

Vergleichendes Lesen. Eine didaktische Skizze

Ulrike Reeg

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

ulrikemarie.reeg@uniba.it

Abstract

Although academic reading forms the basis for a successful course of study, it is still insufficiently promoted, especially in the area of German studies abroad. Against this background, the following article presents a didactic outline for comparative reading. For advanced students of German as a foreign language, a combined reading of specialised texts and literary texts that focus on all aspects of multilingualism is proposed. In this way, students are better motivated to deal with complex content and acquire individual techniques for analysing texts.

Keywords: academic reading, comparative reading, multilingualism, migration

1 Problemhorizont

In universitären Ausbildungsgängen – ich beziehe mich im Folgenden auf die germanistische Sprachwissenschaft an italienischen Hochschulen – ist grundsätzlich die gelungene Rezeption wissenschaftlicher Texte die Voraussetzung für die Aneignung operationalisierbaren Wissens. Dazu im Widerspruch steht jedoch die mangelhafte Erforschung und Förderung „akademischer Lesekompetenz“, vor allem auch im Hinblick auf den Bereich *Deutsch als Fremdsprache*. Bemerkenswert ist, dass hingegen das *akademische Schreiben* in den letzten Jahren sehr viel mehr Beachtung erfährt, obwohl hierbei „das Lesen – mehr oder weniger explizit – mitgedacht wird“ (Introna 2022: 646f.). Das akademische bzw. wissenschaftliche Schreiben ist mittlerweile disziplinär breit verankert, und auch im Rahmen der Fremd- und Zweitsprachenforschung nimmt es eine besondere Stellung ein.

Die Aneignung einer spezifisch *akademischen Lesekompetenz* für Student*innen nicht-deutscher Herkunftssprache wird zwar vor allem im Zuge der Internationalisierung der Hochschulen in Europa und den damit verbundenen Studien- und Forschungsprogrammen, die beispielsweise längere Aufenthalte an Universitäten und Forschungseinrichtungen in Deutschland ermöglichen, als Notwendigkeit erkannt,¹ bedarf aber weiterer, fachdidaktischer Konzepte im Bereich der sog. Auslandsgermanistik. Dabei sind m.E. methodische Modellierungen vonnöten, die den sukzessiven Erwerb einer akademischen Lesekompetenz nicht (nur) in Form von Übungseinheiten im Rahmen des ‚expliziten‘ DaF-Unterrichts²

¹ Vgl. beispielsweise die Entwicklung von Studienmaterialien für das Lesetraining *Campus Deutsch* (Bayerlein, Buchner 2022).

² Meinen Überlegungen liegt die Organisation germanistischer Studiengänge an italienischen Hochschulen zu Grunde, die sicherlich mit anderen Universitäten vergleichbar ist: Der DaF-Unterricht

ansiedeln. Eine Chance, die nicht ungenutzt bleiben darf, ist beispielsweise die Förderung von Leserwerbsstrategien und -kompetenzen explizit an die Erarbeitung unterrichtsrelevanter, wissenschaftlicher Themenfelder zu binden und anhand authentischer, d.h. nicht-didaktisierter Texte unterschiedlichen Formats zu trainieren. Dies bedeutet einen zweifachen Nutzen: Student*innen werden dazu veranlasst, sich die jeweiligen studienrelevanten Inhalte in autonomen Leseprozessen zu erarbeiten, und sie erwerben parallel dazu grundlegende, studienrelevante Techniken der Decodierung anspruchsvoller Texte.

Mit der von mir im Folgenden dargestellte Methode des *vergleichenden Lesens* wird versucht, diese Ziele sukzessive zu erreichen. Sie basiert auf der Gegenüberstellung von Texten unterschiedlicher Genres: wissenschaftliche Texte bzw. Textauszüge werden zusammen mit literarischen Texten zur Lektüre angeboten. In meiner Modellierung ist deren einziger gemeinsamer Nenner der thematische Bezug zu dem Themenfeld *Mehrsprachigkeit*. Bei der angestrebten vergleichenden Lektüre haben die Student*innen u.a. die Möglichkeit, zu erfahren, in welcher Weise Aspekte dieses Themenfeldes auf vollkommen unterschiedliche Weise ‚vertextet‘ werden. Sie machen zudem die Erfahrung, dass eine vergleichende Rezeption von der (argumentativen) Darstellung wissenschaftlicher Gegenstände mit vergleichbaren, literarischen Auseinandersetzungen zu deren besseren Verständnis beitragen kann – ganz abgesehen davon, dass eine solche kombinierte Lektüre einen höheren Leseanreiz bietet. Der Verstehensprozess umfasst somit zwei Dimensionen: einmal eine im Wesentlichen sachliche bzw. sachorientierte Darstellung von Aspekten zur Mehrsprachigkeit als relevanter Wissensdomäne in den betreffenden Studiengängen (s.o.) und zum anderen eine kreative, fiktionale und insofern in jeder Beziehung vollkommen andere Auseinandersetzung damit.

Bei den didaktischen Zielsetzungen liegt hierbei zwar ein Schwerpunkt auf dem Erwerb der besagten akademischen Lesekompetenz – vor allem auch deswegen, weil in dieser Lehrveranstaltung die Student*innen an genuin sprachwissenschaftliche Problematiken herangeführt werden sollen. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass sie gerade durch die ‚andere‘, nämlich die ästhetischen Besonderheiten literarischer Texte ausgelöste Leseerfahrung, nachhaltiger motiviert werden, sich mit komplexen, in den jeweiligen wissenschaftlichen Texten diskutierten Problemfeldern auseinanderzusetzen. Allerdings möchte ich ergänzen, dass man dem hoch einzuschätzenden Eigenwert literarischer Texte nicht gerecht wird, wenn man diese nicht punktuell – auch ohne den vergleichenden Bezug zu den betreffenden wissenschaftlichen Texten – zur Diskussion stellen würde. In den zu favorisierenden, flexiblen Lehr-/Lernarrangements lässt sich dafür leicht Raum finden.

Im folgenden Beitrag wird *skizziert*, wie ein solches Lehrangebot des *vergleichenden Lesens* für Student*innen nicht-deutscher Herkunftssprache in eine sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltung implementiert werden kann, auf welche Leserwerbsmethoden und -strategien ggf. zurückgegriffen werden sollte und welche Dynamiken im Sinne von Interaktionsformen dabei im Lehr-/Lernprozess relevant sind.

2 Lesemodi

Auch wenn die Bezeichnung *akademisches Lesen* Student*innen nicht-deutscher Herkunftssprache im Blick hat, bezieht sie nicht (oder nur teilweise) das Lesen als systematisch zu erwerbende, rezeptive Fähigkeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit ein. Dieses ist

im engeren Sinne erfolgt schwerpunktmäßig in den Lektoraten, die von Lehrenden deutscher Herkunftssprache durchgeführt werden.

bekanntermaßen ein fester Bestandteil im gesteuerten, institutionellen Fremdspracherwerb. Lesen meint hier in erster Linie den sukzessiven Aufbau einer zunächst elementaren *Textverstehenskompetenz*, wobei methodisch darauf abgezielt wird, Texten Informationen entnehmen und gezielt Lesestrategien entwickeln zu können, die umfassendere Verstehensprozesse ermöglichen sollen. Diese werden vorwiegend an kürzeren Sach- bzw. Gebrauchstexten erprobt und reichen vom stillen, strukturierenden, extensiven, globalen bis zum intensiven Lesen, mit dem Ziel, Lernende an eine erfolgreiche und motivierte Textrezeption heranzuführen. Für das Decodieren komplexerer Texte wurde in den letzten Jahren die sog. *PQ4R Methode* entwickelt, die die Erarbeitung eines Textes in sechs Phasen einteilt. Sie bezeichnet eine Form der Textrezeption, die vor allem die autonome und individuelle Erarbeitung eines Textes fokussiert und insofern als Unterstützung für den Selbstlernprozess vor allem fortgeschrittener Fremdsprachenlerner*innen angesehen werden kann.³

Im Verlauf des Leselernprozesses spielt aus kognitionslinguistischer Perspektive neben der notwendigen, sukzessiven Erweiterung des Wortschatzes zunehmend die Aktivierung des vorhandenen Wissens über Sprache (z. B. Kollokationen), Sprachverwendung (z.B. Konventionen in Bezug auf Textsorten) und die Welt (das sog. Weltwissen), das *inferiert* werden muss (vgl. dazu auch Cosentino 2014), eine wichtige Rolle (vgl. Rösler 2012: Kap. 6.2.1).

In den didaktischen *Settings* findet Textarbeit in Abhängigkeit von den heute üblicherweise als A1- C2 etikettierten Niveaustufen statt. Auch die weniger didaktisierten Texte sind Vehikel zur Förderung der Fremdsprachenkompetenz. Darüber hinaus sollen sie idealerweise *kulturelles Orientierungswissen* vermitteln, was landeskundliche Informationen im engeren Sinn ebenso umfasst, wie Einblicke in kulturspezifische Sprachhandlungsmuster.⁴ De facto ist das Lesen von Texten ein ‚Mittel zum Zweck‘, um die betreffende Fremdsprache zu erlernen und umfassend auf interkulturelle Handlungssituationen in der betreffenden Zielkultur vorzubereiten. Der eher – und angesichts der erwähnten didaktischen Zielsetzungen – noch vertretbaren geringen Eigenbedeutung von Texten aller Art entspricht m.E. die kritisch zu beurteilende, massiv zunehmende Visualisierung von Inhalten in Lehrmaterialien und die damit zusammenhängende Tendenz, Lerner*innen mit immer kürzeren Textfragmenten arbeiten zu lassen. Deren Leseaktivität mündet hierbei oft notgedrungen in ein puzzleartiges, bildgesteuertes Texterschließen, das weder die *visual literacy* (vgl. Reeg/Gallo /Simon 2016 und Kaunzner 2018), noch die Textverstehenskompetenz nachhaltig fördert, als dies bei einer ‚textlastigen‘ Herangehensweise der Fall wäre.

Im Bereich der Lesedidaktik nehmen literarische Texte eine Sonderstellung ein. In die meisten DaF-Lehrwerke haben sie entweder als Textausschnitte oder in Form von Lyrik, Eingang gefunden – eingepasst in den jeweiligen Rahmen von didaktischen Einheiten. Darüber

³ Vgl.: https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Lesefertigkeitsstrategien#Intensives_Lesen [26/10/2024]; vgl. hierzu auch die Ausführungen von Lutjeharms, die unterschiedliche Lesestile benennt: das *Scanning*, als ein „suchendes, selektives Lesen, das *Skimming* als orientierendes Lesen, mit dem Ziel, entscheiden zu können, ob man weiteres Interesse an dem Text hat, das kursorische Lesen, bei dem Textinhalt global erfasst wird, das gründliche Lesen, das der genauen Verarbeitung von Textinhalten dient und schließlich das sog. argumentative Lesen, bei dem man „über den Textinhalt hinausgeht“ und einen Lesestil elaboriert, „der beim Lernen des Textinhalts hilft“. (Lutjeharms 2016: 99). Den unterschiedlichen Lesestilen entsprechen ebenso „viele Arten des Verstehens“.

⁴ Hierzu zählen beispielsweise auch die in den einschlägigen DaF-Lehrmaterialien allgegenwärtigen, Darstellungen von Begrüßungs-, Vorstellungs- und Verabschiedungsprozedere, in episodischen Texten oder oft auch in Dialogform.

hinaus bieten Verlage, wie beispielsweise der Klett Verlag (Stuttgart), die einen Schwerpunkt in der DaF-Lehre haben, kanonisierte, deutschsprachige Literatur als teilweise didaktisierte Sonderausgaben an. In den letzten Jahren widmet sich die DaF-Didaktik in besonderer Weise auch der Literatur mehrsprachiger Autor*innen, besonders solchen, die im Zuge von Migrationsprozessen nach Deutschland eingewandert sind (vgl. hierzu den Beitrag von Wilfried Wittstruck in diesem Themenheft). Diese werden als geeignete Texte angesehen, um insbesondere auch Kompetenzen zu fördern, die gemeinhin Zielsetzungen des interkulturellen Lernens sind. Dazu zählen etwa die Sensibilisierung für Fremd- und Eigenwahrnehmung, die Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dergleichen mehr. Diese Texte werden zudem als eine besonders motivierende Lektüre angesehen, da sie *nolens volens* DaF-Lerner*innen eindrucksvoll vor Augen führt, wie und dass man auch in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch überaus virtuos, mutig und erfolgreich mit der Sprache umgehen kann.

Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im DaF-Unterricht erfolgt jedoch nach anderen methodischen Vorgaben und mit anderen Zielsetzungen als das Erarbeiten von Sachtexten, auch wenn es einige Überschneidungen geben mag. Das ist dem besonderen Genre geschuldet, das abgesehen von Fiktionalität und Polyvalenz sehr oft nicht-standardisierte Sprache und/oder Sprachexperimente und damit die ästhetische Gestaltung von Texten zum Formprinzip erhebt – womit nicht wenige Hürden im Prozess der Decodierung benannt sind. Anders als Sachtexte vermitteln literarische Texte zudem Erfahrungshorizonte, die Lesende in andere, aus der Perspektive von DaF-Lernenden, in mehr oder weniger kulturfremde Welten ‚entführen‘. Der gelungene Verstehensprozess ist folglich nicht nur abhängig von der Decodierung der deutschsprachigen und/oder mehrsprachigen Ausdrucksmittel, sondern auch von den (individuellen) Möglichkeiten, die Texte analysieren und interpretieren zu können. Bei fortgeschrittenen Lernenden kann hierbei ggf. auf bereits erworbenes, literaturwissenschaftliches und -geschichtliches Vorwissen aufgebaut werden. Der subjektive Aspekt der Leseerfahrung, d.h. die Art und Weise der vom Text ausgelösten emotionalen Involviertheit ist beim Rezeptionsprozess – gegebenenfalls auch ohne dezidierte literarische Vorkenntnisse – von besonderer Bedeutung. Vorstellbar ist etwa ein „immersives [s] und auch zeitvergessenes [s]“, das einem „zweckorientiert-informativem Lesen“ zur Erarbeitung von Sachtexten diametral entgegengesetzt ist. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle dürfte es im didaktischen Kontext des DaF-Unterrichts jedoch zu einer Unterminierung dieser „erfahrungsbezogen[en] ästhetisch-erlebenden Lesehaltung“ kommen, wenn durch die didaktische Vermittlung oder die „testdiagnostischen Anforderungen“ aufs Neue eine eher „zweckorientiert-entnehmende Lesehaltung“ eingenommen werden muss (Gold 2024: 51ff.). Umso mehr sollte es auch je nach Niveaustufe zu den Zielen des DaF-Unterrichts gehören, die ästhetische Wirkung literarischer Texte erlebbar zu machen, wobei man seit Langem in der literaturdidaktischen Diskussion davon ausgeht, dass „poetisches Verstehen“ Individuen verändern kann, indem es Einfluss auf das Denken, die Gefühle und die Generierung innerer Bilder nimmt (vgl. Rank 2024: 257ff.), wodurch ggf. neue Handlungsdispositionen entstehen können.

Im Übrigen kann eine besondere Wirkung literarischer Texte besonders auch dann erreicht werden, wenn die Auseinandersetzung mit ihnen als ein subjektzentrierter (Wie wirkt der Text auf mich?), handlungsorientierter Leseprozess konzipiert wird, der in kreative Schreibübungen oder dramapädagogische Aufgaben mündet, die jedoch diskursive Phasen der

Reflexion und (Selbst-)Bewusstwerdung mit einschließen müssen.⁵ Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass Zielsetzungen, die einen Zugewinn kulturspezifischer Kenntnisse in Bezug auf Themen, Schreibprofile, Konventionen etc. vor allem zeitgenössischer Literaturen des deutschsprachigen Raums in den Blick nehmen, notwendigerweise vollkommen ausgeblendet werden müssen. Es bedarf jedoch einigen methodischen Geschicks im DaF-Unterricht, um diese im Lehr-/Lernprozess motivierend und nachhaltig zu verankern.

3 Didaktische Prämissen und Zielsetzungen

Das *vergleichende Lesen*, das im Folgenden für fortgeschrittene Student*innen auslandsgermanistischer Studiengänge als Lehr- und Lernaktivität skizziert wird, geht von folgenden lehr- und lerndidaktischen Grundannahmen und Erfordernissen aus:

- Student*innen können sich besonders beim autonomen, individuellen und kooperativen Arbeiten Wissensbereiche selbstständig erschließen und *konstruieren* (vgl. exemplarisch Wolff 2002), wobei sie sich nicht nur an den Lernerfordernissen orientieren, sondern auch lernen, ihre eigenen Interessen zu erkunden und wahrzunehmen.
- Themenfelder, wie hier die *Mehrsprachigkeit* werden ausschließlich mit Hilfe *authentischer* Materialien, d.h. nicht-didaktisierter Texte unterschiedlicher Provenienz erarbeitet, um die grundsätzlich für ein Studium notwendige Rezeptionsfähigkeit komplexerer Texte zu trainieren, aber auch um Zugänge zu der wissenschaftlichen und literarischen Textproduktion der Zielkultur zu schaffen.
- Der Lehr-/Lernraum ist sowohl in Bezug auf die Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit, Einzelarbeit) als auch die Vermittlungsmethoden (Plenumsdiskussion, moderierte Einzel- und/oder Gruppenarbeit etc.) flexibel angelegt und versucht den Interessen der Student*innen gerecht zu werden, um ein effektives und motiviertes Arbeiten zu gewährleisten.
- Beim Konzept des *vergleichenden Lesens* steht die systematische Vermittlung der deutschen Sprache nicht im Vordergrund. Grammatisches Wissen wird inzidentell vertieft, anders gesagt, alle genuin sprachbezogene Aspekte werden nur vereinzelt fokussiert. Somit können inhaltliche Schwerpunkte konzentrierter verfolgt werden und die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen ist zunächst nicht abhängig von der Ausdrucksfähigkeit der Student*innen (vgl. dazu Reeg/Simon: Kap. 1, im Druck).

Abschließend möchte ich betonen, dass die folgende didaktische Skizze grundsätzlich vor dem Hintergrund des Primats der Wissensorientierung in der Hochschuldidaktik ausgeht. Ohne die Förderung lernpsychologischer Komponenten wie etwa die Motivation und Identifikation mit Studieninhalten vernachlässigen zu wollen, darf nicht vergessen werden, dass

⁵ Mit Bezug auf Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner führt Rank (2024: 263) aus, dass literarische Texte nicht erschlossen werden können, „wenn die didaktisch unverfügbare Subjektivität der Lernenden nicht ins Spiel kommen darf“.

die Weiterentwicklung bzw. universitäre Ausbildung von Student*innen „in einem engen Zusammenhang mit dem Wissen, das die Fächer bereitstellen“ steht:

Lernende sollen dieses Fachwissen zu ihrem eigenen Wissen machen. Fachwissen und Lernende müssen also zusammenfinden, weshalb Lehrende ihr didaktisches Handeln simultan auf zwei Bezugspunkte von sehr unterschiedlicher Natur ausrichten müssen: einerseits auf das fachliche Wissen, das verstanden werden soll, und andererseits auf die Lernenden, die verstehen und mit dem Wissen umzugehen lernen sollen. (Macke/Hanke/Viehmann 2008: 56f.)

4 Beispieltex te

Den folgenden Überlegungen möchte ich vorausschicken, dass das Themenfeld (individuelle) *Mehrsprachigkeit*, das im Fokus steht, selbstredend sehr viele verschiedene Teilaspekte umfasst, von denen lediglich eine Auswahl benannt wird, die im Rückgriff auf relevante wissenschaftliche und literarische Texte im hier skizzierten Lehr-/Lernprozess erschlossen werden. Neben einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit (Wer ist mehrsprachig? Was versteht man unter Mehrsprachigkeit?) stehen in diesem Themenfeld beispielsweise die Bedingungen und Charakteristika des plurilingualen Spracherwerbs zur Diskussion (simultan, sukzessiv, gesteuert, ungesteuert, die sog. *Fossilisierung*, die Veränderung der Spracherwerbsfähigkeit etc.), die Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration (Mehrheitssprache vs. Minderheitensprache, *Codeswitching*, *Codemixing* etc.) sowie das Problem der Sprachidentität (Mehrsprachigkeitsbewusstsein, sprachliche Ressourcen, Verlust der Mehrsprachigkeit).

Vor diesem Hintergrund geben die im Folgenden exemplarisch zitierten kurzen Zitate aus relevanten Fach- und literarischen Texten in der aus Platzgründen sehr komprimierten Form lediglich einen ersten Einblick in die formale und inhaltliche Beschaffenheit des Materials, das in den betreffenden Lehrveranstaltungen erarbeitet werden kann. Wenngleich umrisshaft, lässt sich dabei dennoch das didaktische Potenzial erkennen, das für die Aktivität des *vergleichenden Lesens* relevant ist. Anders ausgedrückt, die folgenden Textausschnitte haben im Rahmen dieser didaktischen Skizze die Funktion, einen ersten Eindruck davon zu vermitteln, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise Facetten von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitserfahrung dargestellt werden können und wie erkenntnisführend und motivierend der aus der Lektüre resultierende Vergleich zwischen Sicht- und Darstellungsweisen sein kann.

Fachtexte:

- a. Sprachmischungen werden also als Fehler angesehen, was sie aus einer monolingualen Perspektive vermutlich auch sind. In mehrsprachigen Gesellschaften gehört das Mischen jedoch zum Alltag. Es wird jedoch als Fähigkeit gesehen, in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren wie Redesituation, Gesprächsthema und Gesprächspartner gezielt eine der beiden Sprachen zu wählen und dann mit dem Terminus „code-switching“ belegt. (Müller et al. 2011: 10)

- b. Zu den Dichotomien simultan-sukzessiv und natürlich-gesteuert gesellt sich das Alter bei Erwerbsbeginn, was häufig mit kindlich-erwachsen umschrieben wird. In unserer Einführung wollen wir den simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerb zweier Sprachen genauer betrachten. [...] Der vermutete Unterschied zwischen dem simultanen und dem sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen basiert beispielsweise auf der Annahme, dass wir bei der simultanen Form einen zügigen Erwerbsverlauf ohne größere Spracheneinflüsse erwarten, hingegen beim sukzessiven Erwerb – verstärkend mit dem fortschreitenden Alter des spracherwerbenden Individuums – einen langwierigen und mit Spracheneinflüssen durchsetzten Erwerbsverlauf vermuten. (Müller et al. 2011: 16)
- c. Individuelle Mehrsprachigkeit kann sich, wie wir in Kap. 2 gesehen haben, in ganz unterschiedlicher Weise und in ganz unterschiedlichen Situationen äußern, die Lüdi/Py (1984: 8) wie folgt beschreiben:

- „zwei (mehrere) Gebrauchssprachen, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, sei es in ‚einsprachigen Situationen‘ (A oder B), sei es in ‚mehrsprachigen Situationen‘ (AB), mit oder ohne Prestigehierarchie
- eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter
- eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagssprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt
- eine gesprochene und eine geschriebene Sprache [...]
- eine einzige Gebrauchssprache gepaart mit sehr guten fremdsprachlichen Kenntnissen, die sporadisch im Kontakt mit Fremden (Arbeit, Ferien, Zufallskontakte) verwendet werden usw.“

(Riehl 2004: 63)

- d. Seit einigen Jahren wird in der angewandten Sprachwissenschaft darüber diskutiert, wie aus der Perspektive des Fachs Sprache gefasst und verstanden werden kann. Hinterfragt wird dabei vor allem die Vorstellung von Sprachen als klar voneinander abgegrenzte Entitäten, also die Annahme, dass Sprachen wie etwa Deutsch, Englisch, Russisch im Gebrauch trennscharf unterschieden werden können, was letztlich Auswirkungen auf damit verbundene soziale Zuschreibungen und Abgrenzungen hat (Makoni und Pennycook 2007). Geht man von konkreten sprachlichen Praktiken aus und nimmt eine Sprecher*innenperspektive ein, so kann Sprache nicht als etwas Objekthaftes verstanden werden. Im englischsprachigen Raum wird daher von einigen Autor*innen der Begriff *linguaging* dem Wort *language* vorgezogen, um das Dynamische und Prozesshafte sprachlicher Hervorbringungen zu unterstreichen (z.B. García 2009). (Busch 2021: 10)
- e. In Sprachbiografien wird der Moment des Schuleintritts immer wieder als ein Schlüsselerlebnis thematisiert, als auslösendes Moment der Irritation in Bezug auf das eigene Sprachrepertoire. Das kann sich als ein Gefühl manifestieren, *out of place*,

deplatziert zu sein, sich mit der falschen Sprache am falschen Ort zu befinden. Die Konstellationen, in denen sich eine solche Irritation einstellt, können sehr vielfältig sein: Für die einen ist es die Erfahrung, im Unterricht zum ersten Mal mit der Normativität von Standardsprache konfrontiert zu werden. Für andere besteht die Herausforderung umgekehrt darin, mit einer standardnahen Familiensprache auf eine Peergroup zu stoßen, die sich beispielsweise über einen lokalen Dialekt definiert. (Busch 2021: 58)

- f. Für Menschen, die sich in anderssprachigen Räumen niederlassen, stellt sich notwendig die Frage, wie sie einerseits die gesellschaftlich dominante Sprache für eine differenzierte Lebenspraxis erlernen können und andererseits, wie sie mit der Sprache oder den Sprachen, die ihre bisherige Biographie geprägt hat oder haben, umgehen sollen und wie funktional diese Sprachen in der neuen Umwelt noch sind. Die beiden Begriffe Sprachloyalität und Sprachumstellung markieren die beiden Pole einer Achse im Sprachverhalten von Migrantinnen und Migranten zwischen Erhalt ihrer Herkunftssprache(n) und der sprachlichen Akkulturation unter den sprachlichen Dominanzverhältnissen des Ziellandes [...]. Sprachloyalität ist dabei häufig ein Aspekt eines ganzen Bündels von identitätsbezogenen Merkmalen. Insbesondere bei Gemeinschaften, die in der Diaspora leben, verbindet sich religiös motivierte Abgrenzung mit dem Erhalt von erlernten sozialen Normen und der Praxis ihrer Herkunfts- bzw. Gemeinschaftssprache. (Erfurt 2019: 32)

Literarische Texte

- a. Da war ein Haus, das zwei Häuser war. Zwei Häuser, die zwei Kulturen verleibten. Ein Haus und zwei Stockwerke, zwei Sprachen. Offene Fenster und Türen, Luken in Reisen. Längst im Mehrfachen angekommen. Der alemannische Dialekt im ersten Stock, das Andalusische im zweiten. Dazwischen Treppenstufen ohne grammatikalisches Geschlecht. Entwurf ins Spiel und die Bedeutungen: Wortes Körper und Wortes Seele. Ein paar Treppenstufen nur, die trennten und verbanden
Mondin & Mond: la luna, 1 Mond. Weiblich die eine, männlich der andere
Eintauchen. Einfach eintauchen in diesen Fluss aus Vätern und Vorvätern, aus Müttern schließlich. Ahnen und Aufatmen. Selbstverständlich leise, selbstverständlich laut. Treiben in das längst Abgelegte, Entfernte. Einatmen in Sprachfetzen, um vielleicht jenen Sprachhütern und Alphabestien zu begegnen, die mich zu den Maulwürfen antreiben. (Oliver 2007: 18f.)
- b. Das Deutsche und, ihm ebenbürtig, das Spanische fristeten in meinen frühen Kinderjahren ein kümmerliches Dasein. Beide Hochsprachen sollten erst später an Bedeutung gewinnen, als meine Geschwister und ich morgens zur Schule gingen und mittags den muttersprachlichen Unterricht im „Colegio Español“ [...] besuchten, den Vater in Hausach gegründet hatte – zu unserem Leidwesen. Heute sind wir froh über die zusätzliche Sprache, die uns, wenn auch mit fragwürdigen Büchern – sie kamen alle aus der Franco-Diktatur – beigebracht wurde. (Oliver 2015: 19)
- c. Es hätte nicht viel gefehlt und ich wäre in hohem Bogen aus dem Provinzklassenzimmer geflogen. [...] „Auf kein en Fall! Das geht auf gar kein en Fall, junger Mann! Aus schließ

lich, ich be to ne es noch einmal und zwar für alle hier in diesem Zimmer: aus schließ lich das hoch sprachlich, hören Sie mir gut zu, das hoch sprach lich! sauber aus ge spro chene „s“ vor dem „t“ ist gül tig und kann die tat sächlichen Pfor ten zur An erken nung und damit – zur Be geg nung auf Au gen höhe, Augenhöhe – verstehen Sie das?! – auf Au gen höhe öffnen. Habt ihr das endlich begriffen?“ (Oliver 2015: 27)

- d. Ich verstand Onkel Wu nicht immer und er mich auch nicht. Mir fehlten noch mehr Wörter als sonst. Vielleicht weil ich mit meinem Vater immer nur das Nötigste sprach, Onkel Wu aber von tausend Dingen erzählte. „*mej jäh* – was?“, fragte ich. Onkel Wu überlegte, indem er über sein hässliches Wangenhaar strich. Er fragte: „Bist du mehr deutsch als chinesisch?“ Er hätte auch gleich Banane sagen können. Dabei hatte ich nur nachgefragt, weil ich verstehen wollte, was er sagte. Ich antwortete patzig, ich könnte besser Deutsch sprechen, und Onkel Wu schaute mich vielsagend, aber nicht milde an. [...] Im Restaurant begrüßte uns mein Vater und ich war froh, nicht mehr mit Onkel Wu allein zu sein. „Ich habe zu lange geschlafen“, sagte Onkel Wu und mein Vater entgegnete sofort: „*Mou!* Schlaf ruhig länger. Was willst du zum Frühstück essen? Hast Du schon *dag gog lap tjön* gegessen? Deutsche Bratwurst ist sehr bekannt. (Que Du Luu 2016: 97f.)
- e. Mir wurde ständig gesagt: „Sieh dich doch mal an, du bist keine Deutsche!“, und für Onkel Wu war ich keine richtige Chinesin. Ich ähnelte äußerlich keinem Deutschen und innerlich keinem Chinesen. Es gab nur eins, was ich über mich wusste: Ich war der Vielen-nicht-ähnlich-Mensch. (Que Du Luu 2016: 117)
- f. Ich schämte mich ja auch, wenn ich die Schäbigkeit unserer Wohnung sah. Was hieß: Tut mir leid, ich hab nicht nachgedacht? Jeder Satz, den ich auf Chinesisch sagte, war wie ein Puzzle. Ich musste mir mühsam die Stücke zusammensuchen und manche fand ich nicht. (Que Du Luu 2016: 149)
- g. Am Nachmittag saßen wir alle an dem runden Tisch neben der Theke. [...] „In der Woche früher schließen“, schlug ich vor. „*Hm dag*“, sagte mein Vater. „Warum nicht“, fragte ich. „Es ist seit Jahren so, die Gäste haben sich daran gewöhnt.“ Onkel Wu schaute abwechselnd zu mir und meinem Vater. „In letzter Zeit ist niemand nach elf gekommen“, sagte ich. „Nur freitags und samstags.“ Mein Vater sträubte sich immer noch. „Es gibt ab und zu Spätgeister. Wenn wir dann geschlossen haben, kommen die nicht wieder. Das lohnt sich trotzdem nicht, wollte ich sagen, aber ich kannte die Wörter nicht. So konnte ich nicht mitdiskutieren! Die anderen waren im Vorteil. Eigentlich brauchte ich einen Dolmetscher. (Que Du Luu 2016: 259)

h. **Senthil Vasuthevan** 19:51

im kindergarten hätten wir tamil zu sprechen aufgehört, den erzählungen unserer eltern zufolge. noch heute führen sie dieses vergessen und verlassen unserer muttersprache auf das schwärmen deutscher mädchen zurück; sie hätten unsere haut und unsere haare berührt, die ganze zeit. ich kann mich an sie nicht erinnern. Wenn ich anrufe meiner eltern entgegennehme, der namenlosen nummer sind gesichter zugeordnet, besteht das, was ich sage, aus erfundenen geräuschen, zusammengeworfenen aus tamilischen,

deutschen und englischen silben, zusammengewürfelt aus dem, was übrig blieb. ich kann ihnen nicht ins wort fallen; ich kann ihnen nicht widersprechen. es gibt keine sprache, die zu sprechen erlaubte. es gibt nichts zu besprechen. (Varatharajah 2016: 52)

5 Zum Schluss: Lehr- und Lernwege

Aus unterrichtsmethodischer Sicht stellt sich schließlich die Frage, wie die Texte gelesen werden, welches Wissen erarbeitet und welche Kompetenzen durch die Lektüre, den Vergleich zwischen den Texten sowie die diskursive Vertiefung erworben bzw. gefördert werden können.

Vor dem Hintergrund der genannten didaktischen Prämissen (vgl. Kap. 3) ist ein Leseprozess anzustreben, der den Student*innen die Möglichkeit des autonomen, aber auch des kooperativen Lernens ermöglicht und der zu einer ausgeprägten rezeptiven Textkompetenz führt. Dies beinhaltet sinnvollerweise eine ‚strukturierende Initiierung‘, um Student*innen nicht zu demotivieren. In einleitenden Phasen wird somit auch die für das Studium unerlässliche Schlüsselkompetenz des Lesens als solche selbst thematisiert und ggf. aus der Hochschuldidaktik bekannte Lesemethoden exemplarisch vorgestellt.⁶

Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass die *Lesemodi* bei Fachtexten und bei literarischen Texten, die die Student*innen in diesem didaktischen *setting* trainieren sollen in Folge des gemeinsamen übergeordneten Ziels, nämlich dem Auf- und Ausbau studienrelevanter Kompetenzen und Wissensbereiche, zunächst keine Unterschiede aufweisen.⁷ Konkret umfassen diese

- fokussiertes Lesen als hochkonzentriertes Lesen⁸
- selektives, ggf. durch Fragen gesteuertes Lesen mit der Funktion, gezielt bestimmte wissensrelevante Inhalte herauszukristallisieren
- selbstkritisches Lesen, bei dem das individuelle Textverstehen hinterfragt und zur Diskussion gestellt wird
- kreatives Lesen als Offenheit gegenüber anderen Sinnzuschreibungen sowie Vertrauen in individuelle, über den Text hinausführende Assoziationen

⁶ Vgl. dazu beispielsweise die bereits in Kap. 2 erwähnte sog. PQ4R-Methode, „eine Lesetechnik zur fokussierten und strukturierten Erarbeitung von Texten. Im Mittelpunkt der Methode stehen das Generieren und Beantworten von Fragen als Voraussetzung für die Informationsgewinnung und das Textverständnis. Die Bezeichnung leitet sich aus den Anfangsbuchstaben der sechs Phasen (**P**review, **Q**uestions, **R**ead, **R**eflect, **R**ecite, **R**eview) ab.“

<https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/trash/fll/dokumente/pq4r/pdf> [19.10.2024]

⁷ vgl. dazu die Ausführungen zum Lesen literarischer Texte in Kap. 2.

⁸ Diese grundlegende Fähigkeit kann im Zeitalter medialer Bilderflut und schnell ‚konsumierbarer‘ digitalisierter Kurztex te keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden, weshalb Konzentration immer wieder trainiert werden muss.

- kritisches Lesen, das sich bei Fachtexten vor allem auf die Beurteilung von Textkohärenz, Argumentationsaufbau und dergleichen bezieht, bei literarischen Texten auf stilistische Merkmale, narrative Strukturmerkmale, Symbolik etc.

Das *vergleichende Lesen*, ist schließlich eine Aktivität, die auf diesen Lesemodi aufbaut, bei der aber die Lektüre durch den Vergleich der betreffenden Fachtexte mit den literarischen Texten intensiviert wird. Dabei handelt es sich keineswegs nur darum, die gemeinsamen Schnittmengen zum Themenfeld Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten (Welche Aspekte werden von den Texten gleichermaßen behandelt?), das weiterführende Ziel ist auch die jeweiligen Textspezifika zu erkennen und zu problematisieren sowie subjektive Aspekte der Rezeption zu diskutieren (Wie wirken die Texte? Von welchen Texten habe ich am meisten profitiert? etc.)

Bei den betreffenden *Fachtexten* (s.o.) sollten die grundlegenden Konzepte (a. Sprachmischungen, b. Spracherwerbsverläufe, c. individuelle Mehrsprachigkeit, d. Sprache, e. Normativität von Standardsprache, f. Sprachloyalität) herauskristallisiert und als thematische Fokussierung verortet werden. Dabei wird sich herausstellen, dass einzelne Textpassagen nur unter Rückgriff auf bestimmte Wissensbestände im Bereich der Forschung nachvollziehbar sind. Solche *Leerstellen* können im Kontext eines Seminars beispielsweise während der vorgesehenen Präsentationsphasen der Student*innen durch ergänzende Erläuterungen und kurze Gesprächsangebote seitens der Lehrenden gefüllt werden. Sie können darüber hinaus in weiterführende, selbstständige Recherchearbeit der Student*innen münden.

Es sollte u.a. erkannt werden, in welcher Form eine zielorientierte, sachliche Argumentation aufgebaut wird, dass Informationen teilweise äußerst komprimiert vermittelt werden, dass die graphische Gestaltung der Texte der besseren Übersicht dient oder sogar eine didaktische Funktion erhält, wenn es sich um ein Lehrbuch handelt (vgl. c), dass es Quellenverweise gibt und dass der verwendete Fachwortschatz eben nur im Rückgriff auf das betreffende Fachwissen adäquat verstanden werden kann und dergleichen mehr.

Bei den *literarischen Texten* ist ein anderes Anforderungsprofil zu skizzieren. So können zwar thematische Fokussierungen ausgemacht werden, aber sie sind polyvalent und nicht unbedingt eingrenzbar auf einen Gegenstand. Ihre Benennung ist bereits das Ergebnis von Interpretationen (a. sprachliche und kulturelle Identität, b. Mehrsprachigkeitserfahrung, c. Normativität von Standardsprache, d. Mehrsprachigkeit in der Migration, e. Marginalisierung, f. Mehrsprachigkeitskompetenz, g. Interaktionsproblematik, h. Generationenkonflikt und Sprachproblematik).

Grundsätzlich handelt es sich bei diesen Texten ausnahmslos um literarische Zeugnisse mehrsprachiger Autor*innen, die in unterschiedlicher Form auf Migrationserfahrungen Bezug nehmen. Sie tun dies im autofiktionalen (b), teilweise extrem verdichteten, lyrischen Erzählmodus (a), in dialogbasierter Prosa (d, e, f, g) oder in experimentellen narrativen Formen wie etwa einer Facebook-Kommunikation (h). Zu den Textspezifika, die sich im Leseprozess erschließen und die einen großen Unterschied zu den Fachtexten markieren, gehören assoziative, gedankliche Entwicklungen (Gedankensprünge), Collagen, Retrospektiven (Zeitsprünge), die bildhafte Sprache und die mehrsprachigen Einschreibungen, die eine stilistische Besonderheit dieser Texte darstellen.

Zum Schluss möchte ich betonen, dass das Lesen ein individueller Vorgang ist. Lesen als Schlüsselkompetenz für ein erfolgreiches Studium wird, wie bereits betont, in vielen Fällen nicht ausreichend beachtet und gefördert. Der individuelle Leseakt wird in meiner didaktischen Skizze zwar nicht ‚umgangen‘, aber ‚aufgebrochen‘. Dies geschieht dadurch, dass die Student*innen aufgefordert werden, in Gruppenarbeit die betreffenden Texte vorzubereiten und ihre ersten Leseergebnisse und -erfahrungen, auch in Bezug auf die oben erwähnten Lesemodi,

sukzessive in den einzelnen Lehrveranstaltungen zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Dabei kann im Austausch mit Lehrenden relevantes Bezugswissen ergänzt werden. Die Student*innen haben u.a. die Möglichkeit, sich sukzessive ein individuelles Glossar fachspezifischer Ausdrücke und Wörter aufzubauen. Das Zusammenfassen und (schwierige) Reformulieren von Textausschnitten, das den Leseprozess durchgehend begleitet, trägt auch durch die Verwendung fachsprachlicher Redemittel in hohem Maße zur Förderung einer differenzierten Ausdrucksfähigkeit bei.

Bibliografie

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik: *PQ4R-Methode* <https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/trash/fl/dokumente/pq4r/pdf> [19.10.2024].

Bayerlein O., Buchner, P., 2022, *Campus Deutsch - Lesen: Deutsch als Fremdsprache*, München, Hueber.

Busch, B., 2021, *Mehrsprachigkeit*, 3. Auflage. Wien, facultas.

Cosentino, G. (2014), „Neue Perspektiven der DaF-Lesedidaktik: Eine empirische Untersuchung zum Nutzen inferenzieller und grundgrammatischer Strategien“, in *Glottodidattica* 41 (2014) (1), Adam Mickiewicz University Press Poznan, S. 73-87.

Erfurt, J., 2019, „Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften“, in Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 29-33.

Gold, A. 2024, „Digital lesen. Echt jetzt? Literarische Texte und Sachtexte am Bildschirm Lesen“, in Moritz Jörgens, Tina Schulze, Mark-Oliver Carl (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock*, Stuttgart, Metzler, S. 51-66.

Introna, S., 2022, „Zu Erwerb und Förderung akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, in *die hochschullehre* 8/2022, S. 646-659.

Kaunzner, U.- A. (Hrsg.), 2018, *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*, Münster/New York, Waxmann.

Lutjeharms, M. 2016, „Leseverstehen“, in Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen, A. Francke Verlag, S. 97-102.

Macke, G., Hanke, U. Viehmann, P., 2008, *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen.*, Weinheim/Basel, Beltz.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K., 2011, *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, 3. Auflage, Tübingen, Narr.

Que Du Luu, 2016, *Im Jahr des Affen*, Hamburg, Königskinder.

Oliver, J. F. A., 2007, *Mein andalusisches Schwarzwalddorf. Essays*, Frankfurt, Suhrkamp.

Oliver, J. F. A., 2015, *Fremdenzimmer*, Prosa. Berlin, Weissbooks.w.

Rank, B., 2024, „Texte literarisch lesen: Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen Lesekompetenz und literarischer Erfahrung“ in Moritz Jörgens, Tina Schulze, Mark-Oliver Carl (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock*, Stuttgart, Metzler, S. 257-280.

Reeg, U., Gallo, P., Simon, U. (Hrsg.), 2016, *Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht*, 5, Münster/New York, Waxmann.

Reeg, U., Simon, U., im Druck, *Aspekte von Interkulturalität, Intermedialität und Mehrsprachigkeit: Wege zum Lehren und Lernen*, Rom, Aracne.

Riehl, C. M., 2004, *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*, Tübingen, Narr.

Rösler, D., 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart, Metzler.

Varatharajah, S., 2017, *Vor der Zunahme der Zeichen*, Roman, 2. Aufl., Frankfurt, Fischer.

Wolff, D., 2002, *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt/Main et. al., Lang.