

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht)

Werner Delanoy

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Institut für Anglistik und Amerikanistik
Universitätsstraße 65-67
9020 Klagenfurt
Austria
Tel.: +43 (0) 463 2700 2513
E-Mail: Werner.Delanoy@uni-klu.ac.at

Abstract: Literatur kann den Erwerb mehrsprachiger Kompetenz bereichern, weil sie persönliche, kreative und reflektierte Zugänge zu Menschen und ihren Sprachen erlaubt. Dabei bietet sich das Englische aufgrund seiner Verbreitung als Brückensprache an, wenn auch seine Macht ein mehrsprachiges Programm ernsthaft behindern kann. Im folgenden Beitrag stellt sich daher eine selbstkritische Anglistik die Frage, wie sie literarisches und mehrsprachiges Lernen möglichst konstruktiv fördern kann. Dieses Vorhaben wird anhand einer bestimmten Schreibtradition veranschaulicht, die auf Walt Whitman zurückgeht und in der mehrsprachigen Literatur ihr Echo gefunden hat. Diese Tradition dient zudem als Ausgangspunkt für kreatives Schreiben im mehrsprachlichen Literaturunterricht.

Literature can foster plurilingual competence because of its personal appeal and its creative and critical energies. Owing to its widespread use as a lingua franca, English can serve as a bridge language to develop such competence. However, the cultural power of English may also jeopardize a plurilingual agenda. Thus, a case is made for a self-critical anglistics making attempts to constructively promote literary *and* plurilingual learning. To show how this can be achieved, a particular literary tradition will be discussed. This tradition goes back to Walt Whitman and it has been continued by writers of multilingual texts. In plurilingual classrooms this tradition can provide a springboard for creative writing activities.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Englisch, Literaturunterricht, Walt Whitman, generatives Schreiben

1. Einleitung

Es ist kein leichtes Unterfangen, Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht) so zu verknüpfen, dass sie einander bereichern können. Zum einen ist ein Konkurrenzverhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und Englisch zu beachten; ja, der gegenwärtige Sprachenunterricht in Europa steht in einem Spannungsfeld zwischen einem beständigen Mehr an Englischangeboten und dem Bemühen um Mehrsprachigkeit (vgl. Delanoy 2007: 55ff). Zum anderen ist der Literaturunterricht mit einem Legitimationsproblem konfrontiert. Die gegenwärtige Orientierung an Standards macht Literatur zu einem unbedeutenden Randphänomen. Dazu kommt, dass sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Literatur nur in wenigen Arbeiten befasst hat. Es bedarf daher einer genaueren Begründung, wenn gerade im Zusammenwirken von Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur wichtige Potentiale für eine zeitgemäße Sprachenbildung gesehen werden.

Im folgenden Beitrag wird eine solche Begründung insbesondere in den ersten drei Kapiteln vorgestellt. Ausgehend von Überlegungen zum Begriff der Mehrsprachigkeit liegt der Fokus auf der Rolle des Englischen als Ressource für die Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie auf den Bildungspotentialen von Literatur im Rahmen eines mehrsprachigen

Programms. In den Kapiteln 4 und 5 wird dieser Theorierahmen im Kontext konkreter literarischer und literaturdidaktischer Praxis zur Diskussion gestellt. Dabei dient mir eine literarische Tradition, die auf Walt Whitman aufbaut, als Ausgangspunkt für meine literaturdidaktischen Überlegungen. Whitman hat mit seiner Poetik und seinem Demokratieverständnis AutorInnen weltweit beeinflusst und auch in der mehrsprachigen Literatur seine Spuren hinterlassen. Er denkt Literatur als offenen und von der Basis getragenen Prozess. Dieser Vorstellung folgend werden die Lernenden im Rahmen eines Unterrichtsprojekts eingeladen, selbst mehrsprachige Literatur zu verfassen und zu ihrer Verbreitung beizutragen. Schließlich werden im abschließenden Kapitel einige der Charakteristika einer eigenständigen mehrsprachigen Literaturdidaktik zusammengefasst.

2. Mehrsprachigkeit

In diesem Beitrag wird mit Mehrsprachigkeit eine Sprachenkompetenz verstanden, die – vereinfacht gesprochen – über das Erlernen der Erstsprache und des Englischen hinausgeht und die Beschäftigung mit weiteren lebenden Sprachen einschließt (vgl. Bausch 2003: 439). Ferner bezeichnet Mehrsprachigkeit im Einklang mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ein Sprachlernkonzept, wo Sprachen nicht nebeneinander, sondern unter Bezugnahme aufeinander gelernt werden (vgl. Europarat 2001: 4-5). Dazu kommt, dass im GER dieses integrierte Sprachenlernen als verknüpft mit kulturellem Lernen gedacht wird (vgl. ebd.: 6). So ist vom Entwickeln einer plurikulturellen Kompetenz die Rede, die ein komplexes Kulturverständnis auszeichnet, das von Perspektivenvielfalt und Perspektivenintegration geprägt wird. Schließlich möchte ich die gesellschaftliche Relevanz einer mehrsprachigen Bildung damit begründen, dass im Lichte einer globalisierten Welt Mehrsprachigkeit zu einem gesellschaftlichen Normalfall geworden ist (vgl. z.B. Belke 2012: 27; Roche 2013: 5, 265) und Bildung daher die Aufgabe hat, auf ein Leben in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Luchtenberg 2009: 280).

Die Aussage, dass Mehrsprachigkeit zum Normalfall geworden ist, bedarf allerdings einer Differenzierung. Sie trifft insofern zu, als von Globalisierung geprägte Gesellschaften Populationen mit verschiedensten Sprachen aufweisen. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Menschen bereits über mehrsprachige Kompetenzen verfügen. Für Europa bzw. die Länder der Europäischen Union zeigt sich ein von Ambivalenzen geprägtes Bild. Betrachtet man die Eurobarometer-Ergebnisse von 2012, so geben nur 25 % der Befragten an, dass sie in der Lage sind, sich in mindestens zwei weiteren Sprachen unterhalten zu können, wobei allerdings der Prozentsatz bei jungen Menschen (Alter 15-24) ungleich höher ist, das heißt bei 37 % liegt. Auch sind länderspezifische Unterschiede zu beachten, wobei auf der einen Seite in Ländern wie den Niederlanden oder Luxemburg mehr als drei Viertel der Bevölkerung mindestens zwei weitere Sprachen sprechen (jeweils 77 %), während in Ungarn oder Portugal (jeweils 13 %) von Mehrsprachigkeit als Normalfall keine Rede sein kann. Die Zahlen für Deutschland und Österreich liegen mit 28 % bzw. 27 % im mittleren Bereich. Im Weiteren zeigen Vergleiche mit früheren Befragungen, dass Mehrsprachigkeit zwar in manchen Ländern zugenommen (z.B. in Irland und Italien um 5 bzw. 6 Prozentpunkte), in anderen Ländern aber deutlich abgenommen hat (z.B. in Belgien, Ungarn oder Dänemark um 16, 14 bzw. 8 Prozentpunkte). Abschließend sei vermerkt, dass aber 98 % der europäischen BürgerInnen überzeugt sind, dass „es für die Zukunft ihrer Kinder wichtig ist, andere Sprachen zu lernen“ (vgl. Eurobarometer 2012: 9).

Nun war bisher von Kompetenzen in zwei weiteren Sprachen die Rede. Dem gegenüber kann man argumentieren, dass eine zusätzliche Sprache ausreichen würde, wenn sie von allen BürgerInnen gelernt wird, wobei es in Anbetracht seiner Bedeutung naheliegt, dem Englischen diese Funktion zu übertragen. Die Eurobarometerergebnisse zeichnen aber ein Bild, das meines Erachtens eine solche Lösung nicht rechtfertigt. Nimmt man die Zahlen für Kompetenzen in zumindest einer weiteren Sprache, so liegen die Prozentpunkte für die Europäische Union insgesamt bei 54 % und bei den 15-24-Jährigen bei 74 %. Es sind demnach 46 % der Befragten nach wie vor einsprachig, das heißt auch nicht zur gemeinsamen Kommunikation mittels des Englischen befähigt. Betrachtet man nun die Zahlen für das Englische, so ist Englisch in 19 der 25 Mitgliedstaaten die meistgesprochene Fremdsprache, wobei sich insgesamt 38 % der EuropäerInnen (ohne Irland und dem Vereinigten Königreich) auf Englisch unterhalten können. Dem stehen aber 62 % gegenüber, die dazu nicht in der Lage sind. Mit anderen Worten, die Reichweite des Englischen in Europa ist nicht so groß wie man meinen möchte, wenn auch 67 % der Befragten die Rolle des Englischen als gemeinsame Kommunikationssprache unterstreichen. Aber auch hier dürfen die 33 % nicht

vergessen werden, die eine andere Lösung präferieren. Dies spricht ebenfalls für ein verstärktes Bemühen um Mehrsprachigkeit, wenn auch dem Englischen eine Sonderrolle zugestehen ist.

Bisher wurde vor allem auf die Situation in Europa verwiesen. Mehrsprachigkeit ist jedoch als globales Phänomen zu betrachten, wobei es die lokale Verortung von Globalisierung hervorzuheben gilt (vgl. Roche 2013: 5). Vereinfacht ausgedrückt finden sich etwa in deutschen oder österreichischen Städten und Schulen nicht nur die Sprachen und Kulturen Europas sondern jene der Welt wieder. Dies bringt große Herausforderungen mit sich, wenn – wie von Wintersteiner, Gombos & Gronold (2008: 60) gefordert – „das Erlernen der Muttersprache(n) als Menschenrecht“ zu betrachten ist. Daraus ergeben sich für Gesellschaften aber große Chancen, weil vor Ort weltweit in verschiedensten Sprachen kommuniziert werden kann.

Die Welt im eigenen Garten verlangt nach neuen Kulturkonzepten im Interesse einer zeitgemäßen Bildung. Ich habe bereits auf den GER verwiesen, der Mehrsprachigkeit mit Plurikulturalität verbindet, wobei im Dokument aber nicht geklärt wird, was mit letzterem Begriff gemeint ist. Im Folgenden wird damit eine Vorstellung von Kultur bezeichnet, wo (a) Menschen im Rahmen einer globalisierten Moderne mit einer Vielzahl kultureller Einflüsse konfrontiert werden, (b) sich selbst vielfältig verorten, (c) komplexe und hybride Identitäten entwickeln und (d) sich lokal und global an Demokratisierungsprozessen beteiligen. Es ist hier nicht der Platz, die gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen eines solchen Programms genauer zu erläutern, zumal dies bereits an anderer Stelle geschehen ist (vgl. Delanoy 2012a: 163-165).

3. Mehrsprachigkeit und Englisch(didaktik)

In der Fachliteratur wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit sprachenübergreifend bestätigt. Bei der Frage, wie diesem Bildungsziel zu begegnen ist, gehen die Meinungen allerdings auseinander. Es finden sich unterschiedliche Standpunkte, je nachdem ob aus der Sicht des Englischen oder aus den Perspektiven anderer Sprachen argumentiert wird.

In der Romania und in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF bzw. DaZ) wird Mehrsprachigkeitspolitik wiederholt als Maßnahme *gegen* das Übergewicht des Englischen vorgeschlagen. So verweist Franz-Josef Meißner (2007: 81-82) – Bezug nehmend auf den Friedensforscher Johann Galtung – auf die „strukturelle“ und „kulturelle Gewalt“, die das Englische als *lingua franca* auf andere Sprachen ausübt. Als Folge dieser Gewalt verdrängt das Englische andere Sprachen, weshalb sich für Rudolf de Cillia (2008: 20) Fremdsprachenlernen in vielen europäischen Ländern weniger in Richtung Mehrsprachigkeit als „in Richtung Förderung von Zweitsprachigkeit in der jeweiligen Staatssprache und der Fremdsprache Englisch“ entwickelt.

Aufgrund dieses Verdrängungsdrucks stimmen KollegInnen aus der Romanistik oder den Bereichen DaF und DaZ weitgehend darin überein, dass Englisch als erstgelernte Fremdsprache beträchtliche Nachteile für ein mehrsprachiges Programm mit sich bringt. Dies deshalb, weil aufgrund des hohen Prestiges des Englischen und seiner Sonderrolle als transnationale *lingua franca* die Motivation für das Erlernen weiterer Sprachen abnimmt (vgl. Krumm 2002: 75). Herbert Christ (1994: 103) schlägt daher ein Sprachencurriculum vor, wo Englisch erst zu einem späteren Zeitpunkt als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird. In der DaZ-Didaktik verweist Gerlind Belke (2012: 30-32) auf die spezifische Problematik beim Zweitsprachenerwerb. Belke bringt zum Ausdruck, dass auf der Primarstufe Kinder mit einem Migrationshintergrund bereits mit dem Erlernen der Familien- und Zweitsprache als Bildungssprachen ausreichend gefordert sind, weshalb das Englische hier – wenn nicht wohl dosiert – eine Überforderung der Lernenden mit sich bringt.

Eine andere Perspektive findet sich in der Anglistik. Zum einen wird auf reale Bildungsgegebenheiten verwiesen, die zum Beispiel das flächendeckende Einführen des Englischunterrichts in Deutschland ab Klasse 1 oder 3 vorsehen (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 26). In einem solchen Kontext bietet sich das Englische *nolens volens* als Basis bzw. Brückensprache für das Erlernen weiterer Sprachen an (vgl. Quetz 2004: 186; Vollmer 2004: 239). Zum anderen werden sprachimmanente Qualitäten des Englischen hervorgehoben. Damit ist etwa dessen sprachgeschichtliche Verzahnung mit dem Französischen gemeint, weshalb sich für Jürgen Quetz (2004: 187) Englisch als Brückensprache für das Erlernen romanischer Sprachen eignet (vgl. auch die Beiträge von Grünewald & Sass sowie

Leitzke-Ungerer im vorliegenden Band). Ferner wird das Englische als jene Sprache betrachtet, die „einen großen Teil der Neologismen für alle europäischen Sprachen liefert“ (vgl. Mayr 2012: 238), was die besondere Rolle des Englischen für die aktuelle Sprachentwicklung unterstreicht. Schließlich macht eine verordnete Mehrsprachigkeit als Gegenmaßnahme zur Dominanz des Englischen wenig Sinn (vgl. Delanoy 2007: 54-55). Weder wäre in diesem Fall mit einer hohen Motivation beim Erlernen der verordneten Fremdsprache zu rechnen, noch ist dem weiteren Sprachenlernen gedient, zumal die Erfahrungen beim Erlernen der ersten Fremdsprache beim weiteren Sprachenlernen im Positiven wie im Negativen nachwirken (vgl. Hufeisen 2006: 532; Mayr 2012: 237).

In der gegenwärtigen Debatte findet die zentrale Rolle des Englischen beim Erwerb mehrsprachiger Kompetenz auch über die Anglistik hinausgehend verstärkt Zustimmung. So betrachtet der Pädagoge Hans Reich (2009: 44) Englisch als „übergreifende, internationale Kommunikationssprache“. Als solche entwickelt sie sich zu einer „zweiten Bildungssprache“, weshalb aus seiner Sicht möglichst früh mit dem Erlernen des Englischen begonnen werden soll (46). Aufgrund dieser Sonderstellung erlangt das Englische als Brücke zur Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutung. So findet das Englische laut Maria Magdalena Mayr (2012: 239) in dieser Funktion nun auch in der Romanistik verstärkt Anerkennung. Im Kontext DaZ ist Englisch für Belke (2012: 27) die „Weltsprache“, die im Zeitalter der Globalisierung erlernt werden *muss*, obwohl sie – wie bereits vermerkt – dem Englischunterricht in der Grundschule skeptisch gegenübersteht. Auch bleibt Reich trotz seines Plädoyers für das Englische um eine mehrsprachige Bildung bemüht. Er schlägt vor, das Englische möglichst früh „in den Status eines Unterrichtsmediums [zu überführen]“, um so Platz für zusätzliche Sprachlernangebote zu schaffen (vgl. Reich 2009: 45-46).

Möchte ich die Sonderstellung des Englischen auch anerkennen, so will ich damit andere Wege zur Mehrsprachigkeit nicht ausschließen. Englisch als verpflichtende erste Fremdsprache erscheint mir als ähnlich bedenklich wie ein verordnetes Ausklammern des Englischen aus der Primar- oder Sekundarstufe 1. Dem gegenüber sollen dem Prinzip der Freiwilligkeit folgend verschiedene Wege zur Mehrsprachigkeit angeboten werden, um die jeweiligen Interessen und Voraussetzungen der Lernenden gebührend zu berücksichtigen. Ein solches Vorgehen mag der Dominanz des Englischen wenig Einhalt gebieten, es sollte aber alternative Lösungen – wenn auch in kleinerem Rahmen – möglich machen. Dazu fallen mir Schulen in Österreich ein, wo Russisch oder Französisch als erste Fremdsprachen gelernt werden bzw. wo zunächst Migrantensprachen oder den Sprachen autochthoner Minderheiten in Verbindung mit Deutsch vorrangig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Auch sei nochmals an Meißners Kritik an der strukturellen und kulturellen Gewalt des Englischen erinnert, wobei Meißner (2007: 82) die Vorteile des Englischen als *lingua franca* durchaus anerkennt, seiner hegemonialen Wirkung aber Einhalt gebieten will. Erscheint mir diese Aussage auch insofern als einseitig, als weltweit betrachtet nicht nur das Englische andere Sprachen verdrängt (vgl. Crystal 2000: 20-22), so ist dem Englischen aufgrund seiner Sonderstellung doch besonderes Augenmerk zu schenken. Eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist daher mit dem Entwickeln eines machtkritischen Bewusstseins zu verbinden, das allgemein die Verdrängungsmacht großer Sprachen und insbesondere jene des Englischen versteh- und diskutierbar macht. Auch bedarf es einer (sprach)politischen Gegenposition, die in Anlehnung an Wintersteiner, Gombos & Gronold (2009: 60) Mehrsprachigkeit als „Engagement für (sprachliche) Demokratisierung“ betrachtet.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem bisher Gesagten für die Anglistik? Wie Britta Hufeisen (2004: 82) sehe ich die besondere Rolle des Englischen an eine besondere Verantwortung geknüpft. Wo das Englische als erste Fremdsprache gelernt wird, ist das Erlernen des Englischen so erfahrbar zu machen, dass es für mehrsprachiges Lernen Wege öffnet. Demnach ist ein Sprachenlernen zu fördern, das mit den Worten von Jürgen Kurtz (2004: 114) „affektiv nachhaltig tragfähig“, „sprachlich-kognitiv anschlussfähig“ und „für mehrkulturellen Perspektivenwechsel offen“ angelegt ist. Inhaltlich ist aufgrund der globalen Bedeutung des Englischen „nicht-angloamerikanischen Themen“ (vgl. Gnutzmann 2004: 49) bzw. global relevanten Inhalten besondere Beachtung zu schenken (vgl. Volkmann 2007: 116). Schließlich gilt es, ein Sprachenbewusstsein zu entwickeln, das eine machtkritische Dimension einschließt und dem Entwickeln eines Demokratieverständnisses dient, das Mehrsprachigkeit zu seinen Fundamenten zählt.

4. Literatur(unterricht) und Mehrsprachigkeit

Wenn ich in der Folge von mehrsprachiger Literatur spreche, dann sind damit Texte gemeint, die im Sinne *äußerer* Mehrsprachigkeit zumindest in zwei Sprachen verfasst wurden bzw. werden. Eine solche mehrsprachige Literatur gibt es – wenn auch nur in geringer Anzahl – in verschiedenen sprachlichen Kombinationen. Zur weiteren Verbreitung, ja für eine verstärkte Produktion einer solchen Literatur bietet sich der mehrsprachige Literaturunterricht an. Dies setzt aber voraus, dass es gute Gründe gibt, ein solches Vorgehen zu forcieren. Damit stellt sich die Frage, warum Literatur zu einer mehrsprachigen Bildung beitragen soll.

4.1. Warum Literatur(unterricht)?

Wie schon in der Einleitung angesprochen steht der Literaturunterricht derzeit vor einem Legitimationsproblem. Dies zeigt sich auch anhand aktueller Schriften, wo wiederholt Versuche unternommen werden, die Bedeutung von Literatur neu zu begründen. Geoff Hall (2005) etwa wendet sich gegen einen vornehmlich funktional und werteneutral ausgerichteten Sprachenunterricht und plädiert für eine „Sprachenbildung“ (*language education*), wo Literatur aufgrund ihrer menschenbildenden und kreativen Potentiale eine wichtige Rolle zufällt. Für Hall (2005: 73) sind sprachliche Äußerungen stets ein Ausdruck davon, wie SprecherInnen ihre Identitäten definieren und welche Werte sie vertreten. Im Weiteren verweist er auf die zentrale Bedeutung eines kreativen Sprachgebrauchs, wobei ein solcher weit über den Bereich Literatur hinausgeht und fest in der Alltagssprache verankert ist. Literatur bietet für Hall aber aufgrund ihrer Freiheiten und ihrer diskursiven Vielfalt besonders reiche Potentiale für ein Spielen mit Sprache und ein Experimentieren mit Sichtweisen.

Bei Sheridan Blau (2003) findet sich eine Begründung, die den Gebrauchswert von Literatur unterstreicht. Blau argumentiert, dass sich über den Umgang mit Literatur ein ungleich größerer Nutzen für Alltag und Beruf erreichen lässt als bei einem eng gefassten, pragmatisch gehaltenen Sprachenunterricht. Blau verweist ebenfalls auf die Diskursvielfalt von Literatur und ihre Funktion als Werkstatt für Gedankenexperimente. Für ihn bietet der Umgang mit Literatur die Möglichkeit, eine *performative literacy* auszubilden, womit er bestimmte Einstellungen und Fertigkeiten meint, die für alle Lebensbereiche von Relevanz sind. Dazu zählen ein komplexes Verstehen, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, die Fähigkeit zu anhaltender Konzentration auf ein Objekt, Großzügigkeit gegenüber anderen Sichtweisen sowie ein metakognitives Bewusstsein, das Reflexion über ablaufende Verstehens- und Verständigungsprozesse erlaubt (vgl. Blau 2003: 210-211).

Schließlich sei Edward Said (2004: 59ff) erwähnt, der Literatur aufgrund ihrer kritischen und innovativen Potentiale mit einer neuen humanistischen Bildung verknüpft, die global und multiperspektivisch angelegt ist und einer demokratischen Agenda dient. Eine solche Bildung zielt auf ein sorgfältiges und kritisches Verstehen. Sie will ferner das Übernehmen von Verantwortung für sich selbst und für Menschen in schwächeren Positionen fördern.

Obwohl sich die drei Autoren nicht explizit mit Mehrsprachigkeit befasst haben, dienen mir ihre Arbeiten dennoch als Fundamente bei der Begründung einer mehrsprachigen Literaturdidaktik. Zum einen rücken sie die kreativen Potentiale von Sprache, Literatur und Literaturunterricht in den Vordergrund. Zum anderen werden mit Blaus *performative literacy* und Saims Bildungszielen Kompetenzbereiche benannt, die für eine zeitgemäße demokratische Bildung von hoher Relevanz sind. Schließlich ermöglicht insbesondere Saims Position das Einbeziehen einer machtkritischen Perspektive, die das Übernehmen von Mitverantwortung für andere einschließt. Eine solche Perspektive erscheint mir aus anglistischem Blickwinkel auch deshalb als bedeutsam, weil sie im Rahmen eines mehrsprachigen Programms das Augenmerk auf die strukturelle und kulturelle Macht des Englischen und damit verbunden auf die besondere Verantwortung der Anglistik gegenüber anderen Sprachen und ihren SprecherInnen lenkt.

4.2. Literatur und die Didaktik der Mehrsprachigkeit

Literatur spielt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik keine zentrale Rolle. In den wenigen Arbeiten zum Thema werden die Beiträge von Literatur zum Entwickeln mehrsprachiger Kompetenzen aber sehr positiv gewürdigt. Für Daniela Elsner (2012: 409ff) gewährt mehrsprachige Literatur wichtige Einblicke in von Globalisierung geprägte Gesell-

Werner Delanoy (2014), Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 63-76. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Delanoy.pdf>.

schaften. Aus ihrer Sicht ermöglicht Literatur einen besonderen Zugang zu Mehrsprachigkeit. So bieten insbesondere Gedichte „wie kaum eine andere Textform die Möglichkeit, mit sich selbst ins Gespräch zu kommen, indem eigene Gedanken, Wünsche und Emotionen in beliebig verschlüsselter Form in Sprache transformiert werden“ (Elsner 2012: 410). Dabei bezieht sie sich sowohl auf die Produktion als auch auf die Rezeption von literarischen Texten.

Gerlind Belke plädiert beim Vermitteln des Deutschen als Zweitsprache für einen Sprachenunterricht, der *primär* mit literarischen Texten arbeitet. Belke setzt sich für einen weit gefassten Literaturbegriff ein, der auf Formen „elementarer Literatur“ aufbaut, die ein Andocken an die literarischen Erfahrungen der LernerInnen erlauben. Damit meint sie (2012: 126-127) literarische Formen, die sich in der Alltagskommunikation finden (z.B.: Kinderreime, Sprachspiele oder Lieder). Für Belke zeichnet sich ein Kommunizieren mit Literatur durch eine starke persönliche Involvierung der Beteiligten und durch thematischen Reichtum aus. Ferner kann Literatur aus ihrer Sicht „das Wahrnehmungsvermögen für die verwendeten sprachlichen Mittel [schärfen]“ (Belke 2012: 122). Für Belke ist Literatur Arbeit mit und an der Sprache und stets an konkrete Spracherwerbsziele gebunden. Sie stellt in ihren Arbeiten eine große Anzahl von Textbeispielen und Aktivitäten vor, wo die Lernenden sich mittels Literatur auch mit der Grammatik der Zweitsprache befassen.

In der Fachliteratur finden sich wiederholt Aufforderungen zum kreativen Schreiben mehrsprachiger Literatur durch die Lernenden (z.B.: Belke 2012; Elsner 2012: 421; Wintersteiner 2009: 228). Belke (2012: 134) führt in diesem Zusammenhang den Begriff „generatives Schreiben“ ein, womit sie „die Produktion eines eigenen Textes auf der Basis vorgegebener ästhetischer Texte“ meint. Dabei stellt sie klar, dass Ausgangstexte in bestimmter Weise strukturiert sein sollen, um ein solches Schreiben möglich zu machen. Konkret hat sie Texte vor Augen, die *kein* hohes Maß an Verschlüsselung aufweisen und sich etwa aufgrund ihres iterativen Charakters für Ergänzungen und Substitutionen anbieten. Diesen formalen Aspekten ist gemeinsam, dass sie auch ungeübten LeserInnen Zugänge zur Literatur ermöglichen und sie zum Weiterschreiben einladen. Diese Texte eignen sich ferner aufgrund ihrer Einfachheit für das Erlernen einer neuen Fremdsprache. Dies belegt eine Studie von Mayr (2012), wo ein spanischsprachiges Gedicht mit vergleichbaren Kompositionsmerkmalen mit Methoden der Interkomprehension erarbeitet wurde.

Schließlich habe ich mich in einem eigenen Beitrag mit dem Übersetzen von Texten im mehrsprachigen Literaturunterricht befasst (vgl. Delanoy 2012b). Dabei bildete ein zweisprachiges Kinderbuch (Englisch und Spanisch) der mexikanisch-amerikanischen Autorin Gloria Anzaldúa den Ausgangspunkt für ein Übersetzungsprojekt in einer anglistischen Lehrveranstaltung. Die Texte wurden in weitere Sprachen übersetzt, die von den Studierenden selbst gewählt werden konnten. Ziel dieses Projekts war es, eine anglistische Lehrveranstaltung in Richtung Mehrsprachigkeit zu öffnen, wobei die Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der Gruppe ein solches Vorgehen begünstigte. Übersetzen als sorgfältige Auseinandersetzung mit Texten diene hierbei der Ausbildung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Bewusstseins. Dabei wurden zum einen „Lakunen“ bzw. „kulturelle Lücken und Bezeichnungslücken zwischen Sprachen“ erfassbar (vgl. Roche 2013: 25). Zum anderen konnten unterschiedliche persönliche und kulturelle Erfahrungen artikuliert, zum Ausgangstext in Beziehung gesetzt und im Dialog reflektiert werden.

Fasst man das bisher Gesagte zusammen, so ermöglicht die Arbeit mit Literatur besondere Zugänge zum Sprachenlernen. Ferner kann sie zu einer plurikulturellen Bildung beitragen. Ständen bisher allgemeine Überlegungen zu Mehrsprachigkeit und Literatur(unterricht) im Zentrum dieses Beitrags, so gilt das Augenmerk in der Folge einem konkreten Beispiel. Dabei beziehe ich mich auf eine Schreibtradition, die auf den amerikanischen Dichter Walt Whitman zurückgeht. Diese Tradition hat auch in der mehrsprachigen Literatur ihren Nachhall gefunden und soll sich im kreativen Schreiben der Lernenden fortsetzen.

5. Walt Whitman als sprachen- und kulturenübergreifende Inspirationsquelle

Finden sich in Whitmans Gedichten auch französische Textelemente (z.B.: im Gedicht *Salut au Monde*) oder indianische Ortsbezeichnungen (z.B.: „Mannahatta“ für Manhattan; vgl. Whitman 1965: 185, 475), so kann von

Werner Delanoy (2014), Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 63-76. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Delanoy.pdf>.

einer mehrsprachigen Literatur im Sinne äußerer Mehrsprachigkeit sicherlich nicht die Rede sein. Was macht nun Whitman dennoch zu einer Ressource für die Mehrsprachigkeitsdidaktik? Hier ist zum einen sein Programm hervorzuheben, welches eine demokratische Agenda mit einem bestimmten Schreibstil verknüpft. Zum anderen haben Whitmans Schriften in verschiedenen Sprachen und Kontexten ein Echo gefunden und zur Erneuerung poetischen Schaffens beigetragen. So finden sich seine Anliegen auch in der aktuellen mehrsprachigen Literatur wieder.

5.1. Walt Whitman: Poetik und Politik

Wie Betsy Erkkilä aufzeigt, sind bei Whitman Poetik und Politik eng miteinander verwoben (Erkkilä 1989: 10, 94, 183). Whitman sah in der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten mit ihrem Bekenntnis zu Freiheit, Gleichheit und dem Recht auf Selbstbestimmung die Grundlage für sein politisches und poetisches Programm. Für ihn bildeten die USA eine staatliche Einheit, wo verschiedenste Individuen und Gruppen miteinander leben, indem sie ihre jeweiligen, durchaus divergierenden Energien einbringen können und sich trotzdem einer gemeinsamen staatlichen Einheit – der amerikanischen Nation – verpflichtet fühlen (vgl. Erkkilä 1989: 93-94, 133). *Nation* steht für Whitman für eine Union gleichberechtigter Menschen, einer Union, die Interessenskonflikte anerkennt, sich ihnen stellt, sowie Ungleichheiten und Unterdrückung überwinden will. Gleichzeitig ist diese Union für Außen einflüsse offen, die zu ihrer Weiterentwicklung beitragen (vgl. dazu das Gedicht *This Moment Yearning and Thoughtful* in Whitman 1965: 128). Nation unterscheidet sich hier somit maßgeblich von jenem unheilvollen Nationenbegriff, der innere Diversität ausschalten will und eine klare Abgrenzung nach außen sucht. Whitmans Vorstellung ist daher durchaus mit Plurikulturalität kompatibel, zumal er in seinen Schriften eine demokratische Gesellschaftsordnung anstrebt, die von Diversität und Vermischungen geprägt wird.

Für Whitman lassen sich Dichtkunst und gesellschaftliche Überzeugungen nicht voneinander trennen. Whitman sieht in den USA den Beginn einer neuen und demokratischen Gesellschaft. Dies verlangt aus seiner Sicht auch nach einer neuen und demokratischen Dichtkunst. Whitman wendet sich daher von einer hermetischen Literatursprache ab. Er wendet sich Stilmitteln zu, die auf Verschlüsselung verzichten und aufgrund ihres iterativen Charakters zu einem Weiterschreiben einladen. Whitman betrachtet Politik und Poetik als einen offenen Prozess, der von der Basis aus zu leisten ist. Whitman gibt seiner Gedichtsammlung daher den Titel *Leaves of Grass*, wobei er die Sammlung beständig ergänzt, überarbeitet und in neuen Fassungen veröffentlicht. Gedichte werden mit Grashalmen verglichen, die aus dem Boden einer Gesellschaft sprießen, das heißt, von und für *common people* („gewöhnliche“ Menschen, NichtspezialistInnen) verfasst werden.

Nun stimmen bei Whitman Programm und Realisierung nicht immer miteinander überein. Will Whitman auch für NichtspezialistInnen lesbar sein, so ist seine Lexik häufig zu komplex gehalten, um dieses Ziel erreichen zu können. Auch ist ein Widerspruch zwischen Whitmans Weltoffenheit und seinem Bekenntnis zur Rolle der USA als Wegbereiter für eine neue Welt zu vermerken (vgl. Huang 2002: 164-166). Schließlich unterscheidet sich Whitmans Schaffen zu Friedenszeiten von jenem während des amerikanischen Bürgerkriegs (vgl. Huang 2002: 170). Während Whitman sich zu Friedenszeiten als für Diversität offen und als Verbündeter unterdrückter Menschen präsentiert, gilt während des Bürgerkriegs sein primäres Interesse der nationalen Einheit der USA. Wenn ich daher Whitman für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit reaktiviere, so steht hier der weltoffene und dem Frieden verpflichtete Dichter und Denker im Vordergrund.

5.2. Walt Whitman als Inspirationsquelle

Whitman hat das Schreiben von AutorInnen innerhalb und außerhalb der USA nachhaltig geprägt. Als Inspirationsquelle hat Whitman etwa in Spanien Garcia Lorca und in Lateinamerika den kubanischen Autor José Martí oder den chilenischen Dichter Pablo Neruda maßgeblich beeinflusst (vgl. Alegria 1995). In China zählen Guo Morno und Gu Cheng zu den AutorInnen, die sich politisch und poetisch mit Whitman eng verbunden sehen (vgl. Shusen 2002: 209). Ed Folsom (2002b: xiv) stellt in diesem Zusammenhang klar, dass Whitmans produktive Rezeption in anderen Ländern und Kulturkreisen stets als Hybridisierung zu denken ist, wo Whitmans programmatische und poetische Anliegen sich mit anderen Traditionen und neuen Praktiken vermischen. Whitman als Inspirationsquelle soll daher nicht als amerikanischer Exportartikel, sondern vielmehr als Anstoß für Weiterentwicklung im Lichte neuer

Kontexte begriffen werden. Auch haben von Whitman beeinflusste AutorInnen ihrerseits wiederum andere SchriftstellerInnen beeinflusst, wobei die Einflussrichtung zum Teil nun umgekehrt verläuft, das heißt, von anderen Sprachen und Ländern ausgeht und von AutorInnen aufgegriffen wird, die in den USA leben. Ein gutes Beispiel ist der Chicano-Dichter Francisco X. Alarcón, der Garcia Lorca zu seinen wichtigsten Einflüssen zählt (vgl. sein Gedicht über Garcia Lorca in Alarcón 2002: 39).

Die angesprochene Hybridisierung trifft selbstverständlich auch auf die Rezeption von Whitman innerhalb der Vereinigten Staaten zu, wo etwa Langston Hughes Whitmans Programm aufgreift, mit afro-amerikanischen Traditionen mischt und eine Sprache findet, die Dichtkunst nun tatsächlich für NichtspezialistInnen öffnet (vgl. Hutchinson 1992). Es ist hier nicht der Platz, auf Langston Hughes näher einzugehen. Es sei aber angemerkt, dass Hughes' Politik und Poetik ebenfalls verknüpft und mit seiner einfachen, knappen und klaren Sprache etwa in den mehrsprachigen Arbeiten des bereits erwähnten Francisco X. Alarcón ein deutliches Echo findet. Ja, Whitman und Hughes haben in den USA die Literatur der Latinos und Latinas maßgeblich mitgeprägt (z.B. die Arbeiten von Gloria Anzaldúa, Francisco X. Alarcón und Martin Espada), wobei hier eine mehrsprachige Literatur entsteht, die Varianten des Englischen und Spanischen sowie darauf basierende Hybridsprachen (z.B. TexMex) nebeneinander stellt und vermischt. Auffällig ist bei dieser Literatur wie auch bei Hughes, dass Whitmans Programm mit Formen elementarerer Literatur verbunden wird. Handelt es sich bei Hughes um Blues oder Gospel, so wird in der Chicano/Chicana-Literatur etwa die Liedtradition der *corridos* aufgegriffen.

Die Chicano/Chicana-Literatur ist auch wegen ihrer Verbreitungspraktiken von Relevanz für ein mehrsprachiges Programm, das Literatur einen größeren Stellenwert beimessen möchte. Es sei an dieser Stelle ein konkretes Beispiel hervorgehoben, wo Dichtung ein großes Echo in der Bevölkerung gefunden hat. Dabei geht es um ein Gedicht von Francisco X. Alarcón mit dem Titel *For the „Capitol Nine“*, das der Autor 2010 als Ausdruck seines Protests gegen ein neues Immigrationsgesetz im Bundesstaat Arizona verfasst hat. Alarcón stellte dieses Gedicht auf seine Facebookseite und gründete eine Facebookgruppe mit dem Namen „Poets Responding to SB 1070“, wobei die Abkürzung *SB* für (*Arizona*) *Senate Bill* steht. Die Initiative hat dazu geführt, dass mehr als 1200 Gedichte verfasst wurden und die Facebookseite mehr als 600.000 Mal besucht wurde (vgl. Wikipedia 16.03.2013). Es wird im folgenden Kapitel zu zeigen sein, wie von diesem Beispiel angeregt der mehrsprachige Literaturunterricht zur Verbreitung mehrsprachiger Literatur beitragen kann.

Was macht also Walt Whitman bedeutsam für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit? Erstens werden in seinem Programm Demokratie und Literatur miteinander verwoben. Dabei gilt es, menschliche Diversität gebührend anzuerkennen und dennoch einen gemeinsamen Rahmen zu finden, der Menschen miteinander verbindet. Zweitens wird nach einer Sprache gesucht, die möglichst viele Menschen erreichen, berühren und zu eigenem Tätigwerden anregen kann. Drittens erlaubt Whitmans weltweite Wirkung ein Einbeziehen anderer Sprachen und Traditionen. Whitman als Inspirationsquelle lenkt hierbei das Augenmerk auf einen transnationalen Austausch. Viertens haben sich über die Beschäftigung mit Whitman mehrsprachige Literaturen entwickelt. Fünftens sind Literatur und Demokratie für Whitman offene Prozesse, die von den *grassroots* – den *Graswurzeln* bzw. der gesellschaftlichen Basis – ausgehend (weiter)entwickelt werden. Wie ein solcher Prozess im mehrsprachigen Literaturunterricht weitergeführt werden kann, davon handelt das folgende Kapitel.

6. Generatives Schreiben im mehrsprachigen Literaturunterricht

Wie schon im 3. Kapitel erwähnt, wird mit generativem Schreiben das eigene Verfassen von Texten auf der Grundlage bestimmter Textvorlagen bezeichnet. Generatives Schreiben beinhaltet somit mehr als Textkreation. Es verlangt auch nach einer Auseinandersetzung mit der jeweiligen Textvorlage, die das eigene Schreiben in Gang setzt. Ferner steht generatives Schreiben im Kontext mehrsprachigen Unterrichts in Verbindung mit fremdsprachlichen und kulturellen Lernzielen. Wenn ich daher in der Folge ein konkretes Schreibprojekt vorstelle, dann ist hier kreatives Schreiben in einen größeren Zusammenhang eingebettet, der eine sorgfältige Textrezeption und die Beschäftigung mit den sprachdidaktischen und kulturellen Potentialen des Ausgangstexts einschließt. Als Grundlage für generatives Schreiben dient mir in der Folge das Gedicht *She* von Sergio Elizondo (1976).

6.1. Sergio Elizondo: *She*¹

Sergio Elizondo lehrt als Literaturprofessor am Spanischinstitut an der San Diego State University und hat als Autor zahlreiche Gedichte und Prosatexte verfasst. Im Gedicht *She* werden verschiedene Tätigkeiten angeführt, die eine weibliche Person entweder auf Englisch oder auf Spanisch ausführt. Das Gedicht ist sprachlich meist einfach gehalten und als Aufzählung angelegt, die sich beliebig fortsetzen lässt. Es wird mit Sprache gespielt, indem nichtsprachliche Tätigkeiten wiederholt mit dem Englischen oder Spanischen in Verbindung gebracht werden (z.B. „She drives [sie fährt Auto] in English“; „Runs [sie läuft] in English“; „Siente [sie fühlt] en espanol“; „Juega [sie spielt] en espanol“). Dabei ist auffällig, dass funktionale Tätigkeiten meist auf Englisch durchgeführt werden (z.B. „She sits [sie sitzt] English“; „Works [sie arbeitet] in English“), während das Spanische dort dominiert, wo verstärkt Gefühle ins Spiel kommen (z.B. „Siente [sie fühlt] en espanol“; „Hace carinos [sie liebkost] en espanol“).

Ist der Bauplan des Gedichts auch einfach gehalten, so lohnt es doch, den Text sorgfältig zu lesen, zumal sich einige Textteile einem einfachen Verstehen entziehen. So finden sich neben vornehmlich funktionalen Tätigkeiten auf der Seite des Englischen auch die Aussagen „She raps English“ und „She reads English“. Nun lässt sich argumentieren, dass *Rappen* und Lesen mit starken Gefühlen verbunden sein können. Dies wird im Text weder bestätigt noch verneint. Doch folgt auf die ersten vier Zeilen („She speaks English / She raps English / She reads English / She speaks English“) als Kontrast „Pero quiere en espanol“ (aber sie liebt auf Spanisch), wobei sowohl die entgegengesetzte Konjunktion (aber) als auch das Verb (lieben) dem Spanischen eine ungleich stärkere Gefühlstiefe zuweisen.

Im Weiteren lassen sich „She reads English“ oder „She sits English“ mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen. „She reads English“ kann zum einen bedeuten, dass jemand auf Englisch liest. Zum anderen kann *read* auch *studieren* bezeichnen, womit zum Ausdruck kommt, dass die Person das Fach Englisch in einer tertiären Bildungsinstitution belegt. „She sits English“ lässt sich im Sinne von „Sie sitzt auf Englisch“ auslegen, wobei hier die Regelgrammatik verletzt wird, zumal „sit“ in dieser Bedeutung eine Präposition nach sich zieht. „Sit“ kann als Verb aber auch ohne Präposition transitiv verwendet werden, wie etwa bei der Kollokation „to sit an exam“ (eine Prüfung machen). Diese Bedeutung lässt sich auf „She sits English“ im Sinne des Absolvierens von Englischprüfungen übertragen. Werden die beiden Aussagen im Sinne von „studieren“ und „Prüfungen machen“ verstanden, so wird damit die funktionale und vornehmlich pragmatische Bedeutung des Englischen für die Textperson unterstrichen.

Schließlich fällt auf, dass die englischen Tätigkeiten sprachlich sehr kurz gehalten sind (stets nur drei Wörter), während die spanischen Textteile zum Teil ungleich länger beschrieben werden. Die längste Aussage lautet „Se mece en las curvas de sus pasos en espanol“, was sich wörtlich mit „sie wiegt die Kurven ihrer Schritte auf Spanisch“ übersetzen lässt, wobei mir als sinngemäße Übersetzung „Sie wiegt ihre Hüften auf Spanisch“ als plausibel erscheint.

6.2. Der Text und seine Lernpotentiale

Der Text bietet Potentiale für das Erlernen des Spanischen als Fremdsprache. Will man das Englische als Brückensprache nützen, so bieten sich englische Übersetzungen der spanischen Textteile an. Diese können dem Text etwa als Fußnoten beigelegt oder neben den Textteilen in Klammer gesetzt werden. Auf diese Weise ist es den Lernenden möglich, ihr Vokabular im Spanischen zu erweitern, indem etwa die Bedeutungen von Verben wie *jugar* oder *sentir* über die englischen Entsprechungen erschlossen werden. Auch können Vergleiche mit dem spanischen Ausgangstext dem (Weiter)entwickeln einer Hypothesengrammatik des Spanischen dienen. Vergleicht man „she plays“ mit „juega“ oder „she feels“ mit „siente“, so lässt sich daraus schließen, dass die dritte Person Einzahl im Präsens im Spanischen kein Personalpronomen vorsieht und verschiedene Endungen aufweisen kann. Solche Hypothesen lassen sich dann mit dem/der Lehrer/in auf ihre Angemessenheit überprüfen.

Ferner eignet sich der Text für kulturelles Lernen. Er verweist auf eine enge Verzahnung von Sprachen, Kulturen und Identitäten. Das Gedicht kann daher zum Entwickeln eines Sprachenbewusstseins beitragen, das die persönliche und gesellschaftliche Wertigkeit von Sprachen sowie ihre identitätsstiftenden Funktionen wahrnimmt und hinter-

Werner Delanoy (2014), Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 63-76. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Delanoy.pdf>.

fragt. In *She* entspricht die oppositionelle Anordnung von Sprachen und Identitäten einem strukturell einfachen Kulturmodell, wo zwei Welten einander gegenüberstehen und sich noch wenig Raum für Widersprüche, Übergänge und Überlappungen auf tut. Eine plurikulturelle Sprach- und Kulturdidaktik ist hier gefordert, komplexere Identitätsentwürfe einzubeziehen. Eine solche Perspektive kann in die Rezeptionsgespräche zum Text eingebaut werden. Eine andere Möglichkeit bietet der Vergleich mit weiteren mehrsprachigen Gedichten, die – wie im Falle von Gloria Anzaldúas *To live in the borderlands means* – kulturellen Grenzüberschreitungen, Übergängen und Zwischenräumen besonderes Augenmerk schenken (vgl. Anzaldúa 2007: 216-217).

Schließlich eignet sich der Text als Vorlage für kreatives Schreiben. Der Autor bedient sich einer leicht verständlichen Lexik, verzichtet weitgehend auf Verschlüsselung und verwendet einfache syntaktische Strukturen. Dazu kommt, dass der Text über die Strukturmerkmale des Aufzählens und Wiederholens für Eingriffe und Fortsetzung offen ist. Dabei kann sich der/die AutorIn selbst einer einfachen, weitgehend unverschlüsselten Sprache bedienen und so auch als wenig geübte/r VerfasserIn von Gedichten kreativ tätig werden.

6.3. Ein Unterrichtsprojekt zu *She*

Ich habe im Wintersemester 2012/13 mit einem generativen Schreibprojekt begonnen, das neben Elizondos *She* weitere Gedichte – von Gloria Anzaldúa (2007: 216-217; *To live in the borderlands means you*) und Francisco X. Alarcón (2002: 12, 23; *Un beso is not a kiss*; *Bienaventurados – Blessed*) – beinhaltet. Aus Platzgründen werden hier diese Gedichte nicht vorgestellt, die den Studierenden ebenfalls als Grundlage für eigenes Schreiben dien(t)en.

Bisher wurden die Schreibprojekte mit zwei Gruppen durchgeführt, einmal in einem anglistischen Literaturdidaktikseminar an der Universität Klagenfurt (Dezember 2012) und ein anderes Mal im B.A.-Programm *Intercultural Competence* während meines Dozentenlehrauftrags an der Anglia Ruskin University in Cambridge (März 2013). Ähnlich wie beim Übersetzungsprojekt zu Gloria Anzaldúas Kinderbuch (vgl. Kap. 3) war es mir ein Anliegen, auf Englisch gehaltene Kurse in Richtung Mehrsprachigkeit zu öffnen, indem die Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der beiden Gruppen sichtbar gemacht wird. Die Projekte dienten somit nur am Rande dem Erlernen einer neuen Sprache bzw. von neuen Sprachen (mit Hilfe des Englischen als Brückensprache), zumal Möglichkeiten zu einer Kontaktaufnahme mit anderen Sprachen (dem Spanischen als Textsprache, den Sprachen der Studierenden) geschaffen wurden.

Das Projekt befindet sich noch in der Erprobungsphase. Auch ist es noch zu früh, die Arbeiten der Studierenden zu präsentieren. Ich möchte mich daher auf einen kurzen Bericht zur bisherigen Arbeit mit dem Gedicht *She* beschränken. Den Ausgangspunkt bildeten dabei die folgenden Arbeitsanweisungen:

- Use *She* as a model/springboard for writing your own text;
- Write the text in at least two languages. You can pick any language you want (English doesn't have to be one of the languages used);
- In your poems try to express what these languages mean to you or a person you know well;
- Give an English translation for all the non-English parts.

Die Lernenden wurden eingeladen, angeregt von *She* ihre Einstellungen zu und Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen bzw. die Einstellungen und Erfahrungen einer anderen Person – im Ausgangstext ist ja auch von einer dritten Person die Rede – in der Form eines Gedichts zu artikulieren. Diente das Englische in den Kursen auch als Kommunikationssprache, so konnten die Gedichte in anderen Sprachen verfasst werden, wenn auch die nicht-englischen Textteile mit einer englischen Behelfsübersetzung versehen werden sollten. Hierzu sei angemerkt, dass dem Englischen diese Rolle deshalb zufiel, weil es bei den beiden Versuchen die einzige Sprache war, die von allen geteilt wurde. Es ist aber nicht meine Absicht, dem Englischen die Rolle einer gemeinsamen Kommunikationssprache grundsätzlich zu übertragen. So kann bei vergleichbaren Projekten in anderen Kontexten (z.B. DaZ) diese Funktion selbstverständlich anderen Sprachen (z.B. dem Deutschen) zufallen.

Mit der Arbeit an den Gedichten wurde im Kurs selbst begonnen, wobei erste Fassungen in Partnerarbeit vorgebracht und besprochen wurden. Im Anschluss daran konnten die Studierenden dem Prinzip der Freiwilligkeit

folgend ihre Texte auch im Plenum vorstellen. Die Texte sollten dann bis zum nächsten Treffen überarbeitet und in eine Form gebracht werden, die ihre Weitergabe an andere erlaubt. Die redigierten Gedichte wurden im Literaturdidaktikkurs in der Folgestunde vorgestellt, besprochen und auf *She* zurückbezogen. Im B.A.-Lehrgang *Intercultural Competence* war dies nicht möglich, da mir für die Arbeit mit dieser Gruppe keine Folgeeinheit zur Verfügung stand.

Bisherige Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die Schreibprodukte der Studierenden haben die Sprachenvielfalt in den beiden Gruppen öffentlich gemacht. Neben Holländisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Slowenisch, Kroatisch und Polnisch wurden Texte auf Russisch, Türkisch, Hindi und Chinesisch geschrieben. In den meisten Fällen bezogen sich die Aussagen auf den Themenkomplex Sprachen und Identitäten, wobei sehr unterschiedliche Erfahrungen artikuliert wurden. So wurde etwa das Englische analog zu *She* als notwendige, eher gefühlsarme Kommunikationssprache, aber auch als emotional hoch besetzte Befreiung von einengenden Identitäten vorgestellt. In manchen Fällen blieben die sprachlichen und thematischen Vorgaben unberücksichtigt, und es wurden zum Beispiel einsprachige Gedichte zu anderen Themen (z.B. Liebesgedichte) verfasst.

Auch wurde in einigen Fällen auf die besonderen Erfahrungsmöglichkeiten verwiesen, die sich bei einem Kommunizieren mit Literatur ergeben. Hier hat sich Elsners (2012, vgl. Kap. 3.2) Aussage bestätigt, dass Gedichte besondere Möglichkeiten bieten, mit sich selbst ins Gespräch zu kommen. Ich möchte diese Aussage insofern erweitern, als sich über das Gespräch mit Literatur bzw. über selbst verfasste Gedichte besondere Zugänge nicht nur zu sich selbst, sondern auch zu den Gedanken und Gefühlen der KommilitonInnen eröffnen. Andererseits war es einigen Studierenden nicht möglich, ein Gedicht zu schreiben, was von den Betroffenen als unangenehm erfahren wurde. Bei Folgeversuchen wird darauf zu achten sein, dass den Studierenden auch alternative Aktivitäten angeboten werden.

Ein wichtiges Projektziel ist es, die Texte in eine Fassung zu bringen, die in einem ersten Schritt eine interne Veröffentlichung erlaubt (z.B. als Wandgedichte in den Schaukästen des jeweiligen Instituts). Darüber hinausgehend wird eine weiterreichende Veröffentlichung angestrebt. Dabei dienen mir Whitman und Alarcón als Quelle der Inspiration. Analog zu Whitmans *Leaves of Grass* soll in einem sich fortsetzenden Prozess ein wachsendes Kompendium an mehrsprachigen Texten entstehen. Alarcóns Beispiel folgend bietet sich das Einrichten einer Facebookseite und -gruppe an, wo diese Sammlung beständig erweitert werden kann. Dabei ist geplant, den Prozess über die Zusammenarbeit mit FachkollegInnen an Partneruniversitäten – der Versuch an der Anglia-Ruskin-University ist hier ein erster Schritt – länderübergreifend fortzusetzen. Auch werden die Studierenden eingeladen, in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis ‚MitreiterInnen‘ zu gewinnen, die sich schreibend oder mit Kommentaren am Projekt beteiligen wollen. Die Erprobungsphase wird bis Juni 2014 dauern und eine erste Textsammlung soll im Wintersemester 2014/15 auf Facebook zur Verfügung stehen.

7. Auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Literaturdidaktik?

Habe ich auch über die Anglistik einen Zugang zum mehrsprachigen Literaturunterricht gefunden, so hat sich mein literaturdidaktisches Programm in diesem neuen Arbeitsfeld verändert, sodass von einer bloß *anglistischen* Perspektive nicht die Rede sein kann. Auch ergeben sich aus dem Kontext Mehrsprachigkeit neue und andere Aufgaben für die Literaturdidaktik. Ja, ich möchte für eine eigenständige mehrsprachige Literaturdidaktik plädieren, um die Potentiale von Literatur in diesem Lernkontext zur Geltung zu bringen. Es ist hier nicht der Platz, eine solche Perspektive ausführlich zu diskutieren. Vom bisher Gesagten lassen sich aber einige Aufgaben einer solchen Literaturdidaktik ableiten:

- In Anbetracht des begrenzten Textkorpus und der begrenzten Verbreitung mehrsprachiger Literatur gilt es, Textsammlungen für den Unterricht zu erstellen, wobei hier sowohl bestehende Literatur als auch von Lernenden neu geschaffene Texte Berücksichtigung finden sollen. Ferner ist nach Wegen zu suchen, die einem möglichst breiten Zirkulieren dieser Texte dienen.
- Bei der Auswahl von Literatur ist darauf zu achten, dass sich Texte mit bestimmten Charakteristika besser für den mehrsprachigen Literaturunterricht eignen als andere. Dies hat zum einen mit einem erschwerten

Verstehen bei der Rezeption mehrsprachiger Texte zu tun. Zum anderen werden Vorlagen für generatives Schreiben benötigt, die von den Lernenden auch in der Autorenrolle bewältigt werden können. Die mehrsprachige Literaturdidaktik kann hier auf Schreibtraditionen zurückgreifen, die sich an Nicht-spezialistInnen wenden.

- Eine mehrsprachige Literaturdidaktik kann ihren Platz in der Mehrsprachigkeitsdidaktik nur behaupten, wenn sie ihrerseits zum Sprachenlernen beiträgt. Dabei ist klarzustellen, wie die Beschäftigung mit Literatur zu konkreten Spracherwerbszielen (z.B.: Aufbau eines differenzierten Sprachbewusstseins, Wortschatzerweiterung, Erwerb grammatikalischer Strukturen, Entwickeln von Sprachfertigkeiten) beitragen kann.
- Aufgrund der plurikulturellen Ausrichtung von Mehrsprachigkeit bedarf es zudem einer Konzeption kulturellen Lernens, die mit den besonderen Herausforderungen an Menschen in einer globalen Moderne befasst ist.
- Eine mehrsprachige Literaturdidaktik ist nicht in *einem* bestimmten Fach verortet. Sie ist transdisziplinär, indem sie Fächer in neuen Konstellationen miteinander verknüpft und damit verbunden fachliche Grenzen überschreitet. Sie sucht daher nach Verbindungen, wo Literaturen Sprachen und Kulturen übergreifen, sich wechselseitig bereichern und neue Praktiken entstehen lassen. Ein Schreiben in der Folge von Walt Whitman ist ein solches Beispiel.

Eine mehrsprachige Literaturdidaktik ist aber gleichzeitig mit bestimmten Sprachen und mit ihnen verbundenen Praktiken verknüpft. Seine besondere Bedeutung eröffnet dem Englischen vielfältige Möglichkeiten, als *lingua franca*, sowie als Bildungs- und Brückensprache zu wirken. Die Macht des Englischen kann aber die Entfaltung mehrsprachiger Programme ernsthaft behindern, weshalb es einer machtkritischen Perspektive als Regulativ bedarf. Eine mehrsprachige Literaturdidaktik ist ein offenes und unfertiges Projekt, das nur in einem transdisziplinären Dialog realisiert werden kann. Der vorliegende Aufsatz will zeigen, wie von der Anglistik ausgehend zu diesem Projekt beigetragen werden kann. Der Aufsatz versteht sich daher als Einladung an KollegInnen innerhalb und außerhalb dieser Philologie, dieses Vorhaben weiter zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Alarcón, Francisco X. (2002), *From the Other Side of Night / Del Otro Lado De La Noche: New and Selected Poems*. Tucson: Univ. of Arizona Press.
- Alegria, Fernando (1995), Whitman in Spain and Latin America. In: Allen, Gay W. & Folsom, Ed (Hrsg.), *Walt Whitman and the World*. Iowa City: Univ. of Iowa Press, 71-127.
- Anzaldúa, Gloria (2007), *Borderlands. La Frontera* (3rd ed.). San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bausch, Karl-Richard (2003), Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 439-444.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr.
- Belke, Gerlind (2012), *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft* (5. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Blau, Sheridan (2003), *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004), Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 22-29.
- Christ, Herbert (1994), Fremdsprachenlernen für Europa. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Zukunftsforum V. Sprachen lernen – Menschen verstehen: Eine Herausforderung*. Wien: BMUK, 100-109.
- Crystal, David (2000), *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Cillia, Rudolf (2008), Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 16-27.
- Delanoy, Werner (2007), Dialogue as a Perspective for (English) Language learning. In: Kindermann, Wolf (Hrsg.), *Transcending Boundaries. Essays in Honor of Gisela Hermann-Brennecke*. Berlin: LIT, 49-69.
- Delanoy, Werner (2012a), From „Inter“ to „Trans“? Or: Quo Vadis Cultural Learning?. In: Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Carl Winter, 157-167.
- Delanoy, Werner (2012b), Mehrsprachigkeit als Perspektive: Gloria Anzaldúas *Friends from the Other Side/ Amigos del Otro Lado*. In: Hammer, Julia; Eisenmann, Maria & Ahrens, Rüdiger (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Carl Winter, 425-439.
- Elizondo, Sergio (1976), She. In: Alurista (Hrsg.), *Festival de flor y canto: An Anthology of Chicano literature*. Los Angeles: Southern California Press, 69.
- Elsner, Daniela (2012), *Multiliteracy Practices* als Lernziel. Mehrsprachige Gedichte von Pat Mora und Antoine Cassar. In: Hammer, Julia; Eisenmann, Maria & Ahrens, Rüdiger (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Carl Winter, 409-424.
- Erkkila, Betsy (1989), *Whitman the Political Poet*. New York & Oxford: O.U.P.
- [Eurobarometer] Europäische Kommission (2012), *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht* [Online unter http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm. 27. Februar 2013].
- Europarat (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folsom, Ed (Hrsg.) (2002a), *Whitman. East and West. New Contexts for Reading Walt Whitman*. Iowa City: Univ. of Iowa Press.
- Folsom, Ed (2002b), Introduction. *Whitman: East and West*. In: Folsom (Hrsg.) (2002a), xiv-xxiii.
- Gnutzmann, Claus (2004), *Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz?* In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 45-54.
- Hall, Geoff (2005), *Literature in Language Education*. Basingstoke: Belgrave.
- Huang, Guiyou (2002), *Whitman on Asian Immigration and Nation-Formation*. In: Folsom (Hrsg.) (2002a), 159-171.
- Hufeisen, Britta (2004), „Das haben wir doch immer schon gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 77-87.
- Hufeisen, Britta (2006), *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: Jung, Udo (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 530-537.
- Hutchinson, George (1992), Langston Hughes and the „Other“ Whitman. In: Martin, Robert K. (Hrsg.), *The Continuing Presence of Walt Whitman. The Life After the Life*. Iowa City: Univ. of Iowa Press, 16-27.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002), Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. *Die Union. Vierteljahrszeitschrift für Integrationsfragen* 1, 71-78.
- Kurtz, Jürgen (2004), *Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten*. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 113-120.
- Luchtenberg, Sigrid (2009), Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg/Br.: Fillibach, 277-289.
- Mayr, Maria Madgalena (in Bearbeitung), *Speaking in Two Voices. Eine empirische Studie zur Rezeption mehrsprachiger Gedichte im Fremdsprachenunterricht*. Doktorarbeit, Universität Innsbruck.

- Mayr, Maria Magdalena (2012), Mehrsprachigkeit und Literatur. Die Eignung von literarischen Texten für die Interkomprehensionsmethode In: Hinger, Barbara; Unterrainer, Eva Maria & Newby, David (Hrsg.), *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln - Performanzen überprüfen*. Wien: Präsens, 236-250.
- Meißner, Franz-Joseph (2007), Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider, 81-101.
- Quetz, Jürgen (2004), Polyglott oder Kauderwelsch?. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 181-190.
- Reich, Hans H. (2009), Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen. Bedingungen und Konsequenzen. In: Plutzar, Verena & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag, 43-51.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation*. Tübingen: Narr.
- Said, Edward W. (2004), *Humanism and Democratic Criticism*. Basingstoke: Palgrave.
- Shusen, Liu (2002), Gu Cheng and Walt Whitman. In Search of New Poetics. In: Folsom (Hrsg.) (2002a), 208-221.
- Volkman, Laurenz (2007), Die Rolle literarischer Texte beim Erwerb kommunikativer Kompetenz. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider, 103-128.
- Vollmer, Helmut J. (2004), Auf dem Wege zu Mehrsprachigkeit. Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 238-248.
- Whitman, Walt (1965), *Leaves of Grass. Comprehensive Readers Edition. Ed. by Harold W. Blodgett & Sculley Bradley*. New York: New York Univ. Press.
- Wikipedia (2013), Francisco X. Alarcón [Online unter http://en.wikipedia.org/wiki/Francisco_X._Alarc%C3%B3n. 16. März 2013].
- Wintersteiner, Werner; Gombos, Georg & Gronold, Daniela (2008), 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit. *ÖDaF Mitteilungen* 2, 60-61.
- Wintersteiner, Werner (2009), Mehrsprachigkeit und Macht. Politische und ästhetische Implikationen einer transkulturellen Literaturdidaktik. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg/Br.: Fillibach, 219-230.

Anmerkung

¹ Ich möchte mich herzlich bei Maria Magdalena Mayr bedanken, über die ich die Gedichte "She" und "Un beso is not a kiss" (vgl. 6.3.) kennen gelernt habe. Frau Mayr arbeitet an einer vielversprechenden Dissertation mit dem Titel "Speaking in Two Voices: Eine empirische Studie zur Rezeption mehrsprachiger Gedichte im Fremdsprachenunterricht", in der sie ebenfalls ein kreatives Schreibprojekt zu "She" vorstellt.