

Irene Boose¹
Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg

DIDAKTISCHE KONZEPTE UND EXEMPLARISCHE INTERKULTURELLE LITERATURPROJEKTE IN SCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG

In den letzten 10 Jahren sind literaturdidaktische Konzepte entwickelt worden, die als pädagogisches Ziel des Unterrichts die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz entwickelt haben: man soll Perspektiven mischen und fremdkulturelles Wissen vermitteln (Dawidowski 2006: 22). Zwei Konzepte möchte ich vorstellen: zum einen jenes Konzept, das jährlich Preisträger des Adelbert-von-Chamisso-Preises in Bietigheim-Bissingen Schulen einlädt. Das zweite Konzept in der Innenstadt und den Vororten von Stuttgart, das inzwischen abgeschlossen ist, bot die Team- oder „Tandem“-arbeit von Lehrern und Dozenten als integratives Unterrichtsmodell an, in dem Schüler selbst durch bekannte Schriftsteller zum Schreiben angeregt werden. In der Zielformulierung ergänzen sich die Aspekte der Motivation, der interkulturellen Erfahrung und der sprachlichen und technischen Selbstwirksamkeit der Schüler.

Schlüsselwörter: Sprache, Migration, Literatur, Chamisso-Autoren, interkulturelles Lernen, literaturdidaktische Projekte

Die Behauptung der Wirkungslosigkeit des Literaturunterrichts, die im deutschen Diskurs der antihermeneutischen, eher an der quantitativen Sozialforschung orientierten Didaktik aufblühte, ist inzwischen einem differenzierteren Blick gewichen. Empirisch ist der Stellenwert des Literaturunterrichts für die literarische Sozialisation allerdings noch wenig untersucht. Einen möglichen Ansatz bieten hier die Perspektiven der interkulturellen oder auch transkulturellen Literaturdidaktik, die in der deutschen Literaturdidaktik seit ihrer Emanzipation von der interkulturellen Fremdsprachendidaktik eine rege Forschungstätigkeit hervorgebracht hat, aber – im Gegensatz zur interkulturellen Literatur selbst – weder in Schulbüchern noch in den Schulen selbst so recht angekommen ist (Allgaier et al. 2007: 168).

Laut der neueren Bevölkerungsstatistik (2010) leben in Deutschland 15,7 Millionen Menschen mit „Migrationshintergrund“ – ein Ausdruck, der die offizielle Hilflosigkeit gegenüber einer sehr heterogenen Bevölkerungsgruppe verdeutlicht, die immerhin 19,3 % der Gesamtbevölkerung ausmacht. Zu ihr werden seit langem in Deutschland lebende Ausländer ebenso wie Asyl-

1 boose@ph-ludwigsburg.de

suchende und Deutsche mit ausländischer Herkunft oder deren erwachsene Kinder gezählt. Vor allem in den „alten“ industriellen Zentren leben die meist als Arbeitskräfte ins Land gekommenen Migranten, in Baden-Württemberg mit seiner Auto- und Maschinenbautradition 2,8 Millionen, was einen Anteil von 26,2 % der Baden-Württemberger ausmacht.

In den Schulen schlägt sich dieser gesellschaftlich und kulturell bedeutende Wandel in der häufig äußerst heterogenen Zusammensetzung der Schüler² nieder. Sie wachsen zwei- oder gar mehrsprachig auf, da binationale Ehen keine Ausnahme sind und jedes Kind Deutsch als Unterricht- und Amtssprache lernen muss. Die kontextabhängig alternierende Verwendung von mindestens zwei Sprachen im Alltag ist für viele Jugendliche selbstverständlich geworden. Jedoch zeigt sich, dass es eine enge Beziehung zwischen der kulturellen Herkunft und dem sozialen Status der Schulabgänger gibt: Der Anteil der Migranten ohne Schulabschluss oder berufsqualifizierenden Abschluss ist vergleichsweise hoch.

Auch der Deutschunterricht muss auf diese Entwicklung reagieren. Lange Zeit war er mit seinen praktischen Problemen allein gelassen zwischen den „kulturuniversalistischen Denkfiguren“ der Ausländerpädagogik, in der Kinder wie Eltern „als hilfs- und betreuungsbedürftige Wesen“ (Dawidowski 2006: 21) definiert wurden („Defizit-Hypothese“) und einem kulturellrelativistischen „Multi-Kulti-Konzept“ („Differenzhypothese“), das den tatsächlichen Problemen nichts entgegenzusetzen hatte.

Als Ausweg aus dieser Aporie sind in den letzten 10 Jahren literaturdidaktische Konzepte entwickelt worden, die als pädagogisches Ziel des Unterrichts die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz entwickelt haben: Im Zentrum dieser Ansätze, für die beispielhaft die Sammelbände von Dawidowski/Wrobel (2006) und Honnef-Becker (2007) stehen sollen, findet sich ein Verständnis von Literatur als „Medium zur Anregung von Perspektivenmischung und Vermittlung fremdkulturellen Wissens“ (Dawidowski 2006: 22). Damit versteht Deutschdidaktik sich als differenzialistisch im dreifachen Sinne: Sie reagiert auf die Heterogenität der Schüler, sie nimmt die Antinomien von Kulturen zur Kenntnis und macht sie produktiv – damit werden neben der kulturellen Hybridität der deutschen Gesellschaft auch die veränderte Weltwahrnehmung durch Globalisierung und Medienwandel reflektiert – und sie versteht das Verhältnis von „Eigenem“ und „Fremdem“ als ein umkehrbares und reziprokes Denkschema. Sowohl Konvergenzen als auch Divergenzen der Kulturen rücken ins Zentrum des Interesses. Jedes „Sichmischen und Ineinanderübergehen kultureller Phänomene“ (so die Position der Interkulturellen Germanistik) setze schließlich Differenz als „zwei und mehr distinkte Stimmen“, „zwei oder mehr verschiedene Codes“ voraus (Dawidowski 2006: 32).

An dieser Stelle fließt die Diskussion um mögliches „trans-“, oder „interkulturelles“ Lernen ein, die sich insbesondere um den heuristischen Status von Kulturkonzepten und den Umgang mit Differenz dreht (vgl. programmatisch dazu Wintersteiner 2006). Eine vermittelnde Position nimmt Heidi

2 Der Lesbarkeit halber wird mit der männlichen Bezeichnung die weibliche mit gemeint.

Rösch mit ihren konzeptionellen Überlegungen ein: Es gehe darum, so Rösch, „das Spannungsfeld zwischen kulturbedingten Unterschieden und transkulturellen Gemeinsamkeiten auszuloten“ (Rösch 2001: 111), da zum Beispiel „Minderheiten [...] - genau wie Angehörige der Mehrheit - [...] nicht automatisch zu einer Kultur“ (Rösch 2001: 118) gehörten. Die scheinbare Dichotomie von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ weist sie als bloßes Konstrukt zurück (vgl. auch Engin/Olsen 2009: 6).

Die Arbeiten von Rösch zeichnet dabei die Überschreitung der Grenzen von Sprach- und Literaturdidaktik aus. So hat sie im Anschluss an Sigrid Luchtenbergs Begriff der „Language Awareness“ ein eigenes Konzept von „Literature Awareness“ (vgl. Rösch 2000) entworfen, eines im Unterricht zu entwickelnden Bewusstseins für die Vielfalt der Literaturen und der literarischen Perspektiven, das den Gedanken der konstruktivistischen Didaktik aufnimmt: „Was [...] fremd im Sinne von unbekannt, befremdlich oder auch negativ konnotiert ist und was als eigen im Sinne von bekannt, vertraut oder auch positiv konnotiert erscheint, können nur die Lernenden selbst entscheiden.“ (Rösch 2001: 117).

Im Rückgriff auf einen semiotischen Kulturbegriff und „in Anbindung an den Diskurs der am Verstehen orientierten hermeneutischen Literaturwissenschaft [...] und einer konstruktivistischen Didaktik“ (Dawidowski 2006: 25) entwirft Christian Dawidowski einen vierstufigen Fahrplan, der interkulturelles Lernen an literarischen Texten ermöglichen soll, verstanden als „Umstrukturierung selbstorganisierter Ich- und Weltentwürfe an Hand einer Neuinterpretation kultureller Repräsentationen, die durch den Rückgriff auf den Verstehenshorizont des Anderen in einer idealen Sprechsituation initialisiert wird“ (Dawidowski 2006: 25). Damit ist einer der wenigen systematischen Versuche skizziert, die theoretische Diskussion, in der die Disziplinen der interkulturellen Kommunikation, der Fremdsprachendidaktik, Pädagogik und Literaturwissenschaft ihre teilweise kontroversen Perspektiven beitragen, für eine mögliche schulische Praxis handhabbar zu machen.

Einen anderen Vorschlag hat Peter Kühn mit seiner sprachwissenschaftlichen und kommunikationstheoretisch ausgerichteten Beschreibung der Notwendigkeit semantischer Reflexionen bei der interkulturellen Textarbeit gemacht, der davon ausgeht, dass am Beginn aller interkulturellen Missverständnisse ein unterschiedlicher Sprachgebrauch steht, der kommuniziert werden muss, um Verständnis herzustellen. Literarische Texte stellen dabei die Möglichkeiten der Identifikation, der erzählenden Auflösung von Missverständnissen sowie der fiktionalen Darstellung von Alltagssituationen zur Verfügung (Kühn 2007). Sie bieten also eine Form authentischen Sprachgebrauchs, der - und diese Prämisse unterscheidet die interkulturelle Literaturdidaktik fundamental von der Interkulturellen Kommunikation, die mit „fingierten“ Alltagssituationen und gesteuerten Konfliktlösungen handelt - die Arbeit mit poetischen Texten allen anderen gegenüber auszeichnet.

Aber interkulturelle Arbeit mit literarischen Texten geht auch anders. Literarische Kompetenz wird heute – wie aus meinen Ausführungen hervorge-

hen sollte - mit gelingenden Alteritätserfahrungen in Verbindung gebracht. Solche Erfahrung wird seit einigen Jahren an Schulen mit bis zu 90prozentigem Anteil an Schülern mit „Migrationshintergrund“ systematisch vermittelt. Im Stuttgarter Raum sind dies Initiativen der Schulen, die mit Unterstützung mehrerer Institutionen, insbesondere der Robert Bosch Gesellschaft, jedes Jahr mit Hunderten von Schülern die Begegnung mit Literatur, Kunst, Musik, Theater und die von diesen Ausdrucksformen angeregten Eigenproduktionen umsetzen. Kanonfragen und die sonst zentralen sprachdidaktischen Problemstellungen des Zweitspracherwerbs spielen eine eher untergeordnete Rolle. Statt dessen entsteht in der Arbeit zwischen Lehrern, Autoren und Schreibdozenten eine Atmosphäre der individuellen Aneignung einer „fremden“, hier der deutschen Hoch- und Mehrheits-Kultur und -Sprache, durch Kinder und Jugendliche, die das angeleitete Sprechen und Schreiben als wichtigen Schritt kulturell bestimmter Identitätsbildung erleben.

Zwei Konzepte möchte ich vorstellen: zum einen jenes Konzept, das jährlich Preisträger des Adelbert-von-Chamisso-Preises (von Ilija Trojanow bis Artur Becker) in Bietigheim-Bissingen Schulen einlädt. An diese intensiven Lesungen und Gespräche, die den Schülern durch die Begegnung mit den erfolgreichen deutschschreibenden Schriftstellern mit nicht deutschsprachiger kultureller Herkunft ein Identifikationsangebot machen wollen, schließen sich auf mehrere Wochen angelegte Schreibwerkstätten mit ausgewiesenen Schreibdozenten an. Das zweite Konzept in der Innenstadt und den Vororten von Stuttgart, das inzwischen abgeschlossen ist, bot die Team- oder „Tandem“-arbeit von Lehrern und Dozenten als integratives Unterrichtsmodell an, in der Schüler der verschiedenen Schulformen in der Sekundarstufe I in den Schulen, im Unterricht selbst durch bekannte Schriftsteller, die ihre eigene „authentische“ Biographie und ihre Texte mit einbringen, zum Schreiben angeleitet wurden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Projekte in ihrer institutionellen und didaktischen Rahmung waren ihnen bestimmte Voraussetzungen gemeinsam, damit sie gelingen konnten: ihre auf Langfristigkeit und Wiederholung angelegte Dauer und die finanzielle und logistische Unterstützung vor allem einer gemeinnützigen Stiftung – der Robert Bosch Stiftung.

Eine Initiative von Eltern, die – zu Anfang des Jahrtausends zunächst ganz bescheiden - „einen Beitrag zur Erhöhung der Attraktivität der deutschen Sprache insbesondere für Schüler mit ausländischer Herkunft leisten“ wollten (Bender 2005: 5), hat eine ganz ungewöhnliche Dynamik entwickelt. Unter dem Motto „Deutsch geht gut! Viele Gedanken – eine Sprache“ sind bereits im elften Jahr deutschsprachige Autoren nichtdeutscher Herkunft oder aus dem nicht-deutschen kulturellen Umfeld ehemaliger deutschsprachiger Siedlungsgebiete in Ost- und Südosteuropa nach Bietigheim-Bissingen eingeladen worden, „um so beispielhaft den positiven Umgang mit der deutschen Sprache zu zeigen“ (ebd.). Die eingeladenen Autoren – in diesem Jahr Abbas Khider, Akos Doma, July Rabinowich, Sasa Stanisic und Nikol Ljubic - lesen zunächst in den Schulen und dann öffentlich in der Bücherei. Im Anschluss an die Schullösungen haben die Schüler in Online-Schreibwerkstätten die

Gelegenheit, unter fachlicher Anleitung (unter anderem durch Schreibdozenten des Literaturhauses Stuttgart) „ihre Gedanken in eigene Worte zu fassen“ (ebd.). Sechs Wochen lang wird an den Texten gefeilt, sie entstehen auf Papier und im PC und werden dann von ihren Autoren über ein von einer Multimedia-Agentur eingerichtetes Redaktionssystem online gestellt. In einer öffentlichen Abschlusslesung vor großem Publikum tragen die Schüler schließlich ihre Texte vor – frei, vom Blatt, schlicht gelesen oder gerapt.

Der jährliche Ablauf des Literaturprojekts realisiert damit zwei unterschiedliche Konzepte, die auf anspruchsvolle Weise miteinander verknüpft werden: Zum einen die in die gemeinnützige Kulturarbeit der Robert Bosch Stiftung integrierte Idee des Adelbert-von-Chamisso-Preises, zum anderen die an Bildungsstandards und Schulpraxis orientierte „Projektkonzeption“ des schulischen Fördervereins. Damit werden zugleich zwei anscheinend höchst heterogene Gruppen (Schriftsteller und Hauptschüler) in einem gemeinsamen Projekt unter der Prämisse „Schreiben unter den Bedingungen der Zweitsprachigkeit“ zusammen geführt. Der organisatorische Rückhalt durch die Stiftung, die die Qualität und den Anspruch der ausgewählten Schriftsteller und Texte garantiert, die Ausweitung auf insgesamt fünf Schulen im Stadtgebiet und schließlich der grundsätzlich auf Wiederholung angelegte Charakter der Zusammenführung von Autoren und Schülern bilden dabei die außergewöhnlich günstigen Umstände für ein Lese- und Schreibprojekt an weiterführenden Schulen. Es handelt sich dabei zugleich um die Umsetzung einer eher „klassischen“ Idee von Schreibwerkstatt, die an die Schule angebunden ist, zwar in räumlicher Nähe angesiedelt, aber ohne pädagogische Einheit mit dem Unterricht, methodisch und didaktisch unabhängig. In der Zielformulierung ergänzen sich die Aspekte der Motivation, der interkulturellen Erfahrung und der sprachlichen und technischen Selbstwirksamkeit der Schüler.

In einem programmatisch zu verstehenden Aufsatz („Um eine deutsche Literatur von außen bittend“) im „Merkur“ hat Harald Weinrich, der Initiator des Adelbert-von-Chamisso-Preises bereits 1983 geschrieben: „Deutschland ist ein Land, aus Sprache und Geschichte gemacht, und alle Personen, die von der deutschen Sprache einen solchen Gebrauch machen, dass sie diese Geschichte weiterschreiben, sind unsere natürlichen Landsleute, sie mögen von innen kommen oder von außen.“ (Weinrich 1983: 920) Die Deutschen hätten also allen Grund, vom Konzept der Nationalliteratur im nationalstaatlichen Sinne ein für allemal Abstand zu nehmen.

Unter dieser Prämisse wurde und wird der Preis verliehen, um auf jene deutsch schreibenden Autorinnen und Autoren aufmerksam zu machen, „die geboren und aufgewachsen in einer anderen Kultur, durch Arbeitsmigration, Asyl, Exil, Studium oder bewusste Wahl ihrer geistigen Heimat zur deutschen Sprache und Literatur gestoßen sind“ (Hommage 2002: 9). Flankiert wird die Preisvergabe durch eine verstärkte Förderung der Arbeitsbedingungen für die Schriftsteller, etwa durch Arbeitsstipendien, die Vermittlung von Lesungen, so genannte Chamisso-Tage, bei denen ein Austausch der Autoren stattfinden

kann, durch die Ausschreibung einer Poetik-Dozentur sowie durch eine Wanderausstellung und eine Publikationsreihe.

Was bedeutet es nun für die Arbeit eines Schriftstellers, bewusst die deutsche Sprache als Ausdrucksmedium zu wählen? Wie haben sich Selbstverständnis und öffentliche Wahrnehmung der Autoren im Laufe der letzten zwanzig Jahre verändert? Gelingt es ihnen, die „deutsche Geschichte weiter zu schreiben“? Hier überlagern sich literaturwissenschaftliche und literatursoziologische Fragen, die in den vorgestellten Projekten von Schülern gestellt und in der Textarbeit durch eine literaturdidaktische Perspektive ergänzt werden. Abzulesen ist dies zunächst, nach Özkan Ezli, an Begriff und Thematik der Migration in der deutsch-türkischen Literatur. Deren Entwicklung lässt sich in drei Phasen unterteilen, als deren Ergebnis die Migrationserfahrung nicht länger als Krise dargestellt wird, die ihren adäquaten Ausdruck im dauernden Gefühl des Fremdseins in einem fremden Land findet (vgl. Ezli 2006: 61). Nicht die „Repräsentationen einer leidvollen Existenz“ (ebd.: 62) sind in den neunziger Jahren noch Thema der Literatur, vielmehr entstehen, etwa bei einer der interessantesten Autorinnen, Emine Sevgi Özdamar, Texte in einer verfremdeten Sprache: „ein hybrider Raum“ (ebd.: 65) einer literarischen Sprache, die sich in Rhythmus, Metaphorik und Syntax weder dem Türkischen noch dem Deutschen ganz zuordnen lässt, dafür aber Funken des Witzes und der Erkenntnis sprüht. Für sie alle, die aus höchst unterschiedlichen Gründen sich für das Deutsche als ihre Literatursprache entschieden haben, gilt, dass sie auf „manche Bequemlichkeit“ verzichtet und einen „mühsameren Weg gewählt (haben), der wohl in allen Fällen eine Verlangsamung des Schaffensprozesses mit sich bringt“ (Weinrich, 2002: 7). Das literarische Leben der Autoren verläuft dabei gewöhnlich so wenig „glatt und reibungslos“ wie ihre individuelle Biographie – so Harald Weinrich am Beispiel des Namensgebers Adelbert von Chamisso (ebd.). Dieser habe „sein Deutsch zeitlebens mit einem ausgeprägten französischen Akzent gesprochen [...], [...] seinen deutschen Prosastil nicht selten den strengeren Regeln der französischen Syntax unterworfen“ (ebd.: 8). Als deutscher Autor fremder Herkunft („sagen wir als Chamisso-Autor“) habe Chamisso sich einer ständigen Anfechtung und Herausforderung durch seine Zweisprachigkeit ausgesetzt. In seine sprachliche Routine hat sich wohl immer ein gewisses ‚Fremdeln‘ eingemischt, von dem nun andererseits auch gewiss jener besondere Sprachreiz ausgeht, durch den sich seine Literatursprache ästhetisch auszeichnet (ebd.).

Weinrich erinnert hier an den Begriff der „Verfremdung“, der etwa von den „russischen Formalisten“ bereits zu den elementaren Bedingungen der „Poetizität“ gerechnet wurde. Eine „heilsame Verlangsamung des Schaffensprozesses“ entstehe dadurch, dass jede Sprache, die wir als Fremdsprache erlernen, „dem Sprachbewusstsein tributpflichtig (ist), was zu komplizierteren Bewusstseinslagen“ führe (ebd.). In diesem poetischen Programm, das man seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Konzept der „Interkulturalität“ verbindet oder richtiger, mit Werner Wintersteiner: „Transkulturalität“, verliert das kommunikative Handeln seine automatische Selbstverständ-

lichkeit und schärft das Bewusstsein des Lesenden nicht weniger als das des Schreibenden für seine Strukturen, Zeichen-Einheiten und Verknüpfungsregeln. Auf diese Weise erhalte die Literatursprache – so Weinrich und so auch an den ästhetischen Wegen der Autoren zu erkennen – „die größere Chance [...], beim literarischen Schaffensprozess mitzudenken und nicht in der Routine des alltäglichen Sprachgebrauchs aufzugehen“ (Weinrich 2002: 8).

Den hier beschriebenen „Geist der Literatur“, der aus der Mühsal des Spracherwerbs erwächst, verkörpert der Lyriker und Essayist José F.A. Oliver auf exemplarische Weise. Er ist als Kind andalusischer Gastarbeiter 1961 im Schwarzwaldorf Hausach geboren: „Mein andalusisches Schwarzwalddorf“: „Hier also sollte ich geboren werden und zwischensprachlich – oder so ähnlich – erzogen werden. Sprich kultur mehrfach heranwachsen (andalusisch / alemannisch, spanisch / deutsch) und meine geheimen Schlupfwinkel bis dato beibehalten: in Hausach. Nicht als verborgenes Nischenexil oder Weltabwehr, sondern als Erkerfenster ins Bewusste einer Wahlverwandtschaft, die sich beschnupperte, sperrte, annahm und schließlich gegenseitig wurde.“ Diese „Zwischensprachlichkeit“, das „Kultur multiple“ seiner Sozialisation prägt Olivers Texte zum Einen thematisch, indem er seine Elternherkunft evoziert und als Form kultureller Bindung beschreibt und das „Heimatsdorf“ (in dem er bis heute seinen Lebensmittelpunkt hat) in ein dialektisches Verhältnis zur „Welt“ setzt, und zum Andern sprachlich, indem er Elemente seiner beiden Dialekte (andalusisch wie alemannisch sind in der allgemeinen Kommunikation des Hochspanischen wie Hochdeutschen schwer verständliche Fremdkörper) als poetische Irritationen verwendet, im Sinne der (nach Wintersteiner) „Des-Automatisierung der (kulturell beeinflussten) Wahrnehmung“.

Den hier beschriebenen „Geist der Literatur“, der aus der Mühsal des Spracherwerbs erwächst, hat José F.A. Oliver in seiner Essaysammlung „Mein andalusisches Schwarzwalddorf“ als Movers seines eigenen kindlichen Individuationsprozesses beschrieben, der sich aus der Sehnsucht des Jungen nach einer eigenen Sprache speiste für das, was ihn umgab und bewegte:

Andere Überlebensrituale im Kinzigtal heißen *Cante Jondo* und am Schlittenhang verausgaben sich Lausbubenstrieche. Der Frühling war Kaulquappenlabor im aufgestauten Regenbach, und unsere Südgeschichten auf Heimreise hießen Sommer. Hier also sollte ich geboren werden und zwischensprachlich – oder so ähnlich – erzogen werden. Sprich kultur mehrfach heranwachsen (andalusisch/alemannisch, spanisch/deutsch) und meine geheimen Schlupfwinkel bis dato beibehalten: in Hausach. Nicht als verborgenes Nischenexil oder Weltabwehr, sondern als Erkerfenster ins Bewusste einer Wahlverwandtschaft, die sich beschnupperte, sperrte, annahm und schließlich gegenseitig wurde. Ständige Ankunft heuer, die Seelenwärme lebt, ein SchollenHERZ buchstabiert und mit den Jahren ein Humanum erzählt, das immer mehr war (und ist) als Provinz und heimgebrachte Metropole. Mehr als nur hemdsärmelige Nostalgie und Heugeruch; mehr als der brodelnde Sud auf einem klapprigen Holzkarren in den Herbstmonaten, die hier den ‚Rossler‘ *maischen* (Den „Rossler“, der auch Topinamburschnaps genannt wird, herstellen, brennen) und *d Vesperzitt* (die Vesper- (= Abendessens-) Zeit) einläuten, wo Stubengemütlichkeit ein Kachelofen ist (Oliver 2007: 9-10, Hervorhebungen im Original).

Der Junge, an dem jeden Sonntag mit Hilfe eines spanischen Parfüms („*Heno di Pravia*“) sein „Herkunftsrevier“ (ebd.: 26) markiert wurde, verwandelte sich an Wochentagen in einen „wohlgenährte(n) *Schwarzwälder Bue*“ „mit einem strapazierfähigen und deftigen *Lederarsch* um den Hintern gespannt“ (ebd. Hervorhebungen im Original). Die „doppelte Optik“ der Erfahrungswelt des Jungen manifestiert sich in der Erinnerung für den Autor vor allem in der gesprochenen Sprache – vom Text hervorgehoben durch die Kursivierung der erinnerten Begriffe für die typischen Rituale und Selbstvergewisserungen der spanischen und alemannischen Umgebung:

Losgelassen auf eine Sprache, die nach Erde roch, Tote vergessen machte und die uns – das wurde mir viel später erst klar – eigentlich ablehnte. Ablehnen musste. Deutsch und doch nicht deutsch. Spanisch und doch nicht spanisch. In Bewegung: Ich. Dazwischen: Bewusstes (ebd.).

Doch gegen das passive Erleiden des „Dazwischen“ setzt der Junge ein aktives „Außerhalb“:

Ein Kenner der heimischen Spielregeln, der zusehends außerhalb stand, je tiefer er in das Spiel hineinrutschte, die Regeln beherrschte, um sie heute noch zu durchbrechen – mein kleiner Unterschlupf, mein besonderes Versteck, befand sich damals unter einem *Trippel*, einem alternden Holzanbau auf Stelzen, der einer Veranda gleichen sollte. Mein Ort. Hinter gewaltigen *Holzbiige* (Holzstapel). Aufgeschichtet gegen die zu erwartende Kälte im Winter: - ein Schreibtisch, den ich mir aus stibitzten Obstkisten zusammengezimmert hatte, Papier – weggeworfene Überbleibsel aus Rechnungen und Kontoauszügen, die ich vor dem sicheren Feuertod gerettet hatte – und Bleistifte. Heimliche Freunde. Wir waren beide auf der Suche nach Sprache – ich und der Andere“ (ebd.)

Der Begriff des „Dazwischen“ ist im Zusammenhang mit der Literatur von Autoren nicht-deutscher Herkunft meist mit Metaphern wie der „Brücke zwischen zwei Welten“ assoziiert worden. In dieser Verwendung suggeriert er, die Autoren seien „zwischen den Kulturen“ stecken geblieben, ohne das rettende Ufer erreichen zu können oder zu wollen, eine Vorstellung, die mit Gefühlen der andauernden Irritation, des Leidens, des Unverstandenseins verbunden ist. Wie Leslie Adelson dargestellt hat, setzt sie „sich gegenseitig ausschließende kollektive Identitäten“ voraus, die sich – meist vergeblich – um einen „Dialog“ miteinander bemühen: eine am soziologischen Positivismus orientierte, ideologisch wirksame Chimäre (Adelson 2006: 37), mit der auch deutsche Juden immer wieder konfrontiert wurden – etwa in der Frage nach ihrer „israelischen Heimat“. Dieses Konstrukt in den literarischen Texten der 1990er und noch späteren Jahre wieder finden zu wollen, „liest an den signifikantesten Innovationen dieser Literatur vorbei“ (ebd.). Kultureller Kontakt, so Adelson, sei heute keine ‚interkulturelle Begegnung‘ zwischen der deutschen Kultur und etwas, was sich außerhalb befindet“, sondern „etwas, das *innerhalb* der deutschen Kultur stattfindet, nämlich zwischen der deutschen Vergangenheit und der deutschen Gegenwart“ (ebd.: 39. Hervorhebung im Original). Die Reflexion dieses Verhältnisses, in dem Begriffe wie „Migration“ und „Kultur“ einem politisch und sozialpsychologisch verursachten his-

torischen Bedeutungswandel unterliegen (vgl. Köstlin 2007), durchzieht wie ein roter Faden die Texte vieler Chamisso-Autoren. „Dazwischen: Bewusstes“ (a.a.O.): Was etwa bei E. S. Özdamar eine aus den vitalen Elementen zweier Sprachen übertragene, eigene poetische Sprache wird, nimmt in der - als eine „Urszene“ des Bewusstseins gestalteten - kleinen Erzählung von der Werdung des Dichters Oliver eine geradezu programmatische Wendung. Das Individuum („Ich“) wird sich seiner „Bewegung“ zwischen den Sprachen bewusst; in diesem Akt der Bewusstwerdung wiederum entwickelt es ein metakognitives Wissen über seine eigene Position in der Gesellschaft und in ihren Kommunikationsformen, mit dem es zu spielen anfängt. Und dieses Spiel findet in der Abgeschiedenheit des Schreibtischs, „auf der Suche nach Sprache“ statt. Dieser produktive Umgang mit dem Bewusstsein der eigenen „Besonderheit“ verhindert aber nicht nur ein Abrutschen ins Klischee des „Dazwischen“, sondern auch das Absinken ins „Gemüt“ („mehr als nur hemdsärmelige Nostalgie und Heugeruch“ (a.a.O.)). Chamisso-Autoren müssten, so Weinrich, „mit dem uneinholbaren Rückstand leben [...], dass sie ihre Kindheit und Jugend in einer anderssprachigen Umwelt verbracht haben“ (Weinrich 2002: 9) - „anderssprachig“ im Sinne von: eine andere Sprache als die „Familiensprache“ oder die gesellschaftliche Umgangssprache. Es fehlt ihnen daher, so Weinrich weiter, in der deutschen Sprache eine bestimmte Erfahrungstiefe, die man früher mit dem Wort ‚Gemüt‘ einzufangen versucht hat. Dem steht aber auf der Seite der Chamisso-Autoren als deren spezifische Mitgift eine vertiefte Erfahrung erlebter Andersheit und Fremdheit gegenüber, die nicht selten schmerzhaft eingebrannt ist (ebd.).

Die Summe dieser literarisch vermittelten Andersheiten und Fremdheiten bezeichnet Weinrich als „Welt“, ein universaler Begriff für unsere anthropologische Verfasstheit, der im Grunde nur als Teil eines Kompositums zu verstehen ist: Weltwissen, Welterfahrung, Weltliteratur. Sie ist nicht zu denken ohne die sie tragenden Biografien, so Ilija Trojanow, ein Autor, der die „Exterritorialität“ (George Steiner) der deutschen Literatur geradezu verkörpert:

Das Wundersame an dieser Literatur ist ihre unermessliche Vielfalt an spannenden Biografien, die wiederum spannende Texte ermöglichen und somit auch den Gemeinplatz der „inländischen Habenichtse“ widerlegen, Literatur habe mit der Biografie des Schreibenden wenig oder nichts zu tun (Zaimoglu/Abel 2006: 164),

Solche Literatur steht, sofern sie auf Deutsch verfasst ist, paradoxerweise in einem Spannungsverhältnis zu den Globalisierungsprozessen, die mit der heutigen lingua franca Englisch identifiziert werden (Weinrich 2002: 12). Die globalen Zeitschwellen nämlich, die – anders als die mit technischen Mitteln leicht zu überwindenden Raumschwellen – die eigentlichen Barrieren der Globalisierung bilden, konkretisieren sich, so Weinrich weiter, in der literarischen Kultur insbesondere als Sprachschwellen. Der ohnehin zeitaufwendige Prozess des Schreibens von Literatur verlangsamt sich noch in der Arbeit an der „Übersetzung“, die ja zugleich die Reflexion besonderer zeithistorisch geprägter Erfahrungen bedeutet. Besonders deutlich wird dies an jenen aus Mit-

tel- oder Osteuropa stammenden deutschen Schriftstellern, deren Biographie unmittelbar die deutsche und damit europäische Geschichte spiegelt, und deren literarische Sprache sich aus den Eigentümlichkeiten eines im Zustand des 19. Jahrhunderts konservierten Dialekts („banatschwäbisch“) sowie den Übergängen ins Hochdeutsche und Rumänische, Russische etc. speist. Die in Rumänien geborene Schriftstellerin Herta Müller beschreibt in ihrer Rede an Abiturienten des Jahrgangs 2001 zum einen genau, welche zusätzlichen Ausdrucksmöglichkeiten ihr die „Verwandlungen von einer Sprache zur anderen“ ermöglichen:

Zwischen allen Sprachen tun sich Bilder auf. Jeder Satz ist ein von seinen Sprechern so und nicht anders geformter Blick auf die Dinge. Jede Sprache sieht die Welt anders an, hat ihr gesamtes Vokabular durch diese andere Sicht anders gefunden – ja sogar anders eingefädelt ins Netz seiner (sic!) Grammatik. In jeder Sprache sitzen andere Augen in den Wörtern. [...]Die Sicht der Muttersprache stellt sich dem anders Geschauten der fremden Sprache. Die Muttersprache hat man fast ohne eigenes Zutun. Sie ist eine Mitgift, die unbemerkt entsteht. Von einer später dazugekommenen und anders daherkommenden Sprache wird sie beurteilt. Im einzig Selbstverständlichen blinkt auf einmal das Zufällige aus den Wörtern. Die Muttersprache ist fortan nicht mehr die einzige Station der Gegenstände, das Muttersprachenwort nicht mehr das einzige Maß der Dinge (Müller 2001: 15-18).

Dabei sei dieses Erstvertraute, die Sprache, die „momentan und bedingungslos da (ist) wie die eigene Haut“ (ebd.), verletzbar und jederzeit gefährdet oder könne gar zum Raubgut verbrecherischer Politik werden, wie die Erfahrungen des 20. Jahrhunderts gezeigt hätten: „Nach der Vernichtung der Juden im Nationalsozialismus musste Paul Celan damit leben, dass seine deutsche Muttersprache die Sprache der Mörder seiner Mutter ist“ (ebd.: 22). Viele deutsche Schriftsteller, so Müller weiter, wögen sich „in dem Glauben, dass die Muttersprache, wenn’s darauf ankäme, alles andere ersetzen könnte“ (ebd.: 23). Obwohl es bei ihnen noch nie darauf angekommen sei, ihre Heimat ihnen also unwidersprochen parat stehe, sagten sie „*Sprache ist Heimat*“ (ebd. Hervorhebung im Original). Der scharfen Kritik am unreflektierten Gebrauch dieses von Emigranten geprägten Satzes durch jene Deutschen, denen es an Erfahrungen mit Verbot, Verfolgung und Vertreibung fehle, setzt Müller mit Jorge Sempruns Satz „*Nicht Sprache ist Heimat, sondern das, was gesprochen wird*“ (ebd. Hervorhebung im Original) nach. Die falsche Tröstung, die in der Idee von der Sprache als „transportabler Heimat“ liege, müsse ersetzt werden durch das „Denken“ von Sprache:

Genauso wie für all unsere Gegenstände des Gebrauchs brauchen wir auch für die Sprache jeden Tag dieses Register zwischen legitim und inakzeptabel. Gesprochen oder geschrieben – die Sprache verlangt von uns eine Gratwanderung zwischen den Worten, die wir uns zu eigen machen und jenen, die wir meiden (Müller 2001: 42-43).

Mit der Wahl von „Chamisso-Autoren“ als Kommunikationspartner der Schüler, mit der „extra-curricularen“ Anlage der Schreibwerkstätten, der Selbst-

storganisation der Schüler als Autoren auf der eigenen Homepage und den übrigen Angeboten, wie der Schreibfreizeit unter Mitwirkung der Schulsozialarbeit, hat „Deutsch-geht-gut!“ damit eine Vielzahl von „authentischen“ Situationen geschaffen, in denen ein reflektierter Umgang mit der deutschen Sprache möglich gemacht wird.

Literatur

- Adelson 2006: L. A. Adelson, Against Between – ein Manifest gegen das Dazwischen, in: *Text+Kritik. Sonderband IX: Literatur und Migration*. München, 36-46.
- Allgaier et al. 2007: N. Allgaier et al., „Anders sind wir – anders die anderen“: Interkulturelle Literatur in Deutsch-Lehrwerken, in: I. Honnef-Becker (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler, 156-178.
- Bender 2005: R. Bender, Resümee & Ausblick, in: *Deutsch geht gut! Viele Gedanken – eine Sprache. Dokumentation: Schülertexte, Autorenlesungen, Projekterfahrungen 2005*. Hg. vom Freundeskreis der Schul im Sand e.V. Bietigheim-Bissingen.
- Dawidowski 2006: Ch. Dawidowski, Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte, in: Ch. Dawidowski/D. Wrobel (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler, 18-36.
- Engin/Olsen 2009: H.Engin/R.Olsen, Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht, in: H. Engin/R. Olsen (Hg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 1-17.
- Ezli 2006: Ö. Ezil, Von der Identitätskrise zu einer ethnographischen Poetik. Migration in der deutsch-türkischen Literatur, in: *Text+Kritik. Sonderband IX: Literatur und Migration*. München, 61-73.
- Hommage 2002: Hommage à Harald Weinrich zu seinem 75. Geburtstag von den Preisträgern und Preisträgerinnen des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung, Hg. von der Robert Bosch Stiftung. *Reihe Viele Kulturen – eine Sprache*. Stuttgart
- Köstlin 2007: K. Köstlin, Kulturen im Prozess der Migration und die Kultur der Migrationen, in: C. Chiellino (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Sonderausgabe*. Stuttgart und Weimar, 365-386.
- Kühn 2007: P. Kühn, Hotwords in Critical-Incident-Situationen. Die Notwendigkeit semantischer Reflexionen bei der interkulturellen Textarbeit, in: I. Honnef-Becker (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*. Baltmannsweiler, 99-126.
- Müller 2001: H. Müller, *Heimat ist das, was gesprochen wird. Rede an die Abiturienten des Jahrgangs*, Blieskastel.
- Oliver 2007: J. F.A. Oliver, Wortaus, wortein, in: J. F.A. Oliver (Hg.): *Mein andalusisches Schwarzwaldorf. Essays*. Frankfurt a.M.
- Rösch 2000: H. Rösch, Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik, in: N. Griesmayer/W. Wintersteiner (Hg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck u.a., 35-49.
- Rösch 2001: H. Rösch, Das interkulturelle Paradigma in Deutschdidaktik und Pädagogik, in: C. Rosebrock/M. Fix (Hg.): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler, 106-124.

Weinrich 1983: H. Weinrich, Um eine deutsche Literatur von außen bittend, in: *Mercur - Zeitschrift für europäisches Denken* 8/37, Nr. 422, 961-992.

Weinrich 2002: H. Weinrich, *Chamisso, die Chamisso-Autoren und die Globalisierung. Sonderheft*. Hg. Robert Bosch Stiftung. Reihe Viele Kulturen – eine Sprache. Stuttgart.

Wintersteiner 2006: W. Wintersteiner, *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*, Innsbruck u.a.

Zaimoglu/Abel 2006: F. Zaimoglu/J. Abel, „Migrationsliteratur ist ein toter Kadaver“. Ein Gespräch, in: *Text + Kritik. Sonderband IX: Literatur und Migration*. München, 159-166.

Ирене Бозе

ДИДАКТИЧКИ КОНЦЕПТИ И ЕГЗЕМПЛАРНИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ КЊИЖЕВНИ ПРОЈЕКТИ У ШКОЛАМА У БАДЕН-ВИРТЕМБЕРГУ

Резиме

У последњих десетак година развијени су књижевно-дидактички концепти у чијем средишту је педагошки наставни циљ стицања интеркултуралних компетенција. Суштина ових концепата јесте мешање перспектива и стицање страног културног знања. Приложеним радом ауторка је желела да представи и два концепта: концепт по коме се сваке године у школе у Битигхајм-Бисингу позивају писци, добитници књижевне награде „Adelbert-von-Chamisso“, те концепт који се одржава у Штутгарту и околним местима нудећи тимски или тандемски рад са наставницима, средњошколским професорима и универзитетским сарадницима као интегративни наставни модел, стварајући секције на којима ученици бивају мотивисани и подучавани креативном изражавању на начин како то чине писци. Тиме се допуњајују аспекти мотивације, интеркултуралног искуства и техничког самоиницијативног делања ученика.

Кључне речи: језик, миграција, књижевност, „Chamisso-аутори“, интеркултурално учење, књижевно-дидактички пројекти

Примљен јануара 2013.

Прихваћен за штампу јануара 2013.