

„Es wurde mehr als nur ein Elfchen...“.
Literarisches Lernen mit Chamisso-Literatur – Lernen im Dialog im universitären Kontext

Claudia Glotz

LMU München
Schellingstr. 3/RG
80799 München
E-Mail: claudia.glotz@lmu.de

Rebecca Schuler

LMU München
Schellingstr. 3/RG
80799 München
E-Mail: rebecca.schuler@germanistik.uni-muenchen.de

Abstract: Der Umgang mit Literatur ist in der Lehramtsausbildung des Faches Deutsch als Zweitsprache von zentraler Bedeutung. Einen besonderen Mehrwert für didaktische Konzeptionen in universitären Veranstaltungen besitzen in diesem Zusammenhang literarische Werke, die eine literarische Hybridität fokussieren. Der vorliegende Beitrag stellte dar, wie literarisches Lernen nach Spinner (2006) am Beispiel der Chamisso-Autorin Uljana Wolf erfolgen kann. Dabei werden die ersten drei Aspekte – *Lebendige Vorstellungen entwickeln*, *Subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel bringen* und *Sprachliche Gestaltung bewusst wahrnehmen* – des literarischen Lernens von Spinner genauer in den Blick genommen, wobei aufgezeigt wird, welche Wirkung die im Text angelegte literarische Hybridität auf die Studierenden hat. Methodisch orientiert sich das vorgestellte Projekt am dialogischen Lernen nach Gallin und Ruf (2014). Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse zu, wie Inhalte einer transkulturellen Literaturdidaktik in die Lehramtsausbildung integriert werden können.

Engaging with literary texts is not only a central component when studying to become a teacher for German as a first but also as a second language. Works of literature displaying literary hybridity seem to be of particular interest for university level didactics. The following paper will show how Spinner's (2006) conception for literary learning can be adapted when working with texts by Chamisso-author Uljana Wolf. It will focus on the first three aspects of literary learning – developing vivid images when engaging with a text, balancing subjective involvement and detailed perception and paying close attention to the linguistic style – and show how students perceive the literary hybridity inherent in the text. The methodology will be based on Gallin and Ruf's concept of dialogical learning (2014). The paper will conclude by discussing how contents of a transcultural literary didactic can be incorporated into university level teacher training.

Schlagwörter: literarisches Lernen, Chamisso-Literatur, dialogisches Lernen, transkulturelle Literaturdidaktik; literary learning, Chamisso-Literature, dialogical learning, transcultural literature didactics.

1. Literatur von Chamisso-Preisträger*innen in der Lehramtsausbildung des Faches Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Literatur ist in der universitären Lehramtsausbildung im Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache von zentraler Bedeutung. Dabei wird im Bereich der Literaturdidaktik das Hauptaugenmerk vorwiegend darauf gerichtet, wie im Schulkontext u.a. die Auseinandersetzung mit Literatur bei Schüler*innen gefördert werden kann. Ein wesentlicher Aspekt kommt dabei dem literarischen Lernen im Sinne Kaspar H. Spinners (2006) zu. Hierdurch wird den Studierenden eine Möglichkeit aufgezeigt, fachdidaktisches Grundwissen für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht zu vermitteln. Da es „nicht selbstverständlich [ist], dass die Arbeit mit (zeitgenössischen) literarischen Texten als schulisches Bildungsziel festgeschrieben [...] wird“ (Wintersteiner 2010: 34), soll den Studierenden weiterführend in Anlehnung an die transkulturelle Literaturdidaktik ermöglicht werden, den Blick auch auf eine „andere Literatur“ zu lenken. Hierdurch sollen somit eine weitere Akzentuierungen auf die Multiperspektivität der Werke vorgenommen sowie neue Erfahrungen durch Texte ermöglicht werden (vgl. 40). Insofern wird den Studierenden die Gelegenheit gegeben, zu erfahren, wie Empathie als Fremd- und Selbstreflexion anhand von Chamisso-Literatur aufgebaut werden kann (Rösch 2011: 104). Im Rahmen des vorliegenden

Beitrags wird der Begriff transkulturelle Literatur(-didaktik) in Anlehnung an Wintersteiner (2010) verwendet. Während die hier angesprochenen Inhalte, Konzepte und Orientierung von Rösch (2011) als interkulturell bezeichnet werden, erfolgt im vorliegenden Beitrag die Entscheidung für den Begriff transkulturelle Literatur(-didaktik) auf Grund der Inhalte. Zentral ist in dieser Hinsicht, dass es nicht um eine Fokussierung von in sich geschlossenen, einheitlich gedachten Kulturen, sondern um eine „multiperspektivische Betrachtung von Literatur“ (Wintersteiner 2010: 42) geht.

In dieser Ebene liegt gemäß einer transkulturellen Literaturdidaktik eine Auseinandersetzung mit Werken von Autor*innen begründet, die sich in ihren Werken u.a. mit Themen wie der Selbst- und Fremdrelexion auseinandersetzen. Derartige Literatur lässt sich beispielweise unter den Chamisso-Autor*innen finden, deren Werke sich sowohl durch einen besonderen Umgang mit Sprache als auch durch eine die deutschsprachige Literatur bereichernde Thematisierung um multiperspektivische Aspekte auszeichnen. Durch die Arbeit mit den Werken von Chamisso-Autor*innen wird ein Beitrag dazu geleistet, dass im Studium neben Aspekten der Sprachvermittlung auch transkulturelle Kompetenzen und Reflexionsvermögen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit thematisiert werden und damit einhergehend der Blick der Studierenden auf die Lernbereiche des DaZ-Unterrichts erweitert wird.

Bei einer Reflexion der Inhalte und der Schwerpunkte der Lehramtsausbildung wird deutlich, dass durchgängig die zukünftigen Schüler*innen und die Vermittlung der Inhalte betrachtet werden. Dabei bleibt ein wesentlicher Aspekt meist außen vor; de facto ist dies die Fokussierung auf die Studierenden selbst sowie deren Entwicklungsprozess im Umgang mit dem Lerngegenstand. Dies ist insofern wichtig, da oft die persönliche Erfahrung im Studium ausschlaggebend für eine Umsetzung in der späteren Unterrichtspraxis ist.

Eben aus diesem Grund wird in dem vorliegenden Beitrag versucht, eine Verbindung dieser einzelnen zentralen Aspekte anzustellen. Hierzu wird das literarische Lernen mit Studierenden anhand eines Werkes der Chamisso-Preisträgerin Uljana Wolf, die im Rahmen der Internationalen Forschungsstelle für Chamisso-Literatur im Februar an der LMU zu Gast war, begleitet. Die methodische Umsetzung orientiert sich dabei an dem dialogischen Lernmodell nach Gallin & Ruf (2014). Diese Wahl begründet sich darin, dass das Projekt im Rahmen der transkulturellen Literaturdidaktik verortet wird und diesbezüglich der folgende Punkt herausgearbeitet werden soll: Das Projekt soll „den Lernenden [...] ermöglichen, die eigenen Vorstellungen voll zu entwickeln und sie bewusst mit den Vorstellungen anderer zu konfrontieren“ (Wintersteiner 2010: 42). Demnach soll durch das Lernen im Dialog „Raum für multiperspektivische Betrachtung von Literatur [...] eröffne[t] und das Eigene und das Andere miteinander ins Spiel [gebracht werden] [...], um inhaltliche und ästhetische Aspekte von Literatur den Lernenden verständlich [machen zu können]“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der für den vorliegenden Beitrag zentralen Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner sowie des Konzeptes des dialogischen Lernens. Daran anschließend werden die Zielsetzung des vorgestellten Projektes erläutert und ausgehend davon die einzelnen Phasen des Projektes näher ausgeführt. Ein abschließendes Fazit führt die einzelnen Phasen zusammen und stellt Implikationen für die Weiterarbeit an.

2. Literarisches Lernen

Literarisches Lernen ist neben der Sprachvermittlung eines von mehreren zentralen Anliegen des Literaturunterrichts. Daher erfährt dieser zentrale Aspekt auch in der Lehramtsausbildung eine starke Fokussierung. Unter literarischem Lernen wird in diesem Kontext ein

schulische[r] Lehr- und Lernprozess zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten [verstanden], die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen (Abraham & Kepser 2006: 98).

Eben dieses literarische Lernen gilt es im Rahmen des vorliegenden Beitrags sichtbar zu machen. Demnach geht es in dem durchgeführten Projekt darum, das literarische Lernen bei den Studierenden zu bestärken und im Dialog auszdifferenzieren.

Mit dem Projekt wird der Literaturdidaktik, die sich als Theorie von dem und für den Literaturunterricht mit dem Bildungspotenzial von Literatur (vgl. Leubner, Saupe & Richter 2010) beschäftigt, nachgekommen. Vordergründig geht es beim dialogischen Lernen darum, die bei den Lesenden angeregte Imagination zum Ausdruck zu bringen und durch den Dialog auszdifferenzieren. Als mögliches Ziel ist in diesem Sinne anzustreben, durch den „verfremdeten Umgang mit Zeichen [durch] [...] Literatur für Differenzenerfahrungen [zu sensibilisieren]“ (Rösch 2011: 100).

Ausgehend von dem bereits erwähnten Bildungspotenzial von Literatur (vgl. Leubner et al. 2010) wird im Kontext des vorliegenden Projektes das literarische Lernen als eine „Erziehung zur Literatur, nicht [als Erziehung] durch Literatur“ (Spinner 2015: 189) verstanden und entsprechend als Zielsetzung dem Projekt zu Grunde gelegt. Selbstverständlich bedarf es hierfür einer Berücksichtigung dessen, dass eine Auseinandersetzung mit Literatur dazu führt, dass sich dennoch beides bedingt.

Die von Spinner 2006 formulierten *Elf Aspekte literarischen Lernens* werden seither als eine differenzierte „anschluss- und leistungsfähige Ausbuchstabierung“ (Maiwald 2015: 85) aufgefasst. Wenngleich Abraham & Kepser die nicht vollständige

Erfassung der sozialen und kulturellen Dimension des literarischen Lernens nach Spinner sowie dessen Fokussierung auf den Lernentwicklungsprozess des Lesers kritisch betrachten (2006: 78), erweist sich dieser Aspekt für die Arbeit in dem hier vorliegenden Projekt als zielführend. Dies wird durch die Begründung, die Spinner selbst in seinem Kommentar zu den *Elf Aspekten* liefert, bestärkt: Er weist darauf hin, dass das „zweifelloso mit [seiner] stark identitätsorientierten didaktischen Position zusammen[hängt]. [Er denkt] vor allem vom lernenden Individuum aus und frag[t] in erster Linie danach, was literarische Erfahrungen für die persönliche Lebensbewältigung leisten“ (Spinner 2015: 189). An eben diesem Aspekt, der Berücksichtigung der eigenen Lebenswelt und der Möglichkeit, die literarische Erfahrung sichtbar zu machen, wird im Rahmen des Projektes durch das dialogische Lernen angeknüpft. Insofern wird der Versuch angestellt, aufzuzeigen, wie literarische Erfahrung in die eigene Lebenswelt sowie in die eigene Textproduktion aufgenommen werden kann.

Der Fokus der Betrachtung liegt dabei vordergründig auf drei der elf Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner. Die Orientierung an den ersten drei Aspekten ergibt sich aus der hohen Relevanz dieser drei Aspekte, die Spinner selbst ausführt. Folglich fokussiert sich vorliegender Beitrag auf den ersten Aspekt *Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln*, da dieser von Spinner als „grundlegendste[s] Merkmal literarischer Rezeption“ (ebd.) aufgefasst wird. Die Orientierung an dem zweiten Aspekt *Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen* liegt darin begründet, dass die Leserposition beim dialogischen Lernen zentral ist, aber auch darin, dass durch das dialogische Lernen auf den „prozessualen Charakter der literarischen Erfahrung [abgezielt wird und dadurch auch der prozessuale Charakter des] Verstehens akzentuiert“ (190) werden kann. Insofern wird unter diesem Gesichtspunkt die sogenannte „Text-Leser-Interaktion“ (ebd. offenkundig, was wiederum verdeutlicht, „dass sich erst durch ein genaues Hinschauen ein persönliches Angesprochenensein ergibt“ (ebd.). Da im hier vorgestellten Projekt mit einem Gedicht gearbeitet wird, wird zudem noch der dritte Aspekt *Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen* in Betracht gezogen. In Anbetracht dessen kann man von einem „weitere[n] Schritt zu stärker textorientierten Aspekten der literarischen Rezeption“ (ebd.) ausgehen, welche für die Arbeit in literaturdidaktischen Seminaren durchaus zentral wird. Ein Anknüpfungspunkt für die Arbeit mit Chamisso-Literatur liegt auch in der Darstellung von Spinner begründet, der dafür plädiert, dass die „sprachliche Gestaltung literarische Texte besonders auszeichnet und es deshalb sinnvoll ist, dies in einem eigenen Aspekt zu berücksichtigen und damit entsprechend zu gewichten“ (ebd.).

Für das vorliegende Projekt wurde eine Art Transfer der Relevanz dieser drei Aspekte des literarischen Lernens für den schulischen Kontext angestellt und auf das universitäre Lernen übertragen.

3. Die Methode des dialogischen Lernens

Ausgangspunkt des dialogischen Lernmodells von Gallin & Ruf ist die Auffassung von Unterricht als dynamisches System von Angebot und Nutzung. „Ziel ist es, im Sinne der Bildungsziele optimale Angebote zu machen, die maximal genutzt werden können“ (Ruf, Keller & Winter 2008: 13). So ergibt sich ein ständiger Wechsel von Produktion und Rezeption, der eine neue Dimension im Unterricht eröffnet. Diese erlaubt es, mit eigenen Gedanken zu lernen und einen Blick in die Köpfe der Lernenden zu gewinnen. So werden die Lernenden zu Partner*innen im Dialog über fachliche Inhalte (vgl. 16).

Auch im Bereich des literarischen Lernens kann auf diese Weise der Lernweg und somit der Aufbau von Kompetenzen sichtbar gemacht werden.

Die formulierte Zielsetzung für einen erfolgreichen (Recht-)Schreibunterricht „wer schreiben lernen will, braucht wohlwollende Testleser und Testleserinnen“ (Ruf & Gallin 2014: 32) verdeutlicht einen Lernprozess – eben dieser soll auch im vorliegenden Projekt für das literarische Lernen fokussiert werden –, der auf dem Austausch mit anderen basiert und individuelle Rückmeldungen benötigt. Gefordert wird, dass unterrichtliche Stoffgebiete nicht aus der Rückschau segmentiert werden, sondern die Vorschauerspektive der Lernenden genutzt und in den weiteren Unterrichtsverlauf integriert wird. Dies gelingt über die zur Verfügung stehenden Instrumente *Kernideen*, *der offene Auftrag*, *Lernjournale* und *Rückmeldungen*, die einen Kreislauf intendieren.

Zu Beginn jeder Lernreise steht die Präsentation einer prägnanten *Kernidee*, die durchaus auch provozieren kann (vgl. ebd.). Dies ist insofern entscheidend, da die Wirkung *im* Lernenden von wesentlicher Bedeutung für das dialogische Lernen ist (vgl. Gallin 2010).

Im Anschluss erfolgt ein Auftrag, der zu einer singulären Position herausfordert. Ein kontinuierlicher Austausch mit der Lehrkraft im Lernjournal über die Aufträge ermöglicht an dieser Stelle, die Rolle von Feedback in dem Kreislauf sichtbar zu machen, denn „nur zusammen mit den Aufträgen und den Rückmeldungen der Lehrperson vermittelt das Reisetagebuch einen umfassenden Einblick in individuelle [Lernwege]“ (Ruf & Gallin 2014: 59). Das Reisetagebuch – im vorliegenden Projekt in Form eines leeren DIN A4-Lernjournals, in welchem die Studierenden ihre Ergebnisse festhalten – dient dazu, Spuren zu legen und Spuren zu lesen, der Austausch unter Ungleichen findet dort seine Konkretisierung (89). Im Sinne des dialogischen Lernens schließen die von der Lehrkraft als ICH-Botschaften verfassten Rückmeldungen, die sich auch auf sprachlichen Input beziehen können, den Kreislauf ab und legen die Grundlage für die nächste Kernidee (ebd.). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Arbeit mit den Lernjournals für das vorliegende Projekt aus Zeitgründen etwas verkürzt werden musste.

Zusammengefasst kann in Bezug auf das dialogische Lernen festgehalten werden, dass Lernen über authentische Begegnungen auf eigenen Wegen erfolgt, die sich durch drei Schritte auszeichnen und durchaus eine Lernautonomie voraussetzen:

1. Die singuläre Standortbestimmung: So mache ICH das!
2. Der divergierende Austausch: Wie machst DU das?
3. Die reguläre Einsicht: Das machen WIR ab.

Den theoretischen Rahmen für den oben beschriebenen Verlauf des Wissenserwerbs bildet die Unterteilung von Wagenschein (1980) in die *Sprache des Verstehens* und die *Sprache des Verstandenen* (vgl. ebd.). Dabei entwickeln sich eigene Vorstellungen nach einer Auseinandersetzung des ICHs im divergierenden Austausch mit dem Stoff und im Dialog mit anderen Menschen. Auf dieser *Lernreise* wird die Theorie und die Einsicht in fachliche Normen in den Hintergrund gestellt, während singuläre Positionierungen zum zentralen Element werden (vgl. Ruf & Gallin 2014). Demnach kann hier eine Brücke zur Rezeptionsästhetik (vgl. Jauß 1994) geschlagen werden, die ebenso den/die Leser*in, also das Individuum selbst, in den Mittelpunkt der Literaturrezeption stellt.

4. Dialogisches Lernen zum Gedicht *kochanie ich habe brot gekauft* von Uljana Wolf

Das vorliegende Projekt orientiert sich an einer bereits mehrfach erprobten Unterrichtseinheit im Rahmen des dialogischen Lernens im Fremdsprachenunterricht (Ruf et al. 2008) und beschreibt einen Ausschnitt der Arbeit im Seminar zu dem Werk *kochanie ich habe Brot gekauft* von Uljana Wolf (2007). Die Durchführung erfolgt im Rahmen eines Fortgeschrittenenseminars des Faches Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Sommersemester 2016 an der LMU München.

4.1. Zielsetzung

Anhand des vorliegenden Beitrags wird der Versuch angestellt, eine Antwort in Hinblick auf die didaktische Dimension der literarischen Hybridität von Werken von Chamisso-Autor*innen zu geben und somit den Mehrwert der Arbeit mit „dieser“ Literatur in der universitären Ausbildung zu beleuchten. De facto intendiert die Arbeit im Rahmen des beschriebenen Projektes, die Studierenden, gemäß der Idee des vorliegenden Bandes, mit dem symbolischen und oft nicht konventionellen Potenzial der Chamisso-Texte vertraut zu machen und sie anhand eines Werkes von Uljana Wolf an die literarische Hybridität heranzuführen. Gemeint sind damit die Öffnung des Kanons und die Arbeit im universitären Kontext als Vorbereitung auf die Arbeit in der schulischen Praxis. Indem anhand des dialogischen Lernens eine Verbindung der Produktion eigener Gedichte und der Analyse des Werkes *kochanie ich habe brot gekauft* von Uljana Wolf (2007) ein literarischer Lernprozess deutlich gemacht werden soll, soll diesem Vorhaben Rechnung getragen werden.

Das Konzept des dialogischen Lernens von Gallin & Ruf (2014) konzentriert sich durch seinen Aufbau auf die Sichtbarmachung von Lernergebnissen und eignet sich insofern als Methode für das vorliegende Projekt. Bei dieser Sichtbarmachung der Lernergebnisse wird vordergründig das literarische Lernen zwischen Vorstellungsbildung, subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung fokussiert. Denn das größte Kompliment für eine*n Autor*in ist es nach Nast, wenn die Literatur die Leser berührt und in ihm etwas auslöst (Nast 2016: 8-9).

Besonders durch den Einsatz von Chamisso-Literatur kann sich die eigene, oft begrenzte, Sichtweise neuen Themen öffnen und somit bisher vermutete Beschränkungen überwinden (vgl. Riemhofer 2015: 6). Denn wenn keine Einbeziehung der Sprachen von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen oder Literatur von Personen mit Migrationshintergrund in den Literaturunterricht gelingt, würde allen Schüler*innen ein Wissenserwerb darüber vorenthalten werden (vgl. Dirim, Eder & Springsits 2013: 121). Somit wird im Rahmen des Projektes der bei Dirim et al. (2013) dargelegte Kritikpunkt berücksichtigt.

Ein zentrales Anliegen dabei ist es jedoch, dass vor allem auch dem Ansatz Rechnung getragen wird, dass von Kulturen nicht als von „statisch verstandenen Nationalkultur[en]“ (Dirim et al. 2013: 123) gesprochen wird. Aus diesem Grund geht es in dem Projekt weder darum, bestimmten Personen eine „Andersheit“ (Dirim et al. 2013: 123) zu attestieren, noch darum, Aussagen über „Passung [oder Nichtpassung] zur Kultur‘ der Mainstreamgesellschaft“ (ebd.) zu machen. Vielmehr wird der Versuch unternommen, anhand des Textes *kochanie ich habe Brot gekauft* Impulse für einen kritischen und (selbst-)reflexiven Lektüreprozess zu bieten (136).

4.2. Proband*innen

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Daten, die im Rahmen eines Fortgeschrittenenseminars im Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache erhoben wurden. An dem Projekt nehmen alle 20 Seminarteilnehmerinnen teil. Auf die

Erhebung weiterer Daten, z.B. der Sprachbiographie, des Alters u.a. wird verzichtet, da ausgehend von diesen kein Einfluss auf den Lernprozess bzw. die Ergebnisse der Projektphasen erwartet wird.

4.3. „Projektphase 1“: Wenig Worte – große Wirkung

In Anlehnung an Dehn & Merklinger (2015) liegt die Intention der ersten Projektphase darin, literarische Lernprozesse sichtbar zu machen. Dies erfolgt in Form eines Rückgriffes auf einen erprobten Auftrag, der den Blick auf die ganze Bandbreite der Lyrik lenkt und die singuläre Positionierung ermöglicht (vgl. Ruf et al. 2008: 32).

Der Einstieg in die Sequenz wird für die Studierenden anhand des Auftrags *Wenig Worte – große Wirkung* (Ruf et al. 2008: 33) sowie des Auftrags *Schreiben Sie ein Gedicht* (Ruf et al. 2008: 33) angeleitet.

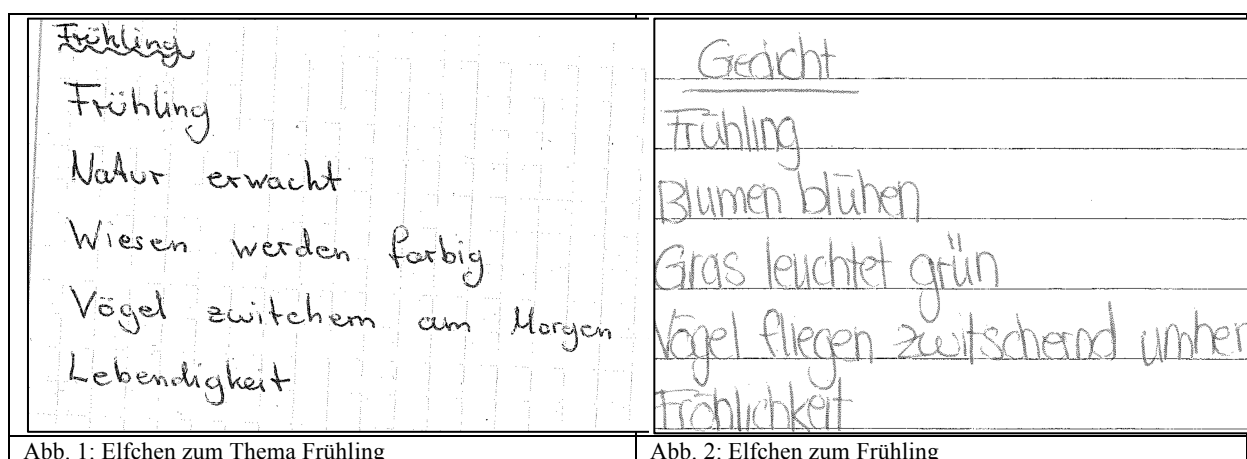
Durch den Auftrag wird das Thema bewusst völlig offengelassen. Zudem erfolgt hierbei eine Orientierung an dem Ansatz von Spinner (2015), dass sich auch beim Schreiben Vorstellungen entwickeln. Insofern wird der Intention Rechnung getragen, den Lernweg bei der Ausdifferenzierung der literarischen Kompetenz der Studierenden zu begleiten und hierbei auf die ersten drei Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner zu fokussieren. Die Formulierung der Kernidee lenkt den Blick bewusst auf die sprachliche Gestaltung von Gedichten und insofern darauf, dass jedes Wort bewusst gewählt wird, was zum Ergebnis hat, dass es dadurch eine bestimmte Wirkung entfalten kann. Entsprechend werden die Studierenden bewusst darauf hingewiesen, auf die sprachliche Gestaltung, die lyrischen Texten innewohnt, zu achten. Demnach wird ihr Lernprozess in Bezug auf den dritten Aspekt des literarischen Lernens *Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen* befördert.

Entsprechend des dialogischen Lernens erfolgt zum Austausch über bisherige Lernergebnisse ein nach Gallin & Ruf (2014) sogenannter *Sesseltanz*. Hierfür liegen leere Rückmeldebögen neben den von den Studierenden erstellten Gedichten. Anhand dieser erfolgt dann ein schriftlicher Austausch über die zuvor bearbeiteten Aufträge, wodurch ein Dialog über die Arbeiten entstehen kann.

4.3.1. Ergebnisse

Auf formaler Ebene zeigt sich bei der ersten Durchsicht der entstandenen Produkte, dass die Mehrheit der Studierenden die Form des Elfchens nutzen. Böttcher (1999) ordnet das Elfchen im Rahmen des kreativen Schreibens der Strukturgruppe *Schreiben nach Mustern, Regeln und Vorgaben* zu. Dabei besteht das Gedicht aus elf Wörtern, die nach einem vorgeschriebenen Bauplan aufgeschrieben werden. Ziel ist es, mit den elf Wörtern eine Wirkung bei den Lesenden zu erzielen und Kindern auf diese Weise einen spielerisch-entdeckenden Zugang zu moderner Lyrik aufzuzeigen (vgl. Böttcher 1999).

Von besonderer Bedeutung und Ausgang für eine Sprachreflexion ist das letzte Wort des Elfchens, das gemäß des Bauplans eine Ergänzung, Pointe oder auch einen Gegensatz zu den zuvor gesetzten Wörtern herstellt (vgl. 58). Diese Struktur zeigt sich auch in den Ergebnissen der Elfchen der Studierenden.



Beide Beispiele folgen dem typischen Bauplan eines Elfchens, der in der ersten Zeile ein Wort zu einem Thema, in diesem Fall den *Frühling*, vorsieht. In der zweiten Zeile beschreiben die zwei Wörter *Blumen blühen* bzw. *Natur erwacht* das genannte Thema genauer. Die dritte Zeile besteht aus drei Wörtern, die erklären, was oder wie das in Zeile zwei Genannte ist. Beide Gedichte wählen hier eine Beschreibung der Natur im Frühling, denn *Wiesen werden farbig* oder *Gras leuchtet grün*.

Im Weiteren stehen nun vier Wörter, die noch mehr über das Thema erzählen. Hierbei greifen beide Studentinnen die Vögel als Motiv auf. *Lebendigkeit* und *Fröhlichkeit* drücken das Lebensgefühl im Frühling aus und runden, gemäß der Vorgabe, das Elfchen ab.

Eine andere Umsetzung des Auftrags zeigen die beiden folgenden zwei Beispiele:

<p style="text-align: center;"><u>U-Bahn fahren</u></p> <p>Lärm, Um mich herum die polternde Welt Lärm, Es stinkt, es nervt, es schwitzt, Lärm, Ich sehne mich nach dem Abend und endlich höre ich sie in mir: Stille.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Stressiges Leben</u></p> <p>S, essig, schnell hin und her auf und ab hier und dort Das Leben zieht vorbei wie ein Zug rasend schnell Wir laufen hin ^{und} her S, essig und schnell</p>
Abb. 3: Gedicht „Lärm“	Abb. 4: Gedicht „Stressiges Leben“

Thematisch beschäftigen sich beide Gedichte mit dem Alltag der Autorinnen. Auf der einen Seite das *U-Bahn fahren* und auf der anderen Seite das *stressige Leben*.

4.3.2. Diskussion

Eine genauere Betrachtung der Gedichte in Abb. 3 und 4 zeigt, dass sich im ersten Gedicht eine Beziehung zwischen der Position der Wörter und der behandelten Thematik entdecken lässt. Dabei wirkt die Wiederholung des Wortes *Lärm* eindringlich und trägt dazu bei, dass die „polternde“ U-Bahn, die viele Menschen transportiert, vor dem inneren Auge des Lesers entsteht. Auch das *stressige Leben*, das vorbeizieht wie ein rasender Zug, ermöglicht durch wenige Worte eine große Wirkung auf die Leser. Damit können diese Gedichte als ein Wurf gelten. Ein Wurf ist etwas Überraschendes, eine originelle Idee oder auch ein kühner Vorgriff auf die Thematik (vgl. Gallin & Ruf 2014), der eine individuelle Positionierung deutlich macht.

Eine nähere Betrachtung aller oben aufgeführten Gedichte zeigt, dass sich eine bewusste Positionierung der einzelnen Worte auf die Leser auswirkt – dies zeigt sich sowohl für die Elfchen als auch für die weiteren Beispiele. Verdeutlicht wird dies in den Rückmeldebögen zu den Gedichten. In diesen finden sich folgende Aussagen:

Es ist schön, wenn man durch seine Wort Emotionen auslösen kann.
Mir ist das Formulieren sehr schwer gefallen.
Der Austausch hat aufgezeigt, dass eine außergewöhnliche Form Interesse weckt.
Ich habe das Elfchen genommen, da ich mich nicht getraut habe über etwas Persönliches zu schreiben.
Ich habe das Elfchen gewählt, da hier eine Form vorgegeben ist.
Die Idee mit der U-Bahn hatte ich auf dem Weg zum Seminar.
In der Schule wurde die Wiederholung als Stilmittel behandelt.

Abb. 5: Sammlung einzelner Aussagen aus den Rückmeldebögen

Wenngleich in den Rückmeldebögen nicht gezielt nach der individuellen Intention der Studierenden bezüglich ihrer Positionierung der Wörter gefragt wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Anordnung nicht willkürlich erfolgt. Demnach kann nach dieser ersten Runde festgehalten werden, dass sich bei den Studierenden eine Kompetenz hinsichtlich des dritten Aspektes des literarischen Lernens abzeichnet. Hierbei wird auf Wissen aus der Schulzeit zurückgegriffen, und durch den ersten Austausch wird deutlich, dass keine starren Vorgaben zu erfüllen sind. Nun gilt es jedoch zu überprüfen, inwiefern sich diese Kompetenz durch das Lernen im Dialog ausdifferenzieren lässt und wie sich entsprechende Fortschritte abzeichnen. Jedenfalls wird deutlich, dass das Verfassen eigener Gedichte sowie Gespräche über die eigenen Erfahrungen in

einer authentischen Gesprächssituation es ermöglichen, durch Literatur auch zur „Entfaltung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten [beizutragen]“ (Rösch 2011: 102).

4.4. „Projektphase 2“: kochanie ich habe brot gekauft

Im Anschluss an den Sesseltanz werden die Gedichte eingesammelt und von der Projektleitung im Hinblick auf den nächsten Auftrag ausgewertet.

Durch die erste Runde erfolgt ein Einblick in die Wahrnehmung sprachlicher Strukturen im eigenen Gedicht und in Werke der Kommilitoninnen. Dieser Einblick soll nun anhand eines literarischen Beispiels weiterentwickelt werden. Um dabei, wie in der Einleitung gefordert, die Ausbildung von Empathie in Anlehnung an Rösch (2011) zu gewährleisten, erfolgt zu Beginn eine kurze Vorstellung der Chamisso-Autorin Uljana Wolf – die zusammen mit Esther Kinsky im Jahr 2016 den Chamisso-Preis verliehen bekam –, in deren Werken sich eine bewusste sprachliche Gestaltung entdecken lässt.

Für das vorliegende Projekt wird die Arbeit mit einem Gedicht von Uljana Wolf fokussiert, wodurch ein Bezug zum aktuellen Literaturbetrieb erfolgt. Zudem ist für die Arbeit im Projekt die Tatsache zentral, dass sich besonders die Werke der Chamisso-Preisträger*innen durch „sprachästhetische Markierung von bestimmten Lebenssituationen bzw. einem Wandel dieser“ (Wintersteiner 2010: 33) auszeichnen und überdies die Diversität der Gesellschaft aufgreifen. Zugleich intendiert die Auswahl dieses Gedichtes eine Sensibilisierung der zukünftigen Lehrerinnen in Hinblick auf kulturelle Aspekte für die Literatúrauswahl für ihr späteres Berufsleben. Daher erfolgt die Weiterarbeit mit dem Gedicht *kochanie ich habe brot gekauft* aus folgenden Gründen: zum einen aufgrund der Notwendigkeit der Öffnung des Kanons um Chamisso-Literatur im Literaturunterricht, zum anderen aufgrund der formalen und inhaltlichen Ausrichtung der Ergebnisse aus der ersten Projektphase.

Im weiteren Verlauf wird nun zunächst eine knappe Beschreibung des Gedichtes sowie der grundlegenden Informationen vorgenommen, bevor daran anschließend der Ablauf der zweiten Projektphase erläutert wird. Davon ausgehend werden die Ergebnisse präsentiert und anschließend diskutiert.

4.4.1. Exkurs: Hintergrundinformationen

Die Verknüpfung von Identität und Sprache beschäftigt Uljana Wolf in ihren Gedichten von Beginn an, wie sie in einem Interview erklärt (vgl. Wolf 2016). Die 28-jährige Autorin erhielt den Adelbert-von-Chamisso-Preis 2016 für ihren Gedichtband *kochanie ich habe brot gekauft*, „eine Sammlung, in der sich Subtiles und Leises die Hand geben“ (Lewicka 2007: 103).

Der Gedichtband weckt die Neugier bereits durch den kunstvollen und künstlerisch sehr überzeugenden Einband des Gedichtbandes von Thomas Töpfer. Der Inhalt präsentiert sich ebenfalls sehr nachhaltig und, wie Lewicka (2007) treffend formuliert, ergreift den/die Leser*in immer wieder die tiefe Emotionalität der einzelnen Werke.

Die Autorin, die in Berlin und New York lebt, greift immer wieder autobiographische Bezüge auf, die auf ihre Zeit als Studentin und Stipendiatin in Krakau und Kreisau anspielen.

Besonders das Gedicht *kochanie ich habe Brot gekauft* thematisiert die Verknüpfung von Identität und Sprache im Besonderen. Für Uljana Wolf lässt sich, wie sie ebenfalls in dem bereits genannten Interview erklärt, die Sprache nicht losgelöst von einer Person betrachten. Hierin wird die Begründung für die Auswahl dieses Werkes für das vorliegende Projekt gesehen, insbesondere im Hinblick auf die bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung. Die besondere Form des Gedichtes konfrontiert die Studierenden mit einer möglicherweise neuen Form und ermöglicht zudem einen individuellen spontanen Zugang, der bereits beim erstmaligen Lesen Vorstellungsbilder hervorzurufen vermag.

4.4.2. Exkurs: Gedichtanalyse (Inhalt)

kochanie ich habe Brot gekauft

so bildet die fremde
gespräche aus

ich erkenn sie
mit warmen Rücken

mit geschlossenen augen
in einem doppelbett

noch immer ohne muster
ohne richtige antwort

nur die gewöhnung
an berg und tal

wie sich was
zu hälften fügt

auf einer übersetzbaren
matratze

Wolf (2007: 48)

Das Gedicht handelt von Beziehungen. Möglicherweise von der Beziehung zwischen einer Person und den eigenen Sprachen oder der Beziehung zwischen zwei Menschen mit verschiedenen Sprachen. Unabhängig davon, welche Beziehungsform für die Rezipienten in den Zeilen deutlich wird, verharrt der/die monolingual deutschsprachige Leser*in vermutlich länger an dem Wort *kochanie* (Wolf 2007: 48). Eben hier öffnet sich Raum für eine multiperspektivische Betrachtung, in der möglicherweise das Eigene und das Fremde miteinander ins Spiel gebracht werden können (Wintersteiner 2010: 42).

Im Verlauf des Gedichtes – respektive im Verlauf der Beziehung – „bildet die fremde gespräche aus“ (Wolf 2007: 48); möglicherweise ein Verweis darauf, dass die Fremde alltägliche Situationen schafft und somit zum Sprachgebrauch drängt. Eine Verbindung der eigenen Identität mit der Fremde ist mit Anstrengung verbunden und zwingt einen zu Umgang mit Misserfolgen oder negativen Erlebnissen, bei denen es „nur die gewöhnung an berg und tal“ (ebd.) gibt und auf die es keine richtige Antwort geben kann. Dennoch zeigt sich im leisen Zwischenton, dass sich doch etwas zusammenfügt, wenn auch erst zu Hälften und noch keinem Ganzen und zwar „auf einer übersetzbaren matratze“; auf dem Sprachmuster beider Sprachen.

Bei der näheren Betrachtung der sprachlichen Gestaltung wird deutlich, dass hier alltägliche Begriffe geschickt eingesetzt werden, denn „es steht jedes Wort da, wo es stehen soll“ (Wolf 2016). Zugleich fällt der Verzicht auf die für die deutsche Sprache typische Großschreibung auf, die sich im Polnischen nicht findet und demnach auf das andere Sprachsystem übertragen wird.

Die Gedanken zu dem Aspekt der Sprache beziehen sich auf den Schluss des Gedichts und lassen eine Entwicklung der sprachlichen Identität des lyrischen Ichs vermuten. Dabei wird deutlich, dass Kommunikation mehr als Sprache ist und zudem eine Problematik der (Un-)Übersetzbarkeit angesprochen wird (vgl. Wolf 2007).

4.4.3. Beschreibung

Durch die Präsentation der Gedichte „Ubahn“ und „stressiges Leben“ und den Austausch über Erfahrungen des Schreibens kommen die Studierenden zu dem Schluss, dass für die sprachliche Ebene durchaus erkennbar ist, dass die Wortwahl in einem Gedicht entscheidend ist. Die thematische Perspektive macht deutlich, dass Gedichte aus dem Leben von Menschen erzählen können. Im Zusammenschluss dieser beiden Resümees entsteht somit die nächste Kernidee *Gedichte können von den Erlebnissen von Menschen und ihren Sprachen erzählen*. Diese ist Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Werk von Uljana Wolf.

Bezugnehmend auf die Aspekte des literarischen Lernens erfolgt weiterführend – als Erweiterung zu der bisher erfolgten Auseinandersetzung mit der bewussten Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung – eine Orientierung an den beiden ersten Prinzipien *Beim Lesen und Hören lebendige Vorstellungen entwickeln* sowie *Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen*. Diese Orientierung kommt im ersten Arbeitsauftrag – *Notieren Sie Ihre spontane Reaktion auf das Gedicht!* – der zweiten Projektphase zur Anwendung. Des Weiteren wird auch in dieser Projektphase dem dritten Aspekt *Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen* Rechnung getragen, de facto im zweiten Arbeitsauftrag, der folgendermaßen lautet: *Analysieren Sie das Gedicht und schreiben Sie der Autorin eine Rückmeldung*. Die Formulierung des dritten Arbeitsauftrages *Tauschen Sie sich mit anderen aus. Finden sich gemeinsame Ideen?* gründet im Speziellen auf das dialogische Lernen, was demnach das literarische Lernen im Dialog ermöglichen soll.

Die Arbeitsaufträge basieren auf dem dialogischen Lernen und darauf, dass die singuläre Standortbestimmung und die persönliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand von besonderer Relevanz sind. Auch Wintersteiner (2010) misst der persönlichen Positionierung einen hohen Stellenwert bei, da das Beharren auf Subjektivität es erlaubt, sich auf die Konfrontation mit anderen Standpunkten vorzubereiten und da auf diese Weise die Relevanz anderer Sichtweisen für den eigenen Lernprozess erfahrbar werden (vgl. Wintersteiner 2010: 42). Eben hierzu fordert die erste Aufgabe heraus und ermöglicht demnach ein Festhalten spontaner Reaktionen, die sich einstellen, ohne eine Unterteilung in richtig und falsch.

Während für die zweite Aufgabe auf bereits vorhandenem Wissen aufgebaut werden kann, rückt die dritte Aufgabe den Dialog über den Diskussionsgegenstand in den Fokus.

Auch in dieser Sitzung erfolgt zum Abschluss ebenfalls ein *Sesseltanz*. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass unterschiedliche Zugänge zu dem Gedicht von Uljana Wolf wertgeschätzt werden. Erst im Anschluss erfolgt dann eine Aushandlung von gemeinsamen Standpunkten.

4.4.4. Ergebnisse

Nachfolgend werden lediglich einzelne Ergebnisprotokolle aufgeführt. Die weiteren Produkte finden Eingang in die deskriptive Darstellung.

Die Notation der spontanen Reaktionen führt zu einer Vermischung der sprachlichen und inhaltlichen Ebene. So beziehen sich Aussagen wie *alle Wörter sind klein geschrieben* oder *es fehlen Satzzeichen und Reime* auf die sprachliche Gestaltung, während Aussagen wie *eine langsame Annäherung an die Sprache*, *Die Sprache wird vom Erzähler noch nicht ganz beherrscht* oder *man kann nicht alles verstehen* auf die thematischen Aspekte des Gedichtes Bezug nehmen.

Eine Überleitung von der bewussten sprachlichen Wahrnehmung hin zur subjektiven Involviertheit erfolgt in den Ergebnissen der zweiten Teilaufgabe, wie das folgende Beispiel zeigt:

Liebe Uljana Wolf,

Ihr Gedicht spricht mich sehr an. Mir gefällt Ihre anschauliche Art zu schreiben sehr gut. Das Spiel mit der Sprache macht Ihr Gedicht noch interessanter. Gerade der erste Satz „so bildet die fremde Gespräche aus“ gibt mir Anlass zum Nachdenken. Einiges verstehe ich nicht, aber das muss ja auch nicht sein, Hauptsache man ist subjektiv involviert – und das bin ich!

Die individuellen Sichtweisen, die sprachliche Struktur zu entschlüsseln, werden in den verfassten Rückmeldungen an die Autorin deutlich. Die folgende Sammlung ist aus verschiedenen Texten zusammengestellt:

Ihr Gedicht regt bereits beim ersten Hinschauen zum Grübeln an, denn es ist alles kleingeschrieben.

Jedes Mal wenn ich von vorne anfangen lese ich das Gedicht mit anderen Gedanken und Gefühlen.

Ihr Gedicht lässt vor meinem inneren Auge Bilder entstehen. Oder eher ein Gefühl, das ich aus dem Russischkurs kenne.

Ist man schon einmal selbst fremd in einem Land gewesen, kann man sich mit den Zeilen identifizieren.

Das Gedicht wirkt wie ein einziger Gedanke mit viel Gefühl.

Es wühlt mich sehr auf, dass ich manche Stellen in ihrem Gedicht nicht deuten kann. Somit ist es wichtig für mich, mich mit anderen über das Gedicht auszutauschen.

Es beschreibt für mich den sprachlichen Prozess des Fremdseins und Nicht-Verstehens, von ersten Verständigungserfolgen über negative Gefühle bis hin zur sprachlich korrekten Verständigung.

Abb. 6: Sammlung einzelner Rückmeldungen an die Autorin

Es lassen sich, wie auch in den Beispielen oben, immer wieder drei Aspekte in den Rückmeldungen der Seminarteilnehmerinnen an die Autorin auffinden:

So wird beispielsweise der Aspekt der Fremde mit den Begriffen „noch immer [...] gewöhnung an berg und tal“ in Verbindung gebracht. Zugleich verweisen die Studierenden darauf, dass die im Gedicht beschriebene Fremde eine Unsicherheit ohne Angst vermittelt. Und schlussfolgernd wird hervorgehoben, dass aufgrund der Aussage „ich erkenne sie [die Fremde] mit warmem rücken“ diese Fremde und die Heimat zwar unbekannt, aber nicht mehr ganz fremd sind.

Einen Anknüpfungspunkt zur Betrachtung der Mehrsprachigkeit sehen die Studierenden im Bild der „übersetzbaren Matratze“, welches sie als Grundlage für Kommunikation betrachten. So beschreiben sie, dass auf diese Weise für sie eine gemeinsame Basis für Sprachen entstehen kann. Zudem findet sich als Assoziation zu dem Satz „zu hälften fügt [sich]“ mehrmals die Entwicklung der eigenen sprachlichen Identität.

Die Thematisierung von Beziehungen sowohl zwischen Menschen oder auch zwischen der eigenen Person und der eigenen Sprache sowie zwischen verschiedenen Sprachen wird in der Aussage „in einem doppelbett“ begründet. Aus der Analyse der Auftragsergebnisse könnte eine Art Leitfaden zur Interpretation von Gedichten entstehen, der jedoch in diesem Projekt nicht weiter ausgeführt werden soll, in der schulischen Praxis aber an Relevanz gewinnen kann.

4.4.5. Diskussion

Unter Rückbezug auf die erste Projektphase wird schnell deutlich, dass sich in literarischen Werken Sprache und Inhalt bedingen. Deutlich wird auch, dass die fehlende Groß- und Kleinschreibung zugleich mit dem Aspekt der Desorientierung in einer fremden zu erlernenden Sprache verbunden wird.

Zu diesem Ergebnis gelangen die Studierenden auch in den Ergebnissen der zweiten Projektphase. Die gezielte Wortwahl bewirkt bei den Studierenden ein bestimmtes Gefühl und löst eine gewisse Vorstellungsbildung aus. Demnach lässt sich erkennen, dass die Studierenden ihren Fokus auf die Funktion der Sprache und deren Auswirkungen auf die ästhetische Wirkung legen. Die Äußerung einer Studentin, die beschreibt, dass „[sich der Leser durch die fehlende Rechtschreibung [...]] fremd und desorientiert [fühlt]“, macht deutlich, dass die ästhetische Wirkung der Sprache erkannt und erfahren wird (vgl. Spinner 2006: 3).

Für ein intensives literarisches Verstehen ist es zentral, wenn der/die Leser*in sich persönlich angesprochen fühlt (vgl. ebd.), respektive, dass er/sie „subjektiv involviert ist“. Diese Involviertheit lässt sich in den Kommentaren der Studierenden durchgehend wiederfinden. Ausschlaggebend dafür, dass eine derartige subjektive Involviertheit zum Text hergestellt werden kann, ist vor allem auch die Aufmerksamkeit für den Text. Hierbei kann ein „Aufgewühltsein“ und der Bedarf nach Austausch als erster Schritt auf dem Weg betrachtet werden, um die Entdeckungen im Text zur Selbstreflexion zu nutzen. Im Gegenzug führt dies wiederum zu einem stärkeren Textinteresse (vgl. ebd.). Dass auch die Studierenden derartige Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Gedicht machen, zeigt sich vor allem in folgender Äußerung: „Jedes Mal wenn ich von vorne anfangen, lese ich das Gedicht mit anderen Gedanken und Gefühlen.“

Auf einer etwas anderen Ebene setzt der folgende Kommentar an: „Ihr Gedicht lässt vor meinem inneren Auge Bilder entstehen.“ Hier zeigt sich eine imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmung. Diese wird von Spinner als ein grundlegender Aspekt literaturästhetischer Erfahrung beschrieben (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in den Ergebnissen der Studierenden alle drei Aspekte aufzeigen lassen. Zudem wird in Bezug auf die inhaltliche Ebene von Gedichten deutlich, dass durch eine gezielte Auswahl von Texten gerade Themen wie *Sprache* und *Fremdsein* in Verbindung mit Literatur im Seminar aufgegriffen werden können. Dies lässt sich möglicherweise auch damit begründen, dass die Probandinnen alle das Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache studieren und im Laufe ihres Studiums verstärkt in Bezug auf diese Themen sensibilisiert werden. Demnach kann anhand von Werken wie dem von Wolf eine wie von Rösch geforderte transkulturelle Literaturdidaktik in die Ausbildung integriert und die derartige Sensibilisierung ausdifferenziert werden. Insofern lässt sich eine Öffnung des Kanons mit Blick auf entsprechende Textbeispiele als gewinnbringend für die Auseinandersetzung mit Themen wie *Sprache* und *Fremdsein* betrachten. Entsprechend kann ein Aufbau transkultureller Kompetenz ermöglicht werden, da literarisches Lernen ein besonderes Einfühlungsvermögen für andere hervorbringt (vgl. Wintersteiner 2010). Ein derartiges Einfühlungsvermögen lässt sich auch bei den Studierenden erkennen und kann im weiteren Verlauf durch eine weitere Auseinandersetzung damit weiter ausgebaut werden.

Die durch den sich anschließenden *Sesseltanz* ermöglichte dialogische Auseinandersetzung mit dem Gedicht zeigt, dass die Studierenden durchaus gemäß einer transkulturellen Literaturdidaktik einen Umgang mit Literatur vollziehen, für den unumgänglich ist, Fremdheitserfahrungen auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren (vgl. ebd.: 44). Eben diese Bereitschaft, derartige Erfahrungen auszuhalten und zu reflektieren, fordert eine Studentin explizit ein, indem sie schreibt: „Es wühlt mich sehr auf, dass ich manche Stellen in ihrem Gedicht nicht deuten kann. Somit ist es wichtig für mich, mich mit anderen über das Gedicht auszutauschen.“ Möglicherweise kann eben dieser Kommentar als Anzeichen dafür betrachtet werden, dass es in der Auseinandersetzung mit einem Werk wie *kochanie ich habe Brot gekauft* eher dann zu Irritationen und Aufgewühltsein kommt, wenn kein Austausch zugelassen und ermöglicht wird. Demnach bedarf es eines solchen Austausches, um Leerstellen im Dialog zu füllen bzw. diese auszuhandeln.

4.5. „Projektphase 3“: Man rätselt, was hinter den Wörtern steckt

Den Impuls für den weiteren Verlauf gibt der Satz einer Teilnehmerin *Man rätselt, was hinter den Wörtern steckt*, der sowohl die weitere Auseinandersetzung mit der Funktion der Sprache als auch mit dem Inhalt fordert. Dieser dient für die Weiterarbeit in Projektphase 3 als Auftrag.

Ausgehend von der Tatsache, dass eigene Gestaltungsversuche bewusst machen können, inwiefern mit unterschiedlichen Gestaltungsformen bestimmte Wirkungen erzielt werden (vgl. Spinner 2006), erfolgt nach der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text der Auftrag *Verfassen Sie ein Gedicht, indem Sie die Erkenntnisse der letzten Arbeitsphase miteinbeziehen*.

Ziel dieser Vorgehensweise ist, dass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, auch eigene Themen in Form eines Gedichtes zu verarbeiten.

4.5.1. Ergebnisse

Ein Vergleich mit den Ergebnissen der ersten Projektphase verdeutlicht, dass im zweiten Durchlauf viele verschiedene Gedichte entstanden sind. Auffällig ist vor allem, dass keine Probandin die Form des Elfchens nochmals gewählt hat. Demgegenüber weisen alle eine für sich abgeschlossene Variante dessen auf, wie sich Form und Inhalt beeinflussen (vgl. hierzu die folgenden Beispiele):

<p><i>Freundschaft oder Dosti</i></p> <p>Ich verstehe dich, und du verstehst mich. Das auch ohne große Worte, egal an welchem Orte. Hand in Hand alle Wege gehen, mit dir immer in allem das Positive sehen. Man sollte sich vertrauen, und aufeinander bauen.</p> <p>Genauso sollte es sein, aap kya sochate hain? Ich möchte Dir damit sagen: Teri yaad aati hai und dich fragen, ob wir uns wieder vertragen?</p>	<p>Das Fremde</p> <p>es passt nicht und fühlt sich fremd an stille und dunkelheit breiten sich aus genaues betrachten und aushalten helfen um zusammenzuwachsen zu einem ganzen nach hochs und tiefs wirds eine gemeinschaft allein oder doch gemeinsam wer weiß das schon</p>
Abb. 7: Gedicht „Freundschaft“	Abb. 8: Gedicht „Fremde“

<p><i>GROSS und klein</i></p> <p><i>Es Gibt Tage</i> <i>Da Fühle Ich MICH</i> <i>Ganz GROSS</i> <i>Und Ganz STARK</i> <i>STARK Wie Ein Löwe</i></p> <p><i>aber es gibt auch Tage</i> <i>da fühle ich mich klein</i> <i>ganz klein</i> <i>so klein wie eine maus</i></p> <p><i>Die Frage ist</i> <i>Wer möchte ich sein</i></p> <p><i>Wer KANN ICH sein</i> <i>Löwe oder Maus?</i></p>	<p><i>Bereicherung</i></p> <p>Verstehen durch Verstand, Fühlen mit der Hand, Empfinden mit dem Herz, manchmal auch den Schmerz.</p> <p>Verbreitet auf der ganzen Welt, mehr als jenes Geld. Ob fern oder nahe, was uns hilft ist die Sprache.</p> <p>Laute von uns geben, mit den Ohren aufzunehmen, um verstehend einzugehen.</p> <p>Lässt sie Sehnsucht verschwinden, und Grenzen Überwinden.</p> <p>Im Herzen ist sie niemals weg, die Heimat wird von ihr geweckt.</p>
Abb. 9: Gedicht „GROSS und klein“	Abb. 10: Gedicht „Bereicherung“

4.5.2. Diskussion

Indem sich die Studierenden in diesem Durchlauf von den bisher gebrauchten Formen eines Gedichtes lösen, deutet sich an, dass ein Schritt dahin gewagt wurde, mit Sprache(n) und Gedichtvarianten zu experimentieren. Demnach lässt diese Entwicklung die Schlussfolgerung zu, dass die Studierenden auf diese Weise ein besseres Verständnis von literarischer Realität entwickeln können (vgl. Rösch 2011). Insofern kann innerhalb dieser kurzen Zeitspanne eine Veränderung auf der Oberfläche wahrgenommen werden. Selbstverständlich bedarf diese erste vage Vermutung einer tiefergreifenden Überprüfung, die jedoch im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht erfolgen kann, sondern Untersuchungsgegenstand eines Folgeprojektes werden muss.

Anhand der Gedichte der Studierenden wird deutlich, dass es ihnen im Rahmen des Projektes gelungen ist, sich auf die Aufgabenstellungen einzulassen. Daraus resultiert, dass sie bis dahin unbekannte literarische Mittel zur „Kennzeichnung der Verfremdung eigener Ausdrucksmöglichkeiten, durch welche Teile der undurchschaubaren Wirklichkeit sichtbar und deutlich werden“ (Mai 2006: 177) nutzen und wie beispielsweise in Gedicht „Fremde“ in Abb. 8 ebenfalls auf eine Groß-Kleinschreibung verzichten und demnach „mit Hilfe der Worte, der Sprache [...] Grenzen überschreiten“ (Mai 2006: 182). Dies zeigt sich auch im Lernweg der Studierenden, der sich dadurch auszeichnet, dass sie zunächst vom Bekannten zum Unbekannten vorgehen. Beispielhaft hierfür kann das Gedicht in Abb. 7 herangezogen werden. Im Vergleich zwischen den Projektphasen wird deutlich, dass die Gedichte zunächst in einer Sprache verfasst sind, während in der zweiten Runde die eigene Mehrsprachigkeit bewusst einbezogen wurde.

Zusammengefasst werden können diese Beobachtungen anhand der folgenden Aussage einer Studentin:

Nach der Betrachtung des Gedichts „Kochanie ich habe Brot gekauft“ von Uliana Wolf sah man, wie viele Besonderheiten bei einem Gedicht eine Rolle spielen können, z.B. Groß- & Kleinschreibung, Sprachenwechsel, Code-mixing uvm. Dadurch ließ man sich inspirieren und ging viel unbeschwerter an das zweite Gedicht.

5. Fazit

Wie bereits in der Diskussion der einzelnen Projektphasen deutlich wird, zeigt sich, dass sich die Haltung der Studierenden im Laufe der Arbeit ändert. Diese Beobachtung gründet sich auf der Auswertung des letzten Auftrages. Losgelöst von dem Projekt zum literarischen Lernen werden die Studierenden aufgefordert, in einer kurzen Reflexion darzulegen, wie es ihnen über das Projekt hinweg ergangen ist. Dabei gilt es festzuhalten, dass auf Grund der offenen Wertschätzung von Beginn an keine Beurteilung hinsichtlich richtig und falsch erfahren wird, sondern die persönliche Auseinandersetzung mit der Chamisso-Literatur im Vordergrund steht.

Eine anfängliche Skepsis der Teilnehmerinnen gegenüber den offenen Aufträgen und der ungewohnten Form der Rückmeldung rückt im weiteren Verlauf immer mehr in den Hintergrund und stattdessen macht sich eine Freude auf die Rückmeldung der anderen Seminarteilnehmerinnen breit. Auf diese Weise ist jede Einzelne gefordert und daher auch der Austausch unter Ungleichen unumgänglich, denn nur so kann die eigene Position verdeutlicht werden. Dass den Studierenden dieses Sich-Einlassen auf das literarische Werk gelingt, zeigt sich beispielweise in den zweiten Gedichten, die sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher und Form-Ebene sehr unterschiedlich sind und die persönliche Auseinandersetzung sowohl mit des Auftrags als auch mit dem Arbeitsauftrag zum Vorschein bringen. Folgendes Ergebnis der abschließenden Reflexion drückt dies folgendermaßen aus:

Rückblickend lässt sich sagen, dass es mir gerade beim ersten Gedicht sehr schwer gefallen ist, es aufzuschreiben. Bei dem zweiten Gedicht habe ich mich schon mehr getraut und es wurde mehr als nur ein „Elfchen“.

Unter Bezugnahme auf Spinner (2006) kann durch das Projekt mit dem Gedicht der Chamisso-Autorin Uljana Wolf vor allem durch die Analyse der Produkte der Studierenden auf ein intensives literarisches Verstehen geschlossen werden. Spinner zufolge ist für ein intensives literarisches Verstehen ein persönliches Angesporensein ebenso zentral wie die Aufmerksamkeit für den Text. Dass diese Aufmerksamkeit im vorliegenden Fall gegeben ist, machen die Kommentare der Studierenden an die Autorin sichtbar. Dies gelingt besonders aufgrund der Tatsache, dass Uljana Wolf Mehrperspektivität sowohl sprachlich als auch inhaltlich zum Thema macht. Auf diesem Weg erfolgt eine Öffnung des Kanons in Verbindung mit dem Ziel, den Studierenden durch das Sich-Einlassen auf bislang Unbekanntes Zugang zu intensivem literarischem Verstehen zu schaffen. Ebendies gelingt im Laufe des Projektes und zeigt sich in der Besprechung der einzelnen Projektphasen. Insofern wird aufgezeigt, dass gerade durch die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Chamisso-Literatur die Multiperspektivität von literarischen Werken akzentuiert werden kann.

Überdies zeichnet sich im Rahmen des kurzen Projekts ab, dass sich die subjektive Involviertheit und eine aufmerksame Textwahrnehmung einander bedingen; was im vorliegenden Fall durch den Einsatz des Gedichtes *kochanie ich habe brot gekauft* begünstigt wird, da den Studierenden hiermit – in den Worten von Ingeborg Bachmann (1981: 76) gesprochen – durch eine Kombination aus Unmöglichem und Möglichem die Chance eröffnet wird, ihre eigenen Möglichkeiten zu erweitern.

Literatur

- Abraham, Ulf & Kepser, Matthis (2006), *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Bachmann, Ingeborg (1981), *Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar*. München: Piper.
- Böttcher, Ingrid (1999), *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela (2015), Literarischem Lernen auf der Spur. Zwischen Subjektiver Involviertheit und genauer Text- und Bildwahrnehmung. *Grundschule Deutsch* 48, 8-11.
- Dirim, Inci; Eder, Ulrike & Springsits, Birgit (2013), Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, Freiburg i.: Fillibach Klett, 121-141.
- Gallin, Peter (2010), Dialogisches Lernen. Von einem pädagogischen Konzept zum täglichen Unterricht. *Grundschulunterricht Mathematik* 2, 4-9 [Online unter http://www.gallin.ch/100501Artikel_DL_Grundschulunt.pdf. 20.04.2016].
- Gallin, Peter & Ruf, Urs (2014), *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen* (5. Aufl.). Seelze: Friedrich Verlag.
- Jauß, Hans Robert (1994), Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik* (4. unv. Aufl.). München: Fink, 126-162.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja & Richter, Matthias (2010), *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lewicka, Kassandra (2007), Die Kunst der Verschwiegenheit. *kritische ausgabe rezensionen* 103/104 [Online unter <http://kritische-ausgabe.de/hefte/werkstatt/lewicka.pdf>. 20.04.2016].
- Mai, Manfred (2006), *Geschichte der deutschen Literatur*. Weinheim; Basel: Beltz und Gelberg.
- Maiwald, Klaus (2015), Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume* 2: 2, 85-95 [Online unter <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf>. 14.06.2016].
- Nast, Michael (2016), *Generation Beziehungsunfähig*. Hamburg: Edel.
- Riemhofer, Andra (2015), *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr*. Marburg: Tectum.
-
- Glotz, Claudia & Schuler, Rebecca (2017), „Es wurde mehr als nur ein Elfchen...“. Literarisches Lernen mit Chamisso-Literatur – Lernen im Dialog im universitären Kontext. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 57-70. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Rösch, Heidi (2011), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Ruf, Urs & Gallin, Peter (2014), *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen* (5. Aufl.). Seelze: Friedrich Verlag.
- Ruf, Urs; Keller, Stefan & Winter, Felix (2008), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Minden: Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2015), Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbrigt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume* 2, 189-194 [Online unter <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>. 20.04.2016].
- Spinner, Kaspar H. (2006), Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33, 6-16.
- Wagenschein, Martin (1980), Physikalismus und Sprache. Gegen die Nichtachtung des Unmessbaren und Unmittelbaren. In: Schaefer, Gert & Loch, Werner (Hrsg.), *Kommunikative Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Weinheim - Basel: Beltz, 11-37.
- Wintersteiner, Werner (2010), Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 33-46.
- Wolf, Uljana (2007), *kochanie ich habe Brot gekauft* (4). Idstein: kookbooks.
- Wolf, Uljana (2016), Homepage der Robert Bosch Stiftung [Online unter <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/64732.asp>. 20.04.2016].