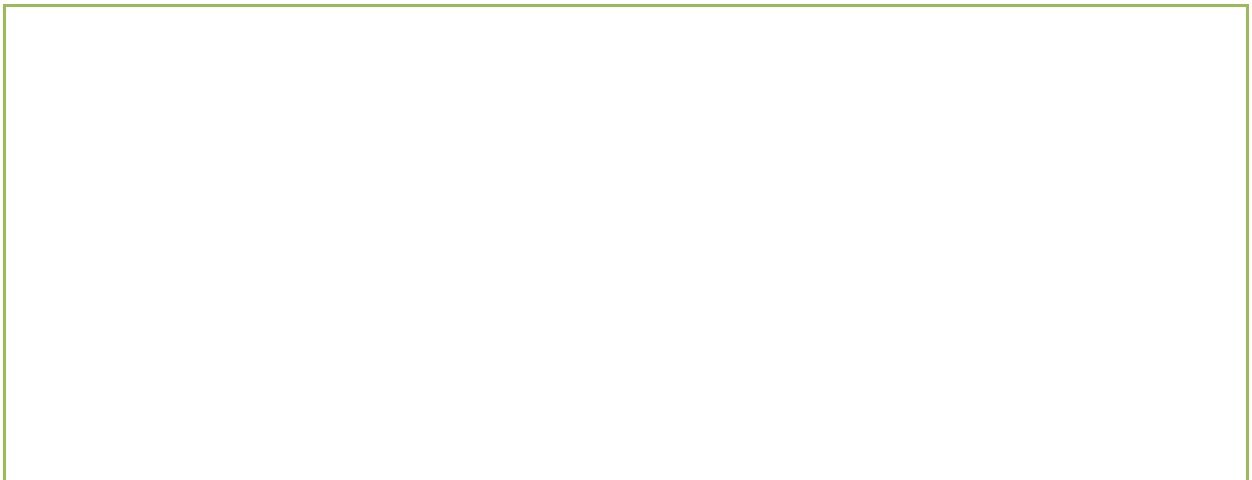
„Wenn ich im Konzentrationslager überleben will, muss ich seiner Logik folgen. Diese willentliche oder nicht willentliche Kollaboration ist die größte Schande des Überlebenden, er kann sie nicht eingestehen. Der Schriftsteller kann es. Denn die Literatur besitzt eine besondere Aufrichtigkeit.“
– IMRE KERTÉSZ, (STUTTGARTER ZEITUNG, 14. OKTOBER 2006)

b) Kommentieren Sie den Abschnitt von Kertész:



4. ZUR VERTIEFUNG

a) Welche Rolle hat der Schriftsteller Ihrer Meinung nach und was kann die Literatur? Kennen Sie andere Autoren der deutschen Literatur oder aus anderen Literaturen, die sich mit dem Thema *Konzentrationslager* beschäftigt haben?

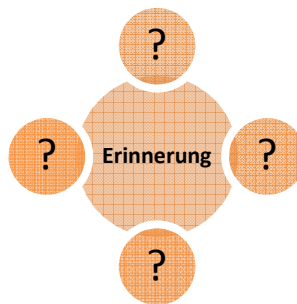


ARBEITSBLATT 3

Ä (ästhetisches Potenzial)

1. ERINNERUNG

a) Nach Gürtler und Hausbacher dient Ilma Rakusas persönliche Migrationserfahrung als produktive Quelle für ihre transkulturelle literarische Ästhetik. Rakusa entwickelt ihre Poetik der Erinnerung und des Unterwegsseins, „die den nomadischen Lebensspuren folgt und ästhetisch den Bogen weit spannt von der Lyrik bis zu Dialogen, von Reflexionen bis zu Träumen“.³²² In diesem Text werden Mehrsprachigkeit und Erinnerung thematisch und ästhetisch-formal inszeniert. Welche Worte und Bilder assoziieren Sie mit dem Begriff *Erinnerung*? Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zum Stichwort *Erinnerung*, die Ihnen einfallen:

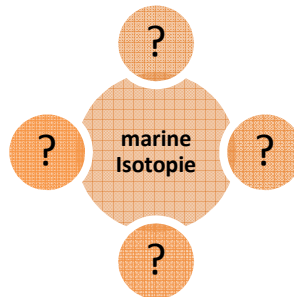


b) Definieren Sie jetzt mit eigenen Worten den Begriff mit persönliche Bezügen zum Thema.

³²² Gürtler, Christ/Hausbacher, Eva: Fremde Stimmen, S. 134–135.

2. DAS MEER

a) Die Semantik des Meeres – *die marine Isotopie* – reflektiert den Migrationsprozess der Autorin in Europa und ihre Erinnerungspassagen. Welche Worte und Bilder assoziieren Sie mit dieser *marinen Isotopie*? Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zum Stichwort *marine Isotopie*, die Ihnen einfallen:



b) Lesen Sie den Abschnitt und machen Sie sich Gedanken darüber:

IX

Am Meer

Ljubljana, das war auch Nebel und Braunkohlegeruch, Braunkohlegeruch und Nebel. Unterm Nebel gediehen die Pilze, die Erkältungen. Im Café Europa saß nicht wenig Mißmut. *Then we were heading towards the sea.* Auf dem Karst ändert sich schlagartig das Klima. Die Nebelschwaden bleiben zurück, schwarz und konturiert zeichnen sich die Föhren über dem Kalkgrund ab. Steineichen, Wacholder, Stechginster. Rote Erde. Geröll. Die Kirchtürme der weit verstreuten Ortschaften nicht spitz, sondern Campaniles. Das Mediterrane winkt. [...] Und die Welt scheint in Ordnung. Wie von selbst formen die Lippen ein „O“.

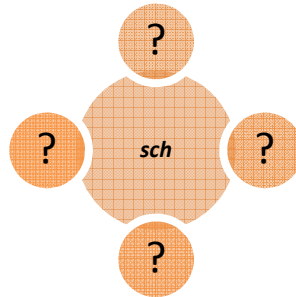
Wasser, Wind, Wärme, Stein, Weiß, Blau, Muschel, Tang, Immergrün, Lorbeer, Rosmarin, Rebe, Oleander. Und Kinderschaukel und Faro und Miramar und Fische und Schiffe. Oder so:

Das Geviert der Kindheit
mit Leuchtturm und Bucht
mit Schloß und Buch
mit Veranda und Fuchs-
märchen mit Strand und
istischem Stand mit Vater
Mutter und Brandenburg
mit Lutscheis und Wind
aus dem Karst aber Angst keine.

Das Stenogramm eines Glücks, das in Wirklichkeit viele Gesichter hatte. Wie das Meer, wie der Himmel, wie die Stadt, die eine geteilte war. Zone A wurde von den Alliierten, Zone B von Jugoslawien verwaltet. Wir lebten in Zone A, in Barcola, Richtung Miramar. [...] Zwei neue Sprachen schlugen an mein Ohr: Englisch und Italienisch. Englisch gehörte einer Sphäre an, die mir fremd blieb, Italienisch lernte ich von der buckligen Nachbarstochter Violetta, von den Kindern am Strand, von den Marktfrauen. Ich lernte und lernte (S. 51-52).

3. W(ORTE)

a) Welche Worte und Bilder assoziieren Sie mit dem Laut *sch*?



b) Lesen Sie den Abschnitt still und notieren Sie alle Gedanken, die Ihnen beim Lesen durch den Kopf gehen:

Wenn es tosend still ist, formen sich die Worte von allein: **S**chnee, **S**chlitten, **S**chmerz. Sie formen einen langen Zischlaut, unheimlich wie das **S**chnaufen der Lokomotiven in Ljubljana. Aus dem Zischlaut erwächst nichts Gutes. Er ist die Spucke des lieben Gottes. Hüte dich vor **S**chaum, **S**cherben, **S**chlägen, **S**charlatanen. Nur den **S**chlaf, den **S**chlaf hüte fein (S. 93-94).

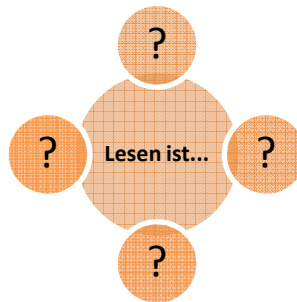


c) Der Laut *sch* ruft den Gedanken der Bewegung und Geräusche hervor. Konstruieren Sie eine Wortkette der Alliteration, die sich auf eine Erinnerung bezieht. (z. B. Geräusche vom Meer oder „Zug“-Geräusche). Erstellen Sie einen kurzen poetischen Text mit Gleichklang.

d) Gehen Sie von einem Objekt, mit dem Sie Erinnerungen verbinden, aus und bestimmen Sie Wortklassen, die zur Semantik des Objektes gehören. Erstellen Sie dann einen kurzen Prosatext mit diesen Wortklassen.

4. DAS LESEN

a) Welche Worte und Bilder assoziieren Sie mit dem Thema *Lesen ist ...* ?



b) Vergleichen Sie Ihre Definition mit den folgenden Gedanken:

Lesen ist Denken mit fremdem Gehirn (*Jorges Luis Borges*)

Lesen ist gelenktes Schaffen (*Jean – Paul Sartre*)

Lesen ist ein kreativer, selbst gewählter einsamer, herrlicher Prozess,
durch nichts zu ersetzen (*Günter Grass*).

Das Lesen ist ein Abenteuer [...] das Buch ist viel mehr: ein Wunderding der Verwandlung, eine Schatztruhe voller Geschichten, eine aus Buchstaben entsprungene Welt. [...] Lesend entdecke ich mich selbst. Lesend entdecke ich das Andere: ferne Zeiten und ferne Kontinente, fremde Menschen und fremde Sitten, Tiere, Fabelwesen, Ungeheuer und Himmelsgeschöpfe. [...] Schon vor der Einschulung war ich hungrig nach Lektüre. Mutter hatte mir lang genug vorgelesen, jetzt war ich dran. In einer neuen Sprache: Deutsch. Ich lernte sie gierig, durch die Bücher. Übersprang, was ich nicht auf Anhieb verstand, ganz im Sog der Geschichten. Nach und nach füllten sich die Lücken, mein Wortschatz wurde größer und größer. Bald hatte ich meine Schulkameraden überflügelt, die weniger lasen und sich fest im Schwyzerdütsch eingerichtet hatten. Den Dialekt sprach ich auch, doch aus Zweckmäßigkeit. Er drang nicht in mich ein. Selbstgespräche führte ich auf Hochdeutsch, in der Sprache der Bücher. Das bedeutete Abgrenzung. Von Zuhause, wo das Ungarische die Familiensprache blieb, von der Umgebung, die Dialekt sprach. Mein Innenleben hatte einen anderen Zungenschlag. [...] Nach drei Sprachen, die ich zuvor erlernt hatte, war diese vierte Fluchtpunkt und Refugium (S. 105, 106, 107).

c) Haben Sie schon Erfahrungen mit den deutschen Dialekten gemacht?
Welche Gefühle löst die deutsche Sprache in Ihnen aus?

5. DIE SPRACHE

a) **Rakusa setzt bestimmte sprachliche und rhetorische Mittel ein. Welche?**

- ungewöhnliche Wörter
- Umgangssprache
- viele Adjektive
- lange und komplizierte Sätze

- einfache Sätze
- Dialekt
- Ironie
- direkte Rede als Dialog
- direkte Rede als Monolog
- Neologismus
- einfache Wörter
- Zitate
- Fremdwörter
- Wiederholungen

b) Rakusa benutzt oft rhetorische Figuren. Welche?

- Metapher
- Personifikation
- Ironie
- Hyperbel
- Euphemismus
- Vergleich
- Oxymoron
- Parallelismus
- Personifikation

c) Wie würden Sie Rakusas Sprache bezeichnen?

- objektiv
- zynisch
- unpersönlich
- dialektal
- komplex
- einfach
- kompliziert

d) Welche Rolle spielt die deutsche Sprache bei Rakusa? Auf welche Schwierigkeiten stoßen Sie beim Lesen dieses Buches? Gibt es Besonderheiten in Rakusas Sprache?

6. REFLEXION

a) „Gibt es denn überhaupt eine Sprache, die einem in keiner Weise fremd ist? Gibt es eine Sprache, deren Sprachlichkeit und Gesprochen sein nie befragt oder thematisiert wird, weil sie einem zu nahe steht?“

b) Lesen Sie den Abschnitt von Paul Sars:

Gibt es denn überhaupt eine Sprache, die einem in keiner Weise fremd ist? Gibt es eine Sprache, deren Sprachlichkeit und Gesprochensein nie befragt oder thematisiert wird, weil sie einem zu nahe steht? Eine solche Sprache kann doch nur die Sprache der Kindheit sein, die vertraute Sprache der gewohnten Umgebung. Es ist die Sprache der Eltern und der Geschwister, die Sprache des Hauses, der Möbel und des Spielzeugs, und auch diese wird einem mit der Zeit zur Fremdsprache, indem sie allmählich abstirbt.³²³

c) Welche ästhetischen Merkmale charakterisieren die Chamisso-Texte?

Schlussbemerkungen

Ich habe in diesem Kapitel versucht aufzuzeigen, wie wir interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Lernen und Verstehen durch den Roman von Rakusa im DaF-Literaturunterricht vermitteln können und wie wir die interkulturelle Kompetenz und Landeskunde sowie die Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz durch ihre Rezeption fördern können. Das literaturästhetische und didaktische Potenzial der Chamisso-Literatur im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien muss sich noch erweisen. Wie wir gesehen haben, gibt es gute Gründe, warum man das Buch *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* im DaF-Literaturunterricht lesen sollte. Die Mehrsprachigkeit, die Erinnerungsarbeit und das Unterwegssein zu betrachten, erweist sich als spannender Ansatzpunkt, um die Texte der Chamisso-PreisträgerInnen zu behandeln und so neue Perspektiven im DaF-Literaturunterricht zu eröffnen. Die Bedeutung und Relevanz der Mehrsprachigkeit von Chamisso-AutorInnen, die in deutscher Sprache schreiben, und das daraus resultierende kreative Potenzial zwischen den Studierenden ist in Italien bisher in Forschung, Lehre und insbesondere in der Praxis nicht ausreichend berücksichtigt worden. Unsere Aufmerksamkeit

³²³ Sars, Paul: Der „Umgang“ mit der Sprache. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper 1986, S. 36.

verschiebt sich nun von der Schweiz nach Österreich, wo der österreichische Schriftsteller russisch-jüdischer Herkunft Vladimir Vertlib noch heute lebt. Das Unterwegssein, die Erinnerung und die Mehrsprachigkeit sind die Hauptthemen auch in Vertlibs autobiografischem Roman *Zwischenstationen*, der im nächsten Kapitel analysiert wird.

3 Vladimir Vertlib: *Zwischenstationen*

Auch meine Heimatstadt Leningrad verließen wir mit dem Zug, damals, als wir aus Rußland emigrierten, meine Eltern und ich. An jenen Abend erinnere ich mich genau. Man hatte mir, einem Kind von fünf Jahren, nicht gesagt, daß wir auswanderten. Ich ging in den Kindergarten, und jegliches Geplapper hätte gefährlich werden können. Stattdessen hieß es, wir machten eine lange Reise, ein Begriff, den man verwenden konnte, ohne das Kind belügen zu müssen.³²⁴

Mit diesen Worten schildert die Erzählerfigur im Roman *Zwischenstationen* das Exil ihrer Familie aus Russland, indem sie den Leser in *medias res* direkt mitten in das Ereignis einführt. Die Erzählerfigur ist ein namenlos bleibendes Kind, das im Jahre 1971 noch nicht wusste, dass die Zeit im Exil lange dauern würde und dass es weite Teile der Welt bereisen würde auf der Suche nach finanzieller Stabilität und nach unbeschwerter Sorglosigkeit.³²⁵ In *Zwischenstationen* erlebt der Protagonist die Situation aus überraschender Distanz, obwohl er oft heimlich die ständigen Streitereien der Eltern, die Ängste, Sehnsüchte und immer neue Zweifel erlebt. Die Stationen, das Unbekannte, die benachbarten fremden Österreicher, die vom Fenster aus lauschen und die ständige Instabilität machen aus ihm ein besonderes Kind, das sich deutlich auf jeder Seite des Romans von den anderen Kindern unterscheidet. Es ist eine schwierige Situation, die jedoch aus der Kindheitsperspektive mit einem ganz eigenen und manchmal humoristischen Unterton, der keine Zwischentöne kennt, präsentiert wird. Diese Erzählperspektive beeindruckt den Leser von der ersten bis zur letzten Seite des Buches, da die Erzählweise ständig wechselt. Ort und Zeit sind gut definiert und in ein reales Klima von Freundschaft und Einsamkeit, Illegalität und Norm, Bewegung und Langweile,

³²⁴ Alle zitierten Stellen aus den Werken des Autors sind textgetreu abgedruckt. Vertlib, Vladimir: *Zwischenstationen*, Wien: Deuticke Verlag 1999, S. 8. Künftig wird der Roman mit der Sigle ZS zitiert.

³²⁵ „Die Emigration meiner Eltern, die 1971, als ich noch keine fünf Jahre alt war, aus politischen Gründen, um dem staatlichen und alltäglichen Antisemitismus zu entfliehen, ihr Heimatland verlassen mußten, hatte mehrere Stationen: Israel – Österreich – Italien – Österreich – Niederlande, wieder Israel – wieder Italien – wieder Österreich – USA – und schließlich endgültig Österreich. Der Einwanderungsversuch in die USA endete mit Schubhaft und Abschiebung. Was ursprünglich nur als Übersiedlung aus der UdSSR nach Israel geplant war, entwickelte sich zu einer Anzahl von weiteren Emigrationen und Remigrationen, eine mehr als zehn Jahre dauernde Pendelroute zwischen verschiedenen Exilstationen.“ Zit. in: Vertlib, Vladimir: Schattenbild. In: Hinderer, Walter/ Holy, Claudia/ Lunzer, Heinz/ Seeber, Ursula (Hg.): *Altes Land, neues Land. Verfolgung, Exil, biographisches Schreiben*. Texte zum Erich Fried Symposium 1999, Wien: Verlag ZIRKULAR der Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur 1999.

URL: www.literaturhaus.at/veranstaltungen/friedtage/buch/vertlib.html (Abgerufen am 24.12.2014).

Heimat und Heimatlosigkeit und Fremdem und Eigenem eingebettet. Die Doppelperspektive dieses hybriden und gemischten Zugriffs auf gelebte Lebenswelten bestimmt wesentlich die Schreibweise von Vladimir Vertlib und erscheint im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien besonders interessant. Dieser Aspekt ist für meine These, dass die Chamisso-Literatur im universitären DaF-Literaturunterricht ein großes Potenzial hat, von großer Wichtigkeit. Sie wird in der folgenden literarischen und didaktischen Analyse belegt, indem gezeigt werden soll, dass es sich bei den hier analysierten *Zwischenstationen* um einen Roman mit interkulturellem, landeskundlichem und ästhetischem Potenzial handelt.

„Ein Deutsch schreibender jüdischer Russe, der zur Zeit in Österreich lebt.“³²⁶ Mit diesem ironisch-distanzierten Zitat hat Vertlib seine fünfte Dresdner Poetikvorlesung überschrieben. Was sein Schreiben betrifft, ist seine schriftstellerische Heimat der „Grenzbereich, die Gleichzeitigkeit und das Nebeneinander.“³²⁷ Ein Autor, der mit seiner Beschreibung ständiger Veränderungen, Stationen in der Diaspora und mit oft autobiografischen Passagen aus der Sicht eines Kindes im Roman „Zwischenstationen“ einen prominenten Platz in der Szene der interkulturellen Literatur besetzt. 1966 wurde Vladimir Vertlib in Leningrad (heute Sankt Petersburg), UdSSR, geboren. Heute existiert der Staat Sowjetunion nicht mehr, man spricht nun vom postsozialistischen Russland.³²⁸ Fünf Jahre später mussten die Eltern wegen des Antisemitismus das Land verlassen, um danach verschiedene Stationen zu erreichen: Israel, Österreich, Italien, Österreich, die Niederlande und dann wieder Israel, wieder Italien, wieder Österreich, dann New York, Boston und dann schließlich endgültig Österreich. Eine komplexe und vielfältige Topografie verbunden einerseits mit einem Kosmopolitismus und andererseits mit einer gescheiterten Zugehörigkeit im Nirgendwo. So wird im Roman *Zwischenstationen* das Konzept Heimat schwer zu definieren sein:

„Aber wo ist die wahre Heimat?“, fragte Bulli. „Was brauchen wir mehr als ein mal zwei Meter und sowas wie das hier?“ Er klopfte auf die Holzkiste, auf der er saß. „Ist das nicht die einzig wahre Heimat? Die ultimative Heimkehr“ (ZS, S. 40).

In Wien hat Vertlib Volkswirtschaftslehre studiert, seit 1993 ist er freiberuflicher Schriftsteller. 2001 erhielt der Autor den Adelbert-von-Chamisso-Preis, fünf Jahre später, 2006, hat er eine Chamisso-Poetikdozentur an der Technischen Universität Dresden wahrgenommen. Heute lebt er in Salzburg und Wien. Seine Werke können nicht nur als Literatur mit

³²⁶ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort.*, S. 139.

³²⁷ Ebenda, S. 59.

³²⁸ Der Namensverlust und die Rückkehr alter Namen sind auch zentrale Phänomene in Rakusas Roman *Mehr Meer Erinnerungspassagen*, den ich im vorhergehenden Kapitel analysiert habe.

Migrationshintergrund ausgelegt werden, sondern Vertlib steht über dieser Etikettierung, denn er nimmt einen prominenten Platz in der neuen deutschsprachigen Weltliteratur ein. Nach Primus-Heinz Kucher teilt Vertlib „eine plurikulturelle und plurilinguale Herkunft, ein literar-ästhetisches Kapital, das wesentlich die Koordinaten der Gegenwartsliteratur bestimmt und wohl auch – etwa im Vergleich zu jenen der 70er und 80er Jahre – verschoben hat.“³²⁹

In *Zwischenstationen* hat er noch aktuelle Situationen wie die Alltagssituationen von Einwanderern, die Schwierigkeiten des Ausländers, die Stärken und auch Schwächen der Mehrsprachigkeit und was es bedeutet, Jude zu sein, beschrieben. Die Problematik des deutsch-jüdischen Zusammenlebens im 20. Jahrhundert und die Frage nach der jüdischen Identität sind die zentralen Themen auch in seinem Roman *Letzter Wunsch*:

Ich erklärte, weshalb die Juden heute in Europa leben sollten, sprach von kultureller Vielfalt, von Doppelidentitäten, vom Wunsch nach der historischen Kontinuität jüdischer Präsenz, vom neuen Deutschland und seiner jüngeren Generation, die gewillt sei, sich der eigenen Vergangenheit zu stellen.³³⁰

Vertlibs Werke haben alle einen historischen Hintergrund, der Autor verarbeitet in seinem ersten Buch *Abschiebung*³³¹ Erfahrungen aus seinem Leben als Migrant. In *Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur*³³² erzählt er die Lebensgeschichte einer alten Frau: von der Kindheit über die Blockade Leningrads bis zur Emigration nach Deutschland in den 1990er-Jahren. In dem Buch *Zwischenstationen* spiegeln sich auch wichtige historische Ereignisse. Wie viele sowjetische Juden, hat Vertlib in den 1970er-Jahren die Sowjetunion verlassen, um eine neue Heimat in den USA oder in Israel zu finden. Ungeachtet vieler autobiografischer Szenen ist der Roman keine präzise und echte Autobiografie, manche Elemente sind Fiktion, obwohl die Geschichte realistisch grundiert ist, wie der Autor selbst in seinen Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen behauptet hat:

Die Sprache muss, wie ich glaube, einerseits so präzise sein, um das Erlebte und Phantasierte klar wiederzugeben, gleichzeitig aber so viel offen lassen, dass die erwähnte Spiegelung beim Leser, diese Identifikation oder Abstoßung, überhaupt möglich wird. [...] Sogar eine Autobiographie, die sich explizit als solche ausweist, ist eine Fiktion, weil durch die Streiche, welche uns die Erinnerung spielt, durch Auslassungen und Interpretationen, das eigene Leben nachträglich neu „erfunden“ wird. Bei einem Roman mit autobiografischem Hintergrund wird dieser Prozess noch verstärkt. [...] diesem Text liegen Erfahrungen zugrunde, wie ich sie als Kind von Zuwanderern in Wien der

³²⁹ Kucher, Primus-Heinz: *Vladimir Vertlib – Schreiben im „kulturellen Zwischenbereich“*. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte*, S. 177–190, hier. S. 178.

³³⁰ Vertlib, Vladimir: *Letzter Wunsch*, Wien: Deuticke Verlag 2003, S. 248.

³³¹ Vertlib, Vladimir: *Abschiebung, Novella*, Salzburg: Otto Müller Verlag 1995.

³³² Vertlib, Vladimir: *Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur*, Wien: Deuticke Verlag 2001.

Siebzigerjahre gemacht habe. Wichtig scheint mir jedoch, ob sich ein Leser – unabhängig davon, ob er über einen vergleichbaren biographischen Hintergrund verfügt – in den viel allgemeineren Erfahrungen von Fremdheit und Kindsein zu spiegeln vermag.³³³

Laut Vertlib ist die Vermittlung des historischen Elements sehr wichtig, da „traumatische Ereignisse sich nicht in ein, zwei Generationen auflösen“³³⁴. Der Protagonist in *Zwischenstationen* ist ein „junger Pikaro“³³⁵, der am Ende seiner Odyssee ein besseres Bewusstsein von sich selbst hat. Nach seinen ewigen Begegnungen und Bewegungen hat er verschiedene „nachvollziehbare Denkmuster“ (ZS, S. 292) angenommen. Im Roman *Zwischenstationen* ist der Protagonist ein Kind, das während der Geschichte zu einem reifen Jungen heranwächst. Seine russisch-jüdische Familie ist auf der ständigen Suche nach einer idealen Heimat. Wie Ilma Rakusa in *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* hat der Autor seine eigenen Erlebnisse literarisiert und Fremdheit und Heimatverlust in der Abbildung verschiedener Wohnorte seines Lebens thematisiert. Den gemeinsamen Nenner zwischen Rakusa und Vertlib bildet die Tatsache, dass es sich um Texte handelt, deren AutorInnen einen Länder- und auch Sprachenwechsel hinter sich haben. Beide Romane tragen deutlich autobiografische Züge von zwei Grenzgängern, wobei die Protagonisten die Grenze zwischen dem Osten und dem Westen Europas überschritten haben. Die letzte Etappe der zwei Romane sind zwei deutschsprachige Länder, in denen zwei nicht-deutsche Autoren Heimat, Refugium und Geborgenheit gefunden haben. Sie haben in der Schweiz (Ilma Rakusa) und Österreich (Vladimir Vertlib) nach den unzähligen Zwischenstationen und Gedächtnisorten ein neues Leben aufgebaut. Hauptthemen in *Zwischenstationen* sind nicht nur das Leben eines Juden und seine Wanderung in der Welt, sondern auch immer wieder die Grenzüberschreitung, die Geschichte Europas und die Sprachen. Man findet in den Werken Rakusas und Vertlibs diese drei Leit motive als Ausgangspunkt, die ein interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Potenzial im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien und auch in anderen Ländern haben.³³⁶ Das Schreiben stellt zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart Russlands und Österreichs eine Brücke dar, die zwischen neuen Sprachen, Vorurteilen und Xenophobie im DaF-Kontext erst errichtet werden muss. Ideal wäre es zu vermitteln, wie Vertlib seine nationalen und sprachlichen Grenzübertritte literarisch umsetzt, wie er seinen fremden Blick auf die verschiedenen Kulturen wirft, um diese politischen, religiösen, sprachlichen und

³³³ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort*, S. 25–26.

³³⁴ Strobl, Sabine: Vom Leben in Zwischenräumen. [Interview mit Vladimir Vertlib.] In: *Tiroler Tageszeitung*, Innsbruck (25. Februar 2004).

³³⁵ Kucher, Primus-Heinz: *Vladimir Vertlib – Schreiben im „kulturellen Zwischenbereich“*. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte*, S. 177–190, hier S. 182.

³³⁶ Für eine ausführliche Darstellung von diesen Arbeitsblättern vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit.

kulturellen Unterschiede im DaF-Kontext zu erleben, zu respektieren und auch mit unseren eigenen zu vergleichen, eingehend zu untersuchen und zu kritisieren.

Die Erzählung in *Zwischenstationen* besteht aus kontinuierlichen Bewegungen, unendlichen Haltestellen und Metropolen, die mit einer Rückblende in die Anfänge der Emigration des Ich-Erzählers beginnen und sich wie ein Kreis in Österreich in der Vorstadt Salzburg schließen, wo der Protagonist am Ende des Buches „ein peripheres Dasein führen“ (ZS, S. 291) wird. In Salzburg kann er am Ende der Odyssee schreiben, ohne von seinen Emotionen übermannt zu werden, da er in seinem neuen Leben in der zauberhaften österreichischen Stadt nicht ständig mit seinen Erinnerungen an die Emigration konfrontiert ist und diese immer wieder neu durchleben muss. Die letzte Übersiedlung nach Salzburg hat etwas Positives, weil die Stadt „nichts mit all den Erinnerungen an früher, an Kindheit, an Emigration“ (ZS, S. 286) zu tun hat. An Wien hat er zu viele Erinnerungen, da „werden die Straßen manchmal zu eigentümlichen Lebewesen, die sich verwandeln, als wären sie zeitfressende Monster, und plötzlich bin ich wieder das Kind in einer feindlichen Umfeld, umgeben von Menschen, deren Sprache und Denkweise ich nicht verstehe. [...] Salzburg hingegen ist eine friedliche und beruhigende Kulisse aus Stein und Berg und Wald, geschichtslos, nur gegenwärtig“ (ZS, S. 286). Mittlerweile beneidet er eine Frau, die „sich zumindest über ihre Zugehörigkeit keine Gedanken zu machen“ (ZS, S. 288) braucht, „sie hatte ihren festen Platz in der Welt“ (ZS, S. 288). Hingegen hat er immer eine Sehnsucht nach dem fernen Kanada oder Australien, eine oft utopische Sehnsucht vom Vater geerbt, der immer die Utopie einer anderen Station hatte.

Vertlib ist ein Autor, der Geschichten zusammenfügt, seine Gedächtnisorte in *Zwischenstationen* reflektiert und sich von den Zwischenstationen der Lebensläufe seiner Protagonisten inspirieren lässt, Kapitel für Kapitel. Es sind Bruchstücke des Lebens ständig wechselnd an Orten, aber alle verbunden mit der schwierigen Suche nach dem Gleichgewicht zwischen Gegenwart und Vergangenheit, angetrieben vom Bedürfnis des Autors die Begebenheiten nachzuerzählen, die eine Veränderung bewirkt haben. Teilweise sind die Szenen in den Kontext der europäischen, amerikanischen und israelischen Geschichte der Gegenwart eingebunden. In *Zwischenstationen* „manipuliert“ der Autor die Zeit und schafft verschiedene Anachronien/temporäre Phasenverschiebungen, indem er die Entwicklung des Handlungsgeflechtes unterbricht, um zurückzukehren oder um voranzusehen und vorwegzunehmen, was sich im Laufe der Erzählung zutragen wird.³³⁷

³³⁷ Zu diesen Konzepten vgl. Tomasevskij, Boris: *La costruzione dell'intreccio*, In: Todorov, Tzvetan: *I formalisti russi*, Torino: Einaudi 1968; Segre, Cesare: *Le strutture e il tempo*, Torino: Einaudi 1974;

Vertlib ist ein desillusionierter und kluger Schriftsteller, der nicht den Anspruch hat, eine Epoche der großen Veränderungen sozial zu erklären. Die Epoche, in der Vertlibs Werke spielen, ist nicht nur eine schwere, sondern auch historisch folgenreiche Zeit. Die Abenteuer des zwölften Kapitels sind wie eine Reise durch Zeit und Raum konzipiert. Der erzählende Text erstreckt sich über zwei Achsen: die der Zeit und die des Raumes. Die Beschreibung, speziell der Orte und Personen, ist in Vertlib nicht nur ein statisches und dekoratives Element, sie ist unverzichtbar notwendig für die Erzählung und bedingt das Funktionieren der Erzählung in seiner Gesamtheit. Sie ist angereichert mit akribischen Beschreibungen der Personen, Landschaften, Farben und sogar Töne, die in einer präzisen Sprache skizziert werden. Die Gestalten und Erinnerungsorte werden für den Leser in einer außergewöhnlichen Intensität lebendig, die sich wiederholenden *Zwischenstationen* erscheinen alles andere als redundant. Der Autor lässt verschiedene Zeitebenen miteinander in Dialog treten durch eine Schreibweise, die zwischen Beschleunigung und intensiven Pausen wählt und gleichzeitig die Bruchstücke des Lebens wiedergibt. Die Beschreibung basiert auf einer subjektiven Sichtweise aus der Sicht des Erzählers als Kind, die somit die Erwartungen und Hoffnungen des Autors selbst abbildet. Hinter der Geschichte der Irrfahrten einer russisch-jüdischen Familie stehen die exemplarische und authentische Geschichte Europas und die politischen Umbrüche und Änderungen des 20. Jahrhunderts. In den verschiedenen Verschiebungen, „in der Ortlosigkeit zwischen den einzelnen Stationen, in dem permanenten Dazwischensein, kreiert [Vertlib, A. C.] die Narration.“³³⁸ In dieser Erzählung setzt Vertlib sich mit den Erfahrungen von Heimat, Exil und Fremdsein auseinander, alle diese Begriffe sind ambivalent, aber streckenweise auch positiv besetzt. Eine Sache ist sicher: Heimat ist nirgendwo. Nach Molnár sind „all diese individuellen, subjektiven Heimat-Interpretationen Ausdruck von Versuchen, einen alternativen Heimatbegriff für eine entwurzelte, deplatzierte Existenz ohne festen Wohnsitz produktiv zu machen“³³⁹. Laut Molnár formt der Roman „eine Topographie des Dazwischen“³⁴⁰, durch die DaF-Studierende die Geschichte des 20. Jahrhunderts (er)leben können. Der Roman *Zwischenstationen* ist kein typischer Migrationsroman, er „geht viel weiter, er vergleicht nicht nur das Eigene mit dem Fremden,

Eco, Umberto: *Lector in fabula*, Milano: Bompiani 1994; Genette, Gérard: *Figure III*, Torino: Einaudi 1976 und Marchese, Angelo: *L'officina del racconto*, Milano: Mondadori 1983, S. 47.

³³⁸ Heero, Aigi: Zwischen Ost und West: Orte in der deutschsprachigen transkulturellen Literatur. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur*, S. 220.

³³⁹ Molnár, Katrin: „Die bessere Welt war immer anderswo“. Literarische Heimatkonstruktionen bei Jakob Hessing, Chaim Noll, Wladimir Kaminer und Vladimir Vertlib im Kontext von Alija, jüdischer Diaspora und säkularer Migration. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur*, S. 326.

³⁴⁰ Ebenda, S. 325.

sondern das eine Fremde mit dem anderen Fremden, denn er macht an vielen Stationen in der Fremde halt.“³⁴¹ Spannend in diesem Roman sind die unterschiedlichen Stationen, die kulturelle Differenzen reflektieren. „Ganz konkrete Grenzen“ – so hat Alfred Strasser festgestellt – „erfährt der Erzähler in seiner amerikanischen Existenz dadurch, daß er keine Sozialversicherungsnummer hat, und deshalb am öffentlichen Leben nicht teilhaben kann, bzw. ganz konkret von der Benutzung der Leihbibliothek ausgeschlossen ist.“³⁴²

Im Hintergrund ist auch das schwierige Thema der Schoah, das aus der naiven Sicht eines Jungen präsentiert wird, deutlich präsent. In einem Interview stellt Vertlib unter anderem klar: „Die ganze Odyssee, die ich während meiner Kindheit machen musste, hätte nicht stattgefunden, wenn ich nicht-jüdischer Herkunft gewesen wäre.“³⁴³ Der Protagonist in *Zwischenstationen* ist ein Kind, das viele Gespräche und Bemerkungen „über die Zeit *davor* und die Zeit *danach*“ (ZS, S. 277) gehört hat. Da die Eltern auf der ständigen Suche nach einem besseren Leben waren und oft die Nacht über stritten, hat er viele schlaflose Nächte in Gedanken versunken verbracht. Ein starkes und eigenständiges Kind, das viele Freunde und Verwandte der Eltern, die den Holocaust überlebt haben, kennengelernt hat. Ein neugieriges Kind, das nur scheinbar naiv und schutzlos ist, aber das die Geschichten der Vergangenheit gerne hört. Emblematisch ist eine Szene, in der der junge Protagonist voller Neugier eine Mappe entdeckt. In der Mappe befindet sich eine Karte des Großdeutschen Reiches nach der Besetzung des Sudetenlandes, aber noch vor dem Einmarsch in die „Resttschechei“, mit Abbildungen von Städten, Eisenbahnlinien und Straßenverbindungen. Er beschreibt die Konturen des Reiches in einem ironischen, aber auch kinderreichen Sprachduktus und in einer bildhaften Sprache:

Die Konturen des Reiches erinnern mich an ein wildes Tier mit weit aufgerissenem Maul, das einem Ball vor seiner Nase – Ostpreußen – nachläuft. Vielleicht ist es auch ein Seehund, der mit dem Ball spielt, oder ein Löwe, der drauf und dran ist, ein Stück Fleisch zu verschlingen (ZS, S. 49).

Als er der Lehrerin die Mappe zeigt und sie fragt, weshalb Österreich eine ganz andere Form als auf der großen Karte hat, die in der Schule unter dem Kruzifix hängt, bekommt er diese Reaktion von der Lehrerin:

³⁴¹ Ebenda, S. 108.

³⁴² Strasser, Alfred: Einmal Leningrad – Wien – New York und zurück. Stationen einer Odyssee in Vladimir Vertlibs Roman *Zwischenstationen*, *Germanica*, 38/2006, S. 103–113. Hier S. 106.

³⁴³ Schweiger, Saskia: *Reise zu meine Wurzeln. Interview mit Vladimir Vertlib*. In: nu2004, Nr. 2, S. 15–18, hier S. 17.

„Das ist nicht die Karte von Österreich ... Das ist, das ist ... “ Sie stockt. „Das verstehst du noch nicht! Sag deiner Mutter, sie soll in meine Sprechstunde kommen.“ Dann wechselt sie schnell das Thema (ZS, S. 55).

Das *In-between-Kind* konnte viele Dinge nicht verstehen, aber trotz allem prägen seine Neugier und sein Wissensdurst die gesamte Geschichte. Die Kapitel des Romans schildern eine Reise in seine Vergangenheit vom ersten bis zum letzten Kapitel, das hingegen eine Reise in die Zukunft in Österreich andeutet. Primus-Heinz Kucher ordnet *Zwischenstationen* wie folgt in eine Gattungstypologie ein:

Man könnte diesen Roman als einen Episoden-Reiseroman durch die Fährnisse einer Emigrantenexistenz unserer Zeit bezeichnen, dokumentarisch in der Grundhaltung und dabei keineswegs platt und arm an Phantasie, vielmehr überbordend von genauen, detailbesessenen Beobachtungen und Begegnungen, die Vertlib [...] zu einer Art Netzkarte knüpft.³⁴⁴

In den folgenden Abschnitten werden nun wichtige Aspekte der Erinnerung, des Unterwegsseins, des Fremdseins und der Mehrsprachigkeit in Vertlibs *Zwischenstationen* in den Blick genommen; dabei wird erläutert, welche Rolle die Vermittlung dieser Themen im universitären DaF-Literaturunterricht einnimmt. Die didaktische Analyse zeigt, wie diese Themen im Unterricht vermittelt werden können, um dann Arbeitsblätter mit Übungstypologie zu kreieren (Kapitel 3.2.2). Die folgenden literarischen und didaktischen Analysen und die Arbeitsblätter folgen demselben Muster, das im vorhergehenden Kapitel für *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* von Ilma Rakusa Anwendung gefunden hat.

³⁴⁴ Kucher, Primus-Heinz: *Vladimir Vertlib – Schreiben im „kulturellen Zwischenbereich“*. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte*, S. 177–190, hier S. 182.

3.1 Literarische Analyse

3.1.1 Erinnerung und Unterwegssein: „Eine Odyssee durch Zwischenräume“

Auch heute kamen wir nur hierher, weil dieser Ort uns sicher dünke. Doch warum ist dieser Ort denn sicher? Warum hat er denn die Zeit überstanden, die Kriegszüge von zwei Jahrtausenden? Weil der, der um das Mittelmeer in viele Felsen sein Haus schlug, die Furcht nicht gekannt hatte. „Ich bin dreimal gestäubt, einmal gesteinigt, dreimal habe ich Schiffbruch erlitten, Tag und Nacht zugebracht in der Tiefe des Meeres, ich bin in Gefahr gewesen durch Flüsse. Gefahr durch Mörder, Gefahr unter Juden, Gefahr unter Heiden, Gefahr in den Städten, Gefahr in der Wüste, Gefahr auf dem Meere, Gefahr unter falschen Brüdern.“³⁴⁵

Mit diesen Worten beschreibt Anna Seghers in *Transit* ihr ständiges Unterwegssein. Zwischen Stationen und Welten, die Grenzen überschreitend zwischen Leningrad, Israel, Wien, Rom und den USA ist auch das Leben von Vladimir Vertlib eine ständige Grenzüberschreitung und ein Transit voll von Erinnerungen. In *Zwischenstationen* gilt das Unterwegssein als Prinzip. Erinnerungen, Vorstellungen und Fantasien vermischen sich in dieser „Odyssee durch Zwischenräume“ – wie Anna Mitgutsch festgestellt hat.³⁴⁶ Das Leben des Autors ist eine Reise oder besser gesagt „eine große Wanderung“³⁴⁷, um es mit Gauß' Worten auszudrücken. Durch die alltäglichen Details in dieser Beschreibung eines naturhaft transitären Zustands werden die Erinnerungen des Protagonisten wach. „Die Telephonzellen wecken Erinnerungen“ (ZS, S. 6), behauptet der Protagonist am Anfang des Romans, als er nach 20 Jahren wieder in Russland ist.

So wie Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* ist Vertlibs *Zwischenstationen* eine Erinnerungsreise, die regelmäßig zwischen Sprachen, Orten und Menschen hin- und herspringt und diese so verbindet. Ein ganzes Leben lang hat sich die Existenz der in *Zwischenstationen* beschriebenen Familie zwischen Emigrationen und Remigrationen durch immer neue und auch wiederholte Exilstationen abgespielt. Immer auf der Suche nach dem Glück, nach einer realen Freiheit und Sicherheit oder besser auf der Suche nach einer

³⁴⁵ Seghers, Anna: *Transit*. In: *Werke in zehn Bänden/Anna Seghers*, Darmstadt & Neuwied: Luchterhand 1977, S. 66.

³⁴⁶ Mitgutsch, Anna: *Odyssee durch Zwischenräume*. Der 33jährige Vladimir Vertlib beschreibt die Unbehautheit seines Lebens. In: *Der Standard*, Wien (10. Juli 1999).

³⁴⁷ Gauß, Karl-Markus: *Die große Wanderung*. Vladimir Vertlibs Roman *Zwischenstationen*. In: *Literatur und Kritik* 34 (1999), Nr. 337/338, S. 77 f.

sozialistischen Utopie, an die der Vater in *Zwischenstationen* immer geglaubt hat. Der Vater ist eine ganz eigene Figur, die uns Vertlib mit diesen Worten präsentiert:

Als typischer „Homo Sovieticus“ dachte mein Vater in Kategorien von Schwarz und Weiß. Grautöne, Schattierungen oder Farben verunsicherten ihn eher, als dass sie sein Leben bereicherten. Er bevorzugte Dogmen, wo es kritisch zu hinterfragen galt, suchte nach klaren Antworten und einfachen Lösungen, wo es besser gewesen wäre, Uneindeutigkeit und Offenheit zuzulassen. Die „ideale Heimat“, die er suchte, existierte nur in seiner Phantasie. Das „bessere Leben“ bleibt eine Illusion. In Österreich, der „Heimat Adolf Hitlers“, einem Land, in dem Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit alltägliche Realität waren, wollte er nicht bleiben.³⁴⁸

Die Persönlichkeitsstruktur des Vaters unterscheidet sich diametral von der der Mutter; sie wird als Frau dargestellt, die rational, bewusst, pragmatisch und verantwortlich handelt. Im Gegensatz zum Vater glaubt sie nicht mehr an Utopien. Sie findet Arbeit als Stickerin in einer Manufaktur und lernt die Sprache der Immigrationsländer. „Da ich solche Sätze seit Monaten zu hören bekam, maß ich seiner Äußerung keine allzu große Bedeutung bei. Vater schmiedete Pläne, Mutter arbeitete und besuchte zweimal in der Woche in Tel Aviv einen Hebräischkurs, und wir waren immer noch in Israel. Ich wollte nicht schon wieder fort“ (ZS, S. 114). Das Kind findet immer die passenden Worte, um mit Ironie die Eltern zu beschreiben. Nicht nur die Eltern, sondern auch die egozentrische Großmutter, deren Augen in die Vergangenheit blicken, ist ein weiterer wichtiger Akteur im Roman. Sie war als alte Frau das Symbol Russlands zu Sowjetzeiten:

Fünfmal hatten ihr die sowjetischen Behörden das Touristenvisum verweigert. Sie verdiene es nicht, ihre Tochter wiederzusehen, hieß es. Sie hätte eben die Tochter zu einer guten Sowjetbürgerin erziehen sollen, die ihrer Heimat nicht den Rücken kehrt. Erst unter Gorbatschow gönnte man Großmutter ein paar Wochen in Österreich (ZS, S. 8).

Die Erinnerungen des Autors sind verbunden mit der Geschichte Europas, das Motiv der Diaspora wird zum Leitmotiv, es geht quer durch die ganze Lebensgeschichte der Figuren in *Zwischenstationen*.³⁴⁹ Die Familie und ihr Privatleben werden immer von den historischen Ereignissen, die den Hintergrund bilden, determiniert. „Jemand, der eine Emigration in einem so prägenden Alter wie ich durchmachen musste“ – sagte Vertlib im Gespräch mit Ellen Presser – „ist wahrscheinlich immer unterwegs. Ich habe manchmal das Gefühl, als Kind

³⁴⁸ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort*, S. 14.

³⁴⁹ Zu Vertiefung dieses Konzepts vgl. Schmitz, Walter: „Dem Rafi sein Kampf...“ Das Identitätstrauma der Juden in der deutschen Diaspora in Film und epischer Prosa von Rafel Seligmann. In: Zabel, Hermann (Hg.): *Stimmen aus Jerusalem. Zur deutschen Sprache und Literatur in Palästina/Israel*. Berlin: LIT Verlag 2006, S. 370–411.

weggefahren, aber nie angekommen zu sein.“³⁵⁰ Diese Ortlosigkeit, diesen kosmopolitischen Zwischenraum, dieses ständige Kommen und Gehen findet man auch in *Kind aller Länder* von Irmgard Keun, wobei diese Leit motive die Existenz der Ich-Erzählerin Kully prägen. „Glücklich sind wir eigentlich immer nur, wenn wir im Zug sitzen“³⁵¹. Das Kind aller Länder Kully kennt das Wort Heimweh nicht:

„Hast du nie Heimweh?“, fragte mich ein alter Mann, und ich wußte zuerst nicht, was er meinte. Er hat es mir erklärt. Manchmal habe ich Heimweh, aber immer nach einem anderen Land, das mir gerade einfällt. Manchmal denke ich an die singenden Autobusse an der Cote d’Azur, an eine Wiese bei Salzburg, die ein blaues Meer von Schwertlilien war, an die Weihnachtsbäume bei meiner Großmutter, an die Slotmaschinen in New York, an die Riesenmuscheln in Virginia und die Strohschlitten und den Schnee in Polen. [...] Richtiges Heimweh habe ich eigentlich nie. Und wenn mein Vater bei uns ist, schon gar nicht.“³⁵²

Das Kind in *Zwischenstationen* hat auch kein richtiges Heimweh, obwohl es immer das Gefühl hat, im Dazwischen zu sein. Es hat Heimweh ohne Heimat. Er wusste nicht, was er wirklich wollte, er war müde, verängstigt, aber auch oft Träumer, trotz der Zweifeln und Ängste, die ihn bekümmern:

Vielleicht kehren wir tatsächlich nach Israel zurück. Ich weiß nicht, ob ich das will. Ich weiß längst nicht mehr, was ich wirklich will. Manchmal mache ich Runden durch den Bezirk und stelle mir vor, ich sei anderswo, in einem fernen Land, dessen Namen ich nicht wissen möchte (ZS, S. 228).

Jede Abfahrt war für ihn normal, „Koffer und Taschen im Vorraum“ (SZ, S. 229) waren nunmehr „ein gewohnter Anblick“ (ZS, S. 229) und Schilder wie „*You Are Now Crossing The Country Line*“ (ZS, S. 232) waren in verschiedenen Sprachen und Ländern familiär geworden. Diese mobile *Unterwegssein-Zeit* spiegelt sich manchmal im Roman mit der *Warte-Zeit* in den verschiedenen Wartezimmern der Bahnhöfe oder der Büros wieder. Der Zeit, oder besser der Erwartung, ist ein weiteres wichtiges Merkmal im Roman zugeschrieben. Um Novalis zu zitieren: „Die Zeit ist das Element der Erzählung, wie sie das Element des Lebens ist, unlösbar damit verbunden wie mit den Körpern im Raum.“³⁵³ Die Zeit des Wartens des Protagonisten läuft in den Wartesälen, den Konsulaten oder den Ausländerbehörden ab. Die chronotopische Verbindung Raum/Zeit ist ein weiteres Merkmal im Roman, der die Wartesäle

³⁵⁰ *Heimat im Zwischenbereich. Vladimir Vertlib im Gespräch mit Ellen Presser*, in: Illustrierte Neue Welt, April/Mai 2006.

³⁵¹ Vgl. Keun, Irmgard: *Kind aller Länder*, München: Ullstein Buchverlage 2004, S. 124.

³⁵² Ebenda, S. 210 f.

³⁵³ Mann, Thomas: *Der Zauberberg*, Frankfurt/M.: S. Fischer 1991, S. 570.

als Raum zwischen einem Land und einem anderen Land beschreibt und mit der Zeit des Wartens in Verbindung bringt.³⁵⁴ Diese ständige Bewegung/Grenzüberschreitung steht im Gegensatz zu der Erwartung. Eine Erwartung, die unweigerlich zu einem neuen Übergang zu einem neuen Land führt. In dieser Szene ist der Protagonist mit dem Vater in Amsterdam, sie warten vergeblich auf eine Aufenthaltsgenehmigung. Die beiden versuchen, die Zeit des Wartens mit ihren langen Spaziergängen zu betrügen, obwohl die Zeit stehengeblieben zu sein scheint:

Amsterdam war ein durchschaubares Labyrinth aus Wasser und Stein. Auf unseren Spaziergängen suchten wir immer nur die Wartezeit abzukürzen. Doch die Zeit schien stillzustehen. Zuerst warteten wir auf eine niederländische Arbeitsbewilligung, dann auf eine Aufenthaltsgenehmigung, auf ein neuseeländisches Visum, ein schwedisches, ein französisches, ein norwegisches. Zehnmal zum Bahnhof und zurück, und es kam die erste Absage. Nach zwölf Spaziergängen kam die nächste, nach sieben weiteren die übernächste... „Dein Vater wartet auf die Zukunft“, sagte Mutter. „Es ist, als würde er einem Regenbogen nachlaufen oder seinen eigenen Schatten fangen wollen“ (ZS, S. 77).

Die Erinnerung ist mit der Erwartung verknüpft und diese Erwartung ist mit der Zeit verknüpft. Der ganze Roman ist voll von Heterotopien der Zeit. Auch der Warteraum im Bahnhof von Amsterdam, „der zwar ruhiger, dafür aber stickig und verraucht war“ (ZS, S. 86), erscheint als eine Heterotopie des Wartens, ein Ort des Übergangs zwischen einer neuen Stadt und einer anderen Stadt. Im Roman scheint die Zeit jegliche Bedeutung zu verlieren, obwohl sie die familiäre Situation beeinflusst:

Morgen, Tag und Abend fielen zusammen. Die Zeit schien jegliche Bedeutung verloren zu haben und war doch in jedem Gespräch gegenwärtig, lastete auf uns. Die kümmerlichen Ersparnisse meiner Eltern schmolzen dahin (ZS, S. 95).

Weitere Heterotopien im Roman sind die vielen Züge, die Busse, die Flugzeuge und die Pensionen, die den ganzen Roman prägen. Eine Heterotopie beginnt erst dann zu funktionieren, wenn die Menschen einen absoluten Bruch mit der traditionellen Zeit vollzogen haben.³⁵⁵ Was den Protagonisten angeht, ist er oft im Zugabteil mit seinen Eltern

³⁵⁴ Zu einer ausführlichen Erläuterung und Problemstellung der Zeit des Wartens vgl. Borsò, Vittoria: Grenzen, Schwellen und andere Orte: Topologie der Pariser Passagen. In: Witte, Bernd/ Morgenroth, Claas (Hg.): *Topographien der Erinnerung*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2008, S. 175–188 vgl. auch Benz, Nadine: *(Erzählte) Zeit des Wartens – Semantiken und Narrative eines temporalen Phänomens*, Göttingen: V&R Unipress 2013.

³⁵⁵ 1996 entwickelte der französische Historiker und Philosoph Michel Foucault das Konzept der Heterotopie. Im Gegensatz zu Utopien sind die Heterotopien Orte, „die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen. Es sind gleichsam Gegenräume. Das heißt, die Orte, welche die Gesellschaft an ihren Rändern

und weiß nicht immer, wohin sie fahren. Es ist oft eine Überraschung für ihn: „Am Bahnsteig wurde mein Verdacht zur Gewißheit. Die Eltern hatten mich belogen. Der Zielort des Zuges war mir unbekannt: Amsterdam CS“ (ZS, S. 79).

In den USA verbringt der Protagonist viel Zeit in der *Boston Public Library*, die für ihn „zu den faszinierendsten Orten der Stadt“ (SZ, S. 215) gehört. Mit ihrer endlosen Akkumulation der Zeit und dem Schatz aus Erinnerungen ist die Bibliothek eine Heterotopie der Zeit. Als „illegaler Leser“ (so lautet der Titel des neunten Kapitels „Der illegale Leser“ ZS, S. 215) akkumuliert der Protagonist viel Zeit in diesem Ort, in dem er seine Fantasie weiterentwickeln kann. Lesend findet der Protagonist alte und immer wieder neue Welten. Um die Bücher zu lesen, sollte der Protagonist eingeschüchtert durch extreme Furcht, aber auch „Enttäuschung und Wut“ (ZS, S. 218) eine falsche Sozialversicherungsnummer angeben. Ohne diese Sozialversicherungsnummer ist der Protagonist in den USA ein Niemand, er ist sich voll bewusst, fremd zu sein. Sein Unterwegs- und Fremdsein wird gelebt mit Nonchalance und Mut als Überlebensprinzip; aber das wird Gegenstand des nächsten Kapitels sein.

3.1.2 Fremdsein als Lebensprinzip:

„Bist du Jugoslawe oder was?“ „Ich bin das *Oder Was*“

In einer der ersten Stunden hatte er mir [der Lehrer A. C.], wohl wegen des hörbaren slawischen Akzents, die Frage gestellt: „Bist du Jugoslawe oder was?“ „Ich bin das *Oder Was*“, antwortete ich wie aus der Pistole geschossen. Noch heute bin ich stolz auf diese schlagfertige Antwort, die in der Klasse einen Lacher verursachte (ZS, S. 166).

Jeder Wechsel, sei er permanent oder semipermanent, sieht einen Wechsel unserer Identität, unseres Lebens und unserer Denkweise vor. Aus der Sicht eines Kindes sind die interkulturellen Konflikte weniger leidvoll und wecken die Neugier und Fantasie des Lesers/DaF-Studierenden. Auch die Vision der Welt sieht anders aus, in den Augen des Kindes war die Welt wie eine Anzahl von Schachteln aufgebaut, die ineinander passten:

unterhält, sind für Menschen gedacht, die sich im Hinblick auf den Durchschnitt oder die geforderte Norm abweichend verhalten“. Heterotopien sind wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörende Orte, die auch Gegenorte darstellen (wie die Utopien), die aber tatsächlich verwirklicht sind. Sie sind auch Orte, die Regeln für den Eintritt aufweisen. Sie repräsentieren reale Orte, stellen sie aber zugleich in Frage oder verkehren sie ins Gegenteil. Sie liegen außerhalb aller Orte, obwohl sie sich lokalisieren lassen. Sie heißen Hetero-topien, weil sie völlig anders sind, als die Orte, die sie spiegeln und von denen sie sprechen. Zum Begriff der Heterotopie vgl. Foucault, Michel: *Die Heterotopien*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005, S. 12.

Bald hatten wir ein eigenes kleines Zimmer. Jeden Tag spielte ich mit den anderen Emigrantenkindern in den Gängen, auf der Stiege und im Hof, verließ das Haus kaum und glaubte beinahe, die eigentümliche Außenwelt dieses fremden Landes existiere gar nicht, sei nur ein Gerücht oder ein Märchen. Ich dachte manchmal, ich sei in Israel, dann wieder, ich sei in Rußland, bis ich verstand, daß beides stimmte. Das Haus war ein Teil Israels und Rußlands, der sich in einer fremden Welt namens Wien befand. Keine Frage: die Welt war wie eine Anzahl von Schachteln aufgebaut, die ineinanderpaßten (ZS, S. 31).

Dass in diesem Roman alles sehr mühsam und zugleich fremd ist, erscheint absolut normal und logisch für den Erzähler, der immer die Koffer fertig gepackt hat. Außerdem spürt man im Roman einen Zug von trockenem Humor aber nie eine negative Konnotation des Fremdseins, denn dieses wird als eine produktive Bereicherung durch Ironie angesehen, Grenzüberschreitung und Interkulturalität werden als wertvoll erachtet. Wie in Rakusas Leben und Werk, ist auch bei Vertlib das Fremdsein als Lebensart konzipiert, gelebt mit erstaunlicher Nonchalance und nicht immer nur als Zustand erlitten. Nicht zufällig lautet der Titel seiner Dresdner Chamisso-Poetikvorlesung-Sammlung *Spiegel im Fremden Wort. Die Erfindung des Lebens als Literatur*. Vertlibs erste Vorlesung ist dem Thema Emigration und autobiografisches Schreiben gewidmet. Die Erfahrung geht Hand in Hand mit der Schrift, die Seiten des Romans repräsentieren die Seiten des Lebens des Erzählers. Er ist sich dessen bewusst, ein Ausländer bzw. ein anderer zu sein und auf die Frage des Lehrers „Bist du Jugoslawe oder was?“ antwortet der Ich-Erzähler „Ich bin das *Oder Was*“ (ZS, S. 166). Den **rassistischen** und fremdenfeindlichen Elementen begegnet der Protagonist jedoch nicht nur in der Schule, wo es zehn Ausländer gibt und er besser „als diese Türken“ – so die Lehrerin – ist (ZS, S. 58). Die Kameraden necken ihn oft und er antwortet darauf, indem er sich auf Prügeleien einlässt. Eine Episode von Xenophobie erlebt man im Roman nicht nur bei einer Wohnungsbesichtigung, sondern auch bei der Arbeitssuche:

Eine Wohnung zu finden erwies sich als schwieriges Unterfangen. Mutter schnitt aus den wichtigsten Tageszeitungen die Wohnungsanzeigen aus und ging damit zur nächsten Telephonzelle. Eine halbe Stunde später kam sie meist niedergeschlagen zurück. Man vermiete nicht an Ausländer, habe man ihr gesagt, kaum daß sie den Mund aufgemacht hatte. Auch wenn meine Eltern zu den in den Zeitungen angekündigten Wohnungsbesichtigungen hingingen, hatten sie wenig Erfolg. „Sie schauen zwar wie eine ordentliche Ausländerin aus“, hatte ein Makler, ein immerfort lächelnder und äußerst wortreicher Mensch, Mutter einmal erklärt. „Sie sind keine Türkin und auch keine Jugoslavin. Aber es tut mir trotzdem leid. Der Hausherr hat extra betont, daß er keine Ausländer haben will.“ [...] „Bevor wir einen Ausländer einstellen, müssen wir sicher sein, daß sich für diese Arbeit kein Österreicher findet“, hatte man ihm erklärt. Das sei Vorschrift (ZS, S. 56-58).

Diese Situation der mehrjährigen Instabilität bringt eine Bereicherung mit sich, die aus dem Mehrwert entsteht, den das Ringen und der Kampf mit dem ewigen Verschiedensein und dem Anderssein mit sich gebracht hat. Dieser Zustand wird auch in Vertlibs Roman *Letzter Wunsch* ausgedrückt: „Der christliche Europäer würde nicht existieren, gäbe es den Juden nicht, und der Jude wäre kein Jude ohne den Goi. Ich selbst trage beide in mir, den Juden und den Goi, wie in einem Labyrinth bin ich zwischen den Spiegeln gefangen.“³⁵⁶

Am Ende der Odyssee führt der Protagonist eine Diskussion mit Rita, der Tochter eines Freundes seines Vaters. In dieser Szene drückt der Protagonist seine Abscheu gegen Klassifikationen, Stereotypisierungen und Einteilungen aufgrund unterschiedlicher Religionen aus:

„Es ist schon tragisch“, sagt Rita, nachdem sie sich wieder gesetzt hat, „Russen durftet ihr nicht sein, richtige Juden seid ihr keine mehr, Gojim aber auch nicht.“ „Es gibt nur Menschen“, sage ich. „Diese Einteilung in Juden, Gojim, Inländer, Ausländer, Europäer, Nichteuropäer kotzt mich an.“ „Es gibt Menschen und Leute“, sagt sie. „Richtige Menschen gibt es nur wenige.“ „Und zu welcher Kategorie gehöre ich dann?“ „Du? Du gehörst zu den Leuten. In ganz besonderem Maße zu den Leuten.“ Ich schleiche mich davon. Meine Gefühle sind diffus. Das schlechte Gewissen läßt sich nicht beruhigen (ZS, S. 280).

Während am Anfang des Romans ein slawischer Akzent für die Wiener eine intellektuelle Inferiorität und Faulheit bedeutet, ändert sich diese Ansicht am Ende des Romans. Der Protagonist ist Österreicher geworden, er ist nicht mehr der Ausländer. Auf der letzten Seite des Romans ist er noch im Zug, aber noch immer in Österreich, zwischen Wallersee und Salzburg, wo „Wiesen, Industrieanlagen und Einkaufscenter abwechseln mit der Eintönigkeit von Familienhäusern“ (ZS, S. 292). Als er aussteigt, kauft er sich den erstbesten grünen Hut mit Feder als Symbol von Tiroler Heimatgefühl, oder besser als Symbol einer Integration und Überwindung von Klischees, die er von seinem Vater geerbt hat. Jetzt wird er unterwegs nicht mehr von den Passanten beobachtet oder gemustert werden so wie früher. Am Ende seiner Odyssee ist er tatsächlich zum Österreicher geworden – „besser gesagt, zum Wiener“ (ZS, S. 291) – und er ist sich dessen voll bewusst, dass er im Laufe der Zeit alle Vorurteile, die in der Stadt präsent sind, internalisiert hat. Das Ende des Romans steht im Gegensatz zu dessen Anfang, am Ende ist der Protagonist tatsächlich zum Österreicher geworden, während er am Anfang als Ausländer in seiner zweiten Heimat etikettiert wurde. Als er nach 20 Jahren nach Russland kommt, ist er „schon auf den ersten Blick als Ausländer zu erkennen“ (ZS, S. 7). Ein

³⁵⁶ Vladimir, Vertlib: *Letzter Wunsch*, Wien: Deuticke Verlag 2003, S. 317.

Ausländer in seiner Heimat, der sich im Ausland zu Hause fühlt. Am Ende des Buches hat der Protagonist die in Österreich gängigen Klischees über Wien übernommen. In *Zwischenstationen* werden alle Klischees und Vorurteile korrigiert. Amerika ist nicht mehr „das Land, in dem die Träume wahr werden“ (ZS, S. 205), Israel ist nicht das ideale Land für Juden, in Amsterdam gab es auch eine wirtschaftliche Krise und Österreich war nicht so schlecht, wie der Vater immer gedacht hat. Das ist ein Potenzial der Chamisso-Literatur im Vergleich zu anderen literarischen Werken: Sie überwindet Klischees und baut Vorurteile ab. Wenn wir einen Blick auf die österreichische Literatur werfen, hat die Österreicherin Elfriede Jelinek den Nationalsozialismus in Österreich denunziert. Laut Jelinek hat Österreich die NS-Vergangenheit nicht angemessen bewältigt, es gibt keine Trauerarbeit, die NS-Vergangenheit ist immer noch als ein dunkler Schatten präsent. In *Das Lebewohl* sind die Toten nicht tot, sondern untot.³⁵⁷ In *Zwischenstationen*, vor allem auf den letzten Seiten des Romans, scheint es, als ob Österreich in gewisser Weise die Trauerarbeit, was die NS-Vergangenheit angeht, bewältigt habe. Hier sehen wir, wie ein Einwanderer nach vielen Jahren des Leidens und der Wanderjahre sich in Österreich endlich zu Hause fühlt. Er ist zuerst ein Wiener und dann ein Salzburger geworden. Letztendlich verspürt der Protagonist ein Gefühl der Zugehörigkeit zu Österreich und kann auch darüber lachen:

...Plötzlich muß ich lachen. Ich bin tatsächlich zum Österreicher geworden, besser gesagt, zum Wiener. Ich muß Wien verlassen, um zu begreifen, daß ich im Laufe der Zeit alle Vorurteile dieser Stadt übernommen habe – die Selbstgefälligkeit, Überheblichkeit, Egozentrik und narzißtische Haßliebe, die Verachtung der „Provinz“, ein Minderwertigkeitsgefühl gegenüber dem Ausland und nostalgische Verklärung der einstigen Bedeutung als Metropole. Und erkenne auch in diesen Überlegungen die in Österreich gängigen Klischees über Wien und fühle mich noch wohler, daß ich sie übernommen habe [...] Und in der Übernahme all dieser leicht nachvollziehbaren Denkmuster erkenne ich erst, wie heimisch ich geworden bin in diesem Land (ZS, S. 291-292).

Der Autor eröffnet im Laufe der Zeit durch das Kommen und Gehen des individuellen Gewissens und der Schwingungen zwischen den Schwierigkeiten der Vergangenheit, eine Gegenwart auf der weißen Seite der Zukunft. Brechts Worte „So wie es ist, bleibt es nicht“³⁵⁸ haben jetzt eine neue Kraft, da die Dinge nicht bleiben, wie sie sind, tatsächlich verändern sie sich zum Besseren. Der Roman endet mit der Beschreibung des Zielorts Salzburg, wo sich der Protagonist nicht mehr „ausländisch“ fühlt. In der letzten Szene im Zug unterquert er „die

³⁵⁷ Vgl. Jelinek, Elfriede: *Das Lebewohl*. In: *Das Lebewohl. Drei kleine Dramen*, Berlin: Berlin Verlag, 2000.

³⁵⁸ Brecht, Bertold: Lob der Dialektik. In: *Gesammelte Werke. 20 Bände*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968.

Trasse der ersten auf österreichischem Boden gebauten Autobahn“ (ZS, S. 292), das Symbol der Freiheit und des zukünftigen Fortschritts geprägt von Optimismus. Und der Leser hat das Gefühl, dass der Protagonist endlich einen Ort, an dem fast alles stimmt, gefunden hat. Dieser Ort ist ein deutschsprachiges Land, Österreich. Das ist ein Ansatz, den besonders ein interkultureller Autor wie Vertlib glaubhaft vertreten kann: das Tabu-Thema „Kollektivschuld“³⁵⁹ anzusprechen und das Trauma der Schoah, das immer noch in der Geschichte und im Gedächtnis der Menschheit verankert ist.

3.1.3 Mehrsprachigkeit:

„ »Bist du ein Tschusch?«, fragt er. Ich nicke“

Die Sprache setzt uns Grenzen. Der Sprachwechsel setzt uns ebenfalls Grenzen. Die große Herausforderung ist, diese erst einmal erreichen zu können, und wenn wir sie überschreiten, stoßen wir auf neue.³⁶⁰

Dieses Zitat stammt aus einer Poetikvorlesung Vertlibs in Dresden über Chancen, Möglichkeiten und Grenzen von Literatur in einer Fremdsprache. Die Suche nach einer Heimat ist stets verknüpft mit der Suche nach einer Identität und einer Sprache. In *Zwischenstationen* wird die mehrsprachige Alltagsrealität des Protagonisten an mehreren Textstellen klar. Als emblematisches Symbol dieser Mehrsprachigkeit steht die Figur eines Kindes, Viktor, das Deutsch, Hebräisch, Jiddisch und auch einige Worte Russisch spricht. Vertlib widmet ihm ein ganzes Kapitel:

II. Mein Freund Viktor

Jemand zog mich am Ärmel. Ein kleiner Junge, etwa so alt wie ich, stand neben mir. Er hatte abstehende Ohren, ziegelrotes Haar und ein über und über mit Sommersprossen bedecktes Gesicht, das er zu einem Grinsen verzog, während die Augen ernst blieben. Er sagte etwas Unverständliches, das weder Russisch noch Hebräisch klang, so daß ich erschrocken einige Schritte zurückwich. Viktor hatte Ukrainisch gesprochen, denn er stammte, wie ich später erfahren sollte, aus einer ukrainischen Kleinstadt unweit der moldawischen Grenze. Seine Familie war, so wie meine Eltern und ich, erst wenige Wochen zuvor nach Israel eingewandert. [...] Viktor hatte recht schnell Hebräisch gelernt. Für ihn war es nach dem Ukrainisch seiner Mutter, dem Russisch des Vaters und dem Jiddisch der Großtante und des Großvaters, die in der Ukraine geblieben waren, die vierte Sprache. Manchmal vermischte er die vielen Sprachen, und nur ich lernte diesen Geheimcode verstehen (ZS, S. 25-27).

³⁵⁹ Vgl. dazu: Salzborn, Samuel: Opfer, Tabu, Kollektivschuld. Über Motive deutscher Obsessionen. In: Klundt, Michael: *Erinnern, verdrängen, vergessen. Geschichtspolitische Wege ins 21. Jahrhundert*. Giessen: NBKK 2003, S. 17–41.

³⁶⁰ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort*, S. 64.

Seine Eltern und Viktors Eltern treffen sich regelmäßig und diskutieren über Dinge, die der Protagonist nicht versteht. Das Kind Viktor reflektiert deutlich die negativen und positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit und des Unterwegs- und Dazwischenseins. Auf der einen Seite wird seine Mehrsprachigkeit gelobt, auf der anderen Seite wird er in der Schule von Klassenkameraden in der Ukraine wie in Israel gemobbt. Eines Abends sagte Viktors Vater:

„In der Ukraine war mein Sohn mit seinem Aussehen und seinem Familiennamen eindeutig *der Jud*, in der Schule hätte man ihn zweifellos als *Saujud* bezeichnet“ [...] „In Israel ist er hingegen *a Goi*, weil seine Mutter Nichtjüdin ist. Wo, frage ich Sie, sehr geehrte Damen und Herren, soll da die Gerechtigkeit liegen?“ „Die Gerechtigkeit ist ein jüdischer Witz“, entgegnete meine Mutter trocken (ZS, S. 28).

Der Protagonist und seine Familie thematisieren die Schwierigkeiten der Fremdsprache und der Mehrsprachigkeit, indem sie sich leicht und wie automatisch zwischen den Sprachen bewegen: „Ich hatte auf Russisch geschrien. Immer wenn ich in die Brigittenau komme, wechsele ich automatisch die Sprache“ (ZS, S. 291). Interessant aus dieser Sicht ist die Szene von seiner Ankunft in den Niederlanden und sein Eintauchen in einer fremden, unverständlichen aber auch familiären Sprache:

Nach der langen Fahrt schwankte der Boden unter meinen Füßen. Die vielen Menschen um mich herum schienen mich erdrücken zu wollen. Laute in einer fremden Sprache [holländisch, A. C.] schlugen auf mich ein. Eine weibliche Stimme bellte Unverständliches lautsprecherverzerrt durch den Raum. Die Worte auf den Reklameschildern und Anzeigetafeln kamen mir vertraut vor. Trotzdem konnte ich sie nicht verstehen (ZS, S. 86).

Sprachliche Schwierigkeiten ergeben sich nicht nur in neuen Ländern wie den Niederlanden, sondern auch in einem Land wie Österreich, wo die Familie des Protagonisten einige Jahre lebt. Obwohl seine Mutter die deutsche Sprache schon in der Schule gelernt hat, hat sie oft Schwierigkeiten mit dem Wiener Dialekt:

Ich weiß, dass die Einheimischen die Aussprache der Eltern oft nicht verstehen, so wie sie sich mit dem Dialekt der Wiener schwertun. „Das ist nicht die Sprache, die ich einmal gelernt habe“, hat Mutter, die in Russland Deutsch als Fremdsprache in der Schule hatte, oft erklärt (ZS, S. 60).

In den USA hat der Protagonist oft die Briefe des Vaters vom Russischen ins Englische übersetzt, eine Übersetzung, die nicht immer wortgetreu war, sondern mit ironischen und subjektiven Zugaben angereichert wurde. Die Sprache oder vielmehr die Sprachen sind zentral für die Erlebniswelt des Protagonisten. Eine peinliche Szene spielt in Wien an der

Rezeption eines Hotels. Der Vater wird von dem Mann von der Rezeption nicht verstanden, denn er ist zum Ausländer geworden. Die Situation ist hier umgekehrt:

Am Abend unseres ersten Tages in Wien klopfte jemand heftig an die Tür unseres Hotelzimmers. Der Mann von der Rezeption entschuldigte sich für die Störung. Er habe sich geirrt. Das Zimmer koste nicht 425, sondern 525 Schilling. Vater versuchte zu protestieren, wurde laut, rang nach Worten. Seine Halbsätze in einer Mischung aus Deutsch, Englisch und Russisch kamen abgehackt und kaum verständlich daher. Der Mann von der Rezeption, ein Ausländer, der Deutsch mit deutlichem Akzent sprach, musterte Vater mit sichtlichem Widerwillen. „Ich kann Sie nicht verstehen“, sagte er (ZS, S. 249).

Im Roman finden sich Dialoge im österreichischen Dialekt („Was is'n da los?“, schreit er. „Halt endlich die Papp'n, sonst tusch i' da aane.“ [...] „Das ist mir doch wurscht!“, schreit der Mann. Und: „Bist du ein Tschusch?“, fragt er. Ich nicke.“ ZS, S. 61) und Xenolekt („Du über Glass sprühen! Dann wischen! Wenn du drücken Knopf: Bsst! Knopf drücken, macht bsst! Ja? So funktioniert das! Zuerst sprühen, dann wischen! Ja?“ ZS, S. 69), ins Deutsche übersetzte Sätze in Hebräisch, flämische und jiddische Wörter, niederländische Wörter („TE KOOP“ (zu verkaufen) ZS, S. 101), arabische nicht ins Deutsche übersetzte Wörter („Mawet le Arawim!“ (Tod den Arabern), ZS, S. 102) und verschiedene Dialekte, wie ein dem Tadschikischen ähnlicher iranischer Dialekt (ZS, S. 102). Diese sprachlichen Besonderheiten und diese gelebte Mehrsprachigkeit im Roman machen den Leser neugierig und halten sein Interesse aufrecht. Es handelt sich um einen vielsprachig-vielstimmigen Roman geprägt von einer Ästhetik der Oralität. Bürger-Koftis findet in diesem Roman eine Mehrsprachigkeit mit beachtlicher ästhetisch-didaktischer Bedeutung.³⁶¹ Die sprachlichen Besonderheiten, mit der der Protagonist konfrontiert ist, erfüllen nicht nur den Zweck, in Alltagssituationen einen Einblick zu gewähren, sondern sie verleihen den beschriebenen Ereignissen eine besondere Prägung durch die transportierte migratorische Poetik bzw. Schreibweise.³⁶² Der DaF-Studierende trifft auf die gleichen Schwierigkeiten wie der Protagonist in Vertlibs Roman. Schwierigkeiten, die nicht erlitten, sondern in einen ästhetisch-sprachlichen Mehrwert umgewandelt werden. Hier eröffnet sich auch die Fähigkeit und die Kraft des Daseins zwischen zwei oder mehreren Sprachen. Der Protagonist entwickelt damit die Fähigkeit, kreativ zu sein und neue Formulierungen und Wortkombinationen zu entwickeln, indem er seine Freunde mitunter zum Lachen bringt.

³⁶¹ Posfazione di Bürger-Koftis Michaela: *Stazioni (intermedie) sulla via della letteratura mondiale ...* In: Vertlib, Vladimir: *Stazioni intermedie*, Firenze: Giuntina, 2011, S. 271–282, hier S. 282.

³⁶² Zu den Konzepten der metaphorischen Beschreibung einer migratorischen Poetik vgl. Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration.*, S. 113–117.

Jankel und Chaim sprachen Deutsch, Hebräisch und Jiddisch, bald auch einige Worte Russisch, Worte, die unsere Eltern lieber nicht hören sollten. [...] Ich betete mit ihm, brachte Ausdrücke und Wörter durcheinander, reicherte die Gebete durch Eigenkreationen an: „Schma Isrojel, Adonai, ob hier oder dort ist einerlei, elochejnu, Sauerei, die Welt ist nicht rund, sondern ein Ei.“ Chaim und Jankel mußten so lachen, daß sie sich kaum mehr auf den Beinen halten konnten (ZS, S. 43).

In der zweiten Dresdner Vorlesung schreibt Vertlib: „Doch abgesehen davon, dass Perfektion nicht existiert, bedeutet Mehrsprachigkeit nicht nur Gewinn, sondern auch Reduktion und Verlust, weil es – wenn man sich Sprachen als Kreise vorstellt – neben einem Überlappungsbereich, in dem eine tatsächliche Sprachkompetenz in zwei oder mehreren Sprachen besteht, immer Außenbereiche gibt, in denen man monoglott oder fast monoglott bleibt.“³⁶³ Diese Mehrsprachigkeit ist also Vertlib zufolge nicht nur mit Kreativität, sondern auch mit Reduktion und Verlust verbunden. Das Wortpaar monoglott/polyglott liefert einen Blick in das Konzept Vertlibs von Hybridität. Nach Smirnova & Susmann lebt Vertlib „am Schnitt von Sprachen und Kulturen, so wächst seine Kreativität mit der Erzeugung von hybriden Konzepten. [...] Es entsteht eine hybride ‚Sprachheimat, die mit Uneindeutigkeiten, Doppelbödigkeiten und Offenheit beider Mentalitäten und Sprachen zu tun hat.“³⁶⁴ Wie das Leben und die Erinnerungen des Autors hat auch seine Schrift einen hybriden und fragmentarischen Charakter:

...Obwohl ich davon überzeugt bin, dass mein Bericht etwas unklar und verworren ausfallen wird, da ja noch so wenig Zeit vergangen ist. Vieles gerät durcheinander, und im Kopf herrscht (so wie im Leben) ein großes Chaos... (ZS, S. 7).

Vertlib reflektiert über sein Schreiben: Das sei ein Chaos, wie das Leben selbst. Die Hektik der Bewegung und der Unruhe des Exils reflektiert sich zwischen den Zeilen und vermittelt uns den Eindruck, immer woanders zu sein. Übrigens sind wir alle unterwegs und die Sätze dieses Romans und ihre melodische Struktur reflektieren das Kommen und Gehen der Lebenssituation selbst. Es ist unvermeidlich mit Autoren wie Vertlib, das ästhetische Potenzial der kulturellen Differenz und damit auch die interkulturellen Migrationsbewegungen als Spiegel unserer Gesellschaft zu untersuchen. *Zwischenstationen* ist ein *instabiler Text*, der sprachliche und nationale Grenzen überquert, wie das Buch von Zsuzsanna Gahse heißt.

³⁶³ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort*, S. 61.

³⁶⁴ Smirnova, Tatjana/Susmann, Valerij: Sinn und Bedeutung bei Vladimir Vertlib: Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und literarischer Kreativität. In: Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens 2010, S. 404–411, hier: S. 411.

Gahse hat auch über den Wechsel der Orte und der Sprachen berichtet und den Adelbert-von-Chamisso-Preis 2006 erhalten.³⁶⁵ Diese Fremdsprache, die deutsche Sprache, ist für den Schriftsteller die Sprache der Gastfreundschaft, genauso wie sie diese Funktion auch für andere Chamisso-Autoren garantiert, wie zum Beispiel Emine S. Özdamar, die sich in Deutschland wohl fühlt und das im dritten Teil ihrer Berlin-Istanbul-Triologie auch deutlich macht:

„Herr Besson“, sagte ich, „ich bin gekommen, um von Ihnen das Brechttheater zu lernen.“ Besson antwortete ganz ruhig: „Willkommen. Ich bringe Sie zu meiner Sekretärin [...]“.³⁶⁶

Das „Willkommen“ von Besson in Deutschland ist ein echtes Willkommen in der deutschen Sprache und Kultur für eine Ausländerin. Für die Chamisso-AutorInnen ist die deutsche Sprache die Sprache ihrer künstlerischen Ausdrucksformen und ihrer Identitäts- und Alteritätskonstruktionen. Dies ist ein sehr positives Zeichen und es ist sehr wichtig, den DaF-Literatustudierenden diesen Aspekt zu vermitteln und interkulturelle Aspekte wie diese zu vertiefen.

3.2 Didaktische Analyse

3.2.1 Reflexion zur Textauswahl und Didaktisierungsvorschläge

...daß sich der Leser productiv verhalten muß, wenn er
an irgend einer Production teilnehmen will.
Goethe an Schiller, 19.11.1976

Durch AutorInnen der Chamisso-Literatur wie Vertlib entstehen neue Perspektiven auf die Erfahrung von transnationaler Migration, hybrider kultureller Identität, Fremdsein, Antisemitismus, Xenophobie und Integration. Ferner beinhaltet Vertlibs Erzählweise zahlreiche Leerstellen und ist damit für imaginative Zugänge und produktionsorientiertes Arbeiten geeignet. *Zwischenstationen* wird der komplexen Realität interkultureller Begegnung besser gerecht und kann somit Klischeevorstellungen und Vorurteile im DaF-Literaturunterricht abbauen. In diesem Kapitel werde ich das Buch *Zwischenstationen* unter interkultureller, landeskundlicher und ästhetischer Perspektive zu beleuchten versuchen. Die

³⁶⁵ Gahse, Zsuzsanna: *Instabile Texte. Zu zweit*, Wien: Korrispondenzen 2005.

³⁶⁶ Özdamar, Emine Sevgi: *Sonne auf halbem Weg: die Berlin-Istanbul-Triologie*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006, S. 840.

im vorhergehenden Kapitel analysierten Aspekte des Romans lassen den Text als prädestiniert für eine Didaktisierung in einem universitären DaF-Kontext erscheinen. Wie für Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* habe ich drei didaktische Vorgehensweisen entwickelt. Die folgenden Arbeitsblätter mit Übungstypologie befolgen das gleiche Schema, das für Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* entworfen wurde.

3.2.1.1 Interkulturelles Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (IKU)

Haas zufolge „vermittelt Literaturunterricht Impulse zum intensiven Verweilen im Raum der Literatur. Ziel einer Didaktik der unmittelbaren Erfahrung ist es, nicht nur was Texte bedeuten, sondern vor allem auch was sie als Spiel- und Projektionsraum für den Leser sind, zur Anschauung zu bringen.“³⁶⁷ Angesichts der interkulturellen Dimension des hier analysierten Romans, ist das Arbeitsblatt IKU (Interkulturelles Potenzial) länger und anspruchsvoller als die anderen. In der Einstiegsphase bereitet man die Klasse auf den Einstieg in das Werk des Autors und in seine Biografie vor (**1. VOR DEM LESEN**). Es ist eine Biografie, die eng mit dem Werk Vertlibs verbunden ist. Die Studierenden finden nützliche Informationen über den Autor auf seiner Website und notieren ihre spontanen Eindrücke zum Autor. Dann werden sie aufgefordert, eine Liste über die wichtigsten Infos des Autors zu erstellen. In der zweiten Phase (**2. EINE REZENSION**) lesen die Studierenden eine Rezension zu einem anderen Roman Vertlibs (*Schimons Schweigen*) und schreiben eine eigene Rezension über *Zwischenstationen*. In der dritten Phase (**3. HEIMAT vs. EXIL**) werden zwei wichtige Stichworte eingeführt: *Heimat* und *Exil*. Die Studierenden sollen die Begriffe definieren und Assoziationen dazu sammeln. Sie lesen verschiedene Abschnitte, in denen die beiden Begriffe Heimat und Exil aus der Sicht Vertlibs, Trojanows, Saids und De Courtivrons definiert sind. Die Studierenden sollen andere Autoren der deutschen Literatur oder anderer Literaturen, die sich mit dem Thema Exil beschäftigt haben³⁶⁸, präsentieren und

³⁶⁷ Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht – Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Hannover: Kallmeyersche 2001, S. 35.

³⁶⁸ Die Studierenden konnten berühmte Beispiele aus der Exillyrik vergleichen, wie z. B. *Gedanken über die Dauer des Exil* (Aus: Svendborger Gedichte. In: Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke*. Band 9: Gedichte 2. Hg. In Zusammenarbeit mit Elisabeth Hauptmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967, S. 719 f.) und *Über die Bezeichnung Emigranten* (In: Hill, Rosemarie/ Hauptmann, Elisabeth (Hg.): Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993) von Bertolt Brecht oder *Nachtgedanken* von Heinrich Heine (In: Schanze, Helmut (Hg.): Heinrich Heine. Werke in vier Bänden. Frankfurt a. M.: Insel Verlag 2002) um ein paar Beispiele zu nennen. Oder auch Exilromane, die vor allem die Aufklärungsabsicht über das Dritte Reich in Form von Dokumentationen und

dann die positiven und negativen Aspekte vom Exil zitieren und über sie argumentieren. Sie nutzen ihr Portfolio zu *Exil* und die Informationen über Exilerfahrungen aus Vertlibs Roman und schreiben einen kurzen Abschnitt.

In der vierten Phase (**4. JUDEN IN DEUTSCHLAND**) wird der jüdische Aspekt des Buches thematisiert. Die Studierenden notieren die Begriffe als Assoziationen zum Stichwort *Jude*. Um die Vorkenntnisse zum Thema anzuregen, werden einige leichte Fragen zu der Verfolgung der Juden in Deutschland und in ganz Europa gestellt. Die Vorkenntnisse zum Thema werden dadurch aktiviert und erleichtern den Einstieg ins Thema. Es werden ausgewählte Abschnitte aus dem Werk *Zwischenstationen* gelesen, die präzise historische Koordinaten zum Roman *Zwischenstationen* bieten, dann folgen Übungen zu Textverständnis und Analyse der Geschichte. Um die sprachliche Kompetenz zu entwickeln, sollen die Studierenden einen Text ergänzen. Die Worte und die basalen Konzepte, mit denen Studierende den Text ergänzen sollen, sind aus dem Roman wie: *Wurzeln, multikulturelle, Das Fremde, Erinnerung, Fremdsprachenunterricht, Karriere, monoglot, Menschen, Sprachen, monokulturell, Bevölkerung, Minderheit*. Die Problematik des deutsch-jüdischen Zusammenlebens im 20. Jahrhundert und die Frage nach der jüdischen Identität sind zentrale Themen in Vertlibs Werken. In *Zwischenstationen* wird das antisemitische Element nicht ausführlich ausgesprochen, aber in den verschiedenen Dialogen wird es dennoch deutlich. Die Studierenden lesen einen Abschnitt aus dem Buch und reflektieren über die Themen: Migration, Fremdsein, Antisemitismus und Xenophobie in Europa heute, um eine breite kulturelle und soziale Kompetenz zu entwickeln. Diese Phase konzentriert sich auf die Problematik der deutsch-jüdischen Konvivenz vom 20. Jahrhundert bis heute. Die Studierenden gehen jetzt über den Text hinaus, sie sollen ihre Meinung und ihr Wissen über das Thema aktivieren. Der literarische Text ist jetzt als Impuls für die Reflexion über reale und aktuelle Ereignisse anzusehen. Diese „Fähigkeit, literarische Texte als Impuls und Antrieb

Erlebnisberichten verfolgten, wie zum Beispiel Anna Seghers *Der Kopflohn (Der Kopflohn. Roman aus einem deutschen Dorf im Spätsommer 1932*. In: Seghers, Anna: *Der Kopflohn. Der Weg durch den Februar. Band II der Gesammelten Werke in Einzelausgaben*, Berlin: Aufbau-Verlag 1952, S. 5–170) und *Die Rettung* (In: Seghers, Anna: *Die Rettung. Roman. Band III der Gesammelten Werke in Einzelausgaben*, Berlin: Aufbau-Verlag 1951) oder in *Nach Mitternacht* von Irmgard Keun (Keun, Irmgard: *Nach Mitternacht. Roman, mit Materialien, u. a. dem Gespräch mit Klaus Antes: Irmgard Keun – über ihr Leben und ihr Werk*, Stuttgart: Klett 2003, S. 140 ff.) oder auch ihre Verfilmung (*Nach Mitternacht*. Berlin 1981. Regie: Wolf Gremm, Drehbuch: Wolf Gremm und Annette Regnier, Darsteller: Désirée Nosbusch als Sanna, Wolfgang Jörg als Franz, Nicole Heesters als Tante Adelheid, Hermann Lause als Algin, Krista Stadler als Liska). In den Romanen wurde die Exilsituation literarisch verarbeitet. Das berühmteste Beispiel dürfte wohl Anna Seghers Werk *Transit* sein (Seghers, Anna: *Transit*. In: *Werke in zehn Bänden/Anna Seghers*, Darmstadt & Neuwied: Luchterhand 1977).

für die Übertragung in reale Situationen und Erfahrungen einzusetzen“³⁶⁹ ist nach Haas die sogenannte Projektionskompetenz oder Ko-Konstruktion.

In der finalen Phase (**5. REFLEXION**) entwickeln die Studierenden ihre kritische Kompetenz. Sie antworten auf die provokanten Fragen Trojanows: „*Doch wenn wahres Exil der Zustand endgültigen Verlusts ist, wieso ist es so mühelos in ein starkes, vielfältiges Motiv der modernen Kultur verwandelt worden?*“ Am Schluss sollen die Studierenden mit eigenen Worten den Begriff Chamisso-Literatur definieren. Die Arbeitsblätter werden mit einem Artikel von Jörg Lau aus der „Zeit Online“ abgerundet, um das Thema „Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland“ zu vertiefen (**6. ZUR VERTIEFUNG**).

3.2.1.2 Landeskundliches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (L)

In *Zwischenstationen* finden sich zahlreiche Verweise auf die europäische Geschichte. Das Buch kann zweifelsohne als Spiegel und Kompendium bzw. literarische Verarbeitung historischer Ereignisse dienen und zur Erweiterung des historischen und sozialen Hintergrundwissens der Studierenden beitragen. Als Einstieg wird den Studierenden eine Assoziogramm-Übung über die Verbindungen zwischen den zwei Begriffen *DDR* und *Wende* präsentiert, sie sollen die Begriffe *DDR* und *Wende* definieren und Assoziationen dazu sammeln (**1. ÜBERBLICKWISSEN**), um dann in der zweiten Phase (**2. PETERSBURGER INTERIEUR**) die Abschnitte aus dem Roman fertig zu lesen und dann die Themen, die Orts- und Zeitangaben und die historische Zeit zu analysieren. In der finalen Phase (**3. REFLEXION**) lesen und analysieren die Studierenden einen Abschnitt von der letzten Seite des Romans. Diese Seite ist eine der wichtigsten des Romans, da sie sehr viele Symbole enthält, die die Studierenden finden und interpretieren sollen (die Autobahn symbolisiert den Beginn der Moderne und der Tirolerhut symbolisiert den Erfolg der jüdischen Integration). Am Ende des landeskundlichen Arbeitsblatts sollen die Studierenden auf den Roman „*aktiv-produktiv-handelnd*“³⁷⁰ antworten. Die Kapitel in *Zwischenstationen* schildern eine Reise in die Vergangenheit des Protagonisten und das letzte Kapitel ist eine Reise in die Zukunft, die in Österreich verwirklichtbar scheint. Die Studierenden sollen den Roman erweitern und „in andere Medien übersetzen.“³⁷¹ Die Aufgabe ist es, jetzt ein letztes Kapitel zu schreiben, dessen Titel *XIII. Salzburg* lauten wird. Der Studierende wird zum Autor und entwirft ein

³⁶⁹ Ebenda, S. 36.

³⁷⁰ Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, S. 36.

³⁷¹ Ebenda, S. 36.

mögliches 13. Kapitel, und zwar in Form eines „Briefs an den Vater“, um die *creative Kompetenz* über einen produktionsorientierten Zugang zu entwickeln.

3.2.1.3 Ästhetisches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (Ä)

Haas zufolge gibt Literatur „Ausdrucksformen, sprachliche Bilder, letztlich eine ganze poetische Grammatik vor, in der der Leser seine Erfahrungen, Gedanken und Gefühle gespiegelt findet und mit deren Hilfe er zugleich über sie hinausgeführt wird.“³⁷² Das Ziel der didaktischen Vorgehensweise Ä – ästhetisches Potenzial ist es, die deutsche Sprache und einen ihrer Dialekte zu analysieren, um dann einen kreativen Annäherungsversuch zu entwickeln. Die Studierenden analysieren die ästhetische Form des Romans, erkennen seine poetologische Struktur und analysieren seine Form.³⁷³ In der Einstiegsphase reflektieren die Studierenden über jene Chamisso-Autoren, die zwischen zwei oder mehreren Kulturen schreiben und beschreiben die schwierigen und positiven Aspekte des Schreibens im „Dazwischen“ (**1. VOR DEM LESEN**). Sie lesen einen Abschnitt über das Thema „Schreiben zwischen den Kulturen“ aus *Spiegel im fremden Wort. Die Erfindung des Lebens als Literatur* und vergleichen ihre Definition mit den Gedanken von Vertlib. In der zweiten Phase (**2. ZUR DEUTSCHEN SPRACHE**) lesen die Studierenden zwei Abschnitte von Vladimir Vertlib und Marica Bodrožić (Adelbert-von-Chamisso-Preis 2004), worin die deutsche Sprache und die Muttersprache der AutorInnen im Fokus stehen. In diesen Abschnitten haben die Chamisso-AutorInnen ihre emotionale Beziehung zur deutschen Sprache verdeutlicht. Die Studierenden sollen hier zu Chamisso-AutorInnen werden und ihre emotionale Beziehung zur deutschen Sprache durch Beispiele, Assoziationen oder Alteritätserfahrungen, die sie beobachtet oder erlebt haben, verdeutlichen. Diese Phase geht ins Detail und analysiert die Struktur des Romans (die Studierenden ergänzen ein Raster) und Vertlibs Sprache. Um die Arbeit der Studierenden zu erleichtern, sollen sie mit mehreren Formaten von Multiple-Choice arbeiten. Das ist eine sehr präzise Technik, die genutzt werden kann, um das Verständnis zu erleichtern und zu steuern, aber auch zu überprüfen. Diese Technik ermöglicht es den Studierenden, Vertlibs Sprache und seine Schreibstrategie als *Spiegel kultureller Hybridität*³⁷⁴ zu fokussieren.

³⁷² Ebenda, S. 34.

³⁷³ Ebenda, S. 36–37.

³⁷⁴ „Auch auf der Ebene der Sprache wird kulturelle Hybridität deutlich. Sie vermag es, kulturelle Unentschiedenheit (auf der Ebene der Figurenrede sowie auf der des Erzählers) zum Ausdruck zu

Im nächsten Schritt wird von den Studierenden eine Aufgabe im Bereich Sprache verlangt: Sie versuchen, die im Dialekt formulierten Sätze ins Hochdeutsche zu übersetzen und zu analysieren. Sie reflektieren über den *Xenolekt* der Cheffputzfrau in Wien, die deutsche Sprache und die Prosodie, d. h. die Intonation/Sprachmelodie des Deutschen.

In der finalen Phase (**3. REFLEXION**) lesen die Studierenden einen Abschnitt von Dimitré Dinev (Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis 2005) über das Schreiben in der Fremde. Die Frage wird lauten: *Was bedeutet es, in der Fremde zu schreiben?* Die Studierenden reflektieren über das Schreiben in einer fremden Sprache und in einem fremden Land und identifizieren sich mit dem Autor. Ferner werden die Arbeitsblätter mit einem Video von „Vienna Online videos“ zum Wiener Dialekt abgerundet. Die Thematisierung von Dialekten geschieht im DaF-Unterricht aber nur selten, und der Grund dafür liegt bei den Schwierigkeiten. Die Aufgabe soll die mit dem Dialekt verbundenen Eigenschaften und Schwierigkeiten zeigen, denen auch selbst Österreicher begegnen. Die Studierenden schauen das Video an und notieren und erklären eines der sechs Wörter (**4. ZUR VERTIEFUNG**).

bringen bzw. zu verstärken und damit die Homogenität und Eindeutigkeit einfordernde Umwelt zu irritieren. Genau in dieser „indetermination of diasporic identity“ (Bhabha, Homi K.: *The Location of Culture*. London/New York: Routledge 1994, S. 225) besteht nach Bhabha die Häresie der MigrantInnen. Es ist eine durch Mischung und Heteroglosse gekennzeichnete Sprache, die hybride Identitäten sprechen. So versteht beispielsweise Vladimir Vertlib, der in Russland geboren ist, im Kindesalter mit seiner jüdischen Familie eine Odyssee um die ganze Welt auf der Suche nach einer neuen Heimat erlebt hat und schließlich in Österreich „gelandet“ ist, seine Sprache als eine hybride [...]“ In: Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration*, S. 141–142.

3.2.2 Zwischenstationen im DaF-Literaturunterricht: Arbeitsblätter mit Übungstypologie

Zielgruppe: DaF-Studierende mit C1-Niveau (Universität Salerno) Zeitraum: 2013/2014

Lernziele: Kreative, ästhetische und kritische Kompetenz

Kriterien zur Auswahl: Interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Potenzial

ARBEITSBLATT 1

IKU (Interkulturelles Potenzial)



1. VOR DEM LESEN

Suchen Sie nützliche Informationen über den Autor auf seiner Website und notieren Sie Ihre spontanen Eindrücke zum Autor. Dann erstellen Sie eine Liste zu den wichtigsten Stationen seines Lebens. Verlieren Sie sich nicht in Details, sondern setzen Sie Schwerpunkte.



Quelle: <http://vladimirvertlib.wordpress.com>

2. EINE REZENSION

Sachbücher, sowie Rezensionen und Empfehlungen von Büchern sind kritische Buchbesprechungen, die uns wichtige Informationen zu Autoren, Büchern und Leseempfehlung geben. Lesen Sie die folgende Rezension zu Vertlibs Buch „Schimons Schweigen“ aufmerksam durch:



Identität und Wahrheiten SCHIMONS SCHWEIGEN

Wie viele andere Schriftsteller jüdischer Herkunft kreist auch der 1966 in Leningrad geborene und 1971 mit seinen Eltern nach Israel ausgewanderte österreichische Schriftsteller Vladimir Vertlib in seinen Büchern um die Themen der jüdischen Identität und der Erfahrung von immer währenden Zwischenstationen eines Exils, das kein Ende nehmen will. Denn die Familie Vertlibs verließ Israel schon bald wieder, und nach vielen Stationen und einem erneuten fehlgeschlagenen Versuch, in Israel Fuß zu fassen, landete sie Anfang der achtziger Jahre in Wien. In einem Land, in dem gerade die Waldheim-Affäre hohe Wellen schlug – nicht nur bei der jüdischen Bevölkerung Österreichs. In seinem neuen, wieder stark autobiografisch geprägten Roman „Schimons Schweigen“ kehrt der ich-erzählende Schriftsteller nach 30 Jahren zurück nach Israel. Er soll auf einer mehrtägigen Lesereise aus seinem Buch lesen, das gerade im Entstehen ist und Titel „Schimons Schweigen“ trägt. Sein Vater ist mittlerweile gestorben und die bevorstehende Israelreise bringt ihm eines seiner ungelösten Lebensrätsel in Erinnerung: Der Vater hatte einen Freund namens Schimon. Seite an Seite hatten sie in der Sowjetunion im Untergrund gekämpft. Bis irgendein ungeklärter Vorfall seinen Vater veranlasste, die Beziehung abzubrechen und bis zu seinem Tod kein Wort mehr mit Schimon zu wechseln. Schimon lebt mittlerweile in Israel und der Schriftsteller will unbedingt mit ihm reden, um „Schimons Schweigen“ auf den Grund zu gehen. Doch es ist nicht nur dieses Rätsel, das ihn innerlich schon vor Beginn der Reise, und, in Israel angekommen, dort besonders heftig beschäftigt. Denn wie schon für seinen Vater ist Israel auch für das Alter Ego von Vladimir Vertlib ein Land, an dem und in dem sich eine Sehnsucht festmacht und abarbeitet, eine Sehnsucht, die mit seiner eigenen brüchigen Identität als Migrant und Jude zu tun hat. Doch Vertlib beschreibt nicht nur eine jüdische Spurensuche nach den Verwicklungen und Geheimnissen der eigenen Familiengeschichte, sondern er führt mit seinem Buch auch mitten hinein in die aktuellen Geschehnisse und Konflikte unserer Gegenwart. Und am Ende erschließt sich auch die dramatische Ursache für „Schimons Schweigen“. Sein jüdisch-österreichischer Kollege Doron Rabinovici hat zu Vertlibs Büchern gesagt: „Vladimir Vertlib vereint das moderne Schreiben mit jüdischer Erzähltradition und russischer Poesie.“ Er hat damit sehr genau beschrieben, was den Leser auch bei diesem neuen Buch erwartet. Eine Beobachtung sei am Ende noch formuliert: es ist interessant zu beobachten, wie in einer historischen Situation, in der die Existenz des Staates Israel nicht nur vom Iran bedroht ist, sondern auch durch innere Widersprüche, die die israelische Gesellschaft zu zerreißen drohen, jüdische Schriftsteller sich vermehrt mit ihm auseinandersetzen. Als Beispiele kann man Leon de Winters düstere Zukunftsvision „Das Recht auf Rückkehr“ (2009) nennen oder das neue Buch seiner Frau Jessica Durlacher, das soeben unter dem Titel „Der Sohn“ erschienen ist. (Von Winfried Stanzick 01. April 2012. <http://goo.gl/msru2> Abgerufen am 20.12.2014)

3. Verfassen Sie eine eigene Rezension über das Buch *Zwischenstationen* von Vertlib. Schreiben Sie min. 100 Wörter und vergessen Sie den Titel der Rezension nicht.

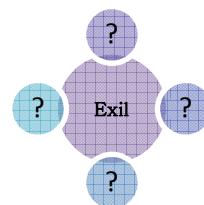
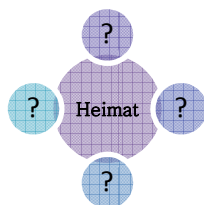
Rezension

Titel:

Autor/in:

3. HEIMAT VS. EXIL

a) Israel, Österreich, Italien, Österreich, Niederlande und dann wieder Israel, wieder Italien, wieder Österreich, dann New York, Boston und dann schließlich endgültig Österreich. Das Leben des Autors ist ein ewiges Exil, das ohne eine echte Heimat zu sein scheint. Wie definieren Sie diese zwei Konzepte Heimat und Exil? Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zu den Stichwörtern Heimat und Exil, die Ihnen einfallen:



b) „Ein Deutsch schreibender jüdischer Russe, der zur Zeit in Österreich lebt.“³⁷⁵
Vladimir Vertlib beschreibt die Begriffe Heimat und Exil, folgendermaßen:

Für Menschen, die eine Emigration durchmachen mussten, ist **Heimat** fast immer eine Zwischenwelt oder – besser noch – eine reale Fiktion. Sie ist Fiktion, weil jeder Emigrant sich das Idealbild einer Heimat erschafft. (Nur Nichtemigranten können dem Zwang entgehen, über ein solches Idealbild nachzudenken.) Erinnerung und Wahrnehmung fügen das Erlebte und Empfundene immer wieder zu einem neuen Bild zusammen.³⁷⁶

Das **EXIL** – wenn auch natürlich nicht das einzige, so bis jetzt doch ein wichtiges Thema meiner schriftstellerischen Arbeit – ist international. Es ist die zugespitzte Form jener Erfahrung von Fremdsein und Identitätsverlust, die zu den wesentlichen Merkmalen unserer Zeit gehört. Man kann im Exil sein, ohne jemals seinen Heimatort verlassen zu haben. Diesen globalen Aspekt des Exils sichtbar zu machen, scheint mit eine der wichtigsten Aufgaben zeitgenössischer Kunst zu sein.³⁷⁷



c) Das Exil ist ein wiederkehrendes Thema unter den Chamisso-Autoren. Vergleichen Sie Ihre Definition mit den folgenden Gedanken der Schriftsteller Ilija Trojanow (Adelbert-von-Chamisso-Preis 2000), Edward Said und Isabella De Courtivron. Welche Gemeinsamkeiten und welche Differenzen finden Sie? Fühlen Sie sich möglicherweise durch die Begriffe getroffen? Diskutieren Sie paarweise darüber:

³⁷⁵ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort.*, S. 139–170, hier S. 139.

³⁷⁶ Ebenda, S. 59.

³⁷⁷ Ebenda, S. 60.

TROJANOW

Völlig unangebracht ist die übersteigernde Verallgemeinerung, wir alle seien heutzutage Exilanten, die Heimatlosigkeit Grundzustand in einer sich rasant verändernden, globalisierten Welt [...] Der Aufbruch ins Exil war für mich eine Explosion in die Pluralität. Von da an hatte ich die vorübergehende Natur aller Dogmen und Gewissheiten verinnerlicht und konnte das Homogene, Monokulturelle, Einsprachige nur als Aberration betrachten.³⁷⁸

SAID

To follow Adorno is to stand away from "home" in order to look at it with the exile's detachment. For there is considerable merit in the practice of nothing the discrepancies between various concepts and ideas and what they actually produce. We take home and language for granted; they become nature and their underlying assumptions recede into dogma and orthodoxy. The exile knows that in a secular and contingent world, homes are always provisional. Borders are barriers, which enclose us within the safety of familiar territory can also become prisons, and are often defended beyond reason or necessity. Exiles cross borders, break barriers of thought and experience.³⁷⁹

DE COURTIVRON

In the end, we are all exiles. Exile is, after all, only a metaphor for the human condition. We have all lost our childhood paradises, even if this did not happen because we left behind our mother tongue. We all struggle to understand the self as to reach out and communicate with others. Bilingual beings have no particular claims to these more universal themes. But perhaps [...] they experience them more acutely as they navigate between words and between worlds.³⁸⁰

d) „Heiner Müller hat vor Jahren das Leuchtzeichen EXIT in der Villa Aurora — dem ehemaligen Wohnhaus Lion Feuchtwangers, auch er ein Exilierter — in Pacific Palisades bei Los Angeles zu einem EXIL verwandelt — bei Conrad verlief es umgekehrt: sein Exil war ein Exit in die Welt unbegrenzter Möglichkeiten.“³⁸¹ Kennen Sie andere Autoren der deutschen Literatur oder aus anderen Literaturen, die sich mit dem Thema *Exil* beschäftigt haben? Fassen Sie die wichtigsten Aspekte zu dieser Fragestellung in einem Portfolio zusammen.

e) Die Exil-Erfahrung kann positiv oder weniger positiv ausfallen. Nennen Sie eventuelle positive und negative Aspekte der Auswirkung von Exil-Erfahrungen. Nutzen Sie Ihr Portfolio zu „Exil“ und die Informationen über Exilerfahrungen aus Vertilbs Roman und Schreiben Sie einen kurzen Abschnitt.

(min. 80 Wörter)

³⁷⁸ Trojanow, Ilija: *Migration als Heimat. Von den literarischen Früchten der Entwurzelung und den Agenten der Mehrsprachigkeit*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 30. November 2009, online unter URL: www.nzz.ch. (Vortrag auf dem Symposium Chamisso – wohin? Über die deutschsprachige Literatur um Autoren aus aller Welt. Symposium der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart und des Deutschen Literaturarchivs in Marbach, 25. Bis 27. November 2009), S. 5.

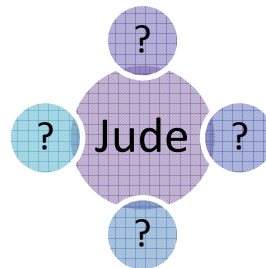
³⁷⁹ Said, Edward W.: *Reflections on Exile*. In: Ders.: *Reflections on Exile and Other Essays*, Cambridge: Granta Books 2001, S. 173–186. Hier: S. 185.

³⁸⁰ Courtivron, Isabella de: Introduction. In: Dies. (Hg.): *Lives in Translation. Bilingual Writers on Identity and Creativity*, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan 2003, S. 1–9. Hier: S. 8.

³⁸¹ Ebenda, S. 5.

4. JUDEN IN DEUTSCHLAND

a) Wie viele sowjetischen Juden haben mit Vertlib in den 1970er-Jahren die Sowjetunion verlassen, um eine neue Heimat in den USA oder in Israel zu finden. Wie definiert sich ein Jude? Wissen Sie, wann und wie die Verfolgung der Juden in Deutschland begann und wie hoch man die Zahl der getöteten Juden in ganz Europa schätzt? Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zum Stichwort Jude, die Ihnen einfallen:



b) Lesen Sie die folgenden Abschnitte aus dem Buch *Zwischenstationen*:

Auch meine Heimatstadt Leningrad verließen wir mit dem Zug, damals, als wir aus Rußland emigrierten, meine Eltern und ich. An jenen Abend erinnere ich mich genau. Man hatte mir, einem Kind von fünf Jahren, nicht gesagt, daß wir auswanderten. Ich ging in den Kindergarten, und jegliches Geplapper hätte gefährlich werden können. Stattdessen hieß es, wir machten eine lange Reise, ein Begriff, den man verwenden konnte, ohne das Kind belügen zu müssen. [...] 1971 stand die Existenz der Sowjetunion noch für mindestens zweihundert Jahre fest, und der Eiserne Vorhang trennte für immer. Als ich die Eltern fragte, warum alle weinten, gaben die keine Antwortsahen weg oder zu Boden.
Aus: *Zwischenstationen*, S. 8-9.

Der Onkel besitzt vier Fernsehapparate, einen Videorecorder, drei Telefonapparate, drei Radiogeräte. Als das Geld noch etwas wert war, hat er alles in seine Geräte investiert, sicher auch die Dollars, die wir ihm geschickt hatten. Kein Wunder, war doch Elektronik immer schon seine Leidenschaft. Aber in den fünfziger Jahren wurde er **als Jude** zum Studium der Elektrotechnik und Radiomechanik nicht zugelassen. Erst kurz nach Mitternacht werden die Geräte abgedreht, morgens um sieben geht es wieder los – die Frühnachrichten im Radio. Die politischen Ereignisse überschlagen sich. **Jelzin** hat das Parlament aufgelöst. Ich bin dabei, als die Nachricht im Fernsehen bekanntgegeben wird.
Aus: *Zwischenstationen*, S. 22.

c) Was hat es bedeutet, Jude zu sein im 20. Jahrhundert?
Was bedeutet es heute, ein Jude zu sein?

<i>Im 20. Jahrhundert</i>	<i>Heute</i>

d) Wer ist Jelzin und welche politischen Entscheidungen gehen auf ihn zurück?

e) USA und Sowjetunion: Gibt es Ihrer Meinung nach Ähnlichkeiten zwischen diesen Ländern? Setzen Sie folgende Begriffe in die Textlücken ein, um die Antwort Vertlibs zu finden:

Wurzeln – multikulturelle – Das Fremde – Erinnerung – Fremdsprachenunterricht – Karriere – monoglott – Menschen – Sprachen – monokulturell – Bevölkerung – Minderheit

Doch das Imperium wollte dieFassade nie ganz aufgeben. wurde nicht abgeschafft, es wurde angeglichen. Die Hälfte derbestand aus Russen. Von einer kleinen abgesehen, waren sie alle, wie schon erwähnt,..... [...] Übrigens gibt es in diesem Zusammenhang eine große Ähnlichkeit zwischen der Sowjetunion und den USA. Ich habe in New York und Boston getroffen, die die Welt „da draußen“ über Penguin-Taschenbücher kennen und lieben gelernt haben. Aber das eine Imperium trotzdem nicht mit dem anderen zu vergleichen. Auch meine Eltern wuchsen in Russland weitgehend monoglott und auf. Derin der Schule war ein Witz, das Fremde eine verschüttetean die eigenen jüdischen, eine ungefähre Ahnung, eine Illusion. Dabei hatten ihre Vorfahren jahrhundertlang an der Schnittstelle von und Kulturen gelebt. [...] Der Juden konnten zu Beginn der Fünfzigerjahre keinemehr machen.³⁸²

f) Die Problematik des deutsch-jüdischen Zusammenlebens im 20. Jahrhundert und die Frage nach der jüdischen Identität sind zentrale Themen in Vertlibs Werken. In *Zwischenstationen* wird das antisemitische Element nicht ausführlich ausgesprochen, aber in den verschiedenen Dialogen wird es deutlich. Lesen Sie den folgenden Abschnitt:

„Es ist schon tragisch“, sagt Rita, nachdem sie sich wieder gesetzt hat, „Russen durftet ihr nicht sein, richtige Juden seid ihr keine mehr, Gojim aber auch nicht.“ „Es gibt nur Menschen“, sage ich. „Diese Einteilung in Juden, Gojim, Inländer, Ausländer, Europäer, Nichteuropäer kotzt mich an.“ „Es gibt Menschen und Leute“, sagt sie. „Richtige Menschen gibt es nur wenige.“ „Und zu welcher Kategorie gehöre ich dann?“ „Du? Du gehörst zu den Leuten. In ganz besonderem Maße zu den Leuten.“ Ich schleiche mich davon. Meine Gefühle sind diffus. Das schlechte Gewissen läßt sich nicht beruhigen (ZS, S. 280).

g) Migration, Fremdsein, Antisemitismus und Xenophobie: Meinen Sie, dass diese Themen heutzutage in Europa noch aktuell sind? Begründen Sie Ihre Antwort mit Beispielen.

³⁸² Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort*, S. 48–50.

5. REFLEXION

a) Lesen sie den folgenden Abschnitt aus *Migration als Heimat* von Ilija Trojanow:

Der Flüchtling, der Migrant, der Vertriebene sitzt in einem Zug, stillgelegt auf einem Abstellgleis, gefesselt von der Erinnerung an die Heimat und getrieben von der Erwartung auf die Rückkehr in die Heimat. Doch wie sieht es aus, wenn wir die Medaille umdrehen, wenn wir die lichte Oberfläche dieser Schattenseite wahrnehmen. „Doch wenn wahres Exil der Zustand endgültigen Verlusts ist, wieso ist es so mühelos in ein starkes, vielfältiges Motiv der modernen Kultur verwandelt worden?“ fragt Edward Said. Wieso gedeiht Literatur im Exil, selbst wenn der Einzelne darin untergeht? Und geht er wirklich unter oder wird er transformiert? Handelt es also in Wirklichkeit um den Gegensatz zwischen Akzeptanz und Verweigerung solcher Metamorphosen? In der doppelten Buchführung der Migration wandelt sich Verlust durch Befreiung in Gewinn um, so wie man sich nicht nur erleichtert, sondern auch bereichert, wenn man Gepäck abwirft, weil man Platz schafft für Neues. Diese inhärente Widersprüchlichkeit ist schon in dem Wort selbst angelegt, bedeutet doch das lateinische *exilium* sowohl „in der Fremde weilend“ wie auch „verbannt sein“. Einerseits ausgeworfen, andererseits entschädigt mit Fremdeweile. Diese Bedeutungszone weist voraus auf die geradezu normative Qualität, die dem Exil in der Literatur des 20. Jahrhundert zukommt angesichts der konstitutiven Anzahl europäischer und außereuropäischer Autoren, die entwurzelt und fremdgesättigt waren.³⁸³

b) Der Abschnitt stellt verschiedene Fragen (Hier in kursiv, blau und unterstrichen). Beantworten Sie jetzt die folgende Frage:

„Doch wenn wahres Exil der Zustand endgültigen Verlusts ist, wieso ist es so mühelos in ein starkes, vielfältiges Motiv der modernen Kultur verwandelt worden?“

c) Trojanow schließt das Symposium der Robert Bosch Stiftung „Chamisso – wohin? Über die deutschsprachige Literatur um Autoren aus aller Welt“ im November 2009 mit einer Provokation:

„Wahrlich, es gibt keine Chamisso-Literatur mehr, sondern nur das Hineinwachsen der deutschsprachigen Literatur ins Weltliterarische mit Hilfe der Agenten der Weltläufigkeit und Mehrsprachigkeit.“³⁸⁴

d) Definieren Sie mit eigenen Worten den Begriff „Chamisso-Literatur“:

³⁸³ Trojanow, Ilija: *Migration als Heimat. Von den literarischen Früchten der Entwurzelung und den Agenten der Mehrsprachigkeit*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 30. November 2009, online unter URL: www.nzz.ch. (Vortrag auf dem Symposium Chamisso – wohin? Über die deutschsprachige Literatur um Autoren aus aller Welt. Symposium der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart und des Deutschen Literaturarchivs in Marbach, 25. Bis 27. November 2009), S. 3.

³⁸⁴ Ebenda, S. 18.

6. ZUR VERTIEFUNG

Was heißt es heute, Jude in Deutschland zu sein?
Lesen Sie den Artikel von Jörg Lau aus der Zeitonline

JUDEN IN DEUTSCHLAND

Leben statt mahnen

Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland wandelt sich dramatisch – durch Einwanderer aus Russland und durch eine junge Generation, für die der Holocaust und Israel weit weg sind. Einer von Lena Goreliks liebsten jüdischen Witzen geht so: Landet ein jüdischer Robinson Crusoe auf einer einsamen Insel. Jahre später wird er gefunden und zeigt seinen Rettern die Insel. Er hat zwei kleine Synagogen gebaut. „Warum zwei?“ wollen seine Besucher wissen. „Das ist die, in die ich gehe. Und in die hier gehe ich auf keinen Fall!“ Gorelik, eine 28-jährige Münchner Autorin russisch-jüdischer Herkunft mit dunkelblonden Locken, erzählt diesen Witz in ihrem preisgekrönten zweiten Roman Hochzeit in Jerusalem. Das heißt: Eigentlich erzählt ihn Goreliks autobiografisch gefärbte Heldin Anja. Der jüdische Robinson – ein Gestrandeter, ein Überlebender, der gleich zwei Synagogen baut – ein passendes Gleichnis für das Judentum in Deutschland nach dem Holocaust. Für Lena Gorelik, als Kind russischer Einwanderer 1991 nach Deutschland gekommen, hat es eine persönliche Bedeutung. Denn auch sie hat neuerdings zwei Synagogen, mit denen sie ihr Judentum definiert. Sie hat Anschluss an die liberale jüdische Gemeinde Beth Schalom gefunden, die seit Kurzem in München das progressive Judentum amerikanischer Prägung praktiziert. Lena ist nicht religiös aufgewachsen in Sankt Petersburg, wo ihre Familie herkommt. Doch nun, da sie ihren ersten Sohn erwartet, ist es ihr doch wichtig, an eine Gemeinde anzudocken. Und die Liberalen waren offen für ihre religiösen Suchbewegungen. Zum Gottesdienst in der orthodoxen Münchner Hauptsynagoge der Israelitischen Kultusgemeinde, die sich am Jakobsplatz im Stadtzentrum ein prächtiges Zentrum mit Veranstaltungssaal und Museum errichtet hat, sagt Gorelik, würde sie allerdings nie gehen: verschlossen, konservativ, „gefangen in einer Bunkermentalität“. Diese Münchner Gemeinde ist nach Berlin die zweitgrößte in Deutschland. Und sie wird seit 25 Jahren von Charlotte Knobloch geführt, der Präsidentin des Zentralrats der Juden in Deutschland, die seit vier Jahren das öffentliche Bild des Judentums hierzulande bestimmt. Als das neue Gemeindezentrum vor wenigen Jahren eröffnet wurde, ging Knoblochs Lebenstraum in Erfüllung. Doch junge Juden wie Lena Gorelik wenden sich ab von den etablierten Strukturen. Was es heute heißt, Jude in Deutschland zu sein, muss neu bestimmt werden. Die Herausforderungen sind gewaltig. Das Judentum wird ohne Zentrierung auf den Holocaust auskommen müssen. Auch Israel rückt weiter an den Rand. Eine selbstbewusste Diaspora will im Hier und Jetzt leben lernen, als eine Minderheit unter anderen. Die jüdischen Repräsentanten müssen eine neue Rolle finden. Sie haben über dem Warnen vor Antisemitismus, Neonazismus und Antizionismus versäumt, ein positives Bild vom Judentum zu zeichnen. In der jahrelangen Mahnroutine hat sich der Zentralrat als moralische Instanz offenbar abgenutzt. Stephan Kramer, Generalsekretär des Zentralrats, räumt ein: „Wir können uns nicht nur als der Stachel im Fleisch der anderen verstehen. Der Zentralrat muss sich mit allen Fragen befassen, die Juden als Teil dieser Gesellschaft betreffen. Und die Jungen brauchen das Gefühl, sie können dabei mitgestalten.“ Am kommenden Sonntag wird auch für die Öffentlichkeit offensichtlich werden, dass das Judentum hierzulande vor dem größten Umbruch der Nachkriegszeit steht. Die Zentralratsvorsitzende Knobloch wird bekanntgeben, dass sie für eine weitere Amtszeit nicht zur Verfügung steht. Wenn die 77-jährige Holocaust-Überlebende sich zurückzieht, wird deutlich: Die Generation der Zeitzeugen und Überlebenden der Schoah tritt ab. „Die Selbstdefinition des Jüdischen über die Massenvernichtung“, sagt die Programmdirektorin des Jüdischen Museums in Berlin, Cilly Kugelmann, „ist ans Ende gekommen.“ Kugelmann ist selbst das Kind von Überlebenden aus Polen, die nach dem Krieg in Deutschland hängen geblieben waren. Sie sagt so etwas nicht leichtfertig, weil es auch die Historisierung des Judentums der Generation ihrer Eltern bedeutet. Die Antworten auf die neuen Fragen werden nicht mehr nur vom Zentralrat kommen, wer auch immer Knoblochs Nachfolger wird. Auch nicht von der Handvoll Publizisten, die heute noch die deutsch-jüdische Debatte bestimmen, oft einander in hingebungsvoller Abneigung verbunden: Henryk M. Broder und Michel Friedman, Maxim Biller, Rafael Seligmann oder Michael Wolfssohn. Eine neue Generation meldet sich zu Wort. Zum Beispiel der Comedian Oliver Polak, dessen erstes Buch ein Riesenerfolg ist. Der Titel lässt ahnen, dass er Spaß am Vermessen der Grenzen des guten Geschmacks hat: Ich darf das, ich bin Jude. Auf dem Cover sieht man den Autor mit einem Schäferhund, der eine Wehrmachtsmütze auf dem Kopf und einen Davidstern um den Hals trägt. Der Zufall will es, dass Polaks erste Show in der gleichen Woche Premiere hat, in der sich Charlotte Knobloch zurückzieht. Der Titel des Varietéprogramms, das kommende Woche in Berlin uraufgeführt wird, setzt auf produktives Missverständnis: die Jud süß-sauer-Show. Es soll, verspricht Polak, „irgendwo zwischen Udo Jürgens, Iron Maiden und Siegfried und Roy auf Jüdisch“ irrlichtern. Oliver Polak ist der Sohn eines Schoah-Überlebenden, den es als einzigen Juden nach dem Krieg ins heimische Papenburg im Emsland zurückzog. Er hat eine Weile im Privatfernsehen moderiert und in schlechten Serien mitgespielt, bis er sein Thema fand: die wilde und manchmal rührend traurige Komik eines Lebens als dicklicher Junge mit Kraushaar, der eigentlich wie jeder andere in der deutschen Provinz aufwächst – wenn da nicht der Umstand wäre, dass er eben Polak heißt, Jude ist und sein Vater das „wandelnde schlechte Gewissen

Papenburgs“: „Und dann kam auch noch ich: ‚Mahnmal – the next Generation‘ .. Ob ich wollte oder nicht.“ Einer wie Oliver Polak will, wie er sagt, kein „Klassensprecher“ für junge Juden sein. Er will auch nicht, dass in seinem Namen permanent mahndend gefaxt und gemailt wird: „Wenn ich mal schlecht gelaunt oder deprimiert bin“, ätzt er, „dann googel ich die aktuellen Pressemitteilungen des Zentralrats der Juden. Und dann geht es mir gleich besser, weil ich sehe, dass ich im Vergleich doch gar nicht so mies drauf bin.“ Polak distanziert sich zwar vom Zentralrat, aber eben nicht vom Judentum. Im Gegenteil. Er sei sehr glücklich und geborgen aufgewachsen, insistiert er, trotz der Traumata seines Vaters und des gelegentlich auch im Emsland sein Haupt reckenden Antisemitismus. Für Polaks Kunst ist das jüdische Leben sein bestes Material – vom wärmend-erdrückenden Familiensinn der Mutter über die 613 Gebote der Thora („Mir waren schon die 10 zu viel, auf die Moses den Herrn runterhandeln konnte“) bis zu den Abenteuern einer orthodox-jüdischen Internatserziehung. Juden sind anders, und Oliver Polak spricht – beinahe – angstfrei davon. Aber sie sind eben keine Freaks. Polak kann sehr einleuchtend davon erzählen, wie er sich als einziger Jude in Papenburg mit dem Außerirdischen Alf aus der gleichnamigen Fernsehserie identifizierte. Viele nicht jüdische Jugendliche im Publikum, die auch auf Identitätssuche sind, können es ihm offenbar nachfühlen. Die Juden erleben eine extreme Form des Prozesses, den das Land im Ganzen durchläuft, indem es zum Einwanderungsland wird: 90 Prozent der Mitglieder in den jüdischen Gemeinden sind Neueinwanderer und deren Kinder. Sie kamen in den letzten beiden Jahrzehnten aus der ehemaligen Sowjetunion. In Wahrheit sind viele von ihnen zwar ursprünglich Ukrainer, Weißrussen, Letten, Litauer, Kasachen oder Moldawier, doch bis heute spricht man verallgemeinernd von den „Russen“. Die viel beschworene „Renaissance des deutschen Judentums“ beruht in Wahrheit auf dieser politisch gewollten Einwanderungswelle – von Kohl initiiert, von Schröder forciert. So ist die jüdische Community in Deutschland in die merkwürdige Lage gekommen, dass die Verhältnisse der Einwanderungsgesellschaft in ihren Gemeinden Kopf stehen: Eine kleine Minderheit soll die neue Mehrheit integrieren. Innerhalb von kaum zwei Dekaden sind aus 29089 (1990) registrierten jüdischen Gemeindemitgliedern 106435 (2008) geworden. Im Jahr 2002 wanderten sogar mehr postsowjetische Juden nach Deutschland ein als nach Israel. Die Jewish Agency drängte den deutschen Staat daraufhin erfolglos, die Bedingungen für die russischen Juden zu verschärfen, damit mehr von ihnen nach Israel kämen. Welche Ironie: der deutsche Staat – von jüdischer Seite aufgefordert, nicht so großzügig zu Juden zu sein. Unterdessen gehen die Zahlen zwar zurück, vor allem weil der Auswanderungsdruck mit der Verbesserung der Verhältnisse in den postsowjetischen Ländern nachlässt. Doch die demografische Zusammensetzung der Juden in Deutschland ist unwiderruflich radikal verändert. Man schätzt, dass mit den Nichtorganisierten, die keiner Gemeinde beigetreten sind, heute etwa 200.000 Juden in Deutschland leben. Das ist immerhin ein Drittel der Population vor der Massenvernichtung, und Deutschland ist damit zur Heimstatt der drittgrößten ostjüdischen Diaspora nach Israel und den USA geworden. Und dann ist da neben dem Generationswechsel und der Zuwanderung noch ein dritter Faktor, der den Blick auf das jüdische Thema verändert: Die Minderheit mit einer verwandten und doch fremden Religion, von der sich die Mehrheitsgesellschaft in ihrer Identität herausgefordert fühlt – das sind heute nicht die Juden, sondern die Muslime. Wie denn auch anders: Es gibt 20-mal mehr Muslime als Juden hierzulande, mit entsprechend viel gravierenderen Integrationsproblemen. Die Selbstdefinition der Gesellschaft fand einst im Medium von Debatten wie dem Historikerstreit, der Diskussion um Martin Walsers Friedenspreis-Rede oder um das Berliner Mahnmal statt. Heute aber dient die Integrationsdebatte um den Islam dem Bedürfnis zu definieren, wer „wir“ sind und wen dieses „Wir“ zu welchen Bedingungen einschließt. [...]

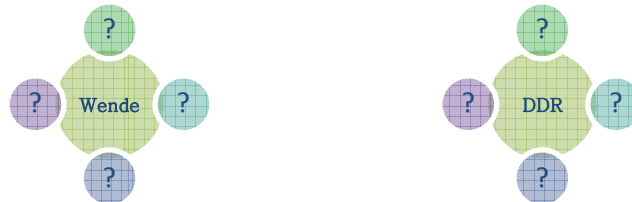
QUELLE : DIE ZEIT, 04.02.2010 Nr. 06

ARBEITSBLATT 2

DIDAKTISCHE VORGEHENSWEISE - L (Landeskundliches Potenzial)

1. ÜBERBLICKWISSEN

a) In Vertlibs Buch finden sich zahlreiche Verweise auf die europäische Geschichte. Das Buch kann zweifelsohne als *Behälter* historischer Ereignisse dienen, der Ihr historisches und soziales Hintergrundwissen erweitert. Vervollständigen Sie die folgenden Assoziogramme, bevor Sie den Text lesen. Was fällt Ihnen zu den Begriffen „DDR“ und „Wende“ ein? Finden Sie Verbindungen zwischen den beiden Begriffen?



b) Definieren Sie den Begriff „DDR“:

c) Definieren Sie den Begriff „Wende“:

2. PETERSBURGER INTERIEUR

a) Jetzt sind wir bereit die folgenden Abschnitte aus dem ersten Kapitel „Petersburger Interieur“ zu lesen:

Ich schaue mich nochmals um. Als die **DDR** ihrem Ende zuzuging, schrieb ein scharfsinniger Journalist, daß dort jedes zweite Jahrzehnt ausgefallen wäre, eigentlich ausgefallen wurde. Auf die fünfziger Jahre folgten die siebziger, dann kam **die Wende**. Die Sowjetunion übersprang gleich drei Jahrzehnte, das war billiger. Die fünfziger Jahre gingen über in die neunziger. Plakate werben für die Computerisierung von Kleinbetrieben, für Videorecorder und Haushaltgeräte der Firma Siemens, während sich die Menschenmenge unter einem Plakat, das eine halbe Häuserfront in Anspruch nimmt, mürrisch in einen klapprigen Bus drängt, der auf die Seite zu kippen droht, sich dann aber doch in Bewegung setzt (ZS, S. 6).

Vater war das, was man später einen **Refjusnik** nannte. Schon während seines Studiums hatte er einige jüdische Kollegen kennengelernt, die Lebensziel und Daseinsberechtigung eines Juden nur in der Auswanderung nach Israel sehen. Bis Mitte der sechziger Jahre hatten sich die Zionisten in Kleingruppen organisiert, die lose miteinander in Verbindung standen. „Wenn wir uns in der Wohnung trafen“, erzählte mir Vater später, „schalteten wir das Radio ein und flüsternten uns die Botschaften ins Ohr. Ich nehme an, dass unsere Wohnungen abgehört wurden.“ 1968 – ich war damals zweieinhalb Jahre alt – stellten meine Eltern beim OWIR, der zuständigen sowjetischen Behörde, einen Ausreiseantrag. Wenige Monate später erhielten sie einen abschlägigen Bescheid. Erst **1971** durften sie das Land verlassen. 1969 schrieb Vater einen Protestbrief, den er an den Obersten Sowjet adressierte. Er prangerte die Nationalitätenpolitik des Regimes an und forderte die Öffnung der Grenzen für all jene, die ausreisen wollten. Eine Kopie dieses Briefes ließ er durch einen dänischen Journalisten in den Westen schmuggeln. Der Brief wurde in westlichen Zeitungen abgedruckt und im israelischen Radio, das über Kurzweille auch in russischer Sprache sendete und in der Sowjetunion empfangen werden konnte, verlesen. Viele alte Freunde brachen daraufhin, aus Angst von Repressalien, den Kontakt zu den Eltern ab (ZS, S. 15).

b) Im Text kann man verschiedene Themen erkennen. Welche?

c) Was will der Autor mit den Orts- und Zeitangaben ausdrücken?

d) In welcher historischen Zeit spielt die Geschichte?

3.REFLEXION

a) Lesen Sie den Abschnitt von der letzten Seite des Romans:

Der Zug fährt auf einer kurvenreichen Strecke zwischen Wallersee und Salzburg durch einen dichten Fichtenwald. Dann wechseln Wiesen, Industrieanlagen und Einkaufscenter mit der Eintönigkeit von Einfamilienhäusern ab. Das Ganze hat ein nur wenig urbanes Erscheinungsbild. Auf der Zielgeraden zum Salzburger Hauptbahnhof unterqueren wir **die Trasse der ersten auf österreichischem Boden gebauten Autobahn**. An einem der Pfeiler erkenne ich ein Reichsadlerrelief aus Beton. Daneben die Jahreszahl: 1939. Das Hakenkreuz im Inneren des Ringes, den der Adler in seinen Klauen hält, ist notdürftig herausgemeißelt worden. Als ich aussteige, atme ich tief durch. Ich schlepe den Koffer die Stufen hinunter, durch die Bahnhofshalle, vorbei an Sandlern („Tschuldigung der Herr, derf' i' Sie wos frogn?“), hinaus aus dem Gebäude, zu den Taxis auf dem Platz vor dem Bahnhof, der, wie so viele Bahnhofsplätze in Österreich, Südtirolerplatz heißt. Da erinnere ich mich an die Bemerkung meines Vaters über den **Tirolerhut**, und im nächsten Augenblick fällt mein Blick auf ein Geschäft, in dem Trachten verkauft werden. Ich lasse den Koffer kurz stehen, gehe in das Geschäft und kaufe mir den erstbesten grünen Hut mit Feder. Holloraitulijöötuliahihi (Zwischenstationen, S. 292).

b) Was symbolisiert Ihrer Meinung nach die erste auf österreichischem Boden gebaute Autobahn?

c) Was symbolisiert Ihrer Meinung nach der Tirolerhut?

d) Die Kapitel in *Zwischenstationen* schildern eine Reise in die Vergangenheit des Protagonisten. Das letzte Kapitel ist eine Reise in die Zukunft, die in Österreich verwirklichtbar scheint. Können Sie sich nun vorstellen, wie die Erzählung weitergeht? Entwerfen Sie als dreizehntes Kapitel einen Brief an den Vater des Ich-Erzählers in *Zwischenstationen*, in dem der Protagonist über sein neues Leben am Stadtrand von Salzburg spricht.

(Min. 100 Wörter)

XIII. Salzburg

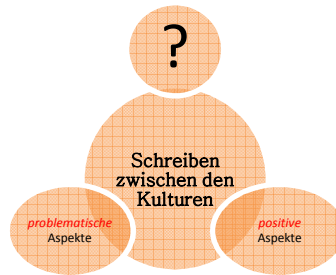
Ich war ...

ARBEITSBLATT 3

DIDAKTISCHE VORGEHENSWEISE – Ä (ästhetisches Potenzial)

1. VOR DEM LESEN

a) Wie alle Chamisso-Autoren schreibt Vertlib zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Welche sind Ihrer Meinung nach die schwierigen bzw. problematischen und positive Aspekte des Schreibens im „Dazwischen“? Beschreiben Sie die Aspekte folgendermaßen:



b) Lesen Sie den folgenden Abschnitt:

[...] die Beziehung „**Schreiben zwischen den Kulturen**“ [stellt] eine symbolträchtige Tautologie dar. Kultur – soweit sie diesen Namen verdient – betont ja gerade das Dazwischen unseres Daseins. Auch Sprache wird ständig neu erschaffen. Gegen Ende seines Lebens verwendet niemand jene „Muttersprache“, die er einmal als Kind gelernt hat, und ein Zuwanderer, der sein kulturelles Umfeld und in Folge auch die Sprache „wechseln“ muss, ist nur gezwungen, diesen Prozess der ständigen Entfremdung und Einverleibung umfassender und bewusster, schneller und radikaler durchzuführen. Dieser Umstand aber rückt die Texte von Autorinnen und Autoren, die einen Sprachwechsel durchgemacht haben, vom scheinbaren Rand in die so genannte Mitte. Die Irritationen und Brüche, die in diesen Texten erkennbar werden, sind Bruchstücke eines Zerrspiegels, und nur wer den Mut aufbringt, in diesen Spiegel zu schauen, ohne sofort den Blick abzuwenden, wird auch für sich selbst die Wahrhaftigkeit des Zerrbildes erkennen.³⁸⁵

c) Vergleichen Sie Ihre Definition mit den Gedanken von Vertlib:

³⁸⁵ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort*, S. 62.

2. ZUR DEUTSCHEN SPRACHE

a) Lesen Sie die folgenden Abschnitte von Vladimir Vertlib und Marica Bodrožić (Adelbert-von-Chamisso-Preis 2004):

Vertlib:

Meine Selbstgespräche führte ich in einer österreichisch gefärbten Umgangssprache, einer Mischung aus Hochdeutsch und Wiener Dialekt. Es war mehr das Wiener Deutsch meiner Lehrer im Gymnasium als der Dialekt meiner Mitschüler. Eine gewisse Kühle und Distanz zur Sprache der Eingeborenen blieb bestehen. Der entfesselte Plauderton war mir fremd. Die Eingeborenensprache war zum rationalen Denken da. [...] Meine emotionale Beziehung zur russischen und zur deutschen Sprache möchte ich am Beispiel des Ausdrucks „Sobaka/Hund“ verdeutlichen. Für mich hat das russische Wort „Sobaka“ einen unmittelbaren, einen hündischen Klang. „Sobaka“ riecht nach Hund. Alles, was mit diesem Haustier im Allgemeinen assoziiert wird – von der Zuneigung und Loyalität bis hin zur Angst, Bedrohung und Unberechenbarkeit –, scheint in der Kombination dieser sechs Buchstaben (bzw. Laute) enthalten zu sein. Höre ich dieses Wort oder denke ich nur daran, kommt es mir vor, als berühre ich das zottelige Fell des Tieres. Es gibt keine Distanz zwischen dem Wort und dem, was es bezeichnet. Im Deutschen hingegen hat sich für mich der Begriff vom Lebewesen emanzipiert. Er lässt den Schatten eines Hundes entstehen oder – noch treffender – einen „Hund an sich“, die Idee eines Hundes. Dies erlaubt mehr Assoziations- oder Abstraktionsmöglichkeiten, ein Vorteil gegenüber dem viel sinnlicheren und stimmigeren, aber dadurch in sich abgeschlossenen Ausdruck „Sobaka“. „Hund“ hat die Tendenz, mit anderen Wörtern, so zum Beispiel mit „Mund“ und noch mehr mit „Schlund“ oder „rund“, eine Klangpartnerschaft einzugehen und dadurch die Gedanken schweifen zu lassen. Wenn ich jedoch mit Hunden rede, spreche ich Russisch. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sie mich dann, auch wenn es sich um deutsche, österreichische oder – noch mehr – um Schweizer Hunde handelt, besser verstehen.³⁸⁶

Bodrožić:

Nur im Deutschen läßt es sich denken, daß Engel auch etwas mit Enge zu tun haben müssen, einer Enge, die sich in den Buchstaben der Liebe ausdehnt, in die Lebensflure der Imagination, und daß diese Enge zum Menschsein dazugehört, ergänzt und beschirmt vom Buchstaben L, dem sich das Licht von oben her zuspricht, sich aus der Senkrechten in die Waagrechte legend, um der Erde etwas ihr Zugehöriges zu bringen. Lieder aus dem Lichtinneren, Lieder, die in einer direkten Linie zu dem fruchtbaren Land eilen, auf dem die Menschen ihre Häuser, Träume und Schmerzen bauen. | In meiner ersten Muttersprache heißt das Wort für Liebe *ljubav*, auch hier bringt der Buchstabe L es ins Sichtbare, bringt es, so zeigt sich mir dieses Buchstabenbild, hinüber in das Land des Buchstabens J, der zu großen Teilen in der Erde lebt, dort, wo die Wurzeln der Pflanzen und Bäume verwandt sind mit den Küssen, wo sie sich und die Zukunft ihrer Farben besprechen. [...] Das Größere der Freiheit ist mir im Deutschen möglich geworden, gerade durch den Entzug alles Vertrauten. Die Baumnamen wollten alle noch einmal neu gelernt sein. Die Linde hieß jetzt nicht mehr *lipa*, auch ihr Geruch wurde noch stärker als einst auf den Höfen der kleinen Jahre, in denen die Kinderfüße neben den Hunde- und Katzenpfoten müde im sommerdarbenden Gras lagen, fern des zukünftigen Alphabets und jenseits des Begreifens und Fühlens des eigenen Namens.³⁸⁷

b) Als Germanistik-Studierende/r haben Sie die Möglichkeit, zwei Sprachen, Deutsch und Italienisch, zu erleben, so wie die Chamisso-AutorInnen, die in zwei- oder mehrsprachigen Kontexten leben. Verdeutlichen Sie Ihre *emotionale Beziehung zur deutschen Sprache durch Beispiele, Assoziationen oder Alteritätserfahrungen, die Sie beobachtet oder erlebt haben.*

³⁸⁶ Ebenda, S. 54.

³⁸⁷ „Bodrožić Marica: *Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, S. 14–19.

--

c) Analysieren Sie die Struktur dieses Romans. Ergänzen Sie das Raster:

Kapitel	Wo?
I. Petersburger Interieur	Petersburg/ Heute.....
II. Mein Freund Viktor	
III. Nachmittage	
IV. Masken	
V. „Mawet le Arawim!“	
VI. Ostia	
VII. Baustellen	
VIII. Das Bett	
IX. Der illegale Leser	
X. Nachprüfung	
XI. Ritas Vater	
XII. Abfahrt	Im Zug nach Salzburg

d) Vertlib setzt bestimmte sprachliche und rhetorische Mittel ein. Welche?

- ungewöhnliche Wörter
- Umgangssprache
- viele Adjektive
- lange und komplizierte Sätze
- einfache Sätze
- Dialekt
- Ironie
- direkte Rede als Dialog
- direkte Rede als Monolog
- Neologismus
- einfache Wörter
- Zitate
- Fremdwörter
- Metapher
- Wiederholungen

e) Wie würden Sie Vertlibs Sprache bezeichnen?

- Objektiv
- Zynisch
- Unpersönlich
- Dialektal
- Komplex
- Einfach
- Kompliziert

f) Benutzt der Autor manchmal den Dialekt in diesem Roman?

- Ja
- Nein

g) Beachten Sie diese Sätze:

- a) „Was is'n da los?“, schreit er. „Halt endlich die Papp'n, sonst tusch i' da aane.“ [...] „Das ist mir doch wurscht!“, schreit der Mann. Und: „Bist du ein **Tschusch**?“, fragt er. Ich nicke (ZS, S. 61).
- b) Die Chefputzfrau jedoch antwortet in perfektem Wienerisch: „Sei ruhig, du bleder G'schropp. Mit dir red't eh kaana.“ Und zu meiner Mutter gewandt: „Kind darf hier nicht bleiben. Kind muß weg!“ (ZS, S. 68).

c) „Umso besser! Ja dann: radoti, raboti! Gemma, gemma!“ (ZS, S. 69).

h) Welcher Dialekt ist das?

i) Was ist ein Tschusch?

l) Vertlib schreibt: „Manche Dialekte in Tirol und Vorarlberg unterscheiden sich so stark vom Hochdeutschen, dass sie de facto eigene Sprachen bilden“³⁸⁸. **Versuchen Sie jetzt die folgenden Sätze auf Hochdeutsch zu übersetzen:**

„Was is'n da los?“	
„Halt endlich die Papp'n, sonst tusch i' da aane.“	
„Das ist mir doch wurscht!“	
„Sei ruhig, du bleder G'schropp. Mit dir red't eh kaana.“	
„[...] Gemma, gemma!“	

m) Beachten Sie diese Sätze:

Eines Tages ist Fensterputzen angesagt, und die Cheفظfrau holt eine Sprühdose, auf der Glücklichsauber steht, öffnet den Verschuß: „Du über Glass sprühen! Dann wischen! Wenn du drücken Knopf: Bsst! Knopf drücken, macht bssst! Ja? So funktioniert das! Zuerst sprühen, dann wischen! Ja?“ (ZS, S. 69).

Die Cheفظfrau nimmt die Putzutensilien wieder entgegen. „Warum Fetzen zerrissen? ... Du mehr aufpassen! ... Du müssen lernen auf Sachen schauen! ... Wir hier in Österreich, nicht im Tschuschenland. Ja?“ (ZS, S. 73).

Die Cheفظfrau in Wien spricht mit ihren Angestellten Xenolekt³⁸⁹.
Kennen Sie diese Sprachform?

n) Wie würden Sie den Roman Zwischenstationen charakterisieren?

Dramatisch – ironisch – traurig – spannend – amüsan – langweilig

³⁸⁸ Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort.*, S. 65.

³⁸⁹ Siehe dazu: Müller, Klaus *Lernen im Dialog: Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs.* In: Info DAF 33 (2006), S. 226/227 und Roche, Jörg Matthias: *Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann.* Info DAF 33 (2006), S. 395–410.

o) Als eine der vielen Zwischenstationen verbringt der Protagonist auch eine Zeit in Italien (Kapitel VI. Ostia).

In diesem Augenblick erschien Carmen, Coreanus' Frau, eine füllige Italienerin mit dunklen Barthaaren über der Oberlippe. Sie sagte schnell etwas in ihrer ratternden, vokalreichen Sprache, die mir so gefiel. Carmen sprach nur Italienisch oder, wie ihr Mann behauptete, eigentlich nur römischen Dialekt (ZS, S. 136).

p) Wie definieren Sie die deutsche Sprache? Welchen ersten Eindruck hatten Sie von der Prosodie, d. h. von Intonation/Sprachmelodie des Deutschen?

3. REFLEXION

a) Lesen Sie den folgenden Abschnitt von Dimitré Dinev (Adelbert-von-Chamisso-Förderpreis 2005):

Was bedeutet es, in der Fremde zu schreiben? [...] Also, um in der Fremde schreiben zu können, muss man in der Fremde leben. Eine logische, für den Verstand sehr einfache Bedingung. [...] Um in der Fremde zu schreiben, muss man über Grenzzäune springen, oder darunter durchkriechen, egal ob es schneit oder regnet, man muss schneller als die Grenzpolizisten zweier Länder sein, in manchen Fällen ist auch Schwimmpraxis erforderlich; [...] ist man nun endlich in der Fremde, muss man den kürzesten Weg zu einem Lager finden, denn es mag sein, dass es nicht einfach ist, in die Fremde zu gelangen, aber noch schwieriger ist es, in der Fremde zu bleiben. Weil die Fremde eine Eigenschaft hat, die seltsamerweise von den meisten Fremde-Analitikern beachtet, gar übersehen wird.³⁹⁰

b) Was bedeutet es, in der Fremde zu schreiben?

4. ZUR VERTIEFUNG

Folge1: Typisch Wienerisch

Schauen Sie das Video an. Sie sollen eines der sechs Wörter notieren und erklären.

<http://www.youtube.com/watch?v=G-SvoyHOT-Q> (Abgerufen am 20.12.2014)



³⁹⁰ Dinev, Dimitré: *In der Fremde schreiben*. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Text + Kritik*. IX / 2006, Sonderband 37: *Literatur und Migration*, München 2006, S. 209.

Schlussbemerkungen

Ich habe in diesem Kapitel versucht aufzuzeigen, wie interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Lernen und Verstehen durch den Roman *Zwischenstationen* von Vladimir Vertlib im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien vermittelt und die kreative, ästhetische und kritische Kompetenz gefördert werden können. Wenn Grenzen überschritten werden, geschieht das nicht nur im geografischen Sinn. Man sollte die interkulturellen Beziehungen im didaktischen Kontext immer stark hervorheben. Die Auswahl des Autors wird mit dem großen didaktischen Potenzial des Romans *Zwischenstationen* begründet, in dem viele verschiedene aktuelle gesellschaftliche Problematiken, unterschiedliche Kulturen, Orte und transnationale Geschichten vorgestellt werden. Das Einbetten von Autoren wie Vertlib in einen didaktischen Kontext bedeutet eine Bereicherung der deutschen Gegenwartsliteratur und der Literaturdidaktik. Die Geschichten der Immigranten und Exilanten mit den Schwierigkeiten, denen sie begegnen, liefern transkulturelle Modelle des Zusammenlebens und der transnationalen Migration und Kreolisierung bzw. Dislokation.³⁹¹ Emblematisch in diesem Kontext sind die Worte von Klaus-Dieter Lehmann, Präsident des Goethe-Instituts und Mitglied der Jury des Adelbert-von-Chamisso-Preises:

Kultur kann ja nur existieren, wenn sie sich mit anderen Kulturen befasst und auseinandersetzt, nicht unbedingt, um etwas Gleiches zu machen, sondern um wirklich den Unterschied zu erkennen und ihn auch zu akzeptieren. Eine abgeschlossene Kultur ist eine tote Kultur. Lebendig wird es, wenn Impulse von außen kommen – darauf macht der Chamisso-Preis auch aufmerksam.³⁹²

Diese Impulse von außen, die man durch die Chamisso-Literatur empfangen kann, sollte man an der Universität im DaF-Literaturunterricht immer stark betonen. Nun geht unsere Reise in

³⁹¹ Vgl. Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration*, S. 55–66. „Neben der kulturgeschichtlich ausgerichteten Transkulturalitätskonzeption von Welsch, die große Übereinstimmungen mit der postkolonialen von Bhabha aufweist, gibt es eine Vielzahl weiterer als transkulturell bezeichneter Positionen, von der Konstatierung kultureller Fragmentierung bis hin zur programmatischen Forderung nach Hybridisierung und Transzendierung kultureller Identitäten. Allen gemeinsam ist eine grundsätzlich positive Bewertung von kultureller Hybridisierung, kosmopolitischer Globalisierung und ethnischer Fragmentierung als Gegenmodelle zu exklusiven nationalen oder ethnischen Identitäten.“ (Ebenda, S. 56). Zu den Konzepten Dislocation und kulturelle Übersetzung und Cultural Studies vgl. auch: Hall, Stuart: *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Hörning, Karl/Winter, Rainer (Hg.) *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999, S. 393–441.

³⁹² Ferchl, Irene: Chamisso ist für und ein Gütesiegel. Ein Gespräch mit Prof. Dr. h.c. Klaus-Dieter Lehmann, Präsident des Goethe-Instituts und Mitglied der Jury des Adelbert-von-Chamisso-Preises. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.), *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine Februar 2013 – Nr. 8, S. 24.

der Chamisso-Literatur weiter. Unsere Aufmerksamkeit verschiebt sich nun von Österreich nach Deutschland, wo die Schriftstellerin japanischer Herkunft Yoko Tawada lebt. Die Erinnerung, das Unterwegs- und Fremdsein zusammen mit der Mehrsprachigkeit sind die Leitmotive in Tawadas *Talisman*, das im nächsten Kapitel analysiert wird.

4 Yoko Tawada: *Talisman*

Jeder Versuch, den Unterschied zwischen zwei Kulturen zu beschreiben, misslang mir: Der Unterschied wurde direkt auf meine Haut aufgetragen wie eine *fremde* Schrift, die ich zwar spüren, aber nicht lesen konnte. Jeder *fremde* Klang, jeder *fremde* Blick und jeder *fremde* Geschmack wirkten unangenehm auf meinem Körper, so lange, bis der Körper sich veränderte. Die O-Laute zum Beispiel drängten sich zu tief in meine Ohren und die R-Laute kratzten in meinem Hals.³⁹³

In diesen eben zitierten Zeilen kommen manche diese Autorin charakterisierenden Elemente zum Ausdruck, die wie Leitmotive ihre Werke, ihr Leben und ihre Gedanken zwischen fremden Sprachen, Ländern, Klängen, Blicken und Geschmächen durchziehen. Die deutsche Schriftstellerin japanischer Herkunft Yoko Tawada hat während eines 2001 an der Universität Salerno durchgeführten Workshops *Scrittura della Fremde* die Frage „Gibt es einen Konflikt zwischen der deutschen und der japanischen Sprache?“ so beantwortet: „Wenn man in zwei Kulturen lebt, kann man zu den beiden eine Distanz haben. Es ist kein Konflikt, sondern es ist ein nützlicher Prozess.“³⁹⁴

In den Augen der seit den 1980er-Jahren in Deutschland lebenden Schriftstellerin stehen das Leben und das Schreiben in der deutschen und der japanischen Sprache und Kultur nicht in einem Spannungsverhältnis, sondern bilden Bausteine eines wertvollen Prozesses, der Herausforderungen, neue Ideen und Denkweisen mit sich bringt. Dies ist auch einer der Hauptgründe für die Entstehung dieser Forschungsarbeit, nämlich die literarische und didaktische Analyse der Chamisso-Texte sowie ihre Vermittlung für die DaF-Literatur-Studierenden in Italien, um eine interkulturelle Sensibilisierung im DaF-Literaturunterricht zu erreichen.

Mein Interesse für die Chamisso-Literatur und besonders für Yoko Tawada wurde durch den Aspekt der Fremdheit in der Literatur geweckt. Das geschah im Wintersemester 2006 an der Universität Salerno, als ich als Germanistikstudentin die Werke von Yoko Tawada entdeckte. Es war die Mehrsprachigkeit, die sich bei Yoko Tawada zu einer neuartigen Hybridsprache

³⁹³ Tawada, Yoko: Das Fremde aus der Dose. Tawada, Yoko: *Talisman* (literarische Essays), Tübingen: Konkursbuch Verlag 1996, S. 42. Im Folgenden wird der Essay mit der Sigle TA zitiert [*Hervorhebung hier durch die Verfasserin*].

³⁹⁴ Der Zitat stammt aus einer Lesung, die im WS 2001 an der Universität Salerno stattgefunden hat. Das ganze Interview findet sich in: Perrone Capano, Lucia: *Interkulturelle Sprachräume (II)*, S. 149–173, hier S. 161.

verbunden und mit verschiedenen Formulierungen neue Gedanken hervorgebracht hat. Mein erster Kontakt mit dem Schreiben der Autorin war das Buch *Überseetzungen*, in dem die Autorin auf die Körperlichkeit der Sprache abzielt. Darüber schreibt sie: „Wenn ich im Flugzeug sitze, habe ich keinen Raum für Körperbewegungen. Mein Rücken wird steif, die Füße und Waden schwellen an, das Steißbein sitzt nicht mehr richtig und die Haut trocknet aus. Nur die Zunge wird immer feuchter und elastischer. Sie bereitet sich auf die Begegnung mit einer Fremdsprache vor.“³⁹⁵ Hier sehen wir einen Wandel im Körper der Protagonistin, der in unmittelbarem Zusammenhang mit Veränderungsprozessen ihrer sprachlichen Kompetenzen steht. Tawadas Schriften werfen oft Fragen über unser körperliches Verhältnis zur Sprache, über die Zunge als Körperteil und die Zunge als Sprache auf. Die Reflexionen der Autorin und die Assoziationen mit den Aspekten von Fremdsprachen, insbesondere ihre Auseinandersetzungen mit der deutschen Sprache und Kultur können eine wertvolle Quelle für den DaF-Literaturunterricht sein, wenn die DaF-Studierenden die Situation Tawadas „*between cultures, amid languages, across borders*“³⁹⁶ fokussieren.

Yoko Tawada, die auf Deutsch und Japanisch schreibt, wurde 1960 in Tokyo geboren. Mit zwölf verteilte und fotokopiert sie ihre ersten Romanversuche. Sie studierte Literaturwissenschaft an der Waseda Universität in Tokyo mit dem Schwerpunkt russische Literatur und 1979 entdeckte sie Europa. Sie fuhr mit der transsibirischen Eisenbahn bis nach Deutschland. Ab 1982 wohnte sie in Hamburg³⁹⁷, wo 2000 ihr Interesse für Literatur zu einer Doktorarbeit führte, deren Titel *Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur*³⁹⁸ lautet. 1996 bekam Tawada den Adalbert-von-Chamisso Preis. Seit 2006 wohnt sie in Berlin. Nach Gelzer bewegt sich Tawada „in einem experimentellen Raum zwischen den beiden Sprachen und den literarischen Gattungen.“³⁹⁹ Tatsächlich ist die Produktion dieser

³⁹⁵ Tawada, Yoko: *Überseetzungen*, Tübingen: Konkursbuchverlag 2002, S. 115.

³⁹⁶ Hawley, John C., *Cross – Addressing: Resistance Literatur and Cultural Borders*, New York 1996. Zit. in: Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration*, S. 10.

³⁹⁷ „1982 kam ich nach Deutschland, um bei einer Firma zu arbeiten. Ich hatte sehr früh angefangen, literarische Texte zu schreiben, und zwar hauptsächlich Prosa, aber auch Gedichte. Selbstverständlich hatte ich bis dahin alle Texte auf Japanisch geschrieben. Dann kam die Begegnung mit einer exotischen Sprache. Diese Erfahrung war keineswegs vergleichbar mit einem Sprachunterricht. Ich mußte meinen Alltag neu organisieren. Die japanischen Wörter, die meinen Appetit erregten, mich zum Aufstehen motivierten oder meine Wut besänftigten, verloren ihre Wirkung. Ich mußte das Wasser anders trinken lernen, das nicht mehr „mizu“ hieß. Im „Hikage“ (Schatten) zu sitzen war schön angenehm und erholsam gewesen, aber es war nicht schön, „im Schatten“ zu sitzen“ Tawada, Yoko: *Zukunft oder Herkunft*. In: Wertheimer, Jürgen (Hg.): *Zukunft? Zukunft! Tübinger Poetik-Vorlesung*, Tübingen: Konkursbuchverlag 2000, S. 55–72, hier S. 67.

³⁹⁸ Tawada, Yoko: *Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur – Eine ethnologische Poetologie*. Tübingen: Konkursbuchverlag 2000.

³⁹⁹ Gelzer, Florian: Sprachkritik bei Yoko Tawada. In: *Waseda-Blätter* [Tokyo] 6 (2000), S. 73–101, Hier S. 73.

„postmodernen Schamanin“⁴⁰⁰ sehr breitgefächert; sie schreibt Lyrikbände, kurze Erzählungen, Romane, Essays, Hörspiele, Texte für das Theater und experimentelle Performances auf Deutsch sowie auf Japanisch.⁴⁰¹ Sie wird in ihren Werken von dem literaturtheoretischen Theorem von Roland Barthes⁴⁰² und Walter Benjamin⁴⁰³ beeinflusst, in *Talisman* sind solche intertextuellen Bezüge offensichtlich.⁴⁰⁴ Wie eine Ethnologin vergleicht sie die verschiedenen Kulturen und die kulturelle und sprachliche Vielfalt des Deutschen aus der Sicht einer Fremden. Ihr Werk ist Exempel „einer modernen, durch kulturelle Globalisierung veränderte[n], transkulturelle[n], hybride[n] Weltliteratur.“⁴⁰⁵

In Bettina Brandts Interview mit Yoko Tawada *Ein Wort, ein Ort, or How Words Create Places* wird gezeigt, wie die Autorin nicht nur Fragen der nationalen und kulturellen Identität, sondern auch Fragen des Geschlechts und den Genderaspekt beschreibt. Brandt zufolge dekonstruiert die Schriftstellerin etablierte Paradigmen über Nation, Kultur und Identität mit sichtlicher Freude und einem gewissen Humor.⁴⁰⁶ Tawada hat betont, sie sehe sich nicht als

⁴⁰⁰ Jürgen Wertheimer beschreibt Tawada als „postmoderne Schamanin der dichterischen Rede“. Vgl. Wertheimer, Jürgen: Jürgen Wertheimer über Yoko Tawada. In: Tawada, Yoko: *Verwandlungen. Tübinger Poetik – Vorlesung*, Konkursbuchverlag: Tübingen 1998, S. 61.

⁴⁰¹ Die Autorin hat auch mit einem Fotografen, einem Buchgestalter, einem Papiermacher und einem Jazzpianisten gearbeitet. Für einen Überblick zu der Zusammenarbeit zwischen Yoko Tawada (geb. 1960), Autorin, Stephan Köhler (geb. 1959), Fotografen und Papiermacher und Clemens-Tobias Lange (geb. 1960) Buch-Künstler und Designer und insbesondere zu der Beziehung zwischen *artist book* und Migration siehe: Brandt, Bettina: *Scattered Leaves: Artist Books and Migration, A Conversation with Yoko Tawada*. *Comparative Literature Studies* 45.1(2008): 12-22. *Project MUSE*. Web. 15 Oct. 2013. Unter: <http://muse.jhu.edu>.

⁴⁰² Der Semiologe Roland Barthes hat in seinem Essay-Sammlung *Das Reich der Zeichen* Überlegungen über japanische Kultur entwickelt. In *Das Reich der Zeichen* merkt Barthes an: „Ich kann auch ohne jeden Anspruch, eine Realität darzustellen oder zu analysieren (gerade dies tut der westliche Diskurs mit Vorliebe), irgendwo in der Welt (dort) eine gewisse Anzahl von Zügen (eine Wort mit graphischem und sprachlichem Bezug) aufnehmen und aus diese Zügen ganz nach Belieben ein System bilden. Und dieses System werde ich *Japan* nennen.“ In: Barthes, Roland: *Das Reich der Zeichen (L'empire des signes, aus dem Franz. von Michael Bischoff)*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981, S. 13.

⁴⁰³ In Walter Benjamins *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen* steht: „Jede Äußerung menschlichen Geisteslebens kann als eine Art der Sprache aufgefasst werden, und diese Auffassung erschließt nach Art einer wahrhaften Methode überall neue Fragestellungen. Man kann von einer Sprache der Musik und der Plastik reden, von einer Sprache der Justiz, die nichts mit denjenigen, in denen deutsche oder englische Rechtssprüche abgefasst sind, unmittelbar zu tun hat, von einer Sprache der Technik, die nicht die Fachsprache der Techniker ist. [...] Das Dasein der Sprache erstreckt sich aber nicht nur über alle Gebiete menschlicher Geistesäußerung, der in irgendeinem Sinn immer Sprache innewohnt, sondern es erstreckt sich auf schlechthin alles.“ In: Benjamin, Walter: *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*. In *Gesammelte Schriften*, vol. II-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991, S. 140.

⁴⁰⁴ Gelzer, Florian: *Sprachkritik bei Yoko Tawada*, S. 83.

⁴⁰⁵ Esselborn, Karl: *Übersetzungen aus einer Sprache, die es nicht gibt. Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas*. In: *Arcadia*, 42/2, 2007, S. 240–262.

⁴⁰⁶ Brandt, Bettina: *Ein Wort, ein Ort, or How Words Create Places: Interview with Yoko Tawada, Women in German Yearbook*, 21 (2005), S. 1–15, hier S. 1.

Autorin, die eine Grenze überschreitet. In einem Interview sagt sie selbst über sich und ihre Sprache:

Eher gibt es in meinem Kopf verschiedene Orte, an denen verschiedene Ideen wachsen. Und diese verwirkliche ich mit einem Medium wie beispielsweise einer Sprache. Diese Ideen müssen eine Form annehmen, und Sprachen sind eine Form für mich. Aber jede Sprache ist eingebettet in eine Kultur. Wenn ich Japanisch schreibe, geschieht das in der Geschichte der japanischen Sprache und Literatur. Das heißt jedoch nicht, dass nur Japaner Japanisch lesen können – von diesem Vorurteil bin ich schon längst weg. Als Mensch bin ich zwar eingeschränkt, da ich nur in zwei verschiedenen Sprachen schreibe, aber von dort geht es in verschiedene Richtungen.⁴⁰⁷

Nach Todorow praktiziert „kaum jemand [...] das Hin- und Herspringen zwischen zwei Sprachen als literarisches Prinzip“⁴⁰⁸ wie Tawada. Die Verknüpfung der Vielstimmigkeit ihrer Texte, ihre Erfahrungen des Sprachenwechsels und ihre kulturelle Fremdheit im deutschsprachigen Raum bieten zweifelsohne Anlass für interessante Reflexionen für den DaF-Studierenden. Diese intuitiv erscheinenden Einschätzungen werden im nächsten Kapitel dieser Arbeit durch die Vermittlung dieser Texte im DaF-Literaturunterricht in Italien bestätigt.

Tawadas ständige Provokationen, Beobachtungen und die geografischen, sprachlichen und kulturellen Grenzüberschreitungen ihrer Sprache passen sehr gut in dieses literaturdidaktische Forschungsprojekt. Nach der literarischen und didaktischen Analyse der zwei Romane *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* von Ilma Rakusa und *Zwischenstationen* von Vladimir Vertlib ist die Wahl dieses Essays nicht zufällig. Sie dient der Fortsetzung in Vertiefung der Themen aus den vorangegangenen Kapiteln und stellt neue und tiefer gehende Fragen, gleichzeitig soll der interkulturelle Diskurs aus einer ästhetischen und sprachlichen Perspektive fokussiert werden. Gelzer vertritt in seinem detaillierten Aufsatz die Auffassung, dass *Talisman* als eine Art Werkstattbericht oder Arbeitsjournal der Autorin gelesen werden kann. Dazu hat er angemerkt, dass in *Talisman* für Tawadas Werk typische Aspekte diskutiert werden, beispielsweise die Frage der Übersetzung, der Wahrnehmung, der Alterität von Sprache und der Unsagbarkeit.⁴⁰⁹ Wie die japanische Autorin selbst, werden die DaF-Studierenden bei der Lektüre von *Talisman* immer wieder mit dem deutschen Sprach- und Kultursystem

⁴⁰⁷ Tan, Daniela: Im Meer der Mehrsprachigkeit «Vielleicht sind wir alle zusammen nur ein grosses Tier» – ein Gespräch mit der japanisch-deutschen Schriftstellerin Yoko Tawada, In: *Neue Zürcher Zeitung*, 24.11.2012, S. 63.

⁴⁰⁸ Todorow, Almut: Das Streuen der gelebten Zeit: Emine Sevgi Özdamar, Herta Müller, Yoko Tawada In: Schenk, Klaus/ Todorow, Almut/ Milan Tvrđik unter Mitarb. von Nikoletta Enzmann: *Migrationsliteratur*, S. 44.

⁴⁰⁹ Gelzer, Florian: Sprachkritik bei Yoko Tawada, S. 80.

konfrontiert und erleben die Schwierigkeiten, auf die man im Kontakt mit einer fremden Sprache stößt. In *Talisman* beschäftigt Tawada sich unter anderem mit konkreten Erfahrungen mit der deutschen und japanischen Sprache und Kultur inmitten von Schreibmaschinen, Zellen und Telefonzellen, Kabinen und Seelen, lebendigen Räumen und erzählenden Stimmen, Klang, Farbe, Rhythmus und Musik, Wörtern und Lektüren, Körpern und Fotos, Geistern und deutschen Städten. Der DaF-Studierende lernt Deutschland und die deutsche Sprache im Detail kennen und lernt, sich mit ihr auseinanderzusetzen und eine sprachliche und interkulturelle Sensibilität zu entwickeln. Yoko Tawadas Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur und Kommunikation ist eine sehr kreative, die die europäischen Konzepte von Japan und Europa dekonstruiert. Aus diesem Grund hat mich der Essay *Talisman* gefesselt.

Zunächst werfen wir einen Blick auf die Prosa in *Talisman*. Sie ist nicht besonders kompliziert für DaF-Studierende. In Bezug auf die Syntax sind die Sätze einfach und parataktisch und durch häufig in der Alltagssprache verwendete Konjunktionen verbunden.⁴¹⁰

Was die Erzählerfigur betrifft, erfährt der Leser durch deren Reflexionen (oft in Form von inneren Monologen), was sie gerade denkt. Im Text gibt es eine kontinuierliche Folge von Erzählung, Reflexionen und Vergleichen mit den verschiedenen Sprachen, die zum *Repertoire* der Ich-Erzählerin gehören. Die Ich-Erzählerin bewegt sich über Assoziationen und Sprünge durch Raum und Zeit zwischen Deutschland und Japan. Die Sprache Tawadas ist sehr konkret und realistisch, aber auch innovativ. Die Erzählerin präsentiert die Geschichte in einer eigenständigen Weise. Eine geradezu magische Wirkung erzielt sie mit ihrem Standpunkt und ihrem Blick auf die Ereignisse und durch ihre Erzählperspektive. In der Literaturunterrichtspraxis können die DaF-Studierenden die Welt des Textes mit ihrer eigenen Welt vergleichen und Analogien oder Ähnlichkeiten ausfindig machen.

Die nun folgende literarische und didaktische Analyse des Essays *Talisman*, dessen Gemeinsamkeiten in Inhalt und Form sich für einen komparatistisch angelegten Vergleich mit den zuvor analysierten Romanen von Vertlib und Rakusa anbieten, soll zeigen, dass dieser

⁴¹⁰ In *Wirklichkeits-Lektüren mit Yoko Tawada* merkt Hugo Dittberner an: „Man studiert jedoch gespannt diese kunstvolle Wort-Einfachheit, die sich auf die für sinnliche Anschauung durchlässigen Hauptwörter wie „Salz“, „Zunge“, „Mond“ konzentriert, von ihnen gleichsam abspringt zum Unverhofften und Ungeheuren, die aber abstrakte Begriffe, die im Satz- und Erzählzusammenhang nichts Konkretes nennen, selten setzt und eher durch metaphorische, Erkenntnis zündende Zusammenstellungen nahelegt – und die dabei mit Grammatik und Interpunktion so auffällig korrekt und sparsam umgeht. [...] Yoko Tawadas Wörter haben Zeit und Raum, ihre Zeit und ihren Raum. Sie können sich zu einer Folge von Lemmata öffnen, bleiben aber auf dem nahen Weg zum Punkt, der nicht wie bei Kleist so gern ein Punktum ist, sondern ein Atemanhalten.“ In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*, VII/11, Heft 191/192 Yoko Tawada, S. 10–11.

Chamisso-Text nicht nur ein starkes didaktisches Potenzial als interkulturelles Ausgangsmaterial für den DaF-Literaturunterricht aufweist, sondern auch ein innovatives ästhetisches Potenzial.

4.1 Literarische Analyse

4.1.1 Erinnerung und Unterwegssein: „Schattenloses Schreiben im Unterwegs“

„Die Bildlichkeit der Schrift“ hat „nichts mit einem konkreten Bild“ zu tun, sondern vielmehr mit „Erinnerung“.⁴¹¹

In *Talisman* sind 17 zuvor verstreut publizierte Essays versammelt, wobei die Protagonistin eine in Deutschland lebende Ich-Erzählerin ist, die eine Beziehung mit der Autorin hat. Das kann man am Anfang des Essays *Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht* erkennen. Die Erzählerfigur führt den Leser mit diesen Worten *in medias res, also* direkt mitten in das Ereignis ein: „Ich erinnere mich an ein Gespräch mit Xander, einer Figur aus meiner Erzählung *Das Bad*.“⁴¹² *Talisman* kennzeichnet sich nicht nur durch die Erinnerung der Protagonistin an Europa und Japan, sondern auch durch die damit verbundene Erfahrung des *Unterwegsseins* aus. Ein Unterwegssein, das sich „sicherlich auf ihr Verständnis von Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart auswirkt.“⁴¹³

Mehr oder weniger sind wir alle heutzutage entweder als Touristen oder wegen des Studiums oder Berufs unterwegs. Braidotti spricht von einer postmodernen Subjektivität als kontinuierliches Unterwegssein – Nomadismus im Sinne eines prozesshaften, transformativen Werdens⁴¹⁴, dementsprechend scheint auch die Literatur in Bewegung zu sein.⁴¹⁵ Dieses körperliche, geistige und transformative Unterwegssein ist eines der grundlegenden Themen in Tawadas Essay, das von seiner experimentellen Form her gesehen eine echte Reise über

⁴¹¹ Tawada, Yoko: *Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesungen*, Tübingen: Konkursbuch Verlag 2001, S. 28.

⁴¹² Tawada, Yoko: *Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht*. In Tawada, Yoko: *Talisman*, S. 46.

⁴¹³ Koiran, Linda: *Schattenloses Schreiben im Unterwegs? Such nach Vergangenheitsspuren in den deutschsprachigen Texten von Yoko Tawada*. In: Ivanovic, Christine (Hg.), *Yoko Tawada – Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Mit dem Stück „Sancho Pansa“: von Yoko Tawada*, Tübingen: Stauffenburg 2010, S. 337.

⁴¹⁴ Vgl. Braidotti, Rosi: *Op dorrei. Nomadisch denken in de 21e eeuw*. Amsterdam 2004, S. 61.

⁴¹⁵ Vgl. Ette, Ottmar: *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*, Weilerswist: Velbrück Verlag 2001. Diese Konzepte erläutert ausführlich Kapitel I dieser Arbeit.

Räume und Sprachen darstellt. Wie bei den beiden vorangegangenen analysierten Werken von Vertlib und Rakusa sind auch bei Tawada das interkulturelle Element und das Thema des Unterwegsseins eine Konstante. Dieses Leitmotiv wird in einigen Passagen des Buches deutlich: *Erzähler ohne Seelen* und *Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht*.

Das Unterwegssein wird hier auch zu einer Erfahrung der sprachlichen Mobilität: Die Autorin bewegt sich zwischen und durch die Sprachen. Nach Kraenzle erforscht *Talisman* die linguistischen Konsequenzen des Umzugs der Erzählerin von Japan nach Deutschland und das daraus resultierende Zusammenstoßen von linguistischen Zeichensystemen, die ihre tägliche Realität ausmachen. Laut Tawada ist eine Welt ohne Grenzen nicht möglich, sondern nur eine Welt mit intakten sprachlichen Grenzen, in der es Regionalismus gibt und sich ein Nationalgefühl entwickeln kann.⁴¹⁶ Das Unterwegssein dieser Autorin fängt tatsächlich mit ihrer Reise nach Deutschland an. 1979 kam Tawada zum ersten Mal nach Deutschland, nicht mit dem Flugzeug, sondern mit der transsibirischen Eisenbahn. Diese Reise ist ein wichtiges Erlebnis in ihrem Leben und reflektiert sich in den Werken dieser mehrsprachigen und facettenreichen Schriftstellerin, die von Ost nach West reisend die Dinge durch die Brille ihrer lebhaften Fantasie betrachtet. Diese Reise von Japan nach Europa hat in *Wo Europa anfängt*⁴¹⁷ deutliche Spuren hinterlassen, sowie auch im Text *Erzähler ohne Seelen* aus dem Band *Talisman*:

Ich habe bei meiner ersten Fahrt nach Europa mit der transsibirischen Eisenbahn meine Seele verloren. Als ich dann mit der Bahn wieder zurückfuhr, war meine Seele noch in Richtung Europa unterwegs (TA, S. 22).

Gefiltert durch die Augen der Protagonistin führt die Erzählung in *Erzähler ohne Seelen* den Leser durch eine Reihe von Szenen an verschiedenen Orten, die durch das Wort „Zelle“ verbunden werden. Eine Telefonzelle in einem Stadtteil Tokyos, eine besondere Zelle in Österreich, die „Beichtkammer“ heißt und die Kabine für Simultanübersetzer bei internationalen Kongressen. Der Fokus der Autorin konzentriert sich auf Zellen, die ihr fremd sind:

⁴¹⁶ Vgl. Kraenzle, Christina: *Travelling without Moving: Physical and Linguistic Mobility in Yoko Tawada's Überseezungen*. TRANSIT, 2(1) 2005, S. 1. Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/6382b28h> (Abgerufen am 24.12.2014).

⁴¹⁷ Vgl. Tawada, Yoko: *Wo Europa anfängt. Prosa und Gedichte*. Jap. und dt., übersetzt von Peter Pörtner, Tübingen: Konkursbuch Verlag 1991.

Der menschliche Körper hat auch viele Kabinen, in denen Übersetzungsarbeiten gemacht werden. Ich vermute, dass es dort um die Übersetzungen ohne Original geht. Es gibt aber Personen, die davon ausgehen, dass jedem Menschen bei der Geburt ein Originaltext gegeben wird. Den Ort, an dem dieser Text aufbewahrt wird, bezeichnen sie [diese Personen, A. C.] als Seele (TA, S.19).

Die Konturen der Realität verblassen und der Fokus verschiebt sich auf das Element Seele, daher der Titel des Essays. Die Autorin betrachtet ihre zwei bildlichen Vorstellungen von der menschlichen Seele. Einerseits ist Seele ein Loch im Körper, das mit einer schwäbischen Brötchensorte (die in Schwaben „Seele“ heißt und dieselbe Form mit einem Loch in der Mitte hat) gefüllt werden muss. Andererseits reflektiert die Autorin über die Ähnlichkeit der Seele mit dem Fisch, da das Wort mit dem See oder mit dem Wasser zu tun hat. Der Ich-Erzählerin zufolge ist die Seele unabhängig von der Person selbst, wenn sie eine Beziehung zu ihr hat. Hier wird die Identität der Protagonistin ständig umgestaltet und dekonstruiert, sie sieht aus wie ein seelenloser Mensch, weil ihre Seele immer unterwegs ist. Hier wird das Unterwegssein wie eine Reise gesehen, bei der man seine Seele verliert. Reisend verliert man seine Seele und kommt seelisch abwesend am Zielort an. Die Protagonistin sieht sich in der Pflicht: Sie sagt, die Erzählung über eine große Reise muss „ohne Seele gemacht werden“ (TA, S. 22). Die Reise ist tatsächlich ein Leitmotiv der Werke Tawadas. Bereits in der Erzählung *Wo Europa anfängt*⁴¹⁸ ist von einer Reise der japanischen Protagonistin die Rede, die von Japan nach Sibirien und von dort aus mit der Eisenbahn nach Moskau reist. In *Talisman* bedeutet Europa für die Protagonistin oft eine Metapher, ein Etikett für ein „Anderes“, von dem in *Eigentlich darf man es niemanden sagen, aber Europa gibt es nicht* die Rede ist. Die Ich-Erzählerin beginnt mit ihren Überlegungen zu Europa und konfrontiert sich mit Xander, einer Figur aus der Erzählung *Das Bad*.⁴¹⁹ Die *japanische Brille*⁴²⁰ betrachtet hier die Hautfarbe, die Haare und die Augen im Zusammenhang mit der Identität und Körperlichkeit der Europäer, bei denen „im Tageslicht andere Farben reflektieren“ (TA, S. 47) als bei der japanischen Protagonistin. Im Gegensatz zu den Japanern blicken die Europäer bei

⁴¹⁸ „Europa fängt nicht erst in Moskau an, sondern schon vorher. Ich blickte aus dem Fenster und sah ein mannshohes Schild, auf dem zwei Pfeile gezeichnet waren und darunter jeweils die Worte ‚Europa‘ und ‚Asien‘. Es stand mitten auf der Wiese wie ein einsamer Zollbeamter. ‚Wir sind schon in Europa!‘ rief ich zu Mascha, die im Abteil Tee trank. ‚Ja, hinter dem Ural ist alles Europa‘, antwortete sie ungerührt, als ob es nichts zu bedeuten hätte, und trank ihren Tee weiter. Ich ging zu einem Franzosen, dem einzigen Ausländer im Wagen außer mir und erzählte ihm, daß Europa nicht erst in Moskau anfinge. Er lachte kurz und sagte, Moskau sei NICHT Europa.“ In: Tawada, Yoko, *Wo Europa anfängt, Prosa und Gedichte*. Jap. und dt., übersetzt von Peter Pörtner. Tübingen: Konkursbuch, 1991, S. 25.

⁴¹⁹ Tawada, Yoko: *Das Bad. Kurzer Roman*, Tübingen: Konkursbuchverlag 1989. Vgl. auch: Tawada, Yoko, *Il Bagno* (trad. it. e introduzione di Lucia Perrone Capano), Salerno: Rispostes 2003.

⁴²⁰ Vgl. Fischer, Sabine: Durch die japanische Brille gesehen: Die fiktive Ethnologie der Yoko Tawada, In: *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch 2*, 2003, S. 59–80.

anderen Menschen immer auf die physische Erscheinung, was der Ich-Erzählerin besonders auffällig erschien:

war, dass ein europäischer Körper immer nach einem Blick sucht [...] Vielmehr liegt diesem Bedürfnis die Befürchtung zugrunde, dass etwas, was nicht gesehen wird, jederzeit verschwinden kann (TA, S. 48).

Die Protagonistin definiert Europa als eine mythische Verlust-Figur und eine Meisterin der Kritik, die verschwindet, wenn sie nicht kritisiert wird. Vor dieser Nicht-Existenz fürchtet sie sich am meisten (TA, S. 49–50). Hier kritisiert Tawada nicht Europa, sondern reflektiert über die Tatsache, dass heute Europa durch seinen Verlust idealisiert wird. Durch ihr Schreiben analysiert sie das Bild von Europa, „the way these trans-national, trans-continental Author depict Europe“ – laut Craith – „is often very graphic and unusual and challenges our traditional conceptions of division between continents.“⁴²¹ Tawadas Werk bietet hervorragende Möglichkeiten in der Literaturunterrichtspraxis, da die Fremdperspektive Tawadas auf das Unterwegssein in und außerhalb Europas die Horizonterweiterung der DaF-Studierenden in jeder Hinsicht fördert.

4.1.2 Fremdsein als Lebensprinzip: „Fremdsein ist eine Kunst“

Man ist ja nicht unbedingt fremd, eigentlich fühle ich mich ganz zu Hause hier. (lacht) Aber das Fremdsein braucht der Autor immer, auch im eigenen Land, dass man nicht ein blinder Teil von einem Ganzen ist, dass man Distanz hat, dass man nicht einverstanden sein kann oder selbstverständlich empfindet, dass man immer denken kann, es könnte anders sein, das ist fremd sein.⁴²²

Ein zusätzliches wesentliches Thema in Bezug auf Tawadas Reflexionen und ihre kleinen detailgenauen Beobachtungen über ihr Leben in Europa ist ihr thematisiertes *Fremdsein* und ihr Leben zwischen zwei Sprachen und Kulturen. Mit ihrer japanischen Sicht beobachtet Tawada Alltagssituationen in Europa aus einem scheinbar naiven, aber zugleich sehr aufmerksamen Blickwinkel, aus dem sie Menschen, Kulturen und Worte beobachtet und studiert. Das Motiv des Fremdseins taucht mehrmals in der Erzählung auf und wird von den

⁴²¹ Craith, Máiréad: Europa Schreiben: Yoko Tawada und Emine Sevgi Özdamar. In: Jöhler, Reinhard/Matter, Max/ Zinn-Thomas, Sabine (Hg.): *Mobilitäten: Europa in Bewegung als Herausforderung kulturanalytischer Forschung*, Münster: Waxmann 2011, S. 526.

⁴²²Tawada, Yoko: *Fremd sein ist eine Kunst. Interview mit Yoko Tawada*. Februar 2009. Internet-Quelle: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2015.asp (Abgerufen am 24.12.2014).

DaF-Studierenden als eine lehrreiche Entdeckungsreise durch Deutschland mit einem fremdperspektivischen Blick wahrgenommen. Der Leser/Studierende profitiert von einer emotionalen und intellektuellen Erfahrung und kann eine Epiphanie durchleben.

Die Alltagserfahrungen reflektieren die Fremdheit der Ich-Erzählerin, die wie die beiden vorher analysierten Schriftsteller (Rakusa und Vertlib) nicht gegen das Fremde schreibt, sondern auf kreative Weise über das Fremdsein. Nach Sigrid Weigel sind Tawadas Worte „nicht Wörter aus der Fremde, sondern Wörter, die [...] als Fremdkörper in der scheinbar so vertrauten Sprache erscheinen und aufgrund dieser Position mit jedem einzelnen Wort jene Urszene der Benennung wiederholen, in der Bedeutung entsteht.“⁴²³

Das Fremdsein und Sich-fremd-Fühlen an einem Ort, der anders ist als der Heimatort, bietet die Möglichkeit unbekanntes, aber auch bekannte Lebenswelten in neuer Weise wahrzunehmen und sich selbst und die eigene Sprache genauer kennenzulernen. „Dabei stellte ich fest, dass es auch in meiner Muttersprache kein Wort gab, das meinem Gefühl entsprach. Ich hatte das nur nicht so empfunden, bis ich in einer fremden Sprache zu leben anfing“ (TA, S. 43), schreibt die Autorin.

Das Motiv des Fremdseins taucht insbesondere in zwei Essays auf. *Rothenburg ob der Tauber: ein deutsches Rätsel* und *Das Fremde aus der Dose*, dem wohl bekanntesten Essay Tawadas. Das Leben im Ausland ist ein großes, komplexes und tägliches Experiment, das der Beobachtung würdig ist. In *Rothenburg ob der Tauber: ein deutsches Rätsel* macht die Protagonistin einen Ausflug in die faszinierende mittelalterliche Stadt Rothenburg ob der Tauber. Sie betrachtet mit ihrem fremden Blick die europäische Stadt sowie auch den Prozess der Erinnerung an die Vergangenheit und die Auswirkungen auf die Gegenwart. „Meinen Sie, dass die Stadt zwar im Mittelalter existierte, aber heute nicht mehr da ist?“ (TA, S. 29), fragte sie die Fremdenführerin. Nicht nur das Gefühl der Fremdheit, sondern auch Befremdung über die fremde neue deutsche Kultur wird in diesem Essay thematisiert. Der Essay ist eine Reise in eine deutsche Stadt, die durch die japanische Brille betrachtet wird. Die historischen und gastronomischen Beschreibungen sind originell, ironisch verfremdet, in einem fast magisch zu nennenden Tonfall. Die gepflasterten Altstadtstraßen erscheinen ihr wie der Rücken einer Eidechse. Ladenschilder, Schaufenster, Konditorei, ein rätselhaftes Brot, Puppen, Teddybären und die „außergewöhnliche Genauigkeit der Deutschen“ werden hier im Vergleich zu Japan beschrieben:

⁴²³ Weigel, Sigrid: Laudatio auf Yoko Tawada, *Jahrbuch Schaftlach. Bayerische Akademie der Schönen Künste*, München 10, 1996, S. 373–377, hier S. 375.

Die mit Steinen gepflasterte Straße ähnelte dem Rücken einer Eidechse. Ein Ladenschild mit einer rätselhaften Form fesselte meinen Blick. Wenn die Zahl Sechs mit ihrem Spiegelbild zusammentreffen würde, könnte eine ähnliche Form entstehen. Als ich die Fremdenführerin fragte, was diese Form bedeute, sagte sie nur, das sei eine Brezel. Ein B-rätsel? Wahrscheinlich bedeutet diese Form etwas Schönes in der Geheimsprache des Bäckers (TA, S. 31).

Tawadas Fantasie spinnt sich hier weiter. Für die Autorin ist die Brezel, die wohl bekannteste deutsche Brotspezialität, ein B-Rätsel, das man essen kann. Durch diese verfremdende Darstellung wird deutlich, wie die Augen der Ausländer Deutschland wahrnehmen und was Fremdperspektive meint. Der Leser beginnt, die Dinge in einem neuen Licht wie etwas ganz Neues zu sehen: ohne Oberflächlichkeit, sondern mit Fantasie und Genauigkeit der Angaben.

Das Thema Fremdsein ist auch Leitmotiv in dem Essay *Das Fremde aus der Dose*. In Deutschland muss die Protagonistin sich mit dem neuen Schriftsystem auseinandersetzen, deshalb schaut sie die einzelnen Buchstaben lange an, ohne die Bedeutung der Wörter zu erkennen. Hier werden nicht wie in dem Essay zuvor die deutsche Kultur, die deutsche Geschichte und die Unterschiede zwischen der deutschen und der japanischen Welt betrachtet, sondern die Schriftzeichen der deutschen Sprache und ihre phonologische Qualität. Die Aufmerksamkeit des Lesers richtet sich hier auf die fremde Sprache und ihre mündliche Prosodie:

Jeder fremde Klang, jeder fremde Blick und jeder fremde Geschmack wirkten unangenehm auf den Körper, so lange, bis der Körper sich veränderte. Die O-Laute zum Beispiel drängten sich zu tief in meine Ohren und die R-Laute kratzten in meinem Hals. Es gab auch Redewendungen, bei denen ich eine Gänsehaut bekam, wie zum Beispiel „auf die Nerven gehen“, „die Nase voll haben“, oder „in die Hosen gehen“ (TA, S. 42).

Die Ich-Erzählerin blickt jeden Tag auf die Plakate vor einer Bushaltestelle, wo sie auch Sascha begegnet. Sascha ist eine Analphabetin, die zwar nicht das Alphabet lesen kann, aber Schriftzeichen. Sie kann nicht lesen, aber beobachtet die Zeichen wie die Ich-Erzählerin intensiv und sehr interessiert. Das Treffen mit Sascha ist im Buch signifikant. Es führt zu einer Reflexion über die Symbole, Buchstaben und Bedeutungen. Sascha weiß, dass das Alphabet „nicht das einzige Schriftsystem der Welt ist“ (TA, S. 44). Hier wird der Einfluss der Theorie von Barthes, was die Trennung von *Signifikant* und *Signifikat*⁴²⁴ und die körperliche

⁴²⁴ Die Begriffe *Signifikant* und *Signifikat* stehen in der Semiotik für die zwei Grundelemente eines Zeichens: der *Signifikant* ist jenes Element, das Bedeutung trägt (das Bedeutende) während das *Signifikat* der sichtbare Inhalt (die Bedeutung) ist. Barthes ergänzt die Zeichendefinition um eine Präzisierung Hjelmslevs (vgl. Hjelmslev, Louis: *Aufsätze zur Sprachwissenschaft*, Klett: Stuttgart 1974, S. 82). Ein semiologisches System besteht für Barthes anders aus *drei* verschiedenen Termini:

Bezugnahme auf die Sprache betrifft, klar. Nach dieser Reflexion entscheidet sich die Protagonistin, einen Tag (lang) keine Schrift zu lesen, sondern die fremde Stadt wie einen Text zu interpretieren, als ob sie Analphabetin wäre. Deutschland wird darin mit japanischen Augen gesehen. Die Wörter, die sie in den Gassen der Stadt hört, motivieren sie immer wieder. Beim Lesen dieses Essays betrachten die Studierenden Wörter, Laute und Buchstaben der deutschen Sprache präzise und nicht oberflächlich und fördern dadurch ihre Motivation. Sie sollen die Erfahrung der Autorin nacherleben, damit sie kritische Leser werden; als kritische Rezipienten nehmen die Studierenden das Fremde mit Tawadas Text wahr. Darüber hinaus entdecken sie mehr über Japan, da das japanische Element in diesem Essay viele Spuren hinterlassen hat. In *Lektüre in einer S-Bahn* erfährt der Leser mehr über die bevorzugte Lektüre der Japaner in Japan, in *Rothenburg ob der Tauber: Ein deutsches Rätsel* finden die Studierenden mehr über die japanische Architektur heraus, die in Japan „eine der vergänglichsten Formen der Kunst“ ist (TA, S. 33). In der Folge geht es um die rein sprachliche Analyse des Essays und die Mehrsprachigkeit der Autorin.

4.1.3 Mehrsprachigkeit: „Alle Sprachen sind fremd“

People sometimes ask me where I really live because I travel so much.
I think I live in the languages.⁴²⁵

Egal ob als Anagramme, Ideogramme, Schriften, Buchstaben, Zeichen, Wörter, Redewendungen, Sätze, Stimmen oder Maschinen ist die Protagonistin in *Talisman* sowie in anderen Werken von Tawada zweifelsohne die Sprache. „Ich habe viele Seelen und viele Zungen“⁴²⁶, wie es im Buch *Überseezungen* nachzulesen ist. Das Thema Sprache, oder besser Sprachen und ihre Übersetzungen, taucht insbesondere in dieser Essaysammlung auf. Die Autorin richtet ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die Probleme der Sprache, sondern geht weiter. Sie konzentriert sich auf die Alterität der Fremdsprache: Alle Sprachen sind fremd. Es geht um ein *displacement*, aus dem eine Spannung zwischen der eigenen Sprache und der fremden Sprache entsteht. Die Autorin spielt mit Sprachen, Lauten, Buchstaben und

„Es gibt also das *Bedeutendem*, das *Bedeutete* und das *Zeichen*, das die assoziative Gesamtheit der ersten beiden Termini ist.“ In: Barthes, Roland, *Mythen des Alltags*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1964, S. 90.

⁴²⁵ Bettina Brandt: *Scattered Leaves: Artist Books and Migration, A Conversation with Yoko Tawada*. *Comparative Literature Studies* 45.1 (2008), S. 12–22, hier S. 19. *Project MUSE*. Web. 15 Oct. 2013. <<http://muse.jhu.edu/>>.

⁴²⁶ Tawada, Yoko: *Überseezungen*, Tübingen: Konkursbuchverlag 2002, S. 70.

Schrifttypen und fokussiert Lautmalereien, grammatische Differenzen und vor allem das Phänomen der Übersetzung.⁴²⁷

Auf diese Aspekte hat auch Eva Hausbacher in *Poetik der Migration* aufmerksam gemacht. In ihren Überlegungen über das postkoloniale Erzählen stellte Hausbacher fest, dass der Begriff der „Migration“⁴²⁸ eine Funktion als Praxis kultureller Übersetzungen erhält. Zwischen unterschiedlichen Kulturen eignen sich die Migranten „nicht nur Wissen, Werte, Traditionen, Geschichten und die Sprache einer anderen Kultur an, sondern modifizieren diese kreativ für ihre eigenen Zwecke. Diese Übersetzung transformiert und verfremdet das Original, wodurch inkommensurable kulturelle Phänomene offen gelegt und in den dominanten Diskurs eingeführt werden.“⁴²⁹ In dieser Hinsicht hat Yasemin Yildiz in *Tawada's Multilingual Moves: Toward a Transnational Imaginary* über Tawada angemerkt:

Tawada is not merely operating “between” two languages, cultures, or national contexts. Rather, her writing playfully opens language from within and introduces links to other languages that are not determined by “natural” connections.⁴³⁰

Tawadas Reflexionen über die Sprache stellen Verbindungen und Vergleiche zu anderen Sprachen her und erweitern die Sprachkompetenz und das Weltwissen der DaF-Studierenden. In diesem Essay steht Zweisprachigkeit im Zentrum. Aus einer fremden Sicht entdeckt die japanische Autorin neue sprachliche Kombinationen mit einer fast kindlichen Neugier. DaF-Studierende sollen das Lesen des Textes Tawadas nicht nur als eine einfache Textverständnisübung sehen, sondern als eine kreative Aufgabe. Manchmal kennen die Studierenden die Bedeutung der Wörter ohne die Bedeutungen und Ähnlichkeiten mit anderen Wörtern oder die Nachahmung eines außersprachlichen akustischen Phänomens durch die ähnliche Lautgestalt eines sprachlichen Ausdrucks zu reflektieren.⁴³¹ Im Essay *Talisman*

⁴²⁷ Kilchmann, Esther: Ende der Einsprachigkeit: Intrakulturelle Schreibweisen in der deutschen Gegenwartsliteratur bei Yoko Tawada und Tim Krohn. In: *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*; Bd. 12: Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur und Medienwissenschaft, bearb. von Ortrud Gutjahr, Frankfurt a. M. 2012, S. 72.

⁴²⁸ Vgl. Kapitel I dieser Arbeit.

⁴²⁹ Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration*, S. 135.

⁴³⁰ Yildiz, Yasemin: *Tawada's Multilingual Moves: Toward a Transnational Imaginary*. In: Slaymaker, Doug (Hg.): *Yoko Tawada. Voices from everywhere*. Lanham [u.a.]: Lexington Books 2007, S. 77–89, hier S. 85.

⁴³¹ Für eine übersichtliche Gesamtdarstellung der Wortbildungsmodelle in der deutschen Gegenwartssprache auf synchroner Grundlage (durch zahlreiche Beispiele aus Presse und Belletristik) und stilistische und textlinguistische Aspekte vgl. Fleischer, Wolfgang/ Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4. Aufl. Berlin: De Gruyter 2012. Um die Diskussion auf die japanischen Sphäre zu erweitern und einen Überblick über die Medienlinguistik deutsch/japanisch kontrastiv unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs von sprachlichen und visuellen

werden diese Aspekte fokussiert. Der Essay schildert unterschiedliche linguistische Reflexionen und Beobachtungen aus der Sicht eines Fremden. All diese Erfahrungen in der deutschen Sprache werden in einem entspannt-humorvollen Ton beschrieben. Im Eröffnungssessay des Bandes *Von der Muttersprache zur Sprachmutter* mustert die Ich-Erzählerin die Gegenstände ihres Büros und denkt über deren deutsche Bezeichnungen nach, die für sie fremd sind. Die Sprachen, oder besser die deutsche Sprache, werden hier mit kulturellen und linguistischen Reflexionen assoziiert. Aus einer kindlichen Sicht beobachtet die Protagonistin wie eine Angestellte einen defekten Bleistift beschimpft, als ob der Bleistift eine Person wäre:

In der japanischen Sprache kann man einen Bleistift nicht auf diese Weise personifizieren. Ein Bleistift kann weder blöd sein noch spinnen. In Japan habe ich noch nie gehört, dass ein Mensch über seinen Bleistift schimpfte, als wäre er eine Person (TA, S. 10).

Nach dieser interkulturellen Reflexion beobachtet die japanische Protagonistin das Geschlecht der Wörter in der deutschen Sprache; in der japanischen Sprache sind alle Wörter geschlechtslos. Das grammatische Geschlecht eines deutschen Wortes zu lernen machte ihr daher viel Mühe (TA, S. 11). Deswegen versucht sie, wenn sie ein männliches Wort sieht, es wirklich als ein männliches Wesen zu erspüren und zwar nicht im Kopf, sondern mit ihrem Gefühl. Die Dinge durch das Gefühl wahrzunehmen und zwar mit einer viel größeren Empfindsamkeit als die Erwachsenen dies tun, ist ein Merkmal der Kinder, die noch keine Regeln, Strukturen und Systeme kennen. Ihre Reflexionen sind spontan, deswegen kann man (das ist eine der vielen Betrachtungen der Protagonistin) „eine zweite Kindheit erleben“ (TA, S. 13), wenn man eine neue Sprachmutter hat. Für die Autorin ermöglicht die Fremdsprache eine neue Haltung gegenüber der Muttersprache, bzw. der Sprache, in welcher der Erstspracherwerb erfolgte. Tawada zeigt, dass die Wörter der Muttersprache den Menschen mitgegeben worden sind und sie daher eine geradezu zwangsläufige Beziehung zu den Wörtern zu haben scheinen. Hingegen „in einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner: er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert“ (TA, S. 15). „In dieser narrativen Inszenierung von Fremdsprachigkeit wird

Zeichen zu werfen vgl. die Publikationen von Professor Manabu Watanabe: Vorüberlegungen zu einer Historiographie der Jugendsprachenforschung an Hand einiger Eigentümlichkeiten der deutschen und japanischen Wortbildung. In: Forsgren, Kjell-Åke /Kaltz, Barbara (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 14.1, Münster: Nodus 2004, S. 135–146. und Möglichkeiten und Grenzen einer kontrastiven Jugendsprachenforschung im Zeitalter der Globalisierung. Vorüberlegungen unter besonderer Berücksichtigung der Anglizismen und der SMS-Kommunikation. In: Wang, Xiao (Hg.): *Germanistik in Asien im Zeitalter der Globalisierung*, Beijing 2004, S. 382–396.

es“ – laut Kohns – „auch dem Muttersprachler möglich, die ‚schräge‘ Perspektive des Fremden einzunehmen und die eigene Sprache als radikal fremd wahrzunehmen. In dieser radikalen Fremdheit verliert sich letztlich der Unterschied zwischen ‚Muttersprache‘, denn keine Sprache kann mehr als eigen und natürlich erfahren werden.“⁴³²

Ein weiteres Merkmal in *Talisman* ist das Phänomen der Übersetzung. In *Surface Translations: Meaning and Difference in Yoko Tawada's German Prose* betont Anderson, der Titel ihres Essays deutet an, wie die Autorin-Übersetzerin den Prozess der hyperliteralen oder oberflächigen Übersetzung als Mittel zur Vermeidung sowohl von Assimilation als auch von Ausgrenzung entlarvt. Anderson zufolge betrachtet „Tawada nicht die Übersetzung als Mittel zur Replikation eines ursprünglichen Sinns, sondern sie sieht es als eine Möglichkeit, Sprache zum Leben zu erwecken und kulturelle Konventionen in Frage zu stellen.“⁴³³ Die blauen Seiten im Essay umfassen *Das Wörterbuchdorf*, einen von Peter Pörtner aus dem Japanischen ins Deutsche übertragenen Text. Das Dorf in der Erzählung ist aus einem Wörterbuch geboren, es ist eine echte oder zugleich fantastische Welt. Als das Wörterbuch entstanden war, „hatte man bereits vergessen, in welcher Sprache das Wörterbuch verfasst gewesen war“ (TA, S. 67). Dieser Text ist im japanischen Original und in der deutschen Übersetzung abgedruckt, er „unterschiedet sich im Sprachrhythmus, in Vokabular und Syntax wesentlich von den deutsch geschriebenen Texten Tawadas.“⁴³⁴ Hier reflektiert die Autorin die Problematik der Übersetzbarkeit der Sprachen. Tawada zufolge ist die Übersetzung „nicht Abbild des Originals, sondern in ihr bekommt eine Bedeutung des Originals einen neuen Körper“ (TA, S. 138). Ihr Schreiben ist eine „Über-setzungsperformance“⁴³⁵ und der Leser wird mit zwei parallelen Texten konfrontiert. Laut Todorov „entzieht sich die Ideogramm-Seite des *Wörterbuchdorfes* der globalen Vorherrschaft der europäischen Sprach- und Kommunikationswelt, andererseits symbolisiert das Zusammenspiel beider Seiten die kulturelle Diskontinuität, Vielfalt und Verweigerung großräumiger Einheit im Vernetzungsprozeß der

⁴³² Kohns, Oliver: Übersetzung und Anamorphose. Literarische Fremdsprachigkeit und entstellte Sprache: Yoko Tawada, Jonathan Safran Foer. In: Kyung-Ho, Cha/Rautzenberg, Markus (Hg.): *Der entstellte Blick. Anamorphosen in Kunst, Literatur und Philosophie*, Paderborn: Fink 2008 S. 208.

⁴³³ Anderson, Susan C.: *Surface Translations: Meaning and Difference in Yoko Tawada's German Prose*. Seminar: A Journal of Germanic Studies 46.1 (2010): S. 50–70, hier S. 50–51. *Project MUSE*. Web. 15 Oct. 2013. <<http://muse.jhu.edu/>>.

⁴³⁴ In: Krauß, Andrea: *Talisman. Tawadische Sprachtheorie*. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium Verlag 2002, S. 55–77, hier S. 62.

⁴³⁵ Michiko, Tanigawa: Performative Übersetzungen / über-setzende Performance. Zur Topologie der Sprache von Yoko Tawada, In: Ivanovic, Christine (Hg.): *Yoko Tawada – Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Mit dem Stück „Sancho Pansa“: von Yoko Tawada*, Tübingen: Stauffenburg 2010, S. 351.

Globalisierung.“⁴³⁶ Im Essay *Das Tor des Übersetzers oder Celan liest Japanisch* findet man eine sorgfältige linguistische und literarische Analyse der Autorin. Er zeigt wie Celan in Ideogrammform übersetzt wird. Todorow merkt an: „Tawada übersetzt nicht, allenfalls unternimmt sie, was sie einmal eine ‚experimentelle Übersetzung‘ genannt hat: Alles, was ihr beim Übersetzen noch dazu und an neuen Ideen einfiel, fügte sie in ihre Übersetzung ein.“⁴³⁷ Bei einem Interview 1996 meinte Yoko Tawada:

[...] Schreiben ist ja Arbeit mit der Muttersprache, aber manchmal auch gegen die Muttersprache. Man muß ja auch richtig mit der Muttersprache kämpfen, weil sie uns ja auch zwingt in einem einzigen System drin zu bleiben und das wollen wir ja nicht.⁴³⁸

Nach Karl Van Dijk zeigt sich Zweisprachigkeit bei Tawada als „ein transformatives, keineswegs schmerzloses *Sich-immer-neu-finden-Müssen*.“⁴³⁹ Van Dijk zufolge zeigen die Texte von Tawada so wie auch die Texte von Herta Müller „das postmoderne Potenzial des Wandelbaren auf, wobei [diese Literatur, A. C.] dem postmodernen Gedanken der uneingeschränkten Modellierbarkeit von Leben Grenzen setzt.“⁴⁴⁰ Das ist die Stärke und das Potenzial dieser Literatur. Durch sie kann der DaF-Studierende sich nicht nur mit der Sprache, sondern auch mit der Literatur und ihren rhetorischen Stilmitteln auseinandersetzen. Die Autorin geht vom Phänotypischen aus und führt die Reflexion weiter, bis sie die sprachlichen und geografischen Grenzen überwindet.

⁴³⁶ Todorow, Almut: Das Streuen der gelebten Zeit: Emine Sevgi Özdamar, Herta Müller, Yoko Tawada. In: Schenk, Klaus/ Todorov, Almut/ Tvrđik, Milan (Hg.): *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen/Basel: Francke Verlag 2004, S.48.

⁴³⁷ Ebenda, S. 44–45.

⁴³⁸ Klopfer, Alfred: „Also es gibt kein Original.“ Japanische Germanisten im Gespräch mit der Schriftstellerin Yoko Tawada. In: OAG Notizen, 11/1998, S. 11–19, Hier, S. 16.

⁴³⁹ Van Dijk, Kari: Lost in Translation – oder doch nicht? Zweisprachigkeit bei Herta Müller und Yoko Tawada. In: Schlicht, Corinna (Hg.): *Lebensentwürfe. Literatur- und filmwissenschaftliche Anmerkungen*, Oberhausen: Karl Maria Laufen Verlag 2005, S. 127.

⁴⁴⁰ Ebenda.

4.2 Didaktische Analyse

4.2.1 Reflexion zur Textauswahl und Didaktisierungsvorschläge

Die Herausforderung für die Germanistik und das literarische Lernen in der Schule [in meinem Fall an der Universität in Italien, A. C.] müsste, knapp formuliert, darin bestehen, jene *inbetween spaces*, wie sie von Bhabha beschrieben werden, als konstitutive Merkmale zeitgenössischer Literatur anzuerkennen und eine Lesart zu entwickeln, die sich dem Inkommensurablen nicht verschließt. Was heute jedoch überwiegt, ist eine Art paradigmatische Trägheit, die althergebrachte Muster des Verstehens und Einordnens weiter gelten lässt, auch wenn diese auf Texte angewandt werden, die etwas anderes verlangen.⁴⁴¹

Im Zuge der Globalisierung und der weltweiten Internet-Vernetzung sind heutzutage die Studenten zu Weltbürgern geworden. Fasziniert vom Anderen und Unbekannten träumen sie davon, ferne Ziele zu erreichen und verschiedene Kulturen und Länder zu erkunden, um ihre Fremdsprachenkenntnisse und sich selbst zu bereichern. Die Aufgabe der Lehrer ist es, die Leidenschaft für die Literatur zu vermitteln und gleichzeitig den Studierenden verständlich zu machen, dass sie diese ‚Sehnsucht nach dem Fremden‘ bzw. die ‚*Faszination des Diversen*‘⁴⁴² zumindest teilweise durch die Lektüre von Texten der Chamisso-Literatur erleben können. Eine wesentliche Funktion der Chamisso-Texte ist, die Studierenden rund um die Themen Identität, Kultur und Alterität zu informieren. Laut Krammer können literarische Texte „als performative Akte gelesen werden, in deren unterschiedlichsten Identitäten ein Körper verliehen wird.“⁴⁴³ Bei Tawadas Produktion rezipieren und konstruieren die Studierenden nicht nur ihr Wissen, sondern sie gehen darüber hinaus, denn durch die Texte Tawadas können sie sich in andere Leute und Welten in Deutschland und Japan hineinversetzen. Das weckt die sogenannte Lesemotivation der Studierenden, die sich mit interkulturellen Texten beschäftigen. Tawadas Texte sind Texte, die etwas anderes verlangen. Aufgrund der „intersprachlichen“ und interkulturellen Aspekte der Texte Tawadas und ihrer Offenheit gegenüber den Realitäten in Europa und darüber hinaus hat der Studierende dann die Möglichkeit, sich

⁴⁴¹ Mitterer, Nicola: Nothing is ever homogeneous. Das Fremde als hermeneutischer Bezugspunkt in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Babka, Anna (Hg.): *Dritte Räume*, Wien, Berlin: Turia + Kant 2012, S. 225.

⁴⁴² Vgl. ebenda, S. 224.

⁴⁴³ Krammer, Stefan: Identität(en) lesen. Eine Herausforderung der Kulturtheorie und Literaturdidaktik. In: Pfabigan, Doris/ Zelger, Sabine (Hg.): *Mehr als Ethik*, Wien: Facultas.wuv 2012, S. 71.

mit den verschiedensten kulturellen und sprachlichen Realitäten zu konfrontieren. Er macht nicht nur eine literarische, sondern auch eine interkulturelle, landeskundliche und ästhetische Erfahrung, die im didaktischen Kontext ganz neue Perspektiven eröffnen kann. Laut Kohns bietet Tawada dem Leser

keine wie auch immer ‚exotistische‘ Möglichkeit der Identifikation mit einer japanischen und wie auch immer verfremdeten Perspektive auf das ‚Eigene‘. Es geht vielmehr um die Erfahrung einer *völligen* Fremdheit, in der gerade die Möglichkeit *jeder* ‚Eigenheit‘ selbst in Frage gestellt wird. [...] Die Erfahrung, die Tawadas Leser mit ihrer Sprache machen, ist nicht einfach ein Perspektivwechsel, sondern eine Verschiebung und Störung jeder Perspektive überhaupt. Insofern ähnelt diese Erfahrung strukturell dem Prinzip der Anamorphose.⁴⁴⁴

Die Frage nach der Identität sowie nach der Verschiebung jeder Perspektive wird im Verlauf des Buches immer wieder aufgeworfen und die ‚exotistischen‘ Möglichkeiten der Identifikation mit einer japanischen und wie auch immer verfremdeten Perspektive auf das ‚Eigene‘ sind zahlreich. Basierend auf diesen Analysen werde ich in diesem Kapitel *Talisman* zu beleuchten versuchen. Die im vorhergehenden Kapitel analysierten Aspekte des Textes lassen diesen als prädestiniert für eine Didaktisierung in einem universitären DaF-Kontext erscheinen. Wie für Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* und Vertlibs *Zwischenstationen* habe ich drei didaktische Vorgehensweisen entwickelt. Auch die folgenden Arbeitsblätter mit Übungstypologie orientieren sich am Schema, das für die zuvor analysierten Autoren erarbeitet wurde. Bei der Erstellung der Arbeitsblätter nehmen die *handlungs- und produktionsorientierten Ansätze* eine zentrale Stellung ein, da sie das Interesse für den Text aktivieren, Lesemotivation schaffen und Lesebereitschaft und Leselust entwickeln.⁴⁴⁵

⁴⁴⁴ Kohns, Oliver: Übersetzung und Anamorphose, S. 208.

⁴⁴⁵ „Handlungs- und produktionsorientierte Ansätze haben als gemeinsamen Nenner die Abkehr von der diskursiv-analytischen Erschließung der einen Textbedeutung. Sie tragen der Offenheit des literarischen Textes ebenso Rechnung wie der Subjektivität individueller Rezeptionen. [...] Ein Unterricht, in dem die Textverstrickung Raum für erlebnisbezogene Rezeptionsdispositionen, -modi und -wirkungen lässt und in dem der Übergang zu stärker erfahrungsorientierten Kategorien auch ein handelnder und produktiver ist, wird zweifellos effektiver im Aufbau komplexitätsbewältigender Lesekompetenz und stabiler Lesemotivation sein als einer, in dem die Texte diskursiv-analytisch zur Kenntnis genommen werden. [...] Handlungs- und produktionsorientierte Methoden können auch für das Literarisierungsziel effektiv sein, insofern sie lese motivational relevante Rezeptionskategorien aktivieren. Sie können [...] bei überlegtem Einsatz für die Aneignung von Alterität auf allen Ebenen eines Textes funktional werden, der thematischen, der ästhetischen und der kontextuellen.“ In: Maiwald, Klaus: *Literatur lesen lernen: Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments* (Deutschdidaktik aktuell; Bd. 10), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001, S. 83–84.

4.2.1.1 Interkulturelles Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (IKU)

Irmgard Honnef-Becker hat die Frage „Wie lässt sich interkulturelle Literatur bestimmen, was ist das Spezifische daran und inwiefern bedarf sie auch einer spezifischen Didaktik?“⁴⁴⁶ in ihren Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik beantwortet. Die vielen Vermittlungsmodi literarischer Texte im Unterricht sind offenzulegen, um die Kunst des Fremdverstehens zu entwickeln: „Dabei sollen nicht nur analytische, sondern auch kreative Verfahren zum Einsatz kommen.“⁴⁴⁷ Ausgehend von diesen Prämissen zielt die didaktische Analyse im Folgenden darauf ab, eine Antwort auf die obige Frage zu geben und einen Vermittlungsmodus dieses Textes von Tawada festzulegen.

In der Einstiegsphase (**1. VOR DEM LESEN**) bereitet man die Klasse auf das Zusammentreffen mit der Autorin und mit ihrer Biografie vor. Die Studierenden sollen ein Interview der Autorin hören, nützliche Informationen über sie im Internet finden und ihre spontanen Eindrücke zur Autorin notieren. Dann erstellen sie eine Liste zu den wichtigsten Infos der Autorin. Mit dieser ersten Aufgabe können die Studierenden nicht nur die Autorin besser kennenlernen, sondern sich auch der Welt der Forschung nähern, ohne sich selbst in den heterogenen Datenmengen im World Wide Web zu verlieren. Aus dem Blog *Japanische Literatur* ist eine Rezension zur Autorin entnommen. Die Studierenden befassen sich mit einer neuen Textart: der Rezension. Sie sollen die Rezension zu einem anderen Buch Tawadas *Überseesungen* zuerst lesen, ihre Formmerkmale analysieren und die *12 Tipps – wie man eine gelungene Rezension schreibt* lesen, um dann selbst eine eigene Rezension zu *Talisman* zu verfassen. Beim Schreiben der Rezension sollten sie auch ihre eigene Meinung oder auch Kritik dazu erwähnen (**2. EINE REZENSION**).

In der zweiten Phase wird das Stichwort *Fremdsein* eingeführt. Die Studierenden definieren den Begriff und erstellen subjektive und individuelle Assoziationen. Da diese Fremdheit positive oder negative Assoziationen hervorrufen kann, sollten die Studierenden diese auflisten (**3. FREMDSEIN**). Auf diesen Aspekt der Fremdheit hat Ulrike Reeg aufmerksam gemacht. In ihren sprachdidaktischen Überlegungen zu den Texten von Yoko Tawada stellt sie fest, dass

die Texte von Yoko Tawada [...] abgesehen von dem Interesse an den Entstehungsbedingungen, immer wieder neugierig auf ihre Einstellung als Textproduzentin, eben genau auf besagte Intentionalität, die sich in den Texten vermittelt

⁴⁴⁶ Honnef-Becker, Irmgard: Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*, S. 201.

⁴⁴⁷ Ebenda, S. 229.

[machen]. Dies liegt u. a. an den zahlreichen biographischen Einschreibungen, der Vermischung von Textsorten und nicht zuletzt an der den Texten inhärenten sprachlich und thematisch bedingten Fremdheitsperspektive.⁴⁴⁸

In der dritten Phase sollen die Studierenden einen Abschnitt lesen, in dem die Autorin das Fremdsein definiert, um dann ihre Meinung mit den Gedanken der Autorin zu vergleichen. Dann sollen sie einen kurzen Abschnitt über eines der 17 Essays in Anlehnung an ihre persönlichen Erfahrungen schreiben. Hier wird der Prozess des *kreativen Schreibens*⁴⁴⁹ aktiviert. Ein Prozess, der „alle Textarten umfasst, bei denen man als Schreiber seiner Fantasie freien Lauf lassen kann.“⁴⁵⁰

Obwohl der Text *Fremd sein ist eine Kunst* von dem Dozenten/der Dozentin vorgetragen wird, wäre es ideal, in dieser Phase die Interaktion mit den Studierenden und das gemeinsame Lesen zu fördern. Diese Arbeitsblätter für DaF-Studierende sind als Lernmaterial entworfen worden, um den literarischen Texten zu begegnen und um die dialogorientierten Gespräche zu ermöglichen und die Leseerfahrung positiv zu besetzen. Diese Übungen sollen in erster Linie die Motivation zum Lesen der Literatur und vor allem die Schaffung eines leseorientierten Klimas im DaF-Literatur-Unterricht fördern. Zuerst die Texte zu lesen, dann darüber zu diskutieren und schließlich etwas dazu zu schreiben sind die drei idealen Schritte. Auf

⁴⁴⁸ Reeg, Ulrike: Je länger ich mich mit der deutschen Sprache beschäftige, desto mehr Schwierigkeiten fallen mir ins Auge. Sprachdidaktische Überlegungen zu Texten von Yoko Tawada. In: Di Meola, Claudio/ Hornung, Antoni/Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.–7.2.2004)*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Rom, 2005, S. 487.

⁴⁴⁹ Das *kreative Schreiben* ist ein prozessorientiertes Schreibkonzept, bei dem DaF-Studierende ihre Fantasie ansprechen und das literarische Schreiben erlernen. Mit den vielen Übungen in dieser Forschungsarbeit, die das kreative Schreiben aktivieren, können die DaF-Studierenden kreative Experimente machen und verschiedene Möglichkeiten des Denkens und Empfindens in der deutschen Sprache aufzeigen. Vgl. dazu: Porombka, Stephan: *Abgewandt. Angewandt. Zugewandt. Über die Beziehung von Literaturwissenschaft und Kreativem Schreiben*. In: Zeitschrift für Germanistik N.F. 3 (2006), S. 597–609 sowie auch Porombka, Stephan: *Das neue Kreative Schreiben*. In: *German as a foreign language 2* (2009), S. 167–193. Vgl. dazu aber auch Finke, Eva/ Thums-Senft, Barbara: *Begegnung in Texten: Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*, Stuttgart: Schmetterling Verlag 2008. Zu dem Akt des Schreibens vgl. AUTOR??: „Praxisbezogene Modelle und Vermittlungsformen im kreativen Schreiben“. In: Brunner, E. Maria: *Schreibgesten. Die Entdeckung des Schreibens im Akt des Schreibens. Schreibkompetenz durch Literaturunterricht* (Deutsche Hochschuledition; Band 57), Neuried: Ars Una 1997, S. 381–446. Um den Prozess des Schreibens in der Unterrichtspraxis zu aktivieren, würde ich den Unterhaltungs- und Kriminalroman *Hannahs fabelhafte Welt des Kreativen Schreibens* von Susanne Diehm empfehlen. Im Roman enthüllt die Heldin Hannah mit den Methoden des kreativen Schreibens eine Intrige. Sie klärt einen Mordfall auf und entdeckt ihre Berufung. Die Studierenden werden erkennen, wie Schreiben eine Intrige und einen Mordfall auflöst oder auch, wie Heldinnen schreibend wachsen und sich verändern. Vgl. Diehm, Susanne: *Hannahs fabelhafte Welt des Kreativen Schreibens*, Berlin u. a.: Schibri-Verlag 2013.

⁴⁵⁰ Esser, Rolf: *Das große Arbeitsbuch Literaturunterricht: Lyrik, Epik, Dramatik*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007, S. 7.

unterrichtspraktischer Ebene darf zudem die überschaubare Länge des Buches von Vorteil sein. Die Studierenden reflektieren über ihre eigene Wahrnehmung fremder Sprachen und Kulturen und über die Aussagen der Autorin im Text und in den Interviews. Der literarische Text ist jetzt ein Impuls für die Reflexion und der Studierende muss über den Text hinaus gehen, er soll seine Meinung zum Thema und seine Wahrnehmung der fremden Sprachen und Kulturen äußern. Dazu schlägt Krammer folgende Zugangsweisen vor:

Bei der Arbeit mit den Schülerinnen [in meinem Fall DaF-Studierenden, A. C.] können nicht nur Differenzen herausgearbeitet werden, sondern auch Gemeinsames identifiziert und somit die Differenzen punktuell überwunden werden. Durch Perspektivenwechsel, Perspektivenvergleich können Fremdverstehen und Empathiefähigkeit entwickelt werden. Ziel ist nicht zuletzt die Befähigung zur Selbstreflexion: Das Andere soll nicht als etwas Besonderes betrachtet werden, sondern vielmehr in Beziehung zum Eigenen gesetzt werden. Der bestehende eigene Denkraum soll erweitert bzw. verändert werden, und zwar in einer Weise, dass die Kategorien selbst in Zweifel gezogen werden: Was ist schon das Eigene? Was ist das Andere? Identitäten lesen bedeutet nämlich auch, mit Hilfe der Literatur die Konstruktion von Identität selbst verstehen zu lernen.[...] Ausgangspunkt ist dabei die Fremdheit der Literatur selbst. Sie wird nicht als Hindernis der Rezeption gesehen, sondern als Chance betrachtet. Sie erlaubt einen kritischen Blick auf das sogenannte Eigene und zeigt bereits durch ihre Existenz, dass Identität nichts Feststehendes, nichts Homogenes sein kann.⁴⁵¹

Am Schluss sollen die Studierenden zu anderen Autoren der deutschen Literatur oder anderen Literaturen, die sich mit dem Thema Fremdsein beschäftigt haben, recherchieren. Diese Hypertextualität ist „ein universeller Aspekt der Literarität: es gibt kein literarisches Werk, das nicht, in einem bestimmten Maß, je nach Lektüre, an ein anderes erinnert.“⁴⁵² Die Arbeitsblätter werden mit einem Artikel abgerundet, um das Thema „Chamisso-Preis“ zu vertiefen (**4. ZUR VERTIEFUNG**). Die Durchführung besteht aus einer bloßen Lektüre der Studie, denn der Studierende soll entscheiden, ob er den Text näher untersuchen will. Das Lesen, die Analyse und die Kritik des Artikels werden in der Bewertung als zusätzliche Arbeit positiv bewertet.

⁴⁵¹ Krammer, Stefan: Identität(en) lesen, S. 72–73.

⁴⁵² Genette, Gérard: *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993, S. 19.

4.2.1.2 Landeskundliches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (L)

Wer wird dies lesen?
(Quis leget haec?)
Persius: Saturae 1,2.

Zwischen Europa und Japan bietet Tawada den Studierenden eine landeskundliche Erfahrung. Wir haben es mit einer „[...] besonders exponierte[n] Stellung der Autorin als *Sprachfremde* und zunächst Landeskundige, die sich aus dieser Perspektive mit Deutschland auseinandersetzt“⁴⁵³, zu tun. In der Einstiegsphase (**1. EUROPA**) sollen die Studierenden eine persönliche Assoziogramm-Übung zum Begriff *Europa* machen, um dann in der zweiten Phase den Abschnitt aus dem Essay *Eigentlich darf man es niemanden sagen, aber Europa gibt es nicht* zu lesen. Nach der Lektüre der Abschnitte sollen die Studierenden aufschreiben, welche Bedeutung die Begriffe *Europa* und *Europäer* für die Autorin haben. In der dritten Phase (**2. DAS LEBEN IM AUSLAND**) sollen die Studierenden die Abschnitte aus dem Essay *Rothenburg ob der Tauber: ein deutsches Rätsel* lesen. Der Essay ist ein Rundgang durch die deutsche Stadt, die mit japanischer Brille, historischen und gastronomischen Beschreibungen und durch einen ironischen und an den magischen Realismus erinnernden Ton betrachtet wird. Die Altstadt, die mit Steinen gepflasterte Straße, die dem Rücken einer Eidechse ähnelt, Ladenschilder, Schaufenster, eine Konditorei, ein rätselhaftes Brot, Puppen, Teddybären und die „außergewöhnliche Genauigkeit der Deutschen“ werden hier im Vergleich zu Japan beschrieben. Die Studierenden sollen einen eigenen Text in Tawadas Stil über eine deutsche Stadt erstellen und auch einen Vergleich mit Italien versuchen. Dank ihrer blühenden Fantasie beobachtet Tawada ihre Umgebung mit kindlichem Staunen. Jetzt ist die Situation umgekehrt, denn die Studierenden sollen zu Autoren werden.

„Literatur befördert“ – ich zitiere Maria E. Brunner – „Fremdverstehen durch inneren Monolog oder erlebte Rede; dadurch wird fremde Innensicht vermittelt und Empathie oder Perspektivenübernahme durch Personenkonstellationen, Konflikte und Inhalte ermöglicht.[...] Das literarische Schreiben soll die Auseinandersetzung mit dem Fremden betonen: wichtig ist der Einblick in die Gestaltungsprozesse, der Abbau von Schreibblockaden, weniger das eigentliche literarische Produkt.“⁴⁵⁴ Ausgehend von diesen Annahmen haben die Studierenden

⁴⁵³ Reeg, Ulrike: Je länger ich mich mit der deutschen Sprache beschäftige, desto mehr Schwierigkeiten fallen mir ins Auge, S. 488.

⁴⁵⁴ Brunner, E. Maria: Schreibgesten. Die Entdeckung des Schreibens im Akt des Schreibens. Schreibkompetenz durch Literaturunterricht (Deutsche Hochschuledition; Band 57), Neuried: Ars Una 1997, S. 582.

in der finalen Phase (**3. SELBST- UND FREMDBILD**) die Möglichkeit, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen, über das Selbst- und Fremdbild zu reflektieren und „ihre italienische Brille“ aufzusetzen, um Deutschland sehen zu können. Blioumi nennt die Darstellung des fremden Blicks auf das Eigene auf der Erzählebene Rollendistanz:

Der Perspektivenwechsel in der Rollendistanz wird dadurch geleistet, dass von außen, mit einer „fremden Brille“ das eigene betrachtet und auf die Frage „wie sehen uns die anderen?“ eine Antwort gegeben wird.⁴⁵⁵

In dieser Phase sollen die Studierenden aktiv und produktiv sein, sie sollen ihre Kommentare, ihre Wahrnehmungen und auch Kritiken über Deutschland im Stile Tawadas, aber aus der Sicht eines Italieners/einer Italienerin schreiben. Die Studierenden haben die Aufgabe, einen Text im Stil eines Essays zu schreiben. Das Erzählschema ist bereits allen bekannt und nach der Durchführung legen sich die Studierenden gegenseitig einzelne Stellen zur Kritik und Verbesserung im Stil einer „Schreibkonferenz“⁴⁵⁶ vor. Die vorgegebenen Erzählstrukturen aus *Talisman (Als ich nach Deutschland kam/Ich erinnere mich an/Da ich nicht gewohnt war/Was mir aber stark auffiel, war, dass/ Unter dem Wort „Deutschland“ kann ich mir)* dienen als Schreibstützen. Hier wird die *kreative Kompetenz* entwickelt, d. h. „die auszubildende Fähigkeit, auf Texte aktiv-produktiv-handelnd zu antworten“ und „selbst als Handelnde und Gestaltende tätig zu werden, spielerisch-kombinatorisch in die Texte hineinzugehen, sich tätig anzueignen, sich als Schöpfer zu erfahren.“⁴⁵⁷

⁴⁵⁵ Blioumi, Aglaia: Kulturaustausch, Interkulturalität und Interdisziplinarität. Beispiele aus der deutschsprachigen Migrationsliteratur. In: *Neohelicon: Acta comparationis litterarum universarum*, 31, Editor: JózsefPál, Hungarian Academy Rome, Italy 2004, S. 50.

⁴⁵⁶ Für die Überarbeitung ihrer Texte können die DaF-Studierenden eine *Schreibkonferenz* organisieren. Diese Schreibkonferenz ist wohl eine der bekanntesten Methoden, bei der die Studierenden sich gegenseitig zur Überarbeitung eines Textes anleiten. Sie ist eine Form des Beratungsgesprächs, das einen Textentwurf analysiert. Man konnte die Studierenden in 3er- bis 4er-*Schreibkonferenz-Gruppen* einteilen, sie lesen den Text und tragen dann ihre Notizen und Tipps auf einen Blatt ein. Sie markieren Stellen, die sie möglicherweise ändern wollen. Die Studierenden werden fortfahren, einen selbstverfassten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit mit Korrekturen zeichnen zu präsentieren (mögliches Feedback wäre auch z. B.: *Unsere Frage dazu, Unser Lösungsvorschlag*). Anschließend überarbeitet der Verfasser den Text. Trotzdem bleibt zum Schluss eine Kontrolle durch die Lehrerin. Der Begriff der *Writing Conference* taucht in der Grundschuldidaktik erstmals Anfang der 1980er-Jahren in England bei Donald H. Graves auf, welche für den deutschsprachigen Raum von Gudrun Spitta aufgenommen und weiterentwickelt wurde. Vgl. Necknig, Andreas Thomas: *Schreibkonferenz versus traditionelle Aufsatzdidaktik: eine empirische Untersuchung*, Hamburg: Kovač 2012.

⁴⁵⁷ Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, S. 36.

4.2.1.3 Ästhetisches Potenzial: Didaktische Vorgehensweise (Ä)

Wenn man in einer fremdsprachigen Umgebung lebt, gerät man in die Lücken, in den Grenzraum zwischen Muttersprache und Fremdsprache, wodurch sich die Sprache zur Sprachmutter wandelt.⁴⁵⁸

Angesichts der ästhetischen Dimension des hier analysierten Essays ist das Arbeitsblatt Ä (ästhetisches Potenzial) länger und anspruchsvoller als die anderen. Das Ziel der didaktischen Vorgehensweise ist, die deutsche Sprache zu betrachten und über diese zu reflektieren, um sie dann mit „eigener Brille“ zu betrachten. Bei Tawada erlebt der Studierende eine kulturelle und *ästhetische Alterität*⁴⁵⁹ und ein neues Bewusstsein über die eigene Erstsprache. In dem analysierten Essay stehen die Sprache, die Reflexion und die Sprachensituation im Zentrum. Mit Schenks Worten: „Der Erwerb der fremden Sprache nimmt Teil an der Bewegung des literarischen Textes.“⁴⁶⁰ Ferner beinhaltet Tawadas Erzählweise zahlreiche Leerstellen und ist damit für imaginative Zugänge und produktionsorientiertes Arbeiten geeignet.

In der Einstiegsphase (**1. MOTIVATION**) lesen die Studierenden drei Abschnitte aus Tawadas *Talisman* und *Überseetzungen* und aus Özdamars *Mutterzunge*. Das Leitmotiv dieser Abschnitte ist, dass die Zunge von der Autorin in metonymischer Weise für Rede und Sprache im Text evoziert wird. Die Studierenden sind mit einer Literatur konfrontiert, „deren Zunge

⁴⁵⁸ Michiko, Tanigawa: Performative Über-setzungen, S. 353.

⁴⁵⁹ Auf diesen Aspekt der *ästhetischen Alterität* hat Clara Ervedosa aufmerksam gemacht. In ihren Überlegungen zu der kulturellen und ästhetischen Alterität bei Yoko Tawada merkt sie an: „Die Texte Tawadas demonstrieren, dass der ‚dritte Ort‘ Homi Bhabhas [vgl. dazu Bhabha, Homi K: *The Location of Culture*, London/New York: Routledge, 1994, S. 3) nicht nur ein Raum kultureller „Hybridität“ ist, wo statische kulturelle Differenzen überwunden werden, sondern auch leicht zu einem ästhetischen Ort werden kann – einem Ort, an dem andere Verbindungen und Kontexte, Sichtweisen, Ausdrucksformen und Sprechweisen ausprobiert werden, die vorhandene kulturelle Orte überschreiten. Literatur stellt somit einen privilegierten Ort für die Entstehung von Andersheit in all ihren Schattierungen dar. [...] Tawada reproduziert nicht die binäre Sichtweise, die sich zwischen den zwei Polen, dem Eigenen und dem Fremden, artikuliert, und die sowohl dem deutschen Diskurs auf der einen, aber auch der *Literatur der Betroffenheit* der „Migrantenliteratur“ auf der anderen Seite eigen war, wenn auch aus entgegengesetzten Blickwinkeln. Vielmehr überwindet die Autorin dieses Denken in Oppositionen, indem sie das Eigene und das Fremde kritisch befragt. Ihre Texte setzen ein Verfahren der Dekonstruktion der Kulturen in Gang und verweisen darauf, dass die konventionellen Lektüren der Wirklichkeit konstruiert und deshalb diskursabhängig sind. Literatur vermag somit Ordnungen in Frage zu stellen, die nationale Sinnmuster reproduzieren und so bewusst zu machen, dass Nationen bzw. national geprägte Wahrnehmungen und nationale Sprachen keine organisch gewachsene Größen, sondern Konstruktionen darstellen und deshalb relativ sind.“ In: Ervedosa, Clara: Die Verfremdung des Fremden: Kulturelle und ästhetische Alterität bei Yoko Tawada. In: *Zeitschrift für Germanistik* N. F. 16 [2006], S. 568-580, Hier S. 570–577.

⁴⁶⁰ Schenk, Klaus: Essayistik der Migration. Essayistisches Schreiben als kulturelle Übersetzung bei Libuse Moníková und Yoko Tawada. In: Schenk, Klaus/ Todorow, Almut/ Milan Tvrđik unter Mitarb. von Nikoletta Enzmann: *Migrationsliteratur*, S. 110.

sich dreht und wendet“. In diesen Werken ist die Zunge „die Bewegungsfigur, die an die Stelle des Ichs getreten ist“ und die Fremdschreibung „eröffnet einen neuen, transkulturellen Bewegungsraum eines Schreibens, das über keinen festen Wohnsitz verfügt“, um die Worte Ettes zu zitieren.⁴⁶¹ Ausgehend von der Zunge/Sprache als klassische Metonymie für Sprache sollen die Studierenden ein Cluster zum Begriff „fremde Sprache“ erstellen, in dem sie alles zusammenfügen, was ihnen zu dem Begriff einfällt (**2. FREMDE SPRACHE**). In der zweiten Phase sollen die Studierenden einen Abschnitt aus *Talisman* und *Meine deutschen Wörter* von Özdamar lesen. Das Thema beider Texte ist die Fremdsprache. Da die Autorinnen in diesen Abschnitten ihre Beziehung zur deutschen Sprache dargestellt haben, sollen auch die Studierenden zu Chamisso-Autoren werden und sich über ihre Sichtweise zur fremden Sprache (der deutschen Sprache) Gedanken machen. Die Frage lautet: *Wie gestaltet sich – nach Ansicht der Autorinnen – Ihrer Meinung nach der Blick auf eine fremde Sprache?* Im nächsten Schritt sollen die Studierenden eine vergleichende Analyse zu anderen Autoren erstellen. Die Studierenden sollen dabei über die fremde Sprache und auch über die Muttersprache reflektieren und Abschnitte aus Yoko Tawada, Herta Müller und Marica *Bodrožić* lesen und analysieren. Diese drei Autorinnen experimentieren mit Sprachmischungen, die sie in Deutschland erleben. Nach der Lektüre dieser drei Abschnitte sollen die Studierenden ihre *emotionale Beziehung* zur deutschen Sprache durch Beispiele, Assoziationen und Gefühle, die sie beobachtet oder erlebt haben, beschreiben. Diese „Fähigkeit und zugestandene Freiheit, im Zusammenhang von Lektüre Gefühle zu zeigen, auf Handlung und Figuren der Handlung bezogen emotionale Spannung zu genießen und sich identifikatorisch mit dem fiktionalen Geschehen zu verbinden“⁴⁶² ist nach Haas die sogenannte *Emotive Kompetenz*. Die dritte Phase (**3. DIE SPRACHE**) geht ins Detail und analysiert den Essay *Das Fremde aus der Dose*, dem wohl bekanntesten Text Tawadas, in dem die Autorin die Schriftzeichen oder besser, die Zeichen der deutschen Sprache und ihren fremden Klang, die Laute und Redewendungen analysiert. Die Studierenden sollen hier mit konkreten Beispielen erklären, ob sie eine gleiche Spracherfahrung erlebt haben und die Worte, Laute oder Buchstaben der deutschen Sprache, genauso wie es die Autorin tut, betrachten. Dies fördert ihre Sprachsensibilität, Fantasie, Ich-Entwicklung und ihr Fremdverstehen. Dann sollen sich die Studierenden bestimmte sprachliche Mittel Tawadas

⁴⁶¹ Ette, Ottmar: Über die Brücke Unter den Linden. Emine Sevgi Özdaar, Yoko Tawada und die translinguale Fortschreibung deutschsprachiger Literatur. In: Arndt, Susan/ Naguschewski, Dirk/ Stockhammer, Robert (Hg.): *Exphonie: Anderssprachigkeit (in) der Literatur*, Berlin: Kulturverlag Kadmos 2007, S. 170–173.

⁴⁶¹ Tawada, Yoko: *Spielzeug und Sprachmagie*, S. 13.

⁴⁶² Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, S. 36.

merken, um die rhetorischen Figuren und die Sprache der Autorin zu definieren. Hier wird die *ästhetische Kompetenz* fokussiert d. h. die „Fähigkeit, einen Text als poetologische Struktur zu sehen, seine Form zu analysieren, seine poetische Kodierung zu erkennen und zur Aussageabsicht in Beziehung zu setzen“.⁴⁶³ Um die Arbeit der Studierenden zu erleichtern, sollen sie hier mit mehreren Formaten von Multiple-Choice arbeiten. Das ist eine sehr präzise Technik zur Kontrolle, ob der Text verstanden wurde. Sie ermöglicht es den Studierenden, sich genau auf Tawadas Sprache und ihre Mittel zu fokussieren. Der Fokus verschiebt sich auf das Erlernen der deutschen Sprache der Autorin. Nach der Lektüre des Abschnitts aus *Von der Muttersprache zur Sprachmutter* sollen die Studierenden über ihr Fremdsprachenlernen reflektieren. Die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch der Autorin motiviert die Studierenden, die über ihren Prozess des Lernens der deutschen Sprache reflektieren (*Emotive Kompetenz*) und zugleich einen individuellen ästhetischen Genuss erleben können. Die Arbeitsblätter werden mit einem Artikel von Sabine Grimkowski aus „Deutschlandradio Kultur“, abgerundet (**4. ZUR VERTIEFUNG**). Die Übung zur Vertiefung des Themas wird in der Bewertung als positive zusätzliche Leistung mit einbezogen. Ferner lesen die Studierenden das Manuskript zur Sendung, vertiefen in Arbeitsgemeinschaften und Selbstlerngruppen das Erlernte und erschließen sich neues Wissen eigenständig.

⁴⁶³ Ebenda, S. 36.

4.2.2 *Talisman* im DaF-Literaturunterricht: Arbeitsblätter mit Übungstypologie

Zielgruppe: DaF-Studierende mit C1-Niveau (Universität Salerno) **Zeitraum:** WS 2013/2014

Lernziele: interkulturelle, kreative und ästhetische Kompetenz

Kriterien zur Auswahl: Interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Potenzial

Arbeitsblatt 1:

DIDAKTISCHE VORGEHENSWEISE - IKU (Interkulturelles Potenzial)

1. VOR DEM LESEN

a) Schauen Sie das Video an und notieren Sie Ihre spontanen Eindrücke zur Autorin.



Quelle: <http://www.youtube.com/watch?v=oWTNAQw5CMc>

b) Sie finden nützliche Informationen über die Autorin auf der Chamisso-Preis-Website (<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14886.asp>) und auf der Website „Exil der Frauen“ (http://www.exilderfrauen.it/nuove_migrazioni_dettaglio.php?id=109).

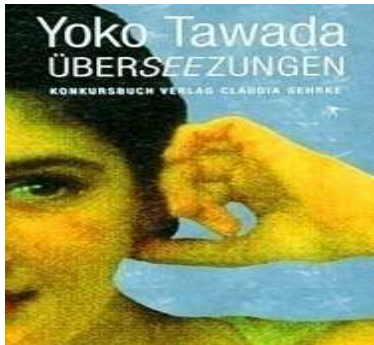


c) Notieren Sie Ihre spontanen Eindrücke zur Autorin zusammen mit den wichtigsten Informationen über ihr Leben und ihre Produktion in der Liste unten. Verlieren Sie sich nicht in Details, sondern setzen Sie Schwerpunkte.

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

2. Eine Rezension

a) Rezensionen und Empfehlungen von Büchern sind kritische Buchbesprechungen, die uns wichtige Informationen zu Autoren, Büchern und Leseempfehlungen geben. Lesen Sie die folgende Rezension zu Tawadas Buch *Überseetzungen* aufmerksam durch:



Das Fremde und die Sprache | ÜBERSEEZUNGEN

Yoko Tawada – sie kam 1979 nach Deutschland, lebt überwiegend in Hamburg und schreibt sowohl in japanischer als auch deutscher Sprache – hat mit „Überseetzungen“ ein Buch vorgelegt, das vielleicht von Zungen aus Übersee oder von Übersetzungen handelt, überwiegend aber von Sprachen. Von Sprachen, den Menschen, die sie sprechen, den Kulturen, die sich in ihnen ausdrücken, und von den Gefühlen, die man beim Sprechen hat. Um diese Themen gruppiert sich eine

Reihe kurzer Geschichten, in denen die Autorin immer wieder ihren Assoziationen nachgeht. Diese Assoziationen sind Bilder, Geschichten, Wörter, Gefühle. Sie sind real. Tawada nimmt sie ernst. So wird der surrealistisch anmutende Stil vom literarischen Mittel zum Werkzeug, sich fremden Kulturen und Sprachen zu nähern und sie zu erkunden. Dies geschieht auf derart spielerische, lockere Art, dass man als Leser an vielen Stellen unwillkürlich lacht. Dabei sind die Texte echte Lehrstücke über kulturelles Lernen. Man sollte sie darum nicht „nur“ ihrer literarischen Qualität wegen lesen; die Geschichten können für jeden, der eine Fremdsprache lernt oder lehrt, ausgesprochen hilfreich sein. Tawadas Assoziationen teilen uns als Deutschen viel über uns selbst und unsere Sprache mit. Der Blick von außen ist oft schärfer als die Innensicht: z. B. dass für viele Japaner die Muttersprache etwas Heiliges, Unantastbares ist, mit der man seine Identität sichert, während in Deutschland „die Sprache ein Besitztum sein muss“ (S. 110). Die Deutschen glauben, dass „man eine Fremdsprache nie so gut beherrschen könne wie die Muttersprache. Man bemerkt sofort, dass das Wichtigste für sie die Beherrschung ist. Meiner Meinung nach ist es überflüssig, eine Sprache zu beherrschen. Entweder hat man eine Beziehung zu ihr oder man hat keine.“ Damit verliert die (Mutter)Sprache – und damit auch die mit ihr verbundene Kultur – ihre Exklusivität. Das Ganze ist so sympathisch, weil Tawada das Fremde nicht als bedrohlich, das Eigene als überlegen schildert; für sie löst das Fremde Neugier aus. Sie untersucht es und experimentiert damit. Eine äußerst erfolgreiche Bewältigungstechnik, die man sich merken sollte; so kann Multikulturalität funktionieren!

Lacour, Eva: *Das Fremde und die Sprache*. In: Rezensionen.ch
URL: <http://www.rezensionen.ch/ueberseetzungen/3887691865/>
(Abgerufen am 24.12.2014)

b) Lesen Sie die folgenden Tipps, um eine gute Rezension zu schreiben.

12 TIPPS – WIE MAN EINE GELUNGENE REZENSION SCHREIBT:

- 1) Überlege Dir, wer Deine Zielgruppe ist.
- 2) Schreibe einfach und klar.
- 3) Zeige Emotionen!
- 4) Schreibe nicht zu lang!
- 5) Verwende eine klare Struktur mit Zwischenüberschriften.
- 6) Verwende Bilder!
- 7) Sei auch mal kritisch
- 8) Recherchieren
- 9) Traue Dir eine Bewertung zu.
- 10) Copyright, Copyright, Copyright!
- 11) Stil
- 12) Verrate nicht das End

Quelle: <http://www.100-beste-bestseller-buecher.de/beispiel-seite-2/rezensionen/12-tipps-wie-man-eine-gelungene-rezension-schreibt/>

c) Verfassen Sie eine eigene Rezension über das Buch *Talisman* von Tawada.
Schreiben Sie min. 100 Wörter und vergessen Sie den Titel der Rezension nicht:

Rezension
Titel:
Autor/in:

3. FREMDSEIN

Lesen Sie die folgenden Abschnitte aus Tawadas Interview *Fremd sein ist eine Kunst* (2009):

*Ja. Fremdsein ist dann sozusagen positiv gemeint oder die Haltung, die man dann behält, bewusst einnimmt. [...]
Fremd sein ist eine Kunst. Man ist ja nicht unbedingt fremd, eigentlich fühle ich mich ganz zu Hause hier (lacht).
Aber das Fremdsein braucht der Autor immer, auch im eigenen Land, dass man nicht ein blinder Teil von einem
Ganzen ist, dass man Distanz hat, dass man nicht einverstanden sein kann oder selbstverständlich empfindet, dass
man immer denken kann, es könnte anders sein, das ist fremd sein.*

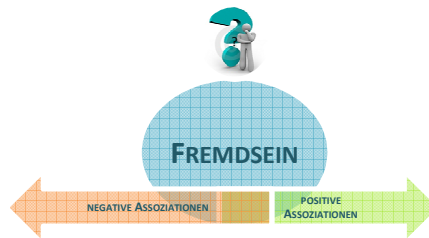
*[...] Wenn ich auf Deutsch schreibe, vergesse ich Japanisch, das heißt ganz feine Gefühle, sprachinnerliche
Gefühle, die ja komplizierter, komplexer sind als die Grammatik, gehen verloren. Und daher verliere ich Japanisch,
wenn ich Deutsch schreibe, und dann muss ich das wiedergewinnen.*

*[...] Alle, die über den Grenzen leben, haben ein ganz anderes Gefühl. Das klingt für die sesshaften Menschen, die
nur eine Identität haben, vielleicht etwas defekt, etwas verschoben oder komisch, aber genau das ist es, was uns,
also Menschen, die mit mehreren Sprachen zu tun haben, interessiert. Und das kann man gewinnen dadurch, dass
man kein absolutes Vertrauen zu einer einzigen Sprache hat.⁴⁶⁴*

⁴⁶⁴ Tawada, Yoko: *Fremd sein ist eine Kunst*. Interview mit Yoko Tawada. Februar 2009.
http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2015.asp (Abgerufen am 24.12.2014).

EXTRA-BLATT

a) Als Japanerin in Deutschland ist Tawada mit einer fremden Kultur und einer fremden Sprache konfrontiert. Sie betrachtet Deutschland und die Deutschen und erlebt eine *Fremdheit*, die kultureller und sprachlicher Natur ist. Diese Fremdheit kann positive oder negative Assoziationen hervorrufen. Welche sind – Ihrer Meinung nach – diese negativen und positiven Assoziationen? Beschreiben Sie die Aspekte folgendermaßen:



b) Vergleichen Sie Ihre Meinung mit den Gedanken der Autorin.

c) In *Talisman* finden sich 17 zuvor verstreut publizierte Essays, in denen die Autorin sich mit konkreten Alltagserfahrungen in der deutschen und japanischen Sprache und Kultur beschäftigt. Gibt es ein Essay, das Sie besonders beeindruckt hat?

Diskutieren Sie darüber zu zweit. Dann benutzen Sie Ihre eigene Argumentesammlung (die Sie nach der Diskussion schriftlich notiert haben) und schreiben Sie einen kurzen Abschnitt in Anlehnung an Ihre persönlichen Erfahrungen (min. 80 Wörter).



d) Die Autorin beleuchtet vorsichtig bzw. zurückhaltend und präzise Dinge, Worte und Leute. Durch das Lesen ihrer Texte beginnen wir, die Dinge auf eine andere Weise zu sehen und das Potenzial einer Sprache und einer Kultur zu reflektieren. Nachdem Sie das Buch gelesen hatten, haben Sie eine neue Wahrnehmung über die Fremdsprache, die andere Kultur und Ihre eigene Sprache und Kultur bekommen?

Was haben Sie Neues erfahren?

e) Kennen Sie andere Autoren der deutschen Literatur oder aus anderen Literaturen, die sich mit dem Thema *Fremdsein* beschäftigt haben? Geben Sie Beispiele dazu.

4. ZUR VERTIEFUNG ...

DER TAGESSPIEGEL | Literatur

- ✓ Lesen Sie den Artikel von Katrin Hillgruber aus dem Tagesspiegel | Literatur. Was sagt der Artikel aus?

Chamisso-Preis | Raus aus dem Migrantenstadl

Schreiben ist Heimat: die deutsche Einwandererliteratur, die Sprachwechsler – und der 25. Chamisso-Preis. Im Allerheiligsten herrschen 18 Grad Celsius und 50 Prozent Luftfeuchtigkeit. „Weiße Handschuhe“ steht in gestochener Schrift auf einem der unzähligen Archivkästen in den Marbacher Kellergewölben. Die ehrwürdige Schillerhöhe wird immer weiter unterkellert. Zurzeit ist das Deutsche Literaturarchiv fieberhaft damit beschäftigt, Platz für die ungefähr 35 000 Bände zu schaffen, die vom Suhrkamp-Verlag erwartet werden. Das Objekt, nach dem die Bibliothekarin Jutta Bendt greift, ist blassrot – ein unscheinbares Konvolut von 1983 mit dem Titel „Ein Gastarbeiter ist ein Türke“, herausgegeben vom GÜV, dem „Gastarbeiter-Überwachungs- und Verwaltungsrat“. Der Trotz der frühen Jahre: Franco Biondi muss lachen, als er das Buch wiedersieht, das er einst mit dem aus Damaskus stammenden Rafik Schami herausgab. Biondi kam 1965, Schami 1971 als Fabrikarbeiter nach Deutschland. Schami studierte später Chemie in Heidelberg, Biondi, 1947 in Forlì in der Emilia Romagna geboren, holte das Abitur nach, engagierte sich im „Werkkreis Literatur der Arbeitswelt“ und war Mitbegründer der Literaturgruppe „Südwind Gastarbeiterdeutsch“. Er studierte Psychologie und ist heute als Familientherapeut und Schriftsteller in Hanau tätig. In seinem Roman „Die Unversöhnlichen oder Im Labyrinth der Herkunft“ erzählt er von der Entfremdung eines Ausgewanderten von seiner Heimat. „Ich lebe mit der italienischen und der deutschen Kultur, nicht dazwischen“, umreißt Biondi seinen Standpunkt. Seine Biografie ist wie die Rafik Schamis typisch für die erste „Gastarbeiter“-Generation – die beiden erhielten 1987 und 1993 den Adelbert-von-Chamisso-Preis für auf Deutsch schreibende Autoren aus anderen Ländern. Die Preisträger 2009 sind der Masure Artur Becker (15 000 Euro) und, mit Förderpreisen bedacht, María Cecilia Barbeta aus Argentinien sowie Tzveta Sofronieva aus Bulgarien (je 7000 Euro). Die drei hatten verschiedene Zugänge zum Deutschen: Barbeta, Autorin des fantastisch angehauchten Romans „Änderungsschneiderei Los Milagros“, besuchte in Buenos Aires einen deutschen Kindergarten; die Physikerin Tzveta Sofronieva lernte Deutsch an der Uni; Artur Becker kam als Sohn einer polnisch-deutschen Familie mit 17 nach Verden an der Aller. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Lebensläufe der Migranten stark gewandelt, was die von Harald Weinrich und Irmgard Ackermann vor 25 Jahren initiierte und von der Robert-Bosch-Stiftung getragene Auszeichnung seismografisch belegt. Das von der Stiftung und dem Marbacher Literaturarchiv veranstaltete Symposium zum Jubiläum des Preises fand nun ausgerechnet an dem Wochenende statt, an dem der Schweizer Volksentscheid gegen den Bau von Minaretten auch hier Schlagzeilen machte. Die Frage nach Selbstbehauptung und kultureller Integration ist aktueller denn je. Rund 15 Millionen Migranten leben heute im Einwanderungsland Deutschland. Außer den Gastarbeitern kamen Spätaussiedler aus Osteuropa, Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge aus aller Welt. Das Konzept einer Nationalliteratur, wie es den Gebrüder Grimm vorschwebte, ist spätestens seit 1989 passé. Wie kompliziert die Angelegenheit sein kann, wird deutlich, wenn man an die Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller denkt: Als Banater Schwäbin und Rumäniendeutsche schreibt sie auf Deutsch – und doch ist ihre Muttersprache anders als die ihrer bundesrepublikanischen Leser. „Chamisso – Wohin?“ Auf die Titelfrage des Symposiums hätte der französische Adelige Adelbert von Chamisso (1781–1838) auf der Flucht vor der Französischen Revolution erst einmal „Berlin“ geantwortet, von wo aus er zu einer dreijährigen botanischen Expedition in den Pazifik und die Arktis aufbrach. Chamisso war ein prominenter Sprachwechsler ins Deutsche: Seine großen Werke wie „Peter Schlemihls wundersame Geschichte“ verfasste er nicht in der Muttersprache Französisch, sondern in seiner Zweitsprache. Stolz nannte er sich einen „Dichter Deutschlands“ – weshalb der seit 1985 vergebene Preis für deutschsprachige Migrantenliteratur nach ihm benannt ist. Erster Preisträger war der türkische Schriftsteller, Dramaturg und Schauspieler Aras Ören. [...] Auch die in Bremen lehrende Italienerin Immacolata Amodeo betont den Unterschied zu Kolonialnationen wie Frankreich, wo die „littérature beure“ zum Kampfbegriff wurde, oder zu Großbritannien mit seiner reichen Tradition der „postcolonial literature“ [...] „Literatur von Ausländern“, „Gastliteratur“, „eine deutsche Literatur von außen“ und – mein absoluter Liebling – „eine nicht nur deutsche Literatur“. Ihm selbst, dem interkontinentalen Nomaden, habe der Chamisso-Preis die Gewissheit vermittelt, sich auf jeder Bühne beweisen zu können, „nicht nur im Migrantenstadl“. Trojanow, der keine Geringeren als Ovid und Joseph Conrad als seine Vorbilder nennt, liest den Akademikern die Leviten: „Von Anfang an haftete diesem Diskurs etwas Provinzielles, Hausbackenes an, geschuldet der bundesrepublikanischen Hinterhöflichkeit.“ Er hoffe jedoch, schließt Trojanow versöhnlich, dass „diese Literatur die Rolle übernommen hat, die einst der deutsch-jüdischen Literatur zukam, denn beide sind beseelt von einer weltoffenen, vielschichtig geprägten Intellektualität“. [...]

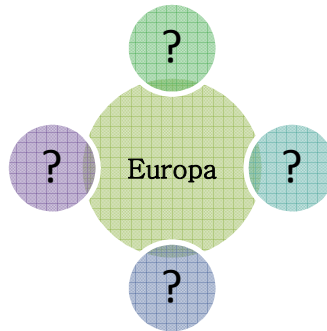
QUELLE: Der Tagesspiegel | Literatur, 01.12.2009.

ARBEITSBLATT 2

DIDAKTISCHE VORGEHENSWEISE - L (Landeskundliches Potenzial)

1. EUROPA

a) In *Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht betrachtet* Tawada Europa aus japanischer Sicht. Bearbeiten Sie die folgende persönliche Assoziogramm-Übung, bevor Sie den Text lesen. Notieren Sie mindestens vier und höchstens zwölf Begriffe als Assoziationen zum Stichwort Europa, die Ihnen einfallen:



b) Lesen Sie den folgenden Abschnitt:

Da ich nicht gewohnt war, auf die Farbe der Haare und der Augen zu achten, fiel es mir in Europa nicht besonders auf, dass sich bei Europäern im Tageslicht andere Farben reflektieren als bei mir. Was mir aber stark auffiel, war, dass ein europäischer Körper immer nach einem Blick sucht. Nicht nur das Gesicht, sondern auch die Finger oder sogar der Rücken verlangen nach einem Blick. Deshalb ist jeder Mensch verpflichtet, auf den Körper eines anderen Menschen immer wieder einen Blick zu werfen. Nicht nur das: Die Augen sind auch verpflichtet, eine Reaktion darauf zu zeigen. Es wird zwar akzeptiert, dass man eine negative Reaktion zeigt, aber keine Reaktion zu zeigen, ist nicht erlaubt. Oft musste ich in S-Bahn oder im Bus meine Augen schließen, weil diese Aufgabe für mich zuviel wurde. Nicht selten bekam ich auf der Straße eine aggressive Bemerkung zu hören, nur weil ich einem Mann keinen Blick geschenkt hatte. Ich möchte nicht jeden Menschen optisch wahrnehmen, geschweige denn, mir über jede Gestalt eine Meinung bilden, weil dadurch ein umgekehrter Prozess stattfinden würde: Mein Körper würde dann auch zu etwas werden, das durch den Blick der anderen stets neu gebildet werden muss. Der Körper, der gesehen werden will und muss, ist ein europäischer Körper. Dabei muss nicht einmal Narzissmus eine Rolle spielen. Vielmehr liegt diesem Bedürfnis die Befürchtung zugrunde, dass etwas, was nicht gesehen wird, jederzeit verschwinden kann.

Unter dem Wort „Europa“ kann ich mir zwei Theaterfiguren vorstellen: Die eine ist weiblich und die andere männlich. Die männliche Figur der Europa wünscht sich vor allem, dass sie vom Publikum betrachtet wird. Man darf sie zwar kritisieren, man darf aber auf keinen Fall sagen, dass es sie nicht gibt. Es ist nicht einfach, sie zu kritisieren, weil sie sich selbst ständig kritisiert, und zwar so schnell und so gut, dass kein anderer das besser könnte. Sie kritisiert sogar eine andere Kultur, wenn sie zu sehr von ihr beeinflusst wird. Ihre Kritik lautet in diesem Fall: „Warum bleibst du nicht Du selbst? Warum ahmst du mich nach? Ich bin doch schlecht.“ Europa ist eine Meisterin der Kritik, und das macht eine ihrer Eigenschaften aus. Wenn sie nicht kritisiert, so verschwindet sie. Vor der Nicht-Existenz fürchtet sie sich am meisten. Ich versuche auch, sie zu kritisieren, weil sie es von mir verlangte, aber es gelang mir nicht. Ich konnte höchstens ihre Selbstkritik wiederholen. Eine bessere Kritik fiel mir nicht ein. Kritik ist für mich noch nie eine kreative Form der Äußerung über mich selbst und über das Fremde gewesen. Für sie ist es aber unehrlich, verlogen oder fast unmoralisch, nicht sich selbst und die anderen zu kritisieren. Sie erzählt nie von einer Person, einem Geschehen oder einer Institution, ohne sie zu kritisieren. Nicht weil sie alles schlechtmachen will, sondern weil die Kritik die Grundform ihres Denkens ist. Die weibliche Figur der Europa ist diejenige, die in einer mythischen Zeit verlorengegangen sein soll. Ich sah ab und zu in einer Kneipe einige als Ritter verkleidete Europäer an ihrem Stammtisch sitzen, um sich über die verlorene Europa zu unterhalten. Sie stellen jedes Mal erneut fest, dass sie abhanden gekommen sei, und diskutieren darüber, wie man sie wieder finden könne. Dabei tranken sie guten Wein und nach einer

Weile gingen sie friedlich nach Hause. Ich vermute, dass die Ritter nur so taten, als wäre eine wichtige Figur verlorengegangen, und sie nannten sie Europa. Denn sie brauchten eine Figur, die durch ihren Verlust idealisiert werden konnte. Als ich in einem Gedicht schrieb, dass es Europa nicht gibt, meinte ich auf keinen Fall, dass sie verlorengegangen sei. Ich wollte eher behaupten, dass Europa bereits im Ursprung als eine Verlust-Figur erfunden wurde. Manchmal habe ich das Bedürfnis, dieser idealisierten Figur wieder einen Körper zu geben. Es ist aber nicht möglich. Wenn ich sage: „Europa litt an Mittelohrentzündung“ oder „Europas kleiner Finger ist länger als ihr Ringfinger“, verwandeln sich ihre Ohren und ihre Finger in Metaphern und ihr Körper verliert noch einmal seine Leiblichkeit. [...] Ich muss mir, um Europa sehen zu können, eine japanische Brille aufsetzen. [...] Man könnte Europa nicht nur als eine Figur, sondern auch als eine Summe von Bildern verstehen. Ich könnte einige schöne Postkarte aus meiner Sammlung herausnehmen und daraus eine imaginäre Welt bilden. Ich werde das aber hier nicht tun, weil die Gefahr besteht, dass das Ergebnis eine bloße Umkehrung des Orientalismus wäre. Die Bilder haben immer – direkt oder indirekt – mit der optischen Wahrnehmung zu tun. Ich möchte aber Europa nicht mehr optisch, sondern mit meiner Zunge wahrnehmen. Wenn meine Zunge Europa schmeckt und Europa spricht, könnte ich vielleicht die Grenze zwischen Betrachter und Objekt überschreiten. Denn das Gegessene kommt in den Magen hinein und das Gesprochene gelangt durch das Gehirn ins Fleisch.

Als ich nach Europa kam, hatte ich nichts über Europa zu erzählen, weil ich keine Sprache kannte, die von meinen neuen Mitmenschen verstanden werden konnte. Ich habe nach und nach Xanders Sprache gelernt, indem ich alles, was er sagte, wiederholte. Diese Sprache, mit der ich jetzt über Europa rede, ist auch eine europäische Sprache. Nicht nur die Sprache, sondern vielleicht auch die Argumentationsfiguren und der Tonfall gehören zu Europa und nicht zu mir. Ich wiederhole Europa in Europa. Kaum fange ich an, über Europa zu sprechen, wiederhole ich sie. Deshalb höre ich auf zu sprechen. Ich muss mir eine andere Methode überlegen, um mit ihr umgehen zu können (TA, S. 47-52).

e) Laut Tawada ist Europa...

Schreiben Sie mindestens 2 Sätze oder 10 Stichwörter.

d) Laut Tawada sind die Europäer...

Schreiben Sie mindestens 2 Sätze oder 10 Stichwörter

2. DAS LEBEN IM AUSLAND

a) Das Leben selbst im Ausland ist schon ein großes, komplexes und tägliches Experiment, das der Beobachtung würdig ist. In *Rothenburg ob der Tauber: ein deutsches Rätsel* ist die Protagonistin auf einem Ausflug. Lesen Sie die folgenden Abschnitte aus dem Essay „*Rothenburg ob der Tauber: ein deutsches Rätsel*“:

Es war sonderbar, durch ein Tor in eine Stadt einzutreten. In Japan hat es nie eine Stadt gegeben, die von einer Stadtmauer umgeben war. Daher hatte ich auch noch nie ein Stadttor gesehen. Das Stadttor gab uns das Gefühl, als würden wir ein Gebäude betreten, ein Theater oder ein Museum. Auf die Mauer, genau über dem Eingang, war ein schwarzer Vogel gemalt.[...] Die mit Steinen gepflasterte Straße ähnelte dem Rücken einer Eidechse. Ein Ladenschild mit einer rätselhaften Form fesselte meinen Blick. Wenn die Zahl Sechs mit ihrem Spiegelbild zusammentreffen würde, könnte eine ähnliche Form entstehen. Als ich die Fremdenführerin fragte, was diese Form bedeute, sagte sie nur, das sei eine Brezel. Ein B-rätsel? Wahrscheinlich bedeutet diese Form etwas Schönes in der Geheimsprache des Bäckers. [...] Einen Tag zuvor, als wir solche Gläser in einem Restaurant bekamen, lernten wir schon die außergewöhnliche Genauigkeit der Deutschen kennen. Gläser mit einem Strich gibt es bei uns in einem Labor, aber nicht in einem Restaurant (TA, S. 29–31).

b) Das Essay beschreibt eine Reise durch eine deutsche Stadt, die durch die japanische Brille betrachtet wird. Die Dinge werden hier mit Japan verglichen. Beschreiben Sie eine deutsche Stadt in Tawadas Stil. Stellen Sie darin auch einen Vergleich zu Italien her (*Schreiben Sie mindestens 10 Sätze*).



3. SELBST- UND FREMDBILD

Um Europa sehen zu können, musste Tawada sich eine *japanische Brille* aufsetzen (TA, S. 51). Jetzt sollen Sie Ihre „italienische Brille“ aufsetzen, um Deutschland zu sehen. Schreiben Sie Ihre Kommentare, Ihre Wahrnehmungen und auch negative Eindrücke bezogen auf Deutschland im Stile Tawadas, aber aus italienische Sicht. Vervollständigen Sie folgende Sätze, ausgehend vom vorgegebenen Satzanfang.

Als ich nach Deutschland kam...

Ich erinnere mich an...

Da ich nicht gewohnt war

Was mir aber stark auffiel, war, dass ...

Unter dem Wort „Deutschland“ kann ich mir

vorstellen.

EXTRA BLATT: Schreibkonferenz

Methoden: Schreibkonferenz

1


Selten ist die erste Fassung eines Textes schon perfekt. Auch Journalisten oder berühmte Schriftsteller überarbeiten ihre Texte mehrmals, bis sie so gut sind, dass sie veröffentlicht werden können.


Für die Überarbeitung eurer Texte könnt ihr eine Schreibkonferenz organisieren. Orientiert euch dabei an folgenden Arbeitsschritten:

Beachte


- 1 Schreibt euren Text in die Mitte eines DIN-A3-Blattes. Achtet darauf, dass an allen Seiten genügend Rand bleibt.
- 2 Setzt euch in Gruppen von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern zusammen und tauscht eure Texte untereinander aus: Jede Geschichte sollte von allen Gruppenmitgliedern gelesen werden.
- 3 Schreibt an den Rand jeder Geschichte, was euch besonders gut gefällt und wo ihr noch Fragen oder Verbesserungsvorschläge habt. Kennzeichnet auch Rechtschreib- oder Ausdrucksfehler. Nutzt dazu folgende Korrekturzeichen:


 = Zu dieser Textstelle gibt es Lob, eine Frage oder einen Verbesserungsvorschlag.

 = Die Stelle ist unverständlich.

 = Hier fehlt etwas.

WW = unnötige Wortwiederholung

 = Das Wort sollte verändert werden.

 = Das Wort ist falsch geschrieben.

ARBEITSBLATT 3

DIDAKTISCHE VORGEHENSWEISE – Ä (ästhetisches Potenzial)

1.EINSTIEGSPHASE: Motivation

a)Lesen Sie die folgenden Abschnitte:

Ich wiederholte die S-Laute im Mund und merkte dabei, dass meine Zunge plötzlich fremd schmeckte. Ich wusste bis dahin nicht, dass die Zunge auch nach etwas schmecken konnte (*Talisman*, S. 40-41).

Ich mochte aber Europa nicht mehr optisch, sondern mit meiner Zunge wahrnehmen. Wenn meine Zunge Europa schmeckt und Europa spricht, konnte ich vielleicht die Grenze zwischen Betrachter und Objekt überschreiten. Denn das Gegessene kommt in den Magen hinein und das Gesprochene gelang durch das Gehirn ins Fleisch (*Talisman*, S. 52).

In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache. Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin. Ich saß mit meiner gedrehten Zunge in dieser Stadt Berlin. Negercafé, Araber zu Gast, die Hocker sind zu hoch, Füße wackeln. Ein altes Croissant sitzt müde im Teller, ich gebe sofort Bakschisch, der Kellner soll sich nicht schämen. Wenn ich nur wüßte, wann ich meine Mutterzunge verloren habe.[...] Ich erinnere mich jetzt an Muttersätze, die sie in ihrer Mutterzunge gesagt hat, nur dann, wenn ich ihre Stimme mir vorstelle, die Sätze selbst kamen in meine Ohren wie eine von mir gut gelernte Fremdsprache (Özdamar, Emine Sevgi, S. 9).

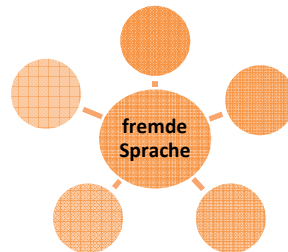
Ich habe viele Seelen und viele Zungen.
(Tawada, Yoko: *Überseetzungen*, S. 70.)

b) Was haben diese Abschnitte gemeinsam?

2.FREMDE SPRACHE

a) In *Zum Motiv der Zunge in einigen interkulturellen Texten und besonders bei Yoko Tawada* stellt Thomas Pekar fest, dass viele Autoren der interkulturellen Literatur das Motiv der Zunge in metonymischer Weise für Rede und Sprache verwenden⁴⁶⁵.

Die Zunge ist hier die klassische Metonymie für Sprache, in diesem Fall für eine fremde Sprache. Erstellen Sie ein Cluster zu dem Begriff ‚fremde Sprache‘, in dem Sie alles zusammentragen, was Ihnen zu dem Begriff einfällt:



b) Lesen Sie die folgenden Abschnitte:

In der Muttersprache sind die Worte den Menschen angeheftet, so daß man selten spielerische Freude an der Sprache empfinden kann. Dort klammern sich die Gedanken so fest an die Worte, daß weder die ersteren noch die letzteren frei fliegen können. In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner: Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert (TA, S. 15).

Ein japanisches Sprichwort sagt: Nur die Reise ist schön – nicht das Ankommen. Vielleicht liebt man an einer fremden Sprache genau diese Reise. Man macht auf der Reise viele Fehler, aber man kämpft mit der Sprache, man dreht die Wörter nach links und rechts, man arbeitet mit ihr, man entdeckt sie (Özdamar, *Meine deutschen Wörter*, S. 131).

c) Was entsteht – nach Ansicht der Autoren – aus dem Blick auf eine fremde Sprache Neues?

d) Was entsteht – Ihrer Meinung nach – aus dem Blick auf eine fremde Sprache Neues?

⁴⁶⁵ Pekar, Thomas: Zum Motiv der Zunge in einigen interkulturellen Texten und besonders bei Yoko Tawada. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*, S. 222–241.

e) Betrachten wir Sätze wie die folgenden von J. W. Goethe – *Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen* – müssen wir ihm Recht geben. Im Falle unserer Autorin reflektiert sie die fremde Sprache und ihre Muttersprache. Mit dieser Sprachmischung experimentiert nicht nur die japanische Autorin. Lesen Sie die folgenden Abschnitte von Yoko Tawada, Herta Müller (*Literaturnobelpreis 2009*) und Marica Bodrožić (*Adalbert-von -Chamisso-Preis 2003*):

Tawada:

In meinem ersten Jahr in Deutschland schlief ich täglich über neuen Stunden, um mich von den vielen Eindrücken zu erholen, jeder normale Büroalltag war für mich eine Kette rätselhafter Szenen. Wie jede andere, die in einem Büro arbeitet, war ich umgeben von verschiedenem Schreibzeug. Insofern wirkte meine neue Umgebung auf mich zuerst nicht so fremd: Ein deutscher Bleistift unterschied sich kaum von einem japanischen. Er hieß aber nicht mehr „Enpitsu“, sondern „Bleistift“. Das Wort „Bleistift“ machte mir den Eindruck, als hätte ich es jetzt mit einem neuen Gegenstand zu tun. Ich hatte ein leichtes Schamgefühl, wenn ich ihn mit dem neuen Namen bezeichnen musste. Es war vergleichbar mit dem Gefühl, das auf mich zukam, als ich meine verheiratete Bekannte mit ihrem neuen Familiennamen ansprechen musste. Bald gewöhnte ich mich daran, mit einem Bleistift – und nicht mehr mit einem Enpitsu – zu schreiben. Bis dahin war mir nicht bewusst gewesen, dass die Beziehung zwischen mir und meinem Bleistift eine sprachliche war.⁴⁶⁶

Müller:

Lilie, crin, ist im Rumänischen maskulin. Sicher schaut DIE Lilie einen anders an als DER Lilie. Man hat es auf Deutsch mit einer Liliendame, auf Rumanisch mit einem Herrn zu tun. Wenn man beide Sichtweisen kennt, tun sie sich im Kopf zusammen. Die feminine und maskuline Sicht sind aufgebrochen, es schaukeln sich in der Lilie eine Frau und ein Mann ineinander. Der Gegenstand vollführt in sich selber ein kleines Spektakel, weil er sich nicht mehr genau kennt. *Was wird die Lilie in zwei gleichzeitig laufenden Sprachen?* Eine Frauennase in einem Männergesicht, ein grünlich langer Gaumen oder ein weißer Handschuh ohne Halskragen. Riecht sie nach Kommen und Gehen, oder nach Bleiben über die Zeit. Aus der abgeschlossenen Lilie beider Sprachen wurde durchs Zusammentreffen zweier Lilien-Ansichten ein rätselhaftes, niemals endendes Geschehen. Eine doppelbödiges Lilie ist immer unruhig im Kopf und sagt deshalb ständig etwas Unerwartetes von sich und der Welt. Man sieht in ihr mehr als in der einsprachigen Lilie.⁴⁶⁷

Bodrožić:

In meiner ersten Muttersprache heißt das Wort für Liebe *ljubav*, auch hier bringt der Buchstabe L es ins Sichtbare, bringt es, so zeigt sich mir dieses Buchstabenbild, hinüber in das Land des Buchstabens J, der zu großen Teilen in der Erde lebt, dort, wo die Wurzeln der Pflanzen und Bäume verwandt sind mit den Küssen, wo sie sich und die Zukunft ihrer Farben besprechen. [...] Das Größere der Freiheit ist mir im Deutschen möglich geworden, gerade durch den Entzug alles Vertrauten. Die Baumnamen wollten alle noch einmal neu gelernt sein. Die Linde hieß jetzt nicht mehr *lipa*, auch ihr Geruch wurde noch stärker als einst auf den Höfen der kleinen Jahre, in denen die Kinderfüße neben den Hunde- und Katzenpfoten müde im sommerdarbenden Gras lagen, fern des zukünftigen Alphabets und jenseits des Begreifens und Fühlens des eigenen Namens.⁴⁶⁸

f) Welche Rolle wird der deutschen Sprache in diesen Abschnitten zugeschrieben? Welche Erfahrungen werden hier dargestellt?

⁴⁶⁶ Tawada, Yoko: *Talisman*, S. 9.

⁴⁶⁷ Müller, Herta: *Der König verneigt sich und tötet*, München: Carl Hanser Verlag 2003, S. 25.

⁴⁶⁸ Bodrožić, Marica: *Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, S. 14–19.

g) Als Germanistik-Studierende/r haben Sie die Möglichkeit, zwei Sprachen, Deutsch und Italienisch, zu erleben, so wie die Chamisso-AutorInnen, die in zwei- oder mehrsprachigen Kontexten leben. Verdeutlichen Sie Ihre *emotionale* Beziehung zur deutschen Sprache durch Beispiele, Assoziationen oder Alteritätserfahrungen, die Sie beobachtet oder erlebt haben.

3. DIE SPRACHE

a) In dem Essay *Das Fremde aus der Dose*, dem wohl bekanntesten Text Tawadas, beobachtet die Autorin die Schriftzeichen oder besser die Zeichen der deutschen Sprache und ihren Klang. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich wieder auf die Sprache. Lesen Sie den folgenden Abschnitt:

Jeder fremde Klang, jeder fremde Blick und jeder fremde Geschmack wirkten unangenehm auf den Körper, so lange, bis der Körper sich veränderte. Die O-Laute zum Beispiel drängten sich zu tief in meine Ohren und die R-Laute kratzten in meinem Hals. Es gab auch Redewendungen, bei denen ich eine Gänsehaut bekam, wie zum Beispiel „auf die Nerven gehen“, „die Nase voll haben“, oder „in die Hosen gehen“. Die meisten Wörter, die aus meinem Mund herauskamen, entsprachen nicht meinem Gefühl. Dabei stellte ich fest, dass es auch in meiner Muttersprache kein Wort gab, das meinem Gefühl entsprach. Ich hatte das nur nicht so empfunden, bis ich in einer fremden Sprache zu leben anfing. Ich ekelte mich oft vor den Menschen, die fließend ihre Muttersprache sprachen. Sie machten den Eindruck, daß sie nichts anders denken und spüren konnten als das, was ihre Sprache ihnen so schnell und bereitwillig anbietet. Von unserer Bushaltestelle aus konnte man nicht nur die verschiedenen Werbeplakate, sondern auch die Schilder einiger Restaurants sehen. Eines von ihnen gehörte zu einem chinesischen Restaurant, das „Goldener Drache“ hieß. Zwei chinesische Schriftzeichen leuchteten golden und grün. Das erste bedeutet „Gold“ und das zweite bedeutet „Drache“, erklärte ich Sascha, als sie lange auf das Schild blickte. Sascha sagte mir dann, dass das zweite Zeichen tatsächlich eine ähnliche Gestalt habe wie ein „richtiger“ Drache. Es ist zwar möglich, in diesem Zeichen das Bild eines Drachen zu sehen: das Kästchen rechts oben könnte ein Drachenkopf sein, und die Striche auf der rechten Seite erinnern mich an den Rücken des Drachen. Sascha wusste aber, dass es kein „Bild“ des Drachen war, denn sie fragte mich, ob ich es auch schreiben könne. Ein paar Wochen später zeigte mir Sascha eine Teetasse und sagte, dass sie dort das Zeichen „Drache“ entdeckt habe. In der Tat stand dieses Zeichen auf der Tasse. Sascha hatte sie in einem Laden gefunden und sofort gekauft. Zum ersten Mal im Leben konnte sie lesen. Ich wollte ihr dann noch mehr Schriftzeichen beibringen. Sie wird zwar eine Analphabetin bleiben, da sie nicht das „Alphabet“ lesen kann, aber sie kann jetzt ein Schriftzeichen lesen und weiß, dass das Alphabet nicht das einzige Schriftsystem der Welt ist (TA, S. 42 – 45).

b) Das Treffen mit Sascha ist im Buch signifikant. Es führt zu einer akkuraten Reflexion über Symbole, Buchstaben und Bedeutungen. Hier wird der Einfluss der strukturalistischen Theorie von R. Barthes auf die Autorin bemerkbar. Haben Sie schon eine ähnliche Spracherfahrung erlebt? Gibt es Worte, Laute oder Buchstaben in der deutschen Sprache, die in Ihnen ein besonderes Interesse oder eine spezielle Aufmerksamkeit wecken? Begründen Sie Ihre Antwort mit konkreten Beispielen.



c) Tawada setzt bestimmte sprachliche und rhetorische Mittel ein. Welche?

- ungewöhnliche Wörter
- Umgangssprache
- viele Adjektive
- lange und komplizierte Sätze
- einfache Sätze
- Dialekt
- Ironie
- direkte Rede als Dialog
- direkte Rede als Monolog
- Neologismus
- einfache Wörter
- Zitate
- Fremdwörter
- Wiederholungen

d) Tawada benutzt oft rhetorische Figuren. Welche?

- Metapher
- Personifikation
- Ironie
- Hyperbel
- Euphemismus
- Vergleich
- Oxymoron
- Parallelismus

e) Wie würden Sie Tawadas Sprache bezeichnen?

- objektiv
- zynisch
- unpersönlich
- dialektal
- komplex
- einfach
- kompliziert

f) Wie würden Sie dieses Essay charakterisieren?

interessant – ironisch – seltsam – spannend – amüsan – langweilig

g) In ihrem ersten Jahr in Deutschland machte es ihr viel Mühe, die deutsche Sprache zu lernen und insbesondere das grammatische Geschlecht des Wortes im Kopf zu speichern:

Es machte mit viel Mühe, das grammatische Geschlecht eines deutschen Wortes zu lernen. Ich vergaß es sofort, als hätte es gar keine Beziehung zu dem Wort. Einem Muttersprachlichen komme das grammatische Geschlecht wie ein natürlicher Teil eines Wortes vor, stand in einem Sprachlehrbuch. Ich versuchte immer wieder

herauszufinden, wie man sich diese Empfindung erwerben könnte. Es gab einen Vergleich, an dem ich mich damals orientierte: Wenn ich zum Beispiel eine Menschengestalt sehe, nehme ich als Erstes wahr, ob es eine Frau oder ein Mann ist. Auch bei dem Gedanken, diese Unterscheidung sei für mich vollkommen bedeutungslos, könnte ich keinen Menschen wahrnehmen, ohne sein Geschlecht wenigstens zu beachten. Ich sollte wahrscheinlich die Gegenstände genauso wahrnehmen – dachte ich mir damals – , sonst könnte ich mir niemals ihr grammatisches Geschlecht merken. Wenn ich zum Beispiel einen Füller sah, versuchte ich, ihn wirklich als ein männliches Wesen zu spüren und zwar nicht im Kopf, sondern mit meinem Gefühl. Ich nahm ihn in die Hand, starrte ihn lange an, während ich leise vor mich hin wiederholte: männlich, männlich, männlich. Der Zauberspruch brachte mir langsam einen neuen Blick. Das kleine Reich auf dem Schreibtisch wurde nach und nach sexualisiert: der Bleistift, der Kugelschreiber, der Füller – die männlichen Gestalten lagen männlich da und standen wieder männlich auf, wenn ich sie in die Hand nahm.

Von der Muttersprache zur Sprachmutter, S. 1

h) Was tun Sie, um die deutsche Sprache zu lernen und sich das grammatische Geschlecht des Wortes zu merken? Versuchen Sie auch, die Dinge als männliche Wesen im Kopf zu spüren, ähnlich wie Tawada oder haben Sie andere Strategien? Begründen Sie Ihr Vorgehen.

4.ZUR VERTIEFUNG ...

Deutschlandradio Kultur

Lesen Sie den Artikel von Sabine Grimkowski aus *Deutschlandradio Kultur*.



Die japanische Schriftstellerin Yoko Tawada

Mit fremder Zunge sprechen

Yoko Tawada, Schreibende und Reisende Von Sabine Grimkowski

Als Fremde kam Yoko Tawada 1979 von Japan nach Deutschland. Heute ist sie in Deutschland und in Japan eine bekannte Schriftstellerin. Ihr ethnologischer Blick richtet sich auf Phänomene in beiden Kulturen. Sie schreibt über Alltagssituationen, über die deutsche Grammatik und das Alphabet, über Wörter und Zeichen, Menschen und Dinge. Durch ihre Wahrnehmung verwandelt sich das vermeintlich Bekannte in Unbekanntes, Neues, Überraschendes. Zusammenhänge werden hergestellt, wo man sie nicht vermutet. Japanische Zeichen und deutsche Wörter werden in Beziehung gesetzt. Yoko Tawadas Sprache ist wie Musik, die die Bedeutungen der Wörter zum Tanzen bringt. Reisen ist für ihr Schreiben essenziell. Das Unterwegssein, das Transitorische, das Fließende, die Bewegung sind wesentlicher Bestandteil ihrer Texte. Sabine Grimkowski hat mit Freunden und Weggefährten über Yoko Tawada und ihr Schreiben gesprochen und ist mit der Schriftstellerin an den Ort gefahren, wo ihre Reise nach Europa begann: zum Hafen von Yokohama.

Manuskript zur Sendung als PDF-Dokument hier: http://www.deutschlandradiokultur.de/mit-fremder-zunge-sprechen.974.de.html?dram:article_id=259661 (Abgerufen am 24.12.2014)

Schlussbemerkungen

Ich habe in diesem Kapitel versucht aufzuzeigen, wie wir interkulturelles, landeskundliches und ästhetisches Lernen und Verstehen durch den Essay *Talisman* von Yoko Tawada im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien vermitteln können und wie wir die interkulturelle Kompetenz, Sprach-, Lese- und kreative Schreibkompetenz durch ihre Rezeption fördern können. Die Auswahl des Essays ist mit der Tatsache verbunden, dass *Talisman* ein postmoderner und interkultureller Text ist. Um mit Tawadas Worten zu schließen, sollte die Literatur „in einem größeren kulturwissenschaftlichen Kontext betrachtet und nicht in – je nach Sprachen, Gegenstandsbereichen und Gattungen – voneinander isolierten Käfigen eingesperrt werden.“⁴⁶⁹

Die Studierenden sollten im Studium und auch im privaten Leben die kreative Aufgabe wahrnehmen, wieder auf den Klang bestimmter Wörter zu hören und mit neuen Augen eine sprachliche Reflexion, Sensibilität und Kreativität entwickeln. Auf diesen Aspekt hat auch Ette in seinen Überlegungen zu dem fremden Zungenschlag von Tawada und Özdamar aufmerksam gemacht. Er stellt fest, dass dieser Zungenschlag nicht Forderung, sondern Ausgangspunkt literarischer Kreativität ist. Dabei zeigt er, wie in den Texten dieser Autoren unter den Wörtern andere Wörter hörbar werden. Laut ihm wird die deutsche Sprache in einem ernsthaften Spiel nicht nur transgrediert, sondern programmatisch transformiert.⁴⁷⁰ Von der Schweiz mit Ilma Rakusa nach Österreich mit Vladimir Vertlib bis Deutschland mit Yoko Tawada, nun geht unsere Reise in der Chamisso-Literatur zu Ende. Unsere Aufmerksamkeit verschiebt sich nun von der literarischen und didaktischen Analyse der Bücher zu ihrer Vermittlung an der Universität von Salerno in Italien, wo die Arbeitsblätter im WS 2013/2014 und SS 2014 in dem *Dipartimento di Studi Umanistici* verwendet wurden.

Der Teil der Analyse der Autoren wird abgeschlossen, um die Prüfung im praktischen Teil dieser Arbeit auf die tatsächliche Einsatzmöglichkeit in der Klasse zu testen. Ausführlich dargestellt wird nun die Erprobung der Arbeitsblätter in der Literaturunterrichtspraxis. Im nächsten Kapitel werden wir sehen, wie die Arbeitsblätter von den DaF-Studierenden aufgenommen werden und wie sich der praktische Einsatz im Unterricht gestaltet. Die Frage lautet jetzt: Wie rezipieren die DaF-Literaturstudierenden an der Universität in Salerno die Arbeitsblätter? Das nächste Kapitel zielt darauf ab, eine detaillierte Antwort auf diese Frage zu geben.

⁴⁶⁹ Tawada, Yoko: *Spielzeug und Sprachmagie*, S. 13.

⁴⁷⁰ Ette, Ottmar: *Über die Brücke*, S. 169.

V. Die Rezeption im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien

Kurze literarische Texte sind ein gängiger Gegenstand des Deutschunterrichts [und des Literaturunterrichts, A. C.]. Neben den traditionellen Kurzformen bieten aktuelle kurze Prosatexte mit ihren spezifischen Gegenständen und Charakteristika ganz eigene Möglichkeiten und didaktische Chancen.⁴⁷¹

Die Zielstellung dieser Forschungsarbeit bringt es mit sich, dass neben einem theoretischen und einem methodischen Teil die These, dass Chamisso-Literatur eine ästhetische, interkulturelle und landeskundliche Bereicherung für den DaF-Literaturunterricht in Italien darstellt, in einer Untersuchung überprüft werden muss. In dem nachfolgenden praktischen Teil bespreche ich die Durchführung der Unterrichtsvorschläge an der Universität in Italien, ihre Rezeption, ihre Reflexion und die Evaluation der Unterrichtsreihen von den Studierenden mittels anonymer Fragebogen. Die Analyse wurde anhand selbst konzipierter Arbeitsblätter mit ausgewählten Versuchsgruppen im Wintersemester 2013/2014 und im Sommersemester 2014 an der DipSUM (Dipartimento di Studi Umanistici) der Università degli Studi di Salerno in Italien durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 80 fortgeschrittenen DaF-Literaturstudierenden, die die Kurse *Letteratura tedesca* IV und V im WS 2013/2014 und *Lingua tedesca* III und IV im SS 2014 besucht haben. Die Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt schon zwei oder drei deutsche Sprach- und Literaturprüfungen bestanden. Zudem hatten fast alle Teilnehmer im Rahmen des Erasmusprogramms eine Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land gesammelt. Die Rückmeldungen der Studierenden auf die Arbeitsblätter können als positiv eingestuft werden. Der Großteil hatte großen Spaß an der Bearbeitung. Zudem waren die Studierenden nach der Auswertung ihrer Arbeiten stolz darauf, was sie für gute Ergebnisse abgeliefert hatten. Dies ist umso bemerkenswerter, da die Arbeit mit den Arbeitsblättern, die Methode des Lehrens und die Organisation des Lernens eine komplett neue Herausforderung für die Studierenden darstellte, da sich die Methodik deutlich von den normalerweise an der italienischen Universität eingesetzten didaktischen Mitteln unterschied.

⁴⁷¹ Rosebrock, Cornelia: *Neue kurze Prosa*. In: PRAXIS DEUTSCH. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 206, November 2007, 34. Jahrgang, Pädagogische Zeitschriften bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, S. 6.

1 Durchführung von Unterrichtsvorschlägen: WS 2013/2014

1.1 Rezeption von Ilma Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*

Die Unterrichtsreihe über Ilma Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* wurde in dem Kurs *Letteratura tedesca IV* durchgeführt. Die DaF-Studierenden (14 Studentinnen und 2 Studenten) haben eine Woche im Dezember 2013 (am 10., 11. und 12. Dezember) mit den Arbeitsblättern gearbeitet (insgesamt 9 Stunden). Das Arbeitsblatt IKU (Interkulturelles Potenzial) wurde am 9. Dezember 2013 getestet. Die ersten beiden Seiten (*Vor dem Lesen*) wurden bereits zwei Wochen vor der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgaben im Seminar an die Studierenden ausgegeben. Somit konnten sie sich vorab über die Autorin informieren und einige Kapitel des Buches lesen. Am ersten Tag erhielten die Studierenden alle Arbeitsblätter. Dadurch hatten sie die Möglichkeit, sich schon zu Hause die Videos anzusehen und die nötigen deutschen Begriffe zur Erweiterung ihres Wortschatzes zu definieren. Aufgrund dieser Vorarbeit waren die Studierenden in der Lage, während der gemeinsamen Diskussion im Seminar, verschiedene Begriffe zu den Stichwörtern zu assoziieren und zu notieren. Die Arbeitsblätter haben den Studierenden gut gefallen. Sie haben sich ein Video der Autorin allein zu Hause angesehen. Zudem haben sie selbstständig Informationen zu ihrem Leben und dem Chamisso-Preis herausgefunden. Insbesondere die Recherche im Internet und in der Bibliothek hat den Studierenden gut gefallen. Spontane Eindrücke zum Video waren:

„In dem Video scheint es mir, dass die zwei Zeiträume der Erzählung sich in einem einzigen Bild treffen. Das Gelesene und die dargestellte Handlung, das Gehörte und das Gesehene bilden einen Gesamtkomplex. Die Verbindungen der verschiedenen Elemente erscheinen mir nicht willkürlich sondern bewusst konstruiert.“⁴⁷²

An den Brainstorming-Übungen hatten die Studierenden den größten Spaß. Die Aufgabenstellung hat ihnen die Möglichkeit gegeben, viele Ideen, Gedanken einzubringen und ihren Wortschatz zu erweitern. Das Werk Ilma Rakusas regte die Studierenden dazu an, über verschiedene Formen des Erzählens nachzudenken und selbst zu Geschichtenerzählern zu werden. Sie haben die Abschnitte aus dem Buch anhand von persönlichen Eindrücken, Beispielen aus dem Alltag und eigenen Erfahrungen erläutert:

„Heutzutage gibt es Probleme in der Gesellschaft, die schwierig zu lösen sind. Schwierigkeiten ergeben sich zum Beispiel beim Aufeinandertreffen und Zusammenleben

⁴⁷²Alle kursiv gedruckten Zitate des letzten Kapitels stammen von den Studierenden und wurden den Arbeitsblättern und Fragebögen entnommen. Die Arbeitsergebnisse hatten außerdem zum Teil Einfluss auf die Endnote der Prüfung „Letteratura Tedesca IV“ aus dem akademischen Jahr 2013/2014.

verschiedener Kulturen. So kommt es immer wieder zu Auseinandersetzungen, da es zu wenig Toleranz und Akzeptanz von Fremden und Neuem in der Gesellschaft gibt. In direkter Folge gestalten sich Integrationsprozesse problematisch und schwierig. Allerdings können solche Prozesse auch in der eigenen Familie beobachtet werden. Häufig gibt es Probleme zwischen den Generationen. Meine Großeltern treffen andere Entscheidungen als meine Eltern oder als ich. Wir sehen die Dinge unterschiedlich, jeder glaubt, dass seine Lösung die beste ist. Weil wir uns gegenseitig respektieren, versuchen wir letztendlich gemeinsam eine Lösung zu finden, was manchmal sehr lange dauert. Genau so sollte es auch in der Gesellschaft funktionieren. Die unterschiedlichen Kulturen müssen in einen Dialog treten und gemeinsame Lösungen erarbeiten. Jeder sollte in unserer Gesellschaft an Entscheidungen partizipieren können.“

Mithilfe der Arbeitsblätter IKU konnten sich die Studierenden der Chamisso-Literatur annähern und die Frage beantworten, welchen Beitrag diese Literatur für das interkulturelle Verständnis leisten kann:

„Die Chamisso-Literatur zeigt uns die Vielfalt Europas. Über sie kann Toleranz und Respekt vermittelt und die Ausbildung von Individualität gefördert werden. Chamisso-Literatur regt den Leser dazu an, über die fremde Sprache nachzudenken. Gleichzeitig wird während der Lektüre mit Hilfe von Perspektivwechseln eine Begegnung mit kultureller und auch sprachlicher Fremdheit ermöglicht.“

„Chamisso-Literatur bietet die Chance, sich zu neuen Welten und Kulturen in einer konstruktiven Reflexion über die Sprachunterschiede zu öffnen. Auf diese Weise ist es möglich, neue und unterschiedliche Ansätze des Schreibens zu erleben und Erfahrungen zu durchleben, die Andere gemacht haben.“

Das Arbeitsblatt L (Landeskundliches Potenzial) wurde am 10. Dezember 2013 getestet. Die Studierenden haben lange über die Geschichte Europas seit den 1940er-Jahren diskutiert, da die gelesenen Abschnitte die Geschichte von Rakusas Kindheit und Jugend zwischen Ost- und Westeuropa nach dem Zweiten Weltkrieg zum Ende des Sowjetreiches erzählen. Laut den Studierenden *„schwankt [Rakusas Stil, A.C.] nämlich zwischen einer subjektiven (poetische, persönliche Erinnerungspassagen) und einer objektiven Form. An manchen Stellen ist die Autorin auch eine neutrale Beobachterin“*. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die abschließende Reflexion über den landeskundlichen Aspekt dieser Literatur und die Rolle der Chamisso-Schriftsteller. Darüber haben die Studierenden folgendermaßen berichtet:

„Die Chamisso-Literatur hat im Gegensatz zu vielen anderen Literaturgattungen auch eine soziale Dimension. Sie kann als ein Medium der Weltgeschichte verstanden werden. Die Schriftstellerin Rakusa ist nicht nur eine Zeitzeugin der mitteleuropäischen Nachkriegszeit, sondern teilt in ihren Werken gleichzeitig ihre Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Leser. Sie transportiert Stimmung und Atmosphäre einer anderen Zeit. Sie schreibt gegen das Vergessen.“

Eine Studierende erläuterte beispielweise ihre Gedanken zur Chamisso-Literatur wie folgt:

„Durch diese Literatur kann der Leser mehr über die deutschsprachigen Länder erfahren. Die Chamisso-Literatur zeigt dem Leser, wie politische und gedankliche Grenzen überwunden werden können. Sie zeigt, dass Vorurteile und Klischees abgebaut werden können. Schließlich trägt die Chamisso-Literatur dazu bei, das landeskundliche Wissen zu Deutschland zu erweitern“.

Das Arbeitsblatt Ä (ästhetisches Potenzial) wurde am 11. Dezember 2013 getestet. In diesem Zusammenhang haben die Studierenden über den Begriff *Erinnerung* diskutiert. Interessant ist hierbei besonders die Erkenntnis, dass der Begriff *Erinnerung* bei Rakusa eng mit dem Begriff *Identität* verbunden ist. Dazu waren die ästhetische Reflexion über die deutsche Sprache, insbesondere über den Laut „sch“, und das daraus resultierende *kreative Schreiben* neue und interessante Übungen. Im Anschluss daran lasen die Studierenden eine Wortkette, die sich auf eine Erinnerung bezog und viele Onomatopöien enthielt, so zum Beispiel Geräusche des Meeres oder Geräusche eines Zuges. Parallel dazu erstellten sie kurze poetische Texte mit Gleichklängen des Lautes „sch“. Ferner sind die Studierenden von einem Objekt, mit dem sie Erinnerungen verbinden, ausgegangen und haben Wortklassen, die zur Semantik des Objektes gehören, bestimmt. Sie haben einen kurzen Prosatext mit diesen Wortklassen erstellt. Die Studierenden hatten bei dieser Übung große Schwierigkeiten, eine sinnvolle Verbindung zwischen den Lautketten und der Bedeutung der Worte zu konstruieren. Ferner wurde der Schreibstil bei Ilma Rakusa von den Studierenden als sehr innovativ empfunden. Nach der Reflexion über das Lesen und Rakusas Sprache verschiebt sich der Fokus auf die ästhetischen Merkmale der Chamisso-Texte. Dazu haben sich die Studierenden folgendermaßen geäußert:

„Chamisso-Literatur ist nicht nur eine kreative Schöpfung, sondern über sie können auch Normen und Werte vermittelt werden. Die Texte sind ein Mosaik, das sich aus Eindrücken und Erlebnissen, aber auch Formen und Genres zusammensetzt. Die Bewegung zwischen Sprachen und Kulturen, aber auch zwischen Identitäten und Orten wird zur Bewegung des Schreibens. Das gemeinsame Merkmal der Chamisso-Literatur ist, dass in den Texten Grenzen überwunden werden und verschiedenen Kulturen ineinander fließen.“

Das Arbeitsblatt Ä (ästhetisches Potenzial) könnte zu einem langen Projekt ausgebaut werden, es kann in der Klasse für mehr als drei Wochen verwendet werden. Bei einer längerfristigen Arbeit mit dem Buch sollten vor allem die ästhetischen Aspekte im Blick behalten und vertieft werden. Deswegen wurden die Arbeitsblätter auch während des Sommersemesters 2014 verwendet. Das Buch *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* enthält weitere Kapitel, die nicht in den Arbeitsblättern analysiert wurden. Diese könnten einen Beitrag zur ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit und zur sprachlichen Sensibilität der DaF-Studierenden leisten.

Folgerichtig sollte also für ein tieferes Verständnis der Texte ein *Seminar* über die Autorin oder ein Workshop zum kreativen Schreiben organisiert werden.

1.2 Rezeption von Yoko Tawadas *Talisman*

Die Unterrichtsreihe über Yoko Tawadas *Talisman* wurde ebenfalls in dem Kurs *Letteratura tedesca IV* durchgeführt. Bei der Verwendung der Kurzprosa gibt es die didaktische Möglichkeit, Lesen und Schreiben gleich miteinander in Bezug zu setzen, um den Stil und die Erzählweise des Autors besser kennenzulernen.⁴⁷³ Die DaF-Studierenden (14 Studentinnen und 2 Studenten) haben im Dezember 2013 (am 17., 18. und 19. Dezember) mit den Arbeitsblättern gearbeitet (insgesamt 9 Stunden). Die ersten zwei Seiten („Vor dem Lesen“) haben die Studierenden bereits zwei Wochen vor den Seminarsitzungen erhalten, um bereits vorab zu Hause Informationen zur Autorin recherchieren zu können und ein paar Kapitel des Buches zu lesen. Das Arbeitsblatt IKU (Interkulturelles Potenzial) wurde am 17. Dezember 2013 getestet. Die Studierenden haben dabei eine Rezension über das Buch *Überseezungen* (2002) gelesen und dann anschließend eine eigene Rezension über das Buch *Talisman* verfasst. Vielen Studierenden gefiel diese Übung, da sie sie als kreativ und interessant empfunden haben: *„Eine Rezension zu schreiben, ist eine sehr schöne Idee. Ich wollte sie bereits am Anfang formulieren, aber letztendlich habe ich sie am Schluss geschrieben, um alle Ideen einbringen zu können, die ich während der Durchführung der vorhergehenden Übungen gesammelt habe. Bei der Prüfung werde ich meine Rezension dazu nutzen, um die Autorin Yoko Tawada vorzustellen.“* Die folgende Rezension wurde von einem Studierenden zu Hause verfasst:

Rezension

Titel: Talisman, oder das Interessante liegt im Dazwischen.

Yoko Tawada ist eine deutsch-japanische Schriftstellerin, die in Tokio im Jahr 1960 geboren ist. Sie war neugierig auf die westliche Welt und ging nach Europa. In Deutschland hat sie eine neue Heimat und ihre eigene Identität gefunden. Wegen der Vermischung ihrer beiden Sprachen, Deutsch und Japanisch, aber auch der beiden Kulturen, kann man bei Yoko Tawada sogar von einer Doppelidentität sprechen. In Talisman kann man dies durch eine „Zauberei der Sprache“, die durch Ironie und detaillierte Schilderungen auffällt, wahrnehmen. Das Buch ist geprägt von ihrem Blick auf die deutsche Gegenwart und inspiriert von ihrer Vergangenheit in Japan. Wollen auch Sie die spannende Vermischung von deutscher und japanischer Kultur erfahren? Lesen Sie dieses Buch!

⁴⁷³ Vgl. Rosebrock Cornelia, *Neue kurze Prosa*, S. 6–16.

Positiv bewertet wurden ferner die Assoziogramm-Übungen auf dem Extra-Blatt über das Thema *Fremdsein* sowie die Tatsache, dass es interessant und neu ist, das Interview der Autorin zu lesen und dann die eigene Meinung mit den Gedanken der Autorin zu vergleichen. Die Studierenden konnten mit der Protagonistin mitfühlen, weil auch für sie die deutsche Kultur und Sprache fremd sind. Ähnlich wie Tawada können sie Deutschland und die deutsche Kultur nur mit den Augen eines Beobachters sehen. Wie die Protagonistin im Buch erleben sie die *Fremdheit* und das *Anderssein*.

Das Arbeitsblatt L (Landeskundliches Potenzial) wurde am 18. Dezember 2013 getestet. Die Studierenden haben dazu verschiedene deutsche Städte aus *einer fremden Perspektive* beschrieben und auch Vergleiche zu Italien hergestellt. Es wurde über den Begriff *Europa* heute und gestern, die aktuelle Europäische Union und das Leben im Ausland diskutiert. Trotz des hohen Schwierigkeitsgrades haben die Studierenden die Übung, eine deutsche Stadt in Tawadas Stil zu beschreiben, als positiv bewertet und geschätzt.

„Das erste Mal in Tübingen dachte ich: Ach eine so saubere Stadt! Aber putzen die Straßenkehrer den ganzen Tag oder sind die Deutschen einfach so ordentlich? Es war märchenhaft in der Stadt spazieren zu gehen [...] Auf der Brücke hielt ich mich lange auf, um dem Fluss näher zu sein und gleichzeitig den Hölderlinturm zu betrachten. Keine italienische Brille brauchte ich aufzusetzen, um die Schönheit der Stadt zu betrachten. Ich war tief gerührt.“

„Als ich nach Österreich kam, war es so kalt, aber es gab eine seltsame angenehme Stimmung. Ich erinnerte mich an Sissi, die seit meiner Kindheit meine Lieblingsfürstin ist. Da ich der deutschen Sprache noch nicht mächtig war, konnte ich die anderen Leute im Bus nicht verstehen. Was mir aber stark auffiel, war, dass es viele zauberhafte Schlösser und Parks gab. Mit dem Wort „Österreich“ assoziiere ich wichtige Komponisten wie Johann Strauss oder Mozart und denke an die leckeren Mozartkugeln.“

Diese Übung gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihre Eindrücke zu schildern und sich auf kreative und individuelle Weise auszudrücken. Das Arbeitsblatt Ä (ästhetisches Potenzial) wurde am 19. Dezember 2013 getestet. Das Motiv der *Zunge* in metonymischer Weise für Rede und Sprache, wurde folgendermaßen analysiert.

„Die Autorin nimmt Europa mit ihrer Zunge wahr, um die Grenze zwischen Betrachter und Objekt zu überschreiten. Die Zunge lebt die Sprache, welche eine neue Identität darstellt. Meiner Meinung nach ist eine fremde Sprache ein Treffen mit einer anderen Kultur. Mich interessiert besonders der Prozess der Grenzüberschreitung.“

„Meiner Meinung nach bietet eine fremde Sprache die Möglichkeit, sich einer anderen Kultur und Welt zu öffnen. Ich habe verschiedene linguistische Erfahrungen mit dem Buch gemacht, die mir neue Assoziationen bieten.“

Die Studierenden haben das Thema der Sprachenmischung durch die Lektüre von drei Buchauszügen von Tawada, Müller und Bodrožić vertieft. Als Germanistik-Studierende haben

sie die Möglichkeit, zwei oder mehr Sprachen zu erleben, so wie die Chamisso-Autoren, die eine tiefe Analyse der deutschen Sprache anstellen. Die Studierenden haben über die Wahrnehmung der ihnen fremden deutschen Sprache reflektiert. Sie haben über ihre ersten Eindrücke, die Laute der deutschen Wörter, die Syntax und über ihre eigenen Strategien die Sprache zu lernen diskutiert. Aus dem Blick auf eine fremde Sprache entstehen den Studierenden zufolge neue Wahrnehmungen und Sprachgefühle. Insgesamt gaben fast alle an, dass ihnen die Erzählweise von *Talisman* gefallen habe. Als finale Übung haben die Studierenden über das Thema *in der Fremde schreiben* reflektiert:

„Es handelt sich um die Überwindung von Grenzen. Wenn ich in der Fremde schreiben will, muss ich mich als eine Deutsche fühlen, aber ohne zu vergessen, dass ich auch Italienerin bin. Der Begriff der Relativität ist eine wichtige Erkenntnis der Modernität. Tawada benutzt dafür die Metapher des Wassers. Sie ist die poetische Form des wissenschaftlichen Begriffs der Relativität. Das Ziel ist die Freiheit, die Befreiung von jener Kategorisierung. Meiner Meinung nach bedeutet in der Fremde zu schreiben eine Eigenschaft zu haben, weil man über Grensräume springen muss.“

„Für mich bedeutet in der Fremde zu schreiben sich in eine andere Welt zu projizieren. Der Versuch in einer anderen Sprache zu schreiben war für mich sehr amüsant.“

Die Übungen wurden problemlos erarbeitet und in Gruppen diskutiert, auch weil viele Studierende der Meinung waren, dass Tawadas Schreibweise leicht zu verstehen ist. Aus literaturunterrichtspraktischer Sicht ist auch die Länge der Essays von Vorteil. Das Buch lässt sich gut im DaF-Literaturunterricht behandeln und die Studierenden können die Essays ohne Schwierigkeit lesen und analysieren. Die Beschäftigung mit den Arbeitsblättern lohnt sich vor allem für die literarische Reflexion und die Identifikation mit der Autorin, da die Studierenden sich ihres Fremdseins bewusst werden. Insgesamt ist *Talisman* daher in vielerlei Hinsicht für eine Beschäftigung im Literaturunterricht empfehlenswert: Die Studierenden erhalten die Gelegenheit, ihre Erfahrungen in der deutschen Sprache auszudrücken und sich selbstständig einen Überblick über das Leben der Autorin mittels der Informationssuche im Internet oder in der Bibliothek zu verschaffen.

2 Durchführung von Unterrichtsvorschlägen: SS 2014

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, benötigten die während der drei Wochen im WS 2013/2014 durchgeführten Unterrichtsvorschläge tatsächlich mehr Zeit. Daher wurde beschlossen, die Arbeitsblätter während des gesamten Sommersemesters 2014 zu verwenden. Dieses Mal wurden die Arbeitsblätter im Rahmen der Kurse *Lingua tedesca III* und *Lingua tedesca IV* einer größeren Anzahl von Studierenden vorgelegt. Die Tatsache, dass ein ganzes Semester zur Verfügung stand, hat das Experiment noch interessanter gemacht und man bekam die Möglichkeit, die interkulturellen, landeskundlichen und ästhetischen Aspekte rund um die Bücher *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* von Rakusa und *Zwischenstationen* von Vertlib im Blick zu behalten und zu vertiefen. Auch dieser zweite Versuch hatte einen positiven Effekt bei den Studierenden und war erfolgreich, obwohl die Schwierigkeiten, die sich bei der Arbeit mit den Büchern ergaben, nicht wenige waren. Der Ansatz, sich der Chamisso-Literatur mithilfe von didaktisch konzipierten Arbeitsblättern anzunähern und Übungen zu machen, erfordert eine hohe Motivation und einen hohen Arbeitseinsatz.

2.1 Rezeption von Vladimir Vertlibs Zwischenstationen

Die Unterrichtsreihe über Vladimir Vertlibs *Zwischenstationen* wurde in dem Kurs *Lingua tedesca IV* im SS 2014 durchgeführt. Die DaF-Studierenden (21 Studentinnen und 2 Studenten) haben von Februar bis Mai 2014 mit den Arbeitsblättern gearbeitet (insgesamt 1 Semester). Die Arbeitsblätter wurden im Mai ausgegeben und als Test bewertet. Viele der Studierenden hatten schon im Dezember 2013 mit den Arbeitsblättern über Yoko Tawada und Ilma Rakusa gearbeitet:

„Die Arbeitsblätter des zweiten Semesters habe ich in anderer Weise bearbeitet als jene des ersten Semesters. Diesmal hatte ich mehr Zeit, um sie in Ruhe erledigen zu können und sie waren wirklich stimulierend und nützlich für mich. Sie haben mir die Möglichkeit gegeben, selbstständig mein Wissen zu verschiedenen Themen auszubauen: Die selbstständige Informationsrecherche ist meiner Meinung nach sehr nützlich. Diese Arbeitsblätter haben mich dazu veranlasst, das ganze Buch zu lesen. Das geschieht selten, nachdem ich einen normalen Sprach- oder Literaturkurs besucht habe!“

Vor der Einführung der Arbeitsblätter und bevor die Studierenden im Internet über den Autor recherchierten, wurde das erste Kapitel des Buchs in Gruppen übersetzt. Die Arbeitsblätter wurden immer mit einem Übersetzungsauftrag begleitet, um das Verständnis der Abschnitte zu erleichtern und um das Übersetzen vom Deutschen ins Italienische zu trainieren. Das erste

Kapitel *Petersburger Interieur* zog sofort starkes Interesse von Studierenden auf sich und führte zu einer Studie über die Geschichte des Namens der Stadt von „Leningrad“ zu „St. Petersburg“, die noch vielen Studierenden unbekannt war. Als Extra-Aufgabe haben sich die Studierenden den Film *Good bye Lenin* von Wolfgang Becker (2003) zu Hause angesehen, um dann über die Handlung, die Charaktere und die Geschichte im Unterricht zu diskutieren. Die Rezension von Winfried Stanzick wurde im Unterricht gelesen und analysiert. Da die Anzahl der unbekanntenen Wörter sehr hoch war, wäre zu überlegen, ein Glossar am Ende jedes Lehr-Datensatzes, einzufügen. Dazu eine Studierende:

„Ich habe die Arbeitsblätter als eine sehr gute Weise empfunden, um einen Autor durch sein Buch besser verstehen zu können. Ich glaube, dass sie einen neuen und nützlichen Zugang liefern, um die Studenten an die fremde Literatur heranzuführen.“

„Ich habe die Arbeitsblätter als eine sehr gute Möglichkeit empfunden, die Texte besser zu verstehen. Mit Hilfe der Aufgaben, zu Hause und im Kurs, konnten wir uns der fremden Literatur annähern und zusätzlich Wissen zu den Autoren und den in den Texten beschriebenen Situationen sammeln.“

Die Arbeit zu den Begriffen *Heimat* und *Exil* wurde positiv bewertet und beschäftigte die gesamte Gruppe. Dazu eine Studierende: *„Meiner Meinung nach ist die Art der Arbeit sehr wirksam, weil es mir erlaubt, das Material zu analysieren und kurze Texte in Deutsch zu schreiben. Die Übungen über die Assoziationen sind sehr nützlich für das Verständnis des Textes.“* Eine andere Studierende hat die Übung so durchgeführt:

Der Begriff Heimat hat: 1. Eine räumliche Dimension (die Heimat ist ein bestimmter geografischer Ort); 2. Eine soziale Dimension (das Konzept ist durch Identität, Charakter, Mentalität, Einstellungen geprägt); 3. Eine Zeit-Dimension (Heimat ist ein wichtiger Begriff in der Literatur im Umfeld der romantischen Bewegung. Um 1900 entsteht die Heimatliteratur, insbesondere im Biedermeier, Heimat ist auch ein wichtiges Thema in der Migrantenerliteratur. 4. Eine kulturelle Dimension (es gibt Heimatfilme, Heimatvereine, Heimatgeschichte, Heimatmuseen usw.) 5. Schließlich hat der Begriff eine emotionale Dimension (in der Heimat fühlen wir uns zu Hause, die Zugehörigkeit zu einer Heimat ist wichtig für das Individuum). Der Begriff Exil: 1. Die Fremdheit; 2. Die Ferne von der Heimat; 3. Die Sehnsucht nach der Heimat; 4. Auswanderung und Zwangsexil (z. B. die Juden zur Zeit des Nationalsozialismus).

Die Diskussion über das Thema Exil zusammen mit der Analyse der Abschnitte von Ilija Trojanow (Adelbert-von-Chamisso-Preis 2000), Edward Said und Isabella De Courtivron war kompliziert für die Studierenden. Allerdings hat sich im gemeinsamen Gespräch gezeigt, dass die Studierenden viele interessante Denkansätze zu dieser Thematik entwickeln konnten. Das größte Problem der Studierenden war es, ihre Ideen in der deutschen Sprache auszudrücken:

„Die Strukturierung der Arbeitsblätter ist gut gemacht, weil sie uns schrittweise dazu bringt, über die wichtigen Themen zu reflektieren. Die Themen waren interessant, auch wenn es manchmal schwierig war, sich in Deutsch auszudrücken.“

Um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, Ideen im Deutschen zu sammeln und dann zu formulieren, haben die Studierenden zuerst ihre Ideen zu Hause erarbeitet und anschließend im Unterricht diskutiert. Somit hatten sie genug Zeit, ihre Vorschläge in der deutschen Sprache vorzubereiten. Mit dieser Aufgabe konnten die Studierenden gleichzeitig ihren Wortschatz erweitern. Dazu ein Studierender:

„Ich finde die Arbeitsblätter sehr gut konzipiert, weil man nicht nur zu einem Autor oder einem Text arbeitet, sondern auch selbst kreativ werden kann und somit eigene Eindrücke und Ideen in den Unterricht einbringt. Mit dieser Methode wird der Unterricht nicht nur interessanter, sondern gleichzeitig auch abwechslungsreicher, da jeder Studierende andere Denkansätze zum Thema entwickelt und aktiv an der Gestaltung des Unterrichts teilhaben kann.“

Bevor über das Thema *Die Juden in Deutschland* gesprochen wurde, haben sich die Studierenden als Einstieg in die Thematik gemeinsam den Trailer des Films SHOAH von Claude Lanzmann⁴⁷⁴ angesehen. Anschließend haben sie über die Themen Verfolgung der Juden, Holocaust/Schoah, Krieg, jüdische Wurzeln und jüdische Identität diskutiert. Zur Vertiefung haben sie danach den Dokumentarfilm *Die Juden – Geschichte eines Volkes – Teil 2. Diaspora*⁴⁷⁵ geschaut. Die Links der Videos und des Dokumentarfilms *Die Juden – Geschichte eines Volkes – Teil 2. Diaspora* findet man nicht auf den Arbeitsblättern, sie sind Extraübungen, um die Neugier der Studierenden anzuregen. Diese sollten zusammen mit einem Glossar der italienischen und deutschen Vokabeln in ein Lehrerhandbuch eingefügt werden. Zudem wurden noch weitere Abschnitte aus *Zwischenstationen* gelesen und ins Italienische übersetzt. Dieses Buch thematisiert die Probleme des deutsch-jüdischen Zusammenlebens in Deutschland im 20. Jahrhundert und die Frage nach der jüdischen Identität. Die Studierenden haben in Gruppen über aktuelle Themen wie Migration, Fremdsein, Antisemitismus und Xenophobie diskutiert. Dazu eine Studierende:

„Durch seinen Roman Zwischenstationen zeigt uns Vertlib, dass antisemitische Vorurteile auch heutzutage noch omnipräsent in der Gesellschaft sind. Antisemitismus ist auch in Österreich ein verbreitetes Phänomen. Xenophobie, auch bekannt als Fremdenfeindlichkeit, ist leider ein aktuelles Problem. Viele Menschen empfinden Hass gegen die Juden, die Schwarzen oder gegen die Bürger eines Nicht-EU-Staates. In Deutschland z. B. werden die türkischen Migranten diskriminiert, in Italien passiert das

⁴⁷⁴ Internet: http://www.youtube.com/watch?v=U153EPgQ1_U. Letzter Aufruf: 17.10.2014.

⁴⁷⁵ Internet: <http://www.youtube.com/watch?v=nIZLrXJIG4E> Letzter Aufruf: 17.10.2014.

Gleiche. Viele Ausländer haben blutige Bürgerkriege erlebt und möchten in Italien ihre Träume von einem besseren Leben erfüllen. Aber das ist nicht möglich. Viele Afrikaner leben im Auffanglager der Insel Lampedusa nach einer tragischen Odyssee von ihrer Heimat nach Sizilien. Leider werden sie wegen ihrer Hautfarbe nicht akzeptiert. Ohne Erfolg kämpfen sie gegen soziale, psychologische, sprachliche und bürokratische Grenzen. Die Politiker treffen keine Maßnahmen, folglich bleibt Italien eine Utopie.“

Die Frage des Arbeitsblatts 2 (Landeskundliches Potenzial): *Was fällt Ihnen zu den Begriffen „DDR“ und „Wende“ ein? Finden Sie Verbindungen zwischen den beiden Begriffen?* haben zu Zweifeln und Schwierigkeiten bei den Studierenden geführt. Aber auch dieses Mal hatten die Studierenden großen Spaß an der Übung, Begriffe zu assoziieren. Dazu eine Studierende: *„Im Allgemein hat mir diese Arbeit sehr gut gefallen, sie war interessanter als der traditionelle Literaturunterricht. Manche Übungen waren kompliziert, aber die Übungen neue Begriffe zu finden scheint mir sehr nützlich, weil wir erweitern konnten und viele Themen vertieft haben“*. Mit den Überlegungen zu dem Thema *Wende* haben die Studierenden über die Beziehung zwischen *Literatur* und *Wende* reflektiert und diese eingehend untersucht. Die Fragen, die in Verbindung mit dem Thema *Wende* gemeinsam besprochen wurden, lieferten zum Teil interessante Ergebnisse. Dazu eine Studierende: *„Ich finde diese Arbeit sehr interessant und die Arbeitsblätter sind eine nützliche Hilfe für uns. Ich habe viele Themen vertieft und auch die Sprache verbessert, da ich viele meiner Ideen schriftlich formuliert habe.“* Außerdem hat die Arbeit mit den Arbeitsblättern zu einer erweiterten kritischen und analytischen Denkweise beigetragen. Die Analyse der letzten Seite des Romans und die Übung im kreativen Schreiben haben die Kreativität der Studierenden angeregt. Dazu eine Studierende: *„Die Arbeitsblätter sind sehr eindrucksvoll, weil Übungen von verschiedenen Typen enthalten sind und die Kreativität stimulieren. Durch diese Arbeitsblätter habe ich eine neue Methodik der literarischen Analyse kennengelernt, die es erlaubt, brauchbare Mindmaps zu gestalten und zudem das Textverständnis begünstigt. Das hat mich begeistert.“* Eine andere Studierende äußerte sich zu den Arbeitsblättern folgendermaßen: *„Meiner Meinung nach sind die Arbeitsblätter sehr förderlich für die literaturwissenschaftliche Weiterentwicklung. Sie bieten die Möglichkeit über eigene und andere Gedanken zu reflektieren. Meiner Meinung nach ist diese Methode sehr effektiv. Sie hilft, die Fähigkeiten des Schreibens zu verbessern und ein tieferes Verständnis für einen Text zu entwickeln.“*

Die Übung zur Bedeutung der Symbole in dem Buch (*die erste auf österreichischem Boden gebaute Autobahn und der Tirolerhut*) konnte von den meisten Gruppen problemlos selbstständig erarbeitet und dargestellt werden. Einer Studierenden zufolge ist *„die Arbeit mit den Arbeitsblättern aufwändig aber gleichzeitig spannend, hilfreich und reizvoll. Ich halte sie*

für eine wirksame Methode, um das Erlernen einer Sprache zu beschleunigen. Übungen dieser Art umfassen und verbessern das Verständnis, das Lesen und die Textanalyse in einer Fremdsprache. Es ist eine neue bzw. andere Methode, um den Studenten Inputs zu liefern und sie durch ein bewusstes und autonomes Erlernen an eine Fremdsprache und fremdsprachige Literatur heranzuführen.“ Das Thema *Schreiben Zwischen den Kulturen* (Arbeitsblatt 3, ästhetisches Potenzial) führte zu einer Reflexion über die *emotionale* Beziehung der DaF-Studierenden zur deutschen Sprache. Das Schreiben zwischen den Kulturen wurde als positiv (*„Eine Literatur ohne Grenzen, die Begegnung mit dem Fremden oder der Fremden, das Überwinden von Klischees und Vorurteilen, eine dynamische Weltanschauung“*) und negativ (*„Die Entfremdung, die Isolation, der Verlust des Heimatgefühls, der Muttersprache aber auch der eigenen Identität“*) bewertet. Eine Studierende dazu: *„Diese Übungen sind nützlich und anregend, da ich auch über meine eigene Erfahrung reflektiert habe. Die Arbeitsblätter haben mir geholfen, den Text besser zu verstehen und anschließend zu analysieren. Sie sind förderlich, da sie passive und aktive Prozesse des Lernens enthalten und miteinander verbinden, das heißt, man lernt nicht nur neue Begriffe und Themen kennen, sondern man denkt auch über diese nach und kann folglich eine eigene Meinung entwickeln. Die Arbeitsblätter enthalten zahlreiche neue Worte, die zu verschiedenen lexikalischen Kontexten gehören.“* Die Studierenden haben versucht, einige Sätze aus dem Wiener Dialekt zu übersetzen und ihre Ergebnisse dann mit der offiziellen italienischen Übersetzung von Paola Buscaglione Candela verglichen⁴⁷⁶. Vertlibs Sprache wurde vom Kurs als *„objektiv und komplex“* empfunden. Den Roman beschrieben die Studierenden als *„dramatisch, ironisch, spannend und amüsant“*. Der Austausch über die Leseerfahrungen im Klassenzimmer zeigte, dass die Studierenden nicht allzu viele Schwierigkeiten hatten, die Motive des Buches zu finden und deren Bedeutung zu erläutern. Abschließend wurde über den Dialekt *Typisch Wienerisch* gesprochen. Zunächst wurde ein Video über den Dialekt als Vertiefung angeschaut, um die „Wienerischen“ Wörter zu notieren und im Plenum zu klären. Trotz des Schwierigkeitsgrades der Übung hatten die Studierenden Spaß und haben aufmerksam und fokussiert gearbeitet. Ihr sehr gutes C1-Sprachniveau ermöglichte es ihnen, die Arbeitsblätter erfolgreich zu bewältigen. Eine Studierende sagte: *„Meiner Meinung nach stellt diese praktische Arbeit am Text eine nützliche Methode dar, um den Text zu analysieren. Das Literaturverständnis wird erleichtert und die wichtigsten Motive des Buches strukturiert“*. Ein Studierende dazu: *„Die Arbeitsblätter sind sehr gut aufgebaut, sie führen den Student*

⁴⁷⁶ Vgl. Vertlib, Vladimir: *Stazioni intermedie*, Firenze: Giuntina, 2011.

schrittweise dazu, den Literaturunterricht zu verstehen. Ich empfinde die Arbeitsblätter als eine gute Ergänzung für den Literaturunterricht. “.

2.2 Rezeption von Ilma Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*

Die Unterrichtsreihe über Ilma Rakusas *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* wurde in dem Kurs *Lingua tedesca III* durchgeführt. Diese Testreihe war besonders interessant, da die Studierenden ein B1/B2-Sprachniveau haben und die Arbeitsblätter eigentlich für Lernende mit einem C1-Sprachniveau konzipiert sind. Die DaF-Studierenden (36 Studentinnen und 4 Studenten) haben von Februar bis Mai 2014 mit den Arbeitsblättern gearbeitet (insgesamt 1 Semester). Vor der Einführung der Arbeitsblätter und bevor die Studierenden im Internet über die Autorin recherchierten, wurde das Kapitel *IX Am Meer* in Gruppen übersetzt. Manche Übungen waren für die Studierenden sehr kompliziert, aber trotz der anfänglichen Schwierigkeit und der Neueinführung der Arbeitsblätter fanden sie die Übung anregend und reizvoll. Die Studierenden haben den Teil *Vor dem Lesen* alleine erledigt, sie haben im Internet die Informationen über die Autorin recherchiert und über den Begriff *fremd* reflektiert. Interessant aber auch gleichzeitig kompliziert waren die Abschnitte von Kristeva, Rakusa, Müller und Vertlib. Die Studierenden haben zu Hause die Definitionen verglichen und ihre Gedanken notiert. Dazu eine Studierende: *„Die ausgeführten Aufgaben waren sehr förderlich für meine Weiterentwicklung in der deutschen Sprache. Insbesondere die Übungen zu Hause habe ich als nützlich empfunden, da ich in Ruhe meine Ideen auf Deutsch ausformulieren konnte. Die anschließende Kontrolle in der Klasse war dann wiederum lohnend, um die gemachten Fehler zu korrigieren. Außerdem konnte ich so meine Arbeit mit den anderen Studierenden vergleichen. Es handelte sich hierbei also nicht nur um eine Sprachübung, sondern es war auch eine Möglichkeit, die eigenen Meinungen und Ideen auszutauschen. Alles in allem haben mir die Übungen die Chance gegeben, eine Literatur kennenzulernen, die mir bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt war.“*

Auch die Übungen über die Reflexion und das kreative Schreiben waren neu für die Studierenden des Kurses *Lingua tedesca III*. Die Studierenden mochten die Arbeitsblätter, da sie ihnen die Möglichkeit gaben, ihre Meinung zu äußern und gleichzeitig üben konnten, sich in deutscher Sprache auszudrücken und kurze Texte zu schreiben. Die Übung in kreativem Schreiben wurde vom Kurs als *„ein bisschen kompliziert, aber auch sehr nützlich, um die Fantasie zu trainieren“* beschrieben. Eine Studierende dazu: *„Mit dem Auffinden der eigenen Gedanken und Gefühle der Autorin im Text, geht ein tieferes Textverständnis einher.“* Die

Studierenden haben das Arbeitsblatt 2 (*Landeskundliches Potenzial*) ohne Probleme erledigt, sie haben über die Begriffe Konzentrationslager, Europas Geschichte und die Zeit des Nationalsozialismus reflektiert. Die Leitfragen der Diskussion waren: Was ist in der Reisfabrik von San Sabbia von 1943 bis 1945 passiert? Haben Sie eine Idee, wie das Leben in den Jahren 1966/67 abgelaufen sein könnte. Dazu eine Studierende: „*Dieses Arbeitsblatt war sehr hilfreich, um das Wissen zu wichtigen historischen Ereignissen zu vertiefen. Ich finde es sehr interessant, kosmopolitische und multikulturelle Erfahrungen zu entdecken, da man die negativen so wie auch die positiven Aspekte dieses Zustandes im Ausland versteht.*“ Anschließend wurden Verständnisfragen zu einzelnen Begriffen geklärt. Die Studierenden bezeichneten die Abschnitte aus dem Buch als „*manchmal schwierig*“.

Die Fragen „Welche Rolle hat der Schriftsteller Ihrer Meinung nach und was kann die Literatur? Kennen Sie andere Autoren der deutschen Literatur oder aus anderen Literaturen, die sich mit dem Thema *Konzentrationslager* beschäftigt haben?“ gaben den Studierenden die Möglichkeit, ihre Eindrücke, ihre Meinungen und ihre Kenntnisse einzubringen und diese im Plenum zu präsentieren und zu besprechen. Das Arbeitsblatt 3 (*ästhetisches Potenzial*) war sehr schwierig und gleichzeitig sehr interessant. Die Studierenden haben über die Themen *Erinnerung* und *marine Isotopie* nachgedacht. Sie haben über den Laut *sch* und das Lesen mit persönlichen Bezügen zum Thema reflektiert und poetische Texte mit Gleichklang und kurze Prosatexte zu einer bestimmten Wortklasse erstellt. Trotz der Schwierigkeiten haben diese Übungen die Kreativität der Studierenden geweckt. Insgesamt wurde Rakusas Sprache vom Kurs als „*objektiv und kompliziert*“ und der Roman als „*spannend und amüsant*“ beschrieben. Die Abschnitte des Buches zu übersetzen und der Austausch über die Leseerfahrungen zu Hause und im Klassenzimmer zeigten, dass die Studierenden viele Schwierigkeiten beim Lesen des Buches hatten. Der Austausch über die Leseerfahrungen zeigte außerdem, dass die Studierenden des III. Jahres Probleme hatten, nicht nur manche Abschnitte des Buches zu verstehen, sondern auch ihre Bedeutung zu erläutern. Einigen Studierenden fiel es schwer, die Sprache von Rakusa zu verstehen, sie bezeichneten die Abschnitte deshalb als „*abstrakt und ohne das Wörterbuch kompliziert zu verstehen*“. Als „*interessant*“ bewerteten sie dagegen die Übungen zu den Begriffen des Brainstormings. Einige Studierenden interessierten sich insbesondere für die Übungen im kreativen Schreiben mit dem Laut *sch*. Eine Studierende hat die Aufgabe folgendermaßen gelöst:

„*Mit dem Schall des Meeres kommt liebevoll der Schlaf.
Über das Meer zu schauen erweckt in mir den Wunsch dahinzuschlummern
und viele andere Dinge kommen in meinen Geist beim Anblick des Meeres:*

der Sonnenschein, die Schiffe und der Schaum auf den Wellen“.

Indem die Arbeitsblätter mit dem III. Jahr getestet wurden, zeigte sich, dass die bereits zu Beginn des Kapitels geäußerte These, dass die Arbeitsblätter erst von Lehrenden des IV. und V. Kurses bearbeitet werden sollten, zu bestätigen ist. Folgerichtig macht es nur Sinn, die Arbeitsblätter mit Studierenden, die bereits ein Sprachniveau von C1 erreicht haben, zu bearbeiten.

3 Fragebogen: Auswertung und Reflexion

Nach den Arbeitswochen wurde die Textrezeption der DaF-Studierenden mittels anonymer Fragebögen untersucht. Zusätzlich wurden die Lernerfahrungen mit den Arbeitsblättern im Unterricht in Gruppendiskussionen ermittelt. Ziel der Befragung war es zu testen, wie die DaF-Studierenden die Arbeitsblätter rezipiert haben, was ihnen allgemein betrachtet im Literaturunterricht wichtig ist und vor allem, welche Lernwege und Lehrmaterialien sie bevorzugen. Der Untersuchung liegt die Hypothese zugrunde, dass sich die ausgewählten gegenwartsliterarischen Texte der Chamisso-Literatur in exemplarischer Weise als Lektüre für den DaF-Literaturunterricht in Italien eignen. Der Fragebogen kombinierte offene und geschlossene Fragen. Er bestand aus sechs offenen Fragen zu verschiedenen Aspekten des Literaturunterrichts im Allgemeinen (2), zu den drei analysierten Romanen (3) und zu dem, was und wie sie Neues gelernt haben (1), sowie geschlossenen Fragen zu allgemeinen Angaben der Studierenden und zur Chamisso-Literatur im DaF-Literaturunterricht. Die Ergebnisse der Fragebögen werden unten durch Grafiken dargestellt. Die Grafiken spiegeln die Ergebnisse der Studenten am Ende des WS 2013/14 und am Ende des SS 2014 wider. Im Anschluss der finale Fragebogen:



FRAGEBOGEN ZUR „CHAMISSO – LITERATUR“ IM DAF LITERATURUNTERRICHT IN ITALIEN

I. ALLGEMEINE ANGABEN

Geschlecht männlich weiblich

Alter unter 21 22-24 26-28 28-30 über 32

1) Lesen Sie Bücher der deutschen Literatur zum Vergnügen?

Ja Nein

2) Wie viele deutsche Bücher der deutschen Literatur haben Sie zu Hause?

1-2 <input type="checkbox"/>	3-4 <input type="checkbox"/>	5-8 <input type="checkbox"/>	9-12 <input type="checkbox"/>	13-19 <input type="checkbox"/>	Über 20 <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

3) Bitte beenden Sie folgende Sätze:

Ein gutes Buch für den Literaturunterricht sollte...

Bei der praktischen Arbeit am Text im Literaturunterricht ist mir wichtig...

II. CHAMISSO – LITERATUR IM DAF LITERATURUNTERRICHT

1) Kannten Sie den Chamisso-Preis vor dem Kurs?

Ja Nein

2) Meine Kenntnisse zur Chamisso-Literatur sind:

sehr gering gering grundlegend sehr gut

3) Chamisso-Bücher sind im Literaturunterricht an der Universität

sehr wichtig ziemlich wichtig wenig wichtig nicht wichtig

4) Das Gute an Chamisso-Literatur ist, dass man ...

(Bitte kreuzen Sie maximal drei mögliche Antworten an)

- Einblicke in die Geschichte Europas bekommen kann
- Toleranz/Respekt lernen kann
- über die deutsche Sprache reflektieren kann
- Perspektivenwechsel und emotionale Entlastung entwickeln kann
- Ausbildung von Individualität fördern kann
- eine kulturelle und sprachliche Fremdheit erleben kann
- mehr über die deutschsprachigen Länder erfahren kann
- politische und gedankliche Grenzen überwinden kann
- Vorurteile abbauen und Klischees überwinden kann
- landeskundliches Wissen zu Deutschland vertiefen kann

5) Welche Funktion hat Ihrer Meinung nach diese Literatur an der Universität im DaF-Literaturunterricht in Italien, in der Gesellschaft und im Literaturbetrieb (Buchmarkt)?

	Universität	Gesellschaft	Literaturbetrieb
Unterhaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einblicke in die Geschichte Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion über Migranten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorurteile und Klischees abbauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesellschaftskritik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion über die Interkulturalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bereicherung durch interk. Aspekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xenophobie bewusstmachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Sollte ein Buch wie *Talisman* im Literaturunterricht gelesen werden?

(Bitte begründen Sie Ihre Antworten)

7) Sollte ein Buch wie *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* im Literaturunterricht gelesen werden?

(Bitte begründen Sie Ihre Antworten)

8) Sollte ein Buch wie *Zwischenstationen* im Literaturunterricht gelesen werden?
(Bitte begründen Sie Ihre Antworten)

9)
a. Was haben Sie Neues gelernt?
b. Wie haben Sie es gelernt?

10) Welche Lernwege und Lehrmaterialien bevorzugen Sie:

- Arbeitsblätter mit Fragen zum Ankreuzen

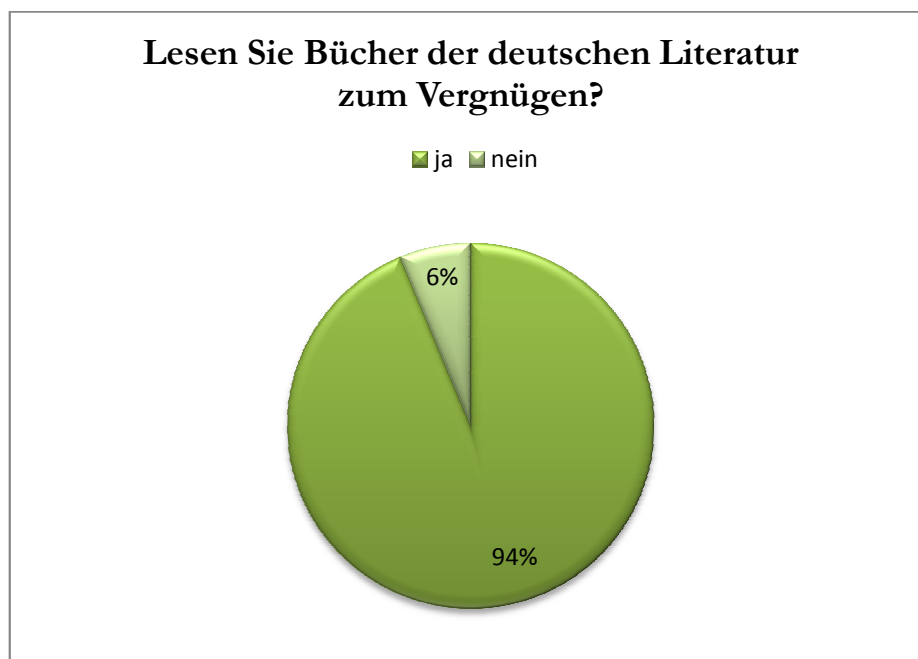
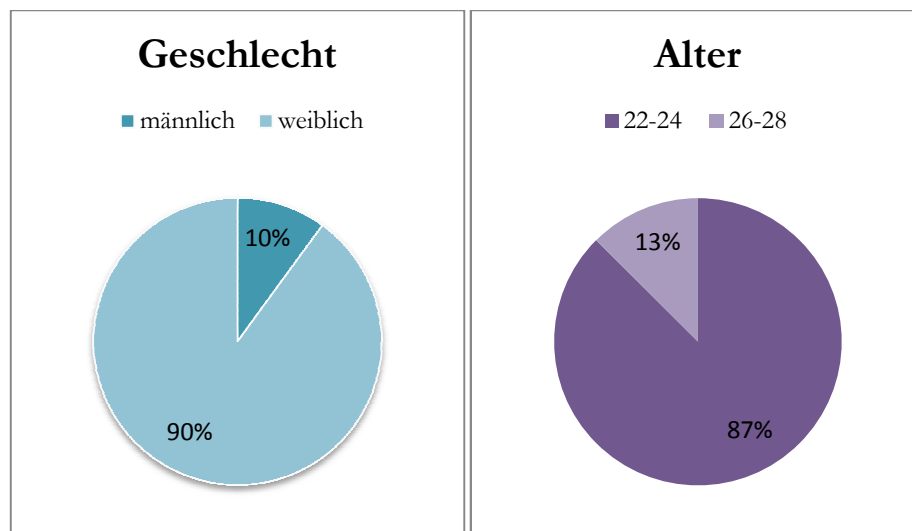
- produktionsorientierte Übungen. Wenn ja, welche?
(Bitte kreuzen Sie maximal sechs mögliche Antworten an)

- Informationen über den Autor im Internet suchen;
- Rezensionen schreiben;
- Assoziationen über Konzepte/Begriffe herstellen;
- Konzepte/Begriffe definieren
- eigene Meinung formulieren
- Textlücken ausfüllen
- Artikel zur Vertiefung lesen
- Videos zur Vertiefung schauen
- Radiosendungen zur Vertiefung hören
- Textanalysen durchführen*
- Briefe/Fortsetzungen der gelesenen Texte schreiben
- eigene Erfahrungen/Gefühle beschreiben*
- sprachliche, formale oder strukturelle Analysen des Buches durchführen;
- Sätze übersetzen (dt.>it.)
- poetische Texte erstellen
- kurze Prosatexte erstellen
- Meinungen der Autoren vergleichen
- Assoziogramm-Übungen
- Sätze ausgehend vom vorgegebenen Satzanfang vervollständigen
- Schreibkonferenz organisieren
- Perspektivenwechsel vornehmen

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.
Selbstverständlich bleiben alle Ihre Angaben anonym

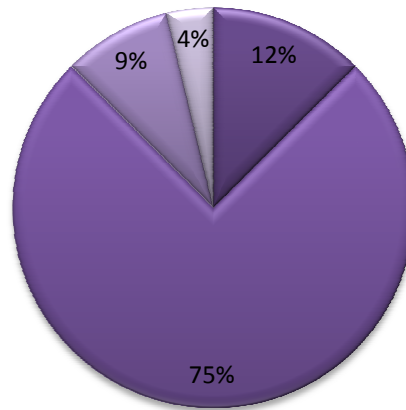
**FRAGEBOGEN ZUR CHAMISSO-LITERATUR
IM DAF-LITERATURUNTERRICHT IN ITALIEN
ERGEBNISSE (2013/2014)**

I. ALLGEMEINE ANGABEN



Wie viele deutsche Bücher der deutschen Literatur haben Sie zu Hause?

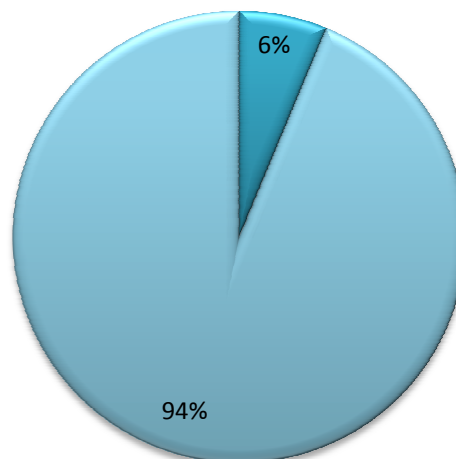
■ 5 - 8 ■ 9 - 12 ■ 13 - 19 ■ Über 20



II. CHAMISSO-LITERATUR IM DAF-LITERATURUNTERRICHT

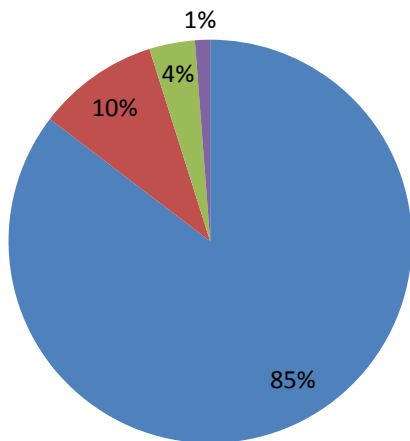
Kannten Sie den Chamisso-Preis vor dem Kurs?

■ Ja ■ Nein



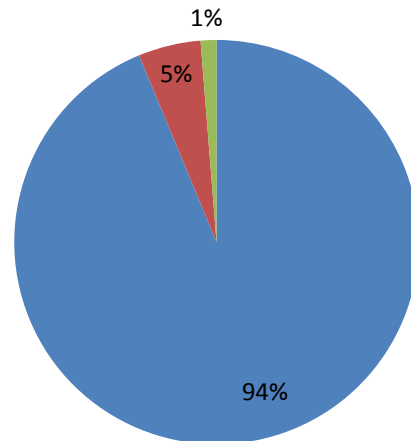
Meine Kenntnisse zur Chamisso – Literatur sind:

■ sehr gering ■ gering ■ grundlegend ■ sehr gut

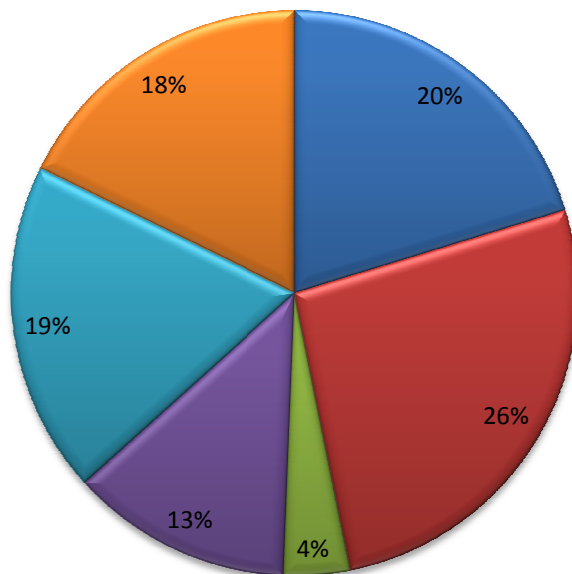


Chamisso Bücher sind im Literaturunterricht an der Universität

■ sehr wichtig ■ ziemlich wichtig ■ wenig wichtig

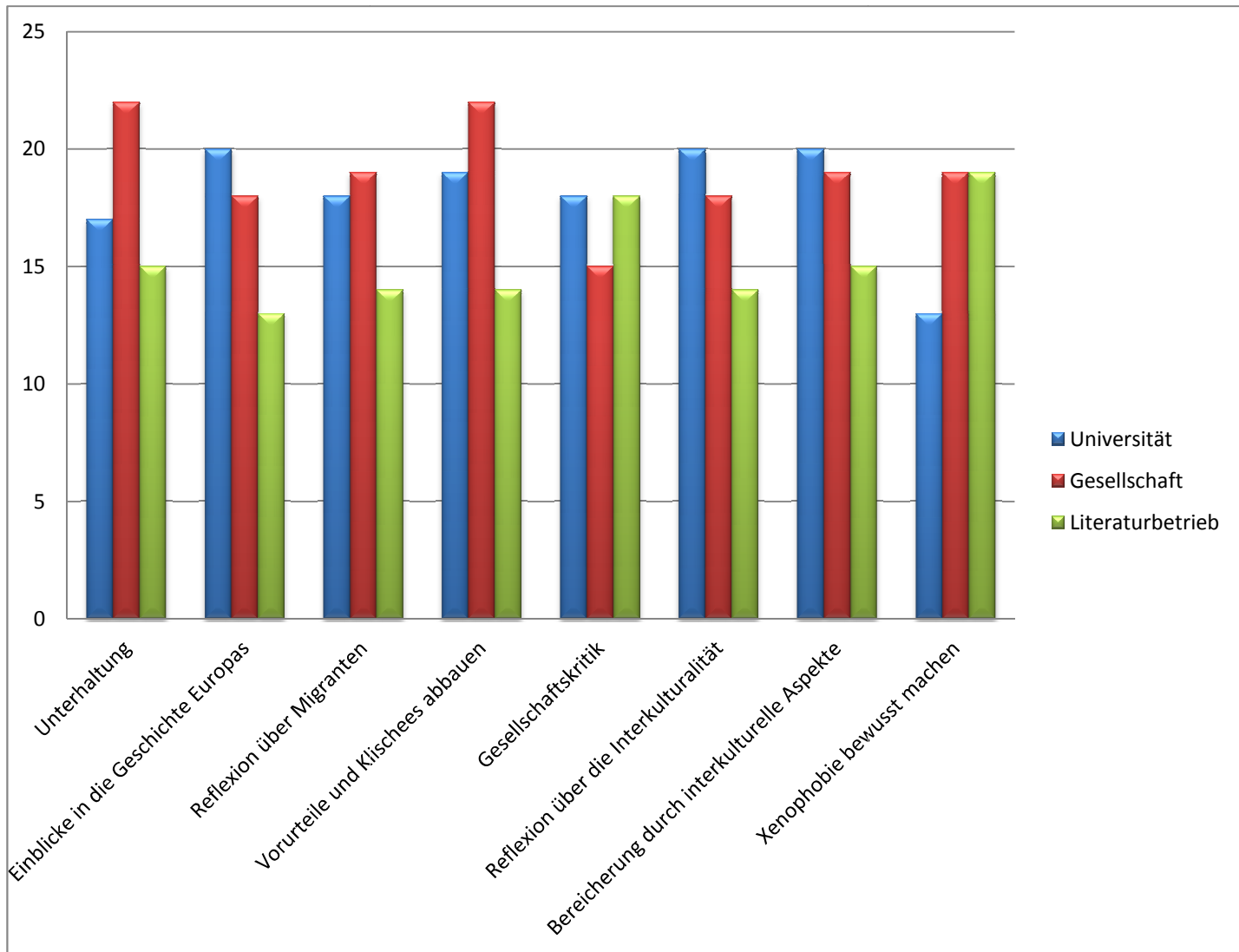


Das Gute an Chamisso – Literatur ist, dass man ...



- Einblicke in die Geschichte Europas haben kann
- über die deutsche Sprache reflektieren kann
- eine kulturelle und sprachliche Fremdheit erleben kann
- politische und gedankliche Grenzen überwinden kann
- Vorurteile abbauen und Klischees überwinden kann
- landeskundliches Wissen zu Deutschland vertiefen kann

Welche Funktion hat Ihrer Meinung nach diese Literatur an der Universität im DaF-Literaturunterricht in Italien, in der Gesellschaft und im Literaturbetrieb (Buchmarkt)?



Welche Lernwege und Lehrmaterialien bevorzugen Sie?



- Produktionsorientierte Übungen
- Arbeitsblätter mit Fragen zum ankreuzen

Produktionsorientierte Übungen. Wenn ja, welche?



- Informationen über den Autor im Internet suchen
- Assoziationen über Konzepte/Begriffe herstellen
- eigene Meinung formulieren
- Artikel und Videos zur Vertiefung lesen/schauen
- eigene Erfahrungen/Gefühle beschreiben
- Meinungen der Autoren vergleichen

Bitte beenden Sie folgende Sätze:

Ein gutes Buch für den Literaturunterricht sollte...

Bezüge zur Wirklichkeit enthalten.

Neugier und Interesse des Lesers wecken und soziale Themen behandeln.

sich einer einfachen Sprache bedienen, damit es auch während des Unterrichts leicht verstanden werden kann.

eine schöne Grafik und Vertiefungen (wie z. B. Essays, Interviews usw.), wie diese Arbeitsblätter, haben.

nicht nur eine fesselnde Handlung haben, sondern auch eine faszinierende Schreibweise.

die Studenten mit Informationen über die deutsche Kultur und Geschichte begeistern.

aktuell, einfach, interessant und einnehmend sein.

mit einer interdisziplinären didaktischen Vorgehensweise verbunden sein.

Sozialkritisch oder gesellschaftskritisch sein.

Bei der praktischen Arbeit am Text im Literaturunterricht ist mir wichtig...

die Möglichkeit zu haben, einen Text mehrere Male zu lesen und Zeit zu haben, eine Antwort zu geben.

den Kontext und die Meinung des Autors des Textes zu kennen.

den Stil des Autors kennenzulernen, um mithilfe dieses Wissens seine Werke besser zu verstehen.

das Leben des Autors gut zu kennen, damit ich den Inhalt des Buches besser verstehe.

verschiedene Autoren miteinander zu vergleichen.

den Schreib Anlass und den Standpunkt des Autors zu verstehen.

etwas über den Autor und seine kulturelle und historische Epoche zu lernen.

Übungen und Übersetzungen zu machen.

mit Arbeitsblättern, so wie diesen, zu arbeiten und verschiedene Abschnitte gemeinsam zu lesen.

das Übersetzen vom Deutschen ins Italienische zu üben.

zu lesen, zu verstehen und die Texte zu kontextualisieren.

landeskundliche Themen zu vertiefen.

zu anderen Texten Verbindungen herzustellen und die Texte mit Filmen und Dokumentation in Verbindung zu setzen.

6) Sollte ein Buch wie *Talisman* im Literaturunterricht gelesen werden?

(Bitte begründen Sie Ihre Antworten)

Ich glaube, dass ein Werk wie „Talisman“ im Literaturunterricht analysiert werden sollte, weil die Autorin durch das Erzählen ihrer Erfahrungen interessante aktuelle Fragen behandelt.

Ich habe „Talisman“ gerne gelesen, weil die Autorin Deutschland mit den Augen einer Fremden beobachtet und beschrieben hat. Sie hat die sprachlichen Phänomene gezeigt, die ein deutscher Autor übergangen hätte. Sie hat sich einer anderen Sprache bedient als dies ein deutscher Autor getan hätte, dadurch ist ihr Stil einzigartig.

Ja, es sollte gelesen werden. Mit diesem Buch veranlasst die Autorin den Leser dazu, über die deutsche Sprache und über die Sprache im Allgemeinen nachzudenken.

Ja, natürlich. Das Buch ist sehr nützlich und die Sätze sind einfach. Es ist auch inhaltlich von Nutzen, ich habe viel über die deutsche/fremde Sprache und die Interkulturalität nachgedacht.

Ich denke, dass Bücher wie „Talisman“ gelesen werden sollten, weil sie uns helfen, unsere Weltsicht zu erweitern und vor allem mehr über deutsche Klischees zu erfahren und diese abzubauen.

Ich glaube, dass „Talisman“ von Yoko Tawada im Literaturunterricht gelesen werden sollte aufgrund der transkulturellen Schreibweise bzw. aufgrund der Tatsache, dass das Buch auf Deutsch von einer Japanerin geschrieben worden ist. In diesem Buch entsteht die Fremdsprache als kreatives Potential und wird als ein Raum benutzt, der zwischen Kultur und Nation steht.

Ja, weil es für den Studenten wichtig ist und in einer gefälligen Weise zu einem neuen Annährungsversuch an die deutsche Sprache durch die Perspektive der orientalischen Kultur führt; vor allem durch die Verwendung von Assoziationen und Betrachtungen.

Unbedingt, das Buch ist ein Lehrstück über kulturelles Lernen. Das Buch könnte uns unterrichten, Europa mit östlichen Augen zu beobachten.

7) Sollte ein Buch wie *Mehr Meer. Erinnerungspassagen* im Literaturunterricht gelesen werden?

(Bitte begründen Sie Ihre Antworten)

Ich denke, dass ein Buch wie „Mehr Meer. Erinnerungspassagen“ im Literaturunterricht gelesen werden sollte, weil der verwendete Stil etwas Besonderes ist.

„Mehr Meer. Erinnerungspassagen“ ist ein gutes Buch, das gelesen werden sollte, um die Grenzerfahrungen und die Grenze der Sprache zu überschreiten. Durch das Buch versteht man, welche Bedeutung der Mehrsprachigkeit zukommt.

Man sollte ein Buch wie „Mehr Meer. Erinnerungspassagen“ im Literaturunterricht lesen, weil man lernen kann, dass man Grenzen und Klischees überwinden kann.

Ja, es sollte gelesen werden. Die Autorin erläutert in diesem Buch verschiedene Themen, die oft unbekannt sind, wie z. B. die Grenzüberschreitung und die Erfahrung der Kindheit zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen.

Ja, weil viele Passagen poetisch sind. Es handelt sich nicht nur um eine Biografie, sondern um die Weltgeschichte. Das Buch ist ein Kosmos.

Meiner Meinung nach wird unsere Welt noch ein bisschen von Vorurteilen beeinflusst. Darum sollten wir Bücher wie „Mehr Meer. Erinnerungspassagen“ lesen. Wir müssen die Gesellschaft mehr tolerieren und Klischees abbauen.

Es lohnt sich das Buch „Mehr Meer. Erinnerungspassagen“ zu lesen, weil meiner Meinung nach der Ich-Erzähler der Autorin den Leser nicht nur auf ihre Kindheitserinnerung, sondern auch auf ihre Erfahrung durch das Reisen, die Fahrten, die Zweite Weltkriegszeit und Konflikte einer bewegbaren Identität hinweist.

Ja, weil es den Student immer in einer gefälligen Weise zu einem neuen Annäherungsversuch an die deutsche Sprache führt.

Das Buch könnte uns lehren die Sprach- und Kulturvorurteile abzubauen.

Ja, ich glaube, dass es aus linguistischer und persönlicher Sichtweise nützlich ist. Es reflektiert über aktuelle Themen und veranlasst uns über die Immigration, Vorurteile und Rassismus nachzudenken.

Sollte ein Buch wie *Zwischenstationen* im Literaturunterricht gelesen werden?

(Bitte begründen Sie Ihre Antworten)

Ja, weil es sehr interessant ist und zwei verschiedene Kulturen vereint.

Ja, selbstverständlich, weil, wie auch die anderen Bücher der Chamisso-Literatur, ist dieses Buch ein Beweis für die Bereicherung durch Interkulturalität, die den Leser die aktuellen Umstände überdenken lassen.

Ja, weil wir über die Auswanderung reflektieren können. Die Migration ist ein wichtiges Thema, das die verschiedenen Befindlichkeiten des Fremden und seine Bereicherungen zeigt, wenn jemand seine Heimat verlässt.

Ja, ich glaube das Lesen eines Buches wie „Zwischenstationen“ ist grundlegend für einen Kurs zur deutschen Literatur. Tatsächlich ist das Buch nicht nur wichtig, weil es erlaubt kulturelle, soziale und historische Aspekte zu vertiefen, sondern auch weil es die Möglichkeit bietet über die deutsche Sprache zu reflektieren.

Ja, weil es Themen wie das Exil, die Multikulturalität und die Mehrsprachigkeit anspricht.

Ja, weil man mit diesem Buch über die Migration und auch über Interkulturalität reflektieren kann.

9)

a. Was haben Sie Neues gelernt?

b. Wie haben Sie es gelernt?

Ich habe durch das Lesen einiger Abschnitte der Bücher gelernt, dass es nicht schwierig ist Prosa und Dichtung zu kombinieren.

Durch die Erfahrungen der Autorinnen habe ich gelernt, dass das Fremde nicht immer eine negative Bedeutung hat. Ich konnte mit den Augen eines Nicht-Europäers Europa sehen.

Ich habe verstanden, dass man alle Grenzen abbauen kann, wenn man es wirklich will. Diese Tatsache konnte ich verstehen, indem ich die Erfahrungen von Ilma Rakusa, Yoko Tawada und Vladimir Vertlib gelesen habe.

Zunächst habe ich viele neue Wörter gelernt. Zweitens habe ich viel über den Chamisso-Preis erfahren. Ich wusste gar nichts darüber und durch diesen Lernweg habe ich auch viele neue Autoren und ihre Themen kennengelernt.

Ich habe mehr Informationen über die deutsche Literatur erhalten, z. B. habe ich vor der Unterrichtsreihe den Chamisso-Preis nicht gekannt. Darüber hinaus habe ich Deutschland aus verschiedenen Perspektiven besser kennengelernt.

Es ist möglich sich an ein fremdes Land zu gewöhnen. Außerdem können Erwachsene zweisprachig werden.

Beim Lesen und auch durch kleine Forschungen habe ich bemerkt, dass sich die deutsche Sprache auch gut eignet, um eine interkulturelle Perspektive zu schildern. Es war sehr interessant über die verschiedenen Assoziationen nachzudenken. Offensichtlich ist es möglich kulturelle und sprachliche Grenzen zu überschreiten, ohne dabei die eigene Identität zu verlieren.

Beim Durchführen der Arbeitsaufträge habe ich viel gelernt, was viele als selbstverständlich ansehen. Wenn man über Immigration spricht, denkt man fast immer an illegale Einwanderer. Beim Lesen der Textstellen von Rakusa habe ich gelernt, mich in die Sichtweise der anderen hineinzusetzen und vorher darüber nachzudenken, was man sagt.

In der Klasse haben wir Übungen gemacht und über den Roman Zwischenstationen viel diskutiert. Wir haben gelernt, wie zwei Kulturen eine literarische Einheit bilden können.

Beim Lesen habe ich die Macht der zeitgenössischen Literatur entdeckt. Sie kann dazu beitragen, dass Vorurteile in den Köpfen der Menschen abgebaut werden und dadurch politische aber auch kulturelle Grenzen überwunden werden können.

Diese Arbeit war sehr interessant, weil wir neue Konzepte und neue Begriffe kennengelernt haben. Außerdem haben wir den Schreibstil der Autoren mit ihren rhetorischen Figuren analysiert und die Meinungen der Autoren verglichen.

Ich habe Themen, wie Exil oder Heimat, vertieft, die oft nur oberflächlich behandelt werden. Außerdem konnte ich durch das Lesen der Textausschnitte mehr über die Geschichte Deutschlands erfahren.

Ich hatte die Möglichkeit, meine Kenntnisse zur Situation der Juden, des Kalten Krieges und der Wende zu vertiefen. Ich habe meinen Wortschatz hinsichtlich der angesprochenen Themen durch das Lesen von Texten, das Durchführen von schriftlichen Übungen, das Erstellen von Texten und die Forschungsarbeit erweitert.

Ich habe nicht nur über den historischen Hintergrund und die Situation der Menschen der geschilderten Zeit nachgedacht, sondern auch die Sprache eines nicht-deutschsprachigen Autors analysiert.

Die verschiedenen gelesenen Textstellen waren wirklich sehr interessant und haben mich veranlasst über die Gesellschaft nachzudenken.

Ich habe viele Aspekte der europäischen Geschichte gelernt, indem ich die Eindrücke und die Gefühle der Hauptfigur analysiert habe.

Ich habe mein historisches und landeskundliches Wissen zu Deutschland vertieft.

Ich habe meine Kenntnisse zur Geschichte Deutschlands und der deutschen Sprache erweitert.

Wie bewerten Sie die Arbeitsblätter?

Schreiben Sie Ihre persönliche Meinung und Ihre Leseindrücke auf.

„Die Analyseschemata zu den Texten von Tawada und Rakusa waren sehr nützlich, um in genauer Weise die von den Autorinnen behandelten Themen zu verstehen. Die zu neuen Assoziationen beitragenden Übungen sind sehr effizient gestaltet, weil sie dazu anregen neue Vokabeln kennenzulernen und sich diese anzueignen. Die kreativen Schreibübungen, die die Realisierung eines Textes im Stile der AutorInnen vorsahen, waren für mich eher schwierig. Das Studium von Tawadas und Rakusas Texten hat mir erlaubt mit anderen Kulturen, die anders als die italienische und deutsche sind, in Kontakt zu treten.“

„Die Arbeitsblätter waren für mich sehr wichtig für das Studium der Autoren der deutschen Literatur, wie z. B. Rakusa und Tawada. Die kreativen Schreibübungen waren sehr interessant, weil sie mir dabei geholfen haben die literarischen Stile der beiden Chamisso-Preisträgerinnen besser zu verstehen. Es war für mich ein Vergnügen, diese zu imitieren.“

„Die direkte Auseinandersetzung mit der Migrantenliteratur war für mich sehr interessant, weil sie mir die Möglichkeit gegeben hat, einen neuen Aspekt kennenzulernen, den ich bisher nicht gekannt hatte. Im Speziellen war es sehr lehrreich, deutsche Texte von Autoren zu lesen, die nicht in Deutschland geboren sind.“

„Diese Art der Übungen stellt für mich eine sehr gute und innovative didaktische Methode dar, vor allem deswegen, weil sie dem Studenten die Möglichkeit gibt, selbst kreative Schreibtechniken auszuprobieren und linguistische Reflexionen durchzuführen, denen der Universitätslehrplan nicht viel Platz widmet. Meine Bewertung ist absolut positiv.“

„Die Arbeitsblätter sind sehr interessant, vor allem jene, die sich der Vertiefung der Themen widmen. Zudem sind sie sehr nützlich für das Textverständnis.“

„Ich habe bisher noch nie einen so guten Kurs zur deutschen Literatur besucht. Meine bisherigen universitären Kurse waren sehr statisch und nicht so angenehm. Das Interesse zum Thema wird nicht nur von den Studenten geteilt, sondern hängt auch damit zusammen, wie sehr die Lehrperson diese davon überzeugt. Diese didaktische Methode zur Aneignung der Literatur hat mir sehr viel Freude bereitet, obwohl die Durchführung einiger Übungen mit viel Anstrengung verbunden war, da nicht genügend Arbeitszeit zur Verfügung stand. Ich glaube, dass diese vor allem auf Praxis basierende Methode die Studierenden besser unterstützen kann, die Literatur nicht nur zu verstehen, sondern diese auch mit ihren eigenen Sinnen erfahren.“

„Die Arbeitsblätter waren mehr als nützlich für das Studium von Tawadas und Rakusas Werken. Sie haben zur Reflexion über die Texte und über andere grundlegende Themen wie das Erlernen einer Fremdsprache und das Fremdsein angeregt. Die Arbeitsblätter haben eine

essenzielle Hilfestellung zum Verständnis der in den Werken präsentierten Ideen geleistet und haben mich dazu eingeladen, an der Weltanschauung zweier außergewöhnlicher Autorinnen teilzuhaben.“

„Diese neue didaktische Methode zum Lernen und Verstehen der Literatur erschien mir schon von Anfang an sehr interessant. Es hat mir sehr gefallen, die Videos bereits zu Hause anzuschauen und über diese dann in der Klasse gemeinsam zu diskutieren. Sie waren die Voraussetzung für das bessere Kennenlernen der Persönlichkeit der beiden Autorinnen. Die Durchführung der Arbeitsblätter hat viel Anstrengung verlangt, vor allem jenes zur Bewertung von Tawada. Die kreativen Schreibübungen waren für mich komplex. Im Allgemeinen betrachtet habe ich die Arbeit sehr geschätzt und es würde mir sehr gefallen, dieser didaktischen Methode auch in anderen Literaturkursen zu begegnen.“

„Diese Methode zum Studium der Literatur ist sehr interessant. Ich habe sie hier zum ersten Mal kennengelernt und bin sehr überzeugt von ihr. Was mir am meisten gefallen hat, ist, dass sie eine direkte Methode ist, die sofort dazu anregt sich auf die Hauptthemen zu konzentrieren. Ich glaube, dass sie auch für die Gruppenarbeit sehr nützlich ist, da sie den Vergleich der eigenen Meinung mit den Meinungen der anderen erlaubt.“

„Die Arbeitsblätter sind eine sehr gute Hilfestellung zum Verständnis der beiden ausgewählten Bücher. Einige Übungen haben viel zur Reflexion über neue Themen angeregt, die mit der deutschen Kultur verbunden sind. Jene Übungen, die vorgesehen haben, über die Unterschiede der beiden Kulturen nachzudenken, haben besonders dazu beigetragen, beide Kulturen besser zu verstehen.“

„Dank dieses Literaturunterrichts habe ich eine neue Unterrichtsmethode kennengelernt. Ich fand die Tatsache sehr interessant, dass der Meinungsvergleich mit den anderen Studierenden mein kulturelles Wissen über Deutschland bereichert hat und ich habe auch neue Möglichkeiten erfahren, mich in der deutschen Sprache auszudrücken.“

„Ich habe eine ganz neue Erfahrung gemacht. Ich persönlich habe es als sehr stimulierend empfunden mich als ‚deutsche Autorin‘ zu versuchen und kurze Texte ‚aus dem Ärmel zu schütteln‘, deren schönster Aspekt es ist, es mit Gedankengängen zu tun zu haben, die mit Bildern, Wörtern und Erinnerungen verknüpft sind. Die didaktische Vorgehensweise ist innovativ und stimulierend hinsichtlich einiger Gesichtspunkte, denen meistens zu wenig Beachtung zukommt und die hingegen, wie ich in diesem Kurs erfahren habe, viel über die Persönlichkeit und das Werk des Autors und die soziolinguistischen noch sehr reichen Entwicklungen verraten.“

Die Studierenden schätzten die Arbeitsblätter, da sie die Arbeit mit ihnen als interessant und nützlich empfunden haben. Besonders die kreativen Schreibübungen gefielen ihnen, da sie bei diesen neue Vokabeln gelernt haben. Die didaktische Methode zur Aneignung der Literatur hat den Studierenden sehr viel Freude bereitet, obwohl manche Übungen etwas kompliziert sind.

VI. Schlussbemerkungen

Welches didaktische Potenzial haben die Chamisso-Texte? Wie sollte die Chamisso-Literatur heute in Italien gelehrt werden? Und vor allem, wie möchten die DaF-Studierenden ihren Lernprozess gestalten? Diese Forschungsarbeit gibt Antworten auf diese Fragen mit ihren literarischen und didaktischen Analyseansätzen zur Textinterpretation und zur methodischen Umsetzung in der Klasse. Die vorangegangenen Kapitel haben sich diesen Fragen aus einer theoretisch-argumentierenden und einer praktischen auf den konkreten Unterricht bezogenen Perspektive genähert. Aufgrund dieser Forschungsarbeit und ihrer inhaltlichen Umsetzung in der Klasse kann ich behaupten, dass sich die Texte der Chamisso-Literatur als geeignete Unterrichtslektüre im DaF-Literaturunterricht erweisen und besondere Lernchancen für den Literaturunterricht bieten. Die Meinungsbefragung der italienischen Studierenden zeigt, dass die aktuellen Themen der Chamisso-Literatur zum Nachdenken anregen und neue Perspektiven aufzeigen. Obwohl die Stichprobe im Rahmen dieser Forschungsarbeit relativ klein ist (insgesamt circa 80 Studierende), haben sich die für diese Forschungsarbeit erstellten Arbeitsblätter dennoch als sinnvoll erwiesen. „Die Schwierigkeit, einen komplexen und individuellen Prozess wie die Literaturrezeption mit empirischen Verfahren adäquat zu erfassen“ – ich zitiere Sabine Pfäfflin – „besteht vor allem in der Gefahr unangemessener Verallgemeinerung und Verkürzung.“⁴⁷⁷ Trotz dieser Schwierigkeiten war die empirische Evaluation der Textrezeption hier notwendig. Insgesamt zeigt die Befragung, dass die Texte von Ilma Rakusa, Yoko Tawada und Vladimir Vertlib zweifellos eine lohnenswerte Literaturunterrichtslektüre im Daf-Kontext sind. Die Themen Erinnerung, Unterwegssein, Fremdsein als Lebensprinzip und Mehrsprachigkeit spielen in diesen Romanen eine zentrale Rolle und sind eine ideale Basis, um verschiedene Aspekte der Interkulturalität in die Klasse zu bringen. Die Texte dieser AutorInnen zeigen, dass die Reflexion über die Vergangenheit Europas und über die deutsche Sprache mit einer ‚fremden Brille‘ wertvoll sind. Aus den Antworten der DaF-Studierenden in dem anonymen Fragebogen geht hervor, dass die Chamisso-Literatur im Literaturunterricht nicht nur die Lesemotivation fördert, sondern auch die Gegenwart reflektieren kann. Die Chamisso-Literatur bietet „*die Möglichkeit, sich zu neuen Welten und Kulturen in einer konstruktiven Reflexion über die Sprachunterschiede zu öffnen. Auf diese Weise ist es möglich, neue und unterschiedliche Ansätze zum Schreiben zu erfahren und Erfahrungen zu erleben, die zu den anderen gehören*“, wie eine Studierende

⁴⁷⁷ Pfäfflin, Sabine: *Auswahlkriterien*, S. 267. Vgl. auch: Kammler, Clemens/ Knapp, Werner (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002.

bemerkt hat. Die Arbeitsblätter können zukünftig als Grundlage für das Lehren von anderen Chamisso-Autoren verwendet werden, weil sie interessante Vorschläge für den DaF-Literaturunterricht bieten. Sie sind ein Ausgangspunkt in Richtung eines Denkens über Literatur als Aktion, Reflexion und kreativen Schöpfungsakt, für einen Literaturunterricht, der unter die Haut geht. Für die Umsetzung dieser Arbeit war der Vergleich mit der didaktischen Realität in Deutschland notwendig. Die an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd von Oktober 2012 bis April 2014 besuchten Didaktikkurse zur Literaturvermittlung und Kurse zu Forschungsmethoden für die pädagogische Praxis⁴⁷⁸ waren für die Reflexion über die ersten theoretischen Kapitel dieser Forschungsarbeit sowie auch für die methodischen Kapitel sehr wichtig. Meiner Meinung nach stehen jedoch vor allem die DaF-Studierenden im Zentrum dieser Arbeit, da sie als soziale Akteure und Protagonisten des Literaturunterrichts zur praktischen Umsetzung der theoretischen Grundlage der Forschungsarbeit beigetragen haben. Deswegen rücke ich sie ins Zentrum des Lernprozesses, der didaktischen Umsetzung und der Forschungsaktivität. Den Studierenden gilt mein ganz besonderer Dank. Ich danke jedem Einzelnen hier für sein Interesse und freue mich auf neue Herausforderungen. Es war eine unglaublich intensive, schöne und lehrreiche Zeit, die ich niemals missen möchte. *Grazie ragazzi.*

⁴⁷⁸ Die Kurse waren: *Einführung in Forschungsmethoden für die pädagogische Praxis* und *Fragenbogenentwicklung in EvaSys* im WS 2012/2013; *Analyse von Unterrichtsmaterialien für den Literaturunterricht*, *Diversity Studies*, *interkulturelle Literatur* und *Theaterpädagogik* im SS2013; *Einführung in das literarische und mediale Lernen* im WS 2013/2014.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bánks, Zsuzsa: *Der Schwimmer*, Frankfurt a. M.: S. Fischer 2004

Becker, Artur, *Wodka und Messer. Lied vom Ertrinken*. Roman, Frankfurt a. M.: Weissbooks.w, 2008

Biondi, Franco: *Giri e rigiri, laufend. Gedichte, zweisprachig*, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel 2005

Bodrožić, Marica: *Sterne Erbe, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007

Diehm, Susanne: *Hannahs fabelhafte Welt des Kreativen Schreibens*, Berlin u. a.: Schibri-Verlag 2013

Gahse, Zsuzsanna: *Instabile Texte. Zu zweit*, Wien: Korrispondenzen 2005

Kara, Yadé: *Selam Berlin*, Roman, Zürich: Diogenes 2003

Keun, Irmgard, *Kind aller Länder*, München: Ullstein Buchverlage 2004

Mann, Thomas: *Der Zauberberg*, Frankfurt/M: S. Fischer 1991

Müller, Herta: *Der König verneigt sich und tötet*, München: Carl Hanser Verlag 2003

Oliver, José F. A.: *Mein andalusisches Schwarzwalddorf*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007

Özdamar, Emine Sevgi: *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*. 7. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch 1994

Özdamar, Emine Sevgi: *Mutterzunge*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1998

Özdamar, Emine Sevgi: *Sonne auf halbem Weg: die Berlin-Istanbul-Trilogie*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006

Rakusa, Ilma: *Aufgerissene Blicke, Berlin-Journal*, Graz: Literaturverlag Droschl 2013

Rakusa, Ilma: *Durch Schnee – Erzählungen und Prosaminiaturen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005

Rakusa, Ilma: *Il mare che bagna i pensieri* (trad. e postfazione di Mario Rubino), Palermo: Sellerio Editore 2011

Rakusa, Ilma: *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*, Graz: Literaturverlag Droschl 2009

Tawada, Yoko: *Überseetzungen*, Tübingen: Konkursbuchverlag 2002

- Tawada, Yoko: *Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesungen*, Tübingen: Konkursbuch 2001
- Tawada, Yoko: *Talisman* (literarische Essays), Tübingen: Konkursbuch Verlag 1996
- Tawada, Yoko, *Wo Europa anfängt, Prosa und Gedichte*. Jap. und dt., übersetzt von Peter Pörtner. Tübingen: Konkursbuch, 1991
- Tawada, Yoko: *Das Bad. Kurzer Roman*, Tübingen: Konkursbuchverlag 1989
- Tawada, Yoko: *Il Bagno* (trad. it. E introduzione di Lucia Perrone Capano), Salerno: Ripostes, 2003
- Veremej, Nellja, *Berlin liegt im Osten*, Salzburg/Wien: Jung und Jung Verlag 2013
- Vertlib, Vladimir: *Abschiebung, Novella*, Salzburg: Otto Müller Verlag 1995
- Vertlib, Vladimir: *Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur*, Wien: Deuticke Verlag 2001.
- Vertlib, Vladimir: *Letzter Wunsch*, Wien: Deuticke Verlag 2003
- Vertlib, Vladimir: *Stazioni intermedie*, Firenze: Giuntina, 2011
- Vertlib, Vladimir: *Zwischenstationen*, Wien: Deuticke Verlag 1999

Sekundärliteratur

Ackermann, Irmgard (Hg.): *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1982

Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*, München: Piper 1986

Ackermann, Irmgard: *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1983

Adelson, Leslie A.: *The Turkish Turn in Contemporary German Literature: Toward a New Critical Grammar of Migration*, Houndsmills: Palgrave Macmillan 2005

Adelson, Leslie A.: Against between – Ein Manifest gegen das Dazwischen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Literatur und Migration*, München: Richard Boorberg Verlag 2006 (Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur Band IX/Sonderband), S. 36–46

Ahrends, Andreas/Nowitzki, Werner *Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997.

Albers, Franck/Ferchi, Irene: *Viele Kulturen – eine Sprache: Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträger 1985–2009*, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung 2009

Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun: *Zu Hause in der Welt: Topografien einer grenzüberschreitenden Literatur*, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2010

Amodeo, Immacolata/Heidrun Hörner (Hg.): *Literatur ohne Grenzen. Interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland – Porträts und Positionen*, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2009

Amodeo, Immacolata: *Die Heimat heißt Babylon. Zur Literatur ausländischer AutorInnen in der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1996

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Literatur und Migration*. München: Richard Boorberg Verlag 2006 (Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur Band IX/Sonderband)

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur, VII/11, Heft 191/192 Yoko Tawada, S. 10–11

Bachmann-Medick, Doris: Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkultureller Germanistik*, Weimar/Stuttgart: Metzler 2003, S. 439-448

Bachtin, Michail M.: Das Wort im Roman (1934/1935). In: Ders.: *Die Ästhetik des Wortes*. Hg. u. eingeleitet v. Rainer Grübel. Aus dem Russischen übersetzt v. Rainer Grübel und Sabine Reese. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979, S. 154–300

Bachtin, Michail M.: *Untersuchungen zur Poetik und Theorie des Romans*, Berlin/Weimar: Aufbau Verlag 1986

- Bachtin, Michail M.: *Die Ästhetik des Wortes*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag: 1979
- Bachtin, Michail M.: *Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik*, Frankfurt am Main: Fischer 1989
- Barthes, Roland: *S/Z*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986 (1. französische Aufl. 1970)
- Barthes, Roland: *Das Reich der Zeichen (L'empire des signes, aus dem Franz. von Michael Bischoff)*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981
- Barthes, Roland: *Mythen des Alltags*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1964
- Bary, Nicole: „Écriture et plurilinguisme: « enrôlés dans la langue, arrivés en littérature »“, *Germanica*, 44/2009, S. 123-130
- Barthes, Roland: La mort de l'auteur. In: Barthes, Roland: *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil 1984
- Barthes, Roland: *Das Reich der Zeichen (L'empire des signes, aus dem Franz. von Michael Bischoff)*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981
- Benjamin, Walter: Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen. In *Gesammelte Schriften*, vol. II-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991, S. 140–157
- Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002
- Benz, Nadine: *(Erzählte) Zeit des Wartens – Semantiken und Narrative eines temporalen Phänomens*, Göttingen: V&R Unipress 2013
- Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2007
- Bhabha, Homi K.: *The Location of Culture*. London/New York: Routledge 1994
- Biondi, Franco / Schami, Rafik: Literatur der Betroffenheit. Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur. In: Schaffnicht, Christian (Hg.): *Zu Hause in der Fremde*. Fischerhude: Atelier im Bauernhaus 1981, S. 1.
- Biondi, Franco: Die Fremde wohnt in der Sprache. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper 1986
- Bischof, Monika/Kessler, Viola/ Krechel, Rüdiger: *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 03: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache*, München: Langenscheidt 1999
- Blioumi, Aglaia: Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder Die Gabe der Erde“. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium Verlag 2002
- Blioumi, Aglaia: „Migrationsliteratur“, „interkulturelle Literatur“ und „Generationen von Schriftstellern“. Ein Problemaufriß über umstrittene Begriffe. In: *Weimarer Beiträge* 46 (2000), H. 4

- Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium Verlag 2002
- Blioumi, Aglaia: Kulturaustausch, Interkulturalität und Interdisziplinarität. Beispiele aus der deutschsprachigen Migrationsliteratur. In: *Neohelicon: Acta comparationi slitterarum universarum*, 31, Editor: JózsefPál, Hungarian Academy Rome, Italy 2004, S. 43-59
- Blumentrath, Hendrik/Bodenburg, Julia/Hillman, Roger/Wagner-Egelhaaf, Martina: *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*, Münster: Aschendorff 2007
- Bodrožić, Marica: Die Sprachländer des Dazwischen, in: Pörksen, Uwe & Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen: Wallstein 2008, S. 67
- Bodrožić, Marica: Reisen ins ventilierte Wortinnere. In: Péter Esterházy: *Lichterfeste, Schattenspiele. Chamisso-Preisträger erzählen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2009, S. 20
- Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002
- Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 13–14.
- Bolten, Jürgen/ Ehrhardt, Claus (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*, Sternefeld: Wissenschaft und Praxis 2003
- Borries, Mechthild/ Retzlaff, Hartmut: *Gino Chiellino, Werkheft Literatur*, München: Iudicium Verlag 1992
- Borries-Knopp, Mechthild: *Zur interkulturellen Rezeption deutschsprachiger literarischer Texte in Indonesien*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13, München: Hueber, 1988
- Borsò, Vittoria: Grenzen, Schwellen und andere Orte: Topologie der Pariser Passagen. In: Witte, Bernd/ Morgenroth, Claas (Hg.): *Topographien der Erinnerung*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2008, S. 175–188
- Braidotti, Rosi: *Op dorrei. Nomadisch denken in de 21e eeuw*, Amsterdam 2004
- Brandt, Bettina: Ein Wort, ein Ort, or How Words Create Places: Interview with Yoko Tawada, *Women in German Yearbook* 21 (2005), S. 1–15
- Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke*. Band 9: Gedichte 2. Hg. In Zusammenarbeit mit Elisabeth Hauptmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967
- Brecht, Bertold: Lob der Dialektik. In: *Gesammelte Werke*. 20 Bände, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968.
- Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007

- Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen: Narr 2007
- Bredella, Lothar: Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik, In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und Ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 33
- Bredella, Lothar: Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007:, S. 65–85.
- Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr 2004
- Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000
- Bredella, Lothar: Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 134–135
- Bredella, Lothar: *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*, Tübingen: Narr 2012
- Bredella, Lothar: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen: Narr 2002
- Breidecker, Volker: Da reimt sich was, da stößt sich was In einem lyrischen Parlando, das sich gelegentlich bis zum Stakkato steigert, schreibt sich Ilma Rakusa in ihren Erinnerungspassagen ostwärts: „Mehr Meer“, Süddeutsche Zeitung (Literatur), 235, Belletristik, Dienstag, 13. Oktober 2009, S. 7
- Breitenbach, Dieter (Hg.): *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Bd. 1. Vorstudien*. Saarbrücken: Breitenbach 1979.
- Bronfen, Elisabeth/ Marius, Benjamin (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur angloamerikanischen Multikulturalismus-Debatte*. Tübingen: Stauffenburg 1997
- Brunner, Maria E./ Perrone Capano, Lucia/ Gagliardi, Nicoletta: *Deutsch-Italienische Kulturbeziehungen als Seismograph der Globalisierung in Literatur, Übersetzung, Film, Kulturarbeit und Unterricht*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2014
- Brunner, Maria E.: Migration ist eine Hinreise. Es gibt kein ‚Zuhause‘, zu dem man zurück kann. In: Durzak, Manfred/ Kuruyazici, Nilüfer (Hg.): *Die andere deutsche Literatur*. Istanbul Vorträge. In Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ataya, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, S. 71–90
- Brunner, Maria E.: *Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2005 (= Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur, Bd. 7)
- Brunner, Maria E.: Migrationsliteratur und interkulturelle Literatur. In: Brunner, Maria E.: *Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern: Lang 2005 (= Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur, Bd. 7), S. 172.

- Brunner, Maria E.: Migration ist eine Hinreise. Es gibt kein ‚Zuhause‘, zu dem man zurück kann. In: Durzak, Manfred/ Kuruyazici, Nilüfer (Hg.): *Die andere deutsche Literatur. Istanbul Vorträge*. In Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ataya, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, S. 71–90
- Brunner, Maria E.: Parallele kulturelle Identifikationsräume in F. Zaimoglus Leyla und E. S. Özdamars Roman *Das Leben ist eine Karawanserei* oder Absorption von Textteilen? In: Rácz, Gabriella/ Szabó, László V. (Hg.): *Der deutschsprachige Roman aus interkultureller Sicht*, Supplement 10/Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 31–52
- Brunner, Maria E.: Die Türkei, ein Mutterland – Deutschland, ein Bitterland? Emine Sevgi Özdamars Buch „Das Leben ist eine Karawanserei“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 6, 26. Jahrgang, Dezember 1999, München: Iudicium 1999, S. 556–565
- Briegleb, Klaus/Weigel, Sigrid (Hg.): *Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bd. 12: Gegenwartsliteratur seit 1968. München, Wien: Hanser 1992
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin: *Hybride Kulturen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1997
- Brunner, E. Maria: Schreibgesten. Die Entdeckung des Schreibens im Akt des Schreibens. Schreibkompetenz durch Literaturunterricht (Deutsche Hochschuledition; Band 57), Neuried: Ars Una 1997, S. 381–446
- Bühler-Dietrich, Annette: Verlufterfahrungen in den Romanen von Melinda Nadj Abonji und Saša Stanišić, *Germanica* 51/2012, S. 35–46
- Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte ... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*, Wien: Praesens Verlag 2008
- Bürger-Koftis, Michaela: NACHWORT und AUSBLICK: „Die Sprache entwickelt sich, und WIR VERÄNDERN SIE MIT“ (Alma Hadzibeganovic): Anregungen zur Untersuchung der Sprache bei Autorinnen und AutorInnen der „Migrantenliteratur“. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte ... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur*, Wien: Praesens Verlag 2008, S. 239–246
- Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie-Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens Verlag 2010
- Bürger-Koftis Michaela: *Stazioni (intermedie) sulla via della letteratura mondiale ...* In: Vertlib, Vladimir: *Stazioni intermedie*, Firenze: Giuntina, 2011, S. 271–282
- Byram, Michael/Zarate, Geneviève, *Young people facing difference. Some proposals for teachers*, Strasbourg: Council of Europe 1995
- Cerri, Chiara: Das Modell der interkulturellen Lektüre am Beispiel der Zwischensprache von Gino Chiellino und Franco Biondi. In: Iljassova-Morger, Olga / Reinhardt-Becker, Elke (Hg.): *Literatur – Kultur – Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft*, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2009, S. 123–130

- Cerri, Chiara: *Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht*. In: InfoDaF 38 (2011), Heft 4, S. 391–413
- Cesana, Andreas/Eggers, Dietrich: *Zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen*. In: Wierlacher, A./ Eggers, D./Engel, U. Krumm, H.J./ Bohrer, K.F. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies 26, München: Iudicium 2000.
- Chambers, Ian: *Migration, Kultur, Identität*. Tübingen: Stauffenberg 1996
- Chamisso, Adelbert von: *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, Stuttgart: Ernst Klett 1974
- Chiellino, Carmine: *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart: Metzler 2000
- Chiellino, Carmine: *Liebe und Interkulturalität. Essays 1988-2000*, Tübingen: Stauffenberg, Band 17, 2001
- Chiellino, Carmine: Die Fremde als Ort der Geschichte. In: Ackermann, Irmgard / Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*, München: Piper 1986, S. 13–17
- Chiellino, Gino: Der interkulturelle Roman. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium Verlag 2002, S. 41
- Chung-Hi Park: „Klein-Amerika“ in Berlin – Formen der Fremdheit in Aras Örens Berliner Triologie. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication: Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf dem urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011
- Çirak, Zehra: *Vogel auf dem Rücken eines Elefanten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1991
- Courtivron, Isabella de: Introduction. In: Dies. (Hg.): *Lives in Translation. Bilingual Writers on Identity and Creativity*, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan 2003, S. 1–9
- Craith, Máiréad: Europa Schreiben: Yoko Tawada und Emine Sevgi Özdamar. In: Jöhler, Reinhard/ Matter, Max/Zinn-Thomas, Sabine (Hg.): *Mobilitäten: Europa in Bewegung als Herausforderung kulturanalytischer Forschung*, Münster: Waxmann 2011, S. 520–528.
- Dal, Güney: Chronik der Auswanderung. In: Ackermann, Irmgard/ Weinrich, Harald: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper 1986, S. 16–19.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektive*. Diskussionsforum Deutsch, Band 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006
- Dawidowski, Christian: Konzepte zur interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektive*. Diskussionsforum Deutsch, Band 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 25

- Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: *Kafka. Für eine kleine Literatur. Aus dem Französischen übers. von Burhart Kroeber*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976
- Dewey, John: *Art as experience*, New York: G.P. Putnam's Sons 1980
- Dinev, Dimitrè: *In der Fremde schreiben*. In: *Zwischenwelt*, 21, 2004, H. 1
- Dinev, Dimitré : *In der Fremde schreiben*. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Text + Kritik*. IX / 2006, Sonderband 37, München: Literatur und Migration 2006
- Dörr, Volker C.: „Third Space“ vs. Diaspora. Topologien transkultureller Literatur. In: Schmitz, Helmut: *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam-New York, NY 2009, S. 59–76
- Drvenkar, Zoran: *Im Regen stehen. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer*. Hg. von Ingrid Hintz, erarbeitet von Janette Munzer, Texte. Medien. Reinbek bei Hamburg: Rororo 2000
- Durzak, Manfred/ Kuruyazici, Nilüfer (Hg.): *Die andere deutsche Literatur*. Istanbul Vorträge. In Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ataya, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004
- Eagleton, Terry: *Einführung in die Literaturtheorie*, 3. Aufl., Stuttgart: Metzler 1994
- Eco, Umberto: *Lector in fabula*, Milano: Bompiani 1994
- Ehlers, Swantje: Interkulturelle Lesedidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und Ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 47-62.
- Erdmenger, Manfred/ Istel, Hans-Wolf: *Didaktik der Landeskunde*, München: Max Hueber Verlag 1973.
- Ervedosa, Clara: Die Verfremdung des Fremden: Kulturelle und ästhetische Alterität bei Yoko Tawada. In: *Zeitschrift für Germanistik* N. F. 16 [2006], S. 568–580
- Esselborn, Karl: Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), S. 47–75
- Esselborn, Karl: Neue Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur in aktuellen germanistischen Veröffentlichungen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Intercultural German Studies, Band 28, München: Iudicium Verlag 2002.
- Esselborn, Karl: Der Adalbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur. In: Schenk, Klaus/ Todorov, Almut/ Tvrdik, Milan (Hg.): *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen/Basel: Francke Verlag 2004, S. 317–325
- Esselborn, Karl: Deutschsprachige Minderheitenliteraturen als Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten ‚interkulturellen Literaturwissenschaft‘. In: Durzak, Manfred/ Kuruyazici, Nilüfer (Hg.): *Die andere deutsche Literatur*. Istanbul Vorträge. In Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ataya, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, S. 11–22.

- Esselborn, Karl: Interkulturelle Literatur. Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und Ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007, S. 10
- Esselborn, Karl: Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur. In: Schmitz, Helmut: *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam-New York, NY 2009, S. 53–54
- Esselborn, Karl: Die Anfänge des Adalbert-von-Chamisso-Preises und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. In: Roche, Jörg (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache - Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches, aus Anlass des 30-jährigen Bestehens des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München*, Berlin: Lit-Verlag, 2009, S. 90.
- Esselborn, Karl: Literarische Mehrsprachigkeit. Literarische Übersetzung. In: Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag 2010, S. 68–69
- Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag 2010
- Esselborn, Karl: Literatur und Landeskunde. Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur mit besonderer Berücksichtigung der „Wendeliteratur“. In: Esselborn, Karl, *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis*, München: Iudicium Verlag 2010, S. 74–75
- Esselborn, Karl, Übersetzung aus der Sprache, die es nicht gibt. In: *Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas*. In: Arcadia – International Journal for Literary Studies. Volume 42, Issue 2, S. 240–262
- Esselborn, Karl: Von der ‚Hermeneutik der Fremde‘ zur interkulturellen/transnationalen Germanistik/Literaturwissenschaft. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication: Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf dem urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011, S. 175
- Esser, Rolf: *Das große Arbeitsbuch Literaturunterricht: Lyrik, Epik, Dramatik*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007
- Esterházy, Péter: Vorwort. In: Ders. (Hg.): *Lichterfeste, Schattenspiele. Chamisso-Preisträger erzählen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2009
- Ette, Ottmar: *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2001
- Ette, Ottmar: Über die Brücke Unter den Linden. Emine Sevgi Özdaar, Yoko Tawada und die translinguale Fortschreibung deutschsprachiger Literatur. In: Arndt, Susan/ Naguschewski, Dirk/ Stockhammer, Robert (Hg.): *Exphonie: Anderssprachigkeit (in) der Literatur*, Berlin: Kulturverlag Kadmos 2007, S. 170–173

- Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt 2001
- Fassmann, Heinz /Dahlvik, Julia (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader*, 2nd revised edition, Vienna: Vienna University Press 2012
- Ferchl, Irene: Chamisso ist für uns ein Gütesiegel. Ein Gespräch mit Prof. Dr. h.c. Klaus-Dieter Lehmann, Präsident des Goethe-Instituts und Mitglied der Jury des Adelbert-von-Chamisso-Preises. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine Februar 2013 – Nr. 8, S. 24.
- Finke, Eva/ Thums-Senft, Barbara: *Begegnung in Texten: Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*, Stuttgart: Schmetterling Verlag 2008
- Fischer, Sabine: Durch die japanische Brille gesehen: Die fiktive Ethnologie der Yoko Tawada, In: *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch* 2, 2003, S. 59–80
- Fischer-Lichte, Erika: *Interdisziplinarität und Interkulturalität: Einrücken in neue Kontexte*. In: Kenichi Mishima/HikaruTsuji (Hg.): *Deutschlandstudien international*. München 1992, S. 209–218
- Fish, Stanley: *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press 1980
- Fleischer, Wolfgang/ Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4. Aufl. Berlin: De Gruyter 2012
- Forsgren, Kjell-Åke /Kaltz, Barbara (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 14.1, Münster: Nodus 2004, S. 135–146
- Foucault, Michel: *Die Heterotopien*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005
- Frickel, Daniela A. / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektive und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012
- Friedrich, Heinz (Hg.): *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986
- Gauß, Karl-Markus: Die große Wanderung. Vladimir Vertlibs Roman Zwischenstationen. In: *Literatur und Kritik* 34 (1999), Nr. 337/338, S. 77 f.
- Gebauer, Mirjam/ Schwarz Lausten, Pia (Hg.): *Migration and literature in contemporary Europe*, München: Martin Meidenbauer 2010
- Geisel, Sieglinde: Trauerzauber und Abschiedsreigen. Ein Gespräch mit der Schriftstellerin Zsuzsa Bánk. In: *Neue Zürcher Zeitung* vom 7.7.2003.
- Geißler, Rolf: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik*, Hannover: Schroedel 1970
- Gelzer, Florian: *Sprachkritik bei Yoko Tawada*. In: *Waseda-Blätter [Tokyo]* 6 (2000), S. 73–101

- Genette, Gérard: *Figure III*, Torino: Einaudi 1976
- Genette, Gérard: *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993
- Gerner, Volker: *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*, Marburg: Tectum Verlag 2007
- Geißler, Rolf: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik*, Hannover: Schroedel 1970
- Goethe, Johann Wolfgang: *Sämtliche Werke Bd. 19. Gespräche mit Eckermann in den letzten Jahren seines Lebens*. Münchner Ausgabe, München: btb 2006
- Göhring, Heinz: *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturvermittler*, hg. von Kelletat, Andreas F. / Siever, Holger. Tübingen: Stauffenburg 2002
- Griesmayer, Norbert/ Wintersteiner, Werner: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*, Innsbruck: Studien Verlag 2000
- Grimm-Hamen, Sylvie/ Willmann, Françoise (Hg.): *Die Kunst geht auch nach Brot! Wahrnehmung und Wertschätzung von Literatur*, Berlin: Frank & Timme Verlag 2010
- Gürtler, Christ/Hausbacher, Eva: Fremde Stimmen. Zur Migrationsliteratur zeitgenössischer Autorinnen. In Hausbacher, Eva et al. (Hg.): *Migration und Geschlechterverhältnisse*, Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien 2012, S. 134–135
- Gutjahr, Ortrud: Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002, S. 345-369
- Gutjahr, Jacqueline: Von Sprachen als Monstern und Wörtern im Sanatorium. Mehrsprachigkeit und Poetik. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2012, S. 75- 91
- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht – Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Hannover: Kallmeyersche 2001
- Hartung, Regine / Nöllenburg, Katty / Deveci, Özlem (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch*, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag 2013
- Hausbacher, Eva: Mimikry, Grotteske, Ambivalenz. Zur Ästhetik transnationaler Migrationsliteratur. In: Marinelli-König Gertraud/ Preisinger, Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*, Bielefeld: Transcript Verlag 2011, S. 220–221
- Hausbacher, Eva: *Poetik der Migration. Transnationale Schreibweisen in der zeitgenössischen russischen Literatur*, Tübingen: Stauffenburg Verlag 2009
- Häussermann, Ulrich: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Völker, Kristin/Häussermann, Ulrich/Herrmann, Karin (Hg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht*. München: Goethe Institut 1984, S. 30–32

- Hall, Stuart: Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl/Winter, Rainer (Hg.) *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999, S. 393–441
- Hartwig, Ina: „Hände hoch“ oder wir bleiben! Die Lyrikerin Olga Martynova wird für ihren Debütroman Sogar Papageien überleben uns ausgezeichnet, In: Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache. Chamisso Magazin März 2011 – Nr. 5, S. 11
- Heero, Aigi: Zwischen Ost und West: Orte in der deutschsprachigen transkulturellen Literatur. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam/New York: Rodopi 2009, S. 220
- Heinrichs, Petra: *Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur, Verrückte Topografien von Geschlecht und Nation*, Bielefeld: Aisthesis Verlag 2011
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication: Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf dem urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2012
- Heid, Manfred (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, New York, München: Goethe-Institut 1985
- Heimböckel, Dieter: Die Metropolregion als (neuer) interkultureller Raum? In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication: Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf dem urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011, S. 33
- Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch*, 2. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001
- Hill, Rosemarie/ Hauptmann, Elisabeth (Hg.): *Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993
- Hitzig, Julius Eduard (Hg.): *Chamisso, Adelbert von: Werke*, Bd. 6: *Leben*, 3. Buch. *Briefe, Gedichte, Kleine Aufsätze*. Leipzig 1839
- Hjelmslev, Louis: *Aufsätze zur Sprachwissenschaft*, Klett: Stuttgart 1974
- Hofmann, Michael: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn: Fink/UTB 2006
- Hölz, Sylvia: *Der Adelbert-von-Chamisso-Preis: viele Kulturen – eine Sprache. Das Aufbrechen des Kulturbegriffs durch neue Tendenzen einer interkulturellen Literatur*. Dipl. Arb., Innsbruck 2004
- Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007

- Honnef-Becker, Irmgard: Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 201–236
- Honnef-Becker, Irmgard: *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*, Nordhausen: Bautz 2006 (Interkulturelle Bibliothek, Bd. 111)
- Hörning, Karl/ Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt a. M.: VERLAG 1999, S. 393–441
- Horvat, Vesna Kondric: „Die Ränder brechen auf und sie brechen herein“: ein interkultureller Blick auf Ilma Rakusa und Karl-Markus Gauss. *Modern Austrian Literature*, July, 2008, Vol.41(3), S. 55(23) [Peer Reviewed Journal]
- Ijassova-Morger, Olga: *Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*, Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2009, S. 37–57
- Ivanovic, Christine: Alte und neue Weltliteratur. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Weltliteratur heute“ In: *Neue Beiträge zur Germanistik. Band 7/Heft 1, Psycholinguistik heute/Weltliteratur heute*. Internationale Ausgabe von „DOITSU BUNGAKU“. Herausgegeben von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik, München: Iudicium Verlag 2008
- Jauss, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Uvk Univers.- Vlg., Konstanzer Universitätsreden 1967
- Jelinek, Elfride: Das Lebewohl. In: *Das Lebewohl. Drei kleine Dramen*, Berlin: Berlin Verlag 2000
- Kamm, Martina/Spoerri, Bettina/Rothenbühler, Daniel/ D’Amato, Gianni (Hg.): *Diskurse in die Welt: Kosmopolitische Räume in den Literaturen der Schweiz*, Berlin: De Gruyter 2010
- Kammler, Clemens/ Knapp, Werner (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002
- Kaiser, Gerhard: *Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005
- Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt 1985
- Kegelmann, René: Türöffner oder Etikettierung? Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und dessen Wirkung in der Öffentlichkeit. In: Grimm-Hamen, Sylvie/ Willmann, Françoise (Hg.): *Die Kunst geht auch nach Brot! Wahrnehmung und Wertschätzung von Literatur*, Berlin: Frank & Timme Verlag 2010, S. 13–28
- Keller, Ursula/ Rakusa, Ilma (Hg.): *Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Essays aus 33 europäischen Ländern*, Hamburg: Edition Körber Stiftung 2003

- Kemmler, Claus: Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben. Poststrukturalistischer Literaturunterricht und Werteerziehung. In: *Deutschunterricht* 4 (1997), S. 170–179
- Kern, Julia: *Zur Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen: Elemente der kindlichen Theory of Mind*, unv. Diss., Universität Freiburg 1996
- Keun, Irmgard: *Nach Mitternacht. Roman, mit Materialien, u. a. dem Gespräch mit Klaus Antes: Irmgard Keun – über ihr Leben und ihr Werk*, Stuttgart: Klett 2003, S. 140 ff.
- Kilchmann, Esther: Ende der Einsprachigkeit: Intrakulturelle Schreibweisen in der deutschen Gegenwartsliteratur bei Yoko Tawada und Tim Krohn. In: *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*; Bd 12: Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur und Medienwissenschaft, bearb. von Ortrud Gutjahr, Frankfurt a. M. 2012
- Kirsch, Fritz Peter: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Ein romanistischer Zugang*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2011
- Klettenhammer, Sieglinde: „Ich ist viele“. Transkulturelle Konstruktionen des Selbst in Ilma Rakusas Autobiographie Mehr Meer. Erinnerungspassagen. In: Meyer, Christine (Hg.): *„Germanophonie“: postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* Würzburg: Königshausen & Neumann 2012, S. 247–272
- Klopfer, Alfred: „Also es gibt kein Original.“ Japanische Germanisten im Gespräch mit der Schriftstellerin Yoko Tawada. In: OAG Notizen, 11/1998, S. 11–19
- Knauth, Alfons K.: Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Literatur und Vielsprachigkeit* (= Hermei. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft 7), Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der AutorInnen 2004
- Kohns, Oliver: Übersetzung und Anamorphose. Literarische Fremdsprachigkeit und entstellte Sprache: Yoko Tawada, Jonathan Safran Foer. In: Kyung-Ho, Cha/Rautzenberg, Markus (Hg.): *Der entstellte Blick. Anamorphosen in Kunst, Literatur und Wissenschaft*, München: Fink 2008, S. 201–215
- Koiran, Linda: Schattenloses Schreiben im Unterwegs? Suche nach Vergangenheitsspuren in den deutschsprachigen Texten von Yoko Tawada. In: Ivanovic, Christine (Hg.): *Yoko Tawada – Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Mit dem Stück „Sancho Pansa“: von Yoko Tawada*, Tübingen: Stauffenburg 2010, S. 329–348.
- Koppensteiner Jürgen/ Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag 2012
- Krammer, Stefan: Identität(en) lesen. Eine Herausforderung der Kulturtheorie und Literaturdidaktik. In: Pfabigan, Doris/ Zelger, Sabine (Hg.): *Mehr als Ethik*, Wien: Facultas.wuv 2012, S. 65–72
- Kramsch, Claire: *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press 2009
- Krauß Andrea: Talisman. Tawadische Sprachtheorie. In: Blioumi, Aglaia: *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium Verlag 2002, S. 55–77
- Krechel, Rüdiger/ Reeg, Ulrike (Hg.): *Franco Biondi*, München: Iudicium Verlag 1989

- Kremnitz, Georg: *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie AutorInnen ihre Sprache wählen. Aus der Sicht der Soziologie der Kommunikation*, Wien: Praesens 2004
- Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1990
- Krüger, Michael: *In welcher Sprache träumt Ilma Rakusa? Laudatio auf Ilma Rakusa*. In: Jahrbuch 16. Herausgegeben von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste in München 2002, S. 541–546
- Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde*, München: Iudicium Verlag 1985
- Krusche, Dietrich (Hg.): *Der gefundene Schatten. Chamisso-Reden 1985 bis 1993*, München: A1 Verlag 1993
- Krusche, Dietrich: Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. 2. Aufl. München: Iudicium Verlag 2000, S. 369–390
- Kucher, Primus-Heinz: *Vladimir Vertlib – Schreiben im „kulturellen Zwischenbereich“*. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte ... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur*. Wien: Praesens Verlag 2008, S. 177–190
- Langenbacher, Andreas/ Maurer, Anne/ Walliser-Schwarzbart, Eileen (Redaktion): *Passagen*, Pro Helvetia Kulturmagazin, n. 36, Frühjahr 2004, S. 1.
- Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2011
- Leskovec, Andrea: Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2010, 15/2, S. 237–255
- Leskovec, Andrea: *Fremdheit und Literatur: Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*, Berlin: Lit Verlag 2009
- Maiwald, Klaus: *Literatur lesen lernen: Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments* (Deutschdidaktik aktuell; Bd. 10), Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2001
- Marchese, Angelo: *L'officina del racconto*, Milano: Mondadori 1983
- Marinelli-König Gertraud/ Preisinger, Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*, Bielefeld: Transcript Verlag 2011
- McLuhan, Marshall/ R. Powers, Bruce: *The Global Village: Transformation in World, Life and Media in the 21st Century*. New York: MIT-Press 1989
- Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München: Iudicium Verlag 2008
- Meyle, Angelika: *Literatur als Schlüssel zum Verständnis fremder Kulturen – Studien zur Rezeption von fremdkultureller Gegenwartsliteratur im Unterricht der Sekundarstufe*. Karlsruhe: BoD 2005
- Michiko, Tanigawa: Performative Über-setzungen / über-setzende Performance. Zur Topologie der Sprache von Yoko Tawada, In: Ivanovic, Christine (Hg.): *Yoko Tawada – Poetik*

der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Mit dem Stück „Sancho Pansa“: von Yoko Tawada, Tübingen: Stauffenburg 2010, S. 351–368

Mitgutsch, Anna: Odyssee durch Zwischenräume. Der 33jährige Vladimir Vertlib beschreibt die Unbehaustheit seines Lebens. In: *Der Standard*, Wien (10. Juli 1999)

Mitterer, Nicola: Nothing is ever homogeneous. Das Fremde als hermeneutischer Bezugspunkt in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Babka, Anna (Hg.): *Dritte Räume*, Wien, Berlin: Turia + Kant 2012, S. 223–236

Molnár, Katrin: „Die bessere Welt war immer anderswo“. Literarische Heimatkonstruktionen bei Jakob Hessing, Chaim Noll, Wladimir Kaminer und Vladimir Vertlib im Kontext von Alija, jüdischer Diaspora und säkularer Migration. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam/New York: Rodopi 2009, S. 311-336

Müller, Klaus Lernen im Dialog: Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. In: *Info DAF* 33 (2006), S. 226/227

Müller-Michaels, Harro: Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektive*. Diskussionsforum Deutsch, Band 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 53-64

Nayhauss, Hans-Christoph Graf v. et al. (Hg.): *Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern*, München: Iudicium Verlag 1993

Nayhauss, Hans-Christoph Graf v.: Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Sayın, Sara/Durzak, Manfred/ Kuruyazıcı, Nilüfer (Hg.): *Interkulturelle Begegnungen: Festschrift für Şara Sayın*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004

Necknig, Andreas Thomas: *Schreibkonferenz versus traditionelle Aufsatzdidaktik: eine empirische Untersuchung*, Hamburg: Kovač 2012

Novalis: *Teplitzer Fragmente*. In: Novalis: Schriften. Bd. II: Das philosophische Werk I. Hg. v. Richard Samuel in Zusammenarb. mit Hans-Joachim Mähl und Gerhard Schulz. Stuttgart: Kohlhammer 1965, S. 596–615

Nünning, Ansgar: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 119

Nussbaum, Martha: *Poetic Justice*, Boston: Beacon Press 1995

Óhidy, Andrea: *Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe*, Wiesbaden: Springer VS 2008

Ören, Aras, Dankrede zur Preisverleihung. In: Friedrich, Heinz (Hg.): *Chamissos Enkel. Zur Literatur von Ausländern in Deutschland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986

- Özdamar, Emine Sevgi: Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit. Eine Dankrede. In: Dies.: *Der Hof im Spiegel. Erzählungen*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2005, S. 125–132
- Paefgern, Elisabeth: *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart: Metzler 1999
- Pazarkaya, Yüksel: Literatur ist Literatur. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*, München: Piper 1986, S. 59–65
- Pazarkaya, Yüksel: *Deutsche Jurte für Sprachnomaden. Laudatio auf Harald Weinrich*. In: Jahrbuch 17. Herausgegeben von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste in München, 2003
- Pekar, Thomas: Zum Motiv der Zunge in einigen interkulturellen Texten und besonders bei Yoko Tawada. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte-Modelle-Perspektive*. Diskussionsforum Deutsch, Band 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 222–241
- Perrone Capano, Lucia: *Interkulturelle Sprachräume (II), Leseprozesse und Analyse literarischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Aachen: Shaker Verlag 2007.
- Perrone Capano, Lucia: *Insegnare la letteratura*. In: BAIG – Bollettino dell'Associazione italiana di germanistica V, dicembre 2012, S. 6
- Pfafflin, Sabine: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010
- Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen: Wallstein 2008
- Porombka, Stephan: Abgewandt. Angewandt. Zugewandt. Über die Beziehung von Literaturwissenschaft und Kreativem Schreiben. In: Zeitschrift für Germanistik N.F. 3 (2006), S. 597–609
- Porombka, Stephan: Das neue Kreative Schreiben. In: German as a foreign language 2 (2009), S. 167–193
- Rakusa, Ilma: Der Tumult des Kopforchesters. In: Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen: Wallstein 2008, S. 76–80
- Rakusa, Ilma: *Zur Sprache gehen. Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2005*. Mit einem Nachwort von Walter Schmitz sowie einer Bibliographie. Dresden: w.e.b. 2006
- Rakusa, Ilma: „Transit. Transfinit. Oder: Who am I?“ In: Rakusa, Ilma: *Zur Sprache gehen. Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2005*. Mit einem Nachwort von Walter Schmitz sowie einer Bibliographie, Dresden: w.e.b. 2006, S. 7–42
- Reeg, Ulrike: Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung. In: Reeg, Ulrike (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Perspektiven. Alle Beiträge der 5. Jahrestagung der Deutschlektoren an italienischen Universitäten*, Bari: Editioni di Pagina 2006, S. VII–XVI

- Reeg, Ulrike: Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kaunzner, Ulrike (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann 2008, S. 117–134
- Reeg, Ulrike: *Interkulturelle Sprachräume (I). Sprachreflexion und kommunikative Handlungsmuster im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Aachen: Shaker Verlag 2003
- Reeg, Ulrike: Je länger ich mich mit der deutschen Sprache beschäftige, desto mehr Schwierigkeiten fallen mir ins Auge. Sprachdidaktische Überlegungen zu Texten von Yoko Tawada. In: Di Meola, Claudio/ Hornung, Antoni/ Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.–7.2.2004)*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Rom 2005, S. 483–494.
- Reviere, Ulrike: *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag 1998
- Richter, David: How We Read? Interpretive Communities and Literary Meaning. In: Richter, David (Hg.): *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature*. Boston: Bedford Books 1994
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): *Viele Kulturen – eine Sprache. Die Preisträgerinnen und Preisträger des Adalbert von Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung 1985–2003*, Stuttgart 2003.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): Über Literaturpreise, Zugehörigkeitsgefühle und das Fragmentarische als Vorspeise. Ein Küchengespräch zwischen Yoko Tawada und José F. A. Oliver. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazin Oktober 2011 – Nr. 6.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): Brief aus der Redaktion geschrieben von Olaf Hahn. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März 2012 – Nr. 7, S. 3
- Robert Bosch Stiftung (Hg.)/ Berking, Sabine: *Mit Siebenmeilenstiefeln die Träume überholen. Nellja Veremej hat einen beeindruckenden Berlin-Roman verfasst*. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März 2014 – Nr. 10, S. 16
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): *Sprachwandler im Namen Chamissos. Harald Weinrich im Gespräch mit Irene Ferchl*. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März 2014 – Nr. 10, S. 21
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): Chamisso-Literatur zwischen Forschung und Festival. Ein Gespräch mit Immacolata Amodeo, Professorin für Literaturwissenschaften an der Jacobs University Bremen. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine Oktober 2011 – Nr. 6, S. 16.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.): Schreiben, Lesen, Publizieren. Die Robert Bosch Stiftung fördert die Schriftstellerinnen und Schriftsteller auch nach ihrer Auszeichnung mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine Oktober 2011 – Nr. 6, S. 18

- Roche, Jörg (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache - Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches, aus Anlass des 30-jährigen Bestehens des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München*, Berlin: Lit-Verlag 2009
- Roche, Jörg : Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann. *Info DAF* 33 (2006), S. 395–410
- Rösch, Heidi: Migrationsliteratur als neue Weltliteratur? In: *Sprachkunst*. Beiträge zur Literaturwissenschaft. Zeitschrift der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 35. Jg., Heft 1 /2004, S. 89–110
- Rösch, Heidi: *Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1995
- Rösch, Heidi: Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane/ Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, 51-62 (= Diskussionsforum Deutsch 25).
- Rösch, Heidi: Perspektiven in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert/ Wintersteiner, Werner: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*, Innsbruck: Studien Verlag 2000, S. 35–49
- Rösch, Heidi: Inter- oder transkulturelle Literaturdidaktik? In: Barkowski, Hans/ Demmig, Silvia/ Funk, Hermann/ Würz, Ulrike (hg.): *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2011, S. 341–352
- Rösch, Heidi: Deutschunterrichts als Sprach-und Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft und die Bildungsstandards. In: *Deutsch Didaktik* 34 / 2014, S. 10-12
- Rösch, Heidi: Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Diskriminierung, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/ Röder, Caroline: *Das ist bestimmt was Kulturelles. Eigenes und Fremdes in Kinder-und Jugendmedien*. München: kjl&m 2013, S. 21–32
- Rösch, Heidi: Migrationsliteratur von deutsch-türkischen Autoren: Entwicklung und Behandlung im Deutschunterricht. In: Hofmann, Michael / Pohlmeier, Inga (Hg.): *Deutsch-türkische und Türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2013, S. 63–92
- Rosebrock, Cornelia: *Neue kurze Prosa*. In: *PRAXIS DEUTSCH*. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 206, November 2007, 34. Jahrgang, Pädagogische Zeitschriften bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, S. 6
- Rushdie, Salman: *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981–1991*, New York: Vintage Paperback 1992.
- Said, Edward W.: Reflections on Exile. In: Ders.: *Reflections on Exile and Other Essays*, Cambridge: Granta Books 2001, S. 173–186

- Salzborn, Samuel: Opfer, Tabu, Kollektivschuld. Über Motive deutscher Obsessionen. In: Klundt, Michael: *Erinnern, verdrängen, vergessen. Geschichtspolitische Wege ins 21. Jahrhundert*. Giessen: NBKK 2003,
- Sayın, Sara/Durzak, Manfred/ Kuruyazıcı, Nilüfer (Hg.): *Interkulturelle Begegnungen: Festschrift für Şara Sayın*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004
- Sars, Paul: Der „Umgang“ mit der Sprache. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper 1986, S. 36- 41
- Sartre, Jean-Paul: *Was ist Literatur? Ein Essay*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1958
- Schaffernicht, Christian (Hg.): *Zu Hause in der Fremde, ein bundesdeutsches Ausländer-Lesebuch*, Fischerhude: Atelier im Bauernhaus 1981
- Schami, Rafik: Eine Literatur zwischen Minderheit und Mehrheit. In: Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*, München: Piper 1986, S. 55
- Schami, Rafik: *Der brennende Eisberg. Eine Rede, ihre Geschichte und noch mehr*. Frauenfeld: Verlag im Waldgut 1994
- Schanze, Helmut (Hg.): *Heinrich Heine. Werke in vier Bänden*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag 2002
- Schenk, Klaus/ Todorov, Almut/ Tvrdik, Milan (Hg.): *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen/Basel: Francke Verlag 2004
- Schenk, Klaus: Essayistik der Migration. Essayistisches Schreiben als kulturelle Übersetzung bei Libuse Moníková und Yoko Tawada. In: Schenk, Klaus/ Todorow, Almut/ Milan Tvrdik unter Mitarb. von Nikoletta Enzmann: *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen/Basel: Francke Verlag 2004, S. 97–114.
- Schmidt, Judith/ Keßler, Sandra/ Simon, Michael (Hg.): *Interkulturalität und Alltag*, Münster: Waxmann 2012
- Schmitz, Helmut: *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam-New York: Rodopi 2009
- Schmitz, Walter: „Dem Rafi sein Kampf...“ Das Identitätstrauma der Juden in der deutschen Diaspora in Film und epischer Prosa von Rafel Seligmann. In: Zabel, Hermann (Hg.): *Stimmen aus Jerusalem. Zur deutschen Sprache und Literatur in Palästina/Israel*. Berlin: LIT Verlag 2006, S. 370–411
- Schweiger, Hannes: Polyglotte Lebensläufe. Die Transnationalisierung der Biographik. In: Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie-Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens Verlag 2010, S. 23–38
- Schweiger, Saskia: *Reise zu meinen Wurzeln. Interview mit Vladimir Vertlib*. In: nu2004, Nr. 2, S. 15–18

- Seddiki, Aoussine: Interkulturelle Kompetenz, eine wesentliche Bedingung zur Vermeidung von Übersetzungsschwierigkeiten. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Translation und Transgression. Interkulturelle Aspekte der Übersetzung(swissenschaft)*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008, S. 303–304
- Seghers, Anna: *Transit*. In: *Werke in zehn Bänden/Anna Seghers*, Darmstadt & Neuwied: Luchterhand 1977
- Seghers, Anna: *Der Kopflohn. Der Weg durch den Februar. Band II der Gesammelten Werke in Einzelausgaben*, Berlin: Aufbau-Verlag 1952, S. 5–170
- Seghers, Anna: *Die Rettung. Roman. Band III der Gesammelten Werke in Einzelausgaben*, Berlin: Aufbau-Verlag 1951
- Segre, Cesare: *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino: Einaudi, Paperbacks Letteratura 1985
- Segre, Cesare: *Le strutture e il tempo*, Torino: Einaudi 1974
- Seyan, Azade: *Writing outside the nation*. Princeton: Princeton University Press 2001
- Serres, Michel: *Atlas champs*, Paris: Flammarion 1996
- Sievers, Wiebke: Zwischen Ausgrenzung und kreativem Potential: Migration und Integration in der Literaturwissenschaft. In: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader*, 2nd revised edition; Vienna: Vienna University Press, 2012, S. 213–238
- Šlibar, Neva: Transformationsraum Literaturunterricht? Literarische Kompetenzen als Herausforderung und Chance. In: *PISMO, Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* (Sarajevo), 2008 (6), Nr.1, S. 187–203
- Šlibar, Neva: *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DAF-Unterricht*. Ljubljana. 2011
- Šlibar, Neva: *Im Freiraum Literatur. Deutsche Literatur im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Zavod 1997
- Smirnova, Tatjana/ Susmann, Valerij: *Sinn und Bedeutung bei Vladimir Vertlib: Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und literarischer Kreativität*. In: Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens 2010, S. 404–411.
- Spoerri, Bettina, Auszug aus dem Interview mit Catalin Dorian Florescu und Christina Viragh. In: Kamm, Martina/Spoerri, Bettina/Rothenbühler, Daniel/ D'Amato, Gianni (Hg.): *Diskurse in die Welt: Kosmopolitische Räume in den Literaturen der Schweiz*, Berlin: De Gruyter 2010, S. 160-167
- Stranáková, Monika: Fremde Worte – Vertraute Welten. Die deutschsprachige Literatur von Schriftstellern anderer Herkunft und Muttersprache. In: *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*. Chamisso Magazine März/Mai 2009 – Nr. 1, S. 21
- Strasser, Alfred: Einmal Leningrad – Wien – New York und zurück. Stationen einer Odyssee in Vladimir Vertlibs Roman Zwischenstationen, *Germanica*, 38/2006, S. 103–113

- Strobl, Sabine: Vom Leben in Zwischenräumen. [Interview mit Vladimir Vertlib.] In: *Tiroler Tageszeitung*, Innsbruck (25. Februar 2004)
- Stuck, Elisabeth: *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*. Bern: Schulverlag AG 2008
- Tan, Daniela: Im Meer der Mehrsprachigkeit „Vielleicht sind wir alle zusammen nur ein grosses Tier“ – ein Gespräch mit der japanisch-deutschen Schriftstellerin Yoko Tawada, In: *Neue Zürcher Zeitung*, 24.11.2012, S. 63
- Tatasciore, Claudia: *Con la lingua, contro la lingua. Sulla scrittura di Terézia Mora*, Roma: Aracne 2010
- Tawada, Yoko: *Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur – Eine ethnologische Poetologie*. Tübingen: Konkursbuchverlag 2000
- Tawada, Yoko: Zukunft oder Herkunft. In: Wertheimer, Jürgen (Hg.): *Zukunft? Zukunft! Tübinger Poetik-Vorlesung*, Tübingen: Konkursbuchverlag 2000, S. 55–72
- Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. Jg. 14/2003, Heft 1, S. 137
- Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona: *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*, Roma: Aracne 2009
- Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona: Reti di scrittura transculturale in tedesco. Un'introduzione. In: Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona (Hg.): *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*. Roma: Aracne 2009, S. 9–40
- Thüne, Eva-Maria: Sprachbiographien: empirisch und literarisch. In: Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens 2010, S. 59–80
- Todorov, Tzvetan: *I formalisti russi*, Torino: Einaudi 1968
- Todorow, Almut: Das Streuen der gelebten Zeit: Emine Sevgi Özdamar, Herta Müller, Yoko Tawada In: Schenk, Klaus/ Todorow, Almut/ Milan Tvrđik unter Mitarb. von Nikoletta Enzmann: *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen/Basel: Francke Verlag 2004, S. 44
- Tomasevskij, Boris: La costruzione dell'intreccio, In: Todorov, Tzvetan: *I formalisti russi*, Torino: Einaudi 1968
- Sturm-Trigonakis, Elke: *Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die neue Weltliteratur*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2007
- Trojanow, Ilija: *Migration als Heimat. Von den literarischen Früchten der Entwurzelung und den Agenten der Mehrsprachigkeit*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 30. November 2009, online unter URL: www.nzz.ch. (Vortrag auf dem Symposium Chamisso – wohin? Über die deutschsprachige Literatur um Autoren aus aller Welt. Symposium der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart und des Deutschen Literaturarchivs in Marbach, 25. Bis 27. November 2009), S. 5
- Trojanow, Ilija (Hg.): *Döner in Walhalla, Texte aus der anderen deutschen Literatur*, Köln: Kiepenheuer und Witsch 2000

- Trojanow, Ilija: Döner in Walhalla oder Welche Spuren hinterläßt der Gast, der keiner mehr ist? In: Trojanow, Ilija (Hg.): *Döner in Walhalla, Texte aus der anderen deutschen Literatur*, Köln: Kiepenheuer und Witsch 2000, S. 9–15
- Van Dijk, Kari: Lost in Translation – oder doch nicht? Zweisprachigkeit bei Herta Müller und Yoko Tawada. In: Schlicht, Corinna (Hg.): *Lebensentwürfe. Literatur- und filmwissenschaftliche Anmerkungen*, Oberhausen: Karl Maria Laufen Verlag 2005, S. 114–127.
- Vertlib, Vladimir: *Spiegel im fremden Wort. Die Erfindung des Lebens als Literatur*. Reihe: Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2006. Nachwort von Annette Teufel & Walter Schmitz; Bibliographie. Dresden: Thelem 2007
- Vlasta, Sandra: Literarische Mehrsprachigkeit im Vergleich – Formen und Möglichkeit komparatistischer Blicke auf mehrsprachige AutorInnen und Texte. In: Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens 2010, S. 337.
- Vlasta, Sandra: Das Ende des „Dazwischen“ – Ausbildung von Identitäten in Texten von Imran Ayata, Yadé Kara und Feridun Zaimogli. In: Schmitz, Helmut: *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam-New York, NY 2009, S. 101-116
- Vogt, Jochen: *Aspekte erzählender Prosa*. München: Fink 10. Aufl. 2008
- Vogt, Jochen: *Wie analysiere ich eine Erzählung? Ein Leitfaden mit Beispielen*. Paderborn: Wilhelm Fink 2011
- Voßkamp, Wilhelm: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*, Stuttgart: Metzler 2008, S. 73–85
- Volkman, Laurenz: Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr 2000, S. 164–190
- Volkman, Laurenz/ Stierstorfer, Klaus/ Gehring, Wolfgang (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr 2002
- Wägenbauer, Thomas: *Kulturelle Identität oder Hybridität?*, *Lili* 25, 97, 1995
- Wang, Xiao (Hg.): *Germanistik in Asien im Zeitalter der Globalisierung*, Beijing 2004
- Wakounig, Wladimir: Interkulturelles Lernen. In: Rastner, Eva Maria/ Wintersteiner, Werner (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung „Deutschdidaktik in Österreich“*. Innsbruck: StudienVerlag 1994, S. 172–177
- Weigel, Sigrid: Literatur der Fremde – Literatur in der Fremde. In: Briegleb, Klaus/ Weigel, Sigrid (Hg.): *Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bd. 12: Gegenwartsliteratur seit 1968. München, Wien: Hanser 1992, S. 182–229

- Weigel, Sigrid: Laudatio auf Yoko Tawada, *Jahrbuch Schaftlach*. Bayerische Akademie der Schönen Künste, München 10, 1996, S. 373–377
- Weinrich, Harald: *Chamisso, die Chamisso-AutorInnen und die Globalisierung. Viele Kulturen – eine Sprache*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung 2002
- Weinrich, Harald: Ein Rinnsal, das Fluss und Strom werden wollte. Zur Vorgeschichte des Adelbert-von-Chamisso-Preises. In: Pörksen, Uwe/Busch, Bernd (Hg.): *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen: Wallstein 2008, S. 10–18
- Wertheimer, Jürgen (Hg.): *Zukunft? Zukunft! Tübinger Poetik-Vorlesung*, Tübingen: Konkursbuchverlag 2000, S. 55–72
- Wertheimer, Jürgen: Jürgen Wertheimer über Yoko Tawada. In: Tawada, Yoko: *Verwandlungen. Tübinger Poetik – Vorlesung*, Konkursbuchverlag: Tübingen 1998, S. 61-64.
- Weskamp, Ralf: Postmoderne Literaturtheorien. Folgen und Möglichkeiten für den fremdsprachlichen Literaturunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts* 4 (1997), S. 345–353
- Westheide, Henning: Literatur als Landeskunde: Geschichte und Gesellschaft in der deutschsprachigen Literatur nach 1945 für niederländische Deutsch-Studierende aus kritischer Distanz. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): *Cross Cultural Communication. Re-visionen Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2012, S. 297–311
- Wierschke, Annette: *Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996.
- Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, München: Iudicium Verlag 1985
- Wierlacher, Alois: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, München: Iudicium Verlag 1985, S. 4
- Wierlacher, Alois: Internationalität und Interkulturalität. Der kulturelle Pluralismus als Herausforderung der Literaturwissenschaft. Zur Theorie Interkultureller Germanistik. In: Danneberg, Lutz/Vollhard, Friedrich (Hg.): *Wie international ist die Literaturwissenschaft? Methoden- und Theoriediskussion in den Literaturwissenschaften: Kulturelle Besonderheiten und interkultureller Austausch am Beispiel des Interpretationsproblems (1950–1990)*, Stuttgart/Weimar: Metzler 1995, S. 550–559
- Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler 2003
- Wierlacher, Alois/Hudson-Wiedenmann, Ursula: Interkulturalität. Zur Kontextualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation. In: Bolten, Jürgen/ Ehrhardt, Claus

- (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*, Sternefels: Wissenschaft und Praxis 2003, S. 217–243
- Wintersteiner, Werner/Griesmayer, Norbert (Hg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*, Innsbruck: Studien Verlag 2000
- Wintersteiner, Werner: Franz Kafka als Dalai Lama im Buena Vista Club. Plädoyer für einen interkulturellen Literaturunterricht. In: Griesmayer, Norbert/ Wintersteiner, Werner: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*, Innsbruck: Studien Verlag 2000, S. 56
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus. In: *Werkausgabe Band. 1*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989
- Wrobel, Dieter: Texte als Mittler zwischen Kulturen. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektive*. Diskussionsforum Deutsch, Band 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 37–52
- Wrobel, Dieter: Lesekultur und literarisches Lernen. Literaturunterricht als Ort und Institution der Literaturvermittlung. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Oliver (Hg.): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: Studienverlag 2011, S. 315.
- Yildiz, Yasemin: Tawada's Multilingual Moves: Toward a Transnational Imaginary. In: Slaymaker, Doug (Hg.): *Yoko Tawada. Voices from everywhere*. Lanham [u.a.]: Lexington Books 2007, S. 77–89
- Zierau, Cornelia: Mehrsprachigkeit als Thema des Literaturunterrichts. Erzählungen von Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada, In: *Literatur im Unterricht*, 13 (2012) 2, S. 225–234

Weitere Quellen

Adelbert von Chamisso: Ein Titulargelehrter auf Entdeckungsfahrt - ein Podcastbeitrag des Radiosenders Bayern 2 aus der Reihe *radioZeitreisen* vom 18. November 2011.

URL: <http://www.br.de/radio/bayern2/programmkalender/sendung115098.html>

Albers, Frank: *Über den Chamisso-Preis*.

URL: <http://www.boschstiftung.de>

Anderson, Susan C.: *Surface Translations: Meaning and Difference in Yoko Tawada's German Prose*. Seminar: A Journal of Germanic Studies 46.1 (2010): S. 50–70, Hier S. 50–51. *Project MUSE*. Web. 15 Oct. 2013.

URL: <http://muse.jhu.edu>

Biagi, Daria/ Tatasciore Claudia: *Scrivere nella globalità e nel plurilinguismo. A Terézia Mora il premio Chamisso 2010*.

URL: <http://www.lerotte.net/download/article/articolo-161.pdf>

Brandt, Bettina: *Scattered Leaves: Artist Books and Migration, A Conversation with Yoko Tawada*. Comparative Literature Studies 45.1(2008): 12-22. *Project MUSE*. Web. 15 Oct. 2013.

URL: <http://muse.jhu.edu>

Die Juden – Geschichte eines Volkes – Teil 2. Diaspora

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=nlZLrXJIG4E>

Disoski, Meri: Ich mache Literatur und Punkt!, dastandard.at, 15. Februar 2010

URL: <http://dastandard.at/1265851881267/Interview-Ich-mache-Literatur-und-Punkt>

Exil der Frauen. Esilio, espatrio, migrazione al femminile nel Novecento tedesco

URL: www.exilderfrauen.it

Giersberg, Dagmar: *Robert Bosch Stiftung: Literaturförderung als Mittel der Völkerverständigung*, Oktober 2008, Goethe-Institut.

URL: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/dgb/uek/mag/de3926322.htm>

Homepage von Vladimir Vertlib

URL: <http://vladimirvertlib.wordpress.com>

Homepage von Ilma Rakusa

URL: www.ilmarakusa.info

Informationsblatt der ‚Gesellschaft für interkulturelle Germanistik e. V. (GIG)‘ 6/85. URL: <http://www.germanistik.unibe.ch/gig>.

Interview mit Yoko Tawada (moritz.tv)

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=oWTNAQw5CMc>

Kraenzle, Christina: *Travelling without Moving: Physical and Linguistic Mobility in Yoko Tawada's Übersetzungen*. TRANSIT, 2(1), 2005, S.1.

URL: <http://escholarship.org/uc/item/6382b28h>

Lacour, Eva: *Das Fremde und die Sprache*. In: Rezensionen.ch

URL: <http://www.rezensionen.ch/ueberseezungen/3887691865/>

Münchener Kirchenradio.de, Literatur KW9: *Frischzellenkur für die deutsche Literatur - der Chamisso-Preis*, URL:

<http://www.muenchenerkirchenradio.de/literatur/literatur/article/frischzellenkur-fuer-die-deutsche-literatur-autorenfoerderung-durch-den-chamisso-preis.html>

Olivero, Dario: *Strade dell'est*, 30.11.2011, La Repubblica.it

URL: <http://olivero.blogautore.repubblica.it/2011/11/30/strade-dellest>

Pouyeh Ansari: *In vielen Welten zu Hause, Interview mit Yadé Kara*, 04.11.2008

URL: <http://de.qantara.de/print/6695>.

Presser, Ellen: *Heimat in Zwischenbereich. Vladimir Vertlib im Gespräch mit Ellen Presser*.

In: Illustrierte Neue Welt, Ausgabe April/Mai 2006.

URL: http://www.neuewelt.at/archived_site/archiv/2000_alteNummern/A-2006-04_05.php

SHOAH. Ein Film von Claude Lanzmann. DVD-Trailer.

URL: http://www.youtube.com/watch?v=U153EPgQ1_U.

Slifo. Studi Linguistici e Filologici Online." IV,1:109-129, 2006

URL: <http://www.humnet.uipi.it/slifo>

Stanzick, Winfried: Identität und Wahrheiten, SCHIMONS SCHWEIGEN (Rezension)

Von 01. April 2012.

URL: <http://goo.gl/msru2>

Tawada, Yoko: *Fremd sein ist eine Kunst. Interview mit Yoko Tawada*. Februar 2009. URL:

http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2015.asp

Tawada, Yoko Schreibende und Reisende Von Sabine Grimkowski aus *Deutschlandradio Kultur*

URL: http://www.deutschlandradiokultur.de/mit-fremder-zunge-sprechen.974.de.html?dram:article_id=259661

Typisch Wienerisch (VIENNA.AT- Vienna Online)

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=G-SvoyHOT-Q>

Van de Kamp, Tatjana: Rezension vom 13.12.2012 zu: Bredella, Lothar, *Narratives und interkulturelles Verstehen*, Narr Verlag, Tübingen, 2012. In: socialnet Rezensionen,

URL: <http://www.socialnet.de/rezensionen/14181.php>

Vladimir Vertlib: Schattenbild. In: Hinderer, Walter/ Holy, Claudia/ Lunzer, Heinz/ Seeber, Ursula (Hg.): *Altes Land, neues Land. Verfolgung, Exil, biographisches Schreiben. Texte zum Erich Fried Symposium 1999*, Wien: Verlag ZIRKULAR der Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur, 1999.

URL: www.literaturhaus.at/veranstaltungen/friedtage/buch/vertlib.html.

Weinzierl, Ulrich: Frankfurter Favoriten I. Der Übergänger. Mehr Meer. Der Brenner und der liebe Gott. In: Die Welt.de.

URL: http://www.welt.de/welt_print/kultur/literatur/article4795456/Frankfurter-Favoriten-I.html

Weissmann, Dirk : « L'horizon utopique d'une totalité des langues et cultures Plurilinguisme et écriture plurilingue chez Ilma Rakusa », *Germanica* [En ligne], 51 | 2012, mis en ligne le 05 février 2013, consulté le 07 février 2013.

URL: <http://germanica.revues.org/2014>