

1. EINLEITUNG

Die Begriffe Migrationsliteratur, Migrantenliteratur, Ausländerliteratur, Interkulturelle Literatur, Gastarbeiterliteratur, zeitgenössische deutschsprachige Dichtung der Minoritäten, Deutschsprachige Minderheitsliteratur, Mischkulturenliteratur, Chamissos Erbe usw.

schließen Autoren und Werke ein, die diesen Kategorien nicht so einfach zuzuordnen sind.

Die ersten literarischen Texte dieser Art entstanden in einer Zeit, in der deutlich wurde, dass die angeworbenen Arbeitskräfte nicht 'Gast'arbeiter bleiben wollten, sondern ihren festen Platz in der deutschen Gesellschaft erkämpften. Bekannt wurde der Ausspruch von Max Frisch: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen.“ Anfang der 80er Jahre wurde die Migrantenliteratur als „Literatur der Arbeitswelt“ oder „Literatur des Proletariats“ in der Öffentlichkeit wahrgenommen, aber die literaturwissenschaftlichen Kreise nahmen kaum Notiz davon. Erst die Jahrbücher, Almanache und ersten Anthologien als Folge von Preisausschreiben des Münchner Instituts für Deutsch als Fremdsprache brachten „den Schock der Fremde“ für eine breitere Leserschaft nachvollziehbar an die Wahrnehmungsoberfläche. Es entstanden erste Publikationen in Kleinstverlagen, wobei vor allem die Textsammlungen von Irmgard Ackermann hervorgehoben werden müssen². Heute ist die Migrationsliteratur Schwerpunkt vieler Literaturwissenschaftler, auch wenn die Autoren noch in einer gewissen Anonymität leben: „(...) deutschsprachige Literatur von Ausländern. Bei uns gibt es mehr Immigranten, die Deutsch schreiben, als die meisten wissen“³. In diesem Aufsatz wollen die Autorinnen die Bedeutung der Migrationsliteratur für den (Fremd)Sprachenunterricht herausstellen. Dazu soll als erstes der Begriff Migrationsliteratur eingegrenzt und einer ihrer populärsten Vertreter, der deutsch-andalusische Poet José F. Oliver, vorgestellt werden. Ziel des Aufsatzes ist es, die besondere Eignung dieser Texte für interkulturelles Lernen zu begründen und Unterrichtsvorschläge für den DaF-Unterricht vorzustellen.

2. MIGRATIONS-LITERATUR: Versuch einer begrifflichen Abgrenzung

Die Texte der Migrationsliteratur weisen folgende Kriterien gemeinsam auf:

1. Vertreter der Migrationsliteratur

Zu den Vertretern der Migrationsliteratur zählen Autoren, die seit den 50er Jahren aus verschiedenen Gründen (politisches

Exil, auf der Suche nach Arbeit, besseren Lebens- und Karrierebedingungen oder zum Studium) und aus verschiedenen Teilen der Welt in die Bundesrepublik, die DDR, die Schweiz und Österreich eingewandert sind. Ihre soziale und ethnische Herkunft machen die Verschiedenartigkeit der Autoren deutlich. Pioniere der Migrantenliteratur sind bei-

spielsweise: Aras Ören, Schauspieler und Dramaturg aus Istanbul, der 1969 nach

Berlin übersiedelte; Franco

Biondi, der nach seiner Ausbildung als Schlosser und

Elektroschweißer in Italien seinem

Vater in die Arbeitsmigration in die

Bundesrepublik Deutschland folgte;

Gino Chiellino, der nach seinen

Studium der Italianistik und Soziologie in Rom mit beruflichen Zielen nach Ausburg kam; Yüksel Pazarkaya, der seine

Heimat Izmir zum Studium der Chemie in

Stuttgart verließ, Germanistik studierte und

1972 promovierte und Adel Karasholi, der

1961 aus Damaskus nach Leipzig zum

Literaturstudium kam, promovierte und dem

wir die Übersetzung von Bertold Brecht ins

Arabische verdanken. Zur 'zweiten

Generation'⁴ gehören neben José F. Oliver vor allem Frauen wie die Türkin Zehra Cirak oder die aus Bolivien stammende Guadalupe Bedregal.

2. Themen der Migrationsliteratur

Die Migration erscheint in den Werken als Erfahrungshintergrund. Die Zuordnung von Literatur zur Migrationsliteratur erfolgt also nicht aufgrund der Thematik der Arbeitsmigration, sondern einer Migrantenbiographie (Rösch 1995: 11). Das Hauptmotiv ist „das Dasein des Ausländers“. Die Texte erzählen von ihrer unstillbaren Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Anerkennung, über den Verlust menschlicher Nähe, die Isolation, die Spaltung zwischen zwei Welten und die dazugehörigen Identitätsprobleme, aber auch über den Zugewinn an sprachlichen und kulturellen Denkweisen. Die Migrationsliteratur hat dabei sowohl die Funktion der Überwindung des durch die Migration verursachten Kulturschocks als auch die der Kulturvermittlung. Sie spiegelt die Realität ebenso wie die individualistische und ästhetische „Fiktionalisierung“ derselben wider (Nell 1997: 41).

3. Sprachverwendung in der Migrationsliteratur

Die Sprache der Migrationsliteratur ist Deutsch. Einige Autoren schreiben auch in ihrer Muttersprache, die teilweise mit dem Deutschen verschmilzt. Die Sprache spielt als Ausdruck von Persönlichkeit und Träger sozialer Kontakte eine wichtige Rolle bei der Integration in die neue Heimat. Themen wie: Sprachbiographie als Gleichnis für

ÜBER GRENZEN

ZUR ARBEIT MIT TEXTEN

NICHTDEUTSCHER AUTOREN

IM DAF-UNTERRICHT

DOROTHEA SPANIEL

ANTONIA SUAREZ

TU DRESDEN

Sozialbiographien (z.B. Franco Biondi), Spracherwerb als Persönlichkeitsspaltung und Muttersprachverlust (z.B. Abdolreza Madjiderey), Sprachgebrauch als Generationsbarriere (z.B. Oral Yilmaz), Spracherleben in der Partnerschaft als Anlass für Identitätssuche (z.B. Guadalupe Bedregal), Sprachbesitz als Ausdruck von Selbstbehauptung (z.B. José Oliver) und Sprache als Metapher für Hoffnung und einer besseren Zukunft (z.B. Suleman Taufiq)⁵ machen die Bedeutung der Sprachaneignung für die Migranten deutlich. Das Deutsch der Autoren unterscheidet sich von dem einheimischer Autoren durch die Entwicklung neuer Wörter und Bilder, die für die deutsche Sprache eine Bereicherung und für den Leser ein besonderes Leseerlebnis bedeuten.

3. DER EINSATZ VON MIGRATIONS-LITERATUR IM INTERKULTURELLEN DAF-UNTERRICHT

Literatur ist ein gesellschaftlich, politisch und kulturell relevantes Kommunikationsmittel, das zur Bildung von Meinungen, Vorstellungen und Weltansicht beiträgt, wobei sie die Entwicklung von Kultur, Selbst- und Sozialbewusstsein unterstützt (Rösch 1995: 109). Durch die Texte der Migrationsliteratur werden aktuelle Themen wie Multiethnizität, Einwanderungsgesellschaft, Minderheitenidentität und Mehrsprachigkeit zur Diskussion gebracht, die gerade im zusammenwachsenden Europa und einer globalisierten Welt(wirtschaft) von besonderer Bedeutung für jeden einzelnen sind. Die Auseinandersetzung mit Migrationsliteratur fördert bei Deutschlernern die Ausbildung und Erweiterung der interkulturellen Kompetenz, denn sie leitet interkulturelle Reflexionsprozesse ein. Trotz des inflationär gebrauchten Begriffes des *interkulturellen Lernens* weist Hans-Jürgen Krumm (1995: 158) darauf hin, dass darunter im Fremdsprachenunterricht „die sprachbezogene Bedeutung der Wahrnehmung des fremden und eigenen Blickes im Sinne der Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensnormen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen“ zu verstehen ist. Für die Fremdsprachenausbildung ist es deshalb unabdingbar, „systematisches Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Mutter- und Fremdsprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt“ (Krumm 1995: 159) zu betreiben.

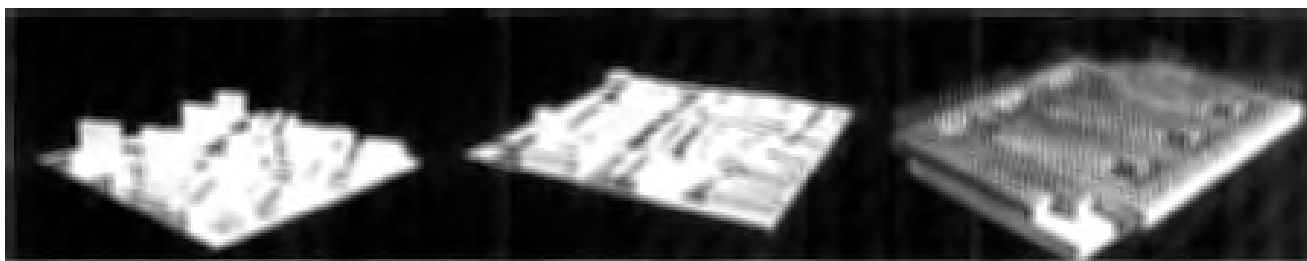
Interkulturelles Lernen kann dabei in vier Schritten (vgl. Thomas 1993: 382) erfolgen:

1. Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur- und Landeskunde)
2. Erfassen kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Werte) als zentrale Kulturstandards
3. Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata
4. Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen

Beim Lesen von Texten der Migrationsliteratur tritt in besonderer Weise die eine Kultur, die des Lesers, in einen Dialog mit der anderen Kultur, der des Textes (Kast 1994: 6). Mit dem Rollenwechsel und der Identifikation der Studenten mit dem lyrischen Ich gehen die Lernenden einen Schritt in Richtung Reflexion der Fremdheit und der eigenen Erfahrungswelt. Die eigenen Normen werden mit den im Text vermittelten konfrontiert. Die Texte erlauben den Studenten zudem, sich mit dem Fremdeitsbegriff bezogen auf Sprache und Identität auseinanderzusetzen (Rösch 1995: 113). Sie bieten die Möglichkeit, sich der Problematik des „Daseins des Ausländers“ zu nähern. Durch vielfältige Mobilitätsprogramme inner- und außerhalb der Europäischen Union (z.B. Erasmus/Sokrates, Stipendien des DAAD oder der Humboldt-Stiftung) machen immer mehr, gerade junge Menschen, bei Auslandsaufenthalten ähnliche Erfahrungen. Die Migrationsliteratur kann ihnen bei der Überwindung des „Kulturschocks“, dem Finden von Strategien zum Erkennen und Behaupten der eigenen Identität und der Vermittlung von „Weltwissen“ behilflich sein. So wird der Fremdsprachenunterricht der Forderung von Harald Weinrich (1983) gerecht, wonach die Einbeziehung von Literatur als „Erscheinungsform der Komplexität des Lebens“ schon in den ersten Stunden des Sprachunterrichts notwendig ist.

Die Beschäftigung mit Migrationsliteratur ermöglicht es weiterhin, die Grenzen einer nationalen Sprache und einer nationalen Denk- und Lebenskultur zu überwinden, denn wie José Oliver sagt „Poesie kennt keinen Paß“⁶. Die Suche nach einer Identität und das Dasein zwischen zwei Welten ist bei Oliver ein Hauptthema seiner Dichtung.

Das Thema der Identität, Identitätskrise oder der Suche nach einer eigenen Identität griffen in den 80er Jahren nahezu alle Autoren der Migranteliteratur in ihren Gedichten direkt oder indirekt auf. Oliver formuliert dazu in seinem Band „Weil ich dieses Land liebe“ (1991: 5) folgende Beweggründe:



„Aus den elenden Identitätsbeziehungen auf-gebrochen, schaffen wir unsere offene Sprache, um das Fremde im Innern zu benennen und finden dadurch unseren Wohnort im Sinnbild der Fremde selbst, zwischen den Stühlen als Möglichkeit in BeWEGung zu bleiben“.

Crisis de Identidad se nos achaca	WOHER
a la segunda generación	Identitätskrise sagt man
Crisis de identidad	der „2. Generation“ nach
Cómo puede hablarse de una crisis	Identitätskrise
si nunca tuvimos una	Wie kann man von einer Krise sprechen
Identidad	wenn es niemals eine Identität für uns gab ⁷

Aufgrund der großen Bedeutung die das Finden einer Identität heute für viele Menschen die wollen wir uns gerade dem Werk dieses Lyrikers zuwenden.

4. JOSÉ F.A. OLIVER: Versuch einer Annäherung

José Oliver wurde 1961 in Hausach als Sohn spanischer Gastarbeiter aus Málaga, die 1960 in die Bundesrepublik Deutschland einwanderten, geboren. Er wächst „zwischen zwei Sprachen und zwei Welten“ auf: zuhause bei seinen Eltern wird andalusisches Spanisch gesprochen; die Sprache seiner Umgebung ist die alemannische Mundart des Schwarzwaldes und in der Schule wird er in Deutsch sozialisiert. Er bezeichnet Hausach als seine „Schollenheimat“ und Andalusien als seine „Menschenheimat“.

Er begann früh Gedichte und Kurzprosa auf Spanisch und Deutsch zu schreiben. An der Universität Freiburg studierte er Germanistik, Romanistik und Philosophie. 1980 gründete er zusammen mit Gino Chiellino und Franco Biondi den „Polynationale Literatur und Kunstverein“ (PoLiKunst) Frankfurt a.M. Seit 1986 stellt er Lyrikcollagen als Möglichkeit der visuellen Erweiterung von Gedichten zusammen und arbeitet mit verschiedenen Musikern an Lyrik-Musik-Kompositionen. Gemeinsam mit Tänzern und

Bildhauern sucht er den Weg zu einer Gesamtkunst, das heißt: José Oliver ist zugleich Dichter, Komponist und Interpret. Er hält zahlreiche Lesungen in Deutschland und im Ausland und lebt als freier Schriftsteller in Hausach. Er erhielt verschiedene Kunststipendien in Baden-Württemberg, Berlin, München und Hamburg. 2001 war er Stadtschreiber der Stadt Dresden. Sein bisheriges Gesamtwerk wurde 1997 mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert-Bosch-Stiftung gewürdigt.

Seine wichtigsten Veröffentlichungen sind die Gedichtsammlungen:

- Auf- Bruch* (1987)
- Heimatt und andere fossile Träume* (1989)
- Weil ich dieses Land liebe* (1991)
- Vater unser in Lima* (1991)
- Gastling* (1993)
- Duende* (1997)
- austernfischer mariner vogelfrau* (1997)
- CD Lyrik oder Gesang!* (1997)
- CD und Lyrikband fernlautmetz* (2000)

Worin liegt das Besondere an der Literatur Olivers?

José F.A. Oliver gilt als einer der großen Erneuerer der deutschen Sprache. Nach Fritz J. Raddatz orientierten sich seine früheren Werke an Paul Celan, Friederike Mayröcker und Federico García Lorca und manche von seinen Gedichten erinnern uns an Hans Magnus Enzensberger. Oliver gibt den Wörtern ein Eigengewicht, bei denen „Inhalte mit der Leichtigkeit von Schmetterlingsflügeln transportiert werden“⁸. Der Dichter ist der „fernlautmetz“. Er bearbeitet den Ton. Er hebt „die vergessenen namen“ auf und findet für uns die unerwarteten Wörter von tiefem Ernst und flügelhafter Leichtigkeit⁹.

Man spürt in seinen Versen den Einfluss der spanischen Dichter des 20. Jahrhunderts, dem zweiten goldenen Jahrhundert spanischer Dichtung. Antonio Machado, Miguel Hernández, Rafael Alberti, Juan Ramón Jiménez und vor allem Federico García Lorca sind bei Olivers Dichtung anwesend. In seinen Versen spürt man das Andalusische: manchmal zärtlich, manchmal brutal. Manche von seinen Gedichten erinnern uns an el cante hondo der andalusischen Zigeuner, die uns mit wenigen Wörtern aus der Tiefe der Seele durchbohren. Oliver selber bekennt: „*ich bin ein deutschsprachiger spanischer Dichter, der seine Wörter mit der Farben des andalusischen Wehklangs !Ay! erfüllt*“¹⁰.



Nach Harald Weinrich bewegt er die Verse von diesen Dichtern zu seiner Anregung und Einstimmung im Kopf hin und her „bevor er mit vollkommener Beherrschung der deutschen Sprache deutsche Verse zu Papier bringt“¹¹. So waren beispielsweise die Worte von Machado „*caminante no hay camino, se hace camino al andar*“ das Motto einer Lesung am Goethe-Institut in Manchester¹². Beim Gehen und Dichten ist bei Oliver ein Weg entstanden, der Weg zu seiner Selbstbehauptung. In seinem Werk führt er lyrische Sensibilität und politische Direktheit zusammen. So ist das Aufgerieben werden zwischen Gesetz und Freiheit und die damit verbundene Gefahr des Sich-Selbst-Verlierens ein wichtiges Thema bei Oliver, so z.B.:

Ich	Fremd
wähle nur die Worte die mich bereits gewählt haben	von außen suche ich Verständnis für das Fremde
ich spreche nur das aus was ich von euch gelernt habe	ohne mich zu erinnern an das Fremde im Innern
es sind eure Gedanken in mir die mich hoffen lassen	
es ist euer Schweigen auf das ich eine Antwort suche	

Aus: *Auf-Bruch* 1987, S. 12, 13

Harald Weinrich unterscheidet weiter, mit Blick auf Picassos bekannter Periodisierung, zwei Perioden bei José Oliver: „die grüne und sogar die olivgrüne Periode“ für seine früheren Werke und „die grau oder aschgraue Periode“. Zu letzterer gehören die Bände *Weil ich dieses Land liebe, Vater unser in Lima, Gastling*. In dieser grauen Periode, wo die Weltgeschichte nicht mehr von der Tagespolitik zu unterscheiden war, beherrschen seine Verse Beklommenheit, Sorge, Angst und Bitternis (z.B. *ein tod wie ausschwitz immernoch*). Weinrich spricht in seiner Laudatio zum Adelbert-Chamisso-Preis aber auch von einer „dritten Periode des Gastlings José Oliver“, in der er der alten Wahrheit tiefer nachgeht, dass Verse nicht mit Ideen, sondern mit Wörtern gemacht werden. Mit seinen Gedichten im Band *austernfischer marinero vogelfrau* hat er „seine Poesie ganz tief in die deutsche Sprache eingeschrieben, eingegraben, ja, die deutsche Sprache mit ihnen umgegraben. José Oliver schreibt nicht nur in der deutschen Sprache, sondern er schreibt die deutsche Sprache weiter, er probiert Wörter, die „gerade noch möglich oder an der Grenze des Unmöglichen sind“¹³.

José Oliver bringt nicht nur das Spanische in seine Verse. In seinem Band *Heimatt und andere fossile Träume* schreibt er einige Gedichte in alemannisch und verwendet Faust-Zitate. In seinem Gedichtband *Gastling* verschmelzen die spanische und deutsche Sprache in einem Wort. Er überwindet mit seiner Dichtung die Grenzen der nationalen Sprache und Literatur.

dein mund

lippen, marinero:
nofretetisch, so ägyptisch?
(wie ich mir vorstelle) schon gesehen habe
sommerdächer am strand danach
und jene anKunft der wellenfährten
deutbar undeutlich, fast blautürkis im gehen
der weg ins meer
in meer, mehr noch
insgeheim zurück / la mar

dein: die meerin

Aus: *austernfischer marinero vogelfrau* 1997, S. 56

Nach Weinrich ist Oliver ein Mann, der „viel wagt und am Ende gewinnen wird“. Aus all diesen Gründen scheint eine Beschäftigung mit dem Werk Olivers gerade im DaF-Unterricht spanischer und im Besonderen andalusischer Lerner mehr als gerechtfertigt.

5. ZUR DIDAKTISIERUNG VON MIGRATIONS-LITERATUR IM DAF- UNTERRICHT: DAS HERMENEUTISCHE INTERPRETATIONSMODELL

Am Beispiel des Gedichtes *Wir* (siehe Arbeitsblatt 1) wollen wir das hermeneutische Interpretationsmodell von literarischen Texten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht von Werner Ingendahl vorstellen. Sein Ansatz wird durch Aufgaben und Übungen des Didaktisierungsmodells von Svantje Ehlers ergänzt, sodass Unterrichts Anregungen für die Grund- und Mittelstufe erarbeitet werden können. Während sich *Wir* thematisch stärker dem Zusammenhang der Sprachlosigkeit widmet und damit eher für die Beschäftigung ab B1-Niveau des Europäischen Referenzrahmens geeignet ist, soll die abschließende Darstellung von Unterrichtsversuchen zu dem Gedicht *Nationale Identität* deutlich machen, dass der Einsatz von Migranteliteratur bereits in der Grundstufe möglich ist.

Bei dem Verstehensmodell von Ingendahl werden vier Phasen unterschieden, wobei jeder Phase bestimmte Unterrichtstätigkeiten und Leseweisen zugeordnet werden

Die Gruppe einigt sich auf eine Vortragsvariante, die ihrer Meinung nach am meisten der Intention des Textes entspricht.

I. Phase der ersten Textbegegnung	VERSTEHEN	Wahnehmende Lektüre: die Schüler versuchen den mitgeteilten Inhalt und seine besondere Erscheinungsform zur Kenntnis zu nehmen
II. Phase der Objektivierung	AUSLEGEN	Erarbeitende Lektüre: bisher dunkel gebliebene Aussagen und besondere Formmerkmale werden zu deuten versucht
III. Phase der Aneignung	ANEIGNEN	Aneignende Lektüre: die Schüler formulieren aus persönlichem Interesse das, was die Arbeit am Text in ihnen selbst bewirkt haben könnte
IV. Phase der Anwendung	ANWENDEN	Anwendende Lektüre: alte und neue 'Fälle' werden mit Hilfe der Textaussagen diskutiert

(vgl. Ingendahl 1992: 8).

Die vier Phasen sind als ein stringenter Lernprozess anzusehen, d.h. die vorangegangene Lektüre bildet den Ausgangspunkt des Vorverständnisses für die folgende Phase. Der hermeneutische Verstehensprozess versteht sich als Spirale, d.h. der Leser wendet sich von einem angereicherten Bewusstseinszustand erneut dem Text zu. Zusatzinformationen zum Text, die das Verstehen fördern, sind dabei Angaben zum Verfasser und der kulturellen Umgebung. Wichtig ist die Einsicht, dass nie alle Möglichkeiten den literarischen Text zu interpretieren, ausgeschöpft werden können. Eine Vielzahl von Annäherungen (z.B. spielerisch, phantasierend, politisch, moralisch) an den Text sind erlaubt.

I. PHASE DER ERSTEN TEXTBEGEGNUNG

In dieser Phase versuchen die Kursteilnehmer (KTN) den Inhalt des Textes und seine besondere Erscheinungsform zur Kenntnis zu nehmen. Das Gedicht kann man von der Kassette hören oder es wird vom Lehrer vorgetragen. Vor dem ersten Hören erhalten die Schüler die vollständigen Strophen zerschnitten und bringen sie in Gruppenarbeit während des Hörens in eine sinnvolle Reihenfolge. Nach dem ersten Hören korrigieren die Schüler selbst die Anordnung, wobei das Zuordnen der Strophen bereits die Möglichkeit bietet, in der Gruppe unbekannte Vokabeln zu klären. Als Alternativübung können die KTN auch nur die Überschrift des Gedichtes erhalten. Im Plenum oder in Gruppen kann darüber gesprochen werden, was die KTN damit assoziieren. Dieser Gedankenaustausch bietet Impulse für die nächsten Phasen und erlaubt eine Sensibilisierung für das Thema. Beim zweiten Hören bereiten die KTN das Vortragen in Gruppenarbeit vor, wobei unterschiedliche Varianten hinsichtlich Sprechmelodie, Betonung und Pausen erprobt werden.

II. PHASE DER OBJEKTIVIERUNG

In dieser Phase sollen die Aussagen und besonderen Formmerkmale gedeutet werden. Hier beginnt nach Ingendahl „das Abenteuer Hermeneutik“ anhand von poetischen und theoretischen Tätigkeiten am Text. In Gruppen können die KTN unterschiedliche Aufgaben erfüllen, die die Interpretation des Gedichtes begleiten und Reflexionen anregen. Das Gedicht *Wir* eignet sich sowohl aufgrund seines formalen Aufbaus, der optischen Anordnung der Strophen, die leicht durchbrochen werden kann, und fehlender Interpunktion besonders für das entdeckende Lesen.

Poetische Tätigkeiten am Text

1. Eine alternative Zuordnung der Verse finden. Dabei können die Schüler die Stellung der einzelnen Verse verändern, Verseile weglassen oder hinzufügen und neue Verse zusammenbringen, z. B. *Sie sagen, wir sind einfach gekommen*. Diese Aufgabe hilft den KTN dabei, die Form des Originaltext zu entdecken.
2. Einen ungegliederten, fortlaufend geschriebenen Text neu gliedern, Groß- und Kleinschreibung, Zäsuren begründen, z.B. *Sind wir diejenigen, die sich nicht integrieren lassen?*
3. Das, was dem Gedicht, vorausgeht unter Verwendung der Zusatzinformationen erschließen (z.B. Biographisches im Gedicht entdecken lassen).
4. Eine Zusammenfassung des Gedichtes als Lückentext geben und ergänzen, unterschiedliche Zusammenfassungen gegenüberstellen und die Wahl begründen.
5. Hypothesen über einen möglichen Fortgang der beschriebenen Situation aufstellen und Gedicht 'zu Ende' schreiben.
6. Das Gedicht – sein möglichliches Davor und Danach - szenisch darstellen. Das Planen und Besprechen der Szenen ist dabei Anlass für die Interpretation des Textes.

Theoretische Tätigkeiten am Text

7. Besondere Darstellungsweise, Textformen, Perspektiven erkennen.
8. Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutungen und Stilmittel; z.B. können die KTN eine Liste der stilistischen Mittel nach ihrer Funktion im Text bestimmen, z.B. Was bedeutet *Leben besteht aus Worten oder Computer füttern* in diesem Text?
9. Analyse zur Syntax durchführen, z.B. Sätze trennen und Wort- bzw. Satzstellung analysieren, z.B. *Wir sind diejenigen statt Sie sagen, dass wir ...*

10. Das Konfrontieren mit anderen Texten des Autors oder eines anderen Autors der Migrantenliteratur zu einem ähnlichen Thema. Die KTN finden gemeinsame Themen und begründen ihre Reflexionen. Das Gedicht *Wir* bietet thematische Anknüpfungspunkte zum Dasein des Ausländers, die Isolation, die Spaltung zwischen zwei Welten, zu Identitätsproblemen usw. Mögliche Paralleltexte sind:

*Ein Olivenbaum war ich
mit verdorrten Früchten
und fand
das Wasser*

Vater

*Nie habe ich dich weinen sehen,
Vater.*

*Alle Hoffnungen hast du in mich
gesetzt und heute,*

*wo du stolz auf mich sein
könntest,*

*da ich nur nach deinen
Vorstellungen gelebt habe,
wirfst du mir vor,
deine Sprache nicht zu sprechen.*

Claudio Li Mura (1987)

III. PHASE DER ANEIGNUNG

In dieser Phase versucht der Schüler die Wirkung des Textes zu formulieren. Welche Botschaft kann er für sich persönlich aus den gewonnenen Erkenntnissen herausfiltern? Fremdsprachenlerner haben das Privileg überraschend neue Töne, Bilder und Hintergründe zu sehen und interessante Fragen an den Text aufzuwerfen. Wie ordnet sich der Schüler selbst in das im Text dargestellte Geschehen ein? Wie würde er sich in einer ähnlichen Situation verhalten oder hat er so etwas schon selbst erlebt? Der Originaltext dient als Vorbild für die eigene Produktion, wobei das verfremdete *Weiterschreiben* der ursprünglichen Textvorlage im Vordergrund steht. Daraus ergibt sich im Hintergrund des Bewusstseins auch ein *Weiterverstehen* (vgl. Häussermann/Piepho 1996). Die KTN können ein Essay, einen Erfahrungsbericht oder eine Kritik schreiben. Wichtig bei der Aneignung sind nach Ingendahl die sogenannten *kontemplativen Äußerungsformen*: Was die KTN für sich behalten möchten, können sie als Tagebuch aufschreiben. Im Mittelpunkt steht die Frage: Was sagt das alles mir?

Der Autor des Gedichtes beschreibt in der ICH-Form das Gefühl von Ausländern, die sich in der 'Aufnahme'gesellschaft nicht aufgenommen fühlen. Ihnen wird unterstellt, nicht integrationswillig zu sein, obwohl es gerade die Gefühlskälte und Abweisung der Einheimischen ist, die ein Zusammenleben unmöglich machen. Der Text enthält die Kritik an einer reflexionsunfähigen Gesellschaft, in der die Menschen nicht in der Lage sind, fremde Gefühle, Gedanken, Wünsche, Träume und Lebensweisen zu verstehen.

Um eine große Vielfalt der Äußerungen zu erhalten, kann der

Prozess des Weiterschreibens gesteuert werden, indem jede Gruppe eine andere Perspektive vertritt. So können die einen die Sichtweise des Ausländers, die anderen die der Aufnahmegesellschaft, eines Freundes, der Mutter des Schreibers o.ä. übernehmen.

IV. PHASE DER ANWENDUNG

Hier findet eine anwendende Lektüre statt, d.h., die KTN können mit Hilfe der Textaussagen die Problematik auf andere aktuelle gesellschaftliche Situationen übertragen. Sie suchen ähnliche Fälle aus ihrem unmittelbaren Umfeld, verarbeiten dabei Gehörtes oder Erlebtes. Konkret kann hier die Antizipation jener Schwierigkeiten deutlich gemacht werden, die mit dem Aufenthalt in einem fremden Land, gerade zu Beginn (Sprachprobleme, Behördengänge, Heimweh etc.), verbunden sind. Im Plenum können jedoch auch weitere Themen als Transfermöglichkeiten gesammelt werden (Globalisierung, Internationalisierung der Arbeitswelt, Europa, aber auch Arbeitslosigkeit, Jugend und Zukunft). Jeder Schüler entscheidet für sich, mit welcher Problematik und in welcher Form (Essay, Gedicht, Kritik) er sich näher beschäftigen möchte. Eventuell sind dazu Recherchen notwendig, sodass diese Aufgabe zu Hause erledigt werden sollte. Die gesammelten Erkenntnisse können wiederum Diskussionsanlässe für aktuelle gesellschaftspolitische Themen sein, z.B. die Novelle des Einwanderungsgesetzes o.ä. Der hermeneutische Prozess wird also mit einem Transfer der neuen Einsichten auf 'bekannte Fälle' abgeschlossen.

6. ZUR DIDAKTISIERUNG VON MIGRATIONS-LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT: EINE UNTERRICHTSKONZEPTION FÜR DIE GRUNDSTUFE

Im folgenden soll gezeigt werden, dass die Arbeit mit Texten der Migrantenliteratur sowohl für fortgeschrittene Lerner als auch Anfänger möglich ist. In jedem Lehrwerk der Grundstufe gehen mit der Einführung der Zahlen verschiedene Übungen zum schnellen Aufsagen wichtiger Kennnummern in der Verwaltung wie Passnummer, Telefonnummer, o.ä. einher. So findet sich beispielsweise im Lehrwerk *Eurolingua 1*, Lektion 4, Aufgabe 2.2, Seite 26 ein Hörtext zu „Auskunft zur Person“. Im Lehrerhandbuch S. 37 wird dazu vermerkt:

Die meisten Lernenden stocken vor langen Zahlengebilden wie etwa einer Kontonummer. (...) Lassen Sie den Text nach dem Hören und vor dem Transfer in 2.4 mindestens einmal vorlesen, um letztlich auch zu zeigen, dass die Zahlen hier tatsächlich eine Person beschreiben: Computer und Bürokratie fordern von jedem Individuum nun einmal, sich zur besseren Vereinheitlichung und Registrierbarkeit durch Zahlenmuster identifizieren zu lassen.

Was das Lehrerhandbuch hier euphemistisch verschweigt, ist die Tatsache, dass durchaus nicht alle Länder diese

„Vereinheitlichung“ so perfekt betreiben, wie es in Deutschland der Fall ist. In vielen Ländern, so z.B. in Großbritannien spielt der Personalausweis gar keine Rolle. Zudem ist oft eine Kennnummer wie beispielsweise für die Sozialversicherung gleichzeitig auch für den Arztbesuch ausreichend. Es erscheint daher wichtig, den KTN die Bedeutung von Zahlen und Papieren in Deutschland zu erklären, damit bspw. nach Ankunft am neuen Studienort keine unangenehmen Assoziationen geweckt werden, wenn jeder Gang zur Meldestelle, dem Studentenwerk, der Wohnheimverwaltung, dem Immatrikulationsamt, der Krankenkasse, der Sparkasse etc. neue „lebenswichtige“ Kenn-, Registrier- und PIN-Nummern folgen. Ein Didaktisierungsansatz im interkulturellen DaF-Unterricht, der dem schematischen Einüben von ‚Zahlenschlangen‘ voraus- oder nachgestellt werden sollte, könnte daher für die Grund- und Mittelstufe wie folgt aussehen (Ausgangspunkt ist das Gedicht *Nationale Identität*, vgl. Arbeitsblatt 2):

Phase der ersten Textbegegnung:

1. Was assoziieren Sie mit dem Titel *Nationale Identität*?
(erwartet werden Äußerungen zu Städten und Landschaften wie Malaga, Sevilla; die Benennung von Kulturgütern wie Alhambra, Speisen und Getränke, aber auch Werte und Selbstbilder wie Stolz etc.)
2. Lesen Sie den folgenden Text und suchen Sie Begriffe, wie oben aufgeführt, heraus.
(Die Lerner stellen fest, dass solche Begriffe nicht auftauchen, stattdessen eine Nummer)

Phase der Objektivierung: 1. Deutungsversuch:

3. Schreiben Sie alle Substantive aus dem Gedicht heraus.
(Es fehlen werthaltige Assoziationen, die bei dem Titel *Nationale Identität* erwartet wurden. Stattdessen finden wir Nomen, die eher statisch, emotionslos gebraucht werden, wie Archiv, Stempel, Nummer.)
4. Finden Sie in der Gruppe möglichst viele Komposita mit dem Grundwort

-zahl	-nummer
Z.B. Postleitzahl, Bankleitzahl	Telefonnummer, Passnummer, Hausnummer
5. Bringen Sie die Zahlen und Nummern in eine Reihenfolge, die einem Lebenslauf entsprechen würde. Ergänzen Sie, wenn möglich, weitere Nummern und Zahlen.

- | | |
|----------------|----------------------------|
| Kontonummer | Krankenversicherungsnummer |
| Matrikelnummer | Mitgliedsausweisnummer |
| Hausnummer | Kundennummer |
| Ausweisnummer | Telefonnummer |

6. Wie verstehen Sie die Bedeutung von „JA“ und „DANKE“ im Gedicht?
(Die weitere Diskussion kann bei Anfängern in der Muttersprache erfolgen.)

Phase der Aneignung

7. Fassen Sie die Hauptaussage des Gedichtes zusammen. Wer ist der Autor, in welcher Situation befindet er sich?
(Der Autor wehrt sich dagegen, seine Identität nur auf eine Nummer zu beschränken. Dabei ist er hin- und hergerissen zwischen der „Dankbarkeit, hier leben zu dürfen“ und andererseits dem Grundrecht jedes Menschen auf persönliche Freiheit. Das JA, das am Anfang des Textes steht, und das DANKE am Ende bilden nur eine Klammer, die die individuellen Spannungen zusammenhält.)

An dieser Stelle kann auf Mittelstufenniveau ein weiteres Gedicht von J. F.A. Oliver zur Erweiterung des thematischen Feldes eingeführt werden (vgl. Arbeitsblatt 3). Dazu bieten sich Paralleltexte zu Biographien verschiedener Generationen, verschiedener Herkunftskulturen und Sichtweisen an. Exemplarisch sei auch auf Texte zur Konkreten Poesie zu dieser Thematik verwiesen¹⁴, die aus deutscher Perspektive persönliche Ereignisse mit historischen Daten verbinden und somit zum einen dem Lerner beim Aufspüren der eigenen Geschichte Anhaltspunkte geben und zum anderen zum kulturkontrastiven Vergleich anregen.

Auf Grundstufenniveau kann hier die Präsentation des Gedichtes aus *Eurolingua Deutsch 1* erfolgen.

Phase der Anwendung

Je nach persönlicher Schwerpunktsetzung können Zieltexthe zur Problematik „Nur eine Nummer“, „Nationale Identität – was verstehe ich darunter“, „Lost Generation“ entstehen.

Ein Lösungsvorschlag der Autorinnen aus deutscher Sicht sieht so aus:

*Groß, blond, blauäugig,
nein,
das bin ich nicht,
auch wenn mein rosaroter Pass
es so will.*

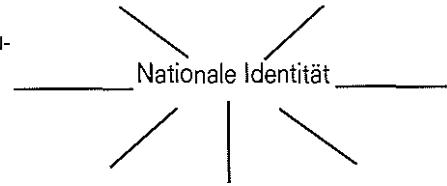
*Grün ist die Hülle,
die ihn umschließt,
grün die Hoffnung,
dass niemand mehr
nach
der Nationalität
sondern nur
der Identität
fragt.*

7. ANHANG

Arbeitsblatt 2

Im Anhang wird ein Teil der von uns verwendeten Arbeitsblätter als Kopiervorlage aufgeführt. Die Arbeit mit den Gedichten von J. F.A. Oliver wurde von uns in unterschiedlichen Gruppen und auf unterschiedlichen Niveaustufen erprobt. Dabei glich kein Unterrichtsversuch dem anderen, d.h. es gibt zu keiner Aufgabenstellung die Lösung. Wir würden uns daher freuen, wenn Sie uns Ihre Meinungen und vielleicht Erfahrungen zu diesen didaktischen Konzepten mitteilen würden¹⁵.

Was bedeutet für Sie:



Finden Sie im folgenden Gedicht ähnliche Assoziationen wieder?

Arbeitsblatt 1

Wir

*Wir sind diejenigen
die einfach gekommen sind
sagen sie*

*Wir sind diejenige
die nicht integrationsfähig sind
sagen sie*

*Wir sind diejenige
die sich katzenartig vermehren
sagen sie*

*Nicht einmal
den Rohbau
unserer Gefühle
können sie respektieren*

*das Leben
hier
besteht aus Worten
auf verlockenden Lippen
aus schwarzen Lettern
in verstaubenden Schriften*

und wir

*wir sind diejenigen
die ihre Sprache nicht sprechen
Formeln nicht nachziehen*

*wir sind diejenigen
die weder lesen noch schreiben können
keine Computer füttern*

*wir sind diejenigen
die mundtot bückelnd umherirren
die ihre Kopftücher auch nachts tragen*

*weil
jene Integrationsfähigkeit
ihrer Vernunft*

*Gefühle
nicht kennt*

Aus: Auf-Bruch 1987, S. 24, 25

Nationale Identität

Ja

*in meinem spanischen Reisepass steht
folgende Nummer:*

EC00835133

*in Deutschland gezeugt
aus Spanien importiert*

*seither trage ich
eine unsichtbare Tätowierung
einzusehen
in irgendeinem Archiv*

*Zahlen sind doch völkerverbindend
und ich darf existieren*

*seit wir
diese sonderbare Mischung sind
aus Kennnummer und gültigem Stempel
dürfen wir hier leben*

Danke

*wie hätte ich sonst jemals erfahren
wer ich bin*

EC00835133

Aus: Auf-Bruch 1987, S. 50

Arbeitsblatt 3

andalusische treppe für T.

*„zum licht gehen – Andalusia, Andalusia“
sagte vater wie SCHWEIGEN
in lichtbringerin/ wie in einleuchtend
die eigene ethymologie weitersteigen/
steigern nach unten
sagte vater „nacht,
ins schwarz-
licht vergossenes dunkelöl“
er schrieb ins familienbuch*


„stammbaum, unbekannt gefällt, 1936
zweijährig/ 1939 FÜNF
er schrieb auf die
lebenslinie:

oliven-
luft
gewitter-
blau
nacht-
herkunft

„lost generation“ sagte er nie

Aus: fernlautmetz CD, Stuttgart 2000

LITERATURVERZEICHNIS

D.S./A.S 

Primärliteratur:

- JOSÉ F.A. OLIVER (1987): *Auf-Bruch. Berlin: Das Arabische Buch*. 4. Auflage 1997.
 JOSÉ F.A. OLIVER (1989): *Heimatt und andere fossile Träume*. Berlin: Das Arabische Buch.
 JOSÉ F.A. OLIVER (1991): *Weil ich dieses Land liebe*. Berlin: Das Arabische Buch.
 JOSÉ F.A. OLIVER (1993): *Gastling*. Berlin: Das Arabische Buch.
 JOSÉ F.A. OLIVER (1997): *austernfischer marínero vogelfrau*. Berlin: Das Arabische Buch.
 JOSÉ F.A. OLIVER (2000): *fernlautmetz*. Frankfurt a.M.: edition suhrkamp.



Sekundärliteratur:

- ACKERMANN, IRMGARD/ WEINRICH, HARALD (Hrsg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper. 1986.
 EHLERS, SVANTJE (1992): *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett Edition Deutsch.
 FRIEDL, THOMAS (1999): *Eurolingua Deutsch 1. Kursleiterhandbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
 FUNK, HERRMANN / KOENIG, MICHAEL (1996): *Eurolingua Deutsch 1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
 HÄUSSERMANN, ULRICH/PIEPHO, HANS EBERHARD (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
 INGENDAHL, WERNER (1991): *Umgangsformen: produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*. Frankfurt: Diesterweg.
 KAST, BERND (1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch Heft 11. Zeitschrift für die Praxis*. München: Klett Edition Deutsch. 2/1994, S. 4-13.
 KRUSCHE, DIETRICH / KRECHEL, RÜDIGER (Hrsg.): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 5. Auflage. Bonn: Inter Nationes. 1991.
 LI MURA, CLAUDIO (1987): *Vater*. In: *Ackermann, Irmgard (Hrsg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München: dtv. 168.
 NELL, WERNER (1997): *Zur Begriffsbestimmung und Funktion einer Literatur von Migranten*. In: *Arsirdeghi, N./Bleicher, T. (Hrsg.): Literatur der Migration*. Mainz: Kinzelbach. 34-47.
 RÖSCH, HEIDI (1995): *Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
 THOMAS, ALEXANDER (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
 WEINRICH, HARALD (1996): *Olivenerte. Zur detusch-spanischen Lyrik von José F.A. Oliver*. In: *Ackermann, I. (Hrsg.): Fremde Augenblicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes, 151-153.

NOTAS

- 1 Raddatz, Jürgen in: *Die Zeit* vom 24.06.1994
- 2 diverse Publikationen in der Serie Piper; Hrsg. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich
- 3 Raddatz, J., a.O.
- 4 zu diesem Terminus vgl. auch F. Ruiz Garcón in: *mAGAZin* Junio 2002, S. 16-20
- 5 Zusammenstellung der Quellen in: Prof. Dr. Dagmar Blei: Reader zum Hauptseminar „Migrantenliteratur“ an der TU Dresden
- 6 Interview mit J.F. Oliver in: *Sächsische Zeitung* vom 25. August 2003
- 7 Aus: *Auf-Bruch* 1987, S. 51
- 8 Jürgen Raddatz in: *Die Zeit* vom 21. Juni 1994.
- 9 Joachim Sartorius in: *Sprache im technischen Zeitalter*, Berlin (Verlagsprospekt zum Werk Olivers)
- 10 aus dem Spanischen übersetzt, in: *ECOS*, 9/1994.
- 11 In: *Tranvia - Revue der iberischen Halbinsel*, Juni 1997.
- 12 Sprache als Anklage. Lesung mit Hasan Özdemir und José Oliver. In: *Die Rheinpfalz* vom 12.10.93.
- 13 Harald Weinrich in seiner Laudatio zur Verleihung des Chamisso-Preises 1997
- 14 z.B. R. O. Wiemer „Zeitsätze“ in Krusche/Krechel (1991)
- 15 Sie erreichen Frau Suárez in Spanien unter der Mailadresse: antoniasuarez@hotmail.com