

DaF-Brücke



„David atmet flach. Er schwitzte. Wie vor jedem Flug übermannte ihn die Panikattacke. Er räusperte sich: „This is your captain speaking.“ (TingTales 2011)

Deutschlernen mit Literatur

Aktuelle Theorien, innovative Methoden und Beispiele aus der Praxis



ösd

WEIL SPRACHE BEGEGNUNG SCHAFFT.

DEUTSCHPRÜFUNGEN. WELTWEIT. ANERKANNT.

Seit über drei Jahrzehnten setzt das **ÖSD internationale** Maßstäbe in der **Sprachzertifizierung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**.

Weltweit vertrauen Bildungseinrichtungen, Arbeitgeber:innen und Behörden auf unsere Deutschprüfungen. Mit dem ÖSD machen Sie **Sprachkompetenz sichtbar, vergleichbar** und **wertvoll**.

IHR NÄCHSTER SCHRITT MIT DEM ÖSD

Wir bieten **international anerkannte Deutschprüfungen** auf den Niveaustufen A1 bis C2 für Erwachsene, Jugendliche und Kinder sowie **Varianten mit speziellem Schwerpunkt**, wie z. B.:



Deutschprüfungen für Pflege und medizinische Berufe auf den Niveaustufen B2 – C1



osd.at/wegweiser

Deutschlehrendenverbände in Lateinamerika



ARGENTINIEN
ACDIA - Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán
VDLDA - Verband der Deutschlehrer und DaF-Lehrer in Argentinien
Kontaktperson: Gonzalo Oyola
E-Mail: info@vldda.com
Website: https://vldda.com
Instagram: @deutschlehrerverband.org
Facebook: VDLDAAsociacionProfesoresAlemanArgentina
LinkedIn: verband-der-deutschlehrer-und-daf-lehrer-in-argentinien



BOLIVIEN
ABOLPA - Asociación Boliviana de Profesores de Alemán
Bolivianischer Deutschlehrendenverband
Kontaktperson: Claudia Ullrich
E-Mail: abolpabolivien@gmail.com
Website: www.abolpa-bolivia.com



BRASILIEN
BraDLV - Associação Brasileira de Professores de Alemão
Brasilianischer Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Gisela Hass Spindler
E-Mail: bradlv@bradlv.com.br
Website: www.bradlv.com.br
Instagram: bradlv.infos



CHILE
AGPA - Asociación Gremial de Profesores de Alemán
Chilenischer Verband der Deutschlehrenden
Kontaktperson: Hanna Wirnsberger
E-Mail: wirnsb@gmail.com
Website: www.agpachile.cl



GUATEMALA
APAG - Asociación de profesores de Alemán Guatemala
DLV - Deutschlehrerverband-Guatemala
Kontaktperson: Saskia Schneider
E-Mail: dlvguatemala@gmail.com



KOLUMBIEN
APAC - Asociación de Profesores de Alemán en Colombia
Kolumbianischer Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Manuela Vogelgesang
E-Mail: deutschlehrerkolumbien@gmail.com / apacco@yahoo.com



KUBA
ACEG - Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanistische Studien
Kontaktperson: Ileana Clarke Watson
Facebook: Aceg Aceg



MEXIKO
AMPAL - Asociación Mexicana de Profesores de Alemán
Mexikanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Marco Antonio Velázquez Delgado
ampal.presidencia@gmail.com
https://ampal.mx/



PARAGUAY
APYPA - Asociación de profesores de alemán del Paraguay
Paraguayischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Anita Lotholz
E-Mail: info.apypa@gmail.com
Instagram: deutschlehrerverband_apypa



PERU
APPA - Asociación Peruana de Profesores de Alemán
Peruanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Eugenio Valdivia
E-Mail: evaldivia@colegio-humboldt.edu.pe
Facebook: https://m.facebook.com/DLVPeru/



URUGUAY
UDV - Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán
Uruguayischer Deutschlehrerverband
E-Mail: udv09092006@gmail.com
Website: www.udvdf.org



VENEZUELA
AvenPa - Asociación venezolana de profesores de Alemán
Avenpa- venezolanischer Deutschlehrerverband
Kontaktpersonen: Jackeline Rojas und Georges Isturiz
E-Mail: profesoresdealeman@gmail.com
Website: https://Avenpa.org / Instagram: @AvenPa / Facebook: AvenPa

Impressum

Impressum DaF-Brücke, Heft Nr. 17 / 2025
Zeitschrift der Deutschlehrendenverbände in
Lateinamerika

*Revista de las Asociaciones de Profesoras y
Profesores de Alemán en Latinoamérica*
*Revista das Associações de Professoras e
Professores de Alemão da América Latina*

Redaktion:

Anna-Katharina Elstermann, Claudia Ullrich,
Geraldo de Carvalho, Kathrin Schneider, Kristina Müller,
Wiebke Röben de Alencar Xavier

Titelseite Quellenverzeichnis:

Rose Ausländer © Anonym, 1931; Im Himmel ist Jahrmarkt
© Birgit Weyhe, Avant Verlag, 2013; Kinderland © mawil,
Reprodukt Verlag, 2014; Tiny Tale © Florian Meimberg,
Fischer Taschenbuch Verlag, 2011

Design und Gestaltung:

Gabriela Fajardo

Titelblatt:

Gabriela Fajardo

DaF-Brücke - Zeitschrift der
Deutschlehrendenverbände in Lateinamerika
ISSN: 1517-9273

Anschrift:

Rua Regis Bittencourth, 475
Bairro Bom Jardim
93900-000- Ivoti- Rio Grande do Sul
Brasilien

E-Mail-Adresse:

dafbruecke@gmail.com

www.daf-bruecke.com

QR-Code für Seite



Inhalt

Editorial

06

Germanistische Mediävistik in der (DaF-) Lehrendenausbildung

Álvaro Alfredo Bragança Júnior
(Brasilien)

08

Literatur und ästhetische Medien im Kontext Deutsch als Fremdsprache in Paraguay

Valeria Vázquez und Michael Dobstadt
(Paraguay)

18

Von Kindheit, Beziehungen und Selbstfindung

Stefanie Hoppe
(Kolumbien)

32

Deutschstunde(n) und Traumleser

Stephanie Kunzemann
(Italien)

42

Der kreative Prozess einer kreativen Produktion

Catarina Portinho-Nauaiack und
Luiz Carlos Abdala Junior
(Brasilien)

54

Klassiker der deutschsprachigen Literatur für Jugendliche neu aufbereitet

Sabine Reiter
(Brasilien)

66

Kreative Sprachwerkstatt an der Masaryk-Universität in Brno (Tschechien)

Patricia Ďuranová und Martina Trombiková
(Tschechien)

80

Ko-konstruktives Schreiben mit Mikrotexten

Katharina Wedler
(Deutschland)

92

Bericht

mehr_Sprache(n)_wagen beim 4. Andinen Deutsch- lehrendenkongress 2024

Claudia Ullrich
(Bolivien)

108

Editorial

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

in dieser Edition der DaF-Brücke finden Sie acht innovative Beiträge rund um das Deutschlernen und -lehren mit Literatur sowie einen Bericht zum 4. Andinen Deutschlehrendenkongress, der im Oktober 2024 in Bolivien stattfand. Gefragt haben wir für diese Ausgabe der Zeitschrift nach literatur- und sprachdidaktischen Konzepten, Projekten und Vorschlägen, in denen die Sprachlernenden nicht passive Empfänger sind, sondern selbst etwas Neues oder Kreatives produzieren, die Sprache zu eigenen Zwecken verwenden und ihren Spracherwerbsprozess aktiv gestalten.

Die im *double-blind* Verfahren ausgewählten Beiträge bieten dementsprechend aktuelle Ansätze und vielseitige Erfahrungen aus dem schulischen und universitären Bereich von DaF zur Nutzung von ästhetischen und didaktischen Potentialen der deutschsprachigen Literatur(en) und des Literarischen in diversen Gattungen und Formen, auf den verschiedenen Niveaustufen und in den vielfältigen Lehr- und Lernkontexten der Region und darüber hinaus.

Die Beiträge behandeln z. B. das Potential eines linguistischen Ansatzes zur Verbesserung der „Lesbarkeit“ literarischer Texte, beleuchten den wertvollen Einsatz von Graphic Novels und Tiny Tales im DaF-Unterricht, bieten neue Blickwinkel für den Einsatz von Klassikern der deutschsprachigen Literatur schon in der Primarstufe in Kombination mit projektbezogenen Ausbildungsmodulen im universitären Lehramtsstudium, und präsentieren Anwendungsbeispiele und -erfahrungen zum Einsatz des Dhoch3-Moduls 10 zu Literatur und ästhetischen Medien im Kontext von DaF in der Region. Die Beiträge zeigen übertragbare Beispiele, wie Literatur im DaF-Unterricht multimodale Verbindungen ermöglicht, wie sie im schulischen und universitären Kontext des Lernens und Lehrens zur Reflexion eigener Erfahrungen anregen kann, und wie sie mit kreativen Ideen und Vorschlägen Sprach- sowie Ich-Kompetenz fördern kann.

Dass die DaF-Brücke gerade auch durch das neue Format und Auswahlverfahren der Beiträge einen wichtigen und qualitativ hochwertigen Beitrag zum Fach DaF/DaZ (nicht nur) in Lateinamerika leistet, zeigt sich nicht nur in den wertvollen Beiträgen selbst, sondern auch in der internationalen Rezeption der Publikation. Es war eine große Überraschung und Freude, im Eröffnungsvortrag von der IDT in Lübeck im Juli 2025 das Cover der letztjährigen Ausgabe umrahmt von renommierten DaFZ-Fachpublikationen zu entdecken.



© Julia Ricart Brede / Michael Schart

Darüber hinaus möchten wir uns an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung von Verlagen und Institutionen im DaF-Bereich bedanken, durch die es uns möglich ist, auch dieses Jahr wieder eine kleine Auflage einer Printversion der Ausgabe 17 herauszugeben. Diese wird auf dem 10. Argentinischen Deutschlehrenden-Kongress in Mendoza Ende Oktober präsentiert.

Zuletzt noch ein Hinweis in eigener Sache: Der Call for Papers für die Ausgabe 18 (2026) der DaF-Brücke befindet sich in Vorbereitung und wird im Dezember 2025 auf unserer Website publiziert und über die einschlägigen DaF-Netzwerke in Lateinamerika und über den IDV geteilt. Wir freuen uns schon jetzt auf die Beiträge!

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihr DaF-Brücke-Redaktionsteam



Das fast vollständige Redaktionsteam der DaF-Brücke auf der IDT in Lübeck © DaF-Brücke

Germanistische Mediävistik in der (DaF-) Lehrendenausbildung

Einige Bemerkungen und Lehrerfahrungen zur Behandlung von älteren Texten im Literaturunterricht

Álvaro Alfredo Bragança Júnior

Einleitung

„Mittelhochdeutsche Lyrik und Epik werden, wie das gesamte Mittelalter, als längere Zeit verschütteter, ja geradezu verdrängter Teil der eigenen kulturellen Vergangenheit wenigstens in Ansätzen neu entdeckt, und zwar als Erinnerung an jene ferne Zeit, die einerseits von der unsrigen so sehr verschieden ist, in der aber gleichwohl unsere heutige Moderne ihre ersten Anfänge hatte.“

Gemäß dieser Behauptung von Müller & Weiss (1993, S. 50) beabsichtigen wir eine Diskussion über unsere Lehrerfahrungen bezüglich einer Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur des Mittelalters, besonders mit der lyrischen Produktion im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen, mit dem Versuch zuerst die Forschenden auf die Notwendigkeit einer Wiederbelebung der wissenschaftlichen Studien zur deutschsprachigen Mediävistik wieder aufmerksam zu machen, und infolgedessen Debatten zu ermöglichen, die dem modernen Publikum die Spannungen von kulturellen

Jahrhunderten zeigen, die uns näher und zeitgenössischer sind als wir uns vorstellen können.

Zuallererst wollen wir den Begriff der literarischen deutschsprachigen Mediävistik erklären.¹ Laut Weddige (2003, S. 21) ist sie die „fächerübergreifende Gesamtwissenschaft vom europäischen Mittelalter“, und unsererseits fügen wir hinzu: sie umfasst die Gesamtheit der Wissenschaften, die sich mit der Forschung der literarischen Produktion in deutschsprachigen Gebieten im Mittelalter befassen. Unsere Begriffsbestimmung weist auf die Studienfächer an den brasilianischen Hochschulen und Universitäten hin, die sich den ersten Entwicklungsstufen der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Literatur widmen. Die Mehrheit der grundständigen Studiengänge in der brasilianischen Germanistik - nämlich die Studiengänge *Letras*, also Sprach- und Literaturwissenschaft Portugiesisch-Deutsch - bieten (oder eben nicht) den Studierenden nur selten eine sich auf diese Themen beziehende Lehrveranstaltung an. Das kann gewissermaßen

1 Für eine vollständige Debatte zur Begriffsdefinition der germanistischen Mediävistik siehe u.a. Bein (2005), Brandt (1999) und Bragança Júnior (2012).



„Die Kenntnis einer Sprache in ihren ersten Entwicklungsstufen kann das Verständnis ihrer modernen Strukturen zweifellos erleichtern.“

durch die Bibliographie zu den Werken auf Portugiesisch über die Geschichte der deutschsprachigen Literatur² nachgewiesen werden, deren größter Teil sehr wenige Zeilen über die mittelalterlichen Texte enthält.

Forschungsstand in Brasilien

Nach einer Untersuchung von verschiedenen Lehrplänen der Germanistik, d.h. der Portugiesisch-Deutsch-Studiengänge an brasilianischen Fakultäten, haben wir festgestellt, dass die von uns angebotene Lehrveranstaltung *Literatura Alemã – das origens ao século 17 I* (Deutsche Literatur – vom Ursprung bis zum 17. Jahrhundert), ab jetzt *Lital I* genannt, den Studierenden des fünften Semesters

2 Siehe Literaturverzeichnis.

„Behauptet soll allerdings werden, daß der Weg zur europäischen Moderne damals begonnen hat, welche dann über Renaissance/Humanismus und Aufklärung schließlich ins technische Zeitalter und in die Moderne geführt hat.“

(Müller & Weiss, 1993, S. 33)

des Germanistikkurses der Universidade Federal do Rio de Janeiro zweimal pro Woche mit insgesamt 60 Vorlesungsstunden pro Semester angeboten wird und praktisch eine der wenigen ist, die *in toto* die Bearbeitung und das Studium des Entstehens und der Entwicklung der deutschsprachigen Literatur bis zum 17. Jahrhundert³ behandelt. Dabei werden vor allem die ersten Kontakte zwischen Römern und Germanen behandelt, die erste Übersetzung der Bibel ins Gotische⁴ und die germanischen Runen bis zum 8. Jahrhundert mit der Thron-

3 Es kann natürlich sein, dass in der Zwischenzeit an einer anderen Universität eine oder mehrere Lehrveranstaltungen der Germanistik geschaffen wurden, deren Lehrinhalt dem Fach *Literatura Alemã – das origens ao século 17* der UFRJ gleicht oder ähnlich ist.

4 Mit der Einbeziehung von literarischen Textfragmenten des Gotischen im Fach *Lital I* setzen wir uns in einem anderen Beitrag auseinander.

besteigung Karls des Großen und den ersten zweisprachigen Wörterbüchern und Glossaren. Weiterhin wird die fast ausschließlich mönchische Produktion des 9. und 10. Jahrhunderts behandelt, bis man endlich den prachtvollen Glanz der Minnesänger und die kontemplative Selbstbeobachtung der Mystiker erreicht. Bei der Vermittlung der Inhalte geht es nicht nur darum, den Studierenden Informationen historischer, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Art der Epochen zu geben, sondern auch und vor allem auf Anknüpfungspunkte (und es gibt viele!) zwischen dem Mittelalter und unserer so gelobten Modernität hinzuweisen!

Dementsprechend ist unsere Beschreibung der heutigen Lage der Mediävistik in Brasilien scheinbar sehr aussichtsvoll für diejenigen, die sich mit der sprachlichen Diachronie des Deutschen und seinen entsprechenden literarischen Schätzen beschäftigen möchten. Uns fällt jedoch auf, dass wissenschaftliche Abhandlungen über die alt- und mittelhochdeutsche Literatur nur selten zu lesen sind. Diese kommen eher in Deutschland vor, wo Publikationen zu den Grundlagen oft vorkommen. Jedoch findet man einen gewissen „Determinismus“ in den literarischen Studien, der viel mehr Wert auf die Auseinandersetzung mit Texten *post* Luther legt. Hans Jürgen Koch (1976, S. 22) wies schon auf die möglicherweise existierende Unterschätzung solcher „Altstudien“ in deutschsprachigen Gebieten hin, betont aber:

„Aus Kenntnis der Vergangenheit lassen sich die Bedingungen und Bedingtheiten der Gegenwart besser einschätzen. Das mag nicht sonderlich progressiv oder aktuell klingen in einer geradezu ahistorisch sich gebenden Gegenwart. Aber es bleibt die Frage, ob der Mensch ohne seine Geschichte eine Zukunft, ob

die Mittelalter-Germanistik ohne einen neuen Geschichtsbegriff noch eine Chance hat, sich aus ihrer Erstarrung zu befreien.“

In Brasilien ist die Lage nicht anders. Wir stellen die folgenden drei Hypothesen nach den eventuellen Gründen dafür auf.

- a. Das fast gänzliche Nichtvorhandensein in den Studienplänen von Fächern wie z.B. Germanische Philologie und Altgermanistik;
- b. der fast völlige Mangel an ausgebildeten Dozierenden im Forschungsbereich der deutschsprachigen Literatur des Mittelalters;
- c. die fachliche Ausbildung von Germanistikdozent*innen umfasst meist nur in sehr knapper Form die diachronischen Entwicklungsstufen des Neuhochdeutschen.

Was a) betrifft, verstehen wir Germanische Philologie wie Bunse (1983, S.3) als

„*lato sensu*, die Wissenschaft, die die Kultur der germanisch sprechenden Völker untersucht, d.h. die Studien des geistigen und intellektuellen Lebens der germanischen Völker durch ihre Sprache, Literatur, Kunst, Religion, Sitten und Traditionen, ihr Recht usw., *stricto sensu*, als die Wissenschaft, die germanische Sprachen und Literatur erforscht.“⁵

Unsere wissenschaftliche Arbeit bevorzugt die zweite Definition Bunses, die *stricto sen-*

5 „*lato sensu*, a ciência que estuda a cultura dos povos que falam línguas germânicas, isto é, o estudo da vida espiritual e intelectual dos povos germânicos através de sua língua, literatura, arte, religião, usos e costumes, direito, etc., *stricto sensu*, como a ciência que estuda as línguas e literaturas germânicas“. (Im Original)

su, und unser Ziel ist es, sie bei der Analyse der Sprache und literarischen Texte als Grundlage einzusetzen.

Was b) anbelangt, ist ein schneller Überblick über die Forschungsprojekte der Dozenten im Bereich der Germanistik in Brasilien schon genug, um den Vorzug für Themen und Autoren ab dem 18. Jahrhundert festzustellen.

Die Frage Diachronie vs. Synchronie spiegelt sich im Forschungsbereich der Sprachgeschichte wider und neigt sich fast zu seinem wissenschaftlichen Ende, denn die Ausbildung eines Dozierenden-Philologen verlangt eine interdisziplinär umfangreichere Palette an Fachkenntnissen. Trotzdem stimmen wir Rudolf Pfeiffer (*apud* Bunse, 1983) zu, wenn er behauptet, „die Philologie ist keine kalte Forschungstätigkeit. Schon ihr Name trägt *φιλία* in sich, die Liebe zum *λόγος*, und das Lehren muss diese Wärme und Freude auf diejenigen übertragen, die sich auf das Lernen vorbereiten.“⁶

Dann werfen wir nun die folgende Frage – unser Leitmotiv auf, das sich schon aus einer unserer anderen wissenschaftlichen Arbeiten ableitet (Bragança & Rocha 1996: 5), aber immer noch aktuell ist:

„Wie können wir unseren Studierenden helfen, die germanische Kultur in ihren vielfältigsten Facetten zu erkennen, eine Kultur, die in den uns vorliegenden schriftlichen Quellen dargestellt wird? Wie können wir ihnen grundlegende Vorstellungen von den Entwicklungsstufen des modernen

6 „A Filologia não é uma atividade fria de investigação. Traz no seu próprio nome a *φιλία*, o amor pelo *logos*, e o ato de ensinar deve transferir esse calor e essa alegria para os que se preparam para aprender.“

Die Philologie ist keine kalte Forschungstätigkeit. Schon ihr Name trägt *φιλία* in sich, die Liebe zum Logos, und das Lehren muss diese Wärme und Freude auf diejenigen übertragen, die sich auf das Lernen vorbereiten.“ (Im Original)

Deutschen vermitteln? Wie können wir ein Teil der gesamten Ideengeschichte der Angeln, Sachsen, Jüten, Bajuwaren, Alemannen und anderer Völker bewahren?⁷

Aufgrund dieser Fragestellungen haben wir den programmatischen Inhalt der Lehrveranstaltung Lital I neu konzipiert, soweit wie möglich mit Erweiterungen, die den Studierenden einen anziehenden und lehrreichen Einstieg in die Themen und Gattungen des deutschsprachigen Mittelalters ermöglichen. Als Ausgangspunkt haben wir ein Beiheft in Format einer kommentierten Anthologie angefertigt, die Auszüge der wichtigsten Dokumente und Texte im Alt- und Mittelhochdeutschen enthält, und dem ein neues, zweites Beiheft mit Grundzügen geschichtlicher und kultureller Art zugeordnet wurde, um den Menschen und seine Interaktion *mit* und *in* der Literatur und umgekehrt auf eine präzisere Weise darzustellen.⁷

Vielleicht liegt die Hauptneuerung der Beihefte an der Herausgabe dieser Textauszüge in ihren entsprechenden sprachlichen Entwicklungsstufen, was zur Nachforschung in Wörterbüchern führte, mit dem Ziel, den Studierenden einen ersten Einblick in die Sprachentwicklung des Deutschen zu bieten, gleichzeitig mit den ursprünglichen Texten umzugehen und ihnen zu ermöglichen, dass sie die betreffenden Geschichtsepochen durch den Vergleich der Auszüge mit dem Neuhochdeutschen erkennen und interpretieren können. Als Beispiel dafür zeigen wir im Folgenden kurz zwei repräsentative Texte der Literatur im Althochdeutschen und im Mittelhochdeutschen.

7 „Como auxiliar nossos alunos a reconhecer a cultura germânica em seus mais diferentes aspectos, cultura esta retratada nas fontes escritas de que dispomos? Como possibilitar a eles noções fundamentais dos estágios de desenvolvimento do alemão[...] moderno? Como resgatar toda uma história das idéias de anglos, saxões, jutos, bávaros, alamanos, dentre outros povos?“ (In: BRAGANÇA & ROCHA, 1996, S. 5.)

Ältere Texte im Unterricht - Einsatzbeispiele

Auszug aus *Das Wessobrunner Gebet* - ca. 800 n. Chr. - Althochdeutsch

Dat gafregin ih mit firahim firiwizzo meista,
dat ero ni was noh ûfhimil,
noh paum (...) noh pereg ni wâs,
ni (...) nohkeinîg noh sunna ni scein,
noh mâno ni liuhta, noh der mâreo sêo.
Dô dâr ni was enteo ni wenteo,
enti dô was der eino almahtico cot,
manno miltisto, enti dâr wârun auh
manake mit inan
cootlihhe geista. enti cot heilac (...)

Cot almahtico, dû himil enti erda gaworahtôs, enti dû mannun sô manac coot forgâpi, forgip mir in dîno ganâda rekta galaupa enti cõtân willeon, wîstôm enti spâhida enti craft, tiuflun za widarstantanne enti arc za pwisanne enti dînan willeon za gawurchanne.

Ein Text mit offensichtlicher christlicher Botschaft lässt sich schon durch seinen Wortschatz auf einer sprachlichen und hermeneutischen Ebene dekodieren. Zuerst würden wir die althochdeutschen Termini aufstellen, die denjenigen ins Neuhochdeutsche übertragenen Vokabeln in ihrer graphischen Form entsprechen. Wir hätten dann ein Schema, worin Wörter wie *ih, ni, ûfhimil, noh, paum, pereg, keinig, sunna, scein* u.a., die neuhochdeutschen Formen *ich, nicht, auf, Himmel, Baum, Berg, keines, Sonne, schien* (Verb *scheinen*) übernehmen. Termini wie *himil, Cot almahtico, erda, und tiuflun* (*Himmel, Allmächtiger Gott, Erde und Teufel*) neben Abstrakta wie *ganâda, galaupa, willeon* und *wîstôm* (*Gnade, Glauben, Wille und Weisheit*) würden im Text eine Beschwörungsbotschaft des Gläubigen an den Allmächtigen ausdrücken, in dem der Gegensatz zwischen *cõtân* (*das Gute*) X *arc* (*das Übel*) die eigene wesentliche Dualität des Menschen schildern würde.

*Das erfuhr ich unter den Menschen als das grösste der Wunder,
dass (einst) weder die Erde noch eben der Himmel war,
noch Baum ... noch Berg,
kein ... (Stern?) noch die Sonne schien,
noch der Mond leuchtete noch die mächtige See.
Als da nichts war an allen Enden und Grenzen,
(und) da war (doch) der eine allmächtige Gott,
der Männer freundlichster; und da waren auch viele bei ihm
herrliche Geister. Und der heilige Gott...
Allmächtiger Gott, (der) du Himmel und Erde geschaffen und den Menschen so viel Gutes geschenkt hast, schenke mir rechten Glauben an deine Gnade, guten Willen, Verständnis und Klugheit und Kraft, den Teufeln zu widerstehen und das Böse zu vermeiden und deinen Willen zu erfüllen.
Übersetzung ins Neuhochdeutsche (apud Jeisman & Muthmann, 1973, S. 3)*

Auf einer rein linguistischen Basis trägt die Kenntnis anderer Fremdsprachen zu einem bereichernden Verständnis der sprachlichen Vorstufen des Deutschen bei. Diesbezüglich erleichtert das Englische die wissenschaftliche Beschäftigung mit althochdeutschen Sprachdenkmälern, denn meistens hat das Althochdeutsche „mit Altsächsischen, Alt-niederfränkischen, Altenglischen und Alt-friesischen [...] viele Spracherscheinungen gemeinsam, weshalb man früh eine ursprüngliche ‚westgermanische Einheit‘ annahm, ...“, wie Braune & Ebbinghaus (1987, S. 3) behaupten. Als Beispiel sind hier die Wörter *enti, miltisto, mannun, forgâpi* und *wîstôm* zu nennen, die dem heutigen Neuenenglischen *and, mild, men, forgive* und *wisdom* entsprechen. In diesem Fall öffnet sich eine passende Gelegenheit, im Unterricht die indogermanische Sprachfamilie und das Germanische als Ursprache zu erwähnen, was unserer Ansicht nach den Studierenden

andere sprachliche Maßstäbe für die Analyse der älteren Sprachstufe des Neuhochdeutschen ermöglichen würde, denn über eine andere Fremdsprache (hier das Eng-

lische) gelangen sie dazu, den Originaltext besser zu verstehen und von beiden Sprachen durch diesen zweisprachlichen Interaktionsprozess parallel zu profitieren.⁸

Gedicht *Ich saz ûf eime steine* von Walther von der Vogelweide (ca. 1170-1230 n. Chr.) - Mittelhochdeutsch

Mittelhochdeutsch
*Ich saz ûf eime steine
und dahte bein mit beine:
dar ûf satz ich den ellenbogen:
ich hete in mîne hant gesmogen
daz kinne und ein mîn wange.
dó dâhte ich mir vil ange,
wie man zer welte solte leben.
deheinen rât kond ich gegeben,
wie man driu dinc erwurbe,
der keines niht verdurbe.
diu zwei sint êre und varnde guot,
daz dicke ein ander schaden tuot:
daz dritte ist gotes hulde,
der zweier übergulde.
diu wolte ich gerne in einen schrîn.
jâ leider desn mac niht gesîn,
daz guot und weltich êre
und gotes hulde mêre
zesamene in ein herze komen.
stîg unde wege sint in benomen:
untriuwe ist in der sâze,
gewalt vert ûf der strâze:
fride unde reht sint sêre wunt.
diu driu enhabent geleites niht,
diu zwei enwerden ê gesunt.*

Neuhochdeutsch (Übersetzung von Eugen Thurnher (1959, S. 33))

*Ich saß auf einem Felsen,
die Beinen übereinandergeschlagen.
Darauf stützte ich den Ellenbogen.
In meine Hand hatte ich das Kinn
und eine meiner Wangen geschmiegt.
So überlegte ich mir angestrengt,
wie man auf Erden leben sollte.
Ich wusste mir keinen Rat,
wie man drei Dinge erwerben könne,
ohne dass eines von ihnen verloren ginge.
Die beiden ersten, die einander Eintrag tun,
sind Ansehen und irdischer Besitz.
Doch höher als der Wert der beiden,
ist als drittes Gottes Huld.
Die alle wollte ich gern in einem Schrein.
Aber leider, es ist unmöglich,
dass Besitz, weltliches Ansehen
und göttliche Gnade
dazu in ein Herz zusammenkommen.
Steg und Weg sind ihnen versperrt:
Untreue lauert im Hinterhalt.
Gewalttätigkeit kommt auf der Straße her.
Frieden und Recht sind tödlich verletzt.
Die drei haben keinen Schutz,
wenn die zwei nicht vorher
gesunden.*

⁸ Aufgrund der begrenzten Seitenanzahl unseres Beitrags besprechen wir andere Möglichkeiten zum Umgang mit der Sprache nicht, wie z.B. die Frage der alt- und mittelhochdeutschen Grammatik, der Endungen bei den Wortklassen, der Entwicklung der Wörter, d.h., ihrer phonetischen, morphologischen, syntaktischen und weiteren semantischen Aspekte.

In Bezug auf das Mittelhochdeutsche können wir ebenfalls vom vergleichenden Wortschatz ausgehen, der zur Erkenntnis der unterscheidbaren Besonderheiten des Sprachgebrauchs im 13. und im 20. Jahrhundert beiträgt. Als lexikalische Beispiele sind Wörter wie *stein, bein, ellenbogen, hand, kinne, wange, welte, leben*, (*Stein, Bein, Ellenbogen, Hand, Kinn, Wangen, Welt, leben*) und andere zahlreiche Fälle klar erkennbar. Die Studierenden haben hier sofort mit der Hilfe eines Wörterbuchs und ausnahmsweise durch das bekannte Bild des auf einem Stein sitzenden Minnesängers einen hervorragenden Einstiegspunkt in das Gedicht und sein Kulturumfeld.

Unter der Betreuung der für die Lehrveranstaltung zuständigen Dozierenden werden dann einige phonetische, morphologische, syntaktische und semantische

Züge des Mittelhochdeutschen in der Übersetzung ins Neuhochdeutsch offensichtlicher gemacht als in der vorhergehenden Sprachperiode. *Guot* und *Gottes, gesîn* und *ûf* dienen zur Darstellung der Stämme von *Gut* und *Gott*, während die zwei letzten die phonologische Tendenz zur Diphthongierung des langen Vokals bezeichnen, d.h., *sein* und *auf*.

Walther von der Vogelweide ist als der bedeutendste Minnesänger deutscher Sprache angesehen, gebrauchte in seinen Liedern nicht nur Themen der stilisierten höfischen Liebe - *hohe minne* -, sondern befasste sich in den Versen der *niederer minne* auch mit dem fiktionalen wahren Gefühl eines Mannes bezüglich einer *frouwe*, und stellte zum Schluss Überlegungen an über die von ihm erlebte und gespürte Welt in seinen Spruchgedichten. Walthers Leben und Texte bringen eine Men-

ge von Elementen für die Analyse der sozialen Verhältnisse auf der Höhe des damaligen feudalen Systems im Hohen Mittelalter mit. Die Frage der Unverbindlichkeit der Werte einer materialistischen Welt mit den Schätzen eines nach christlichen Geistigkeit geregelten Lebens wird im oben erwähnten Gedicht dargestellt und bringt damit eine Seelenspaltung

zum Vorschein. Als Ergebnisse der menschlichen Suche nach weltlicher Ehre und irdischen Gütern und daraus resultierender Distanzierung von Gott erlebt man außerdem - so denkt der Dichter - Chaos und Gewalt, denn die zwei wichtigsten Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens aus christlicher Sicht - Frieden und Recht - „*sind sêre wunt*.“

Wie kann das Studium der deutschsprachigen

Literatur des Mittelalters modern und attraktiv sein? Welche literaturwissenschaftlichen und sprachgeschichtlichen Ansätze können in die Lehrpraxis umgesetzt werden? Die Sprache ist der Ausgangspunkt für den literarischen Text und gleichzeitig für die Vertiefung in die kulturelle Realität älterer Texte. Diese Art von Voraussetzungen wird heutzutage als Kernpunkt der sogenannten „anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft“ betrachtet.

Was heißt aber denn die kulturelle Anthropologie, die auf die literarischen Schriften angewendet werden kann? Doris Bachmann-Medick (1996, S. 10) bezeichnet sie folgendermaßen:

„Kultur als Text aufzufassen heißt, ein gemeinsames Feld abzustecken, das nur

durch disziplinübergreifende Fragestellungen zu bearbeiten ist: Kultur ist ein Bereich, der - ähnlich wie ein Text - zu verschiedenen Lesarten aufruft. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die interpretierenden Bedeutungsverdichtungen der kulturellen Darstellungsformen selbst sowie auf die rhetorischen Strategien bei der Darstellung von Kulturen.“

Die kulturelle Mehrdeutigkeit innerhalb des mittelalterlichen Mosaiks, das von den zu den zwei ersten Entwicklungsperioden der deutschen Sprache gehörenden Texten umfasst wird, ist selbst ein Leitmotiv für wissenschaftliche Arbeiten. In den Texten finden wir praktisch alle Bauteile, die die mittelalterliche Sozialstruktur gestalten, missgestalten, mitgestalten und umgestalten, was man mangels sprachgeschichtlicher Unkenntnis häufig übersieht oder ignoriert. Bezüglich der mittelhochdeutschen Gedichte beschreiben Themen wie Liebe, Religion, Moral, Ethik und Politik die immer aktuelle menschliche Welteinstellung und entsprechende Innen- und Außenspannungen. Oswald von Wolkenstein liegt an der Grenze des Modernen (vgl. Müller & Weiss, 1993, S. 41)! Walther von der Vogelweide ist ein Philosoph, und dem oder den anonymen Verfassern des Nibelungenlieds sind viele noch heute lebendige Mythen zu verdanken.

Kleine abschließende Kommentare zur Theorie

Um unseren Aufsatz zusammenzufassen, legen wir drei auf unseren Lehrerfahrungen basierende Begründungen zugunsten der Mediävistik vor:

- Die Kenntnis einer Sprache in ihren ersten Entwicklungsstufen kann das Verständnis ihrer modernen Strukturen

zweifelloser erleichtern. Hinsichtlich des Hochdeutschen enthüllen das Alt- und das Mittelhochdeutsche die sprachgeschichtlichen Vorgänge zur Grammatikalisierung der aktuellen Standardsprache, die phonetische, morphologische, syntaktische und semantische Züge - heute oft übersehen - enthalten, wie z.B. *hōchgezît*, was ursprünglich „Feierlichkeiten“ bedeutete, und jetzt im Neuhochdeutschen die Bedeutung von „Heirat, Eheschließung“ (siehe *Hochzeit*) hat;

- die eigene Entwicklung der Versmaße und Gattungen lässt sich in einer literarischen Perspektive mit der europäischen Kulturentfaltung stark verbinden. Man soll unter anderen Aspekten nicht vergessen, dass das intensive Betonungssystem, zum großen Teil charakteristisch der mittelhochdeutschen Dichtung, der europäischen Tendenz der Anwendung von Endreimen ab der religiösen Lyrik des 10. Jahrhunderts folgte;
- der völligen modernen Kulturwelt anthropologischer Basis steht eine unschätzbare Sammlung von Daten zum *modus cogitandi* und *modus faciendi* des mittelalterlichen Menschen zur Verfügung. Sitten, Gebräuche, Traditionen, Vorurteilen, Riten und abergläubische Bräuche, die in den Lehrbüchern normalerweise schnell und oberflächlich erwähnt sind, können jetzt akademisch tiefer diskutiert werden und nach Textlesen und Textbesprechung die wissenschaftlichen Debatten mit Studierenden und Forschenden fördern, die zu einer wirksameren kulturellen Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden führen können.

Als mögliche Schlussfolgerungen können wir behaupten, dass die wenigen Zeilen dieses Beitrags, Ergebnisse von Bemerkungen, Lehrerfahrungen und Lektüren im Verlauf von über 30 Jahren intensiver Auseinandersetzung mit alt- und mittelhochdeutschen Texten einen Sichtwechsel in Hinsicht auf das Mittelalter bzw. die germanistische Mediävistik bezwecken. Darum fällt der Germanistik als Hauptwissenschaft der Forschungen im Bereich der literarischen deutschsprachigen Kulturwelt der Auftrag zu, sich mit der *media aetas* als eine nicht abgeschlossene Sammlung von Erscheinungen kultureller Art zu befassen. Wie Hans Jürgen Koch (1976¹, S. 21) klar behauptet, war die alte Rolle jener Wissenschaft missverstanden:

„Die Mittelalter-Germanistik hat sich so lange und nahezu ausschließlich mit der Herstellung und Betrachtung ihrer Texte beschäftigt, sie als von Zeit und Wirklichkeit isolierte Phänomene betrachtet, daß sie heute nach außen das Bild einer abgeschlossenen, einer hermetischen und deshalb toten Wissenschaften bietet.“

Die Kontextualisierung der in den Texten enthaltenen Daten aller Art wäre für uns der erste Weg zu einer gerechteren Beurteilung dieses für unsere Modernität lebenswichtigen Zeitalters. Erleuchtend sind die Wörter von Koch (1976², S. 23):

„Dissonanzen, Widersprüche, Kontraste - sie bestimmen auch

die Literatur der Zeit; neben Weltfreude steht Weltangst, neben derer Sinnlichkeit in der Schwankdichtung die leidenschaftliche Gottsuche in der mystischen Erbauungsliteratur. [...] Ob schließlich in solchem Widerspruch und Wandel literarischer Formen und Themen unbedingt ein Verfall großer Literatur gesehen werden muß oder ob darin nicht gerade die Voraussetzungen für einen befreienden Neubeginn im 15. Jahrhundert liegen, das festzustellen bleibt noch immer Aufgabe der Forschung.“

Schlussendlich sind wir also der Meinung, dass die deutschsprachige Literatur des Mittelalters als Pflichtfach an den brasilianischen Universitäten, die Germanistik anbieten, studiert werden sollte. Die Texte müssen in ihren entsprechenden sprachlichen Stufen bearbeitet werden, damit sich Dozierende und Studierende mit ihren Sprachmerkmalen tiefer vertraut machen können. Die Textauswahl für die wissenschaftliche Arbeit soll nach von Dozierenden geregelten Kriterien bestimmt werden, die auf die philologisch treuen Texte achten, aber auch die Möglichkeit der Anstellung von sprachlichen Analogien und Literarität berücksichtigen. Wer weiß, ob damit dann vielleicht eine ganze Welt, die uns so nah ist und zum großen Teil noch in verstaubten und vergessenen Büchern unserer Universitätsbibliotheken liegt, wieder zum Leben gebracht wird! ■

Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, Doris. (1996). *Kultur als Text*. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Fischer.
- Bein, Thomas. (2005). *Germanistische Mediävistik* - eine Einführung. Erich Schmidt Verlag.
- Bösch, Bruno. (1967). *História da literatura alemã*. Herder.
- Bragança Júnior, Á. A. (2012). *Medievística Germanística - introdução a um saber desconhecido no Brasil*. *Plêthos*, 2(2), 108-119.
- Bragança Júnior, Á. A. & Rocha, R. F. da. (1996). *Notas para responder à pergunta: O que é filologia germânica?* *Boletim Inter-cultural APA-Rio*. APA-Rio, (11), 4-5.
- Brandt, Rüdiger. (1999) *Grundkurs germanistische Mediävistik/Literaturwissenschaft*. Fink.
- Braune, Wilhelm & Ebbinghaus, Ernst. (1965). *Althochdeutsches Lesebuch*. Max Niemeyer.
- Braune, Wilhelm & Ebbinghaus, Ernst. (1987) *Althochdeutsche Grammatik*. Max Niemeyer.
- Bunse, Heinrich A.W. (1983). *Iniciação à filologia germânica*. Editora da UFRGS.
- Jeismann Karl-Ernst, muthmann, Gustav *et alii*. (1973) *Wort und Sinn*. Schöningh.
- Koch, Hans Jürgen. (1976¹) *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung* - Mittelalter I. Philipp Reclam jun.
- Koch, Hans Jürgen. (1976²) *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung* - Mittelalter II. Philipp Reclam jun.
- Müller, Ulrich & Weiss, Gerlinde. (1993) *Deutsche Gedichte des Mittelalters*. Philipp Reclam.
- Thurnher, Eugen. (1959). *Herr Walther von der Vogelweide*. Stiasny Verlag.
- Weddige, Hilbert. (2003) *Einführung in die germanistische Mediävistik*. C. H. Beck.

Álvaro Alfredo Bragança Júnior ist Professor für deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur an der Universidade Federal do Rio de Janeiro, Übersetzer und Autor von Beiträgen und Büchern, hauptsächlich zur germanistischen Mediävistik.

Kontakt: alvabrag@letras.ufrj.br



Álvaro Alfredo
Bragança Júnior

Brasilien

Literatur und ästhetische Medien im Kontext Deutsch als Fremdsprache in Paraguay

Erfahrungen mit dem Dhoch3-Modul 10 an der *Universidad Nacional de Asunción*

Valeria Vázquez, Michael Dobstadt

Einleitung

Studierende, die an der *Universidad Nacional* in Asunción für den Deutschunterricht und für das Übersetzen ausgebildet werden, erwerben im Laufe ihres Studiums im Rahmen von mehreren literaturdidaktischen Lehrveranstaltungen Kenntnisse über den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht; so ist es im Lehrplan der *Licenciatura en Lengua alemana* festgelegt. Vor dem Hintergrund der wiederkehrenden Forderungen, die Ausbildung zur DaF-Lehrkraft¹ praxis- und berufsbezogener zu gestalten, steht dieser Schwerpunkt indes auf dem Prüfstand: Sollte nicht lieber auf ihn verzichtet werden, um Platz zu schaffen für andere Schwerpunkte und Themen, da die Beschäftigung mit Literatur – zumindest auf den ers-

1 Auf das (literarische) Übersetzen gehen wir in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht ein. Im Dhoch3-Modul 10 wird das Übersetzen im Rahmen des Themas „Sprachkreativität & Sprachmächtigkeit durch ästhetische Textproduktion“ mit Verweis auf Kramsch/Huffmaster 2008 als ein Instrument zur Förderung von Sprachreflexivität und Sprachkreativität profiliert.

ten Blick – für (spätere) berufliche Tätigkeiten in und mit DaF keinen Mehrwert zu bieten scheint? Dieser vermeintlich naheliegenden Sichtweise wollen wir in diesem Artikel wider-

sprechen und demonstrieren, dass und wie die institutionelle Vorgabe zum Ausgangspunkt für eine DaF-Ausbildung werden kann, die den (zukünftigen) Lehrenden Wege aufzeigt, ihren Lernenden ein breiteres Spektrum sprachlicher Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, als es die dominierende kommunikative Didaktik vermag. In dieser Erweiterung der sprachlichen Handlungsoptionen sehen wir den zentralen Mehrwert einer Beschäftigung mit Literatur bzw. – genauer – mit

der literarischen Dimension der Sprache im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Als eine mögliche Ressource für eine solcherart (um-)orientierte DaF-Ausbildung (und einen veränderten DaF-Unterricht) versteht sich das

„In dieser Erweiterung der sprachlichen Handlungsoptionen sehen wir den zentralen Mehrwert einer Beschäftigung mit Literatur bzw. – genauer – mit der literarischen Dimension der Sprache im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“



„Das Modul 10 verfolgt keinen in erster Linie literaturvermittelnden Ansatz, sondern die Auseinandersetzung mit Literatur und ästhetischen Medien für einen Spracherwerb funktionalisiert, der den kommunikativen Anforderungen in der heutigen globalisierten multilingualen Gesellschaft gerecht werden will.“

Dhoch3²-Modul 10: *Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache*, an dem einer der Verfasser dieses Beitrags als Mitentwickler beteiligt ist. Aufgrund der positiven Erfahrungen, die mit dem Einsatz von Konzepten und Materialien aus diesem Modul im Rahmen von *Licenciatura*-Lehrveranstaltungen gemacht worden sind, und aufgrund der Überzeugung, dass im DaF-Unterricht die literarische Dimension der Sprache (mehr) Aufmerksamkeit finden sollte, wurde von der Studiengangsleitung entschieden, im Zuge der Curriculumsreform das Modul 10 – zusammen mit Teilen anderer Dhoch3-Module – für das Curriculum der *Licenciatura* zu adaptieren und in dessen 2024 überarbeiteter Version zu integrieren.

Die *Licenciatura en lengua alemana* am *Instituto Superior de Lenguas der Universidad Nacional de Asunción*

Der Bachelor-Studiengang Deutsch existiert seit 1985 als Studiengang des *Instituto Supe-*

2 Dhoch3 ist ein vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) initiiertes und gefördertes Projekt. Es besteht aus an deutschen Universitäten konzipierten Online-Studienmodulen, die Hochschulen weltweit angeboten werden, um die akademische Ausbildung von Deutschlehrkräften zu fördern. Das Modul 10 wird an der TU Dresden entwickelt. Siehe: <https://www.daad.de/de/der-daad/querschnittsdimensionen-themen/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/>

rior de Lenguas, das zur Philosophischen Fakultät der *Universidad Nacional de Asunción* gehört. Die übergreifende Zielsetzung des Studiengangs ist es, reflektierte und kreative Expert:innen für die deutsche Sprache und deren vielfältige Anwendungskontexte sowie für ihren Erwerb und ihre Vermittlung auszubilden. Diese sollen über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um sich in der modernen Gesellschaft und der globalisierten Welt zu rechtzufinden; sie sollen in ständiger Kommunikation mit der globalisierten deutschsprachigen Community stehen; und sollen sich dabei der Bedeutung eines verantwortungsvollen Umgangs mit der (deutschen) Sprache als einem zentralen Instrument der Partizipation an der Gesellschaft und ihrer Gestaltung bewusst sein. Am Ende des Bachelor-Studiengangs Deutsch sollte der/die Absolvent:in über solide Kenntnisse der deutschen Sprache, ihrer Didaktik, der deutschen Literatur und ihrer Didaktik sowie über Kenntnisse der amtlich deutschsprachigen Länder verfügen. Ein weiterer Schwerpunkt im Rahmen des Studiums liegt auf der Übersetzung vom Spanischen ins Deutsche und umgekehrt. Mit der erfolgreichen Beendigung des Studiums sollen die Absolvent:innen in der Lage sein, als vereidigte Übersetzer:innen sowie im Un-

richtet des Deutschen als Fremdsprache auf den verschiedenen Ebenen des nationalen Bildungssystems und in Sprachlehranstalten oder -instituten zu arbeiten.

Das derzeitige noch gültige Curriculum bietet einen deutschsprachigen Lehrplan mit vier Jahren Fachstudium und Praxisphasen sowie einem Jahr für die Vorbereitung und das Verfassen der Abschlussarbeit. Der neue Vorschlag, der den aktuellen Lehrplan ersetzen wird und sich derzeit im Genehmigungsprozess der Universität befindet, sieht deutlich mehr Lehr- und Praxisstunden für Unterricht und Übersetzung und somit mehr Lehrveranstaltungen vor³, für die die Dhoch3-Module 1, 5, 6, 7, 8, 9 und 10⁴ in angepasster Form in das Curriculum integriert werden sollen. Begünstigend wirkt dabei der Umstand, dass das Sprachniveau in Deutsch, das die Studierenden für die Aufnahme des Studiums nach-

3 Das neue Curriculum ist in sechs Ausbildungsbereiche gegliedert, die auf 8 Semester mit einer Dauer von jeweils 18 Wochen verteilt sind und insgesamt 3600 Stunden umfassen. Es umfasst 40 Fächer, zusätzlich zu dem Abschlussprojekt, dem betreuten Berufspraktikum und den Aktivitäten der sog. „Extensión universitaria“, in deren Rahmen die Studierenden ihre im Studium gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen von kleinen Projekten zum Wohle der Gesellschaft einsetzen.

4 Modul 1: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch; Modul 5: Fachkommunikation Deutsch; Modul 6: Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen; Modul 7: Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik; Modul 8: Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen; Modul 9: Diskursive Landeskunde/ Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache; Modul 10: Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache. Folgende Module wurden vorläufig nicht berücksichtigt: Modul 2: Lehr- und Unterrichtsplanung DaF für Hochschule und Schule; Modul 3: Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien; Modul 4: Berufsorientierter Deutschunterricht. Modul 11: Beurteilen von Sprachkompetenzen in DaF war noch nicht veröffentlicht, als der Vorschlag zur Lehrplanreform eingereicht werden musste.

„Dies unterstreicht, dass das Modul – der Aufgabenstellung des Faches Deutsch als Fremdsprache entsprechend – keinen in erster Linie literaturvermittelnden Ansatz verfolgt, sondern die Auseinandersetzung mit Literatur und ästhetischen Medien für einen Spracherwerb funktionalisiert, der den kommunikativen Anforderungen in den heutigen globalisierten multilingualen Gesellschaften gerecht werden will.“

weisen müssen, B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ist. Die meisten der Studierenden der *Licenciatura* bringen sogar ein Sprachniveau von B2 bis C1 mit. Dies hängt damit zusammen, dass sie entweder in Asunción auf die Deutsche Schule gegangen sind oder aus Orten Paraguays kommen, die von deutschsprachiger Einwanderung geprägt sind, sodass Deutsch ihre Familiensprache ist oder sie es in der Schule als Zweitsprache gelernt haben (die Erstsprache ist in diesem Fall meist nicht Spanisch, sondern Plautdietsch)⁵. Die Überlegungen, Modul 10 in der Überarbeitung des Curriculums zu berücksichtigen, haben mit dem Sprachniveau der Studierenden allerdings nichts zu tun. Der

Bezugspunkt sind vielmehr Erfahrungen mit Projekten, die seit einigen Jahren im Rahmen der *Licenciatura* entwickelt wurden, und die eine kritisch-reflexive und zugleich spielerisch-poetische Auseinandersetzung mit der Sprache fördern sollen, in der Überzeugung, dass diese den Studierenden in der Ausbildung

5 Nach den jüngsten Daten der *Encuesta Permanente de Hogares Continua* (EPHC) 2024 geben 9.017 Personen in Paraguay an, Deutsch als Hauptsprache zu Hause zu sprechen (<https://www.ine.gov.py/microdatos/indicador.php?ind=64> Zugriff 28.06.2025). Andere Quellen und Schätzungen deuten jedoch darauf hin, dass die Zahl der Deutschsprechenden höher sein könnte, insbesondere unter Berücksichtigung der mennonitischen Gemeinden im Chaco, wo Deutsch und Plautdietsch im täglichen Gebrauch sind. Frühere Schätzungen gehen von etwa 38.000 Deutschsprecher:innen aus, hauptsächlich in diesen Kolonien (siehe: https://es.wikipedia.org/wiki/Demograf%C3%ADa_de_Paraguay).

nicht nur einen fruchtbareren Zugang zur Literatur – von einfach strukturierten Gedichten bis zu komplexen, nicht zuletzt auch multimodalen Texten – und zu ihrer Verwendung im Unterricht ermöglicht, sondern darüber hinausgehend eine (norm-)reflexive, (norm-)kritische sowie kreative Haltung zur Sprache vermittelt, von der sowohl der DaF-Unterricht als auch die Lernenden profitieren. Grundlage war die von Michael Dobstadt und Renate Riedner entwickelte Didaktik der Literarizität (vgl. z. B. Dobstadt & Riedner, 2013) sowie das von Claire Kramtsch entwickelte Konzept der symbolischen Kompetenz (vgl. Kramtsch, 2006; Kramtsch 2011) mit seinen Komponenten „production of complexity“, „tolerance of ambiguity“ und „form as meaning“. Beispiele für die Arbeit mit diesen Konzepten im Rahmen der *Licenciatura* werden vorgestellt in Vázquez (2017), Vázquez (2019), Klaassen, López & Stahl (2020), Vázquez (2022), Vázquez (2023) sowie Vázquez (2024). In den Projekten, die den Veröffentlichungen zugrunde liegen, zeigte sich, dass die Studierenden nicht nur die Literatur – verstanden als Texte, die auf die Bedeutungsrelevanz von Form und Materialität aufmerksam machen⁶ – als (deutungs-)offener erfahren, sondern sich darüber hinaus ihre Sicht auf Sprache und deren Lehren und Lernen veränderte, wie es eine Studentin nach einem Didaktisierungsprojekt formulierte, das auf dem Ansatz und auf Materialien des Moduls 10 basierte:

„Mein Verständnis von Literatur als Mittel im DaF-Unterricht hat sich erweitert. Ich habe erkannt, dass selbst einfache literarische Texte, wie das Gedicht *ottos*

6 Literatur kann nicht abschließend definiert und insbesondere nicht von Nicht-Literatur abgegrenzt werden (vgl. Eagleton, 1997, S. 9; 5f.). Wenn in unserem Aufsatz von Literatur die Rede ist, ist mithin in diesem nicht-essentialistischen Sinne eine Perspektive auf Sprache gemeint, für die die Bedeutungsrelevanz der Form zentral ist bzw. durch die sie als zentral gesetzt wird. Auch diese Bestimmung ist natürlich in gewisser Weise willkürlich und einseitig. Wir legitimieren sie mit Verweis auf das genuin fremdsprachendidaktische Anliegen, Lernende für diese Bedeutungsrelevanz der Form zu sensibilisieren in der Absicht, ihnen auf diese Weise rezeptiv wie produktiv erweiterte sprachliche Optionen zu eröffnen.

mops, eine wertvolle Rolle für das Sprachverständnis und den Zugang zu emotionalen Assoziationen spielen können. Literatur im DaF-Unterricht, auch auf niedrigem Niveau, ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit Sprache und schafft Raum für persönliche, emotionale und kulturelle Verbindungen, die weit über grammatische Übungen hinausgehen.“ (Studentin, Fach Literatur III, 2024) (Chikwangura-Gwatorisa/ Vázquez, i. Vorb.)

Mit dem Modul 10 von Dhoch3 steht nun seit kurzem eine Plattform zur Verfügung, die diesen ebenso poetisch-ludischen wie sprach- und kulturreflexiven Zugang in erweiterter Form, die neben der Literatur auch andere ästhetische Medien wie das Comic/die Graphic Novel oder den Film einbezieht, für den Unterricht praktikabel macht.

Das Modul 10 „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“

Auf der Startseite des Moduls heißt es:

„Ziel dieses Moduls ist es, Lehrende und Lernende für die literarische Dimension von Sprache und ästhetischen Medien am Beispiel der deutschen Sprache und deutschsprachiger ästhetischer Medien zu sensibilisieren und ihnen so ein breites Spektrum an Möglichkeiten zu eröffnen, kreativ und produktiv mit Sprache(n), Literatur und ästhetischen Medien umzugehen. [...]“

Diese Beschreibung benennt nicht die Literatur, sondern die „literarische Dimension von Sprache und ästhetischen Medien“ als Gegenstand. Dies unterstreicht, dass das Modul –

der Aufgabenstellung des Faches Deutsch als Fremdsprache entsprechend – keinen in erster Linie literaturvermittelnden Ansatz verfolgt, sondern die Auseinandersetzung mit Literatur und ästhetischen Medien für einen Spracherwerb funktionalisiert, der den kommunikativen Anforderungen in den heutigen globalisierten multilingualen Gesellschaften gerecht werden will: „Communication in a global age requires competencies other than mere efficiency.“ (Kramersch, 2006, S. 250). Denn diese Kommunikation ist von notorischen Machtungleichgewichten, unauflösbaren Deutungskonflikten und schwierigen Aushandlungsprozessen bestimmt, die sich zudem in einem heterogenen Medienspektrum abspielen. Um unter diesen Bedingungen mitgestalten zu können (vgl. Riedner & Dobstadt, 2022), bedarf es der bereits erwähnten „symbolic competence“ (Kramersch, 2006). Sie tritt in diesem Modul an die Stelle der „kommunikativen Kompetenz“, insofern letztere für im Wesentlichen als homogen gedachte Gesellschaften entwickelt wurde und mit einem Begriff von Sprache verknüpft ist, der diese als vereinheitlicht, transparent und beherrschbar konzipiert (Dobstadt, 2020). Für den im Modul zugrunde gelegten Sprachbegriff ist demgegenüber charakteristisch, dass er – im Rückgriff auf Roman Jakobson (1960) – die literarische Dimension der Sprache berücksichtigt und damit ihre grundlegende Mehrdeutigkeit anerkennt sowie die sprachliche Bedeutungsbildung im nicht vereinheitlichten Spannungsfeld zwischen Konventionalität und Kreativität verortet, entsprechend der Formulierung von Deborah Tannen: „It is the play between fixity and novelty that makes possible the creation of meaning“ (Tannen, 1989, zit. in McCarthy & Carter, 1994, S. 146). Entscheidend ist dabei die Erkenntnis, dass diese literarische Dimension der Sprache, und damit das sprachinhärente Spannungsfeld Konventionalität - Kreativität, nicht exklusiv der Literatur vorbehalten ist, sondern von dieser nur in besonderer Weise genutzt und ausgestellt wird und dadurch zu einer besonderen

Ressource für einen auf sprachliche Ermächtigung ausgerichteten Sprachunterricht wird. In den Worten von Claire Kramersch: „Through literature, they [the learners] can learn the full meaning making potential of language“ (Kramersch, 2006, S. 250f.). Lernende gilt es daher von Beginn an mit diesem „full meaning making potential of language“ (ebd.) vertraut zu machen.

In der *Licenciatura en Lengua Alemana* wurde die Entwicklung des Moduls 10 von Anfang an aufmerksam begleitet. Die Studiengangsleiterin Valeria Vázquez erprobte in der Phase der Modulentwicklung das Thema Comic/Graphic Novel und gehörte in der 2. Revision des Moduls 2024, die im Zeichen seiner partizipativen Öffnung stand, zum Team der Kooperationspartner:innen.

Das Potenzial der Graphic Novel für die literarische Spracharbeit im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Ein Projekt zum Einsatz des Dhoch3-Moduls 10 im Rahmen der *Licenciatura en Lengua Alemana*

Ausgangspunkt des Projektes⁷

Paraguay ist ein mehrsprachiges Land: Spanisch und Guarani, eine indigene Sprache, sind Nationalsprachen. Neben weiteren indigenen Sprachen werden aber auch Portugiesisch und – wie oben erwähnt – Deutsch als L1 und L2 gesprochen sowie Englisch; diese hauptsächlich als L2. Dieser besondere Kontext wirft mit Blick auf die Ausbildung der Lehrer:innen für Deutsch als Fremdsprache Fragen auf: Wie kann sich der deutschen Sprache in einer Weise genähert werden, die einerseits ihre Komplexität und Vielfalt

⁷ Das im Folgenden vorgestellte Projekt wurde im Sommer 2023 im Rahmen der vom DAAD veranstalteten Dhoch3-Sommerschule in Bonn präsentiert (Vázquez, 2023).

anerkennt sowie zugänglich und produktiv macht; und andererseits die in sich vielfältige und heterogene deutsche Sprache als weitere sprachliche Facette einer – nicht nur sprachlich – ihrerseits heterogenen Gesellschaft wahrnimmt und berücksichtigt? Wie kann unter diesen spezifischen Bedingungen Paraguays der Deutschunterricht Sprach- und Kulturreflexivität, symbolische Kompetenz sowie Sprachkreativität fördern, wie es von den neuen Trends im Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gefordert wird (vgl. Kramersch, 2006; Dobstadt & Riedner, 2017)?

Mit der Plattform Dhoch3 stellte der DAAD dem Studiengang Deutsch als Fremdsprache ein vielversprechendes Angebot zur Verfügung, um Antworten auf diese Fragen zu finden, indem er 2021 die Studiengangsleiterin einlud, Materialien aus dem damals in der Entwicklung befindlichen Modul 10 zu testen. Ausgewählt wurde das Thema 4: „Comic & Graphic Novel. Wenn Bild und Text ein (Spannungs-)Verhältnis eingehen“, um die sprachlich-literarische Arbeit mit diesem multimodalen Genre zu erproben und sein Potenzial für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in Paraguay auszuloten.

Das Projekt wurde in zwei aufeinanderfolgenden Jahren, 2021 und 2022, mit zwei verschiedenen Gruppen von Studierenden bearbeitet.

Insgesamt belegten sechs Studierende das Fach „Literatur I“ im zweiten Jahr der *Licenciatura*. Die meisten von ihnen besaßen C1-Niveau oder waren deutsche Muttersprachler:innen. Eine weitere Besonderheit war, dass einige von ihnen nicht nur studierten, sondern bereits in Einrichtungen oder Schulen arbeiteten, in denen die deutsche Sprache als Fremdsprache unterrichtet wird.

Ziele des Projektes

Die Ziele des Projektes waren:

1. das Potenzial der spezifischen Ästhetik der Comics und der literarischen Arbeit mit ihnen für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache zu erkennen;
2. die Besonderheiten des grafischen Erzählens auf der Grundlage einer literarischen Arbeit mit der Sprache am Beispiel der Graphic Novel „Im Himmel ist Jahrmarkt“ (Weyhe, 2013) zu identifizieren;
3. die Kreativität und Selbstermächtigung der Lernenden zu fördern sowie die sprachliche Komplexität und Vielfalt von Deutsch als Fremdsprache vor dem Hintergrund der ihrerseits sprachlich vielfältigen, weil mehrsprachigen Gesellschaft Paraguays hervorzuheben.

Das im Modul 10 zugrunde liegende didaktische Konzept für die Arbeit mit Comics und Graphic Novels

Das Thema 4: *Comic & Graphic Novel* beginnt mit der Frage, warum mit diesem Medium im DaF-Unterricht gearbeitet werden soll. Die nahegelegte Antwort lautet, dass Comics und Graphic Novels dem Unterricht aufgrund ihrer spezifischen – multimodalen – Medialität besondere Möglichkeiten eröffnen: Indem sie Wort und Bild, Literatur und visuelle Kunst verbinden, „stellen [sie] anders dar und können so auch anderes darstellen“ (Grabau, 2010, S. 66). Sie kreieren also neue Möglichkeiten, Sinn zu entdecken und zu konstruieren, die es sodann für die eigene Sprach- und Sinnproduktion fruchtbar zu machen gilt (vgl. Kovar, 2020a). Dazu bedarf es nach Kovar (2020a) und Dobstadt & Riedner (2021) einer ästhetischen Erfahrung, d. h. einer, die die Form und die Ma-

terialität des ästhetischen Mediums sichtbar, spürbar, nachvollziehbar und reflektierbar macht. Das Thema 4 enthält zahlreiche Hinweise und Vorschläge zur Organisation einer solchen Erfahrung mit Comics und Graphic Novels. Dazu gibt es angehenden Deutschlehrer:innen Werkzeuge zum Verständnis, zur Interpretation, zur Reflexion und zur kreativen Aneignung und Transformation der Comic-Texte an die Hand. Die didaktischen Optionen zielen dabei darauf ab, die spezifische Ästhetik des Comics und der Graphic Novels zu erkunden und das komplexe Zusammenspiel zwischen visuellen und textuellen Elementen dieses Genres zu untersuchen.

Die didaktischen Vorschläge, die mit den Studierenden erarbeitet wurden

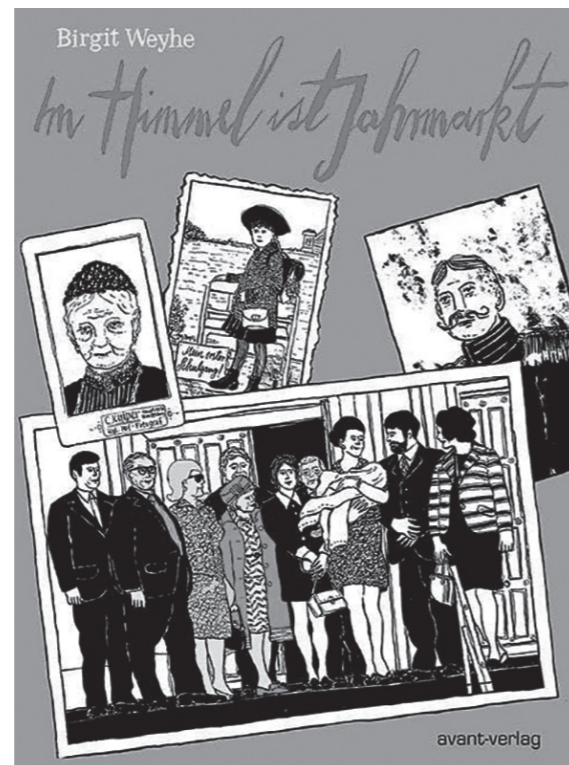
Mit der ersten Gruppe von Studierenden (2021) wurde das Thema in vier Schritten erarbeitet:

1. Erste Annäherung an das Genre Comic/ Graphic Novel;
2. Analyse von bestehenden didaktischen Vorschlägen, die Comics für den Deutschunterricht verwenden;
3. Vertiefende Untersuchung der multimodalen Medialität des Comics;
4. Analyse und Interpretation der Graphic Novel „Im Himmel ist Jahrmarkt“ (Weyhe, 2013).

Mit der zweiten Gruppe (2022) lag der Fokus auf der Arbeit an Punkt 4. Beide Gruppen erhielten zusätzlich zur Graphic Novel theoretische Materialien aus dem Modul, die es ihnen ermöglichten, sich mit der Sprache des Genres und anderen Aspekten seiner spezifischen Medialität vertraut zu machen.

Im Folgenden wird sich auf die Darstellung der Arbeit mit dem didaktischen Vorschlag konzentriert, der den Auszug aus einer Graphic Novel von Birgit Weyhe aus dem Jahr 2013 mit dem Titel „Im Himmel ist Jahrmarkt“ zum Gegenstand hat. Birgit Weyhes Graphic Novel ist eine Biographie und als solche ein Beispiel für eine transgenerationale Erzählung in Comicform, die zahlreiche historische und intertextuelle Bezüge aufweist, perspektiviert durch die Subjektivität der Autorin (Kovar, 2020b).

Die Arbeit mit dieser Graphic Novel hatte zwei Phasen: Eine erste der Analyse und Interpretation, in der der Fokus auf der Erkundung der ästhetischen Dimension des Textes lag; insbesondere auf dem komplexen Zusammenspiel zwischen visuellen und textuellen Elementen dieses Genres. Eine zweite der Transformation, die der sprachlich-literarischen Übersetzung und Kreation gewidmet war.



Phase 1: Die ästhetische Gestaltung des Textes untersuchen

Die bis zu ihrer Emeritierung an der Universität Berkeley in Kalifornien lehrende Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramtsch weist auf die zentrale Funktion und Leistung der Literatur für den Fremdsprachenunterricht hin - aufzuzeigen und vorzuführen, dass jeglicher „Sinn nur durch die Form konstruiert und vermittelt werden kann“ (Kramtsch, 2011, S. 40). Dieser Gedanke, der den literarischen Zugang zur Sprache begründet und legitimiert, liegt der Art der Analyse zugrunde, die in der ersten Phase mit der Graphic Novel durchgeführt wurde. Die Interpretationsarbeit bestand aus mehreren Teilphasen, in denen die Studierenden mit Fragen angeleitet und unterstützt wurden. Diese hatten das Ziel, die Aufmerksamkeit auf die Beziehung zwischen Form und Inhalt zu lenken (Kovar, 2020b). Dabei standen drei Aspekte im Fokus: Was wird gezeigt, wie wird es gezeigt und welche Wirkungen werden dadurch erzielt? Mit anderen Worten, welche Auswirkungen hat die Form (die Sprache, das Bild sowie die Anordnung und das Verhältnis der visuellen und sprachlichen Elemente) auf die Wahrnehmung der grafischen Erzählung und auf ihre Sinneffekte? So umfasste die Interpretation die Analyse des Verhältnisses zwischen Text und Bild, der visuellen Metaphern, der Typografie; sodann die Analyse der Dialoge der Figuren, ihrer Konstellationen und Perspektiven, einschließlich der Erzählinstanz; und schließlich die Analyse der als fiktional und als authentisch ausgezeichneten Elemente der Graphic Novel, deren Zusammenspiel ein besonders auffälliges formales Charakteristikum von „Im Himmel ist Jahrmarkt“ darstellt. Im Folgenden geben wir ein Beispiel, das zeigt, wie mit Hilfe der vom Modul vorgeschlagenen Aufgabenstellungen dieses Zusammenspiel unter Berücksichtigung der Gestaltung der Typografie analysiert werden kann:

Aufgabe (Kovar, 2020c)⁸: „Finden sich neben fiktiven auch authentische/dokumentarische Elemente? Wenn ja, wodurch werden diese markiert? Welchen Effekt erzielt die Kombination unterschiedlicher Fiktionsebenen?“ Im Rahmen einer Gruppenarbeit wurde diese Frage von den Studierenden folgendermaßen beantwortet:

„Es finden sich in diesem Text authentische dokumentarische Elemente, womit dieser „Geschichte“ ein wahrer Kern gegeben wird. Zum Beispiel die Namen, das Datum, die Ereignisse und Bezeichnungen sind ganz klar zu entnehmen. Sie werden markiert durch Reden, Kalender oder Hinweise. **Der Effekt ist, dass der Leser die Geschichte als wahr empfindet, auch wenn sie aus einer subjektiven Perspektive erzählt wird.**“ (Gruppenarbeit, 2021; Hervorh. durch Verf).

Bei der Erarbeitung der Figurenkonstellation wurden die Studierenden aufgefordert, diese unter folgenden Aspekten zu beschreiben: Ort, Gedanken, Gefühle, Darstellung. Dabei setzten sie sich literarisch mit der Sprache auseinander, indem sie die Beziehung zwischen Form und Inhalt untersuchten und die Auswirkungen der Form auf die Bedeutung herausarbeiteten. Die Antworten der Studierenden zeigten, dass diese Art der literarischen Spracharbeit eine tiefgründige Interpretation einer Geschichte ermöglicht, die durch Texte und Bilder erzählt wird. Insbesondere im Hinblick auf die Figurenkonstellation gaben die Student:innen an, dass sie in der Lage waren, bedeutungsvolle Interpretationen zu finden und sich der semiotischen Ressourcen, die in der Graphic Novel eine Rolle spielen, stärker bewusst zu werden.

⁸ Baustein 2: Graphisches Erzählen & Potentiale für die literarische Spracharbeit anhand von Birgit Weyhe: Im Himmel ist Jahrmarkt (2013). In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 16.04.2021. DOI: 10.31816/Dhoch3.2020.103

Phase 2: Transformationsübung

Nach der Interpretationsphase ging es mit einer Transformationsübung weiter: Die Studierenden mussten sich in eine der Figuren hineinversetzen und einen Tagebucheintrag (Jahr 2021) oder einen Brief (Jahr 2022) schreiben. Die Kreationen erwiesen sich als besonders interessant und sogar als literarisch wertvoll.

In folgendem Beispiel versetzt sich eine Studentin in die Rolle der jüngsten Tochter, eines Mädchens zu Beginn des 20. Jahrhunderts, das mit dem Chaos zurechtkommen muss, das der Sturz des Kaisers für ihre Mutter bedeutet. Indem die Studentin auf dem Wege einer kreativen Übersetzung in ein anderes Medium die inneren Gedanken und Gefühle des Mädchens rekonstruiert, erklärt sie mit Hilfe dieses anderen Mediums – der geschriebenen Sprache – das Verhalten des Mädchens, das im Comic in Form einer Bild-Text-Kombination vergegenwärtigt wird:

Liebe Martha,

Heute bin ich mit Marianne und ihrer Freundin spazieren gegangen. Wir haben eine Weile lang Murmeln gespielt bis plötzlich ein Mann mit Zeitungen aus einem Haus rauskam und die anderen lieber Zeitung lesen wollten als weiter mit mir zu spielen. Aber das macht nichts ich habe ja gewonnen also war das nicht so schlimm. Auf dem Rückweg war Marianne sehr still also ließ ich sie allein. Als wir dann Nachhause kamen hat sie mit Mama über den Kaiser gesprochen und sie waren traurig weil der Kaiser danke gesagt hat oder so was. Ich hoffe wir werden niemals so komisch wenn wir älter sind. Hoffentlich sehen wir uns bald wieder und können mit Murmeln spielen.

Liebe Grüße, Lea (St. 03, 2022).

Durch die Übung fand eine Übersetzung – Transformation – vom multimodalen Genre des Comics ins monomodale schriftlich-epistolarische Genre statt. Diese erforderte eine vertiefte Beschäftigung zum einen mit den medialen Besonderheiten der jeweiligen Genres, zum anderen mit dem Text und seinen – historischen, situativen – Kontexten, denen es bei der Übersetzung Rechnung zu tragen galt. Dass sich dabei auch Spielräume für sprachkreatives Handeln ergaben, die genutzt wurden, zeigt das Beispiel eindrucksvoll (vgl. „und sie waren traurig weil der Kaiser danke gesagt hat oder sowas“).

Die Reflexion und Bewertung des Projekts durch die Studierenden

Die Reflexion und Bewertung des Projekts durch die Studierenden erfolgte auf zwei Ebenen – als Sprachlernende und als (zukünftige) Sprachlehrende.

Die Antworten der Studierenden in der Evaluation zeigten, dass die im Projekt bearbeiteten Aspekte sie in die Lage versetzten, das Potenzial des Comics zur Erweiterung der Ausdrucks-, Gestaltungs- und Denkmöglichkeiten zu erkennen, sowohl als Sprachlernende als auch als (zukünftige) Lehrer:innen für Deutsch als Fremdsprache.

Als Lernende: „Es **öffnet meine Welt**. Außerdem hilft mir ein Comic, ein Thema **vielfältig und tiefgründig zu betrachten**.“ (St 01, 2021; Hervorh. durch die Verf.).

Als Lehrende: „Ein Comic oder eine Graphic Novel bietet mir eine Möglichkeit, **meinen Unterricht anders zu gestalten**. Ein Unterricht, in dem ich meinen Schülern (vielleicht) mehr **Motivation** geben kann. Sie können aber auch mit der Grammatik und Fantasie in

Kontakt kommen. Die Schüler lernen aber auch, dass sie anders ein Thema lernen können als nur Lesen, Fragen aufschreiben und Antworten suchen.“ (St 03, 2021; Hervorh. durch die Verf.).

Die Antworten zeigen, dass die Studierenden die didaktischen Vorschläge von Modul 10 von Dhoch3 positiv evaluieren, sowohl mit Blick auf ihr individuelles Lernen als auch mit Blick auf die eigene (zukünftige) Unterrichtspraxis.

„Die Didaktisierung vom DHOCH3 ist ein **guter Lernimpuls**, weil es zur **Interpretation** der Charaktere und der Aussagen, aber auch **zur eigenen Produktion auffordert**.“ (St 02, 2021; Hervorh. durch die Verf.).

„Besonders die Aktivität mit der Figurenkonstellation und dem Tagebuch haben mir gefallen. Diese finde ich persönlich sehr **motivierend**, weil man **sein eigenes Vorwissen mit einfließen lassen kann und seiner Kreativität auch freien Lauf lassen kann**. Somit würde ich ganz klar auch die Aktivitäten in meinem eigenen Unterricht mit einbauen, um Lernende zu motivieren und auch ihre ‚eigene `Welt mit einzubringen in den Unterricht.“ (St 01, 2021; Hervorh. durch die Verf.).

„Mir haben die Aufgaben alle sehr gefallen, da sie den Schüler auf die Spur einer **tiefen Einsicht in den Comic und was er aussagt, bringt**. Am besten gefiel mir die

Transformationsaufgabe, da sie nicht nur eine Analyse fordert, sondern auch die **Kreativität** anspricht und den Schüler dazu bringt, sich in die Lage der Charaktere zu versetzen.“ (St 03, 2022; Hervorh. durch die Verf.).

Abschließende Reflexionen über das durchgeführte Projekt

Die Materialien und didaktischen Vorschläge des Moduls 10 leisteten einen wichtigen Beitrag, insofern die Studierenden, die zu Lehrer:innen für Deutsch als Fremdsprache ausgebildet werden, dadurch mit einer Methodik arbeiteten, die es ihnen offensichtlich ermöglichte, in der Graphic Novel Potenzial für das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache zu erkennen. So zeigte sich, dass Comic und Graphic Novel den Lernenden dann, wenn mit einem literarischen Ansatz gearbeitet wird, der ihre multimo-

dale Medialität berücksichtigt und reflektiert, besondere Möglichkeiten der Sinnkonstruktion eröffnen, mit dem Effekt der Erweiterung der eigenen literarischen und sprachlichen Verstehens-, Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten (siehe auch Kovar, 2020a und Dobstadt & Riedner, 2021). Damit haben die Studierenden sich der Sprache auf eine Weise genähert, die es ihnen ermöglichte, sie als komplex und vielfältig zu erfahren und wahrzunehmen. Der zugrunde liegende literarische Ansatz scheint demnach geeignet zu sein, um die Kreativität und sprachliche Selbstermächtigung der Lernenden zu fördern.

„Durch die Arbeit mit einem literarischen Ansatz haben die Studierenden sich der Sprache auf eine Weise genähert, die es ihnen ermöglichte, sie als komplex und vielfältig zu erfahren und wahrzunehmen.“

Selbstverständlich sind diese Befunde, da auf einer schmalen Datengrundlage erarbeitet, vorläufig und müssen im Rahmen weiterer Arbeit mit den Materialien aus Modul 10 empirisch abgesichert überprüft werden. Doch auf Basis des Festgestellten lässt sich unseres Erachtens schon jetzt einigermaßen plausibel vermuten, dass eine literarisch orientierte Arbeit mit Comics und Graphic Novels eine vielversprechende Methode zu sein scheint, um nicht bloß den Prozess des Deutschlernens zu unterstützen – das wäre nicht neu –, sondern die Lernenden überdies dafür zu motivieren und sie dabei zu unterstützen, sich aktiv und kreativ mit der Sprache und ihrer literarischen Dimension und in diesem Zusammenhang mit den besonderen Sinneffekten von Text-Bild-Kombinationen, die das Medium Comic charakterisieren, auseinanderzusetzen.

Herausforderungen und offene Fragen

Die an der *Licenciatura* mit dem Modul 10 gemachten Erfahrungen sind – darauf wurde einleitend schon hingewiesen – insgesamt positiv. Es zeichnen sich aber auch Herausforderungen ab. Eine ist die Notwendigkeit, den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, sich mit den zugrunde liegenden Konzepten vertraut zu machen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, zumal diese in Spannung

stehen zur gängigen kommunikativen Didaktik. Es geht dabei um methodisch-didaktische Aspekte, aber auch und nicht zuletzt um die Überzeugungen der (zukünftigen) Lehrkräfte, die ihr Denken und Handeln und damit ihren Unterricht beeinflussen. In Bezug auf beides stellen sich der Lehrkräfteaus- und -fortbildung, in Bezug auf das zweite auch der empirischen Forschung spannende Aufgaben. Damit zusammenhängend wird auch zu fragen und zu diskutieren sein, ob bzw. inwiefern die literarische Spracharbeit als das vom Dhoch3-Modul 10 vorgeschlagene Konzept eine spezifische Affinität zur Literatur bzw. eine Affinität zu einem spielerisch-ästhetisch-kreativen Umgang mit Sprache aufweist. Falls dies eine Rolle spielen und ein Problem sein sollte: Wie kann, wie sollte in der Lehrendenausbildung damit umgegangen werden? Ließe sich das Konzept

z. B. durch eine stärkere Herausstellung der linguistischen und/oder kulturwissenschaftlichen Grundlagen und Bezüge zugänglicher machen? Man kann aber auch der Meinung sein, dass es grundsätzlich eines neuen Diskurses über die Potenziale von Literatur und ästhetischen Medien im Fach Deutsch als Fremdsprache bedarf, der dann Fragen wie die nach den Zielen eines zeitgemäßen DaF-Unterrichts und nach dem zugrunde zu legenden Sprachbegriff mit einschließen müsste. Denn – wie schon erwähnt – das Modul 10 versteht sich nicht als ein literaturdidaktisches Modul im engeren Sinne. Auch wenn

„Man kann aber auch der Meinung sein, dass es grundsätzlich eines neuen Diskurses über die Potenziale von Literatur und ästhetischen Medien im Fach Deutsch als Fremdsprache bedarf, der dann Fragen wie die nach den Zielen eines zeitgemäßen DaF-Unterrichts und nach dem zugrunde zu legenden Sprachbegriff mit einschließen müsste.“

es in diesem Modul um die Literatur und die ästhetischen Medien und deren Funktion für den Spracherwerb und die Sprachvermittlung geht, besteht seine Zielsetzung nicht in einer Literaturvermittlung traditionellen Zuschnitts (obwohl man es dafür zweifellos einsetzen kann), sondern vielmehr darin, Lernenden einen literarischen Blick auf Sprache und Medien zu eröffnen, um so zu einer Flexibilisierung und Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsmöglichkeiten beizutragen; und dies gerade vor dem Hintergrund der sich rasch wandelnden kommunikativen Verhältnisse in den (post-)migrantischen, globalisierten und mehrsprachigen Gegenwartsgesellschaften, die ebenso von problematischen Vereindeutigungen und Komplexitätsreduktionen wie – in teils verwirrender Gleichzeitigkeit – vom kalkulierten Einsatz von Ambiguität und Uneindeutigkeit, darüber hinaus generell von Sprach- und Deutungskonflikten gekennzeichnet sind, auf die es sensibel, reflektiert und verantwortungsvoll zu reagieren gilt.

Auf der Basis des dem Modul zugrundeliegenden Sprachbegriffs, der Sprache nicht als etwas Statisches, Fertiges, Abgeschlossenes, im Besitz bestimmter Sprecher:innen Befindliches, sondern als offen, sich permanent (weiter)entwickelnd, von unscharfen Rändern zu den anderen Sprachen gekennzeichnet, kurz: als frei zugängliche *Open Source* konzipiert, lässt sich überdies ein produktiver Zugang zur Mehrsprachigkeit herstellen, die die Gesellschaft Paraguays kennzeichnet. In dem hier vorgestellten Projekt spielte Mehrsprachigkeit zwar keine herausgehobene Rolle, sie wurde aber in anderen Projekten der *Licenciatura* durchaus berücksichtigt (Chikwangura-Gwairisa & Vázquez, i.Vorb.); auch soll sie in zukünftigen Projekten, gestützt auf Materialien des Moduls, in denen es um Mehrsprachigkeit geht (z. B. im Thema 2: Literatur und im Thema 5: Film), stärker in den Fokus gerückt werden.

Zur Herausforderung können schließlich die jüngsten Entwicklungen im Bereich der deutschen auswärtigen Sprach- und Kulturpolitik werden. Vor dem Hintergrund von Arbeits- und Fachkräftemangel einerseits, einer seit dem Regierungswechsel (noch) stärker an den (vermeintlichen) Interessen Deutschlands ausgerichteten Außenpolitik andererseits wird zu fragen und zu diskutieren sein, welche Relevanz das Modul 10 und seine Perspektive auf Sprache für einen DaF-Unterricht haben kann, der nicht zuletzt die Gewinnung von Fachkräften für Deutschland unterstützen soll.

Das Schlusswort soll eine Teilnehmerin des im Oktober 2024 im Rahmen des 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses in Sucre/Bolivien durchgeführten Dhoch3-Workshops haben. Im Vorfeld der Veranstaltung schrieb sie als Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert von Literatur und ästhetischen Medien im DaF-Unterricht:

„Heute sieht es im DaF Unterricht ein bisschen besser aus, aber es könnte mehr sein. [...] Eindeutig wäre es positiv, der Literatur mehr Raum zu geben. Es motiviert die Lernenden, die deutschsprachigen Gesellschaften aus dieser Perspektive kennenzulernen.“ ■

Chikwangura-Gwatorisa, Yemurai; Vázquez, Valeria (i.Vorb.). Eine literarische Erfahrung mit Otto und Mops. Die Universidad Nacional de Asunción und die Botho University entwickeln und erproben mit Dhoch3 kreativ-literarische Zugänge zur deutschen Sprache. Zur Veröffentlichung vorgesehen in: **KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache.**

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): **Deutsch als Fremdsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis [DTP 10]), 231-241.

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2017): „Von der Literatur lernen“ / „Learning from literature“. In: **Magazin Sprache.** <https://www.goethe.de/ins/tw/de/kul/mag/21012881.html>

Dobstadt, Michael (2020): Komplex, vielschichtig, ambig und widerständig. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Verständnis von Inhaltsorientierung in DaF/DaZ. In: **ÖDaF-Mitteilungen** 36, 1, 40-52.

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

Eagleton, Terry (1997): **Einführung in die Literaturtheorie.** Stuttgart: Metzler.

Grabau, Christian (2010): Helden ohne glänzende Rüstung. Neuere Spielformen von Comics im Deutschunterricht am Beispiel von Art Spiegelmans Maus. In: Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hrsg.): **Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009. Comics und Animationsfilme.** München: kopaed, 66-79.

Jakobson, Roman (1960): Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.): **Style in Language.** Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 350-377.

Kovar, Barbara (2020a): **Wenn Bild und Text ein (Spannungs-) Verhältnis eingehen: Comic und Graphic Novel im DaF-Unterricht.** In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 16.04.2021. DOI: 10.31816/Dhoch3.2020.103

Kovar, Barbara (2020b): **Die Zeichen deuten: Graphisches Erzählen und dessen Potentiale für die literarische Spracharbeit. Exemplarische Analyse von Birgit Weyhes Graphic Novel „Im Himmel ist Jahrmarkt“ (2013).** In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 16.04.2021. DOI: 10.31816/Dhoch3.2020.103

Kovar, Barbara (2020c): **Baustein 2: Graphisches Erzählen & Potentiale für die literarische Spracharbeit anhand von Birgit Weyhes „Im Himmel ist Jahrmarkt“ (2013).** In: DAAD (Hrsg.): Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 16.04.2021. DOI: 10.31816/Dhoch3.2020.103

Klassen, Neselin; López Gabriel; Stahl, Gloria (2020): **Literatur im Netz finden und lesen lernen. Ein literarischer Leitfaden für das Internet.** <https://sites.google.com/view/literaturimnetzfinden/home-deutsch?authuser=0&pli=1>

Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: **The Modern Language Journal** 90, 249-252.

Kramersch, Claire (2011) Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: **Fremdsprache Deutsch** 44, S.35-40.

Kramersch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Gnutzmann, Claus u.a. (Hrsg.): **Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)** 37: Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten (koord. v. Eva Burwitz-Melzer), 283-297.

Mahler, Nicolas (2014): **Franz Kafkas nonstop Lachmaschine.** Berlin: reprodukt

McCarthy, Michael; Carter, Ronald (1994): **Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching.** London, New York: Longman.

Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2022): Kreativ-poetische Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft als Zielhorizont eines literarisch fundierten DaF/DaZ-Unterrichts. In Dengerscherz, Sabine; Schweiger, Hannes, Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte (Hrsg.): **IDT 2022: *mit.sprache. teil.haben. Bd. 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe.** Berlin: Erich Schmidt Verlag, 65-78.

Tannen, Deborah (1989): **Talking Voices. Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse.** Cambridge: Cambridge University Press.

Vázquez, Valeria (2017): **Wir sind Mehrere: Potential der Didaktik der Literarizität für kulturbezogenes Lernen im DaF-Kontext mit Studierenden des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache in Paraguay.** Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der IDT 2017 in Fribourg.

Vázquez, Valeria (2019): Von der Acción Poética zur symbolischen Aktion. DaF-Studierende in Paraguay üben mit Hilfe der literarischen Übersetzung ihre symbolische Kompetenz. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache** 42/2016, 37-66.

Vázquez, Valeria (2022): **Ein literarischer Leitfaden für das Internet. Zum Lehr-/Lernpotenzial eines poetischen Zugangs zur deutschen Sprache im Netz.** Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der IDT 2022 in Wien.

Vázquez, Valeria (2023): **Das Potenzial der Graphic Novel für die literarische Spracharbeit im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung des Einsatzes des Dhoch3-Moduls 10 in der Ausbildung von Deutsch als Fremdsprache Lehrer:innen in Paraguay.** Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Dhoch3-Sommerschule 2023 in Bonn.

Vázquez, Valeria (2024): Der Worte Tanz / El baile de las palabras. Eine sinnsuchende Reise auf Spanisch durch die Sprachwelten Reiner Kunzes. In: Köck, Johannes et al.: **Die Sprache, die die Sprache spricht. Reiner Kunzes Werk als sprach- und literaturdidaktischer Impuls für Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache.** Berlin: Frank & Timme, 95-125.

Weyhe, Birgit (2013): **Im Himmel ist Jahrmarkt.** Berlin: avant-verlag.

Valeria Vázquez (M.A.) leitet am Instituto Superior de Lenguas der Philosophischen Fakultät der Universidad Nacional de Asunción in Paraguay den grundständigen Studiengang Deutsch als Fremdsprache und unterrichtet die Fächer Methodik/Didaktik sowie Literaturdidaktik. Sie ist für die Koordination einer germanistischen Institutspartnerschaft mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena zuständig und promoviert dort am Lehrstuhl Didaktik DaFZ zum Thema Überzeugungen von DaF-Lehrkräften. Ihre Forschungsaktivitäten konzentrieren sich außerdem auf sprachliche Kreativität und deren Förderung durch einen literarischen Zugang zur Sprache. Sie gehörte während der 2. Revision des Moduls 10 von Dhoch3 2024 zum Team der Kooperationspartner:innen.

Dr. Michael Dobstadt ist DAAD-Lektor in Asunción/Paraguay. Zuvor war er am Herder-Institut der Universität Leipzig sowie als DAAD-Lektor in Salamanca (Spanien) tätig. Von 2017 bis 2024 vertrat er die Professur für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im transdisziplinären Feld zwischen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Linguistik sowie Literatur- und Sprachdidaktik, wobei sein besonderes Interesse den Funktionen und Potenzialen literarischer Textualität und ästhetischer Medialität im Kontext von DaF/DaZ gilt. Er ist u. a. Mitherausgeber des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache 42 (2019) und eines Themenschwerpunkts der Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache zur Funktion von Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ (2016); seit 2020 ist er Mitentwickler des Moduls 10 „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“ im Rahmen des vom DAAD initiierten Programms Dhoch3. Zusammen mit Dr. Renate Riedner (Masaryk-Universität/Brno) arbeitet er an einer „Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“.



Valeria Vázquez
Paraguay



Michael Dobstadt
Paraguay

Von Kindheit, Beziehungen und Selbstfindung

Graphic Novels als literarischer Spiegel im DaF-Unterricht

Stefanie Hoppe

Einleitung

Literatur eröffnet im Fremdsprachenunterricht nicht nur sprachliche Lernräume, sondern ermöglicht auch tiefere Einblicke in kulturelle, gesellschaftliche und persönliche Erfahrungswelten. Besonders im Unterricht mit erwachsenen Lernenden bieten literarische Texte vielfältige Anknüpfungspunkte an biografische Erfahrungen, Lebensfragen und Identitätsprozesse.

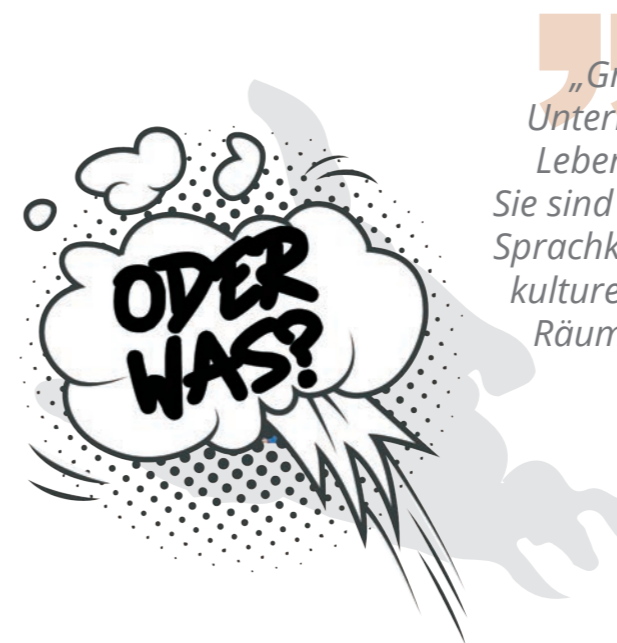
Graphic Novels stellen in diesem Kontext eine besonders zugängliche und zugleich anspruchsvolle Textsorte dar. Die Verbindung von Bild und Sprache schafft ein multimodales Verstehen, das es Lernenden erleichtert, komplexe Themen zu erfassen und sich emotional mit Inhalten auseinanderzusetzen. Visuelle und sprachliche Ausdrucksformen ergänzen sich, eröffnen Raum für Interpretation und regen zur Reflexion an.

Der vorliegende Beitrag stellt den Einsatz von drei ausgewählten Graphic Novels im DaF-Unterricht mit Erwachsenen vor – *Kinderland* und *Wir können ja Freunde bleiben* von Mawil sowie *Der salzige Fluss* von Jan Bauer. Im Mittelpunkt steht dabei das Thema „Beziehungen und Lebenswege“, das in allen drei Werken auf unterschiedliche Weise verhandelt wird:

vom Aufwachen in der DDR über erste Beziehungsversuche bis hin zur existenziellen Selbstsuche. Anhand eigener entwickelter Unterrichtsmaterialien wird gezeigt, wie Graphic Novels Lernende zur Auseinandersetzung mit literarischen Figuren, gesellschaftlichen Fragen und der eigenen Lebensgeschichte anregen können.

Warum Graphic Novels für Erwachsene? – Didaktische und literaturpädagogische Perspektiven

Graphic Novels haben sich in den letzten Jahren weitgehend als ernstzunehmende literarische Gattung etabliert. Sie verbinden sprachliche und visuelle Ausdrucksformen auf eine Weise, die sowohl intellektuelle als auch emotionale Zugänge zur Literatur eröffnet. Für den DaF-Unterricht mit Erwachsenen bieten sie ein besonders großes Potenzial: Sie sprechen gleichzeitig verschiedene Kompetenzen an – visuelle, literarische, sprachliche und interkulturelle – und ermöglichen einen niederschweligen Zugang zu komplexen Themen.



„Graphic Novels erlauben es uns, den DaF-Unterricht lebendig, vielseitig und nah an den Lebensrealitäten der Lernenden zu gestalten. Sie sind ein wertvolles Instrument, um nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch Empathie und kulturelles Verständnis zu fördern – und damit Räume für Begegnung, Verständnis und neue Sichtweisen zu öffnen.“

Wie Julia Abel und Christian Klein (Abel & Klein, 2016) in ihrer Einführung erläutern, stellen Comics und Graphic Novels multimodale narrative Formate dar, die durch die spezifische Verzahnung von Bild- und Textelementen eigenständige Erzähldynamiken und Ausdruckspotenziale generieren.

Gerade erwachsene Lernende bringen vielfältige biografische Erfahrungen, Interessen und Lebensgeschichten mit in den Unterricht. Graphic Novels greifen diese Erfahrungsdimensionen häufig auf: Sie erzählen von Kindheit und Erwachsenwerden, Beziehungen und Trennungen, Migration und Identitätssuche – Themen, die viele Lernende aus eigener Perspektive kennen und über die sie mit persönlichen Inhalten sprechen, schreiben und reflektieren können. Damit leisten Graphic Novels einen wertvollen Beitrag zur Förderung von Ich-Kompetenz und Sprachhandlungsfähigkeit.

Seeßler (2017) hebt außerdem die besondere Bedeutung von Graphic Novels für die literarische Bildung hervor, da sie mittlerweile nicht nur als eigenständige Form der Literatur gilt, sondern es auch ermöglicht, anspruchsvolle Inhalte auf kreative und einfallreiche Art darzustellen.

Didaktisch sind Graphic Novels besonders reizvoll, weil sie:

- **multimodal** angelegt sind und unterschiedliche Zugänge ermöglichen (z. B. über Bildbeschreibung, Textarbeit, Szeneninterpretation),
- **Differenzierungsmöglichkeiten** bieten – sowohl für Lernende mit höherem sprachlichem Niveau als auch für Anfänger, da sie stark visuell orientiert sind,
- die **Lesemotivation** erhöhen und oft humorvolle oder emotional berührende Identifikationsangebote machen,
- zur **Interaktion** einladen, etwa durch Comicszenen-Erweiterungen oder kreative Schreibaufgaben,
- und **kulturelle Inhalte** oft auf eine zugängliche und subjektiv erlebbare Weise thematisieren.

Nicht zuletzt fördern Graphic Novels auch den literarischen Umgang mit Sprache – sie ermöglichen ein Spiel mit Darstellungsweise und Symbolik, das in traditionellen Literaturformaten (z. B. Gedichte, Romane, Kurzgeschichten)

für Lernende oft schwer zugänglich ist. Für den DaF-Unterricht sind sie daher besonders gut geeignet, um eine Brücke zwischen sprachlicher Förderung und literarischer Bildung zu schlagen – und dabei zentrale Fragen des Lebens in den Mittelpunkt zu stellen.

Drei Lebensgeschichten – Drei Graphic Novels

Im folgenden Teil werden kurz der Inhalt und die lebensrelevanten Themen für die Lernenden im DaF-Unterricht dargestellt.

In *Kinderland* von Mawil geht es um eine kindliche Perspektive auf historische Ereignisse der jüngeren deutsch-deutschen Geschichte. Mirco Watzke lebt in Ostberlin und geht in die 7. Klasse. Alles dreht sich um seine Lieblingsbeschäftigung: das Tischtennispielen und ein bevorstehendes Turnier. Aus der Perspektive des kleinen Jungen lernt man das Leben in der DDR kennen. Die Graphic Novel eignet sich sehr gut, um über Geschichte, politische Systeme und die eigene Kindheit zu sprechen.

Freundschaften, Konflikte mit Lehrkräften, Eltern oder älteren Schüler*innen rufen eigene Kindheitserinnerungen hervor und regen zu einer Zeitreise in die Kindheit an.

In einer weiteren Graphic Novel von Mawil *Wir können ja Freunde bleiben* steht nun ein Jugendlicher im Mittelpunkt, der mit den Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens zu kämpfen hat. In schwarz-weiß-grauen Tönen

wird das Heranwachsen des Jugendlichen begleitet, der sich immer wieder verliebt und sein Glück beim anderen Geschlecht versucht. Sein konstantes Scheitern wird mit Humor begleitet. Diese Erfahrungen der emotionalen Entwicklung schaffen einen konkreten Identitätsbezug zu (fast) jedem von uns und regen die Lernenden dazu an, über diese Phase zu reflektieren und Gefühle auszudrücken. Auch transkulturelle Vergleiche bieten sich an, anhand derer man viele Gemeinsamkeiten entdecken kann.

In Jan Bauers Graphic Novel *Der salzige Fluss* sind wir schließlich im Erwachsenenalter angekommen. Wir begleiten den Protagonisten auf seiner Wanderung durch die australische Wüste. Er ist auf der Suche nach sich selbst, nachdem er schwierige Jahre hinter sich gelassen hat. Themen der Graphic Novel sind innere Konflikte, sowie der Umgang mit Trauer und Trennung. Das Besondere an der visuellen Darstellung sind nicht nur die beeindruckenden Landschaften, sondern auch die Visualisierung der inneren Dämonen, mit denen der etwa 30-jährige kämpft. Die Geschichte eignet sich besonders für erwachsene Lernende, die schon Lebenserfahrungen gesammelt haben. Sie bietet viel Raum für Reflexion und autobiografisches Schreiben.

Didaktisches Material aus der Praxis

Im Folgenden wird zu jeder Graphic Novel exemplarisch ein Aufgabentyp vorgestellt. Ziel ist es dabei die interessierten Kolleg*innen zu motivieren, eigenes didaktisches Material zu entwickeln.

„Sie erzählen von Kindheit und Erwachsenwerden, Beziehungen und Trennungen, Migration und Identitätssuche – Themen, die viele Lernende aus eigener Perspektive kennen und über die sie mit persönlichen Inhalten sprechen, schreiben und reflektieren können.“

1. Beispiel-Aufgabe

Schau dir die Seite aus „Kinderland“ an und beantworte die Fragen. Vergleiche deine Antworten mit deinem/deiner Nachbar/in. Welche Antworten sind gleich, welche sind unterschiedlich? Sprecht darüber.

Fragen	Deine Antwort
1. Glaubst du, der Comic ist fröhlich/ positiv oder düster/ dramatisch? Warum?	Ich glaube, dass ...
2. Wie wirkt der Junge auf dich? (lustig, ernst, freundlich, nachdenklich?)	Er wirkt _____ auf mich.
3. Wer ist der Junge?	Er ...
4. In welchem Alter ist er?	Er ...
5. Was macht er gerade?	Er ...
6. Was könnte das Thema der Geschichte sein?	Vielleicht geht es um ...
7. Hast du Lust, dir den Comic anzusehen? Warum oder warum nicht?	Ja, weil ... Nein, weil ...



Abb. 1: Kinderland, S. 11 © Mawil bei Reprodukt

Dieses erste Beispiel soll die vielfältigen Möglichkeiten auf sprachlicher Ebene zeigen. Der visuelle Impuls aus der Novel wird hier eingesetzt, um beispielsweise Adjektive einzuführen oder zu wiederholen. Außerdem wird auf „weil“-Konstruktionen eingegangen, die ebenfalls zur Wiederholung oder Vertiefung geeignet sind. Trotzdem gibt es

eine große Freiheit in dem, was geschrieben werden kann, was die Binnendifferenzierung jedes einzelnen Lernenden unterstützt. Im anschließenden Austausch mit dem/der Partner/in gibt es außerdem einen Sprech Anlass, der Vergleiche zulässt und Raum für Erklärung des Geschriebenen. Man kann diese Aufgabe gut im A1/A2-Bereich einsetzen.

2. Beispiel-Aufgabe (Partnerarbeit)

Schaut euch die folgenden Bilder der Geschichte zu zweit an. Besprecht eure Ideen danach mit einem anderen Paar.



Abb. 2: Wir können ja Freunde bleiben, o. S. © Mawil bei Reprodukt

- Was macht der Junge auf den Bildern?
- Was hat er vor?
- Zu wem geht er wohl?
- Wie fühlt er sich vielleicht?
- Wie werden die Gefühle bildlich dargestellt?
- Was bedeutet der Ausdruck „Ich mach mir gleich in die Hose“?

Diese Aufgabe bietet mit Hilfe von Impulsfragen einen Anlass zur mündlichen Kommunikation und Interpretation der Situation des jungen Mannes. Aufgrund der Komplexität der Aufgabe und des Vokabulars empfiehlt sich die Aufgabe eher im B1/B2-Niveau. Über Gefühle zu sprechen ist eine der schwierigsten Aufga-

ben auch in der Muttersprache. Der Fokus liegt hier im kommunikativen Bereich und sollte von der Lehrkraft hauptsächlich begleitet werden, auf verbale Korrekturen sollte verzichtet werden, um den Redefluss nicht einzuschränken. Diese Aufgabe kann auch zur Schreibaufgabe umformuliert werden.

3. Beispiel-Aufgaben (Einzelarbeit)

Zuvor haben wir gelesen, dass Jan eine „schwierige Trennung“ hinter sich hat. In der folgenden Sequenz wird er von Morgane, der französischen Wanderin, gefragt: „Was ist deine Geschichte?“. Was möchte sie von Jan wissen? Was wird Jan erzählen? Schreibt einen kleinen Text. Dazu gibt es drei Optionen:

- Zeichne die Fortsetzung der Geschichte in Form eines Comics und schreibe einen Dialog.
- Schreibe einen Tagebucheintrag aus Jans Sicht und erzähle von seinem Tag und wie das Gespräch zu Ende ging.
- Schreibe eine Reflexion. Warum kann es helfen/gut tun über Dinge aus der Vergangenheit zu sprechen? Was hilft dir, wenn du traurig bist? Sollte man seinem neuen Partner über alte Liebesbeziehungen erzählen? Warum? Warum nicht?

(Optional: Lest danach eine Geschichte einer anderen Person und kommentiert sie.)



Abb. 3: Der salzige Fluss, S. 155 © Jan Bauer bei avant-verlag

4. Beispiel-Aufgabe (Gruppenarbeit)



Abb. 4: Kinderland, S. 58 © Mawil bei Reprodukt

Schauen wir uns dieses Bild aus *Kinderland* noch ein bisschen genauer an! Sprecht in der Gruppe über folgenden Fragen:

4. Beschreibe alle Dinge, die du auf dem Bild sehen kannst.
5. Wer ist der Mann auf dem Bild an der Wand? Warum ist er nicht als Comic gezeichnet?
6. Warum steht auf dem roten Schild „Solidarität“?
7. Wie könnte man die Stimmung/ Atmosphäre auf dem Bild beschreiben?
8. Was denkst du, warum es diese Objekte auf dem Bild gibt? Was haben sie mit der Geschichte von Mirco zu tun?

In der 4. Aufgabe geht es stärker um die Form und Darstellung der Bilder. Es wird auf eine Metaebene abgezielt, die die Lernenden dazu anregen soll, auch über die Ästhetik des Comics nachzudenken. Im Zusammenhang mit dieser Herangehensweise bietet es sich an, über die Geschichte hinter der Geschichte zu sprechen. Wie sah das Leben in der DDR aus? Welche Symboliken umgaben die Kinder in der Schule und wie wichtig war die politische Bildung? Auch Begrifflichkeiten wie „Solidarität“ können als Anlass zur Reflexion über die Bedeutung und Verwendung

im historischen und aktuellen Kontext genutzt werden. Diese Aufgabe kann ebenfalls gut mit landeskundlichen Themen verbunden werden. Allerdings wäre sie eher für Niveaustufen ab B1 oder B2 empfehlenswert, da eine gewisse Abstraktionsfähigkeit in der Fremdsprache notwendig ist.

Fazit: Warum Graphic Novels mehr sind als „nur Comics“

Manche Lehrende sind gegenüber Graphic Novels im Unterricht noch zurückhaltend – vielleicht, weil sie das Medium mit leichter Unterhaltung oder kindlicher Lektüre verbinden. Doch Graphic Novels sind weit mehr: Sie bieten eine anspruchsvolle Verbindung von Bild und Text, die komplexe Themen emotional und intellektuell zugänglich machen.

Gerade für erwachsene Lernende eröffnen sie neue Wege, um Sprache zu lernen, persönliche Erfahrungen zu reflektieren und interkulturelle Unterschiede zu verstehen.

Natürlich ist die Arbeit mit Graphic Novels nicht ohne Herausforderungen: Die Bildsprache kann mehrdeutig sein, und manche kulturellen Anspielungen erfordern eine Erklärung. Doch genau hier liegt das didaktische Potenzial, das zu Diskussionen, Fragen und einem kreativen Umgang mit Sprache anregt. Graphic Novels erlauben es uns, den DaF-

„Graphic Novels bieten eine anspruchsvolle Verbindung von Bild und Text, die komplexe Themen emotional und intellektuell zugänglich machen. Gerade für erwachsene Lernende eröffnen sie neue Wege, um Sprache zu lernen, persönliche Erfahrungen zu reflektieren und interkulturelle Unterschiede zu verstehen.“

Unterricht lebendig, vielseitig und nah an den Lebensrealitäten der Lernenden zu gestalten. Sie sind ein wertvolles Instrument, um nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch Empathie und kulturelles Verständnis zu fördern – und damit Räume für Begegnung, Verständnis und neue Sichtweisen zu öffnen.

Die Arbeit mit Graphic Novels im DaF-Unterricht lohnt sich – für Lernende wie Lehrende gleichermaßen. Mit diesem Medium öffnen wir nicht nur neue Zugänge zur Sprache, sondern schaffen auch Räume für Begegnung, Verständnis und neue Perspektiven. ■

Literaturverzeichnis

Abel, J., & Klein, C. (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. J. B. Metzler.

Bauer, J. (2014). *Der salzige Fluss*. avant Verlag.

Mawil (2005). *Wir können ja Freunde bleiben*. Reprodukt Verlag.

Mawil (2014). *Kinderland*. Reprodukt Verlag.

Seeßler, G. (2017). Rückkehr und Erinnerung. In: *Text + Kritik Zeitschrift für Literatur. Sonderband: Graphic Novels*, 5–36. Richard Boorberg Verlag.



Stefanie Hoppe
Kolumbien

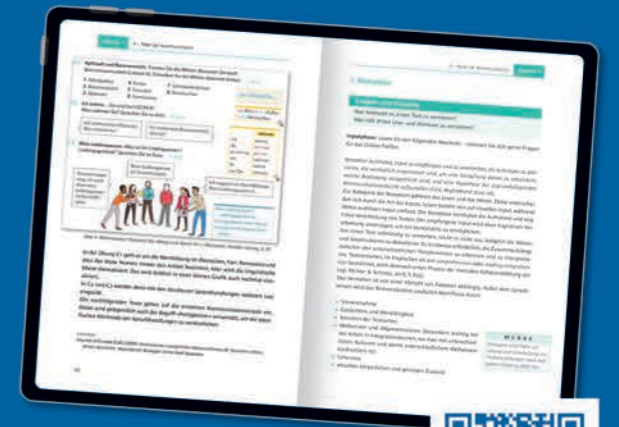
Stefanie Hoppe studierte Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Nach langjähriger DaF-Erfahrung in Medellín begann sie 2022 den Doppelmaster „Deutsch als Fremdsprache“ (Universidad de Antioquia/ PH Freiburg), den sie 2024 mit Auszeichnung abschloss. Ihre Schwerpunkte sind nonverbale Fehlerkorrektur sowie der Einsatz von Graphic Novels im DaF-Unterricht. Sie leitet den Deutschbereich der Sprachabteilung Multilingua an der Universidad de Antioquia, ist als DAAD-Ortslektorin tätig und aktives Vorstandsmitglied beim kolumbianischen DLV APAC.



Grundlagenwissen für Sprachlehrkräfte Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Sie sind angehende oder schon erfahrene DaF-/DaZ-Lehrkraft und möchten sich unkompliziert fortbilden? Dann entdecken Sie unseren neuen digitalen Reader **Kompetent DaFZ unterrichten**:

- ▶ konzipiert als Begleitmaterial des Weiterbildenden Studiums Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- ▶ praxisorientiertes Arbeits- und Nachschlagewerk
- ▶ aktuelle Themen wie Plurikulturalität, Unterrichtsgestaltung, Mehrsprachigkeit, Berufssprache, KI und vieles mehr
- ▶ als digitaler Reader auf der Plattform *Hueber interaktiv* erhältlich



Mehr erfahren:

Deutschstunde(n) und Traumleser

Ideen für leserfreundliche Literatur im Deutschunterricht

Stephanie Kunzemann

Einleitung

Der didaktische Einsatz von Literatur im Unterricht setzt Kreativität und Phantasie frei und verbessert die Fähigkeit, Sprache differenziert wahrzunehmen und produktiv zu nutzen. Doch gerade der Umgang mit anspruchsvollen literarischen Texten stellt Lehrende und Lernende auch vor Herausforderungen: Wie lassen sie sich methodisch erschließen, ohne die Lernenden sprachlich oder inhaltlich zu überfordern? Einen interessanten Lösungsansatz bietet die Rückbesinnung auf textlinguistische Methoden bei der Untersuchung von Sprache, wie sie Heiko Hausendorf in seinem Buch *Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur* (2020) – im Folgenden kurz *Deutschstunde(n)* genannt – vorstellt. Im Zentrum seines Konzepts steht die „Lesbarkeit“ von Literatur, also jene sprachlichen Eigenschaften, die einem Text seine spezifische Wirkung verleihen und seine Rezeption steuern. Das Projekt *Traumleser. Träume*

in Deutsch (!) – im Folgenden kurz *Traumleser* genannt – greift die in *Deutschstunde(n)* „sorgsam und liebevoll“ (Hausendorf, 2020, S. 64) formulierten Anregungen auf. Es versucht, aus Texten, deren kleinster gemeinsamer Nenner darin besteht, dass es sich um Träume handelt, praktisches und innovatives Unterrichtsmaterial zu gewinnen. Diese Träume sollen nicht interpretiert werden. Vielmehr sollen sie den Lernenden als Beispiele dafür dienen, wie man Literatur Schritt für Schritt erkunden und sprachliche Phänomene rekonstruieren kann, um sich nicht einfachen, aber bedeutsamen Texten mit großem Gewinn für die eigene Sprachkompetenz zu nähern. Der vorliegende Beitrag will also einerseits die in Heiko Hausendorfs Buch *Deutschstunde(n)* enthaltene Botschaft weitergeben, dass linguistische Analysen die „Lesbarkeit“ von Literatur fördern. Andererseits soll das von der Autorin dieses Beitrags ins

„Diese Träume sollen nicht interpretiert werden. Vielmehr sollen sie den Lernenden als Beispiele dafür dienen, wie man Literatur Schritt für Schritt erkunden und sprachliche Phänomene rekonstruieren kann, um sich nicht einfachen, aber bedeutsamen Texten mit großem Gewinn für die eigene Sprachkompetenz zu nähern.“



„Zum adäquaten Umgang mit Literatur im Deutsch- oder Sprachunterricht gehören keine Interpretationen, sondern Bestandsaufnahme und Auswertung, mit einem Wort: „Erkundungen“ (...) textlinguistischer Phänomene.“

Leben gerufene Projekt *Traumleser* als Praxisbeispiel für innovativen Literaturunterricht vorgestellt werden. Beide Vorhaben werden alternierend durchgeführt, auch um hervorzuheben, dass das Projekt *Traumleser* von Hausendorfs Forschungen profitiert.

Deutschstunde(n) I - Wie Linguistik hilft, Literatur zu verstehen

Der Auszug einer über mehrere Seiten gehenden, minutiösen Beschreibung eines Schreibtisches aus Georges Perecs *Still life/style leaf* dient Heiko Hausendorf dazu, in seinem Buch *Deutschstunde(n)* zu zeigen, wie man auch durch einen linguistischen Ansatz viel mit einem auf den ersten Blick umständlichen, anscheinend leserunfreundlichen Text anfangen kann. Wir finden ihn in Kapitel 3 mit der Überschrift *Zur Lesbarkeit des Beschreibens* als das erste von insgesamt drei literarischen Beispielen, wo sich Weltbezug hauptsächlich durch *Wahrnehmbarkeit* ergibt. Hausendorf liefert absichtlich nur wenige Hintergrundinformationen zum Autor, zitiert aber Harald Weinrich, der meinte, dass bestimmte Autor*innen sich in der Linguistik nicht schlechter auskennen als mancher Linguist (Hausendorf, 2020). Die-

ses von Hausendorf an Georges Perec weitergegebene Kompliment rechtfertigt, dass man ausschließlich mit Wissen, das aus der Textlinguistik schöpft, an seinen Text herangehen kann. Was der Textauszug zeigt, ist ein seltenes Beispiel von Beschreibung in Reinform: Der französische Schriftsteller hat Augen und Worte nur für seinen Schreibtisch und die darauf verteilten Dinge. Es sieht so aus, als gäbe es außer der übertriebenen Fokussierung auf diesen Alltagsgegenstand keine andere Textnützlichkeit. Das wäre allerdings reduktiv und würde genau zu der Überheblichkeit vonseiten von Verlagen und ihrer Kundschaft führen, die Hausendorf beklagt:

„Das Beschreiben steht in keinem guten Ruf, zumal wenn es wie in diesem Text für sich genommen und in Breite präsentiert wird. [...] mit Beschreibungen lassen sich Bücher offenbar nicht gut füllen (und verkaufen) wie mit dem Erzählen. [...] Wahrnehmung gilt (oder galt doch lange) als niedere kognitive Fähigkeit. Eine Kultur des Wissens hat eine Kultur der Wahrnehmung oftmals verdrängt“ (Hausendorf, 2020, S. 94).

Zur Kultur des Wissens gehört die kollektive Einbildung des Menschen, „Welt“ erläutern, deuten und werten zu wollen oder zu müssen. Wer dagegen auf die Kultur der Wahrnehmung setzt, übt sich im Beschreiben. So wie Perec. Fragt sich nur, was der Autor seiner Leserschaft eigentlich bieten will. Will er uns lediglich „den Schreibtisch, an dem er schreibt“ (Hausendorf, 2020) und sein darauf verstreutes lebloses Inventar vorstellen? Der linguistische Ansatz, wo die Maxime lautet, an der Textoberfläche zu bleiben, zu rekonstruieren und nicht zu interpretieren, fügt dem offensichtlichen Schluss einen weiteren und weit- aus interessanteren hinzu. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung richtet sich dementsprechend darauf, wozu Sprache fähig ist, wie viele Möglichkeiten es z. B. gibt, Nomen zu determinieren. Der Autor webt über elf Seiten lang „eine äußerst dichte Textur“ (Hausendorf, 2020) der Attribution: „Das Spektakuläre sind also vielleicht nicht die sichtbaren Dinge auf dem Schreibtisch, sondern die vielfältigen sprachlichen Möglichkeiten der Grammatik der Attribution, die eine eigene Poesie der Grammatik oder Grammatik der Poesie entfalten“ (Hausendorf, 2020, S. 97).¹

¹ Das genannte literarische Beispiel *Still life/style leaf*, das geradezu „danach zu rufen scheint“ (Hausendorf, 2020, S. 29), über Sprache zu reflektieren, befindet sich in kürzerer Version auch schon in dem Buch *Textlinguistik fürs Examen*, und zwar genau wie in *Deutschstunde(n)*, um eine besonders gut erkennbare deskriptive Vertextungsstruktur vorzuführen. Das Muster des Beschreibens wird, um es in seiner Charakteristik und gegen seine Alternativen — das Erzählen und das Argumentieren — zu verstehen, also bereits in dem Buch, das für das andere wegbereitend ist, mithilfe ein und desselben Beispiels „profilieren“ (Hausendorf, 2020, S. 92). Dennoch bleibt in *Deutschstunde(n)* der erwartete Rückverweis aus. Hausendorf äußert trotz seiner zweimaligen gezielten Verwendung von *Still life/style leaf* den Satz: „Die Auswahl hat keinen tieferen Grund, über den hier Auskunft zu geben wäre“ (Hausendorf, 2020, S. 83-84). Es ist vielleicht nur eine Frage der Einstellung: In *Deutschstunde(n)* nähert man sich dem Text unbefangen, in der *Textlinguistik fürs Examen* mit Expertenwissen, auch wenn die Ergebnisse ähnlich sind.

Traumleser: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis

Seit 2023 gibt es die Webseite mit dem Namen *Traumleser*². Dort werden sogenannte Minikurse zum Deutschlernen angeboten, darunter *Der Prozess (Kapitel 1)* von Franz Kafka³. Der Roman beginnt bekanntlich damit, dass Josef K. aufwacht und nach dem Frühstück läutet. Statt der Köchin Anna tritt ein Fremder in sein Zimmer. Josef K. blickt nicht in das Gesicht des Mannes, sondern auf seine Kleidung:

„Er war schlank und doch fest gebaut, er trug ein anliegendes schwarzes Kleid, das, ähnlich den Reiseanzügen, mit verschiedenen Falten, Taschen, Schnallen, Knöpfen und einem Gürtel versehen war und infolgedessen, ohne dass man sich darüber klar wurde, wozu es dienen sollte, besonders praktisch erschien.“ (Kafka, 1983, S. 7)

Diese auffallend detaillierte Beschreibung habe ich zusammen mit meinen Student*innen in den Bildgenerator *Midjourney* eingegeben (*anliegende schwarze Jacke mit verschiedenen Falten, Taschen, Schnallen, Knöpfen und einem Gürtel, besonders praktisch*) – das Ergebnis ist auf dem Bild in der Abbildung 1 zu sehen. Der Prozess erschien posthum 1925, ein Jahr nach Kafkas Tod. Und doch wirkt die Kleidung des Wächters, der Josef K. verhaftet, seltsam zeitgenössisch – als gehöre sie ins Jahr 2025. Kann Josef K. deshalb seinen Blick nicht abwenden?

² Siehe <https://www.traumleser.com/> (letzter Zugriff 25.8.2025).

³ Der Minikurs *Der Prozess (Kapitel 1)* gehört zur deutschsprachigen Traumsammlung, siehe <https://www.traumleser.com/de/de/dreams/index> (letzter Zugriff 25.8.2025).

Übersteigt die Fremdheit dieser Kleidung nicht das menschliche Vorstellungsvermögen seiner Zeit? Wäre es nicht besser gewesen, wegzublicken? Die Fixierung auf etwas noch nie Gesehenes wird Josef K. zum Verhängnis. Seiner Vermieterin, Frau Grubach, gesteht er später:

„Ich wurde überrumpelt, das war es. Wäre ich gleich nach dem Erwachen, ohne mich durch das Ausbleiben der Anna beirren zu lassen, aufgestanden und ohne Rücksicht auf irgend jemand, der mir in den Weg getreten wäre, zu Ihnen gegangen, hätte ich diesmal ausnahmsweise etwa in der Küche gefrühstückt, hätte mir von Ihnen die Kleidungsstücke aus meinem Zimmer bringen lassen, kurz, hätte ich vernünftig gehandelt, so wäre nichts weiter geschehen, es wäre alles, was werden wollte, erstickt worden.“ (Kafka, 1983, S. 22)

Welche Dinge erscheinen uns heute als praktisch, entziehen sich aber bei genauerem Hinsehen unserem Verständnis und unserer Kontrolle? Kafkas Vision wirkt geradezu unheimlich vorausschauend. Das Gefühl, mit einem undurchschaubaren System konfrontiert zu sein, das sich im Alltag als besonders praktisch manifestiert, aber dennoch unbegreifbar bleibt, und die Illusion, die Kontrolle zu behalten oder zurückzugewinnen, indem man lieber nicht so genau hinsieht – all das hallt auch hundert Jahre später nach.

Inhalt der Unterrichtsstunde:

- Wortschatz: die Beschreibung eines Gegenstands (hier: die Jacke des Wächters);
- Grammatik: der Gebrauch des Konjunktiv II Perfekt: *wäre es nicht besser gewesen*;
- Mündlicher oder schriftlicher Ausdruck: Beantwortung der Frage, die der Textauszug aufwirft.



Abb. 1 Die Jacke des Wächters
Dieses Bild wurde mit Midjourney generiert und steht unter der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).
Quelle: <https://www.midjourney.com/>

Dieser Einschub zeigt praxisnah, wie durch sprachliche Texterschließung, d. h. genaues Lesen und Hinsehen, und den Einsatz innovativer Mittel (Bildgenerierung) literarische Texte im Deutschunterricht lebendig werden können. Inhaltlich knüpft er an Hausendorfs Feststellung an, dass die Beschreibung als Zugang zur Literatur unterschätzt wird, und zeigt auf, wie die Kultur der Wahrnehmung (statt des Wissens) im Unterricht gefördert werden kann.

Deutschstunde(n) II - Die Bibliothek als Ort des Suchens und Findens

Der Buchdeckel von Heiko Hausendorfs *Deutschstunde(n)* zeigt das Foto einer Bibliothek im Dämmerlicht, doch gut erkennbar sind die zum Teil mit Büchern voll stehenden, zum Teil leeren Regale. Als würden wir die Bibliothek betreten dürfen, öffnen wir also das Buch, und tatsächlich: Im Inhaltsverzeichnis stoßen wir im Hauptteil, gut sichtbar in den Kapiteln 3-6 zusammengestellt bzw. voneinander geschieden, auf viele Autorennamen und die Titel ihrer Werke, beachtlich in ihrer Bedeutung. So als führe man mit dem Finger über die imaginierten Buchrücken, stehen da nebeneinander Georges Perec, Henrik Ibsen und Peter Handke (Kapitel 3). Im nächsten Regal findet man Thomas Bernhard, Botto Strauß, Jörg Steiner, Gabriele Wohmann, Guy de Maupassant, Edgar Allan Poe (Kapitel 4). Einen Posten ganz für sich allein beansprucht Goethe mit seinem Bestseller *Die Leiden des jungen Werther* (Kapitel 5). Und wieder Goethe, aber diesmal in nächster Nachbarschaft zu Joseph von Eichendorff, Hans Magnus Enzensberger und, *last but not least*, Ernst Jandl, kann man im vorerst letzten Regal antreffen (Kapitel 6). Wäre es tatsächlich ein Bücherschrank, so mit noch viel Platz. Der einleitende Teil besteht aus einem Vorwort, das in seinem Titel die drei Begriffe „Deutschunterricht, Literatur und Linguistik“ wie selbstverständlich in einem Atemzug nennt, und daher verführerisch mit etwas, das wie ein grenzüberschreitendes Experiment aussieht, lockt (Kapitel 1). Ein fast 70 Seiten langes Übergangskapitel, wo konkret über Literatur im Deutschunterricht mit einem, wenn überhaupt, dann falschen Zugriff auf Linguistik gesprochen wird, schließt mit einer Aufforderung an alle Lehrkräfte zu einer linguistischen Herangehensweise an Texte (Kapitel 2). Es folgt der Hauptteil (Ka-

pitel 3-6). Das letzte Kapitel 7 nennt sich „Anstelle eines Schlusswortes“, denn obwohl die Grenzen textlinguistischer Analysen literarischer Texte angesprochen werden, bedeutet das für das Experiment keinesfalls das Ende, sondern im Gegenteil eine Chance ganz besonderen Reizes für die Zukunft.

Traumleser: Das unbegrenzte digitale Textangebot, oder: Warum eine Website?

Mit *Traumleser* soll ein digitaler Bücherschrank kreierte werden, wo ausschließlich literarische Träume (Traumszenen aus der Literatur) gesammelt und Lernenden frei zugänglich gemacht werden. Im Gegensatz zu einer gedruckten Anthologie bietet die Webseite dynamische Möglichkeiten; sie ist – analog zu den freien Regalfächern auf dem Buchcover von *Deutschstunde(n)* – jederzeit erweiterbar, interaktiv und weltweit abrufbar. Was heißt das konkret? Die Webseite erlaubt die kontinuierliche Ergänzung neuer Texte, die Einbettung von Medien (z. B. Bilder, Audioclips) und die unmittelbare Vernetzung mit weiterführenden Materialien (siehe Newsletter). Sie entspricht auch dem Rezeptionsverhalten heutiger Lernender, die zunehmend digital lesen und lernen. Die Entscheidung für den digitalen Bücherschrank wird durch Hausendorfs Metapher der offenen Bibliothek motiviert. So wie Hausendorf am Ende seines Buches den Bogen in die Zukunft spannt, folgt *Traumleser* diesem Aufruf und schafft einen zeitgemäßen Raum für die Begegnung mit Literatur im DaF-Kontext. Die Webseite fungiert sozusagen als Fortsetzung von Hausendorfs Bibliothek im digitalen Zeitalter, in der Lernende selbstständig stöbern und Traumtexte verschiedenster Epochen, Sprachen und Autor*innen entdecken können.

Deutschstunde(n) III - Drei Voraussetzungen für einen gelungenen Unterricht

Bereits der Titel des Buchs *Deutschstunde(n)* stößt manche Überlegung an. Er erinnert zunächst einmal an den gleichnamigen Roman von Siegfried Lenz, wo Schüler kurz nach Ende der Nazi-Zeit einen Deutschaufsatz zum Thema: „Die Freuden der Pflicht“ verfassen sollen, was bei der Hauptperson Siggie Jepsen nach einer anfänglichen Schreibblockade einen Schwall von Erinnerungen auslöst, die er dann über hunderte Tage niederschreibt. Heiko Hausendorf klärt uns aber sofort darüber auf, dass *Deutschstunde(n)*. *Linguistische Analysen literarischer Texte* der Titel von Vorlesungen war, die er 2015 an der Universität Zürich gehalten hat. Schließlich gibt es noch einen dritten Grund: Hausendorf war in den letzten rund zehn Jahren Beisitzer vieler sogenannter Deutsch-Probeaktionen, die ihn „zu den hier versammelten Studien motiviert haben“ (Hausendorf, 2020, S. 10). Im zweiten Kapitel mit dem Titel *Von außen gesehen: Unbehagen am Umgang mit Literatur im Deutschunterricht* beschreibt er seine Erfahrungen anhand von drei Beispielen, wo uns u. a. geschildert wird, wie sehr Hausendorf mehr als einmal versucht war, ins Unterrichtsgeschehen einzugreifen, wenn es zu eklatanten Stümpeereien kam (z. B., intelligente Schülerfragen blieben unbeantwortet oder wurden abgewehrt). Erinnert das nicht an Siegfried Lenz' Roman *Deutschstunden*? Das Unbehagen, das gewisse Deutschstunden hervorrufen, lässt sich in hunderte Seiten Literatur (bei Siegfried Lenz) oder Literaturanalyse (bei Heiko Hausendorf) verwandeln.

Der Untertitel *Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur* spielt auf die drei für die Thematik des Buches grundlegend wichtigen Aspekte an, die, laut vorgelesen, wie ein werbewirksamer Slogan skandiert werden könnten: *Deutschunterricht, Literatur und Linguistik*. Die Literatur steht im Mittelpunkt, *Erkundungen* gehört zum

Deutschunterricht und der Begriff *Lesbarkeit* zur *Linguistik*. „Literarische Texte sind ein zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts“. So beginnt der Klappentext, der wie der Titel und das Foto Teil des Buchumschlags ist. Und weiter: „Was aber tut ein Text selbst dafür, dass er auf eine bestimmte Weise – und von vielen auf ähnliche Weise – verstanden wird? Welche Hinweise auf seine *Lesbarkeit* ergeben sich, wenn man einen Text konsequent auf seine sprachlichen Merkmale hin betrachtet?“⁴

Und so kommen wir zu dem, was sich Lehrkräfte zur Devise machen sollen: Zum adäquaten Umgang mit Literatur im Deutsch- oder Sprachunterricht gehören keine Interpretationen, sondern Bestandsaufnahme und Auswertung, mit einem Wort: „Erkundungen“ (Hausendorf, 2020), mehr oder weniger absehbarer und interessanter textlinguistischer Phänomene. Hausendorf zeigt anhand prominenter Beispiele, wie man vorgeht. Er betrachtet, macht sichtbar, rekonstruiert und analysiert sprachliche Phänomene auf verständliche Art und Weise und nie am Text vorbei oder über den Text hinaus. Bei dem Unternehmen, Literatur zu lesen, zu verstehen, zu genießen, ohne zu ermüden, geht es darum, „ein Gelände zu erkunden“ (Hausendorf, 2020, S. 8): Je unerfahrener der Leser ist, desto unwegsamer scheint es zu sein. Dabei gibt es Wege, die sicher zum Ziel führen. Texte sind Erscheinungsformen von Kommunikation. Ihre Hinweise appellieren, versteckt oder offenliegend, an die Vertrautheit des Lesers mit bestimmten Mechanismen der Sprache. Hinzu kommt, dass Schüler*innen einen nicht zu unterschätzenden Vorteil haben: Sie können bedingt durch den Schulkontext, in dem die Lektüre stattfindet, auf die Hilfe und Anregungen durch die Lehrperson, die Klasse, die Vor- und Nachbereitungen der Stunde(n), Zusatzmaterialien usw. zurückgrei-

.....
4 Wieder kann man nicht umhin, an die *Textlinguistik fürs Examen* zu denken, wo jedes Kapitel mit der Aufforderung an die Leser beginnt: *Worauf man bei der Analyse achten sollte*. Daraufhin werden einleitend eben diese Art von Fragen gestellt, wobei der folgende Text als Antwort zu verstehen ist.

fen. Aber Vorsicht - soll der Unterricht gelingen, müssen drei Voraussetzungen erfüllt werden. Das sind: die Beschränkung auf kurze Textpassagen, lautes Vorlesen, die Bereitschaft, sich „in kurzer Zeit zu sensibilisieren, für das, was am gewählten Text spannend und interessant sein könnte“ (Hausendorf, 2020, S. 30).

Traumleser: Praxisbeispiel unter Beachtung der drei Voraussetzungen

Die Webseite *Traumleser* hat zurzeit drei Seiten: eine deutsche, eine italienische und eine englische. Die deutsche Seite enthält deutsche Originaltexte, die italienische Seite italienische Originaltexte und die englische Seite englische Originaltexte. Zielsprache ist ausschließlich Deutsch. So genannte Minikurse sollen den Lernenden einen konstanten Zugang zu den literarischen Texten ermöglichen, sie in ihrem Vorsatz Deutsch zu lernen unterstützen und ihnen dabei helfen, ihre Sprachkenntnisse nachhaltig zu verbessern. Kein Minikurs gleicht dem anderen, aber im Laufe der Zeit haben sich bestimmte Grundregeln herauskristallisiert, die für den Aufbau einer einzelnen Unterrichtseinheit mit den jeweils dazugehörigen Übungen, sowie ihrer Gesamtstruktur gelten. Den Mittelpunkt der folgenden Ausführungen, wie ein Minikurs beispielsweise aussehen kann, bildet ein Auszug aus der Traumsequenz *Die wunderbare Brille* von Anna Kingsford, auf Englisch im Original. Der Textabschnitt ist bewusst kurz gewählt (genau 200 Wörter), zusammen mit den Übungen entspricht das einer zweistündigen Lektion. Damit ist die erste Bedingung („Beschränkung auf einen kurzen Textabschnitt“) erfüllt. In acht Schritten wird der Text aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Ob auf Wort-, Satz- oder Textebene: Die Lernenden werden immer wieder zum Hören und Vorlesen angeregt. Die Traumsequenz prägt sich ein und kann jederzeit, wenn auch nur versuchsweise, abgerufen

werden. Damit ist die zweite Voraussetzung („lautes Vorlesen“) erfüllt. Für die vertiefende sprachliche Reflexion werden passende kurze Passagen aus dem Traum *Die wunderbare Brille* ausgewählt. Diese Entscheidung folgt der oben genannten, von Hausendorf geforderten Fähigkeit der Lehrenden, die Lernenden in kurzer Zeit für etwas sprachlich besonders Interessantes zu sensibilisieren. Damit wird der dritten Bedingung für einen gelungenen Unterricht Rechnung getragen. Im Folgenden werden die Schritte (Schritte 1-8) mit den entsprechenden Übungen vorgestellt. Der Minikurs ist unter dem Originaltitel *The Wonderful Spectacles*⁵ in der englischsprachigen Traumsammlung⁶ der Webseite *Traumleser* veröffentlicht, daher werden die Lernenden auf Englisch angeleitet.

Schritt 1 des Minikurses mit Anna Kingsfords Traum: Die erste Übung besteht darin, eine Reihe deutscher Substantive laut vorzulesen und einem jeden den entsprechenden Artikel (*der/die/das*) zuzuordnen, wobei eine auditive Unterstützung angeboten wird. Auf diese Weise wird die Aussprache gefördert und der Wortschatz systematisch wiederholt bzw. erweitert. Die den Minikurs *Die wunderbare Brille* einleitenden Substantive sind: *Tag, Landschaft, Berge, Gipfel, Schnee, Mann, Postbote, Brief, Buch, Welt, Text, Fußnoten, Buchstaben, Brille*. In einer zweiten Übung suchen und markieren die Lernenden diese Wörter im englischen Originaltext. Das hilft, den Text auf natürliche und implizite Weise einzuführen; die Lernenden lesen ihn automatisch aufmerksam, ohne explizit dazu aufgefordert zu werden.

I was walking alone on the sea-shore. The day was singularly clear and sunny. Inland lay the

5 Traumleser. Dreams in German. *The Wonderful Spectacles*. <https://www.traumleser.com/en/de/dreams/12/the-wonderful-spectacles> (letzter Zugriff 21.08.2025).

6 Siehe: <https://www.traumleser.com/en/de/dreams/index> (letzter Zugriff 26.8.2025)

most beautiful landscape ever seen; and far off were ranges of tall hills, the highest peaks of which were white with glittering snows. Along the sands by the sea came towards me a man accoutred as a postman. He gave me a letter. It was from you. It ran thus: „I have got hold of the earliest and most precious book extant. It was written before the world began. The text is easy enough to read; but the notes, which are very copious and numerous, are in such minute and obscure characters that I cannot make them out. I want you to get for me the spectacles.“

Schritt 2 des Minikurses mit Anna Kingsfords Traum, Übung 1: Nicht mehr einzelne Wörter, sondern Wortgruppen werden den Lernenden in Online-Karten vorgelegt, die für den Sprachvergleich Deutsch-Englisch problemlos umgedreht werden können. Das erlaubt die spielerische Handhabung ausgewählter Begriffe oder Textstellen, die in der einen oder anderen Sprache gelesen werden: Es passiert oft, dass Studierende dabei ihr Gedächtnis anstrengen oder sich erinnern, sobald sie die Karte umdrehen. Auffällig ist es, dass sie keine schwierigen Formulierungen scheuen, der Ausdruck *im Landesinneren* wird genauso schnell und selbstverständlich gelesen und gelernt wie *die allerschönste Landschaft der Welt*.

Die Übung 2.2 konzentriert sich auf die systematische Konjugation der im Text vorkommenden Verben (hier: *spazieren gehen, liegen*). Dabei konjugieren die Lernenden die Verben nach dem Muster: Präsens - Präteritum - Perfekt. So werden die Paradigmen vor allem unregelmäßiger Verben wiederholt.

In 2.3 kann so der erste kurze Textabschnitt aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und zur Kontrolle gehört werden: „Ich ging allein am Meer spazieren. Der Tag war einmalig klar und

sonnig. Im Landesinneren lag die allerschönste Landschaft, und in der Ferne waren Gebirgszüge, deren höchste Gipfel weiß mit glitzerndem Schnee waren“. Das eigenständige Übersetzen erlaubt die Anwendung gerade gelernter Wörter und Formulierungen und vertieft Kenntnisse zum Satzbau, während das anschließende Hören und Vorlesen das Hörverstehen und die Aussprache verbessert. Diese multimodale Kombination verankert die Lerninhalte nachhaltig und ermöglicht einen ganzheitlichen Lernprozess.

In den Schritten 3 und 4 des Minikurses *Die wunderbare Brille* von Anna Kingsford bleiben die Übungen bewusst in der gleichen Reihenfolge und Aufgabenstellung wie in Schritt 2, was den Lernenden das Wiedererkennen und sofortige Arbeiten erleichtert. Der Wortschatz wird gezielt erweitert, zusätzliche Verbparadigmen werden laut ausgesprochen und gefestigt. Am Ende von Schritt 3 haben die Lernenden den ursprünglich in Schritt 1 in englischer Sprache vorgegebenen Text nun auf Deutsch, was einerseits ihre Zufriedenheit erhöht, da der Text mit wenig Anstrengung aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt worden ist, und andererseits ihre Offenheit für die Fortsetzung des Traums. Schritt 4 bietet ihnen die erste wirkliche Möglichkeit, sich dem unvorhersehbaren Verlauf der Geschichte zu stellen. Nach den Übungen mit den zweiseitig beschriebenen Karten und den Verben heißt die abschließende Aufgabe wie gewohnt, den dazugehörigen Text aus dem Englischen ins Deutsche zu übersetzen, zur Kontrolle zu hören und laut nachzusprechen:

Als ich nach dem Lesen des Briefes aufblickte, sah ich den Postboten über den Sand davonlaufen, und ich rief ihm nach: „Halt! Wie soll ich die Antwort schicken? Wollen Sie nicht warten?“ Er drehte sich um, blieb stehen und kam wieder zurück zu mir.

In Schritt 5 des Minikurses *Die wunderbare Brille* nehmen die Lernenden zunächst das Lesen wieder auf, indem sie die vorangegangenen Textpassagen (Schritte 1-4) in die richtige Reihenfolge bringen und laut vorlesen. Anschließend wird eine weitere Textpassage eingeführt, die einen Wortwechsel zwischen dem Postboten und der Frau beinhaltet. Dabei behauptet der Postbote, die Antwort bereits in der Tasche zu haben, was die Frau verwundert und zu der rhetorischen Frage veranlasst: „Wie können Sie die Antwort in der Tasche haben, bevor ich sie geschrieben habe?“ Diese Satzperiode ist der Beginn einer systematischen Untersuchung verschiedener Konjunktionen im Deutschen, die jeweils diese beiden Sätze verbinden: „*Sie haben die Antwort in der Tasche*“ und „*Ich habe die Antwort noch nicht geschrieben*“. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Eine mögliche Satzperiode kann lauten: *Ich will die Antwort schnell schreiben, damit Sie sie in Ihre Tasche stecken und mitnehmen können*. Die Lernenden üben den Gebrauch der Konjunktionen „*damit*“, „*so dass*“, „*weil*“, „*wenn*“, „*aber*“, „*als ob*“, „*obwohl*“, „*bevor*“ und „*je – desto*“, sowie „*d.h.*“. Diese Übung befähigt die Lernenden, syntaktische Beziehungen in komplexen Satzstrukturen zu interpretieren bzw. herzustellen. Nach dieser vertiefenden Analyse deutscher Satzperioden geht es zurück zur gewohnten abschließenden Übung: Der erwähnte Wortwechsel soll aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, zur Kontrolle gehört und laut vorgelesen werden: „Ich habe die Antwort hier“, sagte er und tippte auf seine Brieftasche, „und ich werde sie sofort überbringen.“ „Wie können Sie die Antwort haben, bevor ich sie geschrieben habe?“, fragte ich. „Sie machen einen Fehler.“

Schritt 6 des Minikurses *Die wunderbare Brille* bietet eine sehr schöne Übung zum Passiv im Deutschen anhand einer Aussage, die in der entsprechenden Textpassage enthalten ist. Der Text lautet:

„Nein“, sagt er. „In der Stadt, aus der ich komme, werden die Antworten alle im Postamt geschrieben und automatisch zusammen mit den Briefen verschickt. Ihre Antwort ist in meiner Tasche.“ „Zeigen Sie mal“, sage ich. Er zieht einen anderen Brief aus der Tasche und gibt ihn mir.

Die Vorgabe für die Grammatikübung, die sich wie selbstverständlich aus dem Inhalt des Textes ergibt, sind zwei aufeinander bezogene Sätze:

- Ich schreibe die Antwort.
- Das brauchen Sie nicht. Antworten werden automatisch geschrieben.

Dieser Dialog wiederholt sich mit folgenden Substantiven und Verben: *Brief (verschicken)*; *Projekt (ausdenken)*; *Text (ins Englische übersetzen)*; *Lösung (suchen)*. Spätestens beim letzten Satz (*Ich bin Autor*in. Ich erfinde Geschichten.*) und dem darauffolgenden lakonischen Kommentar (*Das brauchen Sie nicht. Geschichten werden automatisch erfunden.*) geht der Lerngruppe ein Licht auf. Die Verbindung zwischen einer Geschichte aus dem Jahr 1889 und der Gegenwart ist hergestellt. Ist es verwunderlich, dass Literatur hellseherische Fähigkeiten besitzt? Gerade das ist eine ihrer herausragendsten und faszinierendsten Eigenschaften. Nach dieser Übung kehrt man wie gewohnt zum Text zurück: Er wird aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, zur Kontrolle angehört und laut vorgelesen. So wird das Gedächtnis immer wieder und immer weiter gefordert.

Schritt 7 des Minikurses mit Anna Kingsfords Traum: Der Ablauf der Übungen entspricht dem vorherigen Schritt. Anstelle der Passivkonstruktionen werden in 7.2 einige transitive Verben behandelt, die das *Digitale Wörterbuch der*

Deutschen Sprache (abgekürzt DWDS) für das Wortprofil *Brille* in der Spalte *Brille ist Akkusativ-Objekt von ...* auflistet. Die Verben sind nach Häufigkeit geordnet: *aufsetzen*, *zurechtrücken*⁷. Die Empfehlung, das DWDS zu Rate zu ziehen, ist eine Konstante im Unterricht mit *Traumleser*. Das digitale Wörterbuch ist nicht nur qualitativ hochwertig, sondern auch benutzerfreundlich und vielseitig einsetzbar. Als Hausaufgabe kann man z. B. die Liste der am häufigsten verwendeten transitiven Verben mit *Brief* als Akkusativobjekt aufschreiben lassen. Bemerkenswert ist die Akzeptanz der Lernenden, sich kurz von Vokabel- oder Grammatikübungen ablenken zu lassen, um dann im Folgenden ihr Gedächtnis auf die Probe zu stellen und die betreffende Textstelle im englischen Original zu lesen und dann wie selbstverständlich ins Deutsche zu übersetzen. Sie empfinden dies als Herausforderung und stimmen der These, dass man ein gutes Gedächtnis trainieren kann, grundsätzlich zu. Nach Abschluss aller Übungen ergibt sich folgender Text für Schritt 7:

Ich öffnete den Brief und las in meiner eigenen Handschrift diese Antwort, die an dich gerichtet war: „Die Brille, die du willst, kann in London gekauft werden. Aber du wirst sie nicht sofort benutzen können, denn sie wurde seit Jahren nicht mehr getragen und muss unbedingt geputzt werden.“

Beim Lesen dieser Sätze bietet es sich an, die vorangegangenen Erklärungen zum Passiv durch weitere Erklärungen zum Passiv mit Modalverben zu ergänzen. Dies ist ein Beispiel dafür, wie der Text Raum und Zeitpunkt für grammatische Erklärungen und Übungen bestimmt.

Schritt 8 des Minikurses *Die wunderbare Brille*: Dieses Mal besteht die Aufgabe darin, die fehlenden Verbformen mit Hilfe des Hörver-

⁷ DWDS-Wortprofil für „Brille“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wp/Brille> (letzter Zugriff 21.08.2025).

stehens in einen Lückentext zu setzen und die Regeln einfacher oder komplexer Sätze in Deutsch mit Verweis auf die Verbposition zu wiederholen. So präsentiert sich den Lernenden die Übung (die unterstrichenen Verben sind die Lücken im Text):

„Das kannst du nicht allein in London machen (siehe Analyse 1), weil es dort zu dunkel ist (siehe Analyse 2), um gut zu sehen (siehe Analyse 3), und weil deine Finger nicht klein genug sind, um die Brille gründlich zu putzen. Bring sie zu mir (siehe Analyse 4), und ich mache es für dich.“ Ich gab dem Briefträger den Brief zurück. Der lächelte und nickte mir zu.

Analyse 1: Im Aussagesatz (Hauptsatz) steht das konjugierte Verb in Position 2 = V2.

Analyse 2: Im Nebensatz steht das konjugierte Verb am Ende.

Analyse 3: In einem finiten Gliedsatz mit (um ... zu + Infinitiv) steht der Infinitiv am Ende.

Analyse 4: Im Imperativ steht das konjugierte Verb auf Position 1 = V1.

Merke: In einer Satzperiode werden die Sätze durch ein Komma getrennt.

Auch der achte Schritt endet mit der gewohnten Übung, den Text aus der Originalsprache ins Deutsche zu übersetzen, zur Kontrolle zu hören und laut vorzulesen.

„Anstelle eines Schlusswortes“

Das Reizvolle dieser Texte liegt in ihrer Tendenz zum Absurden. Die Arbeit mit diesen Inhalten bietet mehrere Vorteile: Sie überraschen, erheitern, sind abwechslungsreich und unter-

haltsam. Sie können ohne Schaden abrupt beginnen und enden, und etwas von ihnen bleibt immer hängen. Wenn die Lernenden aufgefordert werden, ihre Lieblingsträume zu nennen, kann es vorkommen, dass Texte genannt werden, die Monate zuvor behandelt worden sind. Anknüpfend an Hausendorfs Forderung, in literarischen Texten eine Bestandsaufnahme sprachlicher Phänomene, statt einer vor-schnellen Interpretation vorzunehmen, schafft *Traumleser* einen Rahmen, in dem Lernende genau dies üben können. *Traumleser* will der Idee eines ganzheitlichen Deutschlernens, das Spaß macht, gerecht werden und ein zeitloses Projekt und einen Ort der Träume von Menschen für Menschen schaffen. Zur Erinnerung: Das letzte Kapitel von *Deutschstunde(n)* nennt sich „Anstelle eines Schlusswortes“. Hausendorfs

lesenswertes Buch schließt, ohne abgeschlossen zu sein, was nichts anderes heißt, als dass es wieder auf seinen Anfang verweist, oder in einer kreisförmigen Bewegung wie in einer Spirale über sich hinauswächst. „Ein Lehrer könnte im Idealfall seine Schülerinnen und Schüler dazu bringen, mehr von Texten dieser Art lesen zu wollen. Eine gute Analyse schreckt nicht ab, sondern macht Appetit auf mehr, mehr Lektüre(n) und mehr Analysen“ (Hausendorf, 2020, 64). Das geschlossene Buch zeigt erneut den Buchdeckel mit der Bibliothek. Eine beachtliche Folge sich wiederholender, gleich gestalteter, bogenförmig verlaufender Trennwände laden zu einem Rundgang ein, bei dem man sich auch spiralförmig, d.h. ohne Ende weiterbewegen kann. ■

Literaturverzeichnis

DWDS-Wortprofil für „Brille“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wp/Brille> (letzter Zugriff 21.08.2025).

Hausendorf, Heiko (2020). *Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur*. Kröner.

Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Kafka, F. (1983). *Der Prozeß*. Fischer Taschenbuch Verlag.

Traumleser, *The Wonderful Spectacles*, <https://www.traumleser.com/en/de/dreams/12/the-wonderful-spectacles> (letzter Zugriff 21.08.2025).

Stephanie
Kunzemann
Italien



Stephanie Kunzemann ist Germanistin, Übersetzerin, Inhaberin der Webseite *Traumleser* (<https://www.traumleser.com/>) und Autorin der dort veröffentlichten Minikurse und Grammatikkurse. Sie unterrichtet DaF an der Università degli Studi di Roma 2 „Tor Vergata“ und an der Università degli Studi Internazionali UNINT in Rom.

Kontakt: stephanie.kunzemann1818@gmail.com

Meine Sprachenwelt –
interaktiv und inspirierend:

allango

NEU Jetzt mit
KI-Tools!

allango
worksheet

allango
buddy

allango
training

Ihre Lernplattform zum
Unterrichten und Lernen!



Jetzt entdecken:
[www.klett-international.com/
allango](https://www.klett-international.com/allango)

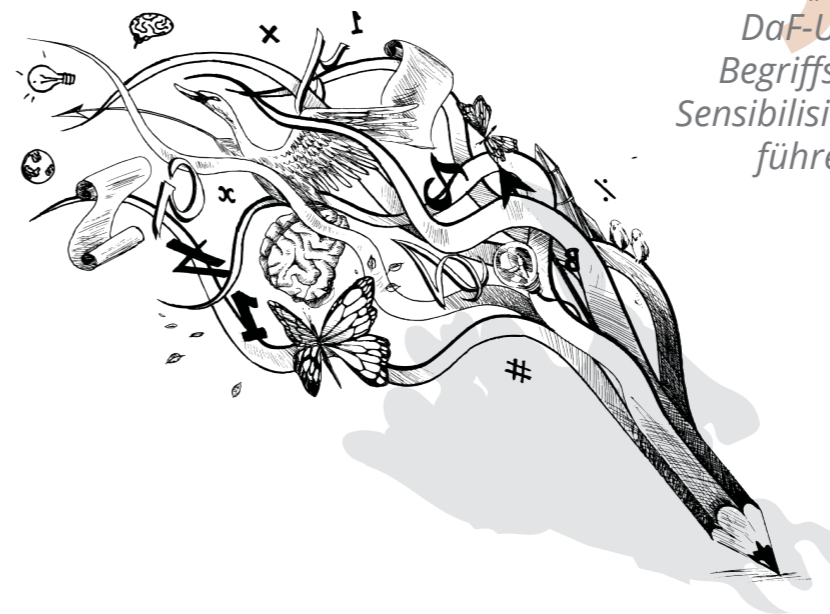
Sprachen fürs Leben!



Der kreative Prozess einer kreativen Produktion:

Zur Entwicklung eines literarischen Lernmaterials für den DaF-Unterricht

Catarina Portinho-Nauaiack, Luiz Carlos Abdala Junior



„Die Anwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung des Begriffs *symbolic competence* kann zu einer Sensibilisierung der Lernenden im Lernprozess führen, die über bestimmte Auffassungen hinausgeht (...).“

Centro Austríaco - das Österreich-Zentrum an der UFPR

Das *Centro Austríaco* bzw. Österreich-Zentrum an der Bundesuniversität von Paraná (UFPR) wurde 2020 von Dr. Ruth Bohunovsky gegründet und versteht sich als interdisziplinärer Raum für Forschung, Lehre und *Extensão Universitária*¹ im Bereich der österreichischen Kultur, Literatur und Sprache. Es ist ein Ort für persönliche und virtuelle Treffen, an dem Lehrende, Studierende und Interessierte zusammenkommen, um Themen rund um die deutschsprachige Kultur im Allgemeinen und die österreichische im Besonderen zu diskutieren. Die wissenschaftlichen Aktivitäten des Österreich-Zentrums unterteilen sich in zwei

¹ *Extensão universitária* ist ein spezifisches Element der brasilianischen Hochschulbildung, das auf die gesellschaftliche Verantwortung der Universität verweist. Es handelt sich um eine gesetzlich verankerte dritte Säule neben Forschung und Lehre, durch die Universitäten verpflichtet sind, ihre wissenschaftliche Produktion und akademischen Aktivitäten in einen Dialog mit der Gesellschaft zu bringen – etwa durch Workshops, offene Kurse, kulturelle Veranstaltungen, kollaborative Projekte mit externen Partnern oder durch die Entwicklung von Endprodukten (z. B. didaktischer Materialien), die als *open access* veröffentlicht werden.

Hauptbereiche: die Übersetzung literarischer und dramatischer Werke sowie die Entwicklung von Lernmaterialien – jeweils mit thematischem Schwerpunkt auf Österreich.

Das Österreich-Zentrum hat bereits einige Übersetzungen veröffentlicht und die Werke wurden in einem kollaborativen Prozess gemeinsam erarbeitet. Bis zum Jahr 2024 wurden drei Theaterstücke von Thomas Bernhard ins brasilianische Portugiesische übersetzt und veröffentlicht: *O presidente* (2020) (Originaltitel: „Der Präsident“, 1977), *Uma festa para Boris* (2022) (Originaltitel: „Ein Fest für Boris“, 1970) und *Immanuel Kant* (2024 [1978]). Inzwischen wurde auch das Stück *O que aconteceu após Nora deixar a Casa de Bonecas ou Pilares das Sociedades* (2023) (Originaltitel: „Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften“, 1977) von der Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek übersetzt und im Jahr 2023 veröffentlicht.

Noch vor der offiziellen Gründung des Zentrums wurde im Jahr 2019 die portugiesischsprachige Übersetzung des von Zeyringer & Gollner herausgegebenen Buches *Áustria – uma história literária: literatura, cultura e sociedade desde 1650* (2019) (Originaltitel: „Eine Literaturgeschichte: Österreich seit 1650“, 2012) veröffentlicht, die das Ergebnis von fünf Jahren kollaborativer Arbeit zwischen Dr. Bohunovsky und einer Gruppe von Studierenden darstellt.

Die Arbeitsgruppe für Lernmaterialienentwicklung

Die Auseinandersetzung mit Lernmaterialien begann bereits vor der Gründung des Österreich-Zentrums. Die Gruppenleiterinnen beschäftigen sich seit Jahren mit diesem Thema, insbesondere im Bereich Lernmaterialienentwicklung und -analyse. Bohunovsky hatte bereits im Jahr 2011 ein Lernmaterial für das brasilianische Publikum anhand von literarischen

Texten von João Ubaldo Ribeiro konzipiert (Bohunovsky, 2011) und dieses Lernmaterial wurde zu einem zentralen Gegenstand der Analyse in der Masterarbeit von Portinho-Nauaiack (2011), neben anderen Arbeiten mit Bezug zu Lernmaterialien (Bohunovsky, 2007; 2006; 2005; Portinho-Nauaiack, 2020; 2014).

Die Gruppenleiterinnen haben sich in verschiedenen Formaten weiter mit dem Thema beschäftigt und im Jahr 2022 wurde eine offizielle Arbeitsgruppe ins Leben gerufen; seither finden regelmäßige Online-Treffen statt. In den Treffen wird über theoretische Grundlagen, Entwürfe und Feedback diskutiert. Die Online-Formate ermöglichen dabei eine kontinuierliche und niederschwellige Mitarbeit auch über regionale Grenzen hinaus. Die Teilnehmer kommen aus ganz Brasilien.

Trotz der Niedrigschwelligkeit des Online-Formats waren auch Präsenztreffen von großer Bedeutung. Mit der Förderung durch den OeAD und Unterstützung der österreichischen Lek-

torin Cristina Rettenberger war es möglich, zwei Workshops in Curitiba zu organisieren. Die Workshops fanden im Dezember 2023 und im März 2025 statt. Im Jahr 2023 traf sich die Gruppe regelmäßig online, um über verschiedene Materialien zu diskutieren. Am Jahresende diente der Workshop als Treffpunkt für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Belém (PA), Rio de Janeiro (RJ), Pomerode (SC) und Curitiba (PR). Die Themen wurden dabei frei gewählt. Als Endprodukte des Workshops wurden zwei Lernmaterialien auf der Website des *Centro Austríaco* veröffentlicht, nämlich *Ismael Ivo – ein Tanzender zwischen Kulturen* und *Eine Fahrt um die Welt – Ida Pfeiffer*. Eine dritte Gruppe erarbeitete ein Lernmaterial zum deutschen Erbe in der Stadt Pomerode (SC), das ein Fachwerkhaus behandelt. Im Jahr 2024 widmeten sich die Lernmaterialien anlässlich des 100. Todestages des Schriftstellers Franz Kafka seinen Leben und Werk. Die Materialien sind auf der Website des *Centro Austríaco* veröffentlicht².

Der kreative Prozess bei der Entwicklung des Lernmaterials

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kreativität existiert bereits seit Jahrhunderten. Seit den griechischen und römischen Zi-

² Auf der Website des Österreich-Zentrums www.centroaustriaco.com stehen alle Lernmaterialien als *open access* frei zugänglich zur Verfügung. Das Österreich-Zentrum ermutigt Lehrende in ganz Brasilien, diese Materialien zu verwenden und, wenn möglich, Rückmeldungen dazu zu geben. Der *Instagram*-Kanal des Zentrums dient ebenfalls als Plattform für Austausch, die Bekanntmachung von Veranstaltungen und die Verbreitung relevanter Inhalte für die Community. Eine weitere Möglichkeit ist ein Besuch im Zentrum selbst. Die Bibliothek des Zentrums liegt im fünften Stock des Gebäudes Dom Pedro I, Campus Reitoria der Bundesuniversität von Paraná, in Curitiba, Südbrasilien.

„...im Jahr 2022 wurde eine offizielle Arbeitsgruppe ins Leben gerufen; seither finden regelmäßige Online-Treffen statt. In den Treffen wird über theoretische Grundlagen, Entwürfe und Feedback diskutiert. Die Online-Formate ermöglichen dabei eine kontinuierliche und niederschwellige Mitarbeit auch über regionale Grenzen hinaus.“

vilisationen versucht die Menschheit, das Konzept der Kreativität zu definieren (Silva, 2018). Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts wird Kreativität nicht mehr als Eigenschaft von Genies, sondern als Fähigkeit des Individuums angesehen, die insbesondere mit der Lösung von Problemen verbunden ist (Silva, 2018). Die Standarddefinition von Kreativität umfasst sowohl Originalität als auch Nützlichkeit (Runco und Jaeger, 2012). Die Literatur zur Rolle der Kreativität für Lernende ist relativ umfangreich (Alencar, 2002). Die Diskussion über die Förderung kreativer Prozesse bei Lehrkräften hingegen ist bislang weniger ausgeprägt.

In dieser Hinsicht wird hier Kreativität als Prozess verstanden, der vor dem Hintergrund der persönlichen, affektiven und akademischen Beziehung der Lehrkraft und Materialautor:innen zu ihrer entsprechenden Produktionsthemen in bestimmten, jeweils spezifischen sozialen Kontexten durchläuft. Bezüglich der Aktivität „Lernmaterialentwicklung“ kann ein solcher Kreativprozess insofern gefördert werden, als es den Lehrkräften ermöglicht wird, alternative, nichtkommerzielle Themen auszuwählen, die sowohl ihren Vorlieben als auch den Interessensbereichen des *Centro Austríaco* entsprechen, und sich mit den anderen Teilnehmer:innen auszutauschen, Feedback zu geben und zu erhalten.

Die Aktivität „Lernmaterialentwicklung“ kann zwei wichtige Bereiche im DaF-Kontext abdecken. Einerseits können unterschiedliche, nicht-traditionelle Themen berücksichtigt

werden. Die vom *Centro Austríaco* gewählten Schwerpunkte sind in kommerziellen Lehrwerken kaum vertreten - *Stefan und Lotte Zweig in Brasilien; Kalliope Projekt: Ausstellung; Peter Handke und Elfriede Jelinek*, um nur einige Beispiele zu nennen. Andererseits eröffnet sich eine interessante Gelegenheit, didaktische Fragestellungen gezielt zu vertiefen, methodisch zu erproben und im Rahmen der Lehrkräftebildung kritisch zu reflektieren.

Der kreative Prozess ist offen angelegt. Die Teilnehmenden können individuell oder kollaborativ arbeiten, wobei die Themenwahl ebenfalls frei erfolgt. Häufig bringen die Autor:innen eigene fachliche Perspektiven ein und greifen innerhalb der Online-Gruppe eigene Ideen oder Interessen zur weiteren Ausarbeitung auf.

„Andererseits eröffnet sich eine interessante Gelegenheit, didaktische Fragestellungen gezielt zu vertiefen, methodisch zu erproben und im Rahmen der Lehrkräftebildung kritisch zu reflektieren.“

Die Lernmaterialien werden mithilfe einer Design-Plattform entwickelt. Für die Gestaltung steht eine festgelegte Vorlage zur Verfügung, auf deren Grundlage die neuen Materialien entworfen werden. Die visuelle Gestaltung spielt dabei eine wichtige Rolle, da es sich nicht um ein klassisches Lehrwerk handelt. Der Entwicklungsprozess bis zur Veröffentlichung lässt sich in fünf strukturierende Schritte gliedern.

1. Konzeptionelle Planung: In dieser Phase wird das Thema des Lernmaterials ausgewählt und Lernziele werden skizziert. Die Autor:innen legen fest, welche

Kompetenzen oder Inhalte im Lernmaterial gefördert werden sollen.

2. Inhaltliche Ausarbeitung: Hier erfolgt die Auswahl und didaktische Aufbereitung der Materialien. Texte, Bilder, Aufgabenformate und Zusatzinformationen werden gesammelt, strukturiert und an das übergeordnete Lernziel angepasst. Es wird darauf geachtet, dass die Inhalte sowohl sprachlich als auch kulturell angemessen sind.

3. Gestaltung und Visualisierung: Die Materialien werden auf der Design-Plattform mithilfe der festgelegten Vorlage visuell umgesetzt. In dieser Phase wird besonderer Wert auf Layout, Benutzerfreundlichkeit und ästhetische Kohärenz gelegt.

4. Feedback und Überarbeitung: Die ersten Entwürfe werden innerhalb der Arbeitsgruppe präsentiert und diskutiert. In der Regel finden zwei Feedbackrunden statt, in denen sowohl didaktische als auch gestalterische Aspekte kritisch beleuchtet werden. Diese mehrstufige Rückmeldung ermöglicht eine differenzierte Überarbeitung und trägt maßgeblich zur didaktischen und ästhetischen Qualität der Materialien bei. Die Autor:innen nehmen gezielte Anpassungen vor, bevor das Lernmaterial in die Finalisierungsphase übergeht.

5. Finalisierung und Veröffentlichung: Nach Abschluss der Überarbeitung wird das Lernmaterial für die Veröffentlichung vorbereitet. Dazu gehören ein ergänzendes Lehrmaterial sowie die Freigabe zur Publikation auf der Website des *Centro Austríaco*.

Es ist wichtig zu beachten, dass die ersten drei Phasen nicht zwingend strikt voneinander getrennt verlaufen, sondern sich zeitlich überschneiden können, wie in Abbildung 1 gezeigt wird:



Erfahrungsbericht: Das Lernmaterial „Die Dichterin Rose Ausländer“

Die Auseinandersetzung von Abdala Junior mit dem Werk der Dichterin Rose Ausländer begann noch vor 2019, als er eine Studie über das Werk der Dichterin als Bachelorarbeit der Germanistik an der UFPR vorlegte³.

In den nächsten Jahren recherchierte er im Rahmen einer Masterarbeit ihr Leben und Werk weiter. Gleichzeitig mit dem Masterstudium begann Abdala Junior das Lehramtsstudium der Germanistik. 2022 absolvierte er das Masterstudium mit einer Arbeit, in der ihr Werk unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit und der Übersetzungswissenschaft erforscht wurde⁴.

Einige Monate später reichte er seine Abschlussarbeit für das Lehramtsstudium ein, in der das vorliegende Lernmaterial konzipiert und in einer ersten Fassung erstellt, aber damals nicht veröffentlicht wurde. Sowohl

³ Schon während des Bachelorstudiums legte Abdala Junior (2019) seinen ersten wissenschaftlichen Aufsatz über das Werk der Autorin vor, in dem er das Gedicht „Mutterland“ interpretierte.

⁴ Siehe Abdala Junior (2022a). Rose Ausländer schrieb meist auf Deutsch, dennoch hat sie auch englischsprachige Gedichte verfasst, deshalb das Interesse an ihrem Werk für die Erforschung der Mehrsprachigkeit in der Literatur.

das Lehramts- als auch das Masterstudium wurden an der UFPR durchgeführt.

Bereits als Doktorand an der Universität São Paulo (USP) kehrte Abdala Junior 2023 zu seiner Masterarbeit zurück, um die wichtigsten Ergebnisse dieser Forschungszeit in einem Aufsatz zusammenzubringen, der im selben Jahr unter dem Titel *Plurilinguismo e(m) tradução: Sobre um projeto de tradução da poética de Rose Ausländer* („Mehrsprachigkeit und Übersetzung: Zum Übersetzen Rose Ausländers Poetik“) (2023) in der Zeitschrift *Versaleta* der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft der UFPR veröffentlicht wurde.

Schon in seiner ersten Fassung (2022b) sollte das Lernmaterial den brasilianischen Deutschlernenden Rose Ausländer vorstellen, die in diesem Land noch weitgehend unbekannt ist. Dazu wurden in bestimmten Übungen sowohl ihre Biografie als auch ausgewählte Aspekte ihres Werkes aufgegriffen. Darüber hinaus sollten die Lernenden durch die im Material enthaltenen Aktivitäten dazu befähigt werden, einen literarischen Text der Autorin zu lesen, interpretieren und daraus eine authentische ästhetische Produktion entwickeln zu können. Als literarischer Text für das Lernmaterial wurde



Rose Ausländer (1901-1988)

war eine der wichtigsten deutschsprachigen Lyrikerinnen des 20. Jahrhunderts. Sie wurde in einem liberal-jüdischen Elternhaus in Czernowitz, damals Österreich-Ungarn, geboren. Die Stadt Czernowitz, deren Ursprünge bis zum Mittelalter zurückführen, war unter der Habsburgischen Monarchie Landeshauptstadt des Herzogtums Bukowina und wurde zu einem der relevantesten Kulturzentren Österreichs.

1921 wanderte Ausländer zum ersten Mal in die USA aus, wo sie zusammen mit ihrem Mann Ignaz Ausländer lebte und unter anderem als Redakteurin arbeitete.

1926 kam das Paar zurück nach Czernowitz, zu jener Zeit schon Gebiet Rumäniens. Nach der Trennung von Ignaz im Jahr 1928 lebte Ausländer zwischen Europa und Amerika.

Als 1939 der Krieg ausbrach, befand sie sich in Czernowitz bei ihrer Mutter. Ausländer überlebte zusammen mit der Mutter die Nazi-Verfolgung, indem sie Zwangsarbeit im jüdischen Ghetto leistete.

1946 wanderte die Autorin zum zweiten Mal in die USA aus. Während ihres zweiten Aufenthalts lebte sie ca. 20 Jahre in New York und fing an, auch englischsprachige Gedichte zu verfassen.

1965 übersiedelte sie in die Bundesrepublik Deutschland. Dort wohnte sie in München, bevor sie sich im Altersheim der jüdischen Gemeinde Nelly-Sachs-Haus in Düsseldorf niederließ.

1988 starb Ausländer im Alter von 86 Jahren. Sie publizierte mehr als 20 Gedichtbände. Die Fakten ihres Lebens wurden aus der Biografie von Braun (2006) entnommen.

das Gedicht „Niemand“⁵ ausgewählt. Diese Auswahl beruhte auf zwei Gründen: Erstens hat das Gedicht als Hauptthemen die Verbannung und den Verlust einer stabilen, fest gefügten Identität. Solche Themen prägen sowohl das ganze Werk Ausländers, die sich häufig mit Identitätsfragen und der Exilerfahrung beschäftigt, als auch die heutigen akademischen und gesellschaftlichen Debatten über Immigration und Transkulturalität⁶. Zweitens kann das Gedicht wegen seiner kurzen Form und seines geeigneten, begrenzten Wortschatzes auch von Lernenden auf Anfängerniveau behandelt werden. Aufgrund seiner stilistischen und ästhetischen Mittel bietet sogar der dichterische Text die Möglichkeit einer nicht begrenzten Auslegung an, da doppelsinnige Elemente, wie etwa Sätze ohne Interpunktionen, Verwendung von Wörtern, die je nach Sprachkontext etwas anderes bedeuten können, grundlegende Merkmale des Gedichts sind.

Dem Lernmaterial zugrunde liegt der Begriff *symbolic competence* von Kramersch (2006). Der Begriff verweist auf den Umgang mit symbolischen Systemen der Sprache sowie die Fähigkeit, symbolische Werte in einem komplexen globalen Kontext, den wir heute erleben, zu produzieren und auszutauschen (Kramersch, 2006). Angesichts eines nach wie vor beschleunigten Globalisierungsprozesses, der „die Lernenden mit sprachlichen und kulturellen Bezügen konfrontiert“ (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 395) und dessen Verhältnisse „immer mehr von Uneindeutigkeit, Uneigentlichkeit und Ambivalenz gekennzeichnet sind“ (*ibidem*), ist ein „vielschichtigeres Kompetenz-, Kommunikations- und Sprachverständnis“ (*ibidem*) seitens der Lernenden notwendig. In diesem Kontext stellt sich der Begriff der *symbolic competence* von großem Belang heraus, indem er sich auf die Frage bezieht, wie Individuen Bedeutungen produzieren und wie Bedeutungen nie fest-

⁵ Das Gedicht lautet „Ich bin König Niemand/ trage mein Niemandsland/ in der Tasche// Mit Fremdenpaß reise ich/ von Meer zu Meer// Wasser deine blaue/ deine schwarzen Augen/ die farblosen// Mein Pseudonym/ niemand/ ist legitim// Niemand argwöhnt/ daß ich ein König bin/ und in der Tasche trage/ mein heimatloses Land“. Siehe Ausländer (2012, S. 171).

⁶ Siehe u.a. Welsch (2012).

gelegt werden können, hingegen aus verschiedenen Sprachhandlungen innerhalb bestimmter historischer, ideologischer, sozialer und persönlicher Zusammenhänge an Sinn gewinnen. Nach Kramsch (2006) sind literarische Texte besonders dazu geeignet, die Fähigkeiten von symbolischen Kompetenzen zu entfalten. Literatur enthält das gesamte sinnstiftende Potenzial der Sprache und regt daher das Handeln mit ihren vielfältigen Bedeutungen sowie mit anderen symbolischen Aspekten von kommunikativen Situationen an. Die Anwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung des Begriffs *symbolic competence* kann zu einer Sensibilisierung der Lernenden im Lernprozess führen, die über bestimmte Auffassungen hinausgeht, nach denen die Rolle des DaF-Unterrichts sich bloß auf die Übermittlung von Handlungskompetenzen in kommunikativen Situationen beschränken sollte. Bezogen auf das vorliegende Lernmaterial kann die Arbeit an dem darin enthaltenen ästhetischen Produkt sowie die Entwicklung einer eigenen ästhetischen Produktion die Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erkenntnisgrenzen der Lernenden erweitern (Dobstadt & Riedner, 2021).

Im März 2025 hatte Abdala Junior im Rahmen des vom Österreich-Zentrum geförderten Workshops zur Lernmaterialentwicklung die Gelegenheit, die erste Fassung des Lernmaterials zu bearbeiten und weiterzuentwickeln. Obwohl die allgemeine Konzeption und theoretischen Grundlagen sowie die Ziele der Arbeit unverändert blieben, ermöglichte das zweitägige Treffen durch das Feedback der Kursleiterinnen und den intensiven Austausch mit den Kolleg:innen weitere Überlegungen zum Projekt. Diese führten wiederum zu neuen Übungen und einer äußerst neuen Gestaltung des Lernmaterials. Unter den Verfeinerungen sind hier zumindest zwei Aktivitäten hervorzuheben, die im Workshop entwickelt wurden und nach unserer Ansicht für die erzielte Sensibilisierung der Lernenden bedeutsam sind⁷. Sie werden im Folgenden ausführlicher kommentiert. In

⁷ Da der Umfang dieses Beitrags keine vollständige Darstellung des Lernmaterials erlaubt, haben wir uns entschieden, nur die innovativsten Punkte davon zu zeigen. Auf der Website des *Centro Austriaco* ist das gesamte Material zugänglich.

der ersten Übung des Materials (Abb. 2) sollten die Lernenden eine Tabelle ergänzen, indem sie aus einer österreichischen Perspektive Städte entweder dem „Inland“ oder „Ausland“ zuordnen:

1. Sehen Sie sich die Karte an und ordnen Sie die Orte in die Tabelle ein: Welche Städte liegen in Österreich und welche liegen im Ausland?

1. Veja o mapa abaixo e complete a tabela: quais cidades ficam na Austria e quais ficam no exterior?

Ausland	Inland
	Wien

Abb. 2 – Aktivität 1 (Abdala Junior, 2025).

Die Ergänzung der Tabelle soll als Aufwärmung dienen, indem das Vorwissen der Lernenden über Österreich und den europäischen Raum aktiviert wird. Dieses Vorwissen wird kurz auf *Stand-by* gesetzt, da in der Aktivität 2 den Lernenden die Dichterin vorgestellt wird. In den ersten beiden Übungen dieser Aktivität wird eine Assoziationsübung mit der Lektüre und Verarbeitung eines biographischen Textes über die Dichterin verbunden. Nachdem die Lernenden mit der Dichterin vertraut sind, wird in der nächsten Übung die Frage gestellt, wie der Name „Ausländer“ zur Lebensgeschichte der Autorin passt (Abb. 3). Im nächsten Schritt arbeiten die Lernenden mit einer zweiten Karte, die das alte Kaiserreich Österreich-Ungarn zeigt. Die Lernenden werden aufgefordert, diese zweite Karte (Abb. 3) sowohl der ersten Karte Österreichs aus Aktivität 1 (Abb. 2), als auch der Biografie von Ausländer zuzuordnen.

c) Wie kann sich der Begriff „Ausländer“ auf die Biografie der Dichterin beziehen? Analysieren Sie den Text und unterstreichen Sie die Textstellen, die darauf hinweisen.

c) Como o termo “Ausländer” se relaciona com a biografia da autora? Analise o texto e sublinhe os trechos que apontam essa relação.

d) Sehen Sie jetzt die Karte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie an. Identifizieren Sie die Städte aus Aufgabe 1. Wo wurde Rose Ausländer geboren? Zeigen Sie auf die Karte!

d) Veja o mapa do Império Austro-Húngaro. Quais cidades da atividade 1 reaparecem aqui? Onde nasceu Rose Ausländer? Aponte no mapa!



Quelle: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Austria-Hungary_map_de.svg

Abb. 3 – Übungen „c“ und „d“ von Aktivität 2 (Quelle: Abdala Junior, 2025).

Durch die Zuordnung der Städte in Aktivität 2 können die Lernenden die Begriffe „Ausland“ und „Inland“ unterscheiden und daraus den Begriff „Ausländer“ erfassen. Dieser ist nicht nur zufälligerweise der Namen der Autorin, sondern passt auch zu ihrer Lebensgeschichte, die durch Bewegungen zwischen Europa und Amerika geprägt war (sie selbst lebte viele Jahre als „Ausländerin“ in den USA). Außerdem sollte die Karte der Aktivität 2 (Abb. 3) die nationalorientierte Perspektive von der ersten Aktivität (Abb. 2) relativieren, indem einige der Städte, die in der Aktivität 1 im „Ausland“ liegen, d. h. außerhalb der Grenzen des heutigen Österreichs, nun innerhalb des Territoriums des alten Kaiserreiches wiedererkannt werden können. Hiermit können die Lernenden für das Risiko von sich ausschließlich an Nationalität

angelehnte Identitätskonstruktionen sensibilisiert werden, da solche Konstruktionen oft auf umstrittenen Vorstellungen von „Nation“ beruhen. Und nicht zuletzt dient diese Überlegung als indirekte Vorbereitung auf die Lektüre des Gedichts „Niemand“, da dieses einen fragenden Blick auf das Verhältnis von Identität und Herkunft wirft.

Beide Aktivitäten sind das materialisierte Ergebnis eines kreativen und kollaborativen Prozesses bei der Entwicklung dieses Lernmaterials, das auf der jahrelangen Beschäftigung von Abdala Junior mit dem Werk Ausländers sowie den neuen Anregungen des Workshops gründet. Sie gehen über traditionelle grammatikalische und kommunikative Modelle hinaus und zielen auf die Dekonstruktion sowie die Versetzung von konventionellen Deutungs-

mustern (Altmayer, 2008) ab. Durch die aktive Teilnahme der Lernenden bei der Durchführung der Aktivitäten des Materials werden sie in ein differenziertes Verhältnis zur Sprache gesetzt, das die Verlagerung von symbolischen Kompetenzen begünstigt. Diese Kompetenzen werden bei der Auseinandersetzung mit dem Gedicht in den nächsten Aktivitäten von Wert sein. Mit gezielten Übungen werden die Lernenden in den nächsten Phasen des Lernmaterials das Gedicht lesen und interpretieren können. Der letzte Schritt besteht in der Erarbeitung eines künstlerischen Produkts, das sich auf das Gedicht bezieht. Das kann entweder eine Übersetzung des Textes ins Portugiesische (die danach verglichen und kommentiert wird) oder ein ganz anderes Produkt wie etwa eine Kurzerzählung, eine Zeichnung, eine Collage oder ein ganz neues Gedicht sein. Diejenigen, die diese letzte Aufgabe gewählt haben, werden dann eingeladen, das Produkt ihrer Partnerin bzw. ihrem Partner vorzustellen und mögliche Verbindungen mit dem Gedicht „Niemand“ herzustellen. Eventuell können die Endprodukte auch als Sprechanlass dienen. Anhand der vorgeschlagenen Didaktisierung der kreativen Phase sind folglich die Voraussetzungen der symbolischen Kompetenzen, nämlich die Erweiterung der symbolischen Kraft

durch die Interpretation von Zeichen und ihren vielfältigen Beziehungen zu anderen Zeichen (Kramtsch, 2006), ebenfalls erreicht.

Fazit

Das komplette Lernmaterial steht auf der Website des Österreich-Zentrums als *open access* zur Verfügung. Die Lernmaterial-Arbeitsgruppe des *Centro Austríaco* dient zur Weiterbildung von Studierenden und Lehrkräften in Bezug auf didaktische Kompetenzen. Die Teilnahme an der Gruppe ist kostenfrei und offen für alle Interessierten⁸. Darüber hinaus bietet sich die Gelegenheit, neue Themen zu behandeln und kreative didaktische Angebote für den DaF-Unterricht vorzulegen und bei ständigem Austausch zu entwickeln.

Der Erfahrungsbericht über die Produktion von Abdala Junior zeigte, wie dieser Prozess in der Praxis ablief und wie sich die Anregungen aus der Aktivität im Lernmaterial widerspiegelten. Zudem trug die relativ lange Beschäftigung des Autors mit den Themen seiner Produktion auch zum Kreativprozess bei, was wiederum davon Zeugnis ablegte, wie Überlegungen verschiedener Arten in Konzeptionen für DaF-Materialien umgewandelt werden können. ■

.....
8 Anmeldungen können per E-Mail (centroaustriaco.ufpr@gmail.com) oder über Instagram (@centroaustriaco) erfolgen.

Literaturverzeichnis



- Abdala Junior, L. C. (2025, 15. August). *Die Dichterin Rose Ausländer: Leben und Werk* [Lernmaterial]. Centro Austríaco. <https://centroaustriaco.com/materiais-didaticos/>.
- Abdala Junior, L. C. (2023). Plurilinguismo e(m) tradução: sobre um projeto de tradução da poética de Rose Ausländer. *Revista Versalete*, 11 (20/21), 130-148. <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol11-20e21/versalete-vol-11-20e21.pdf>
- Abdala Junior, L. C. (2022a). *A tradução da poesia entrelín-guas de Rose Ausländer* [Masterarbeit, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/75641>
- Abdala Junior, L. C. (2022b). *Ein Didaktisierungsvorschlag zum Gedicht „Niemand“ von Rose Ausländer* [Unveröffentlichte Abschlussarbeit]. Universidade Federal do Paraná.
- Abdala Junior, L. C. (2019). Língua, palavra e experiência no poema „Mutterland“, de Rose Ausländer. *Revista Versalete*, 7 (13), 271-285. <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol7-13/16ABDALA,LuizCarlos.Li%CC%81ngua,Palavra,Resiste%CC%82ncia.pdf>
- Alencar, E. M. L. S. de. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*. 8 (15), 165-178.
- Altmayer, C. (2008b). Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, R & Tschirner, E. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz* (S. 28-42). Iudicium.
- Ausländer, R. (2012). Niemand. In: *Gedichte* (S. 171). Suhrkamp Verlag.
- Bernhard, T. (2023). *Immanuel Kant* (Neri, A. & Simões, H.; Übers.). Editora da UFPR. (Originalerscheinungsjahr 1978).
- Bernhard, T. (2020). *O presidente* (Eberspächer, G.; Pacheco, P., Übers.). Editora da UFPR. (Originalerscheinungsjahr 1975).
- Bernhard, T. (2022). *Uma festa para Boris* (Abdala Jr., L. & Simões, H., Übers.). Editora da UFPR. (Originalerscheinungsjahr 1970).
- Bohunovsky, R. (2011). Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. In Bohunovsky, R. (Hg.). *Ensinar alemão no Brasil: con-textos e conteúdos* (S. 83-98). Editora UFPR.
- Bohunovsky, R. (2007). *Mit oder ohne Lehrwerk: neue Trends und alte Praktiken*. In Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF. Akten des Seminars: Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF/Relações culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão Língua Estrangeira.
- Bohunovsky, R. (2006, 1. Oktober). Deutsch für Brasilianer: ein thematisches Lehrwerk für zielsprachenferne Lernende. ÖDaF-Mitteilungen, S. 35-43.
- Bohunovsky, R. (2005). Alemão para brasileiros: com João Ubaldo Ribeiro em Berlim - ein thematisches Lehrwerk. *Projekt*, S. 24-28.
- Braun, H. (2006). *„Ich bin fünftausend Jahre jung“*: Biografie von Rose Ausländer. Radius Verlag.
- Gollner, H. & Zeyringer, K. (2019). Áustria: uma história literária - literatura, cultura e sociedade desde 1650 (Bohunovsky, R.; Bachmann, C. G.; Bernardes, E. M.; Eberspächer, E.; Skarbek, D.; Gusmão, M. G., Übers.). Editora UFPR. (Originalerscheinungsjahr 2012).
- Jelinek, E. (2023). *O que aconteceu após Nora deixar a Casa de Bonecas ou Pilares das Sociedades*. (Abdala Jr., L.; Bohunovsky, R.; Eberspächer, G. & Neri, A., Übers.). Temporal. (Originalerscheinungsjahr 1977).
- Kramtsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252.
- Riedner, R. & Dobstadt, M. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Altmayer, C.; Biebighäuser, K.; Haberzettl, S. & Heine, A. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontext – Themen – Methoden* (S. 394-411). Springer Verlag.
- Runco, M.A.; Jaeger, G.J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Portinho-Nauaiack, C. (2020). «Alemão para Brasileiros com João Ubaldo em Berlim»: uma visita ampliada. In Portinho-Nauaiack, C.; Bohunovsky, R.; Wruck, V. (Hrsg.). *Ensinar Alemão no Brasil: percursos e procedimentos* (S. 215-232). Editora UFPR.
- Portinho-Nauaiack, C. (2014, 1. Dezember). Coleção Menschen: um mix de livro didático tradicional e recursos tecnológicos. *Projekt*, S. 40-41.

Portinho-Nauaiack, C. (2011). *Ein Brasilianer im Lehrwerk: Kulturbezogene Analyse von Aspekten eines brasilianischen Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache*. [Masterarbeit, Universidade Federal do Paraná; Universität Leipzig].

Silva, R.S. de A. T. L. da. (2018). *O papel da criatividade na produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira*. [Masterarbeit, Universidade Nova de Lisboa]

Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, D. & Schahadat, S. (Hg.). *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25-40). transcript Verlag.



Die richtigen Register ziehen: Grundlagen für DaF/DaZ

Luiz Carlos Abdala Junior
Brasilien



Luiz Carlos Abdala Junior ist Germanist, Übersetzer und DaF-Lehrer. Als Übersetzer wirkte er in den letzten Jahren an verschiedenen Veröffentlichungen deutschsprachiger Literatur in Brasilien mit, darunter die Theaterstücke *Uma festa para Boris* [Originaltitel: „Ein Fest für Boris“] (2022) von Thomas Bernhard (1931-1989) und *O que aconteceu após Nora deixar a Casa de Bonecas ou Pilares das Sociedades* [Originaltitel: „Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften“] (2023) von Elfriede Jelinek (1946-) sowie die Lyrikanthologie *Passagem de som/Tonprobe – Poesia contemporânea alemã* [„Passagem de som/Tonprobe – Zeitgenössische deutschsprachige Lyrik“] (2023). Zurzeit promoviert er an der Universität São Paulo (USP) über die freien Verse in der deutschsprachigen Lyrik der Nachkriegszeit.

Kontakt: luizabdalajr@gmail.com

Catarina Portinho-Nauaiack
Brasilien



Catarina Portinho-Nauaiack ist Dozentin an der Bundesuniversität von Paraná (UFPR), wo sie im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie in der Lehramtsausbildung tätig ist. Sie studierte Deutsch und Portugiesisch (Lehramt) an der UFPR, absolvierte einen binationalen Master an der UFPR und der Universität Leipzig und promovierte 2023 an der UFPR. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Fremdsprachendidaktik, der Entwicklung von Lehrmaterialien, der Lehrerbildung sowie in digitalen Bildungsansätzen. Sie ist derzeit stellvertretende Koordinatorin des Österreich-Zentrums an der UFPR und leitet ein interdisziplinäres PIBID-Projekt zu den Sprachen Portugiesisch, Englisch und Deutsch.

Kontakt: catarinaportinho@ufpr.br



Deutsch im Gebrauch: mündlich – schriftlich – medial Grundlagen und Vermittlung

Von Christian Fandrych und Maria Thurmair
2025, 421 Seiten, € 29,95. ISBN 978-3-503-24059-3
Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 7



Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Grundlagen, Forschungs- und Vermittlungspraxis

Von Rebecca Zabel
2024, 336 Seiten, € 22,-. ISBN 978-3-503-23923-8
Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 6



Mehrsprachiges Leseverstehen für Deutsch nach Englisch Eine Einführung

Von Marina Foschi Albert und Marianne Hepp
2024, 171 Seiten, € 22,-. ISBN 978-3-503-23896-5
Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 5



Deutsch für den Beruf

Eine Einführung
Von Constanze Niederhaus
2022, 265 Seiten, € 22,-. ISBN 978-3-503-20545-5
Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 4

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder
Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info



Auf Wissen vertrauen

Klassiker der deutschsprachigen Literatur für Jugendliche neu aufbereitet

Sabine Reiter

Einleitung: Rahmenbedingungen und Ziele

Auch wenn Literatur in einem kommunikativ ausgerichteten fremdsprachlichen Unterricht häufig zu kurz kommt, hat doch gerade sie das Potenzial, Interesse an anderen Sprachen und Kulturen zu wecken. Mit ihrer Hilfe lässt sich eine fremde Kultur im Kontext studieren, und kulturelle Inhalte können reflektiert werden (Altmayer 2014). Ferner können künstlerische Ausdrucksmittel, wie Badstübner-Kizik (2006) ausführt, ganzheitliche Lernprozesse befördern wie die Ausbildung von Phantasie, Kreativität, Emotionen und Empathie ebenso wie die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und moralischer Einstellungen. Besonders für jüngere Lerner sind diese Aspekte von großer Bedeutung. Innerhalb der Literatur eignen sich auch und vielleicht sogar insbesondere die sogenannten Klassiker zu diesem Zweck, weil sie oft als „zeitlos“ in dem Sinne gelten, dass sie existentielle Fragen berühren und verschiedene und immer wieder neue Interpretationen zulassen. Um jedoch diese inhaltlich und sprachlich heutzutage nicht mehr sehr eingängigen Texte für jüngere Leser zugänglich zu machen, sollten auch Materialien und Medien in die Unterrichtsgestaltung aufgenommen werden, die enger mit deren Lebensrealität in Verbindung stehen.

In einem traditionell verstandenen Literaturunterricht war man davon ausgegangen, dass es für ein eindeutiges oder „richtiges“ Verständnis von Literatur aus einem anderen kulturellen Kontext notwendig sei, zunächst den fremden Kulturkontext durch Sachtexte und andere Mittel aufzubauen, wie Dobstadt und Riedner (2012) bemerken. Die Arbeit an literarischen Texten aus anderen Kulturkreisen kann aber auch – wie dieselben Autoren weiter ausführen – mit dem Lernziel des Aufbaus kultureller Handlungskompetenz verbunden werden, die auf einem dynamischen Text-Kontext-Verhältnis bzw. Verständnis basiert. Die in den literarischen Texten abgebildete „Realität“ wird dabei als Konstrukt, als Ergebnis kultureller Deutungsmuster verstanden, und kann damit konsequenterweise in einem anderen Kontext auch anders konstruiert werden. Aus diesen und weiteren Überlegungen hat sich in den letzten Jahren eine neue Herangehensweise an das entwickelt, was früher im Fremdsprachenunterricht unter Landeskunde verstanden wurde. Und auch für die Vermittlung und das Verständnis von fiktionalen Texten ergeben sich daraus Konsequenzen, die sich die brasilianischen Lehrenden und Lernenden in den nachfolgend beschriebenen Unterrichtsprojekten zunutze machen konnten.



„Texte bieten also zahlreiche Anlässe für Gespräche über eigene Wahrnehmungen und aktuelle Entwicklungen und weisen Bezüge zum Weltwissen und zu Interessensbereichen der Jugendlichen auf. Damit können sie das leisten, was in einem modernen Landeskundeunterricht in einer Fremdsprache unter Teilhabe an Diskursen und Aushandlung von Deutungsmustern verstanden wird.“

Fremdsprachenlernen in Brasilien

Wenn man sich die Entwicklung der Deutschlernendenzahlen der letzten Jahre in Brasilien ansieht, muss man feststellen, dass diese stagnieren bzw. – vor allem in der Erwachsenenbildung und an Universitäten (s. DAAD-Bildungssystemanalyse für Brasilien 2023) – sogar rückläufig sind. Außerdem kommen viele Lernende über ein A2-Niveau nicht hinaus¹. Auf mögliche Gründe hierfür soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, aber eine der Folgen ist die weitere Einschränkung beruflicher Perspektiven für brasilianische Absolventen eines DaF- bzw. Germanistikstudiums, die ohnehin in vielen Regionen nicht sehr weit gefasst waren.²

Hinzu kommt die allgemeine sprachpolitische Tendenz in Brasilien, dem Erlernen oder Erhalt weiterer Sprachen wenig Wert beizumessen. So wird an brasilianischen öffentlichen Schulen in der Fremdsprachenausbildung komplett auf Englisch fokussiert, das ab dem 6. Schuljahr allerdings nur 1 oder 2 Stun-

1 Am Sprachenzentrum der UFPR (CELIN) wird im aktuellen Semester 2025.1 seit langem wieder ein B1-Kurs angeboten.

2 Aus diesem Grund sind die meisten Lehramtsstudiengänge Deutsch an brasilianischen öffentlichen Universitäten – so auch an der UFPR – verbunden mit einem Lehramtsstudium Portugiesisch, das den Studienabgängern ein wesentlich breiteres berufliches Betätigungsfeld bietet.

den pro Woche unterrichtet wird. Das heißt, dass die Jugendlichen nach Durchlaufen dieser Sprachausbildung allein kaum über rudimentäre Kenntnisse der Sprache hinauskommen.³ Im nationalen Lehrplan, der Base Nacional Comum Curricular (BNCC) für die Primarstufe I und II (Ensino Fundamental) wird die Funktion des Englischen als Lingua Franca in der internationalen Kommunikation betont. Die Bandbreite der Funktionen wird für die Sekundarstufe (Ensino Médio) erweitert um die der Anwendung des Englischen in digitalen Medien sowie seine dominante Rolle im jugendlichen Sprachgebrauch und in der Wissenschaft. Hervorgehoben wird damit vor allem der Nutzen im persönlichen und beruflichen Bereich innerhalb des eigenen Landes und im globalen Kontext. Die Jugendlichen sollen sich außerdem kritisch mit der Vormachtstellung des Englischen in der bestehenden Weltordnung und in der eigenen Gesellschaft auseinandersetzen und darüber nachdenken, ob auch andere Organisationsformen sowie Ausdrucksmittel zur Herstellung von Identität möglich wären (BNCC Ensino Médio 2017: 476, 477). Damit wird indirekt auf die Dekolonialismus-Debatte verwiesen, nach der eine Sprache wie das Englische als

3 Wer finanziell dazu in der Lage ist, lernt daher schon während der Schulzeit zusätzlich Englisch in einer privaten Sprachschule.

Mittel zur politischen und kulturellen Dominanz angesehen werden kann. Obwohl in der Schulausbildung außerdem noch eine zweite Fremdsprache vorgesehen ist, die – als Nationalsprache der meisten südamerikanischen Nachbarländer – vorzugsweise Spanisch sein soll, sieht die Realität so aus, dass für ein flächendeckendes Angebot in den Schulen nicht genügend Lehrende ausgebildet werden. Weitere, vorwiegend europäische Fremdsprachen sind noch weniger vertreten.⁴ Auch andere Erstsprachen, seien es die von Migranten oder von Indigenen, finden im schulischen Kontext keine Beachtung.⁵

Das Projeto de Formação de Professores an der UFPR

Ein brasilianischer Schulabgänger hat also heutzutage im Allgemeinen wenig Erfahrung mit dem Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen und besitzt entsprechend wenig Lernstrategien oder ausbaufähiges Vorwissen, wenn er als junger Erwachsener in einer Sprachenschule oder an der Universität einen Sprachkurs besucht oder sogar ein fremdsprachliches Studium aufnimmt. Aus dieser Situation heraus, die auch in den Vorjahren wenig anders war, wurde in das neuere Curriculum von 2019 des Lehramtsstudiums Deutsch an der UFPR die Lehrveranstaltung *Projeto de Formação de Professores* aufgenommen, die mit ihren Schul-Workshops darauf abzielt, schon während der Schulausbildung bei Jugendlichen Interesse an Deutsch zu wecken und da-

4 So bot die UFPR von 2017 bis 2023 ein Zweitstudium Deutsch im Rahmen des Regierungsprogramms PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) in der Region Joinville im angrenzenden Bundesstaat Santa Catarina an, das aber nach dem Abschluss von drei Jahrgangsstufen wieder eingestellt wurde, weil die Nachfrage nach Deutschlehrenden in dem Zeitraum nicht – wie ursprünglich angenommen – gestiegen war, sondern weiter abgenommen hatte (s. Portinho-Nauaiack/Soethe/Paulino 2021 für Details zum Studiengang).

5 Immerhin ist vorgesehen, indigene Literaturen in Übersetzung im Portugiesischunterricht zu behandeln. Im entsprechenden Abschnitt des Lehrplans sind sie neben der portugiesischen, den afrikanischen und lateinamerikanischen als bevorzugte Literaturen aufgeführt (vgl. BNCC, campo artístico-literário de atuação social, EM13LP52).

mit an den Schulen für das Sprachenlernen im Allgemeinen zu werben und bestenfalls neue DaF-Lerner*innen zu gewinnen. Gleichzeitig wird eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität in diesem Bereich angestrebt.

Die Lehrveranstaltung mit 30 Semesterwochenstunden findet bereits im dritten Semester statt, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Studierenden noch keinerlei Unterrichtserfahrung gesammelt haben und selbst im Deutschen erst über ein sprachliches Niveau von A1 oder A2 (nach dem GER) verfügen. Die Veranstaltung, bestehend aus einer Vorbereitungs- und einer Praxisphase in Form eines in Zweier- bis Vierergruppen durchgeführten Unterrichtspraktikums an einer allgemeinbildenden Schule, soll parallel zu einer Einführungsveranstaltung in deutschsprachige Literatur in Übersetzung besucht werden. In dieser erhalten die Studierenden die Gelegenheit, sich inhaltlich mit den Werken auseinanderzusetzen, zu denen sie während der Vorbereitungsphase unter Dozent*innenanleitung Unterrichtsmaterial auf Portugiesisch für ihre drei- bis vierstündigen Workshops erarbeiten. Da alle DaF-Lehramtsstudierenden an der UFPR auch eine Lehrbefähigung für das Fach Portugiesisch erwerben, kommt die Praxis-Erfahrung im Rahmen des Portugiesisch-Unterrichts an den Schulen auch ihrem zweiten Studienfach zugute. Sie erhalten mit dem selbstständig vorbereiteten und durchgeführten Workshop eine erste Orientierung hinsichtlich der zukünftigen Berufspraxis⁶ und zusätzlich den Kontakt zu einer Schule, in der sie später weitere Praktika in diesem zweiten Fach absolvieren können. Die für das Praktikum vorgesehene Zielgruppe waren ursprünglich allein Schüler*innen der Sekundarstufe, also im Alter von 15 bis 17 Jahren. Während der praktischen Umsetzung des Projekts wurde diese Gruppe um den letzten

6 In Curitiba gibt es mehrere Privatschulen, in denen Deutsch regulär angeboten wird, so dass – im Gegensatz zu anderen Standorten in Brasilien – die Aneignung pädagogischer und didaktischer Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durchaus sinnvoll ist.

Jahrgang der Primarstufe II, also Schüler*innen im Alter von 14 oder 15 Jahren, erweitert.

Ein weiterer mit dem Projekt verbundener Aspekt, der sowohl die Schüler*innen an den Schulen als auch die DaF-Studierenden betrifft, ist der der Leseförderung. Die Studierenden setzen sich bei Konzeption und Durchführung ihrer Unterrichtsprojekte intensiv mit dem gewählten literarischen Werk auseinander, und ebenso sind die Schüler*innen während der Praxisphase aufgefordert, sich anhand ausgewählter Textstellen genauer mit bestimmten Aspekten des jeweiligen Werks zu beschäftigen. Beide Gruppen erhalten dadurch die Möglichkeit, ihre Lese- aber auch interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen auszubauen. Auch eine kontrastive Sprachbetrachtung ist bereits möglich, indem die Übersetzung des Titels oder einzelner, im Werk relevanter Begriffe problematisiert wird.

Die Lehrveranstaltung wurde seit dem ersten Semester 2021 bisher vier Mal an der UFPR durchgeführt. Im ersten Jahr konnte der Praxisteil aufgrund der Pandemie lediglich in Form eines Online-Seminars für Kommiliton*innen stattfinden, und auch im Frühjahr 2024 während eines Universitätsstreiks war nur eine interne Umsetzung vor einer Gruppe von Studierenden möglich. Aber 2022 und 2023 konnten am benachbarten Colégio Estadual do Paraná (CEP) Workshops mit mehreren Schulklassen des zweiten Jahrs der Sekundarstufe und des letzten Jahrs der Primarstufe II in Einzel- bzw. Doppelstunden rea-

lisiert werden.⁷ Das CEP zeichnet sich dadurch aus, dass Deutsch als Zusatzaktivität außerhalb des Lehrplans angeboten wird. Interessierte Schüler*innen wären also in der Lage, nach den Workshops in der eigenen Schule Deutsch zu lernen. Im September 2024 konnten außerdem einzelne Unterrichtsstunden zu einem der

Werke auf der FLIP-Pomerode vor Schulklassen aus der deutschsprachigen Einwanderung geprägten Region Santa Catarinas von einigen der Lehramtsstudierenden wiederholt werden. Die Klassenstärken, am CEP wie auf der Literaturveranstaltung in Pomerode, variierten jeweils zwischen 30 und 35 Schüler*innen. Als Sozialformen wurde für die Aktivitäten vorwiegend die Arbeit in Kleingruppen mit vier bis sechs Schüler*innen gewählt, mit anschließender Präsentation und Diskussion von Ergebnissen im Plenum. Längere Phasen von Frontalunterricht wurden bewusst vermieden, um die Autonomie bei der Erarbei-

tung innerhalb der Kleingruppen zu fördern. Da die unterrichtenden DaF-Studierenden ebenfalls eine Gruppe von drei bis vier Personen bildeten, konnten sie sich so aufteilen, dass jeweils eine/r den Kleingruppen unterstützend zur Seite stand.

Auswahl der Texte und Methodologie

Für die Unterrichtsprojekte wurden Werke der deutschsprachigen Literatur ausgewählt, die für DaF-Studierende der UFPR zur literarischen

7 An dieser Stelle möchte ich der Portugiesisch-Fachlehrerin Alessandra Pilati am CEP für ihre Bereitschaft danken, den Studierenden den Raum in ihrem Unterricht zur Verfügung zu stellen und sie während der Aktivitäten zu beraten.

„Aus dieser Situation heraus (...) wurde die Lehrveranstaltung (...) aufgenommen, die mit ihren Schul-Workshops darauf abzielt, schon während der Schulausbildung bei Jugendlichen Interesse an Deutsch zu wecken und damit an den Schulen für das Sprachenlernen im Allgemeinen zu werben und bestenfalls neue DaF-Lerner*innen zu gewinnen.“

Pflichtlektüre gehören, aber auch für brasilianische Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 15 und 17 (d.h. im letzten Jahr der Primarstufe II und in der Sekundarstufe) thematisch und z.T. auch sprachlich interessant sein können.

Wichtig für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an brasilianischen Schulen war außerdem die Verortung der geplanten Unterrichtsaktivitäten im brasilianischen Lehrplan. Laut diesem Lehrplan können im Portugiesischunterricht des *Ensino Médio* neben brasilianischen auch literarische Werke aus anderen Kulturkreisen behandelt werden, die u.a. hinsichtlich ihres Entstehungskontextes und ihres Dialogs mit der Gegenwart untersucht werden sollen:

„[Analyse] bedeutender Werke der brasilianischen und der Literatur anderer Länder und Völker [...], auf Grundlage von [...] Kriterien, die sich auf unterschiedliche kulturelle Systeme beziehen, unter Berücksichtigung des Produktionskontextes (Weltanschauungen, Dialoge mit anderen Texten, Einbindung in ästhetische und kulturelle Bewegungen usw.) und der Art und Weise, wie sie mit der Gegenwart in Dialog treten.“ (EM13LP52, Übersetzung durch die Verf.)⁸

Um zu gewährleisten, dass das Unterrichtsmaterial je nach Schüler*innenprofil⁹ mit variierenden Anteilen in deutscher Sprache erstellt werden konnte, beschränkte sich die Auswahl auf Texte mit bereits existierender portugiesischer Übersetzung. Außerdem wurden zur weiteren Unterstützung des Verstehensprozesses Adaptationen als Graphic Novels derselben Werke in

8 "Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos [...], com base em [...] critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente."

9 Das Material ist ausdrücklich auch für den Gebrauch an Schulen vorgesehen, in denen Deutsch als eigenständiges Unterrichtsfach gelehrt wird. Im beschriebenen Fall ist seine Nutzung im Portugiesisch-Unterricht der Tatsache geschuldet, dass die Lehrenden zu dem frühen Zeitpunkt in ihrem Studium selbst noch nicht in der Lage sind auf Deutsch zu unterrichten.

die zugrundeliegende Materialsammlung einbezogen. Graphic Novels sollen in diesem Zusammenhang in Abgrenzung zum Comic verstanden werden als „Medium [...], das Geschichten literarisch erzählen kann“ (Abraham/Lay 2020). Laut Schmitz-Emans (2012) stellen sie sich „in den Dienst einer Kartierung der «Weltliteratur»“, stellen aber „ästhetisch eigenwertige Artefakte“ dar. Sie sind, wie Abraham und Lay (2020) weiter ausführen, also „stofflich an Literatur orientiert, ästhetisch [aber] an visuellen und theatralen Kunstformen“. In der Arbeit mit jugendlichen Lernern lassen sich Graphic Novels nicht nur deswegen sinnvoll einsetzen, weil sie sprachlich vorentlasten können, indem z.B. komplexe Beschreibungen bildlich dargestellt werden, sondern sie knüpfen auch an das Vorwissen der Schüler*innen an, die in der Regel mit der Symbolik von Graphic Novels vertraut sind. Außerdem erlaubt die zusätzliche Verwendung der Graphic Novel einen Vergleich zwischen unterschiedlichen medialen Repräsentationen, was unter der Rubrik „Todos os campos de atuação social“ ausdrücklich im brasilianischen Lehrplan für die Sekundarstufe vorgesehen ist:

„[Analyse], auf Grundlage kontextueller, ästhetischer und kultureller Bezüge, von Bedeutungseffekten, die sich aus der Auswahl und Komposition von Bildern [...] und ihrer Abfolge [...] sowie aus der Beziehung zwischen diesen Elementen und dem Verbalen ergeben, und [Berücksichtigung] dieser Effekte in Bild- und Videoproduktionen, um die Möglichkeiten der Bedeutungskonstruktion und Wertschätzung zu erweitern.“ (EM13LP14, Übersetzung durch die Verf.)¹⁰

Auch im Lehrplan der Primarstufe II ist bereits eine ähnliche Herangehensweise des Vergleichs zwischen den sinnstiftenden Elementen literarischer Texte und denen anderer medialer Re-

10 "Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens [...] e de sua sequenciação [...] e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação".

präsentationen formuliert sowie zwischen Originaltexten und Werken, die auf diese verweisen, anspielen oder Inhalte wiederaufnehmen:

„[Analyse der] Bedeutungseffekte, die sich aus der Verwendung von Intertextualitätsmechanismen (Verweise, Anspielungen, Wiederholungen) zwischen literarischen Texten, zwischen diesen und anderen künstlerischen Manifestationen (Film, Theater, bildende und mediale Kunst, Musik) in Bezug auf Themen, Figuren, Stile, Autoren usw. ergeben, sowie zwischen dem Originaltext und Parodien, Paraphrasen, Pastiche, [...] usw.“ (EF89LP32, Übersetzung durch die Verf.)¹¹

Für die bereits erfolgten Unterrichtsprojekte wurden drei Texte ausgewählt, die zu den „Klassikern“ der deutschsprachigen Literatur gezählt und noch heute aufgrund ihrer zeitlosen Thematik im Schulunterricht in Deutschland besprochen werden. Sie wurden vor ein bis zwei Jahrhunderten verfasst und sind zumindest teilweise über den deutschsprachigen Raum hinaus bekannt. Entsprechend gibt es zahlreiche intertextuelle Bezüge sowie weitere Adaptationen in anderen Medien, durch die das Workshop-Material angereichert werden konnte. Die Zuordnung dieser Werke zu unterschiedlichen literarischen Epochen soll in diesem Kontext nicht relevant sein. Es handelt sich zum einen um die 1888 von Theodor Storm veröffentlichte Novelle *Der Schimmelreiter*, deren Handlung in der norddeutschen Küstenregion spielt, zum anderen um die Erzählungen *Die Verwandlung* (1912) von Franz Kafka und *Der Sandmann* (1816) von E.T.A. Hoffmann. Letztere sind in Bezug auf die Handlungsorte nicht näher spezifiziert, außer dass es sich um städtische Um-

11 "Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias paráfrases, pastiches, [...], dentre outros."

gebungen handelt, eine größere Stadt bei Kafka und eine Provinzstadt sowie eine Universitätsstadt bei E.T.A. Hoffmann. Für alle drei Werke gibt es eine oder mehrere portugiesische Übersetzungen, was im Fall von Kafka und E.T.A. Hoffmann, deren Werke seit langem international rezipiert werden, nicht weiter bemerkenswert ist, bei Storm wiederum eine bewusste Entscheidung des Übersetzers Maurício Cardoso war, der in der sprachlichen und kulturellen Andersartigkeit einen möglichst herausfordernden Text gefunden hatte. Diese Andersartigkeit beschreibt er in seinen „Reisenotizen“ durch den Text:

„[...] treffe ich auf den Anderen. Und das ist es, was sofort meine Aufmerksamkeit erregt: der Eindruck, dass der, dem ich gegenüberstehe, ein *Anderer* ist. Der Unterschied – nicht messbar, aber offenkundig – macht mich für eine Weile blind: Ich kann in diesem Anderen nur *den Anderen* sehen, so groß ist der Unterschied, der uns trennt, der uns unterscheidet, der uns als den *Einen* und den *Anderen* schafft.“ (Cardoso, 2006, S. 153, Übersetzung durch die Verf.)¹²

Die Wahrnehmung der Differenz bewegte ihn dazu, zusätzlich zur textgetreuen Übersetzung eine zweite Übertragung ins Portugiesische („O centauro bronco“) zu erschaffen, in der er für unbekannte kulturelle Elemente Entsprechungen aus der brasilianischen Realität in den Handlungsverlauf einsetzte und damit das Fremde im Ausgangstext mit dem Ähnlichen im eigenen Kontext in Beziehung setzte. Die deutschsprachigen Originale aller drei Texte stehen im Gutenberg-Projekt im Internet zur Verfügung.¹³

12 "[...] deparo-me com o outro. E é isto o que de imediato me chama a atenção: a impressão de que este, com quem deparo, seja um *outro*. A diferença – incomensurável, mas manifesta – deixa-me cego por um tempo: só enxergo no outro esse *um outro*, tamanha a diferença que nos separa, que nos distingue, que nos cria como *um e outro*."

13 <https://www.projekt-gutenberg.org/autoren/info/autor-az.html> (26.04.2025)

Für den *Schimmelreiter*, eine Gespenstergeschichte, die mit den Ereignissen um eine verheerende Sturmflut einen starken Bezug zu den gegenwärtigen, durch den Klimawandel hervorgerufenen Naturkatastrophen enthält, existieren gleich zwei verschiedene Graphic Novels mit unterschiedlicher Ästhetik und Schwerpunkten in der Darstellung. Während sich Natters (2014) Graphic Novel relativ eng am Text orientiert, ist die von Ciponte (2019) stärker interpretierend. Für die anderen beiden Erzählungen waren mit *Die Verwandlung. Von Franz Kafka* (Corbeyran/Horne 2018) und *Der Sandmann. Nach E.T.A. Hoffmann* (Konstantinov 2019) je nur eine Graphic Novel verfügbar. Die Nennung der Textautoren mit „von“ bzw. „nach“ legt nahe, dass die Verfasser in ihren Adaptationen unterschiedlich frei mit der geschriebenen Originalvorlage umgegangen sind. Für die *Verwandlung* fanden die Studierenden eine weitere bildliche Darstellung im Inter-

net mit portugiesischem Text (Pacheco o.D.), und in Verbindung mit dem *Sandmann* konnte auf eine bei Jugendlichen beliebte amerikanische Netflix-Serie verwiesen werden.

In der folgenden Tabelle 1 sind für alle drei Werke verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung zusammengefasst worden, unterschieden nach allgemeinen oder aktuellen Bezügen, Anlässen für einen inter- oder transkulturellen Austausch und sprachlichen Besonderheiten – letztere vor allem für Schüler*innen mit erweiterten Deutschkenntnissen, aber auch zur Thematisierung von Übersetzungen im Allgemeinen anhand einzelner Wörter, die bestimmte Erwartungshaltungen wecken und Interpretationsspielräume einengen oder auch erweitern können. Rein informative landeskundliche Themen speziell für den Deutsch-Unterricht finden sich unter „Sonstiges“, ebenso wie intertextuelle Bezüge.

Tabelle 1

Die literarischen Texte und ihre Möglichkeiten (eigene Darstellung)

Werke/ Möglichkeiten der Bearbeitung	T. Storm. <i>Der Schimmelreiter</i> (1888)	F. Kafka. <i>Die Verwandlung</i> (1912)	E.T.A. Hoffmann. <i>Der Sandmann</i> (1816)
Allgemeines oder aktuelle Bezüge, z.B.	Flutkatastrophen; Wissenschaft/Innovation - Tradition; Vernunft – Aberglaube; Mystik/ das „Übernatürliche“	Vater-Sohn-Konflikt; Entmenschlichung im kapitalistischen System; Selbst- und Fremdwahrnehmung	Traumata; verschiedene Realitäts-/ Wahrnehmungsebenen; Angst vor dem Unbekannten/ Fremden; Beziehungen im Zeitalter der Technologie; Netflix-Serie
Inter- /transkulturelle Diskussion, z.B.	Aberglaube; Einbeziehung von <i>O centauro bronco</i> (Übertragung von Maurício Cardozo)	Familien- und Arbeitsverhältnisse Anfang des 20. Jahrhunderts in Europa	Mythen/Einschlafgeschichten (Thema: Kindererziehung); Frauenbild Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland im Vergleich zu heute
Sprache, z.B.	Hochdeutsch – Plattdeutsch (Dialekte bzw. Soziolekte); Übersetzung des Titels; Übersetzung der Geräuschwörter in den GNs	Übersetzung des Titels („A Metamorphose“), Übersetzungsäquivalent zu „Ungeziefer“; Übersetzung der Geräuschwörter in den GNs	Ähnlichkeiten Deutsch – Englisch (Titel); verschiedene Textsorten (Erzählung, Briefe) – Umsetzung in der GN; Übersetzung der Geräuschwörter in den GNs
Sonstiges, z.B.	Hinterfragung des bisherigen Deutschlandbildes (regionale Besonderheiten)	Historisches: Deutsch in Prag	Intertextualität: Märchen von Andersen, <i>Sandman</i> (Netflixserie), <i>(Unser) Sandmännchen</i> (DDR – BRD, älteste deutsche Kinder-Serie)

Bei allen drei Werken eignet sich der Titel und/oder seine portugiesische Übersetzung für den Einstieg. Im Fall des *Schimmelreiters* können Schüler*innen mit erweiterten Deutschkenntnissen darüber nachdenken, wie sich dieses Kompositum mit einer Komponente (Schimmel), für die es kein direktes Äquivalent im portugiesischen Wortschatz gibt, am besten ins Portugiesische übertragen lässt. Eine weitere Möglichkeit ist die Auseinandersetzung mit dem vom Übersetzer gewählten Titel *A assombrosa história do homem do cavalo branco*, der bereits bestimmte Erwartungen bei der brasilianischen Leserschaft weckt, die der deutschsprachige Originaltitel nicht generiert.

Auch in Bezug auf Kafkas *Verwandlung* bietet sich der Vergleich zwischen dem deutschen und dem portugiesischen Titel an. Während *Die Verwandlung* noch alle Interpretationsmöglichkeiten offenlässt, legt der brasilianische Titel *A Metamorfose* bereits fest, dass es sich um eine Verwandlung in ein Insekt handelt. Eine Studierendengruppe führte in die Erzählung ein, indem sie die ersten Sätze des Textes, in denen der Protagonist morgens als „ungeheure[s] Ungeziefer“ aufwacht, vorlas bzw. selbst lesen ließ. Hierbei tauschten die Student*innen die portugiesische Übersetzung *inseto* durch den deutschen Begriff aus und ließen die Schüler*innen die beschriebene Gestalt malen. Es stellte sich heraus, dass nicht alle automatisch eine Kakerlake malten, wie viele Titelbilder zu der Erzählung suggerieren. Diese Herangehensweise erlaubt eine anschließende Diskussion über Übersetzungen und Beeinflussungen durch Bilder, die eine direkte Verbindung zu Herausforderungen der modernen Welt wie *fake news* und durch Computer erstellte Bilder und Texte herstellt.

Beim *Sandmann* wiederum kann die Herangehensweise über die mit dem Titel verbundenen Assoziationen erfolgen. Dieser ist im Englischen, und damit auch in der gleichnamigen

Netflix-Serie, fast identisch und kann daher auch von Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen erschlossen werden. Ein Verweis auf weitere Sandmann-Darstellungen (z.B. *Das Sandmännchen* aus dem deutschen Kinderfernsehprogramm; Titelseiten zum Märchen *Der Sandmann* von Hans Christian Andersen) eignet sich ebenfalls für den Einstieg, um auf gemeinsame und unterschiedliche Elemente und damit bereits auf die Intertextualität einzugehen.

Für die weitere Arbeit gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie das Material genutzt werden kann, um die Schüler*innen durch die eigene intensive Arbeit an ausgewählten Szenen neugierig auf den jeweiligen Gesamttext zu machen, der in drei bis vier Unterrichtsstunden nicht umfassend behandelt werden kann. An dieser Stelle können nur einige davon genannt werden.

Während die meisten Studierenden in ihren Workshops den Inhalt des Werks kurz umrissen, wählte eine Gruppe als Herangehensweise an den *Schimmelreiter* Schlüsselszenen der darstellungsgetreueren Graphic Novel von Natter (2014) aus, deren einzelne Bilder sie auseinanderschneiden und durch die Schüler*innengruppen wieder zusammensetzen ließen. Anschließend mussten diese im Plenum ihre Neuordnung begründen, wobei bereits deutlich wurde, dass sie Darstellungselemente als Hinweise genutzt hatten. Die verschiedenen geordneten Szenen wurden dann von den Lehrenden an der Tafel in eine Reihenfolge gebracht, und die Schüler*innen erhielten so einen Überblick über das Werk. An diese Aktivität schloss sich eine Lektüre der jeweiligen Szene im literarischen Vorbild an, so dass die Schüler*innen einen Vergleich der verschiedenen Darstellungsformen anstellen konnten. Aufgaben, in denen die Schüler*innen die Darstellung in Wort und Bild miteinander vergleichen mussten, wurden auch von den Studierendengruppen für die

anderen Werke erarbeitet. Interessant war dabei vor allem die jeweilige Kennzeichnung von Elementen wie Träumen (*Sandmann*), Zeit und Erinnerungen unterschiedlicher Protagonisten (*Schimmelreiter*), Gedanken (*Verwandlung*) sowie mystischen Gestalten (*Schimmelreiter*, *Sandmann*). Besonders kreativ sind Aufgaben, in denen die Schüler*innen selbst von einem ins andere Medium übersetzen, indem sie z.B. anhand einer bildlich dargestellten Szene einen Text entwerfen oder umgekehrt eine Bildsequenz auf der Basis einer schriftlich dargestellten Szene erstellen. Auch kann man mithilfe einer Bildbearbeitungssoftware die Texte aus den Sprechblasen herauslösen und die Schüler*innen die Sprechblasen entweder auf Basis des geschriebenen Textes oder auch frei anhand von Hinweisen in der bildlichen Darstellung füllen lassen. An dieser Stelle können auch die in Comics und Graphic Novels üblichen Geräuschwörter übersetzt werden, womit sich verdeutlichen lässt, dass auch diese nicht universal sind, sondern auf gesellschaftlichen Konventionen beruhen. Damit kann ein weiteres in der BNCC für den *Ensino Médio* formuliertes Lernziel erreicht oder zumindest als Denkprozess angestoßen werden: eine kritische Analyse von Texten als sprachliche Produkte, die in einem bestimmten (geo)politischen, historischen, sozialen und kulturellen Kontext entstanden, aber wandelbar sind (vgl. BNCC, EM13LGG401). Für Aufgaben, in denen verschiedene Textsorten geübt werden sollen, gibt es die Möglichkeit, einzelne Bilder der Graphic Novels zu beschreiben oder auch den vorangestellten Briefen im *Sandmann* sprachlich eine moderne Form zu geben bzw. sie (gekürzt) in ein heute üblicheres Format wie eine E-Mail zu übertragen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Schüler*innen einen Brief bzw. eine persönliche E-Mail eines Protagonisten an eine nahestehende Person oder einen Tagebucheintrag verfassen zu lassen, in denen dieser sich über die eigenen Gefühle in Bezug auf eine bestimmte Situation äußert. Auf diese Weise sind die Schüler*innen aufgefordert,

sich in die handelnde Person, z.B. Gregor Samsa oder auch den Deichgrafen Hauke Haien hineinzusetzen, wodurch – wie eingangs beschrieben – Empathiefähigkeit gefördert werden kann. Da die Texte während der Workshops nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt werden können, ist es auch möglich, dass die Schüler*innen sich selbst ein Ende der Geschichte überlegen, wodurch wiederum ihre Phantasie angeregt wird.

Zum Verständnis schwieriger Inhalte und unbekannter Konzepte oder Wörter im geschriebenen Text (z.B. die Landschaftsbeschreibungen und regionale Ausdrücke wie *Deiche* und *Priele* im *Schimmelreiter*, die selbst auf Portugiesisch nicht zum allgemein bekannten Wortschatz gehören) können die bildlichen Darstellungen der Graphic Novel als eine Form des Scaffolding¹⁴ herangezogen werden. Auch lassen sich durch Einsatz von mehr oder weniger Bildern der Graphic Novels Arbeitsblätter zur Binnendifferenzierung innerhalb einer Lernengruppe erstellen.

Eine weitere Möglichkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Texten ist ihre Übertragung in den eigenen kulturellen Kontext, indem man beim *Schimmelreiter* die Übersetzung *O centauro bronco* hinzunimmt oder die Schüler*innen überlegen lässt, welche mythischen Gestalten in der brasilianischen Folklore ähnliche Charakteristika wie der Schimmelreiter oder auch der Sandmann aufweisen. Auch eine Auseinandersetzung mit dem Aberglauben im *Schimmelreiter* eignet sich, um über religiös oder anderweitig motivierte Rituale unterschiedlicher Gruppen innerhalb des eigenen kulturellen Kontextes zu diskutieren.

Fortgeschrittene Lerner des Deutschen können zusätzlich über sprachliche Variation im *Schimmelreiter* diskutieren. Während der Deichgraf Hochdeutsch spricht, mischen sich

.....
14 Unter *Scaffolding* versteht man in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik das Anbieten eines Lerngerüsts zum Aufbau sprachlicher Kompetenzen durch die Lehrperson.

in die Sprache der einfachen Landbevölkerung plattdeutsche Elemente, die thematisiert werden können. Auch können die gewählten Übersetzungsäquivalente in *A assombrosa história do homem do cavalo branco* untersucht und diskutiert werden, womit erneut das weiter oben genannte Lernziel EM13LGG401 in den Fokus der Betrachtungen rückt und gleichzeitig ein landeskundlicher Aspekt, die regionale und soziale Variation innerhalb der deutschen Sprache, besprochen werden kann. Als eine weitere Möglichkeit mit der Sprache zu arbeiten, lassen sich im Zusammenhang mit Kafkas *Verwandlung* ausgewählte Textpassagen verschiedener Übersetzungsversionen miteinander und – bei Schüler*innen mit Deutschkenntnissen – mit dem deutschen Original vergleichen.

Einige Anwendungsbeispiele

In diesem Abschnitt sollen einige der von den verschiedenen Student*innengruppen entwickelten Materialien und Ergebnisse kurz vorgestellt werden.

Eine Aufgabe zur Erzählsituation im *Schimmelreiter* bestand darin, die drei verschiedenen Erzählzeiten und die dazugehörigen Erzähler zu ermitteln. Dazu wählten Studierende des 3. Semesters 2022 die hinweisgebenden Bilder aus Natter (2014) aus und übersetzten die Sprechblasen und den Erzähltext ins Portugiesische. Außerdem erhielten die Schüler*innengruppen die dazugehörigen Textpassagen im übersetzten Text von Cardoso in chronologischer Reihenfolge. Diesen sollten die Schüler*innen zusätzlich die Bilder zuordnen, woran sich ein Gespräch über die unterschiedlichen Darstellungsformen in Wort und Bild anschloss. Dieselbe Studierendengruppe entschied sich, in einer weiteren Unterrichtsstunde eine Schlüsselszene der Novelle, die den späteren Deichgrafen Hauke als Jugendlichen charakterisiert, zu behandeln. Zum Vergleich

mit dem übersetzten Text erhielten die Schüler*innen sowohl die Umsetzung der Szene als Graphic Novel in Übersetzung, als auch die „kulturell angeeignete“ Version in *O centauro bronco*. In einer Tabelle sollten sie jeweils drei Ähnlichkeiten und drei Unterschiede zwischen den verschiedenen Versionen notieren.

Auch die erste Gruppe von Studierenden, die 2021 einen Online-Workshop für andere brasilianische Germanistik-Studierende vorbereiteten, erstellten Arbeitsblätter aus sich entsprechendem Wort- und Bildmaterial, auf deren Basis die Teilnehmenden sich verschiedene Aspekte der Novelle, wie die erste Begegnung des Erzählers mit dem Schimmelreiter oder die Persönlichkeit Hauke Haiens und seine sozialen Beziehungen, erschließen konnten. Die Analyse der Szene, in der der Deichgraf stirbt, basierte wiederum komplett auf der bildlichen Darstellung in der Graphic Novel von Ciponte (2019). Die Arbeitsaufträge waren hier darauf ausgerichtet, die in den Bildern und verwendeten Farben ausgedrückte Atmosphäre zu erfassen und – daraus abgeleitet – die möglichen Gefühle Hauke Haiens in dieser Situation nachzuempfinden. Auf die gleiche Weise wurden den Workshop-Teilnehmer*innen Szenen präsentiert, in denen es um „Übernatürliches“ und Aberglauben in der Landbevölkerung ging. Daraus ergaben sich Gespräche über stereotype Erwartungshaltungen und über ähnliche Phänomene im eigenen Umfeld.

In Bezug auf die *Verwandlung* sind neben der Thematisierung des Titels und seiner Übersetzung zwei weitere Aktivitäten besonders hervorzuheben. Zum einen hatten die Schüler*innen basierend auf den ersten Sätzen der Erzählung ein „Ungeziefer“ gezeichnet, das – ohne Vorwissen und unbeeinflusst von einem Titelbild – nicht zwingend eine Kakerlake darstellte und damit einen Anlass lieferte, über gezielte Beeinflussung durch Wort und Bild zu sprechen. Zum anderen ließen die abschließenden Bewertungen des Textes in der letzten

Stunde erkennen, dass sich die Jugendlichen mit ihm auseinandergesetzt hatten. Eine Gruppe schreibt: „Quando ele fica incapacitado de trabalhar, a família não tem esforços para cuidar dele, como se a única função dele era trabalhar.“ Eine zweite Gruppe kommentiert: „Muitas pessoas no dia-a-dia sofrem preconceito por serem diferentes, assemelhando-se à situação do Gregor.“ Und eine dritte Gruppe liefert folgende Interpretation: „Ele vivia para trabalhar, então sua metamorfose significa para nos que para ele serviu para ele dar valor à vida que tinha e perceber que a vida não era só trabalho.“¹⁵

Beim *Sandmann* fielen den Schüler*innen Elemente in der gezeichneten Version auf, die auch in der Netflix-Serie vorkamen (z.B. das Augen-Motiv) und über deren Symbolik diskutiert wurde. Der Albtraum vom Sandmann wurde als Kindheitstrauma gewertet. In einer der Arbeitsstunden bekamen die Schüler*innen die Aufgabe, die leeren Sprechblasen der Graphic Novel unter Zuhilfenahme des Texts zu füllen und zeigten dabei viel Kreativität bei der Umsetzung der altertümlichen Ausdrucksweise in modernen Sprachgebrauch.

Diskussion: Ergebnisse und Ausblick

Festzuhalten bleibt, dass sich Studierende und Schüler*innen beim Erstellen und Bearbeiten der Aufgaben intensiv mit den Texten auseinandersetzten, wobei alle Studierenden und einige der Schüler*innen die Texte auch zuhause lasen. Die Studierenden konnten erste Unterrichtserfahrungen sammeln, sich untereinander austauschen und bekamen Feedback durch die Lehrerin und ihre Seminarleiterin, was ihnen Sicherheit für nachfolgende Praktika vermittelte. Die Schüler*innen fühlten sich sowohl durch die

15 „Als er nicht mehr in der Lage ist zu arbeiten, kümmert sich die Familie nicht um ihn, als sei er nur zum Arbeiten dagewesen“ – „Viele Menschen werden im Alltag diskriminiert, weil sie anders sind, ähnlich wie Gregor“ – „Er lebte für seine Arbeit, deshalb bedeutet seine Metamorphose für uns, dass er dadurch erkennen musste, dass das Leben einen Wert hat, dass es nicht nur aus Arbeit besteht.“ (meine Übersetzungen)

multimedialen Formate, als auch durch Themen wie Gespenster, Realitätsverlust und Verfremdungen besonders angesprochen. Wie erwartet, konnten viele ihr vorhandenes Vorwissen bei der Dekodierung von Bildzeichen in den Graphic Novels anwenden. Während der Workshops beteiligten sich alle an den verschiedenen Aktivitäten, und auch die begleitende Lehrerin hatte einen positiven Eindruck von dem Projekt.

Auch wenn einigen der in der BNCC formulierten Lernzielen indirekt zu entnehmen ist, dass das Eintauchen in einen fremdsprachlichen kulturellen Kontext nicht erwünscht ist, lassen sich mit literarischen Texten in einer anderen Sprache oder auch in portugiesischer Übersetzung doch viele Lernziele realisieren, die ausdrücklich für den Schulunterricht vorgesehen sind und eine Teilhabe an Diskursen unterstützen.

Im Rahmen des Bewusstwerdens von und der kritischen Auseinandersetzung mit etablierten Deutungsmustern konnte beobachtet werden, dass sowohl die Studierenden als auch die Schüler*innen aus den Texten Aspekte herausgearbeitet haben, die zeigen, dass auf Basis des eigenen Weltwissens auch andere Interpretationen entstehen können. So wurde z.B. in Kafkas *Verwandlung* ein Bezug zur aktuellen Identitätspolitik hergestellt, die die Lebensrealität junger Menschen prägt. Der Ungeziefer-Körper des Protagonisten wurde als Ausdruck des „falschen Körpers“, eines Körpers mit Merkmalen, die dem eigenen Selbstverständnis nicht entsprechen, interpretiert. Die Reaktion der Familie Gregor Samsas war dementsprechend eine Ausgrenzung dieses Menschen im falschen Körper. In der Geschichte vom *Sandmann* wiederum stand das Thema Traumabewältigung im Zentrum der Betrachtungen, was ebenfalls ein Thema ist, das vor allem im Hinblick auf Kinder und Jugendliche nach der Corona-Pandemie in den gesellschaftlichen Debatten sowohl in Deutschland als auch in Brasilien einen Platz einnimmt. Die Kritik an der gesellschaftlichen Rolle von Frauen in Gestalt des schönen Automaten Olympia, der während Nathanaels verliebten Mono-

logen nichts als ein gelegentliches Seufzen von sich gab, wurde von den Jugendlichen ebenfalls thematisiert. Im *Schimmelreiter* wurden die übernatürlichen Erscheinungen, die bei Sturm die Rückständigkeit der Landbevölkerung und ihren Aberglauben – im Gegensatz zum christlichen Glauben – betonen, als einfaches Gerede unter den Leuten gewertet. Hauke Haien wiederum wurde von den Schüler*innen als egozentrisch und als ein Mensch, der wenig auf die anderen eingeht, wahrgenommen. Letzteres mag an der Auswahl der bearbeiteten Szenen liegen, kann aber auch auf ein demokratisches Verständnis der Jugendlichen in Bezug auf die Aushandlung von Entscheidungsprozessen (im konkreten Fall des *Schimmelreiters* den Bau eines neuen Deichs) hinweisen. Alle drei Texte bieten also zahlreiche Anlässe für Gespräche über eigene Wahrnehmungen und aktuelle Entwicklungen

„Texte bieten also zahlreiche Anlässe für Gespräche über eigene Wahrnehmungen und aktuelle Entwicklungen und weisen Bezüge zum Weltwissen und zu Interessensbereichen der Jugendlichen auf. Damit können sie das leisten, was in einem modernen Landeskundeunterricht in einer Fremdsprache unter Teilhabe an Diskursen und Aushandlung von Deutungsmustern verstanden wird.“

und weisen Bezüge zum Weltwissen und zu Interessensbereichen der Jugendlichen auf. Damit können sie das leisten, was in einem modernen Landeskundeunterricht in einer Fremdsprache unter Teilhabe an Diskursen und Aushandlung von Deutungsmustern verstanden wird. Und gleichzeitig erfüllen sie auch das im brasilianischen Lehrplan BNCC formulierte Lernziel, bestehende Ordnungssysteme und etablierte Denkmuster kritisch zu hinterfragen.

Das hier skizzierte Projekt lässt sich problemlos in anderen Schulklassen wiederholen, wie die einzelnen Workshop-Einheiten im Rahmen des Literaturfestivals FLIP Pomerode 2024 gezeigt haben. Auch kann der deutschsprachige Anteil des Materials in Aufgaben für Schüler*innen mit einer zweisprachigen Schulausbildung erhöht werden. Da die Umsetzung literarischer Werke in Graphic Novels in den letzten Jahren auf dem deutschen Buchmarkt stark zugenommen hat, könnte vergleichbares Unterrichtsmaterial auch zu weiteren Werken entwickelt werden. ■

Literaturverzeichnis

Abraham, U. & Lay, T. (2020). Graphic Novels. Ein Medium zwischen Comic, Roman und Film im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* Nr. 63, 3-8.

Altmayer, C. (2014). Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, C., Dobstadt, M., Riedner, R. & C. Schier, C. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik* (S. 25-37). Stauffenburg Verlag.

Badstübner-Kizik, C. (2006). *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musik Kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério de Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (11.08.2025)

Cardoso, M. (2006). E o mar vai virar sertão. Anotações de viagem. In: Storm, T. *O centauro branco*. Posfácio. (S. 153-163). Editora UFPR.

Ciponte, A. G. (2019). *Schimmelreiter*. Graphic Novel. Edition Faust.

Corbeyran & Horne (2018). *Die Verwandlung von Franz Kafka*. Knesebeck.

DAAD Global (2023). *Bildungssystemanalyse (bsa) Brasilien*. Creative Commons.

Dobstadt, M. & Riedner, R. (2012). Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungs-kompetenz. In: Hess-Lüttich, E., Albrecht, C. & A. Bogner (Hrsg.). *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. (S. 371–388). Peter Lang.

Hoffmann, E.T.A. (1817). *Der Sandmann*. Projekt Gutenberg. <https://www.projekt-gutenberg.org/etahoff/sandmann/sandman1.html> (11.08.2025)

Kafka, F. (1997). *A metamorfose*. Trad. Modesto Carone. Cia. das Letras.

Kafka, F. (2011). *Die Verwandlung*. https://www.digbib.org/Franz_Kafka_1883/Die_Verwandlung (11.08.2025)

Konstantinov, V. (2019). *Der Sandmann nach E.T.A. Hoffmann*. Graphic Novel. Knesebeck.

Natter, J. (2014). *Der Schimmelreiter von Theodor Storm*. Graphic Novel. Boyens Buchverlag.

Pacheco, A. (o.D.). *Um livro de Franz Kafka. A metamorfose*. Video in 3 Teilen, 5 bis 8 min. <https://www.youtube.com/watch?v=oHpLz8eV8A4> (11.08.2025)

Portinho-Nauaiack, C., Soethe, P. & Paulino, S. (2021). A segunda licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR: Relato sobre a formação de professores multidisciplinares, plurilíngues, cidadãos. In: C. Portinho-Nauaiack, R. Bohunovsky, & V. Wruick (Hrsg.). *Ensinar Alemão no Brasil. Percursos e Procedimentos* (S. 107-127). Editora UFPR.

Schmitz-Emans, M. (2012). *Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur*. De Gruyter.

Storm, T. (2006). *A assombrosa história do homem do cavalo branco/ O centauro branco*. Trad. Maurício Cardozo. Editora UFPR.

Storm, T. (2004). *Der Schimmelreiter*. http://www.digbib.org/Theodor_Storm_1817/Der_Schimmelreiter (11.08.2025)

Sabine
Reiter

Brasilien



Sabine Reiter ist promovierte Linguistin und arbeitet als DAAD-Lektorin in Curitiba. An der UFPR unterrichtet sie als Dozentin für Linguistik, DaF und Literatur in der Deutsch-Graduierung und im bilateralen Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache.

Ihr PLUS für interaktiven Lernspaß!

Unsere beliebten DaF-Lehrwerke für Kinder bieten in den neuen **PLUS**-Ausgaben den **Code zur interaktiven Version inklusive**: Freuen Sie sich auf viele neue **PLUS**-Punkte und digitale Features!



Für nichtalphabetisierte Kinder in Vorschule und Primarstufe

Jetzt inklusive interaktiver Version:

- + animierte Bildgeschichten
- + zahlreiche interaktive Spiele
- + neue Features zur digitalen Präsentation der Bildgeschichten als Slideshow, zum Sortieren etc.
- + Wortschatzkarten und viele weitere Materialien
- + interaktive Zusatzübungen (Arbeitsbuch)



www.hueber.de/jana-und-dino-plus

Für Kinder in der Primarstufe

Neu in der interaktiven Version:

- + Filme zu landeskundlichen Themen
- + Kahoot!-Quizfragen zu jeder Lektion
- + neue Features zur digitalen Präsentation für mehr Interaktion
- + Erklär-Clips zur Grammatik mit Comicfiguren
- + vertonte Lesetexte
- + Lerntagebuch und viele weitere Materialien zum Download
- + interaktive Zusatzübungen zu den Tests



Erscheint
im November
2025



www.hueber.de/paul-lisa-co-plus

Beratung:
Lilian Berloff
E-Mail: berloff@hueber.de
Tel. + 55 (11) 41 23 24 27
Internet: www.hueber.com.br

Besuchen Sie uns:    

Hueber

Kreative Sprachwerkstatt an der Masaryk-Universität in Brno (Tschechien)

Literatur im DaF-Unterricht und die Förderung
der Kreativität aufgrund der Transformationsphase
der Didaktik der Literarizität

Patricia Ďuranová, Martina Trombiková



Einleitung

Da es in Tschechien nach wie vor nicht selbstverständlich ist, literarische Texte in den DaF-Unterricht zu integrieren, um den Lernenden durch sprachspielerische und sprachreflexive Aufgaben einen anderen Zugang zur Sprache zu eröffnen und somit ihre Kreativität in der Fremdsprache zu fördern, wurde an der Germanistik der Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno ein Wahlkurs konzipiert und durchgeführt, in dem genau das umgesetzt wird: Die Lernenden sollen für einen kreativen sprachspielerischen Umgang mit der (Fremd-)Sprache sensibilisiert und in der eigenen Sprachkreativität durch die Auseinandersetzung mit Literatur gefördert werden. Der Prozess soll mithilfe von literarischen Texten angestrebt werden, wobei diese einen Tiefgang in die Möglichkeiten einer literarischen Spracharbeit im Sinne der Didaktik der Literarizität nach Dobstadt und Riedner (Dobstadt & Riedner, 2017a) ermöglichen sollen. Bei der Kurskonzeption haben wir uns für diesen

Ansatz entschieden, weil uns wichtig war, Lernende auf einen besonderen Sprachgebrauch in literarischen Texten zu sensibilisieren und damit auch den Weg zu zeigen, wie man selbst eigene literarische Sprache entwickeln kann. Das Wie der literarischen Texte stand im Zentrum unseres Interesses. Dies spiegelt sich in der Wahl der literarischen Texte wider, die sich durch einen experimentellen Zugang zu Sprache und Ästhetik auszeichnen. Damit sollte der Blick auf die Vielfalt der Bedeutungsbildung mit all ihren Ambiguitäten gelenkt werden, wobei die Lernenden selbst für das Hinterfragen sprachlich-kultureller Normen sensibilisiert werden sollten. Die angestrebte Entwicklung der (sprachlichen) Kreativität soll im Kurs sowohl durch Lesegespräche als auch durch ein Feedback- und Selbstevaluationsverfahren unterstützt werden, das sich an den Prinzipien und Bewertungskriterien der Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte nach Ulf Abraham (2010) orientiert.

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, wie mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden auf dem Sprachniveau B2-C1 mit ausgewählten sprachspielerischen literarischen Texten systematisch gearbeitet werden kann, indem gerade die besondere Sprachästhetik der Texte zum produktiven Ausgangspunkt gemacht wird. Es soll der Frage nach Potentialen der literarischen Spracharbeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nachgegangen werden.

Im ersten Schritt sollen Fragen der Kreativitätsförderung durch die Arbeit mit literarischen Texten und damit die dem Kurs zugrunde liegende konzeptionelle Methodik der Arbeit mit literarischen Texten erörtert werden. Im zweiten Schritt soll die Auswahl der literarischen Texte für die produktive Arbeit mit ihnen begründet und die Schwerpunkte der Beschäftigung mit diesen literarischen Texten dargestellt werden,

um zu zeigen, welche Ziele für die Beschäftigung mit diesen Texten vorgeschlagen werden. Anschließend wird auf den oben erwähnten Ansatz der Arbeit mit literarischen Texten auf der Grundlage der Transformationsphase der Didaktik der Literarizität eingegangen und anhand eines Erfahrungsberichts das Potential dieser Texte und die Ergebnisse der Arbeit mit ihnen reflektiert.

Förderung der Kreativität anhand der Arbeit mit literarischen Texten im DaF- Unterricht

Das Konzept des Kurses basiert auf ausgewählten Aspekten des ästhetischen Lernens, in dem es darum geht, dass „Lernen ganzheitlich sein

muss, also nicht nur den Kopf, sondern den gesamten Menschen einbeziehen muss“ (Bernstein & Lerchner, 2014, Vorwort, S. V). Dies lehnt sich an das Verständnis der Etymologie des Begriffs αἴσθησις bzw. aisthesis aus dem Griechischen an, der sinnliche Wahrnehmung und Empfindung bedeutet (ebd.). Ästhetisches Lernen bedeutet in diesem Sinne „mit allen Sinnen und Gefühlen lernen“ (ebd., S. 6), was wiederum auf Schillers Gedanken aus seiner

philosophisch-ästhetischen Schrift Über die ästhetische Erziehung des Menschen zurückgeht (ebd. Vorwort, S. VI). An dieses Verständnis des ästhetischen Lernens knüpft das Konzept des genannten Wahlkurses an, indem die Literatur über verschiedene Wahrnehmungskanäle rezipiert und produktiv verarbeitet werden soll: Ausgehend von der Lektüre literarischer Texte her und einer emotionalen und kognitiven Involvierung der

Lernenden durch vorbereitende Recherche zu den Autor_innen der literarischen Texte, über den gemeinsamen Austausch darüber, bis hin zur produktiven Auseinandersetzung mit diesen Texten auf der Ebene der Schriftlichkeit, aber auch der Bildhaftigkeit und Visualität, bis hin zur Erprobung von – den eigenen Interpretationen entsprechenden – Stimmmodalitäten und dramatischen oder audiovisuellen Inszenierungsweisen von Texten. Nicht zuletzt soll eine vertiefte Reflexion der Lernenden einen neuen Zugang zur Sprache und ihren Potentialen ermöglichen und das eigene Sprachverständnis erweitern.

Die Arbeit mit literarischen Texten in dem genannten Kurs basiert auf dem Prinzip des Spiels und des Spielens, konkret geht es um „das poetische Spiel mit Wörtern und Formen“

„Die Lernenden sollen für einen kreativen sprachspielerischen Umgang mit der (Fremd-) Sprache sensibilisiert und in der eigenen Sprachkreativität durch die Auseinandersetzung mit Literatur gefördert werden.“

(Schmitz-Emans, 2020, S. 533), oder auch um das Theater-Spiel (ebd.), bzw. das Spiel mit der audiovisuellen Interpretation bzw. Weiterentwicklung von Texten.

Die Lernziele des Kurses orientieren sich ebenfalls an den Potentialen der Arbeit mit ästhetischen Medien, die sich aus der bisherigen Forschung ergeben: 1) Kreativität in der Fremdsprache durch die Arbeit mit ästhetischen Medien zu entwickeln und zu reflektieren und damit auch das ästhetische Lernen zu fördern (Bernstein & Lerchner, 2014), 2) in der produktiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien eigene Ausdrucksmöglichkeiten [zu] gewinnen (Dobstadt & Riedner, 2021), 3) neue Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Sprechens [zu] erschließen (ebd.), 4) mit Sprache(n) im Grenzbereich von Norm und Normüberschreitung zu spielen. Als Feinziele für die Arbeit mit Literatur wurden die folgenden zwei festgelegt: 1) vom intuitiven zum bewussten Schreiben (bzw. Schaffen) zu kommen und 2) kreative Sprachmöglichkeiten zu nutzen – dies anhand literarischer Texte, die als Grundlage für die produktive Auseinandersetzung mit ihnen dienen und gleichzeitig ihren essentiellen Kern darstellen.

Am Anfang des Semesters wurde den Lernenden auch der Lernweg transparent gemacht: vom intuitiven über das analoge bis zum freien Schreiben (bzw. Schaffen) hin – mit Hilfe von Vorbereitungsaufgaben¹ (zur Lektüre und Recherche zu den einzelnen Autor_innen und

1 Diese Phase unterscheidet sich von der ersten Phasen der Didaktik der Literarizität (vgl. Dobstadt & Riedner 2017a), in der es um die erste Begegnung mit dem Text geht, ohne auf die Lektüre vorbereitet zu werden. Für uns hatte diese Vorbereitungsphase die Funktion der Steigerung der Motivation, die wir für wichtig gehalten haben, damit wir die Studierenden auf die Autor_innen und ihre Texte neugierig machen.

ihren Lebens- und Schaffensweisen), gegenseitiger Inspiration (geteilt auf Padlet, das auch als ein kollaboratives Schreibtool verstanden wurde) sowie regelmäßigen mündlichen oder schriftlichen Feedbackrunden im Unterricht und der eigenen Reflexion des kreativen Arbeitsprozesses. In der ersten Phase des Semesters wurde vor allem nach dem Prinzip des analogen Schreibens im Sinne von Spinner² (Abraham, 2010) gearbeitet, indem die Lernenden dazu aufgefordert wurden, eigene Texte in Anlehnung an die spezifische Ästhetik der ausgewählten Werke zu

verfassen, „und zwar entweder ‚intuitiv-imitativ‘ oder im Anschluss an eine Analyse des Ausgangstextes“ (Abraham, 2010, S. 92). Im Grunde geht es in dieser Phase des Semesters mithilfe dieser Methode vor allem um die Zielsetzung von Transformationsaufgaben im Sinne von Riedner und Dobstadt (Dobstadt & Riedner, 2017a), und zwar darum, „für das spezifische Ausdrucks- und Bedeutungspotenzial von sprachlichen

Mitteln, Ausdrucksweisen, [...] und Perspektiven zu sensibilisieren“ (ebd.). Das bedeutet, dass im Kurs in dieser Phase auch performative Inszenierungsaufgaben oder weiterführende audiovisuelle Erarbeitung der Texte als Arbeitsaufträge vorgeschlagen wurden. Dabei sollten im Sinne der Didaktik der Literarizität auch eigene neue Ausdrucksmöglichkeiten entdeckt werden und diese auch für eine selbstständige kreative Arbeit genutzt werden. Unter dem Begriff der Krea-

2 Wie sehen hier eine Verbindung zwischen Spinners Ansatz (Spinner, 2010) eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, der einen aktiven Ansatz der Lernenden mit dem Ziel einer kreativen Auseinandersetzung mit Literatur fordert, und der Transformationsphase der Didaktik der Literarizität nach Dobstadt und Riedner Überschneidungen in der aktiven Beteiligung der Lernenden am tiefgehenden Deutungsprozess, die wir im Rahmen unseres Kurses zum Einsatz gebracht haben.

„Am Anfang des Semesters wurde den Lernenden auch der Lernweg transparent gemacht: vom intuitiven über das analoge bis zum freien Schreiben.“

tivität wird hier einerseits im Sinne Spinners das „Durchbrechen sprachlicher Normen“ (Spinner, 2001, S. 16) und „Selbsta Ausdruck“ (ebd.), andererseits auch der Mut über den Originaltext hinaus zu gehen und diesen dabei gleichzeitig in seiner Bedeutungsvielfalt wahrzunehmen und sich von ihm auch bewusst abgrenzen zu dürfen, verstanden. Dies wäre ohne das der produktiven Phase vorangestellten Lesegespräch im Sinne der ersten und zweiten Phase der Didaktik der Literarizität nicht denkbar.

Im folgenden Schritt soll auf die Auswahl der literarischen Texte eingegangen werden, um zu zeigen, welches Potential gerade die gewählte Literatur für die Förderung der eigenen Kreativität der Lernenden anbieten kann.

Zur Wahl der literarischen Texte im Kontext des Wahlkurses „Kreative Sprachwerkstatt“

Bei der Auswahl der literarischen Texte wurden vor allem folgende Aspekte berücksichtigt: die sprachliche Gestaltung der Texte (experimenteller Zugang zur Sprache) und das Potential für eine produktive Weiterarbeit mit den Texten im Hinblick auf die für die erste Phase des Kurses angestrebte Zielsetzung des analogen Schreibens mithilfe der Technik des generativen Schreibens, des Weiteren auch die Persönlichkeiten der Autor_innen mit ihren originellen Schreibgewohnheiten und Konzepten. Nicht zuletzt sind die Vorerfahrungen aus der eigenen Praxis der Lektorinnen sowie die Ergebnisse der bisherigen Forschung (v. A. Dobstadt, 2017b und Schweiger, 2013) in diesem Bereich als Gründe für die Auswahl der Texte zu nennen, auf die sich die Lektorinnen bei der Vorbereitung der Kurskonzeption und der Wahl der geeigneten Methodik gestützt haben.

Da der Verlauf des Kurses auch graduell angelegt war, wurden zunächst sprachlich auf den ersten Blick einfache, aber in seiner Bedeutungsbildung und den Interpretationsmöglichkeiten sehr komplexe literarische Texte ausgewählt. Später kamen an die Reihe auch sprachlich kompliziertere Texte, die den Lernenden eine neue Ästhetik bieten und als Lektüre und Input für die anschließende kreative Spracharbeit eine Herausforderung darstellen sollten.

Die gewählten Texte halten wir für eine literarische Spracharbeit im Sinne von Riedner und Dobstadt (Dobstadt & Riedner, 2017a) für sehr gut geeignet, da sie gleichzeitig auch Irritationsmomente bieten, die produktiv aufgegriffen werden können. Die literarische Spracharbeit konzentriert sich nach Dobstadt und Riedner vor allem auf die Art und Weise, „wie etwas gesagt, formuliert und dargestellt wird“ (Dobstadt & Riedner, 2017a, S. 8) und zielt vor allem darauf, dass „Texte in ihrer Komplexität und Vieldeutigkeit, mit anderen Worten: in ihrer Literarizität zugänglich [werden]; und sprachliche Bedeutungsbildung als ein offener, nie ganz zu Ende kommender Prozess erkennbar [wird]“ (ebd.). Und genau das Potential eines nicht ganz zu Ende kommenden Prozesses der Bedeutungsbildung hat sich als fruchtbar für die Wahl von sprachexperimentellen Texten erwiesen.

Neben den oben beschriebenen Gründen für die Auswahl der im Unterricht eingesetzten literarischen Texten spielte auch die bereits erwähnte Literarizität eine Rolle. Der Begriff bezieht sich hier darauf, dass die Aufmerksamkeit auf die Ebene der Sprache selbst gelenkt werden sollte, so dass die Wahrnehmung des Textes auch im Hinblick auf Laute, Rhythmus, syntaktische und semantische Muster betrachtet werden soll (Belke, 2011). Es ermöglicht den Lernenden, die literarischen Texten wieder auf eine neue Art und

Weise zu interpretieren und hilft ihnen, literarische Texte durch die Optik der Sprache selbst in eigene Kontexte zu stellen und zugleich nach diesem Prinzip ähnliche oder ganz neue Texte zu entwickeln.

Als Einstieg in die kreative Arbeit wurden zwei Gedichte gewählt: Ernst Jandls *im park* (Jandl, 1990) und Friederike Mayröckers *wie ich dich nenne wenn ich an dich denke und du nicht da bist* (Mayröcker, 2004). Die Arbeit mit Jandls sowie Mayröckers Gedicht hat sich aus der eigenen Erfahrung bereits auch mit Gymnasiallernenden auf einer niedrigeren Niveaustufe (A2) bewährt. Beide Texte weisen zudem eine Struktur auf, die einem gut erkennbaren formalen Muster folgt. Mayröckers Text kann auch als sprachlich größtenteils zugänglich bezeichnet werden, auch wenn er mit Neologismen im Bereich der Wortbildung (Komposita) arbeitet, die sehr breite Interpretationsmöglichkeiten anbieten und dadurch auch eine tiefere Sprachreflexion ermöglichen. Dies haben auch die Erfahrungen bei der Arbeit mit diesem Text mit Lernenden auf dem Sprachniveau A2 gezeigt. Gerade diese sprachliche Herausforderung der Arbeit mit neu geschaffenen Neologismen sehen wir als Chance für das produktive Schaffen von eigenen bedeutungs- und damit auch interpretationsoffenen sprachlichen Gebilden nach dem Muster dieses Gedichts. Diese kreative Arbeit ermöglicht den Lernenden, ihre eigene Individualität zum Ausdruck zu bringen – mit Hilfe der Technik des generativen Schreibens (Belke, 2011), die hier als eine Art Scaffolding für das analoge Schreiben verstanden wird.

Der Schwerpunkt der Stunde wurde auf dem Padlet¹ definiert, wie folgt:

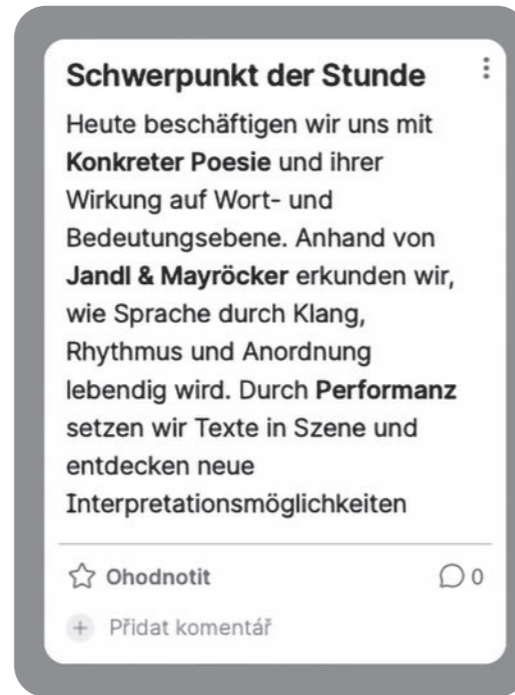


Abb.1: Schwerpunkt der Stunde mit Jandl und Mayröcker auf dem Padlet des Kurses

Im Anschluss an die Arbeit an Jandl und Mayröcker wurde ein weiterer sprachspielerischer Text gewählt, mit dem in einer weiteren Sitzung direkt im Unterricht gearbeitet wurde, und zwar Michael Stavaričs *Piepmatz macht Wald aus euch!* (Stavarič & Dreis, 2022). Dieser Text zeichnet sich dadurch aus, dass er mit sprachlichen Normen spielt und diese bewusst unterläuft. Die Wahl auf Stavarič und das *Piepmatz*-Bilderbuch fiel auch aus mehreren Gründen: Erstens wegen der Herangehensweise des Autors an Sprache und ans Schreiben, deren Schwerpunkt darauf liegt, für jedes seiner Bücher eine neue Sprache zu schaffen, da ihm das Wie des Erzählens wichtiger ist als das Was (Cornejo, 2010). Zweitens wurde auch auf die Vorerfahrung mit einer anderen Gruppe von Lernenden auf dem Sprachniveau B2-C1 zurückgegriffen, die gezeigt hat, dass die Lernenden gut in

der Lage waren, diesen experimentellen und sprachspielerischen Text zu rezipieren und mit ihm auch produktiv zu arbeiten. Nicht zuletzt sehen wir eine Chance in der Arbeit mit genau diesem Text auch darin, dass die Lernenden in der produktiven Phase ihren eigenen Sprachausdruck gestalten sollen, der sich an der Grenze zwischen Konventionalität der Sprache und ihrer Normüberschreitung bewegt, was im Rahmen eines DaF-Unterrichts in der Regel eher nicht der Fall ist. Und gerade diese Herangehensweise verstehen wir als eine höhere Stufe für eine produktive Beschäftigung, denn gerade diese Herangehensweise verlangt auch eine sehr gute Kenntnis der Sprachregeln, mit denen gespielt wird, was für Lernende auf dem Sprachniveau B2-C1, die unsere Zielgruppe darstellen, durchaus möglich sein sollte.

Der Schwerpunkt der Stunde wurde auf dem Padlet definiert, wie folgt:

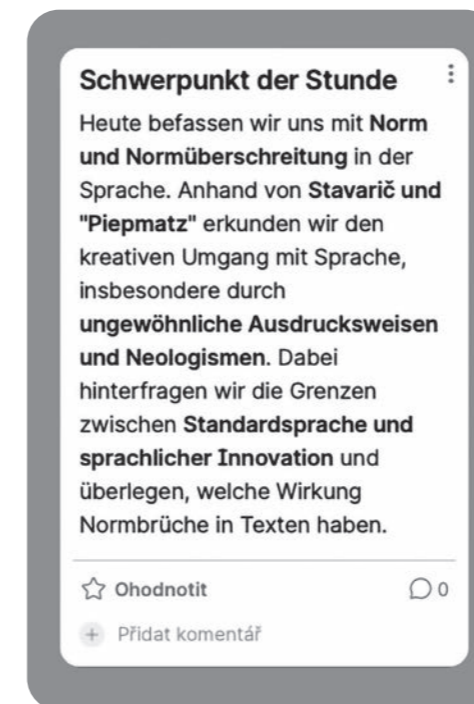


Abb.2: Schwerpunkt der Stunde mit Stavarič auf dem Padlet des Kurses

In der folgenden Aufgabe wurde im Vergleich zu der vorherigen Beschäftigung mit Jandls, Mayröckers und Stavaričs Texten ein anderer Zugang zum literarischen Text gewählt. Die Lernenden wurden aufgefordert, die letzte Aufgabe zu bearbeiten, ohne (Vor-)Wissen über das literarische Konzept, das der Aufgabe zugrunde liegt, zu haben. Demzufolge wurde ein in diesem Kurs in dieser Phase neuer Modus des freieren kreativen Schaffens vorgestellt, wie folgt:

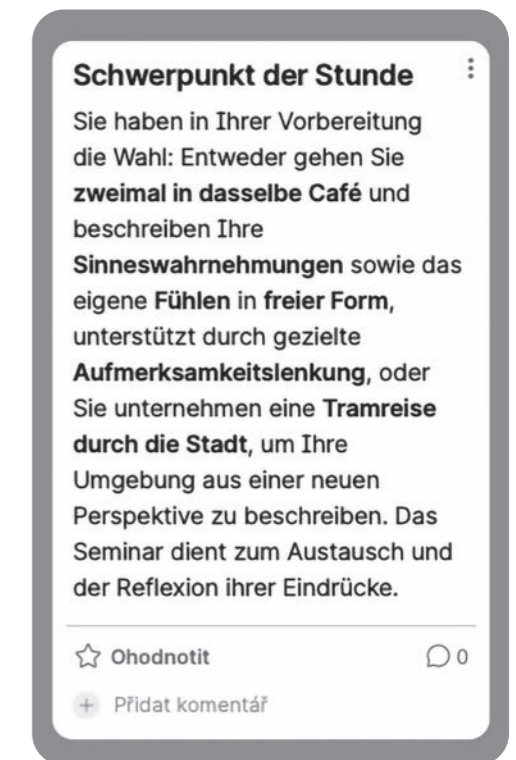


Abb. 3: Schwerpunkt der Stunde mit Perec auf dem Padlet des Kurses

Das Ziel dieser umgekehrten Herangehensweise war, zu beobachten, ob sich etwas verändert, wenn die Lernenden nicht unter der Leitung des generativen Schreibens arbeiten. Das Ziel dieser Aufgabe war es auch zu zeigen, dass eine anscheinend alltägliche Erfahrung, die mit Beobachtung und Wahrnehmung mit

allen Sinnen verknüpft war, zum Konzept einer kreativen Arbeit werden kann. Dabei wurde auf Georges Perec und sein Buch *Lieux* (Perec, 2022) zurückgegriffen. Im Kurs wurde jedoch nicht mit einem Auszug aus diesem Buch gearbeitet, sondern nur im Rahmen der Kontextualisierung ein Beispiel aus dem Buch gezeigt (auf Französisch, ohne ins Detail zu gehen). Das Hauptziel, das mit dieser Zwischenaufgabe verfolgt wurde, war folgendes und wurde in der anknüpfenden Sitzung realisiert:

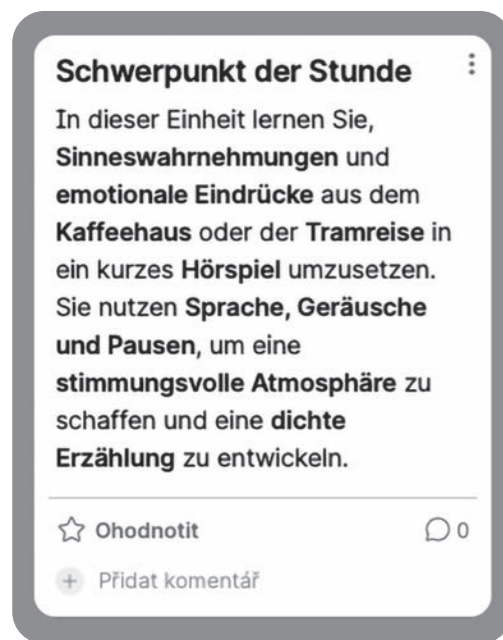


Abb. 4: Schwerpunkt der nachfolgenden Stunde mit Perec auf dem Padlet des Kurses

Die Lernenden sollten ihre eigenen Texte als Ausgangspunkt für eine produktive kreative Arbeit nehmen und diese mithilfe anderer Sinneswahrnehmungen durch audio(-visuelle) Elemente darstellen, wodurch das ästhetische Lernen mit allen Sinnen noch intensiver gefördert werden sollte.

Als fester Bestandteil dieser Arbeit mit literarischen Texten gilt das Konzept der symbolischen Kompetenz nach Claire Kramsch. Das Ziel der Förderung der symbolischen Kompetenz bei den Lernenden ist es, „die poetischen,

gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“ (Kramsch, 2011, S. 36). Dieses Verständnis ermöglicht den Lernenden, die Texte und die damit verbundenen kulturellen Deutungen auf eigene Art und Weise zu entschlüsseln, zu deuten oder neu zu schaffen. Da literarische Texte nicht als geschlossene Entitäten funktionieren, sondern Träger von divergenten kulturellen Umrissen sind, die sich überlappen, sind die dann dazu geeignet, sie unter die Lupe des eigenen sozio-kulturellen Verständnisses zu nehmen. Dies deutet darauf hin, dass symbolische Kompetenz auf den Umgang mit Symbolik, Kontext und Mehrdeutigkeit fokussiert. Und gerade in der symbolischen Kompetenz sehen wir ein großes Potential für die Auswahl und die anschließende produktive Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht.

Im folgenden Schritt soll kurz auf die Methodik der Arbeit mit den für den Kurs ausgewählten literarischen Texten eingegangen werden, die auf der Grundlage der Didaktik der Literarizität entwickelt wurde, um zu zeigen, wie eine produktive Arbeit mit literarischen Texten mit dem Ziel der Förderung der eigenen Kreativität methodisch angegangen werden kann.

Zur Methodik der Arbeit mit literarischen Texten auf der Basis der Transformationsphase der Didaktik der Literarizität

Der Kern der Auseinandersetzung mit literarischen Texten basiert auf dem fremdsprachendidaktischen Ansatz der Didaktik der Literarizität, der vor allem darauf abzielt, „die Lernerinnen und Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen“ (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 110). Im Mittelpunkt der vorgeschlagenen Herangehensweise für den Kurs „Kreative Sprach-

werkstatt“ steht vor allem die zweite Phase, die durch Transformationsaufgaben gekennzeichnet ist (Dobstadt & Riedner, 2017a). In der Phase der ersten Begegnung mit dem Text (ebd.) wurde als Einstieg in die Beschäftigung mit dem jeweiligen literarischen Text eine vorbereitende Lektüreaufgabe über die einzelnen Autor_innen und ihrer Schreib- und Schaffensweise mit einem anschließenden Lesegespräch gewählt, um an Künstler_innenleben näher zu kommen und diese zu reflektieren und damit auch die Motivation zur eigenen kreativen Arbeit zu steigern. Entweder erst danach oder als Teil der Vorbereitungslektüre wurden auch die literarischen Texte selbst (vor-)gelesen und damit die erste Begegnung mit ihnen ermöglicht. Eine Ausnahme stellte die Sitzung zu Stavarič dar, in der zunächst mit einer ersten Interpretation (in Form eines kurzen Hörspiels, das von einer

der Lektorinnen kreiert wurde) gestartet wurde und erst im zweiten Schritt die Interpretation um die Lektüre und auch den Vortrag eines Textauszugs seitens des Autors selbst (Audioaufnahme) erweitert wurde. Dies führte allerdings dazu, dass die Lernenden stark von der ersten Interpretation beeinflusst wurden, was die Wahrnehmung des Originaltextes unbedingt verändern musste.

Bei der letzten Aufgabe, die von Perecs *Lieux* inspiriert wurde, wurde an das Prinzip der Transformationsphase erst anhand eigener kreativer Texte, die vor dem Kennenlernen des künstlerischen Konzepts von Perec entstanden sind, angeknüpft, indem die Lernenden dazu aufgefordert wurden, ihre Texte um eine audio(-visuelle) Interpretationsebene zu ergänzen. Die Aufgabenstellung auf dem Padlet lautet, wie folgt:

Szenische Audiocollage

Im Rahmen unserer bisherigen Schreibaufgaben haben Sie Alltagsbeobachtungen im öffentlichen Raum (z. B. in der Tram oder im Café) sowie persönliche Erinnerungen in literarischer Form festgehalten. In diesem Projekt gehen wir einen Schritt weiter:

Sie gestalten nun in **Kleingruppen** eine szenische **Audiocollage**, in der Sie Sprache, Geräusch und Stimme bewusst miteinander verbinden.

Im Zentrum steht kein klassisches Hörspiel mit Handlung, sondern eine **Collage aus kurzen Szenen, Gedanken und Momenten**, die gemeinsam ein akustisches Bild urbaner Zwischenräume zeichnen. Ziel ist es, Zwischenräume, denen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sinnlich-ästhetisch wahrzunehmen und in Form einer Audio-Collage mit Themen wie Stadt und Erinnerung zu verbinden und **literarisch fürs Hören aufzubereiten** – experimentell, sinnlich, fragmentarisch.

Abb. 5: Schwerpunkt der Stunde mit der Zielsetzung des freien Schaffens (anhand eigener literarischer Texte)

Alle Aufgaben wurden mit einer Feedbackrunde anhand von Bewertungskriterien (Abraham, 2010) oder einer Reflexion der Lernenden abgeschlossen, die dazu führen sollten, sich des eigenen Lernfortschritts bei der Entwicklung der Kreativität sowie einer Reflexion des gesamten Arbeitsprozesses bewusst(er) zu werden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und reflektiert. Es wird aus der eigenen Beobachtung ausgegangen sowie aus der Erfahrung mit den kreativen Arbeiten der Lernenden.

Evaluation der Ergebnisse der Arbeit mit sprachexperimentellen literarischen Texten. Ein Erfahrungsbericht

Im Hinblick auf die Zielsetzung des vorliegenden Beitrags soll abschließend reflektiert werden, welche Erfahrungen wir bei der Arbeit mit den ausgewählten sprachspielerischen literarischen Texten mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden auf dem Sprachniveau B2-C1 gemacht haben und welches Potential die Beschäftigung mit sprachspielerischen literarischen Texten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bieten kann.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich alle im Kurs angebotenen Texte für die produktive (sprach-)kreative Arbeit bewährt haben. Mit allen Texten konnten die Lernenden ihre Kreativität zum Ausdruck bringen. Abschließend sollen exemplarisch einige Ergebnisse der kreativen Arbeit vorgestellt werden, ohne den Anspruch zu erheben, hier alle Teilaufgaben zu reflektieren.

Bei der Jandl-Aufgabe fiel es den Studierenden sehr leicht, das poetische Prinzip des Gedichts *im park* zu entdecken und eigene Inszenierungen zu entwerfen und aufzuführen. Beide Gruppen wählten eine eigene Herangehensweise, die auf einem ähnlichen Prinzip der symboli-

schen Annäherung und gleichzeitigen Distanzierung beruhte, aber jede Gruppe griff auf andere Gestaltungsmittel zurück. Die eine Gruppe entschied sich für ein vor allem auf die Form gerichtetes Spiel mit physischer Distanz und Annäherung, bei dem der Interpretationsspielraum wie beim Originalwerk selbst offen blieb. Die andere Gruppe verfolgte eher den psychologischen Aspekt der Frage nach Annäherung und Distanzierung, indem sie eine Kommunikationssituation darstellte, in der sich gerade die Ambiguität von Annäherung und Distanzierung anhand einer zwischenmenschlichen Kommunikation manifestierte. In dieser Version wurde vor allem mit Intonation und Stimmlage sowie mit Körperlichkeit gearbeitet.

Bei der Aufgabe mit dem Mayröcker-Text *wie ich dich nenne wenn ich an dich denke und du nicht da bist* schrieben die Lernenden analog zum Originaltext eigene Texte mit der Technik des generativen Schreibens, wobei der Schwerpunkt auf der eigenen kreativen Spracharbeit im Bereich der Neologismenbildung lag. Die Produktion der Lernenden wurde anhand der Bewertungskriterien von Abraham (2010) evaluiert. Es zeigte sich, dass die Lernenden entweder eine bewusste Nachahmung auf inhaltlicher Ebene vornahmen, ihre Texte aber formal in einer eigenen (sprachlichen) Form verfassten, siehe folgendes Beispiel:

Die Route zu dir

die geschlossene Tür
der trübe Himmel
die vorbeifahrenden Autos
das alltägliche Rummel

der überfüllte Zug
der bewölkte Himmel
die vorbeilaufende Landschaft
der Fenster wird zum Spiegel

die offene Tür
der wolkenlose Himmel
in einer Umarmung
spiegeln wir uns im Tümpel

Abb. 6: Ein Beispiel der produktiven literarischen Spracharbeit einer Lernenden (L1)

An diesem Beispiel kann beobachtet werden, dass hier eine Person angesprochen wird, zu der das lyrische Ich eine innere Beziehung hat und gleichzeitig, dass auch hier mit Mehrdeutigkeit und Ambiguität gearbeitet wurde. Formal und sprachlich sind deutliche Abweichungen vom Originalgedicht zu erkennen, da hier weder mit Neologismen noch mit Komposita gearbeitet wurde. Dennoch ist auch hier eine klare Struktur und ein sich wiederholendes Muster zu erkennen.

Die zweite Herangehensweise der Lernenden kann als Überschneidung nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf formaler Ebene bezeichnet werden, was bedeutet, dass sich die Lernenden gerade bei dieser Herangehensweise strenger an die Aufgabenstellung gehalten haben.

Ähnliche Tendenzen lassen sich auch bei der kreativen Bearbeitung des *Piepmatz*-Textes beobachten, wobei hier eine stärkere Tendenz zur Weiterentwicklung der Geschichte sowie zur Gestaltung des eigenen – im Sinne des Originaltextes provokativen – sprachlichen Duktus zu beobachten ist, siehe folgendes Beispiel:

Jeden morgen wenn du ein Kater
hasst fluchst du wir ein Seemann.
Sirene, Arsch, Frühstück für die
Katzen aber ich bin und bleib ein
Vogel. Auf nem Dorf haben mich
alle geliebt, zieh in die Stadt,
bessere Möglichkeiten, mehr Arbeit
jaja und jetzt wenn ich morgen
singe höre ich kein Applaus sondern
nur " HALT DIE FRESSE DU VOGEL
". Aber was wollen sie von mir ?
Wenn ich schlafe trinken sie immer
von ihren Glass Flaschen und
kotzen auf mein Hof und ich sag
nickst aber Gott beschützt wenn ich
morgen singe. Dann geh doch
schlafen du Penner und sei nicht
biss 4 Uhr morgens wach. Mama
hatte recht, sofort von ei sollte ich
nach Sudan gehen, Wetter is
besser und als ollen sind da,
nächstes Jahr vielleicht.

Abb. 7: Ein Beispiel der produktiven literarischen Spracharbeit eines Lernenden (L2)

Aus den Beobachtungen und Reflexionen im Kurs geht hervor, dass die Lernenden in der Lage waren, mit den gewählten didaktischen

Methoden kreativ mit den ausgewählten Texten zu arbeiten. Die Vorbereitungsaufgaben über die Autor_innen der Texte erwiesen sich in dieser Gruppe von Lernenden jedoch als weniger ergiebig. Dagegen wurden viele intensive sprachreflexive Gespräche geführt, die in die Tiefe gingen. Aus unserer Sicht war gerade dieser Austausch neben den Aufgaben auch für die Förderung der Kreativität sehr wichtig.

Fazit

Abschließend soll deutlich werden, dass die Wahl der sprachspielerischen und sprachexperimentellen literarischen Texte für den DaF-Unterricht für eine Sensibilisierung der Lernenden für eine literarische Spracharbeit und die – mit dieser verbundene – Vielschichtigkeit der Bedeutungsbildung und Deutung sich aus unserer Perspektive als tragend erwiesen hat, weil die Lernenden dank der Auseinandersetzung mit der jeweiligen literarischen Sprache und der ästhetischen Konzeption des jeweiligen Textes dazu bewegt wurden, über die Sprache selbst und ihre Potentiale nachzudenken. Gleichzeitig wurden sie dazu geleitet, mithilfe dieser sprachspielerischen Texte auch eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, indem sie die Grenzen des eigenen (nicht nur) sprachlichen Ausdrucks auf die Probe gestellt haben und über die Horizonte der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten hinauswachsen konnten. Dies verlief allerdings nicht immer streng nach den Vorgaben der Technik des generativen Schreibens, die vor allem in der ersten Phase des Kurses verwendet wurde, um nach dem Muster des jeweiligen literarischen Textes eigenen Ausdrucksbedarf zu fördern.

Was sich jedoch als sehr ergiebig erwiesen hat, ist die Ausgangslage, die besondere Sprachästhetik der gewählten literarischen Texte zum produktiven Ausgangspunkt zu nehmen. Gerade die Wahl der sprachspielerischen Texte halten wir für eine entscheidende, falls wir Lernende dazu bringen wollen, über den konventionellen Sprachgebrauch und seine

Bedeutung für die Entdeckung der Deutungsmöglichkeiten hinaus nachzudenken und den eigenen (sprach-)kreativen Ausdruck zu entwickeln. Es muss betont werden, dass wir gerade die Transformationsphase für die Sensibilisierung für das Wie der Texte für eine sehr geeignete halten, weil den Lernenden dadurch ermöglicht wird, aktiv in den Dialog mit den bestehenden Ästhetiken der literarischen Texte zu treten und erst dadurch auch selbst aktiv bei der Gestaltung des eigenen (sprachlichen) Ausdrucks zu werden. Als den größten Beitrag der Förderung der Kreativität mithilfe Literatur betrachten wir den Be-

„Es muss betont werden, dass wir gerade die Transformationsphase für die Sensibilisierung für das Wie der Texte für eine sehr geeignete halten, weil den Lernenden dadurch ermöglicht wird, aktiv in den Dialog mit den bestehenden Ästhetiken der literarischen Texte zu treten und erst dadurch auch selbst aktiv bei der Gestaltung des eigenen (sprachlichen) Ausdrucks zu werden.“

darf über die Sprache und ihre Potentiale innerhalb einer Gruppe der Lernenden zu reflektieren, was in unseren Augen eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der sprachlichen Kreativität darstellt. Die Reflexion über die Ergebnisse der kreativen Schreibfähigkeit und den Schreibprozess hat einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, sich über die Sprache hinaus auszutauschen und das eigene Bedeutungsverständnis für literarische Texte zu teilen. Dies hatte dazu beigetragen, einen freien, aber unterstützenden Raum zu schaffen, in dem sprachspielerische Texte entstehen und reflektiert werden konnten. ■

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2010). Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *DTP Band 11/3: Lese- und Literaturunterricht II* (S. 89-115). Baltmannsweiler.
- Belke, G. (2011). Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44, 15-21. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.44>
- Bernstein, N. & Lerchner, Ch. (Hrsg.). (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen.
- Cornejo, R. (2010). Zum Sprachwechsel der deutsch schreibenden Autoren tschechischer Herkunft. Kommentierte Interviews mit Ota Filip, Jan Faktor und Michael Stavarič. In A. Bartl & S. Catani (Hrsg.), *Bastard. Figurationen des Hybriden zwischen Ausgrenzung und Entgrenzung* (S. 175-189). Königshausen & Neumann.

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011a). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In M. Ewert, R. Riedner & S. Schiedemair (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven* (S. 99-115). Iudicium Verlag.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011b). Fremdsprache Literatur. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44, 5-14. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.44>
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2017a). Einführung. In N. Euba & Ch. Warner, *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch* (S. 6-13). Klett.
- Dobstadt, M. (2017b). Rasende Sprache, unnennbare Zustände. Überlegungen zur Lyrik Friederike Mayröckers aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache. In J. G. Lughofer (Hrsg.), *Friederike Mayröcker. Interpretationen – Kommentare – Didaktisierungen [= Ljurik. Internationale Lyrikstage der Germanistik Ljubljana]* (S. 149-162). Praesens Verlag.

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 394-411). Metzler.
- Jandl, E. (1990). *im park*. In E. Jandl, *Idyllen: Gedichte* (3. Aufl.) (S. 57). Luchterhand Literaturverlag.
- Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44, 35-40. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.44.07>
- Mayröcker, F. (2004): *wie ich dich nenne wenn ich an dich denke und du nicht da bist*. In M. Beyer (Hrsg.), *Gesammelte Gedichte. 1939–2003* (S. 32f.). Suhrkamp.
- Perec, G. (2022). *Lieux*. Seuil.
- Schmitz-Emans, M. (2020). Spiele-Bücher: Semantiken des Spiels und der Spiele, Spiel(e)- Metaphern. In M. Schmitz-Emans, *Literatur, Buchgestaltung und Buchkunst: Ein Kompendium* (S. 533-548). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110528299-019>

- Schweiger, H. (2013). „nicht wie ihr mich wollt will ich sein“. Ernst Jandl für eine Literaturdidaktik des Eigensinns. In H. Schweiger & H. Nagy (Hrsg.), *Wir Jandl! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl* (S. 131-151). Studienverlag.
- Spinner, K. (2001). *Kreativer Deutschunterricht: Identität - Imagination - Kognition*. Seelze Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2010). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & Ch. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2* (S. 311-325). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stavarič, M. & Dreis, S. (2022). *Piepmatz macht Wald aus euch! Weltrettdings für Vorangeschrittene*. Leykam.

Mgr. Martina Trombiková, Ph.D. arbeitet als Fachassistentin am Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik an der Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno (Tschechien). Zu ihren Forschungsinteressen gehören Literatur und Literaturdidaktik und Förderung der kreativen Spracharbeit. Ihr pädagogischer Schwerpunkt liegt in der Vorbereitung zukünftiger Deutschlehrer:innen an weiterführenden Schulen (Reflexionskurse, Didaktische Werkstatt – Literatur) und im Wahlkurs Kreative Sprachwerkstatt.

Kontakt: trombikova@phil.muni.cz



Martina
Trombiková
Tschechien

Mgr. Patřicia Ďuranová absolvierte das Masterstudium Lehramt der deutschen Sprache und Literatur am Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik an der Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno (Tschechien). Aktuell ist sie Doktorandin am Institut für Germanistik, Niederlandistik und Nordistik an der Masaryk-Universität. In ihrer Dissertation behandelt sie das Thema der Förderung der Schreibentwicklung aufgrund ästhetischer Medien.

Kontakt: durationova@phil.muni.cz



Patřicia
Ďuranová
Tschechien

Ko-konstruktives Schreiben mit Mikrotexten

Tiny Tales als Impuls für kreatives, sprach- und kulturreflexives Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht

Katharina Wedler

Einführung

Würde man den Sprachunterricht ausschließlich auf funktionale kommunikative Fertigkeiten wie Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz reduzieren, gingen wesentliche (inter-)kulturelle Inhalte verloren. Ein literarischer, auf Texte ausgerichteter, handlungsorientierter Unterricht kann anhand kommunikativer Aufgaben das Lernen um kulturelle und ästhetische Dimensionen bereichern. Gerade im Fremdsprachen- und somit auch im DaZ-/DaF-Unterricht bildet Literatur, obgleich sie häufig nur einen kleinen Teil der Unterrichtszeit einnimmt, ein unverzichtbares Element der angestrebten Text- und Medienkompetenz. Ein Arbeitsgegenstand könnten in diesem Zusammenhang Tiny Tales sein. Im Folgenden soll die literaturdidaktische Arbeit im Fremdsprachenunterricht eingeordnet werden. Im Anschluss wird die Textsorte vorgestellt und eine Idee für den Einsatz im Unterricht dargelegt.

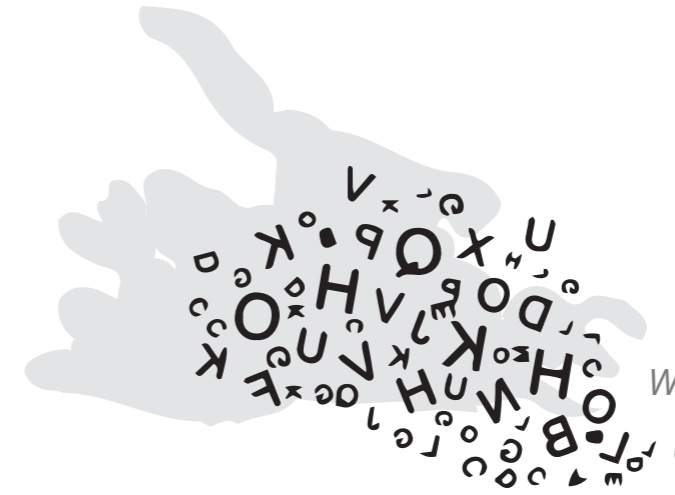
Literaturdidaktik – Ansätze für den Fremdsprachenunterricht

Literarische Texte bieten vielfältige Chancen, Lernende aktiv in den Sprachlernprozess einzubinden. Methoden wie kreatives Schreiben, szenisches Spiel oder Perspektivwechsel verbinden Sprachkompetenz mit ästhetischer Er-

fahrung (van der Knaap, 2023). Dabei werden rezeptive, produktive, interaktive und mediale Kompetenzen integriert statt isoliert gefördert (Dörnyei, 2020). Im Deutschunterricht – auch in DaZ- und DaF-Kontexten – geht es nicht nur um Sprachstruktur, sondern auch um kulturelle Bildung. Literatur erschließt kulturelle Perspektiven, fördert interkulturelle Handlungsfähigkeit und sensibilisiert für Themen wie Migration, Herkunft oder Inklusion (Byram, 1997). Sie schafft Zugänge zu Sprache und Kultur und bietet Raum für persönliche Auseinandersetzung und kreatives Mitgestalten (Piller, 2015; Frederking, 2010). Aktuelle Konzepte eines identitätsorientierten Literaturunterrichts zielen darauf, Lernende in geistes- und kulturgeschichtliche Kontexte einzubetten. Literatur wird dabei als Medium genutzt, um individuelle Erfahrungen, Werthaltungen und Selbstbilder zu reflektieren (Frederking, 2010; Hille & Schiedermaier, 2021). Das literarische Lernen fördert nicht nur das Sprachbewusstsein, sondern auch die Fähigkeit zur ethischen und ästhetischen Urteilsbildung (Bernhardt, 2023).

Funktionen von Literatur im DaZ-/DaF-Unterricht

Im DaZ-/DaF-Unterricht wird Literatur nicht nur anhand formaler Merkmale bewertet, sondern



„Die Textsorte Tiny Tales bieten ein kompaktes Format, das sprachliche, narrative und motivationale Lernziele zugleich adressiert. Die starke Reduktion auf maximal 140 Zeichen fördert die Sprachbewusstheit: Lernende müssen Wortwahl und Satzstruktur präzise wählen und grammatische Mittel ökonomisch einsetzen.“

insbesondere im Hinblick auf ihre kommunikative, kulturelle und ästhetische Funktion. Ihre Bedeutung entsteht erst im Zusammenspiel mit dem individuellen Verstehenshorizont der Lernenden (Jannidis et al. 2009, S. 30). Literatur eröffnet so den Zugang zu geistes- und kulturgeschichtlichen Zusammenhängen und erfüllt dabei verschiedene zentrale Funktionen: Beobachtung, Simulation, Speicherung, Unterhaltung und Bildung (Weskamp, 2019).

- Literarische Texte schaffen imaginative Räume, in denen Lernende Denk- und Handlungsmodelle erproben können.
- Sie bewahren kollektives Wissen und machen komplexe gesellschaftliche Diskurse erfahrbar.
- Literatur unterstützt die Entwicklung von Identität und fördert Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Zudem aktiviert sie Emotionen und Vorstellungskraft, was nachweislich die Lesemotivation steigert. Indem vertraute Sachverhalte aus neuen Blickwinkeln beleuchtet werden, ermöglicht literarisches Lesen Perspektivwechsel und kritisches Denken. Auch kurze Texte wie Tiny Tales können solche Effekte auslösen: Sie irritieren bewusst, brechen Erwartungen und fordern zur aktiven Sinnkonstruktion auf. Äs-

thetische Bildung basiert dabei nicht allein auf kognitivem Wissenserwerb, sondern auf sinnlicher Wahrnehmung und emotionaler Resonanz. Der Literaturunterricht wird so zu einem ganzheitlichen Bildungsraum, der sprachliche, kreative und reflexive Prozesse verbindet (Herz, 2015).

Literaturdidaktische und ko-konstruktive Ansätze im kommunikativen DaZ-/DaF-Unterricht

Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht steht sprachliches Handeln im Fokus. Lernende sollen sprachliche Handlungsfähigkeit für reale Situationen entwickeln – im Unterricht und darüber hinaus. Dazu arbeiten sie in authentischen Szenarien, meist kooperativ in Partner- oder Gruppenphasen (vgl. Begleitband zum GER, 2020). Die Rolle der Lehrkraft wandelt sich dabei grundlegend: Kooperative Methoden erfordern eine intensivere Planung als konventioneller Frontalunterricht (Schwerdtfeger, 1980). Zugleich rückt ein sozial-konstruktivistisches Verständnis von Sprache ins Zentrum. Lernende werden als „social agents“ verstanden, die gemeinsam Bedeutung aushandeln und Sprache in funktionalen Kontexten anwenden (Piccardo & North, 2019; Begleitband zum GER, 2020). In diesem Rahmen gewinnen ko-konstruktive Schreibaufgaben an Bedeutung.

Sie fördern produktive und interaktive Kompetenzen, indem Lernende kollaborativ über Stil, Perspektive und Sprachregister entscheiden (Storch, 2005). Literatur eignet sich hierfür besonders gut: Sie bringt ästhetische und kulturelle Dimensionen in den Unterricht ein, die über alltägliche Gebrauchstexte hinausgehen, und wirkt damit einer häufig kritisierten Banalisierung des kommunikativen Ansatzes entgegen (Rösler, 2012; McRae, 2008). Im literaturgestützten Schreiben reflektieren Schülerinnen und Schüler (SuS) kulturelle Deutungsmuster, erweitern ihr Textbewusstsein und entwickeln interkulturelle Kompetenzen (Byram, 1997). Aus soziokultureller Perspektive eröffnet kooperatives Schreiben einen Lernraum, in dem SuS sich gegenseitig unterstützen und über sich hinauswachsen können (Vygotsky, 1978). Praxisorientierte Aufgaben – etwa das Fortschreiben offener Texte – fördern dabei sowohl narrative Strukturkompetenz als auch sprachliche Mittelbewusstheit (Schulz, 2007; McRae, 2008). Lernende werden so zu aktiven Mitgestaltenden ihres Lernprozesses und übernehmen Verantwortung für sprachliches Handeln (Nunan, 1999).

Tiny Tales als literarisches Format im DaZ/ DaF-Unterricht

Im Anschluss an die aufgezeigten Prinzipien handlungsorientierter und ko-konstruktiver Literaturarbeit rücken Tiny Tales als literarisches Mikroformat in den Fokus. Diese extrem kurzen

Erzähltexte, ursprünglich auf Twitter verbreitet, bieten trotz minimalen Umfangs ein hohes didaktisches Potenzial (Herz, 2015). Ihre pointierte Struktur, die oft mit einem plötzlichen Erwartungsbruch arbeitet, fordert die Lesenden zur aktiven Bedeutungskonstruktion auf und macht Tiny Tales zu einem idealen Ausgangspunkt für kreatives, kollaboratives und reflexives Schreiben im DaZ-/DaF-Unterricht (Hille & Schiedermaier, 2021).

Tiny Tales lassen sich sowohl rezeptiv als auch produktiv nutzen: Sie ermöglichen den Einstieg in literarisches Verstehen auf niedrigschwelligem Niveau und regen zur Entwicklung eigener Erzählungen an. Dabei greifen sie Prinzipien der digitalen Netzliteratur auf, knüpfen an mediale Alltagserfahrungen der

Lernenden an und erweitern den Textbegriff um dialogische und interaktive Elemente.

Im weiteren Verlauf werden zunächst Tiny Tales in Abgrenzung zu verwandten Kurzformaten (z. B. Microfiction, Flash Fiction) präziser definiert und auf textlinguistischer Ebene analysiert. Im anschließenden Kapitel widmet sich schließlich der unterrichtspraktischen Umsetzung.

Erzählfähigkeit und narrative Kompetenzen

Erzählfähigkeit trägt entscheidend zur Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen bei, da sie komplexes Sprachverstehen, Textstrukturierungsfähigkeit und narrative Ausdrucksmöglichkeiten zugleich fördert (Dehn & Merklinger, 2015). Literarisch-narrative Texte bilden dabei den Prototyp dekontextualisier-

ter Sprache, die durch syntaktische Komplexität, lexikalische Differenzierung und bildungssprachliche Strukturen geprägt ist (Licandro et al., 2023). Ihre Rezeption erfordert nicht nur Sprachverstehen, sondern auch die Fähigkeit, Handlungsverläufe nachzuvollziehen, implizite Informationen zu erschließen und kulturelle Deutungsmuster zu erkennen.

Erzählen fungiert, wie Meister (2017) hervorhebt, als anthropologische Universalie, die maßgeblich an der Herausbildung literaler Fähigkeiten beteiligt ist. Aufbauend auf der Entwicklungsstudie von Boueke et al. (1995) lässt sich zeigen, dass narrative Kompetenzen sich in mehreren Stufen entwickeln: Kinder lernen zunächst, Ereignisse zeitlich zu ordnen, bevor sie in der Lage sind, komplexere Strukturen wie Spannung, Perspektivwechsel oder Figurenentwicklung umzusetzen. Didaktisch bedeutet dies, dass sowohl rezeptive Aufgaben (etwa das Erschließen von Makro- und Mikrostrukturen) als auch produktive Schreibaufgaben (wie das eigenständige Konstruieren fortlaufender Handlungen) an die jeweilige Entwicklungsstufe angepasst werden müssen. Auf Makroebene betrifft dies die Gliederung von Erzählungen in Einleitung, Komplikation, Höhepunkt und Auflösung (Stein & Glenn 1979); auf Mikroebene geht es um sprachliche Mittel wie Konnektoren, Tempusgebrauch, Pronominalisierung, Redewiedergabe oder narrative Detaillierung durch metaphorische Ausdrücke, Interjektionen und Onomatopoesie (Blaschitz 2016; Licandro et al. 2023).

Ontogenetische Modelle, wie sie von Boueke et al. (1995) oder Feilke & Augst (1989) beschrieben werden, erfassen diese Entwicklung als strukturierten Erwerbsprozess. Sie bieten wertvolle Anhaltspunkte für die Planung von Schreibaufgaben, blenden aber häufig sozialisatorische oder schulische Einflüsse aus. Für DaZ-Lernende ist genau dieser Aspekt zentral: Viele bringen aufgrund späterer literaler Sozialisation keine typischen Erzählmuster mit – etwa die narrative Formel „Es war einmal“ oder geläufige sprachliche Routinen wie „Plötzlich...“ oder „Dann passierte etwas Unerwartetes“ (Steyer, 2013). Auch Textsortenwissen, das Erstsprachlernende häufig beiläufig erwerben, bspw. durch Gute-Nacht-Geschichten, Erzählanlässe im Elternhaus oder schulische Schreibformate im Primarbereich, fehlt den DaF- und DaZ-Lernenden oft (Licandro, 2021). Allerdings ist die gezielte Förderung narrativer Kompetenzen unerlässlich. Diese betrifft nicht nur strukturelle Aspekte, sondern auch sprachliche Formulierungsmuster und narrative Routinen. Feilke (2003) betont, dass Schreibentwicklung als ein Prozess zu verstehen ist, in dem vorhandenes Wissen umstrukturiert und schriftsprachliche Mittel zunehmend differenziert eingesetzt werden – wobei insbesondere Perspektivenübernahme und Antizipation als Schlüsselkompetenzen gelten. Gleichzeitig muss Schreibförderung nicht nur entwicklungslogisch, sondern auch bildungsbiografisch differenzsensibel erfolgen.

„Indem vertraute Sachverhalte aus neuen Blickwinkeln beleuchtet werden, ermöglicht literarisches Lesen Perspektivwechsel und kritisches Denken. Auch kurze Texte wie Tiny Tales können solche Effekte auslösen: Sie irritieren bewusst, brechen Erwartungen und fordern zur aktiven Sinnkonstruktion auf.“

„Sie ermöglichen den Einstieg in literarisches Verstehen auf niedrigschwelligem Niveau und regen zur Entwicklung eigener Erzählungen an. Dabei greifen sie Prinzipien der digitalen Netzliteratur auf, knüpfen an mediale Alltagserfahrungen der Lernenden an und erweitern den Textbegriff um dialogische und interaktive Elemente.“

Vor diesem Hintergrund gewinnen didaktisch gut steuerbare Formate wie Tiny Tales an Relevanz. Ihre reduzierte Form zwingt zur narrativen Verdichtung und eröffnet durch ihren oft irritierenden Schluss Raum für kreative Weiterentwicklung. Da sie keine komplexe Weltbeschreibung voraussetzen, bieten sie ideale Einstiegsmöglichkeiten in narrative Schreibprozesse – auch für Lernende, denen gewohnte Formulierungsroutinen fehlen. Gerade in ko-konstruktiven Settings ermöglichen Tiny Tales es den Lernenden, gemeinsam Handlungslogik zu entwickeln, Sprachmittel zu verhandeln und eigene Erzählformen zu erproben. Damit bilden Tiny Tales eine geeignete Brücke zwischen rezeptivem Textverstehen und produktivem Erzählen – und schaffen zugleich einen Raum für sprachlich-kulturelles Explorieren. Wie diese Potenziale konkret im Unterricht eingesetzt werden können, wird im folgenden Kapitel vertieft.

Tiny Tales – Komprimiertes Erzählen im Fremdsprachenunterricht

Tiny Tales sind extrem kurze Erzähltexte mit überraschender Wendung. Florian Meimberg veröffentlichte sie ursprünglich auf Twitter (heute: X), eine Plattform mit der Zeichenbegrenzung von 140 Zeichen als stilistischer Rahmen. Die Geschichten bestehen meist aus drei bis vier Sätzen und enden mit einer überraschenden Wendung, die gezielt mit der Erwartungshaltung der Leser*innen

spielt (Beispiele siehe 3.2). Herz (2015, S. 40) beschreibt sie treffend als „Kurzprosa 2.0 – Texte im Twitter-Takt“.

„Gerade in ko-konstruktiven Settings ermöglichen Tiny Tales es den Lernenden, gemeinsam Handlungslogik zu entwickeln, Sprachmittel zu verhandeln und eigene Erzählformen zu erproben. Damit bilden Tiny Tales eine geeignete Brücke zwischen rezeptivem Textverstehen und produktivem Erzählen – und schaffen zugleich einen Raum für sprachlich-kulturelles Explorieren.“

Die Tiny Tales reihen sich in eine lange Tradition pointierter Kurzformen ein, die sich durch narrative Reduktion, Verdichtung und Überraschungseffekt auszeichnen. Während Franz Kafka, Robert Walser oder Bertolt Brecht mit experimentellen Kurztexten wie den *Geschichten vom Herrn Keuner* zentrale Impulse setzten (Marx, 1997), verlagert sich mit Meimbergs Tweets die Bühne ins Digitale (Meimberg, 2011). Damit repräsentieren Tiny Tales nicht nur eine extreme Form der Kürzestprosa, sondern auch eine neue literarische Erscheinung des digitalen Zeitalters – vielfach als „Twitteratur“ bezeichnet (Aciman & Rensin,

2011). Eingeordnet in das Genre der Netzliteratur, entstehen Tiny Tales in digitalen Räumen, werden dort kommentiert, weiterverarbeitet und spiegeln in besonderem Maße die Schreib- und Rezeptionsgewohnheiten heutiger Lernender wider (Hille & Schiedermaier, 2021; Hauck-Thum, 2018). Somit erweitert die Textsorte Tiny Tales den traditionellen Literaturbegriff um interaktive, mediale und performative Dimensionen (Ewert, Riedner & Schiedermaier, 2011) und fördern eine bewusste Auseinandersetzung mit Medialität („form as meaning“).

Ihre reduzierte Form folgt – ähnlich der klassischen Kurzgeschichte – einem Muster der Verdichtung, der abrupten Wendung und dem Prinzip *in medias res* (Herz, 2015; Hauck-Thum, 2018). Gleichzeitig stehen sie in der Tradition

kalendergeschichtlicher Miniaturen (Spinner, 2024): Durch moralische Pointierung, knappe Rahmung und Alltagsnähe öffnen sie Raum für Reflexion (Knopf, 2009). In ihrer Mischung aus literarischem Spiel, narrativer Konzentration und medialer Prägnanz machen sie deutlich, wie sich traditionelle Formen durch digitale Schreibpraktiken transformieren und in neuer Gestalt fortbestehen (Porombka, 2012).

Sprachliche, narrative und motivationale Lernimpulse

Im Folgenden stelle ich fünf wesentliche Merkmale dar, die die Tiny Tales auszeichnen.

Die Textsorte Tiny Tales bieten ein kompaktes Format, das sprachliche, narrative und motivationale Lernziele zugleich adressiert. Die starke Reduktion auf maximal 140 Zeichen fördert die Sprachbewusstheit: Lernende müssen Wort-

wahl und Satzstruktur präzise wählen und grammatische Mittel ökonomisch einsetzen. So wird lexikalische wie syntaktische Kompetenz im dekontextualisierten Sprachregister geschult (Licandro et al., 2023). Gleichzeitig stärkt das Format narrative Fähigkeiten: Tiny Tales folgen einer Mini-Dramaturgie mit klarer Struktur – Anfang, Mittelteil und Pointe. Dadurch werden Makrostrukturen (z. B. Erzählkern, Konflikt, Auflösung) und Mikrostrukturen (z. B. Konnektoren, direkte Rede, Tempusgebrauch) bewusst wahrgenommen und reflektiert (Drick, 2015). Die Schreibenden schulen ihr Gespür für Erzählökonomie und Dramaturgie. Motivational wirken Tiny Tales durch ihre Kürze und die kreative Herausforderung, eine ganze Geschichte auf wenige Zeilen zu verdichten. Die Aussicht auf ein schnelles, eigenständig produziertes Schreibprodukt steigert die Lernbereitschaft und ermöglicht niedrigschwellige Einstiege. Didaktisch lassen sich Tiny Tales flexibel in Warm-

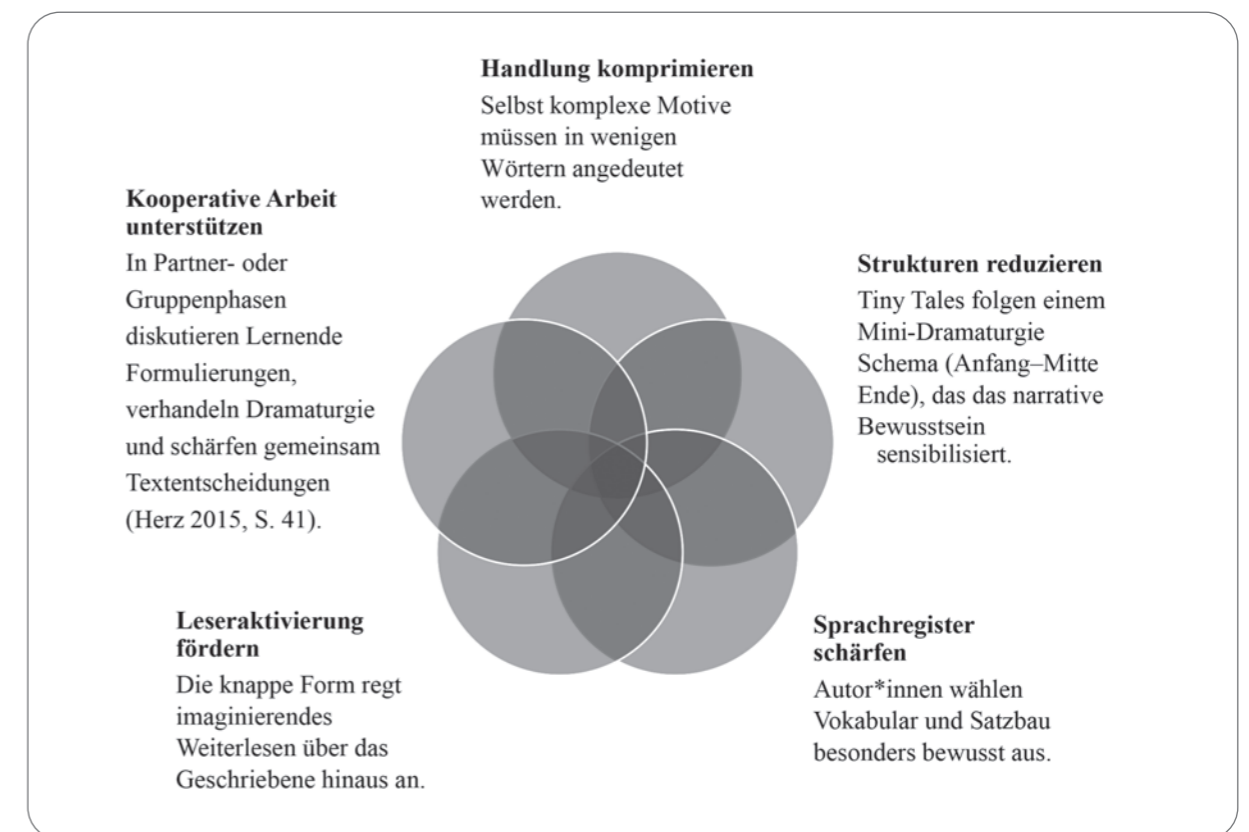


Abb. 1: Fünf wesentliche Merkmale von Tiny Tales, eigene Darstellung in Anlehnung an Herz (2015)

ups, Schreibimpulse oder Wettbewerbsformate wie „Best Tiny Tale“ einbinden (Herz 2015, S. 42). Darüber hinaus bietet sich die Arbeit in mit Tiny Tales in ko-konstruktiven Szenarien an. Indem Lernende gemeinsam Formulierungen diskutieren, verhandeln sie Perspektiven und treffen Textentscheidungen im Team. Das fördert nicht nur sprachliches Handeln i. S. der Interaktionshypothese (u.a. Krumm, 2002, Long, 1980), sondern auch soziale und interaktive Kompetenzen (Herz 2015, S. 41).

Diese Beispiele zeigen, wie Tiny Tales mit sprachlich reduzierten Mitteln komplexe Motive andeuten. Sie folgen einem verdichteten Erzählmuster (Anfang–Mitte–Ende), enthalten implizite Wendepunkte und spielen mit dem Erwartungshorizont der Leser*innen. Die Texte fordern zur Deutung auf, aktivieren Vorwissen und regen zu narrativer Ergänzung an. Lernende können hierbei Erzählkerne erkennen, Strukturen reflektieren und produktiv umgestalten.

Beispiele und Einsatzmöglichkeiten von Tiny Tales im DaZ-/DaF-Unterricht

Um die didaktischen Potenziale von Tiny Tales im DaZ-/DaF-Unterricht konkret greifbar zu machen, lohnt sich der Blick auf exemplarische Texte. Die folgenden fünf Beispiele stammen aus Florian Meimbergs Sammlung *Auf die Länge kommt es an* (2011) und illustrieren typische Merkmale der Textsorte:

- „Konzentriert lenkte Victor den Schwertransporter durch die neblige Nacht. Er schielte in den Rückspiegel. Bald würde es Hunger bekommen.“ (Florian Meimberg 2011)
- „David atmete flach. Er schwitzte. Wie vor jedem Flug übermannte ihn die Panikattacke. Er räusperte sich: ‚This is your captain speaking.‘“ (TinyTales 2011)
- „Der Autor weinte. Er hatte soeben seine Hauptfigur sterben lassen. Behutsam wickelte er den Körper in einen Müllsack.“ (Florian Meimberg 2010)
- „Die Linie war blau. Schwanger. Sie ging zurück ins Schlafzimmer, glitt ins Bett, schmiegte sich an seinen warmen Körper. ‚Du wirst Onkel.‘“ (Meimberg 2011, S. 145)
- „Eines Morgens stand ein Schneemann in ihrem Vorgarten. Außerdem war ihr Mann weg. Ein Zusammenhang, der ihr erst im März klarwerden sollte.“ (Meimberg 2011, S. 76)

„Die Textsorte Tiny Tales bieten ein kompaktes Format, das sprachliche, narrative und motivationale Lernziele zugleich adressiert. Die starke Reduktion auf maximal 140 Zeichen fördert die Sprachbewusstheit: Lernende müssen Wortwahl und Satzstruktur präzise wählen und grammatische Mittel ökonomisch einsetzen.“

Methodisch-didaktische Beispielaufgabe: Kreative Schreibwerkstatt mit Tiny Tales

Die Unterrichtseinheit zielt darauf ab, narrative Kompetenzen zu fördern, indem Lernende zentrale Merkmale literarischer Kurzformen erschließen und in ko-konstruktiven Schreibphasen eigene Tiny Tales produzieren. Dabei trainieren sie rezeptive, produktive, interaktive und mediative Sprachhandlungen – also alle vom

GER beschriebenen Fertigkeitsbereiche (vgl. Begleitband zum GER, 2020). Die Unterrichtseinheit folgt dem Prinzip der vollständigen Handlung, das Lernprozesse als zyklisch strukturierte Arbeitsform mit sechs aufeinander bezogenen Phasen versteht (vgl. Abbildung 2).

Wird der Unterricht entlang dieses Modells, dem Prinzip der vollständigen Handlung, gestaltet, durchlaufen die Lernenden einen klar strukturierten Lernprozess: Sie informieren sich über die Merkmale narrativer Mikro-

texte, planen und besprechen in Teams die Dramaturgie, treffen Entscheidungen zu Inhalt, Perspektive und Wortwahl, schreiben gemeinsam, überarbeiten sich gegenseitig und reflektieren abschließend die entstandenen Texte sowie den Prozess. Das Prinzip der vollständigen Handlung basiert auf dem didaktischen Konzept selbstorganisierten Lernens. Lernende übernehmen Verantwortung für ihren Arbeitsprozess, treffen Entscheidungen eigenständig und reflektieren ihre Ergebnisse.



Abb. 2: Prinzip der vollständigen Handlung (<https://www.max-born-berufskolleg.de/mehr-als-unterricht/unsere-schule-2/vollstaendige-handlung/>)

Phase	Stunde	Tätigkeit der SuS	Handlungsprodukt
1. Informieren	1.–2. Std.	Einführung durch Video und Beispieltex-te; Analyse von Tiny Tales im Galerie-Walk; Lernziele formulieren	SuS erstellen eine Merkmalsliste, formulieren individuelle Lernfragen
2. Planen	3. Std.	Planung des Schreibprozesses: Themenfindung, Clustern, Mindmaps	Mindmap, Übersicht zur Planung
3. Entscheiden	3. Std.	Entscheidung über Perspektive, Figuren, Stilmittel und Schreibform	Festlegung von Schreibauftrag und Schreibparametern
4. Durchführen	4. Std.	Ko-konstruktives Schreiben der Tiny Tale in Gruppen	Erste Version des Textes
5. Kontrollieren	4. Std.	Peer-Feedback anhand von Merkmalslisten; Überarbeitungsschleife	Feedbacknotizen, überarbeitete Texte
6. Bewerten/ Reflektieren	5. Std.	Reflexion der Gruppenprozesse und Texte im Plenum; Vergleich mit Lernzielen	Reflexionsprotokoll, Präsentation der Ergebnisse

Tabelle 1: Beispielhafte Umsetzung der vollständigen Handlung im Rahmen einer Tiny-Tale-Schreibwerkstatt

Im selbstorganisierten Lernen (SoL) übernehmen die Lernenden Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess – sie planen, entscheiden, führen durch und reflektieren eigenständig. Damit diese Selbststeuerung gelingt, ist eine klare Strukturierung durch die Lehrkraft unerlässlich. Nur wenn präzise Arbeitsaufträge, verständliche Materialien und transparente Zielsetzungen vorliegen, können sich die Lernenden sicher orientieren und ihren Arbeitsprozess sinnvoll gestalten. Insbesondere im DaZ-/DaF-Unterricht, in dem sprachliche Hürden bestehen können, ist eine sprachlich und visuell unterstützte Anleitung entscheidend. Dazu gehören:

- konkrete Aufgabenstellungen mit Zeitangaben,
- strukturierte Arbeitsblätter und Hilfsmittel (z. B. Merkmalslisten, Satzanfänge),
- sowie Visualisierungen der Arbeitsschritte (z. B. im Sinne der vollständigen Handlung).

So wird gewährleistet, dass alle Lernenden – unabhängig von ihrem Sprachniveau – aktiv am Lernprozess teilnehmen können, Orientierung haben und die Möglichkeit zur Selbstwirksamkeit erfahren. Studien zeigen, dass Lernumgebungen, die klare Ziele, unterstützendes Material und Handlungsspielräume bieten, die Motivation und den Lernerfolg im SoL deutlich steigern (vgl. Helmke 2012, S. 248). Als Beispiel für ein strukturiertes Vorgehen dient das Ar-

„*Motivational wirken Tiny Tales durch ihre Kürze und die kreative Herausforderung, eine ganze Geschichte auf wenigen Zeilen zu verdichten. Die Aussicht auf ein schnelles, eigenständig produziertes Schreibprodukt steigert die Lernbereitschaft und ermöglicht niedrigschwellige Einstiege.*“

beitsblatt zur Analyse von Tiny Tales (vgl. Abbildung 3). Die Lernenden werden Schritt für Schritt angeleitet, Texte eigenständig zu erschließen und zentrale narrative Merkmale zu reflektieren.

Das Arbeitsblatt ist in die Informationsphase einzuordnen. Das Unterrichtsetting kann wie folgt aussehen: Im Klassenraum sind verschiedene Tiny Tales ausgehängt. Es bietet sich an, zusätzlich einen QR-Code anzubringen. Hinter dem Code kann sich ein eingesprochener Text befinden. Somit können die Lernenden zusätzlich zur Leseerfahrung auch einen

auditiven Zugang erhalten (Peters, 2024). Eine optimale Entlastung findet mitunter statt, wenn sich die Lernenden auf den Hörtext konzentrieren. Der *cognitive load* wird reduziert und die Konzentration gelenkt (Sweller, 2005). Im Anschluss kann unterstützend gelesen werden. Auch eine Umkehr des Vorgehens ist denkbar. Die Lernenden nehmen die verschiedenen im Raum vorbereiteten Tiny Tales wahr. Sie sollen im Anschluss eine der Geschichten auswählen und auf das Arbeitsblatt übertragen. Im nächsten Schritt erarbeiten sich die SuS die Inhalte aufgabengeleitet. Auf diese Arbeitsphase in Einzelarbeit folgt eine Partnerarbeit. Lernende suchen sich nun eine Person, die sich für das gleiche Tiny Tale entschieden hat. Sie gehen miteinander in den Austausch und besprechen die bisher gesammelten Ergebnisse. In dieser Arbeitsphase können sie eigene Mitschriften ergänzen oder korrigieren. Anschließend stellen die Partnerarbeiten ihre Ergebnisse im Plenum vor.

NAME DER LK | THEMATISCHE EINHEIT
DaFBrücke

ARBEITSBLATT 02: ANALYSE VON TINY TALES

Im Raum hängen vier Tiny Tales.

- Gehe durch den Raum und **lies** dir die verschiedenen Texte durch.
- **Suche** dir eine Geschichte **aus**, die dir gefällt. **Trage** sie unten **ein**.

Sozialform und Zeitvorgabe

Einzelarbeit

15 min

Tiny Tale:

Methode

1. **Lies** dir den Text erneut durch.
2. **Markiere** relevante Textstellen.
2. **Beantworte** die folgenden Fragen.

Sozialform und Zeitvorgabe

Einzelarbeit

15 min

Notizen

Impulsfragen

Erzählweise: Wie wird die Geschichte erzählt? Achte auf die Perspektive (z. B. Ich-Form, Er-/Sie-Form) und die sprachliche Gestaltung.

Kürze: Welche Wirkung hat die sehr knappe Form? Welche Informationen fehlen, die in längeren Texten normalerweise vorhanden wären?

Pointe: Wo liegt der überraschende Wendepunkt oder die besondere Aussage des Textes?

Leerstellen: Welche Fragen bleiben offen? Welche Informationen musst du selbst ergänzen oder weiterspinnen?

Abb. 3: Arbeitsblatt zur Analyse von Tiny Tales innerhalb der Informationsphase, eigene Darstellung.

Differenzierungsmöglichkeiten

Im Folgenden werden Alternativen dargestellt, die einen Überblick zu differenzierten Aufgabenstellungen geben. Die Aufgaben aus Abbildung 4 beziehen sich auf das folgende Tiny Tale: „David atmete flach. Er schwitzte. Wie vor jedem Flug übermannte ihn die Panikattacke. Er

räusperte sich: „This is your captain speaking.““ (TinyTales 2011)

Die Übungsaufgaben verfolgen das Ziel, das Wortfeld zu erarbeiten. Nach dem ersten Lesen soll anhand der Aufgaben 1-4 ein grundlegendes Verständnis des Tiny Tales durch die Bearbeitung der Aufgaben gesichert werden.

Übungsaufgabe 1

① Ergänze Wörter, die du mit dem Verb „fliegen“ verbindest.

② Was steht im Text? Kreuze die passende Antwort an.

David schwitzt beim Fliegen.
 David hat keine Angst.
 David ist Kapitän.

③ Was wäre auch eine passende Überschrift für die Geschichte?

Der ängstliche Pilot.
 David und das Flugzeug.
 Ein gelungener Start.

④ Warum kann David trotz seiner Angst fliegen? Schreibe eine Vermutung auf.

Abb. 4: Arbeitsblatt zur Analyse von Tiny Tales, Differenzierungsaufgaben zum Leseverstehen, eigene Darstellung.

Neben den Aufgaben in Abbildung 4, können auch inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden. Der Fokus kann bspw. auf die Figur(en) oder die Handlung gelegt werden. Auch hier kann anhand der Schwerpunktarbeit das Grundverständnis gesichert werden. Die Aufgabe kann lauten: *Benenne die Hauptfigur(en). Erkläre, worum es in der Geschichte geht.* Indem Satzanfänge gegeben werden, kann die Antwortmöglichkeit gesteuert werden.

- Die Hauptfigur ist ... / ... heißt ... / In der Geschichte gibt es ...
- Die Geschichte erzählt von ... / In der Geschichte geht es um ...

Eine weitere Entlastung stellen Zuordnungsaufgaben dar. Dazu soll in Abbildung 5 ein Aufgabenbeispiel gegeben werden. Das Tiny Tale ist in einfache Sprache überführt worden. Nun

stehen die Lernenden vor der Aufgabe, die entsprechenden Aussagen in die richtige Reihenfolge zu bringen. Im Anschluss bietet es sich an, die Lernenden die Ergebnisse in Partnerarbeit zu besprechen. Dadurch treten die Lernenden miteinander in den Austausch und setzen sich aktiv mit dem Wortfeld auseinander. Zudem diskutieren die Lernenden die narrative Aufarbeitung und kommen dadurch dem Aufbau des Tiny Tales, aber auch der pointierten Darstellung der Problematik näher. Im Anschluss daran können die Merkmale des Tiny Tales in Gruppenarbeit erarbeitet werden.

Auch die Auseinandersetzung mit dem narrativen Aufbau kann durch die Aufgabenstellung unterstützt werden. So können Lernende dazu aufgefordert und in der Bearbeitung wie folgt unterstützt werden: *Gib den Inhalt der Geschichte wieder. Nutze diese Satzanfänge und vervollständige sie.*

- Am Anfang passiert ... / Anfangs / Zunächst ...
- In der Mitte passiert ... / Danach
- Am Ende ... / Zum Schluss ...

Zusätzlich kann die Lehrkraft Wortkarten anlegen, die Symbole und Beispielsätze enthalten.

- Konnektoren-Karte (z. B. „Zuerst... Dann... Am Ende...“ mit Bildabfolge)
- Gefühlswörter-Karte (z. B. traurig, wütend, glücklich, überrascht ...)

Die Binnendifferenzierung verfolgt das Ziel, an den aktuellen Wissensstand der Lernenden anzuknüpfen. Lernprozesse sind dann besonders effektiv, wenn Aufgaben und Hilfestellungen so gestaltet sind, dass sie individuell fordern, aber nicht überfordern (Vygotsky, 1978). Durch gezielte Scaffolds, kooperative Lernformen und kleinschrittige Progression kann die nächste Entwicklungszone erreicht und erweitert werden.

ANALYSE VON TINY TALES

„David atmete flach. Er schwitzte. Wie vor jedem Flug übermannte ihn die Panikattacke. Er räusperte sich: „This is your captain speaking.“ (TinyTales 2011, Facebook)



1. Lies dir das Tiny Tale erneut durch.
2. Lies dir nun die Sätze in den roten Feldern durch.
3. **Bringe** die Sätze in die richtige Reihenfolge.
4. **Nummeriere** die Sätze.

- 1
- 2
- 3

Sozialform und Zeitvorgabe

Einzelarbeit
 15 min

- David ist nervös.
- Er fliegt das Flugzeug.
- Er schwitzt.
- Fliegen macht ihm Angst.
- David ist der Pilot.
- Er nimmt das Mikrophon und sagt:
- Heute sitzt er nicht im Flugzeug
- "Hier spricht Ihr Kapitän."

Abb. 5: Arbeitsblatt zur Analyse von Tiny Tales, Zuordnungsaufgabe zum Leseverstehen, eigene Darstellung.

Lernziele

Die Lernziele, die mit der Schreibwerkstatt verfolgt werden, ermöglichen eine transparente Planung und Kontrolle des Lernerfolgs (Ende et al. 2017, S. 62f.). Sie werden anhand der drei Kompetenzdimensionen formuliert: Wissen/Kennen – deklarativ (z. B. sprachliche Mittel), Können/Handeln – prozedural (z. B. Schreiben, Planen), Haltung/Reflexion – personal (z. B.

Schreibmotivation oder selbstgesteuertes Lernen). Exemplarisch gehe ich auf ausgewählte Lernziele ein.

Sprachlich-deklarative Ziele (Wissen)

- Die Lernenden erkennen beim Lesen die narrative Mini-Dramaturgie („Anfang-Mitte-Pointe“) und bilden diese ab,

indem sie die Struktur am Beispiel eines ausgewählten Tiny Tales bezogen auf die dramaturgischen Mittel benennen.

- Die Lernenden sind in der Lage die Struktur beim Schreiben anzuwenden, indem sie eine eigene Tiny Tale gestalten und auf der Grundlage der erarbeiteten Struktur inhaltliche oder stilistische Gegebenheiten in ein selbstständiges Produkt umsetzen.
- Die Lernenden beschreiben Tiny Tales hinsichtlich sprachlicher Mittel wie Konnektoren, Tempuschichtung, Ellipsen und Pointe, indem sie diese mit Materialbezug darstellen.

Prozedural-praktische Ziele (Können)

- Die Lernenden gestalten ausgehend von einem Tiny Tale eine kurze Vorgeschichte oder Fortsetzung formulieren, die sprachlich und strukturell kohärent ist (Produktion).
- Die Lernenden schreiben ein Tiny Tale in einer anderen Perspektive oder Zeitform um und wechseln bspw. von personalem zu auktorialem Erzähler (Interaktion/Produktion).

Persönliche Reflexionsziele (Haltung)

- Die Lernenden reflektieren den Arbeitsprozess und den Prozess, selbstorganisiert literarisch zu schreiben, indem sie anhand eines Reflexionsbogens den Arbeitsprozess gemäß erfahrungsbezogenen Kriterien hinterfragen.

Alternative Unterrichtssettings

Neben der beschriebenen Schreibwerkstatt lassen sich Tiny Tales auch in flexiblen Settings und kürzeren Unterrichtsphasen einsetzen.

Die folgenden Aufgabenbeispiele zeigen, wie sich das Potenzial der Textform im Sinne differenzierter, handlungsorientierter Lernformate nutzen lässt:

- Schreibimpuls: Lernende schreiben eine Vorgeschichte oder eine Fortsetzung zu einem bestehenden Tiny Tale. Mitgedacht wird die individuelle Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden.
- Perspektivwechsel: Eine Geschichte wird aus Sicht einer anderen Figur oder in einer neuen Erzählform (z. B. auktorial vs. personal) umgeschrieben.
- Sprachsensibilisierung: Fokus auf sprachlichen Mitteln wie Tempusgebrauch, Ellipsen oder Satzrhythmus.
- Vergleichende Analyse: Mehrere Tiny Tales werden hinsichtlich Erzählstruktur, Wirkung und Sprache verglichen. Lernende ziehen Schlussfolgerungen und erarbeiten Definitionen für Tiny Tales.
- Visuelle Umsetzung: Lernende erstellen passende Illustrationen oder Comics zu einer Geschichte.
- Mündliche Dramatisierung: Die Geschichte wird szenisch dargestellt oder als Audiofassung gesprochen.

Diese Einsatzmöglichkeiten zeigen: Tiny Tales eignen sich gleichermaßen für rezeptive, produktive, interaktive und kreative Zugänge. Sie regen zur sprachlichen Präzision an, fördern literarische Bildung und bieten insbesondere im DaZ-/DaF-Kontext ein motivierendes, differenzierbares und interaktionsorientiertes Lernsetting.

Fazit

Mit der erarbeiteten Didaktisierung zur Schreibwerkstatt wird deutlich: Literatur ist im DaZ-/DaF-Unterricht weit mehr als Input. Sie ist ein Raum kultureller Begegnung, ästhetischer Erfahrung und kritischer Selbstverortung – und damit zentral für einen zeitgemäßen, handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Die Unterrichtseinheit zeigt eindrücklich, wie sich literarisches Lernen im DaZ-/DaF-Unterricht mit handlungsorientierten und kommunikationsbasierten Ansätzen verbinden lässt. Am Beispiel der Tiny Tales werden sprachliche, narrative und ästhetische Kompetenzen gleichermaßen gefördert. Der systematische Aufbau entlang der vollständigen Handlung – von der Analyse über die Planung bis hin zur kooperativen Produktion und Reflexion – schafft eine klare Struktur für selbstorganisiertes Lernen. Unterstützende Materialien, differenzierte Aufgabenformate und gezielt formulierte Lernziele ermöglichen es, unterschiedliche sprachliche Niveaus zu adressieren und Lernprozesse transparent zu gestalten.

Dabei geht der Einsatz literarischer Texte über die bloße Vermittlung sprachlicher Inhalte hinaus: Tiny Tales eröffnen Räume für kreative Sprachverwendung, kulturelle Deutung und persönliche Ausdrucksmöglichkeiten. Durch die ko-konstruktive Textarbeit entwickeln die Lernenden nicht nur ihre Schreib- und Lesefähigkeiten weiter, sondern auch ihr Textbewusstsein und ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Digitale Elemente, Galerie-Walks und kooperative Arbeitsformen fördern gleichzeitig Motivation, Partizipation und interkulturelle Kommunikation. Durch die ko-konstruktive Arbeit an literarischen Texten entwickeln Lernende demnach nicht nur sprachliche Gewandtheit, sondern auch ein reflektiertes Textbewusstsein und interkulturelle Handlungskompe-

tenz (Byram, 1997; Vygotsky, 1978). Insgesamt verbindet der kommunikative Ansatz mit literaturgestützten Methoden Sprach- und Sozialkompetenz in kooperativen Lernsettings und schafft so eine nachhaltige, ganzheitliche Förderung der Lernenden. Die Texte und thematischen Felder können in den soziokulturellen Kontext der Lernenden gesetzt werden, somit Tiny Tales einen wichtigen Beitrag zu authentischen Lernsettings leisten.

Insgesamt wird deutlich: Literatur bietet im DaZ-/DaF-Unterricht nicht nur Input, sondern ermöglicht differenziertes, sprachlich anspruchsvolles und gleichzeitig motivierendes Lernen. Tiny Tales erweisen sich dabei als zeitgemäßes didaktisches Format, das literarische Bildung, digitale Praxis und sprachsensibles Schreiben auf produktive Weise zusammenführt. ■

- Aciman, A. & Rensin, E. (2011). *Twitteratur: Weltliteratur in 140 Zeichen*. München: Sanssouci.
- Bernhardt, S. (2023). *Literar-ästhetisches Lernen im Ausstellungsraum: Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Blaschitz, E. (2016). Mediale Zeugenschaft und Authentizität: zeitgeschichtliche Vermittlungsarbeit im augmentierten Alltagsraum. *Hamburger Journal für Kulturanthropologie*, 5, 51-67.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E., & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. Wilhelm Fink Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Dehn, M., & Merklinger, D. (Hrsg.). (2015). *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Dörnyei, Z. (2020). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Drick, A. (2015). *Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel einer Intervention zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., Mohr, I. (2017). Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. In: *Schnupperkapitel 3. Deutsch Lehren Lernen* (S. 62–63). Stuttgart: Klett.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren* (2. Ausgabe). Council of Europe Publishing.
- Feilke, H., & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antos & H. P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). Niemeyer.
- Frederking, U. (2010). Identitätsorientierter Literaturunterricht. *Zeitschrift für Literaturdidaktik*, 2, 429–446.
- Hauck-Thum, U., & Heinz, J. (2021). Die Kultur der Digitalität als Ausgangspunkt kokreativer Lehr- und Lernprozesse in der Grundschule. *merz | medien +*
- erziehung*, 65(5), 74-86.
- Herz, C. (2015). Kurzprosa 2.0 – Texte im Twitter-Takt. *Praxis Deutsch*, 249, 40–43.
- Hille, A. & Schiedermaier, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Jannidis, F., Lauer, G., & Winko, S. (Hrsg.) (2009). *Grenzen der Literatur: Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie, Bd. 2). Walter de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2002). Pädagogische Interaktion: Lehrverhalten im kommunikativen Deutschunterricht. In S. Nakagawa, S. Slivensky & M. Sugitani (Hrsg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht* (S. 43–68). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1973). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Hrsg.), *Essays on the oral tradition* (S. 12–44). Ohio University Press.
- Licandro, U., Amet, B., & Goschler, J. (2023). Kohäsion und Mikrostruktur in Erzählungen zu einer Bildergeschichte von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann & S. Nickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XVI. Early Literacy* (S. 259–286). FEL-Verlag.
- Licandro, U. (2021). Erzählfähigkeiten von Kindern mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch. *Forschung Sprache*, 2/2021, 101-110.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (S. 377–393). Rowley, MA: Newbury House.
- Marx, L. (1997). Die Kurzgeschichte im Schulunterricht. In: *Die deutsche Kurzgeschichte*. Sammlung Metzler. J.B. Metzler.
- McRae, J. (2008). *Literature with a small „l“: A collaborative approach to literature in the language classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- Meimberg, F. (2011). *Auf die Länge kommt es an. Tiny Tales. Sehr kurze Geschichten*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Meister, J.C. (2017). Erzählen: Eine anthropologische Universalie? In M. Huber & W. Schmid (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (S. 88–112). De Gruyter.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Peters, F. (2024). Auditive Medien im sprachsensiblen Unterricht. Potenziale aus sprach- und fachdidaktischer Perspektive. *Forschung Sprache*, 12 (1), 34–50. <https://www.forschung-sprache.eu>
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.
- Piller, I. (2015). *Intercultural Communication*. Edinburgh University Press.
- Porombka, S. (2012). *Schreiben unter Strom. Schreibweisen in digitalen Zeiten*. München: Hanser.
- Schwerdtfeger, I. C. (1980). Sozialformen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 14(53), 8–21.
- Spinner, K. H. (2024). *Kurzgeschichten - kurze Prosa: Grundlagen - Methoden - Anregungen für den Unterricht* (5. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Hrsg.), *Discourse processing* (S. 53–119). Ablex.
- Steyer, H. (2013). Usuelle Wortverbindungen im schulischen Schreiben: Ein Vergleich mutter- und fremdsprachlicher Schreibender. *Sprachunterricht*, 32(4), 215–230.
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: R. E. Mayer (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, New York 2005, S. 19–30.
- TinyTales. (2011, 4. Februar). Facebook. https://www.facebook.com/tinytales/posts/160797903972730/?locale=de_DE
- Tiny Tales. (2010, August 26). Das Begräbnis war feierlich. Viele Menschen standen am Grab. Dann sah er sie wieder – die Hände voller Erde. [Tweet]. X. https://x.com/tiny_tales/status/22080338476
- van der Knaap, W. (2023). *Literaturdidaktik im Sprachenunterricht*. Narr Francke. Attempto.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weskamp, R. (2019). Funktionen und Ziele des Literaturunterrichts. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 107–134). De Gruyter.

Katharina Wedler hat Theater & Medien, Germanistik: Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Romanistik studiert. Im Anschluss entwickelte sie im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Blended-Learning Konzepte mit dem Schwerpunkt der durchgängigen Sprachbildung. Aktuell unterrichtet sie als Lehrkraft im Bereich DaZ und Deutsch. Zudem begleitet sie Lehramtsstudierende für die Universität Greifswald in der schulpraktischen Übung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Entwickeln und Erproben interaktiver Lehr-/Lernsettings und Migrationspädagogik.



Katharina Wedler
Deutschland

mehr_Spache(n)_wagen beim 4. Andinen Deutschlehrendenkongress 2024

Claudia Ullrich



Abb. 1: Der Innenhof der Universität diente rund um die Uhr als Treff- und Begegnungspunkt für die Teilnehmenden © ABOLPA

„Nicht nur, weil wir uns aktuell in der Dekade der indigenen Sprachen befinden, sondern auch, weil sich ähnliche Fragen auch in anderen Ländern der Andenregion und Lateinamerikas stellen, sollte DaF im Kontext von Mehrsprachigkeit das Schwerpunktthema des Kongresses werden.“

Dreieinhalb Tage, knapp 370 Teilnehmende aus 23 Ländern (davon 14 Länder in Lateinamerika, dazu Deutschland, Österreich, die Schweiz, Italien, Polen, Slowenien, Spanien, Tschechien und Indien), im Fachprogramm zehn Plenarvorträge, 20 Sektionen, drei Panels, 18 Workshops, acht Lehrwerkspräsentationen und im Kulturprogramm vier Workshops zu indigenen Sprachen und bolivianischer Musik und Kunst, zwei Konzerte, drei Ausstellungen und zwei Theaterstücke und fast 20 an Organisation und Finanzierung beteiligte Institutionen. Und das alles auf über 2.600 Höhenmetern. So liest sich der 4. Andine Deutschlehrendenkongress¹ in Zahlen.

Entscheidend sind jedoch nicht die Zahlen, sondern die Inhalte eines Kongresses, die Begegnungen und der Austausch, die er hervorbringt. Austausch – natürlich nicht von Waren, aber von Wissen und Erfahrungen – war dann auch die Inspiration für viele Gestaltungspunkte des Kongresses: Der wunderschöne kolonialzeitliche Innenhof der gastgebenden Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFXCH), die als eine der ältesten Universitäten Lateinamerikas 2024 ihr 400-jäh-

riges Bestehen feierte, wurde zum zentralen Treffpunkt des Kongresses erkoren, wo nicht nur die Konzerte stattfanden und die Mittagessen und Pausensnacks serviert wurden, sondern wo sich die Teilnehmenden begegnen und unter den typisch bolivianischen Marktschirmen im Sinne eines Tauschgeschäftes über ihre Erfahrungen sprechen konnten.

Motto

Aber nicht nur die Kongressatmosphäre sollte typische Aspekte des Gastlandes widerspiegeln, auch das Motto war so gewählt, dass es (nicht nur) auf den bolivianischen Kontext passte. Seit Bolivien im Jahr 2009 eine neue Verfassung erhielt, werden in dem nun „plurinationalen Staat“ 36 Sprachen als offiziell anerkannt. So wichtig dieser Schritt ist, gehen auch Herausforderungen gerade für das Bildungssystem und den Sprachenunterricht damit einher. Hierzu zählt auch der Umstand, dass wir, wenn wir als Deutschlehrendenverband sprachpolitisch aktiv werden und mehr Möglichkeiten fordern, Deutsch als Fremdsprache in das Schulsystem zu integrieren, *nolens volens* in eine Konkurrenzsituation mit dem Englischen und den indigenen Fremdsprachen treten, die je nach Region unterrichtet werden.

¹ Das Fach- und Rahmenprogramm ist auch weiterhin auf der Website des 4. ADLK nachzulesen: bit.ly/andenkongress2024.

Nicht nur, weil wir uns aktuell in der Dekade der indigenen Sprachen befinden, sondern auch, weil sich diese und ähnliche Fragen auch in anderen Ländern der Andenregion und Lateinamerikas stellen, sollte DaF im Kontext von Mehrsprachigkeit ein Schwerpunktthema des Kongresses werden. Ein Kongress wie der Andine Deutschlehrendenkongress ist aber keine Fachtagung zu einem Spezialthema, sondern soll möglichst vielen Lehrkräften als Austauschplattform zu verschiedenen Themen dienen.



Abb. 2: Das Kongressposter stimmte schon auf den Veranstaltungsort im historischen Innenhof der USFXCH ein © Gabriela Fajardo / ABOLPA

Bei einem Blick zurück Richtung IDT 2022 in Wien, die unter dem Motto „mit*Sprache*teil*haben“ stand, und einem Blick nach vorne auf die IDT, die uns dieses Jahr in Lübeck Vielfalt wagen ließ, war der Wahlspruch für den 4. Andinen Deutschlehrendenkongress *mehr_Sprache(n)_wagen* recht schnell gefunden. Vielfalt gab es auch auf unserem Kongress, denn

neben dem Themenschwerpunkt der Mehrsprachigkeit wurden Vorträge, Sektionen und Workshops zu verschiedensten thematischen Dauerbrennern unter DaF-Lehrkräften angeboten.

Mehrsprachigkeit im Fachprogramm

Der Mehrsprachigkeitsthematik näherten sich Vortragende in mehreren Plenarvorträgen aus verschiedenen Perspektiven und auch interdisziplinär an: Liana Konstantinidou (ZHAW) stellte dar, was die Begrifflichkeiten mehrsprachig von plurilingual unterscheidet und wie sich diese Unterschiede in der Praxis auswirken. Welche Einflüsse Mehrsprachigkeit auf Bildungssysteme hat, beleuchtete mit Bezug auf Lateinamerika im interdisziplinären Austausch mit der Romanistik Eva Gugenberger (Universität Flensburg). Thomas Studer (Universität Freiburg) sprach darüber, wie sich Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht umsetzen lässt, und welche Erwartungen man an diese Ansätze haben darf. Michael Dobstadt (Universidad Nacional de Asunción) erläuterte, wie man ästhetisches Lernen und mehrsprachige Literatur zusammen bringen kann und Johann Georg Lughofer (Universität Ljubljana / Universität Stellenbosch) führte diesen Gedanken in seinem Vortrag zu Poetry Slams weiter und legte dar, wie diese sprachliche Diversität fördern können. Zeynep Kalkavan-Aydin (PH Freiburg i.Br.) erörterte, inwiefern Mehrsprachigkeit eine Ressource für das Erlernen von Berufs- und Fachsprache sein kann. Kathrin Siebold (Universität Marburg) näherte sich dem Thema aus der Perspektive der Unterrichtsinteraktion. Wie Sprache(n) den Raum gestalten und wie *linguistic landscapes* einen wichtigen Beitrag zum Fremdsprachenunterricht leisten können, erläuterte Věra Janíková (Masaryk Universität Brno). Darüber hinaus wurde die Thematik in diversen Sektionen und im Rahmen des Abschlusspanels, das von der Generalsekretärin des IDV, Puneet Kaur moderiert wurde, weiterverfolgt.

Aber auch andere (nicht nur in der Region) wichtige Themen wurden in Sektionen und zwei weitere Plenarvorträgen - zu Lehrendenbildung mittels DLL und Dhoch3 (Bernd Helmbold, Universität Jena) und KI und XR im Fremdsprachenunterricht (Isabel Hoffmann, LMU München) - behandelt. Nicht zuletzt wurden auch Sprachenpolitik und das damit verbundene Betätigungsfeld von DLV - gerade auch in mehrsprachigen Ländern und Bildungssystemen - beleuchtet.



Abb. 3: Insgesamt 39 Sektionsleitende bereiteten den Kongress intensiv mit vor. © ABOLPA

Ein Mehr oder eben Meer an Sprachen war aber auch durch die Teilnehmenden selbst beim Kongress vertreten: Basierend auf der für Sprachenlehrenden meist eher zurückhaltenden Selbstauskunft zu den eigenen Sprachkenntnissen waren mindestens 30 Sprachen vertreten, darunter auch Regionalsprachen (Galicisch, Haitisches Kreol, Katalanisch, Plattdeutsch und Wolof) und fünf indigene Sprachen (neben den drei in Bolivien vertretenen Sprachen Quechua, Aymara und Guaraní auch Mapuche und Nahuatl).

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt Boliviens im Rahmenprogramm

Um auch in das Rahmenprogramm die sprachliche und kulturelle Vielfalt Boliviens einzubeziehen und die drei Makroregionen Boliviens (das Hochland, die Tälerregion und das Tiefland) darzustellen, wurden die drei vollen Kongresstage kulinarisch wie kulturell einer der

drei Regionen gewidmet und so gab es nicht nur sehr abwechslungsreiches Essen mit bisweilen vielleicht auch etwas ungewohnten Nahrungsmitteln, sondern auch die Konzerte, die Schnupperkurse für Quechua und Aymara und eine Ausstellung von und Workshops mit Kunsthandwerkerinnen aus indigenen Gemeinschaften brachten regionalen Flair in die Veranstaltung. Um den Bogen zu den deutschsprachigen Ländern zu schlagen, wurde auch an jedem Tag ein Schmankerl aus einem anderen DACH-Land serviert.

DACHL-Vielfalt & Plurizentrik

Die DACH(L)-Vielfalt beschränkte sich aber nicht auf kulinarische Aspekte: Unter anderem waren (Plenar-)Vortragende aus Deutschland, Österreich und der Schweiz mit dabei, die aus Europa und den verschiedensten Ländern Lateinamerikas angereist waren. Aus La Paz waren zur Eröffnungsveranstaltung der Botschafter der BRD, die Botschafterin der Schweiz, die im Ausland auch Liechtenstein vertritt, sowie eine Vertreterin des Österreich-Zentrums aus Brasilien angereist, um Grußworte an die Teilnehmenden zu richten. Und auch im wissenschaftlichen Beirat waren die DACH-Länder plus die Andenregion vertreten. Aber auch die Anwesenheit des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) und die freundliche Unterstützung von Liechtenstein Languages (LieLa) schafften es, den plurizentrischen Fokus und das DACHL-Konzept spürbar werden zu lassen.

Institutionelle Vielfalt führt zum Erfolg

Neben der fachlichen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt des Kongresses zählte aber sicherlich auch die institutionelle Vielfalt mit zu den Erfolgsfaktoren. Um überhaupt erst so vielen Teilnehmenden eine Reise nach Sucre und den Aufenthalt vor Ort zu ermöglichen, war es unerlässlich, Partnerinstitutionen um Unterstützung zu bitten. Diese kam vor allem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), dem Goethe-Institut (GI) und dem Internationalen Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV).

In den Tagen vor Kongressbeginn veranstaltete der DAAD zunächst ein Vernetzungstreffen für DAAD- und Ortslektor:innen aus ganz Lateinamerika und direkt im Anschluss eine zweitägige Dhoch3-Fortbildungstagung, zu der auch lokale Hochschuldozent:innen aus mehreren Ländern der Region eingeladen waren. Zeit-



Abb. 4: Im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Kongresses sowie in einem spezifischen Workshop wurden die IDT 2025 und die Stipendienmöglichkeiten von der Tagungsmanagerin Charlyn Evert vorgestellt. © ABOLPA

gleich hatte das GI im Vorfeld des Kongresses Veranstaltungen im Rahmen der PASCH-Initiative mit ca. 60 Lehrkräften von Fit-Schulen aus ganz Südamerika und ein Seminar für die Beteiligten am Projekt „Bildungsoffensive Deutsch“ des Goethe-Instituts. Am Tag nach dem Kongress fanden sich Delegierte von neun lateinamerikanischen DLV plus Ecuador² mit der Generalsekretärin des IDV, Puneet Kaur, zu einem regionalen Delegiertenseminar³ zusammen.

Und zum guten Schluss: „La yapa“

In Bolivien ist es üblich, beim Kauf auf dem Markt immer noch einen kleinen Nachschlag, ein Extra, eine *yapa* zu bekommen. Im Falle des Kongresses wurde dies den Teilnehmenden in Form einer Abschlussparty zuteil, bei der

² Aktuell existiert in Ecuador kein DLV. Dennoch waren Vertreterinnen des ehemaligen ecuadorianischen DLV eingeladen, da das Delegiertenseminar dazu beitragen sollte, auch dort die DLV-Arbeit wieder aufzunehmen.

³ Weitere Informationen zum regionalen Delegiertenseminar finden sich im Beitrag von Ullrich / de Carvalho / Müller im IDV-Magazin 107.

Lateinamerika seinem Ruf alle Ehren machen konnte und ausgiebig getanzt und gefeiert werden durfte.

An dieser Stelle soll unsere *yapa* eine Danksagung sein. Dieser Kongress hätte nicht oder zumindest nicht in dieser Form und Fülle stattfinden können, wenn sich nicht so viele Institutionen an der Organisation⁴ und vor allem auch an der Finanzierung beteiligt hätten. Gedankt werden soll hier allen Institutionen, die in kleinerem oder größerem Rahmen, durch die Ausrichtung spezieller Veranstaltungspunkte, durch die Finanzierung von Reise- und Aufenthaltskosten einzelner Teilnehmender oder ganzer Gruppen

⁴ Erwähnt seien hier vor allem all diejenigen, die unmittelbar an der Vorbereitung und Durchführung des 4. ADLK mitgewirkt haben: allen voran die Mitglieder des Organisationskomitees und unsere unersetzliche und unermüdete Projektassistentin, Natalia López Auza, der wissenschaftliche Beirat, bestehend aus CLaudia Clavijo Cruz (Kolumbien), Liliana Konstantinidou (Schweiz), Hannes Schweiger (Österreich) und Paul Voerke (Deutschland), unser großartiger Chefkoch, Federico Guardia Rück, und sein Team von „El Solar“, sowie die Verantwortlichen der Universität Sucre genannt, aber natürlich auch die vielen Studierenden der USFXCH und die ABOLPA-Mitglieder, die nicht nur anwesend waren, sondern auch sehr viel Zeit und Herzblut in den Kongress investiert haben.

oder aber durch ein generelles Sponsoring zum Erfolg der Veranstaltung beigetragen haben.⁵

Und natürlich geht der Dank besonders auch an die über zweihundert ausländischen Teilnehmenden, die eine nicht selten lange und teils mühsame Anreise in die Hauptstadt Boliviens, dem *Corazón del Sur*⁶, auf sich genommen haben, um den 4. Andinen Deutschlehrendenkongress mit ihrer Anwesenheit, den Beiträgen und Gesprächen zu bereichern. Es bleibt zu hoffen, dass viele sich spätestens beim nächsten und damit 5. Andinen Deutschlehrendenkongress dann voraussichtlich Anfang 2028 in Concepción/Chile wieder begegnen werden! ■

⁵ In alphabetischer Reihenfolge: Auswärtiges Amt der BRD, Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Bolivien, Botschaft der Schweizerischen Eidgenossenschaft in Bolivien, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung der Bundesrepublik Österreich, Cornelsen-Verlag, DaF-Brücke, Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Deutsche Welle (DW), Ernst-Klett-Verlag, Goethe-Institut, Hueber-Verlag, Instituto Cultural Boliviano Alemán Sucre (ICBA), Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT 2025 Lübeck), Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV), Liechtenstein Languages, Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD), PASCH-Initiative und der gastgebenden Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFXCH) in Sucre und die DaF-Studierenden, die den Kongress in vielfältiger Weise unterstützt haben.

⁶ Die aktuelle Landesmarke Boliviens „Herz des Südens“ referiert auf die Lage Boliviens im Zentrum des südamerikanischen Kontinents.

Claudia Ullrich unterrichtete zunächst am Goethe-Institut La Paz und ist seit 2013 DAAD- bzw. Ortslektorin an der Universidad Católica Boliviana. Seit 2015 engagiert sie sich im Vorstand des bolivianischen DLV ABOLPA, seit 2017 als dessen Vorsitzende. Sie arbeitet im Redaktionskomitee der *DaF-Brücke* und im Organisationsteam des *Zirkeltr@ining DaF* mit. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Sprachkontaktforschung und Mehrsprachigkeit gerade auch im Kontext mit indigenen Sprachen, Landeskunde und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht und das/die Deutsch(sprachig)e(n) in Bolivien.



Claudia Ullrich
Bolivien

Da Für alle:

Unser vielfältiges Angebot
für Deutsch als Fremdsprache

Für jedes Sprachniveau
(A1 – C1) das passende
Lehrwerk – immer mit
ergänzenden digitalen
Materialien.

Da Für Kinder und Jugendliche



Da Für Erwachsene



Da Für Fachkräfte



Cornelsen

Potenziale entfalten



Jetzt alle Lehrwerke
entdecken:

cml.sn/daf-bruecke