



**Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im
universitären DaF-Unterricht**

Beate Baumann, Catania

ISSN 1470 – 9570

Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im universitären DaF-Unterricht

Beate Baumann, Catania

In den letzten Jahren ist eine Neuprofilierung der Rolle literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zu verzeichnen. So lässt sich vor dem Hintergrund eines nicht-essentialistischen Kulturbegriffs und in Zusammenhang mit dem Konzept der symbolischen Kompetenz eine Tendenz erkennen, bei der die Aufmerksamkeit verstärkt auf die ästhetische Dimension der Sprache und damit auf ihre Literarizität gerichtet wird. Welche konkreten Erfahrungen Fremdsprachenstudierende beim Umgang mit der sprachlich-ästhetischen Dimension literarischer Texte machen und in welchem Zusammenhang diese mit der Entwicklung symbolischer Kompetenz stehen, soll im Folgenden anhand studentischer Textproduktionen empirisch aufgezeigt werden.

1. Einleitung

Im kommunikations- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht stellt die Erlangung der kommunikativen interkulturellen Kompetenz das zentrale übergeordnete Lernziel dar, das insbesondere im Zusammenhang mit den Internationalisierungsbestrebungen im Hochschulbereich als „Teil des Bildungsauftrags der Hochschulen“ (Thomas & Hößler 2008: 319) und Schlüsselqualifikation betrachtet wird. Zugleich zeichnet sich vor dem Hintergrund der zunehmenden internen Komplexität und Differenziertheit der heutigen Gesellschaften und ihrer externen Verflechtungen die Notwendigkeit ab, auch fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen ein auf Heterogenität bedachtes, diskursives, prozesshaftes und dynamisches Kulturkonzept zugrunde zu legen und auf diese Weise von einem auf Eindeutigkeit ausgerichteten Sprach- und Kommunikationsverständnis Abstand zu nehmen. Sprache in ihrer Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit zu begreifen erfordert eine Auseinandersetzung mit ihrer symbolischen Dimension und die Herausbildung einer symbolischen Kompetenz, die die Lernenden dazu befähigt, sich der Komplexität von Sinn- und Bedeutungsbildungsprozessen bewusst zu werden, um auf die Weise mit oftmals uneindeutigen Kommunikationsprozessen, die nicht nur den fremdsprachlichen Lernkontext, sondern auch die heutige Lebenswirklichkeit kennzeichnen, auf angemessenere Weise umzugehen.

Dass literarische Texte hierzu einen bedeutenden Beitrag liefern können, zeigt sich an der Neugewichtung ihres Leistungspotenzials durch eine Fokusverschiebung, die sich von ihrem in der Vergangenheit vorwiegend instrumentell angelegten Einsatz abwendet und die Aufmerksamkeit auf die ästhetische Dimension ihrer Sprache und damit auf das Prinzip der Literarizität lenkt.

Somit soll im Folgenden zunächst die Rolle der Literatur als festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und der Zusammenhang von Literarizität und symbolischer Kompetenz beleuchtet werden. Im Anschluss daran soll anhand von studentischen Textproduktionen, die im Kontext des universitären DaF-Unterrichts entstanden sind, aufgezeigt werden, wie sich fortgeschrittene DaF-Lernende mit der ästhetischen Dimension literarischer Texte auseinandersetzen und welche Auswirkungen dies auf die Herausbildung ihrer symbolischen Kompetenz hat.

2. Literatur im DaF-Unterricht

Der didaktische Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist in engem Zusammenhang mit den Konzepten und Methoden der Lehr- und Lernforschung und ihren jeweiligen Zielsetzungen zu sehen.¹ So erfolgte die Lektüre literarischer Texte im traditionellen Sprachunterricht nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode erst nach einem umfassenden Erwerb grammatischer und lexikalischer Kenntnisse, die die Voraussetzung für das Wort-für-Wort-Übersetzen der Texte bildete, während bei der audiolingualen und audiovisuellen Methode und ihren Pattern Drills die Literatur gänzlich aus dem Fremdsprachenunterricht verdrängt wurde. Erst im Rahmen des kommunikativen Ansatzes, bei dem zwar die Mündlichkeit und damit die Sprechfertigkeiten im Mittelpunkt stehen und durch authentische Kommunikationsanlässe eine sprachliche Handlungsfähigkeit in konkreten Alltagssituationen verwirklicht werden soll, wurde die Bedeutung der Literatur für das sprach- und kulturbezogene Lernen wiederentdeckt. Insbesondere in Verbindung mit ganzheitlichen Konzepten wird durch die Berücksichtigung affektiv-emotionaler Aspekte auf die pädagogische Relevanz literarischer Texte verwiesen. Die Erkenntnis, dass die Lernenden durch das Einbringen ihres Vorwissens, ihrer Emotionen, Einstellungen und ethischen Urteilskraft in den Rezeptionsprozess aktiv an der Bedeutungs- und Sinnkonstitution beteiligt sind, wird

¹ Vgl. den Überblick zur Rolle der Literatur im DaF-Unterricht bei Esselborn (2010: 19-29).

dabei in einen Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihr Weltverständnis gebracht (vgl. Bredella 2012: 72f; Ehlers 2010: 1531).

Trotz der Anerkennung der Literatur im Fremdsprachenunterricht bleibt ihr didaktischer Einsatz auch heute noch vorwiegend auf pragmatisch-funktionalistische Zielsetzungen des Spracherwerbs und der damit anvisierten sprachlichen Handlungskompetenz beschränkt. Der rezeptionsästhetische Ansatz, der seit Mitte der 1970er für den muttersprachlichen Literaturunterricht entwickelt wurde (Iser 1975) und bis heute einen entscheidenden Einfluss auch auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht ausübt, trägt zwar der ästhetischen Dimension literarischer Texte Rechnung, indem „das sprachliche ‚Material des Signifikanten‘ [...] selbst zum Informationsträger“ (Bredella 1997: 139) werde. Doch führt die Zentralität der Text-Leser-Kommunikation dazu, dass die Lesenden durch spezifische stilistische Ausdrucksmittel zur Füllung von Leerstellen und damit zur aktiven Beteiligung an Sinnbildungs- und Bedeutungskonstruktionen aufgefordert werden, der ästhetische Eigenwert literarischer Texte und ihre literarisch-poetische Qualität stehen dabei jedoch nicht im Mittelpunkt. Eine „Didaktik der Literarizität“, die auf eine Entkoppelung von Zeichen und Referenz ausgerichtet ist, zielt hingegen darauf ab, „Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist, zu erkennen, zu begreifen und dann auch für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen“ (Dobstadt & Riedner 2011: 110).

Was genau unter der Didaktik der Literarizität zu verstehen ist und welcher Zusammenhang sich hierbei mit dem Konzept der symbolischen Kompetenz ergibt, soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

3. Literarizität und symbolische Kompetenz

Ein an der Literarizität literarischer Texte orientierter Fremdsprachenunterricht nimmt also verstärkt ihre sprachlich-ästhetische Dimension in den Blick. Indem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die materiale Seite sprachlicher Äußerungen gelenkt wird, werden sie mit ihrer grundsätzlichen „Un(aus)deutbarkeit“ (Dobstadt 2009: 28) und dem ihnen innewohnenden Fremdheitscharakter vertraut gemacht. Dabei werden gerade durch die bewusste Wahrnehmung der „(ver)fremde(te)[n] Sprache“ (Schiedermaier 2014: 131) Irritationserfahrungen ermöglicht, die durch sprachliche Störfaktoren ausgelöst werden. So geraten die Lernenden während des Leseprozesses durch diese

Stolpersteine ins Stocken und werden dazu veranlasst, über die Ambiguität der sprachlichen Äußerungen nachzudenken. Auf diese Weise erleben sie die literarisch-ästhetische Dimension der Texte und werden zugleich dazu angeregt, sich Phänomenen wie Vieldeutigkeit und Heterogenität zu öffnen. Demzufolge werden durch die Entautomatisierung des habituellen Sprachgebrauchs Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse in Bezug auf den symbolischen Charakter von Sprache in Gang gesetzt, „der unseren Blick auf die ‚Wirklichkeit‘ perspektiviert und [...] uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten (kulturellen) Deutungsmustern, d.h. mit Sinn ausstattet“ (Dobstadt & Riedner 2011: 111). Darüber hinaus involviert der Umgang mit den durch sprachliche Ambivalenz hervorgerufenen Irritationsmomenten die Lernenden auch auf emotionaler Ebene, da durch die „De-Automatisierung“ nicht nur eine Intensivierung des Leseerlebnisses bewirkt wird, sondern durch kognitive Inferenzen auch Gefühle evoziert werden (Schwarz-Friesel 2017: 362).

In dieser Hinsicht kann eine literarizitätsorientierte Vorgehensweise eine „intensive ästhetische Erfahrung“ (Schier 2014: 5-6) zur Folge haben, die aufgrund des normbestimmten, an einem korrektem Sprachgebrauch orientierten Sprachverständnisses im alltäglichen Sprechen in der Regel verwehrt bleibt. Dabei stellt Literarizität jedoch kein Kriterium dar, das nur literarischen Texten zu eigen ist und diese von nichtliterarischen Texten abgrenzt, sondern

eine spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten und -typen einschränken lässt, sondern je nach Fokussierung durch den Betrachtenden/Lesenden in den Vorder- oder Hintergrund tritt (aber – das ist der springende Punkt – eben niemals ganz verschwindet). (Dobstadt & Riedner 2011: 110)

Sich auf sprachliche Ambiguität einzulassen führt mithin auch zu einem neuen Sprachverständnis, bei dem die Aufmerksamkeit auf das Zeichen als Zeichen gerichtet wird und somit Sinn und Bedeutung als nicht eindeutig und festschreibbar begriffen werden können. Dies eröffnet zugleich neue, individuelle Interpretationsspielräume, in denen die Lernenden zu einem kreativen Umgang mit Sprache angeregt werden, wobei „*Sprachkreativität als grundsätzliche[s] Moment der Verschiebung von Bedeutung*“ (Dobstadt & Riedner 2014a: 163, Hervorhebung im Original) nicht nur literarische, sondern auch alltagssprachliche Texte charakterisiert.

Die Frage, welches Potenzial von einem literarizitätsorientierten Umgang mit Literatur in einem auf den Erwerb von sprachlich-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen angelegten Fremdsprachenunterricht auszugehen vermag, ist in Zusammenhang

mit dem von Claire Kramersch entwickelten Konzept der *symbolic competence* zu sehen.² Kramersch kritisiert den auf kommunikative Effizienz abzielenden und damit utilitaristisch-funktionalen Begriff der kommunikativen Kompetenz, der den heutigen Fremdsprachenunterricht prägt (Kramersch 2006: 250), und verweist dagegen auf die Notwendigkeit, Komplexität und Vieldeutigkeit als grundlegende Prinzipien sprachlicher Äußerungen zu berücksichtigen. Hierzu könne gerade die Literatur einen bedeutenden Beitrag leisten, denn „[w]hat literature can bring to the development of symbolic competence is precisely the sense that human communication is more complex than just saying the right word to the right person in the right manner“ (Kramersch 2006: 251). Demzufolge eignen sich literarische Texte auf vorzügliche Weise, die symbolische Form in den Mittelpunkt zu rücken und das Verständnis von und für Komplexität (*production of complexity*), Ambiguitätstoleranz (*tolerance of ambiguity*) und das Erkennen der Bedeutungshaftigkeit formaler und ästhetischer Aspekte der Sprache (*appreciation of form as meaning*) zu fördern (Kramersch 2006: 251). Insbesondere in der Auseinandersetzung mit der *form as meaning* sieht Kramersch das besondere Potenzial der Literatur begründet, denn „letzten Endes kann Sinn nur durch die Form konstruiert und vermittelt werden“ (Kramersch 2011a: 40). So zeigt sich in der Beachtung der „poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen“ (Kramersch 2011a: 36) der Sprache auch ihre Macht bzw. das „symbolic power game of challenging established meanings and redefining the real“ (Kramersch 2011b: 359), das die Nicht-Fixiertheit sprachlicher Zeichen und die Nicht-Festschreibbarkeit von Bedeutungen offenbart. In diesem Sinne ist die Auseinandersetzung mit dem symbolischen System in einem engen Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Ansatz und der damit verbundenen Berücksichtigung von Emotionen, Körperlichkeit, Imaginationsvermögen und identitären Aspekten zu sehen (Kramersch 2006: 251), wobei die Komponente der symbolischen Macht eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird: „[...] discourse as symbolic power [...] focuses on what words index and what they reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations“ (Kramersch 2011b: 357).

² Kramersch definiert symbolische Kompetenz als ein komplexes Cluster, das sich aus folgenden symbolischen Fähigkeiten zusammensetzt: „awareness of the symbolic values of words, ability to find the most appropriate subject position, ability to grasp the larger social and historical significance of events and to understand the cultural memories evoked by symbolic systems, ability to perform and create alternative realities by reframing the issues.“ (Kramersch 2009: 113).

Die Sensibilisierung der Lernenden für den „symbolic gap between signifier and signified“ (Kramsch & Huffmaster 2008: 286) ist demnach zugleich Folge und Ziel einer literarizitätsorientierten Vorgehensweise, die bei der Arbeit mit Texten der inter- bzw. transkulturellen Literatur in besonderer Weise zum Tragen kommt (vgl. Baumann 2018: 102f).³ Inter- bzw. transkulturelle Literaturtexte enthalten aufgrund ihrer zum Teil stark ausgeprägten mehrsprachig-interlingualen, sinnlich-körperlichen und bildhaften Dimension, die durch eine „Verdichtung“ der Vermischung von ästhetischer und sprachkultureller Hybridität“ (Cerri 2011: 396) bedingt ist, sprachliche Störfaktoren, die durch unterschiedliche Formen der Entautomatisierung geschaffen werden, wie beispielsweise durch ungewöhnliche Wortbildungen und wortsemantische Verfahren, Metaphern, Verbalisierung von Kulturemen, Code-switching und Code-mixing u.a.m. (vgl. Thüne 2017: 533f).

Von diesen Entautomatisierungsstrategien geht demnach ein bedeutendes sprachreflexives Potenzial aus, das auch für einen translatorischen Zugang zu den Texten genutzt werden kann, wenn nicht durch diesen sogar noch zusätzlich verstärkt wird. Ausgangspunkt für die Übersetzung inter- bzw. transkultureller Literaturtexte bildet nämlich zunächst die Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer sprachlich-kulturellen Ambiguität und Hybridität und damit mit ihrer literarisch-ästhetischen Qualität, die bei der Transposition in die Zielsprache ein Hinterfragen bzw. Infragestellen zielsprachlicher Formen erfordert, um die symbolische Lücke nicht nur zwischen Form und Bedeutung, sondern auch zwischen den Sprachen zu überwinden. Somit wird das Übersetzen zu einem „Katalysator für metasprachliche Reflektionen“ (House 2010: 329) und erweist sich als äußerst förderlich für die Ausbildung symbolischer Kompetenz, die auch die Grundlage der translingualen Kompetenz, d.h. der Fähigkeit „to play with and across symbolic forms“ (Kramsch & Huffmaster 2008: 295) bildet. In dieser Hinsicht ist die Übersetzung nicht lediglich als Übungsform für den Erwerb sprach- und kulturkontrastiver Kenntnisse zu betrachten, vielmehr befähigt sie die Lernenden zu symbolischem Handeln:

It is not just the (academic) ability to read and explicate poems and other texts; rather, it entails the ability to take symbolic action, i.e., to decide which language to use with whom and in which situation, which style to adopt and how to style oneself in order to

³ Zur Rolle der inter- bzw. transkulturellen Literatur in unterrichtspraktischen Kontexten und ihr Zusammenhang mit Migrationskonzepten vgl. die zwölf Thesen von Michael Ewert (2017).

position oneself and others in the most appropriate way. (Kramsch & Huffmaster 2008: 295-296)

4. Literarizität und symbolische Kompetenz: Beispiele aus der universitären Unterrichtspraxis

Welchen Beitrag ein literarizitätsorientierter und translatorischer Zugang zu Literaturtexten zur Ausbildung symbolischer Kompetenz leisten kann, soll nun anhand exemplarischer studentischer Arbeiten aufgezeigt werden, die im Kurs „Deutsche Linguistik und Übersetzung“ an der Universität Catania entstanden sind.

4.1 Lernkontext und Datenmaterial

Die im Folgenden vorgestellten Daten stammen aus studentischen Hausarbeiten, die als Leistungsnachweise am Ende des Masterkurses „Deutsche Linguistik und Übersetzung“ im Rahmen eines Fremdsprachen- und Literaturstudiengangs im Studienjahr 2014-2015 an der Universität Catania entstanden sind. Das übergeordnete Kursziel bestand darin, mithilfe einer an den Prinzipien der interkulturellen Didaktik orientierten methodischen Vorgehensweise eine Konsolidierung bzw. Erweiterung der interkulturellen Kompetenz fortgeschrittener DaF-Studierender (Ausgangsniveau B2 GER) zu erreichen, um sie zur Partizipation an fremdsprachigen Diskursen zu befähigen und die „damit einhergehenden kulturellen und symbolischen Kompetenzen für die Herausbildung einer ‚global citizenship‘ in einer sich weiter globalisierenden Welt“ (Altmayer 2014: 35) zu fördern.⁴

Auf konkrete Weise sollte dieses Kursziel durch die Auseinandersetzung der Studierenden mit inter- bzw. transkulturellen Literaturtexten⁵ verwirklicht werden, die aufgrund ihrer immanenten bzw. expliziten Mehrsprachigkeit und der Vielschichtigkeit ihrer kulturellen Perspektiven als hierfür besonders geeignet erachtet wurden. Dabei erfolgte der methodische Zugang zu diesen Texten auf zweifache Weise. Zunächst sollten die Studierenden unter Rückgriff auf den literarizitätsorientierten Ansatz dazu angeregt werden, über die literarische Hybridität von Sprachstrukturen und die damit

⁴ Für die Auseinandersetzung mit der symbolischen Dimension von Sprache ist es keineswegs erforderlich, dass sich die Fremdsprachenlernenden auf einem fortgeschrittenen Niveau befinden, sondern dies ist durchaus schon in der Anfangsphase möglich und auch wünschenswert (vgl. Riedner 2015: 144-145).

⁵ Behandelt wurden Texte von Franco Biondi, Rafik Schami, Emine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoğlu und Yoko Tawada.

verbundenen kulturellen Deutungsmuster zu reflektieren, diese zu hinterfragen und somit eine Bewusstheit für den Umgang mit sprachlicher Ambiguität zu entwickeln. Diese Sprach- und Kulturbewusstheit bildete den Ausgangspunkt und die Voraussetzung für die zweite Zugangsweise zu den Texten, nämlich ihre Übersetzung in die italienische Sprache. Hierbei stand durch den Einbezug eines weiteren sprachlichen und kulturellen Kontextes, innerhalb dessen die Lernenden auf produktive und kreative Weise mit Formen literarischer Hybridität und kulturellen Deutungsmustern in der italienischen Sprache umgehen sollten, nicht nur das (kritische) Hinterfragen italienischer Sprachstrukturen im Mittelpunkt, sondern auch eigenkulturell geprägter Sichtweisen.

Diese Aspekte kamen auch in den kursabschließenden Hausarbeiten zur Anwendung, in denen die Studierenden sich mit einem interkulturellen Literaturtext durch eine literarizitätsorientierte Herangehensweise auf sprachlich-stilistischer Ebene beschäftigen sollten. Die sich daran anschließende Übersetzung des Textes sollte unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Stolpersteine erfolgen, wobei die Studierenden die Modalität der Transposition und die jeweiligen Übersetzungsprobleme und -entscheidungen kritisch reflektieren und kommentieren sollten. Die im Folgenden angeführten Beispiele beziehen sich auf die Übersetzung eines Textauszugs aus Emine Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* (s. Anhang).

In Bezug auf die methodische Vorgehensweise erfolgte die Analyse der Daten nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne einer „hermeneutisch-interpretativ informierte[n] Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2014: 5. Hervorhebung im Original). Dabei wurde der Fokus der Untersuchung auf Äußerungen und Kommentare gerichtet, die sich mit solchen sprachlichen Ambiguitäten beschäftigten, die mit der impliziten bzw. expliziten Mehrsprachigkeit des Textes und somit auch mit seiner sprachkulturellen Hybridität in Zusammenhang standen. Die Reflexionen, die hierdurch bei den Studierenden ausgelöst wurden, sollten nicht nur einen anschaulichen Einblick ermöglichen, auf welche Weise sie sich mit der *form as meaning* auseinandersetzen, sondern in gewissem Maße auch aussagekräftige Informationen hinsichtlich der damit verbundenen Entwicklung ihrer symbolischen Kompetenz liefern.

4.2 Formen der Entautomatisierung in Emine Sevgi Özdamars *Brücke vom Goldenen Horn*

Der Textauszug enthält zahlreiche sprachliche Störfaktoren, über die die Studierenden „stolperten“ und die Irritationsmomente und Reflexionsprozesse bei ihnen auslösten. Diese lassen sich auf Entautomatisierungsstrategien zurückführen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind.

Insbesondere im lexikalischen Bereich lassen sich zahlreiche Elemente ausmachen, die Ausdruck der impliziten und expliziten Mehrsprachigkeit sind und zur sprachlichen Verfremdung bzw. Fremdheit des Textes beitragen. Hierzu gehört beispielsweise der orthographische Stolperstein „Wonaym“, der für den Lesenden dennoch verständlich ist, wenn das Wort mündlich realisiert wird. Die hier verwendete Entautomatisierungsstrategie beruht auf der Transkription der Phoneme in Grapheme und verweist auf einen ungesteuerten Spracherwerb und somit auch auf die implizite Mehrsprachigkeit der türkischen Arbeiterinnen, die mit der Fremdsprache Deutsch auf nahezu ausschließlich mündlicher Ebene in Kontakt kommen.

Ein weiterer Hinweis auf die mündliche Sprachverwendung ist das kreative Wortbildungsspiel, das durch das Zusammenfügen des einsilbigen Substantivs „Herr“ und die erste Silbe des Nachnamens „Schering“ umgesetzt wird. Auf diese Weise erfolgt eine lexikalische Neuschöpfung, die in diesem Fall nicht nur auf eine graphematische Nachahmung des an der Aussprache orientierten „Herr Schering“ zu erklären ist. Vielmehr scheint den neu geschaffenen, orthographisch von der Sprachnorm abweichenden Substantiven „Herschering“ und „Hersch“ eine intentionale Verfahrensweise zugrunde zu liegen, die auf eine spezifische (Re-)Semantisierung durch den Einbezug der Machtdimension abzielt, um auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der türkischen Arbeiterinnen und die Machtverhältnisse in der Berliner Fabrik aufmerksam zu machen.

Somit erhält der Text auch eine politische und gesellschaftskritische Perspektive, die auch durch die Wörter „Okay“ und „Tamam“ zum Ausdruck kommt. Diese explizit mehrsprachigen Elemente veranschaulichen zudem die Problematik der sprachlichen und kulturellen Identität der Migrantinnen. Die Rolle der Dolmetscherin beschränkt sich dabei nicht auf eine sprachmittelnde Tätigkeit, sondern durch ihr Beharren auf die Verwendung des englischen „Okay“ anstatt des türkischen „Tamam“ werden nicht nur die sprachlichen, sondern auch die gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse ins Licht

gerückt, durch die schließlich auch die Kommunikation der Migrantinnen untereinander beeinflusst wird („Das Wort Okay kam auch ins Frauenwonaym“).

Durch das Bilden von Nominalkomposita wie „Berliner Radiofabrikboden“ und „das Nasenschleimhochziehen“ werden ebenfalls Störfaktoren realisiert, durch die die sprachlich-ästhetische Dimension betont wird. Besonders deutlich wird dies auch bei neuen, ungewöhnlich anmutenden Metaphern- und Metonymiebildungen, die oftmals die Verflechtung von Emotionalität, Körperlichkeit und Bildhaftigkeit in den sprachlichen Formen verdeutlichen,⁶ was u.a. an folgenden Beispielen ablesbar ist: „Die Drähte waren die Beine der Spinnen“ („Spinnenbeine“, „die kleinen Beine einer Radiolampe“), „Die Neonlichter an den Decken und an den Maschinen [...] trockneten die Tränen schnell“, „[...] ihre Tränen erzeugten Nebel in den Lupen“, „Die türkische Dolmetscherin trug seine deutschen Wörter als türkische Wörter zu uns.“

4.3 Reflexionen und sprachliche Verfahren beim Umgang mit literarischer Mehrsprachigkeit seitens italienischer DaF-Studierender

Wie die Studierenden mit der literarischen Mehrsprachigkeit und den jeweiligen heteroglossischen Verfahren umgegangen sind und welche Auswirkung dies auf die Entwicklung ihrer symbolischen Kompetenz gezeigt hat, soll nun anhand der Reflexionen der Studierenden Ilaria, Monica, Marta und Lorena⁷ exemplarisch dokumentiert werden. Insbesondere wird die Auseinandersetzung der vier Studierenden mit den durch die innere und äußere Mehrsprachigkeit bestimmten Sprachstrukturen „Wonaym“, „Herr Schering – Herschering – Herscher“ und „Okay – Tamam“, über die alle vier Studierenden „gestolpert“ sind, beleuchtet und analysiert.

Dass die sprachliche Ambiguität des Wortes „Wonaym“ auf den Faktor der Translingualität zurückzuführen ist, wurde von allen vier Lernenden erkannt. Dabei wurde ein Zusammenhang zwischen der Ausgangssprache der literarischen Figuren und der Problematik ihres ungesteuerten Fremdsprachenerwerbs hergestellt:

Die Autorin präzisiert auch die sprachlichen Schwierigkeiten der türkischen Kolleginnen, die Wonyam, Sherin oder Herscher anstelle von Wohnheim und Herr Schering sage. Deshalb beschreibt sie den typischen Zustand des Gastarbeiters, der kein Deutsch gelernt

⁶ Vgl. hierzu auch Baumann (2010: 239f).

⁷ Die Namen der vier Studierenden wurden durch fiktive Vornamen anonymisiert (Kuckartz 2014: 140; Meyermann & Porzelt 2014: 7).

hat und der, zur Folge, die neue Sprache auf Grund des eigenen Sprachsystems erlernt. (Ilaria)⁸

Eine ähnliche Sinn- und Bedeutungszuweisung nimmt Lorena vor, wobei sie auch die Wirkung der sprachlichen Ambiguität und damit der literarisch-ästhetischen Dimension mitberücksichtigt:

Es gibt auch eine Umformung des Wortes ‚Wohnheim‘. Die Gastarbeiterinnen benennen es mit dem Wort ‚Wonaym‘, das vielleicht die Einflüsse der türkischen Aussprache bekommen hat. Man versteht mit diesen Umformungen die Schwierigkeiten der Arbeiterinnen mit der deutschen Sprache und gleichzeitig bewirken sie einen Verfremdungseffekt. (Lorena)

Monica hingegen nähert sich aus einer rein linguistischen Perspektive an die ungewöhnliche Sprachform heran: „Das Wort *Frauenwohnheim* wird von der Autorin geschrieben, wie es ausgesprochen wird“ (Hervorhebung im Original), denn „sie wechselt in dem Wort *Frauenwohnheim* die Grapheme mit den Phoneme und schreibt *Frauenwonaym*“ (Hervorhebung im Original). Dieses Vorgehen wertet Monica als ein Zeichen der sprachlichen „Kreativität der Autorin“.

Kreatives sprachliches Handeln legen auch die Studierenden selbst bei der Übertragung dieser Wortschöpfung in die italienische Sprache an den Tag. Monica übersetzt sie ebenfalls durch die Schaffung eines orthographischen Stolpersteins in der italienischen Sprache („pensionato femminile“) und erläutert ihre Entscheidung folgendermaßen: „Die Auswechslung zwischen Phoneme und Grapheme ist auf Italienisch nicht immer möglich, aber es ist sehr einfach im Wort ‚pensionato‘ den Buchstabe ‚s‘ mit ‚z‘ zu vertauschen“. Auch Ilaria bedient sich dieses Verfahrens („Vivevo con molte donne in un alloggio, lo chiamavano alogio“):

Das Wort *Wonyam* wurde mit *Alogio* übersetzt. Ich versuchte zu identifizieren den häufigsten Fehler eines Migranten in Italien, der meiner Meinung nach den Mangel an Doppelkonsonanten sein könnte. (Hervorhebung im Original)

Mit der bewusst gegen den normbestimmten Sprachgebrauch gerichteten Wahl eines orthographisch fehlerhaften Substantivs bezeugt sie nicht nur die Kompetenz, sowohl in der Fremd- als auch in der Erstsprache mit sprachlicher Ambiguität kreativ umzugehen, sondern sie nimmt zugleich einen Perspektivenwechsel vor, indem sie sich in die möglichen Schwierigkeiten von in Italien lebenden Migrantinnen und Migranten hineinversetzt.

⁸ Die von den Studierenden erstellten Texte weisen einige sprachliche Mängel auf, werden jedoch hier in ihrer Originalform wiedergegeben.

Um den von „Wonaym“ ausgehenden Verfremdungs- bzw. Fremdheitscharakter aufrecht zu erhalten, verwandeln Lorena und Marta die implizite Mehrsprachigkeit des Wortes im deutschen Text in eine äußere Mehrsprachigkeit in der italienischen Übersetzung, indem sie die deutsche Sprache zu einem Fremdheitselement werden lässt. Lorena ging es bei ihrer Übersetzung („Vivevo con molte donne in un dormitorio femminile, Wonaym lo chiamavano, dal tedesco Wohnheim“) vor allem darum, die den Ausgangstext prägende translinguale Komponente auch im Zieltext wiederzugeben:

Ich habe z.B. das Wort ‚Wonaym‘ so gelassen, aber ich habe es mit ‚dal tedesco Wohnheim‘ erklärt. Der italienische Leser könnte auch nicht wissen, woher ‚Wonaym‘ stammt. Diese interlinguistischen Elemente, wie auch die türkischen Wörter Taman, wurden im Zieltext so gelassen, um den türkischen Einfluss hervorzuheben und um die Transkulturalität der Autorin zu markieren. (Lorena)

Marta hingegen fügt eine zusätzlich explizierende Ergänzung hinzu, mit der sie dem italienischen Rezipienten die in der deutschen Sprache verwendete Entautomatisierungsstrategie erklärt: „Vivevo con molte donne in un convitto femminile, Wonaym lo chiamavano, pronunciando così il tedesco Wohnheim.“ Auf diese Weise erhält die Übersetzung im Vergleich zum Ausgangstext eine weitere explizit mehrsprachige Komponente, die Marta im gesamten Text beibehält, um die hiermit verbundene emotionale Dimension in den Mittelpunkt zu rücken:

Als ich diesen Teil übersetzen sollte, habe ich mich gefragt, wie ich einen ähnlichen Eindruck ins Italienische wiedergeben konnte. Ich persönlich finde sehr wichtig, dass der Leser der Zielsprache die Möglichkeit hat, nachzuempfinden alles, was der Leser der Ausgangssprache gefühlt hat. Aus diesem Grund habe ich mich für ‚Wonaym‘ entschieden und es mit keinem anderen italienischen Wort zu übersetzt. [...] Endlich habe ich in der Übersetzung geschrieben, dass die Frauen *Wonaym* sagten, anstatt des deutschen *Wohnheim*: ‚Wonaym lo chiamavano, pronunciando così il tedesco Wohnheim‘. (Marta)

Der Wortspiel-Stolperstein des Namens „Herr Schering“ weckt bei allen vier Studierenden ein äußerst kreatives Potenzial, das sie dazu anregt, auf ähnliche Weise mit der italienischen Sprache zu jonglieren, um hier ebenfalls die sprachliche Ambiguität zu reproduzieren mit dem Ziel, der Dimension der Macht Ausdruck zu verleihen. So geht der Entscheidung Monicas, die ungewöhnliche Sprachstruktur „Herrscher“ mit „patrone“ zu übersetzen, folgende Überlegung voraus:

Ein Problem war die Übersetzung des Wortes *Herrscher*: Diesen Ausdruck übersetzte ich immer mit dem Wort ‚capo‘, aber die Autorin schreibt ihn ohne einen ‚r‘, so suchte ich auf Italienisch nach einem Synonym des Wortes ‚capo‘, das einen Doppelbuchstabe hat oder einen Fehler zeigen kann. [...] Ich hatte zwei Möglichkeiten: *Direttore* oder *padrone*, aber ich entschied mich für das letztere, weil es auf gleicher semantischer Ebene von *Herrscher* ist.“ (Hervorhebung im Original) (Monica)

Monica nimmt also eine bewusste Umformung des Substantivs „padrone“, das auf semantischer Ebene die Dimension der Macht impliziert, in das von der Sprachnorm abweichende Wort „patrone“ vor und erzielt dadurch eine Verfremdung des Textes. Marta hingegen entscheidet sich für das semantisch noch stärker akzentuierte Wort „tiranno“. Sie verwendet es im gesamten Text, nachdem sie es zuvor durch einen erläuternden Zusatz eingeführt hat, mit dem sie dem italienischen Leser die mehrsprachige Übersetzung⁹ verständlich zu machen beabsichtigt:

Ein anderes Problem war die Übersetzung von *Herscher*. Es geht klar um ein Wortspiel: der Chef der Fabrik heißt Herr Schering. Da die Gastarbeiterinnen kein Deutsch sprechen und eigene von ihnen Analphabetinnen waren, konnten sie nicht einen ausländischen Name gut aussprechen. [...] Ich habe diesen Teil literarisch übersetzt aber ich habe einige Worte hinzugefügt, um diese Wortspiel zu erklären. [...] Außerdem habe ich später immer *Herscher* mit *tiranno* übersetzt, obwohl ich mir bewusst war, diese interessante Wortspiel zu verlieren. Leider konnte ich nicht *Herscher* erhalten: zuerst einmal weil es nicht das wirkliche Name des Chefs ist, und vor allem, weil ich der Autorin nicht treu sein würde. Sie wollte tatsächlich mit diesem Wortspiel etwas über die Persönlichkeit des Chefs der Fabrik übertragen und ich habe gedacht, dass diese Eigenheit mit einem italienische Wort mehr aufgetaucht würde. (Hervorhebung im Original) (Marta)

Analoge Überlegungen zum Umgang mit diesem sprachlichen Störfaktor und seiner Wiedergabe in der italienischen Sprache stellt Lorena an,¹⁰ während Ilaria den Rückgriff auf das Deutsche vermeidet und im Italienischen kreative Lösungen entwickelt, indem sie mit den Graphemen des Namens „Schering“ in der Zielsprache spielt. Das Ergebnis lässt sich als ausgesprochen originell und zugleich effektiv bewertet:

Il direttore della fabbrica si chiamava Signor Schering. Le donne lo chiamavano Scerin, o anche Scer. Poi incollavano Signor a Scer, così il suo nome, pronunciato dalla bocca di alcune donne era Siorscering o Siorrè. (Ilaria)

In der italienischen Übersetzung verwendet sie durchweg das von ihr geschaffene Wort „Siorrè“, das sie in Anlehnung an das Deutsche durch ein analoges morphologisches Verfahren „erfunden“ hat. Sich an der Aussprache orientierend fügt sie die italienischen Substantive „signor“ (Herr) und „re“ (König) zu einer Einheit zusammen und realisiert

⁹ Martas Übersetzung: „capo della fabbrica si chiamava Herr Schering. Sherin dicevano la donne. Anche Sher dicevano. Poi attaccavano l’Herr allo Sher, e così nelle bocche di alcune donne quello diventava Herschering o Herscher che in tedesco vuol dir tiranno.“

¹⁰ Vgl. hierzu Lorenas Kommentar: „In Bezug auf den Fabrikchef Shering, macht die Erzählerin eine Umformung. Sein Name wird mit einem Sprachspiel beschrieben, das zu diversen Assoziationen einlädt: die Arbeiterinnen nennen ihn ‚Sherin‘ oder ‚Sher‘, was an die französischen Wörter ‚cherie‘ oder ‚cher‘ erinnert, sowie ‚Herschere‘, worin ein Fehler ist, da ein ‚r‘ vom deutschen Wort Herr fehlt. Das Wort ‚Herrscher‘ bezeichnet eine Autoritätsperson, außerdem wirkt der Fabrikchef auch durch seine Unsichtbarkeit und die indirekte Verlautbarung mittels der Dolmetscherin autoritär.“

durch die sprachlich ambigüe Wortschöpfung auf wirksame Weise die Dimension der Macht:

In dem besonderen Fall von ‚Herrscher‘ habe ich es mit ‚Siorrè‘ übersetzt, um das Wortspiel zu erhalten. ‚Herrscher‘ verweist auf das deutsche Wort Herrscher, das wird sofort mit der Idee eines autoritären Chefs assoziiert. Mit dem Wort ‚Siorrè‘ habe ich sowohl mit der sprachlichen Kreativität gespielt als auch denselben Sinn von Autorität erhalten, weil das Kompositum ‚Siorrè‘ mit ‚Signor re‘ übereinstimmt. (Ilaria)

Die explizite Mehrsprachigkeit des englischen Wortes „Okay“ und des türkischen „Tamam“, die in Zusammenhang mit der plurikulturellen Dimension und dem Fremdheitscharakter des Textes gesehen wird, wird von allen vier Studierenden gleichermaßen übernommen:

In diesem Text findet man verschiedene transkulturelle Elemente wie das türkische Wort *tamam*, das ich nicht übersetzt habe. Ich habe den Intention der Autorin respektiert, einen entfremden Effekt wiederzugeben. Außerdem gibt es keine Verständnisproblem mit dem Wort *tamam*, dessen Bedeutung man aus dem Kontext erkennen kann. (Marta)

Darüber hinaus wird diesen mehrsprachigen Elementen auch eine politische Valenz zugeschrieben, die auf die bereits zuvor thematisierten Dominanz- und Machtverhältnisse verweist:

tamam und *okay*, und sie haben die gleiche Bedeutung, aber sie sind gegen einander. Warum? Meiner Meinung nach ist, dass der Kampf zwischen das türkische und das englische Wort den Kampf zwischen Orient und Abendland darstellt: Der Zwang des englischen *Okay* spiegelt den Sieg des Westens. (Hervorhebung im Original) (Monica)

Die aus diesem Kommentar hervorgehende Dominanz der westlichen Welt wird mit der Figur der Dolmetscherin verbunden, der „eine zentrale Rolle im Leben der Frauen der Fabrik“ (Marta) zugeschrieben und die somit als Symbolfigur begriffen wird:

Man kann die Dolmetscherin auch als Symbol behandeln; sie stellt die Vermittlungstätigkeit zwischen zwei Kulturen dar, zwischen den Gastarbeiterinnen und einem Chef, der im Schatten bleibt. Der Chef bleibt so unbekannt, wie momentan unbekannt ist für sie die neue deutsche Welt. (Ilaria)

Die Dolmetscherin stellt demnach eine Mittlerin zwischen der türkischen und deutschen Sprache dar, eine „transkulturelle Figur“ (Monica) bzw. eine „Brücke zwischen deutsche und türkische Kultur“ (Marta), die jedoch den Austausch zwischen den beiden Interaktionspartnern nicht auf gleiche Weise zu fördern scheint. Indem sie das türkische Wort „Tamam“ zugunsten der Verwendung des englischen „Okay“ zurückdrängt, setzt sie ihre türkischen Landsfrauen unter Druck (Marta: „Außerdem zwingt sie die Gastarbeiterinnen mit dem englischen *Okay* ihre Fragen zu antworten. [...] Sie schilt sogar sie, wenn sie das gleichbedeutende türkische Wort *tamam* benutzen“), so dass dieser

erzwungene Sprachwechsel auch Auswirkungen auf ihre sprachliche und kulturelle Identität hat, wie Monica aufmerksam beobachtet: „Die Gastarbeiterinnen können nicht das türkische Wort *tamam* anstatt des englischen *okay* benutzen. In diesem Fall ist die Fremdsprache ein Mittel, um die gebürtigen Sprache und Kultur der türkischen Arbeiterinnen zu verdrängen.“

5. Abschließende Überlegungen

Die mehrsprachigen Elemente dieses Textes besitzen also tatsächlich, wie aus den obigen Kommentaren der Studierenden ersichtlich wird, die Funktion von Störfaktoren bzw. Stolpersteinen, die sie zum Innehalten und zum Reflektieren über Sprache, sprachliche Ambiguität und die damit verbundene ästhetische Erfahrung bewegen. Dabei manifestieren alle vier Studierenden neben einer ausgeprägten Sprachbewusstheit auch die Fähigkeit, mit der Uneindeutigkeit bzw. Mehrdeutigkeit sprachlicher Formen nicht nur tolerant umzugehen (Ambiguitätstoleranz), sondern auch ein eigenes sprachkreatives Potenzial entfalten. Durch den produktiven Umgang mit der *form as meaning* entwickeln sie ein Verständnis für die Komplexität der (Fremd- und Erst-) Sprache und lernen gleichsam, „die sogenannten (kulturellen) ‚Kontexte‘, in die auch die Texte eingebettet sind, als instabile, konstruierte, in ihrer Bedeutung folglich nicht ein für allemal feststehende symbolische Verweisungszusammenhänge aufzufassen“ (Dobstadt & Riedner 2014b: 319).

In dieser Hinsicht offenbart ein literarizitätsorientierter Zugang zu Literaturtexten ein bedeutendes Potenzial zur Entwicklung symbolischer Kompetenz. Die Auseinandersetzung mit ihrer sprachlich-ästhetischen Dimension veranlasst die Lernenden dazu, auf eine „ganz persönliche Art [...] mit Widersprüchen oder gar Inkompatibilitäten zurecht-zukommen“ (Kramersch 2011a: 36) und somit „die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten“ (Kramersch 2011a: 35). Besonders deutlich wird dies bei der Übersetzungsarbeit mit den Texten, denn „translation is political action [...] Translation as a pedagogic principle can fulfill the political promise of diversity that is essential to an understanding of the German language itself“ (Kramersch & Huffmaster 2008: 296). In diesem Sinne stellt die Entwicklung symbolischer Kompetenz einen „*educational horizon*“ (Kramersch 2009: 118, Hervorhebung im Original) im Kontext eines umfassenderen Bildungsdiskurses dar, der über die spezifischen Zielsetzungen eines an Kompetenzen und Standardisierungen orientierten Fremdsprachenunterrichts

hinausweist und den Blick der Lernenden für die Komplexität der heutigen durch Globalisierung und Medialisierung bestimmten Kommunikationsbedingungen und Lebenswirklichkeit schärft.

Bibliographie

- Altmayer, Claus (2014) Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer; Michael Dobstadt; Renate Riedner; Carmen Schier (Hrsg.) *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- Baumann, Beate (2010) „Ich drehte meine Zunge ins Deutsche, und plötzlich war ich glücklich.“ Sprachbewusstheit und Neuinszenierungen des Themas Sprache in den Texten Emine Sevgi Özdamars. In: Michaela Bürger-Koftis; Hannes Schweiger; Sandra Vlasta (Hrsg.) *Polyphonie. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens Verlag, 225-250.
- Baumann, Beate (2018) *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Bredella, Lothar (1997) Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens. In: Wolfgang Börner; Klaus Vogel (Hrsg.) *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 127-151.
- Bredella, Lothar (2012) *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Cerri, Chiara (2011) Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Info DaF* 4/38, 391-413.
- Dobstadt, Michael (2009) „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 46, 21-30.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011) Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Michael Ewert; Renate Riedner; Simone Schiedermaier (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 99-115.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014a) Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Claus Altmayer; Michael Dobstadt; Renate Riedner; Carmen Schier (Hrsg.) *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 153-169.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014b) Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem „symbolic gap between languages“. In: Silke Pasewalk;

- Terje Loogus; Dieter Neidlinger (Hrsg.) *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 311-323.
- Ehlers, Swantje (2010) Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. HSK 35.2. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 1531-1544.
- Esselborn, Karl (2010) *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium.
- Ewert, Michael (2017) Literatur und Migration. Mehr- und transkulturelle Literatur in deutscher Sprache – ein Laboratorium transnationaler Realitäten. In: Simone Schiedermaier (Hrsg.) *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, 41-57.
- House, Juliane (2010) Übersetzen und Sprachmitteln. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. HSK 35.1. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 323-331.
- Iser, Wolfgang (1975) Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Rainer Warning (Hrsg.) *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Fink, 228-253.
- Kramersch, Claire (2006) From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90/2, 249–252.
- Kramersch, Claire (2009) Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Adelheid Hu; Michael Byram (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr, 107-121.
- Kramersch, Claire (2011a) Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Kramersch, Claire (2011b) The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching* 44/3, 354-367.
- Kramersch, Claire; Huffmaster, Michael (2008) The Political Promise of Translation. *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 37, 283-297.
- Kuckartz, Udo (2014) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Meyermann, Alexia; Porzelt, Maike (2014) Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) *forschungsdaten bildung informiert* 1. Version 1.0. Frankfurt a.M. Verfügbar unter: www.forschungsdaten-bildung.de/fdb-informiert [letzter Zugriff: 22.06.2018].
- Özdamar Emine Sevgi (2008) *Die Brücke vom Goldenen Horn. Roman*. 3. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Riedner, Renate (2015) Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Michael Dobstadt; Christian Fandrych; Renate Riedner (Hrsg.) *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 129-150.
- Schiedermair, Simone (2014) Deutsch als (ver)fremde(te) Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer; Michael Dobstadt; Renate Riedner; Carmen Schier (Hrsg.) *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 131-140.
- Schier, Carmen (2014) Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Nils Bernstein; Charlotte Lerchner (Hrsg.) *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3-17.
- Schwarz-Friesel, Monika (2017) Das Emotionspotenzial literarischer Texte. In: Anne Betten; Ulla Fix; Berbeli Wanning (Hrsg.) *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton, 351-370.
- Thüne, Eva-Maria (2017) Der Umgang mit Sprache in der Migrationsliteratur. In: Anne Betten; Ulla Fix; Berbeli Wanning (Hrsg.) *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton, 531-549.
- Thomas, Alexander; Hößler, Ulrich (2008) Interkulturelle Handlungskompetenz fördern als Teil des Bildungsauftrags an den Hochschulen. In: Michael Szurawitzki; Christopher M. Schmidt (Hrsg.) *Interdisziplinäre Germanistik im Schnittpunkt der Kulturen. Festschrift für Dagmar Neuendorff zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 317-337.

Kurzbiographie

Beate Baumann ist Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsche Linguistik und Übersetzung an der Universität Catania. Ihre Forschungsinteressen umfassen die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, interkulturelle Studien, empirische Methodenforschung, Mehrsprachigkeit und sprachliche Kreativität. Sie ist Mitherausgeberin des Webportals *Webportal Polyphonie. Mehrsprachigkeit_Kreativität_Schreiben* (www.polyphonie.at) und Mitbegründerin des gleichnamigen Forschungszentrums der Universitäten Genua und Catania. E-Mail-Adresse: b.baumann@unict.it.

Schlagwörter

Literatur in DaF, Literarizität, symbolische Kompetenz, empirische Forschung

Anhang: Textauszug

Aus: Emine Sevgi Özdamar (2008) *Die Brücke vom Goldenen Horn. Roman*. 3. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 16-18.

Ich lebte mit vielen Frauen in einem Frauenwohnheim, Wonaym sagten wir. Wir arbeiteten alle in der Radiofabrik, jede mußte bei der Arbeit auf dem rechten Auge eine Lupe tragen. Auch wenn wir abends zum Wonaym zurückkamen, schauten wir uns oder die Kartoffeln, die wir schälten, mit unserem rechten Auge an. Ein Knopf ging ab, die Frauen nähten auch den Knopf mit dem geöffneten rechten Auge an. Das linke zwickte sich immer zusammen und blieb halb geschlossen. Wir schliefen auch so, das linke immer etwas gezwickt, und am Morgen um fünf Uhr, wenn wir im Halbdunkel unsere Hosen oder Röcke suchten, sah ich, daß auch die anderen Frauen wie ich nur mit dem rechten Auge suchten. Seitdem wir in der Radiolampenfabrik arbeiteten, glaubten wir unserem rechten Auge mehr als unserem linken Auge. Mit dem rechten Auge hinter der Lupe konnte man mit der Pinzette die dünnen Drähte der kleinen Radiolampen biegen. Die Drähte waren wie die Beine einer Spinne, sehr fein, ohne Lupe fast unsichtbar. Der Fabrikchef hieß Herr Schering. Sherin sagten die Frauen, Sher sagten sie auch. Dann klebten sie Herr an Sher, so hieß er in manchen Frauenmündern Herschering oder Herscher.

Wir waren seit einer Woche in Berlin. Der Herrscher wollte, daß wir am 10. November, dem Todestag von Atatürk, wie in der Türkei genau um fünf nach neun ein paar Minuten für Atatürk aufstehen. Wir standen am 10. November um fünf nach neun in der Arbeitshalle von unseren Maschinen auf, und wieder waren unsere rechten Augen größer als die linken. Die Frauen, die weinen wollten, haben mit den rechten Augen geweint, deswegen liefen ihre Tränen über ihren rechten Busen auf ihren rechten Schuh. So machten wir den Tränen für Atatürks Tod den Berliner Radiofabrikboden naß. Die Neonlichter an den Decken und an den Maschinen waren stark und trockneten die Tränen schnell. Manche Frauen hatten ihre Lupe beim Aufstehen für Atatürk auf ihrem rechten Auge vergessen, ihre Tränen sammelten sich in der Lupe und erzeugten Nebel in den Lupen.

Wir sahen den Herrscher nie. Die türkische Dolmetscherin trug seine deutschen Wörter zu uns: „Herrscher hat gesagt, daß ihr euch...“ Weil ich diesen Herrscher nie sah, suchte ich ihn im Gesicht der türkischen Dolmetscherin. Sie kam, ihr Schatten fiel über die kleinen Radiolampen, die wir vor uns hatten.

Während der Arbeit wohnten wir in einem einzigen Bild: unsere Finger, das Neonlicht, die Pinzette, die kleinen Radiolampen und ihre Spinnenbeine. Das Bild hatte seine eigenen Stimmen, man trennte sich aus den Stimmen der Welt und von seinem eigenen Körper. Die Wirbelsäule verschwand, die Brüste verschwanden, die Haare verschwanden. Manchmal mußte man Nasenschleim hochziehen. Man schob das Nasenschleimhochziehen immer weiter vor sich her, als ob es das vergrößerte Bild, in dem wir wohnten, kaputtmachen könnte. Wenn die türkische Dolmetscherin kam und ihr Schatten auf dieses Bild fiel, zerriß das Bild wie ein Film, der Ton verschwand, und es entstand ein Loch. Wenn ich dann auf das Gesicht der Dolmetscherin schaute, hörte ich wieder die Stimmen der Flugzeuge, die irgendwo im Himmel waren, oder ein metallenes Ding fiel auf den Fabrikhallenboden und machte Echos. Ich sah, daß den Frauen genau in dem Moment, in dem sie die Arbeit unterbrachen, Schuppen auf ihre Schultern fielen. Wie ein Postbote, der einen Einschreibebrief bringt und auf die

Unterschrift wartet, wartete die Dolmetscherin, nachdem sie für uns Herscherings deutsche Sätze ins Türkische übersetzt hatte, auf das Wort Okay.

Wenn eine Frau als Antwort anstelle das englischen Okay das türkische Wort tamam benutzte, fragte die Dolmetscherin nochmal: Okay?, bis die Frau „Okay“ sagte. Wenn eine Frau sie mit dem Okay etwas warten ließ, weil sie gerade die kleinen Beine einer Radiolampe mit ihrer Pinzette bog und keinen Fehler machen wollte oder vor ihrer Lupe die Lampe kontrollierte, pustete die Dolmetscherin aus Ungeduld ihren Pony von ihrer Stirn hoch, bis das englische Okay kam.

Wenn wir mit ihr zum Fabrikarzt gingen, sagten wir zu ihr: „Sag dem Arzt, daß ich wirklich krank bin, Okay?“

Das Wort Okay kam auch ins Frauenwonaym ...

„Du putzt morgen das Zimmer, Okay?“

„Tamam.“

„Sag Okay.“

„Okay.“