

Literatur als fester Bestandteil des DaF-Unterrichts: Theorie und Praxis einer kritischen Literaturdidaktik

Laura Hunger Santiago und Franca Schultze-Seehof

1 Desiderat kritische Literaturdidaktik

Woran fehlt es im aktuellen Sprachunterricht? Unsere Kritik stützt sich vor allem auf die Tatsache, dass gesellschaftsrelevante Themen wie Migration und hybride Identitäten im Sprachunterricht keine Erwähnung finden und damit Machtverhältnisse unhinterfragt bestätigt werden. Sprachdidaktik gilt es an einer Schnittstelle zwischen Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Kultur- und Literaturwissenschaften anzusiedeln. Vor allem Diskurse über ‚Interkulturalität‘ und ‚Diversität‘ sind transdisziplinär zu überarbeiten. In universitären Curricula und Lehrplänen im Bereich DaF/DaZ werden sie nur schlagwortartig genannt und, wenn überhaupt, aus einer machtunkritischen Perspektive definiert. Dabei wird ein Paradigma des Kulturvergleichs bedient, das zwischen sogenannter „Fremd“- und vermeintlicher Leitkultur unterscheidet. Sprachunterricht darf also vor diesem Hintergrund nicht nur rein sprachliche Fertigkeiten schulen.

Insbesondere die geschaffene Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ – zu welcher das Statistische Bundesamt im Jahr 2016 ein Drittel der Jugendlichen unter 20 Jahren gezählt hat (vgl. ebd., 472) – ist für Anke Wischmann (2018) eine gravierende Schwachstelle im Bildungskontext. Trotzdem diese Kategorie auf ganz unterschiedliche Gruppen von Menschen zutrifft – sie umfasst „nicht-deutsche“ Staatsbürger_innen, nach Deutschland Immigrierte sowie Kinder mit mindestens einem ausländischen Elternteil – wird sie häufig mit einem Defizit an Bildungsnähe in Verbindung gesetzt. Hierbei handelt es sich um eine

simplifizierende und unreflektierte Konstruktion eines „Anderen“. Aus diesem Beispiel geht hervor, wie in der pädagogischen Theorie und Praxis weiterhin strukturelle Ungleichheiten versteckt sowie kulturelle Defizitargumentationen unterstützt werden.

Angesichts solcher Unrechtsverhältnisse wollen wir an dieser Stelle die Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer kritischen Bildung unterstreichen. Darunter verstehen wir eine Bildung, in der ihre Akteur_innen stets die vorhandenen Strukturen und Praktiken bezüglich ihrer historischen und gesellschaftspolitischen Ursachen analysieren und hinterfragen, um Schief lagen wie Ungleichheit und Diskriminierung zu verändern und zu überwinden (vgl. Kazeem 2016, 73).

Der Didaktiker und Experte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Hannes Schweiger und die Kulturtheoretikerin antirassistischer Praxen Belinda Kazeem-Kaminski sehen aus verschiedener Perspektive Stärken in der Verbindung von gesellschaftskritischen Diskursen und Sprachunterricht. Schweiger beschreibt in der Schlussbemerkung zu seinem Aufsatz *Begegnungen mit Vielfalt: sprachliches und kulturelles Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*, dass es an „theoretisch fundierten und konkreten Unterrichtsentwürfen, die den Prinzipien einer kulturwissenschaftlich basierten oder migrationspädagogisch gerahmten Literaturdidaktik“ (Schweiger 2014, 83) mangelt und betont, dass „Lernen mit Literatur [...] ein weiteres Feld für innovative Forschungsprojekte und konkrete Unterrichtsskizzen“ (ebd.) darstellt. In den meisten DaF-Lehrbüchern finden sich literarische Texte leider nur selten und wenn, dann sind sie nur Anstöße für landeskundliche Wissensübermittlung oder Exerzierfelder des Grammatikunterrichts (vgl. ebd.). Kazeem-Kaminski fordert in ihrer Publikation zu den pädagogischen Überlegungen von bell hooks, „Migrationspädagogik mit dem hooks’schen Theorieentwurf zusammen zu denken“ (Kazeem 2016, 144). Sie erarbeitet feministische und antirassistische Lehr- und Lernansätze, bei denen die Förderung von Empowerment im Mittelpunkt steht. Schweigers und Kazeems

Desiderate gaben uns den Anstoß einen ‚kritisch-literarischen Sprachunterricht‘ zu konzipieren, der die von ihnen gestellten Forderungen vereint.

Wir wollen eine neue Form des Sprachunterrichts etablieren, in dem eine kritisch-hinterfragende Herangehensweise (Methode) in Auseinandersetzung mit Literatur (Medium) in die Tat umgesetzt wird. Dabei sollen erweiterte Kompetenzen (Ziel) wie Perspektivenwechsel, Kritikfähigkeit, partizipatives Handeln und Selbstwirksamkeit geschult werden. Dieses Ziel verfolgten wir exemplarisch in unserer Abschlussarbeit zum Thema *Kritischer Sprachunterricht – Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht im Anschluss an kulturwissenschaftliche und migrationspädagogische Ansätze* (unveröffentlicht, 2019, Masterarbeit am Institut Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Technische Universität Berlin). Für die Ausgabe *Literatur Lehren* entstand eine gebündelte Version unserer Ansätze und Ergebnisse. Unsere Analyse und Arbeit erfolgt aus einer intersektionalen Perspektive.

Getragen von dem Wunsch ebenfalls einen Beitrag zu antidiskriminatorischem Lehren und Lernen zu leisten, freuen wir uns hiermit Sprachlehrenden einen konkreten Unterrichtsvorschlag für einen ‚kritisch-literarischen Sprachunterricht‘ an die Hand zu geben.

2 Neue Schwerpunkte im Sinne einer kritischen Sprachdidaktik

Wenn wir den „Klassenraum als Raum radikaler Möglichkeiten“ denken möchten, müssen wir die Art zu lehren und zu lernen fundamental hinterfragen. Eine andere Wissensvermittlung, eine an der Selbstverwirklichung aller interessierte Form der engagierten Pädagogik muss begleitet werden von der Forderung nach der Demaskierung der diesen Raum gestaltenden Strukturen. (Kazeem 2016, 147)

Welche Schwerpunkte im Sinne einer ‚kritischen Sprachdidaktik‘ in der Unterrichtspraxis sind demnach zu setzen? Gemäß dem Anspruch des Projektes *Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge*, ist der DaZ-Unterricht als ein diskursiv-pädagogischer Raum zu gestalten, wo

Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, politischen Rahmenbedingungen und pädagogischen DaZ-Praxen sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Dirim et. al. 2014, 124). Das Forschungsprojekt lief von 2012–2014 als eine Kooperation zwischen *maiz* (*autonomes Zentrum von und für migrant_innen*), eine Erwachsenenbildungs- und Beratungseinrichtung, tätig in der Kulturarbeit und Forschung, und dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck und Institut für Germanistik der Universität Wien). Entsprechend der Ergebnisse gilt es im Unterricht eine analytische Herangehensweise zu fördern, durch die vor allem anhand der Frage nach der Herstellung von Zugehörigkeiten und Identitäten wichtige Erkenntnisse über die gesellschaftliche Konstituierung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit gewonnen werden können (vgl. Salgado 2014, 45). Die folgenden vier Punkte sollen dazu praxisrelevante Anregungen bieten:

2.1 Sprach- und Kulturhierarchien dekonstruieren

Bezugnehmend auf den Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sollte Sprache „nicht nur als technisches Kommunikationsmittel, sondern auch als Mittel zur Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung gesehen“ (Salgado 2014, 41) und dementsprechend vermittelt werden. Auf die Anregung von Salgado kann über die Reflexionen zu der Frage „Wer ist befugt wann, wie, zu wem und über wen oder was zu sprechen?“ (ebd.) ein Bewusstsein für die existierende Prestigehierarchie zwischen legitimen Sprecher_innen, Sprachen bzw. Soziolekten und sozialen Verhältnissen geschaffen werden. Diese Problematisierung verdeutlicht, dass die Wirksamkeit von Sprache von politischen, kulturellen, sozialen und rechtlichen Bedingungen abhängt (vgl. ebd., 45). Außerdem kann durch die Auseinandersetzung mit der Funktionsweise von Zeichensystemen und Bedeutungszusammenhängen sowie durch die Betrachtung der Sprachgeschichte und -politik das Nicht-statisch-Sein von Sprache unterstrichen werden. Diese

Erkenntnis gibt schließlich Aufschluss über die identitätsstiftende Funktion von Sprache, wie sie Salgado auf den Punkt bringt:

Sich mit Sprachen in ihren sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen auseinanderzusetzen bedeutet auch, [...] sich mit der Bildung eines vermeintlichen „wir“, das eine nationale Sprache sprechen würde zu beschäftigen. [...] Die Priorisierung einer Sprache wird in einem Zusammenhang mit dem historischen Prozess der Durchsetzung der Idee moderner Nationen gebracht. Monolingualität wäre in diesem Sinne als ideologisch zu betrachten. (ebd.)

Stattdessen sollte laut Drexler et. al. (2014, 73) ein „beobachtendes Verhältnis zur eigenen Kultur“ (ebd.) eingenommen werden, um zu erkennen, dass auch unser eigenes Handeln voller Widersprüche und Veränderungen ist. Im Unterschied zu den Eigenheiten Anderer bewerten wir diese zumeist jedoch nicht als fremdartig (wird als ‚Othering‘ bezeichnet).

2.2 Hegemoniale Wissensproduktion hinterfragen

Eine weitere interessante Methode für den DaZ-Unterricht liegt im Hinterfragen und Dekonstruieren der hegemonialen Wissensproduktion. Castro Varela (2015) erklärt dafür die Aufhebung einer nachgesagten „antiintellektuellen Haltung“ (ebd., 20) als grundlegend. Das folgende Zitat zeigt, wie dringend Begehrensstrukturen im Bereich Bildung umgewandelt werden sollten:

Spezifische Vergesellschaftungsprozesse bringen Subjekte mit bestimmten Begehren hervor. Wenn beispielsweise behauptet wird, dass bildungsentfernte Gruppen kein Interesse an Bildung haben, und mit dieser Behauptung ihr Versagen in den Schulen erklärt wird, so liegt dieser Aussage auch die implizite Annahme zugrunde, dass es ein natürliches Begehren gäbe, dumm zu bleiben. Eine Ansicht, die rassistischen Vorstellungen gefährlich nahe kommt. (ebd., 21)

Das Offenlegen solcher Klassenpositionierungen und ihrer Bedeutungen eignen sich, um Diskriminierungstatbestände in der Gesellschaft zu erörtern. Damit dabei

marginalisierte Gruppen bzw. Individuen weder viktimisiert noch romantisiert werden, sollte dies aus einer subalternen Perspektive erfolgen (vgl. ebd., 16).

Gleichzeitig sollten auch die im Unterrichtsgeschehen bestehenden Verhältnisse reflektiert werden. Anstelle durch das Kurssetting und die Lernmaterialien vorgegebener Zuschreibungen sind Aushandlungsprozesse anzuregen, mittels derer alle am Kurs Beteiligten Verantwortung übernehmen und somit selbstbestimmt am Unterricht teilnehmen. Die Autor_innen der *maiz* Forschungsgruppe betonen hierbei, dass der Subjekt- bzw. Autonomiestatus der Lernenden zu wahren ist, da die Adressat_innen eines DaZ-Kurses schließlich Menschen sind, die ihre eigenen Anliegen und Bedürfnisse mit in den Kurs bringen (vgl. Drexel et. al. 2014, 83, 92). Sie geben Anregungen, um die Wissensasymmetrien zugunsten der Lernenden zu überwinden (s. nachfolgender Kasten):

- Räumliche Entkräftung durch die Aufhebung der vertikalen und horizontalen Verteilung: Positionierung der Lehrperson (LP) inmitten der Teilnehmenden (TN), auf gleicher Höhe (sitzend); gemeinsame Nutzung der Tafel
- Rhetorische Aufhebung bei der Fehlerkorrektur: Die LP animiert zum gemeinsamen und gegenseitigen Korrigieren; Darstellung von Fehlern als natürlichen Teil des Lernprozesses (ermöglicht Förderung ko-konstruktive Prozesse unter TN)
- Umkehrung durch Beachtung von Wissenseinbringungen und Interessensfragen seitens der TN: Nutzung durch LP als Sprechkanäle (verschafft dem Wissen und Fragen der TN Gesprächsraum zur Artikulation ihres freien Willens)
- Annäherung an sprachliche Ermächtigung: LP überlässt Klärung von Störungen oder Organisatorischem der Gruppe oder einzelnen TN
- Durchbrechen von normierenden Konstrukten und Dynamiken: Einsatz von Irritationen, Überraschungen, Experimenten und Scheitern als bedeutsame Vermittlungsprozesse (vgl. ebd., 91–104)

2.3 Handlungsorientierte Bezüge zur Lebensrealität der TN herstellen

Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Förderung von Handlungsfähigkeit im Sprachunterricht liegt in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Bei einer Befragung im Rahmen einer Werkstatt mit DaZ-Lernenden in Österreich (vgl. Romaner/Thomas-Olalde 2014, 152–158) haben Teilnehmende das Bedürfnis geäußert, den Kurs als Ort zur Bewältigung ihrer alltäglichen Problemerkahrungen nutzen zu wollen. Neben orthographischen und grammatikalischen Schwerpunkten nannten sie gesellschaftspolitische Themen wie Rassismus, Integration und Frauenbewegungen als gewünschte Kursinhalte (ebd., 155). Anstelle der bisherigen „strategischen sprachlich-diskursiven Anpassung“ wird auf diese Weise eine „problemzentrierte sprachliche Aneignung“ (ebd., 154 f.) unterstützt. Die zu erlernende Sprache sollte als Instrument für die Reflexion und möglicherweise sogar Auflehnung gegen die eigene Situiertheit vermittelt werden. Derartige gemeinsame Aushandlungen bezüglich der individuellen Probleme erlauben es außerdem direkt an die Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden anzuknüpfen.

2.4 Kommunikationsraum für Selbstreflexion eröffnen

Für die Hinführung zum kritischen Denken sehen Romaner und Thomas-Olalde (ebd., 135) als unabdingbar an, dass die eigene Positionierung in der Gesellschaft im Rahmen der Unterrichtspraxis immer mit zu reflektieren ist. Der Naturwissenschaftshistorikerin und Frauenforscherin Donna J. Haraway folgend, erfordert dies den Erwerb eines situierten Wissens, durch welches die Teilnehmenden ihre eigene Expertise stets als sozial, politisch und strategisch verortetes Wissen betrachten (vgl. Haraway 1996). Auf diese Weise wird deutlich, dass relevant markierte Differenzlinien durch die eigene Erfahrung geprägt sind. Ziel ist es, dass die Lernenden zum einen erkennen, wie auf Basis dieser Differenzen Unterdrückungsverhältnisse ihr Leben beeinflussen und zum anderen, wie sie selber zu deren Aufrechterhaltung beitragen.

Es empfiehlt sich beispielsweise eine gesellschaftskritische Analyse der Lehrmaterialien anzuleiten, bei der gemeinsam die verfügbaren

Normalitätskonstruktionen, Subjektpositionierungen und Zugehörigkeitsregime untersucht werden können. Diesbezüglich bieten Romaner und Thomas-Olalde (2014, 152) eine umfangreiche Liste mit analytischen Kategorien, die ursprünglich als Reflexionsangebot für Lehrende entwickelt wurde. Angemessene Analyseaspekte sind beispielsweise:

- Förderung von Genderpluralismus (entgegen heteronormativer Sprache, essentialisierender Frauenbilder, Ausschluss queerer Identitäten, dominanter männlicher Schreibweisen);
- Vermeidung von Homogenisierung der Gruppe „Migrant_innen“ (entgegen Konstrukte „normaler Biographien“) (ebd.).

Zusammenfassend sprechen Drexler et. al. (2014, 114) von einem Prozess des „gemeinsamen Verbessern[s]“, wobei Wissen situationsbezogen auf freiwilliger, partizipativer Basis ausgehandelt wird. „Verbessern“ bezieht er hierbei auf die Praxis der gesellschaftlichen Positionierung sowie die der deutschen Sprache – stets dem Grundsatz folgend, durch Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten Empowerment erfahren.

3 Warum Literatur?

In den meisten DaF-Lehrbüchern finden sich literarische Texte leider nur selten (vgl. Schweiger 2014, 83). Was macht Literatur zu unserem Betrachtungsgegenstand und warum sehen wir in ihr die Kraft, alternativen und kritischen (Sprach-)Unterricht anzubieten?

Literatur wird von vielen Autor_innen als Möglichkeit gesehen, den Schüler_innen verschiedene Ansichten von Wirklichkeit zu zeigen. Werner Wintersteiner, österreichischer Literaturdidaktiker, spricht in diesem Zusammenhang von der Eröffnung eines „neuen Erfahrungsraum(s)“ (Wintersteiner 2006, 105). Er zählt in seinem Buch *Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis* sechs grundlegende

Merkmale auf, um Literatur als geeignete Methode für transkulturelle Bildung zu begründen. Merkmale sind: „Die Fremdheit der Literatur“, „Hybridität oder Kreolisierung von Literatur“, „Postkoloniale Kritik am Eurozentrismus“, die „Einheit und die Diversität von Literatur“, „Medium der Identitätsfindung für Jugendliche“ und „Medium für Empathie und Solidarität“ (H.v.u). Wintersteiner will mit diesen Merkmalen unterstreichen, „dass Literatur den transkulturellen Diskurs (H.v.u) nicht nur kritisch begleite, sondern selbst eine Form dieses Diskurses ist.“ (ebd., 92f.). Im Folgenden wird auf die unterstrichenen Merkmale näher eingegangen, da diese sich als grundlegende Kriterien für die Arbeit mit Literatur auch bei weiteren Autor_innen (s. Papadimitriou 2014; Dobstadt/Riedner 2011) finden lassen und in der später vorgestellten Unterrichtseinheit eine besondere Rolle spielen werden.

Der Begriff ‚Hybridität‘ umfasst zwei sprachlich-ästhetische Eigenschaften von Literatur. Wintersteiner erklärt, dass Literatur an sich schon hybrid ist, da sie von der „schöpferischen Synthese bisher unverbundener Elemente“ lebt (Wintersteiner 2006, 92). Vor allem in der heutigen von Globalisierung, Migration usw. geprägten Zeit sind sprachliche Mischungen, Verbindungen, Neuschöpfungen und hybride Bilder fester Bestandteil der Literatur (z.B. bei Yoko Tawada, Feridun Zaimoglu, Chimamanda Ngozi Adichie, Mia Couto). Neben der sprachlich-ästhetischen Komponente der Literatur sind Themen und Motive der Migration, Globalisierung, multipler Identitätskonstrukte sowie Übergänge und Überschreitungen dieser Identitätsprozesse zu finden. Somit sind Literatur und deren Inhalte Spiegel der heutigen Gesellschaften und deren (Lebens-)Formen (vgl. ebd., Papadimitriou 2014, 130 f.).

In dem Band *Fremdsprache Literatur* legen vielen Autor_innen wie Dobstadt/Riedner, Kramersch, Neidlinger/Pasewalk u.v.m. den Akzent auf die sprachlich-ästhetischen Potenziale der Literatur und wollen so ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit von Literatur schaffen (vgl. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 2011). Aufgrund ihrer Literarizität wirke die

Sprache in der Literatur, wie Adolf Muschg auf der Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes 1986 trefflich formuliert hat, selber wie eine Art Fremdsprache: „In jeder Sprache gibt es die Fremdsprache Literatur, die, scheinbar paradox, dadurch Vertrauen und Nähe begründet, dass sie Fremdsprache bleibt und sich der Verfügbarkeit entzieht.“ (Dobstadt/Riedner 2011, 6) Mit diesen Eigenschaften von Literatur müssen die Leser_innen lernen umzugehen, indem sie die (fremden) Muster entdecken und anfangen zu spekulieren. So schult die Literatur die Rezipierenden eine andere neue Perspektive auf die Welt einzunehmen. Diese Involviertheit der Lesenden als eine der größten Stärken von Literatur spricht für ihre Integration in den (Fremd-)Sprachenunterricht.

Eine weitere Stärke der Literaturdidaktik liegt im Beitrag zur Identitätsfindung. Papadimitriou (2014, 98) spricht in ihrer Dissertation vor psychoanalytischem Hintergrund von Individuation und zitiert Abraham/Kepser, die die Beschäftigung mit Literatur als kognitive, soziale und emotionale Entlastung beschreiben. Der Umstand, dass die Lesenden für eine Zeit aus dem Alltag fliehen können, trage so positiv zur Identitätsfindung bei (vgl. Abraham/ Kepser 2005, 14). Wintersteiner (2006, 93) nimmt dieses Ziel mit auf und setzt es in Zusammenhang mit den Attributen der *Transkulturalität*. Er beschreibt, dass literarische Texte oft von multiplen Identitäten und Identitätskonzepten erzählen und nicht nationalistisch geprägte Identitäten aufzeigen, sondern genau durch „Patchwork-Identitäten“ (Krupp 1989, 63 ff. in Neidlinger/Pasewalck 2011) zur kritischen Selbstreflexion anregen. Wir schließen uns deshalb Wintersteiners und Papadimitriou's Weiterentwicklung des Konzepts der Identitätsfindung an, welches gesellschaftliche aktuelle Entwicklungen wie Transkulturalität, Migration und Globalisierung einbezieht.

4 Ein Beispiel zur praktischen Umsetzung: *Zweite Person Singular*

We find ourselves confronted with a clear option: to educate for liberation or to educate for domination. (hooks 1989, 101)

Die Einheit soll Lehrenden Mut machen an kritische gesellschaftsnahe Themen heranzutreten, damit der Sprachunterricht eine gesellschaftlich relevante Alternative zur aktuellen Bildungspolitik darstellen kann. Zielgruppe der Unterrichtseinheiten könnten angehende Studierende aus der ganzen Welt im Alter von 18 bis 28 Jahren sein, die in Berlin wohnen und sich in einem Intensivkurs auf das Studium an einer Berliner Universität vorbereiten. Da die Einheit Anknüpfungspunkte zu vielen anderen Themenkomplexen bietet, sind jedoch auch andere Zielgruppen denkbar wie Jugendliche, die Deutsch im Ausland lernen. Die Einheit fungiert als Prototyp; nach dem gleichen Muster können Lehrkräfte weitere Einheiten erstellen. Im Anschluss daran könnte ein Sprachkurs nach dem von uns erstellten Muster konzipiert werden.

Der Roman *Zweite Person Singular* von Sayed Kashua (2010) bietet nicht nur die Möglichkeit der Frage nachzugehen, wie Identitätskonstrukte entstehen und was aus dem Gefühl des Sich-zuordnen-Müssens resultiert, sondern lässt Raum für die oben genannten Merkmale Involviertheit und Hybridität. Der im Roman beschriebene Identitätskonflikt arabischer Israelis, die ihr Leben lang das Gefühl haben, sich der arabischen oder jüdischen Identität zuordnen zu müssen, sehen wir als Anknüpfungspunkt für die Thematisierung von Positionen der Migrationspädagog_innen und postkolonialen Theoretiker_innen, wie z.B. Othering-Prozesse und hybride Identitäten. Vor allem die Übernahme einer neuen Identität des Protagonisten Amir, der seine arabisch-israelische Identität mit der jüdisch-israelischen des verstorbenen Jonathan tauscht und mit dessen Pass weiterlebt, zeigt wie brutal der Zuordnungsdruck in einer Gesellschaft sein kann und bietet viel Potenzial zur Reflexion.

Neben dem inhaltlichen Potenzial überzeugte uns auch der sprachliche Stil des Romans. Der Autor schafft es aus unterschiedlichen Perspektiven den Konflikt aufzuarbeiten, wobei er kurze, sprachlich einfache Sätze verwendet. In verschiedenen literarischen Stilmitteln und der Erzählperspektive aus der Sicht der Protagonisten zeigte sich das Potenzial, die von uns erarbeiteten Kompetenzen umzusetzen. Dem

Autor gelingt es durch sprachliche Brüche, Dopplungen und bewusst gesetzte Leerstellen in der Erzählung, einen Freiraum zur Interpretation zu schaffen. Es wird mit dem Roman in deutscher Übersetzung gearbeitet. Damit stellen wir die These eines didaktischen Mehrwerts auf, der durch die Verwendung von übersetzter Weltliteratur und somit der Einbindung von sprachlichen Alteritäten in den DaF-Unterricht besteht.

Die Darstellung D2 im Anhang soll übersichtlich zeigen, wie aus einem literarischen Text Themen gefiltert werden können, um daraus Ziele für den Unterricht zu formulieren.

Übersicht Unterrichtseinheit

Unterrichtsdauer: 300 Minuten = 5 x 60 Minuten + 45 Minuten Pause

- Teilnehmende: ca. 20
- Niveaustufe: B2
- Zielgruppe: z.B. angehende Studierende aus der ganzen Welt im Alter von 18 bis 28 Jahren, DaF lernende Jugendliche im Ausland
- Thema der Stunde: Konstruktion und Dekonstruktion von Identitäten anhand eines Romans und der Gefühlswelt der Protagonist_innen, sich Identität(en) annähern und hinterfragen
- Lehrmaterialien: Arbeitsblätter 1–5, Audiodateien der Kapitel, Kapitel in kopierter Version, Material Erzählperspektiven, Kärtchen, weiße Plakate, Zeitschriften, Scheren, Kleber, Textmarker, Glossar

Der Einstieg in die Einheit erfolgt über Blanko-Personalausweise, die von den Lernenden ausgefüllt werden sollen. Gefragt werden könnte: Welche Informationen müsste ein Ausweis enthalten, damit man euch wiedererkennen könnte? Die Teilnehmenden sollen hier überlegen, welche Merkmale – hier können sichtbare und unsichtbare genannt werden – auf einem Ausweisdokument stehen müssten. Die Lernenden können bestehende Kategorien im Ausweis durchstreichen und neue

hinzufügen. In der zweiten Phase TextEinstieg tauchen die Kursteilnehmenden in die Kapitel des Romans ein.

Wir haben zu vier Kapiteln aus dem Roman eine Einheit entwickelt, da in diesen Kapiteln Themen angesprochen werden, die sich auf die Lebenspraxis und den Erfahrungsraum der Zielgruppe übertragen lassen. Wir haben uns deshalb für eine Arbeit an Stationen entschieden, die eine intensive Auseinandersetzung mit den Kapiteln ermöglicht. Die Darstellung 1 (s. Anhang) fasst die aus den Kapiteln resultierenden Themen und die sich ergebenden Bezüge zu den Lernenden sowie Fragestellungen für den Unterricht zusammen. Diese collagenartige Zusammensetzung der Kapitel bietet Raum für Deutungen und Interpretation. Die Darstellung 1 kann auch als Hilfestellung für die Lehrperson während der Umsetzung der Einheit dienen. Die Kapitel können für sich stehen und können als Kurzgeschichten gelesen werden. Es gibt dennoch viele Querverbindungen zwischen ihnen, sodass die Lernenden Bezüge herstellen können (Protagonist_innen, Orte, ähnliche Themen uvm.).

Dem beigefügten Verlaufsplan (s. Anhang D3) kann der gesamte Ablauf der Einheit entnommen werden. Er bildet detailliert die Aktivitäten der Lehrperson und Teilnehmenden, die einzusetzenden Sozialformen, zu verwendenden Medien und zu schulenden Kompetenzen ab. Anhand des Verlaufsplans soll die Einheit umgesetzt werden können. Exemplarisch finden sich im Anhang drei Arbeitsblätter aus verschiedenen Blöcken der Einheit, um auch den interaktiven und ästhetischen Charakter unserer Lehr- und Lernansätze zu unterstreichen.

5 Fazit

Rückblickend ergibt sich folgendes Gesamtbild, das wir als eine Art Wegweiser für eine kritische Lehrtätigkeit sehen. Es war uns wichtig den gängigen Sprachunterricht von seinem Interkulturalitätsparadigma zu befreien und ihn in einen multiperspektivischen, pluralistischen, ästhetischen Unterricht umzuwandeln, der Raum für Reflexion und Selbsterfahrung bietet. Unter dem Leitmotiv wirklich eine

Veränderung im Bildungsverständnis im DaF-Kontext zu erzeugen, begleitete uns stets die Frage, „Was müssen Lehrkräfte wissen, damit sie unsere Unterrichtseinheiten verstehen und umsetzen können?“. Schließlich sind Aushandlungen über Kultur, Sprache, Nation, etc. immer von gegensätzlichen und konfliktgeladenen Positionen gekennzeichnet.

Im Sinne der gesetzten Schwerpunkte gilt es, Sprachkurse nicht weiterhin als eine Vorbereitung auf die Integration in eine bestehende Gesellschaft zu verstehen, sondern sie als Orte zu konzipieren, wo Gesellschaft bereits stattfindet und von denen aus sie gemeinsam gestaltet werden kann. Es geht also in erster Linie darum, Sprache und damit Sprachkompetenz als zentrales Werkzeug für gesellschaftliche Teilhabe zu erkennen (vgl. Generre 1987, 3). Um unserem Anspruch der Vereinigung von Theorie und Praxis gerecht zu werden, haben wir nicht nur zu einer Verankerung von kritischer Literaturdidaktik im Sprachunterricht aufgerufen, sondern ihr Potenzial an einem konkreten Unterrichtsbeispiel aufgezeigt. Wir befinden uns in den Anfängen der Formierung einer ‚kritisch-literarischen Sprachdidaktik‘ und möchten diesen Ansatz durch weitere Forschung vertiefen. Ziel und Anliegen zugleich ist neue Perspektiven für Lernende und Lehrende zu eröffnen, um nachhaltig in die Praxis zu wirken.

Laura Hunger Santiago und **Franca Schultze-Seehof** absolvierten beide den Master im Fach „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“ an der Technischen Universität Berlin. Ihre gemeinsame Abschlussarbeit *Kritischer Sprachunterricht – Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht im Anschluss an kulturwissenschaftliche und migrationspädagogische Ansätze* ist ein Wegweiser für eine kritische Lehrtätigkeit. Die Motivation zu alternativen Didaktiken speist sich aus ihren Beobachtungen und Erfahrungen in der Doppelrolle als Theoretiker_innen und Praktiker_innen.

Franca Schultze-Seehof verfügt durch ihre langjährige Lehrtätigkeit in Berlin im Bereich der Kinder- und Jugendpädagogik sowie Schaffung von Sprach- und Begegnungsräumen für Frauen über eine große Bandbreite an unterrichtspraktischen

Erfahrungen in unserer globalisierten Migrationsgesellschaft; Laura Hunger Santiago bekam als PROMOS-Stipendiatin an der Universidade Federal da Bahia (Brasilien) erstmals auch auf einer wissenschaftlich-institutionalisierten Ebene Zugang zu einer kritischen Perspektive auf national(-westlich) geprägte Bildungskonzepte. Zurzeit leiten sie das selbstinitiierte Lehr- und Lernprojekt „Gesellschaft ohne Grenzen“ und konnten dies in den letzten zwei Jahren an der Technischen Universität Berlin anbieten. Im nächsten Jahr starten die beiden ihre Promotion zu kritischem Sprachunterricht.

Die Forschungspartnerinnen vereint, dass sie eine Verschränkung zwischen Wissenschaft und Realwelt als Grundvoraussetzung für den pädagogischen Wandel sehen.

Literaturverzeichnis

Abraham / Kepser 2016: Ulf Abraham / Matthis Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Bhabha 2000 (Org. 1997): Homi K. Bhabha: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

Castro Varela 2015: Maria do Mar Castro Varela: „Strategisches Lernen.“ In: *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis* 2015/2. Online unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/LUXEMBURG/LUX_1502_E-Paper.pdf. (zuletzt aufgerufen am 26.08.2019).

Castro Varela / Mecheril 2016: Maria do Mar Castro Varela / Paul Mecheril: *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.

Dirim 2014: Inci Dirim et. al.: „Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge.“ In: maiz (Hg.): *[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*. Linz: Eigenverlag, S. 124–129.

Dobstadt / Riedner 2011: Michael Dobstadt / Renate Riedner: „Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Fremdsprache Literatur. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 44. Berlin: Erich Schmidt.

Drexler 2014: Matthias Drexler et al.: „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. Forschungsbericht. Institut für Erziehungswissenschaft,

Universität Innsbruck.“ In: maiz (Hg.): [d_a_] *Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*. Linz: Eigenverlag, S. 60–121.

Foucault 1991 (Orig. 1972): Michel Foucault: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.

Freire 2013 (Org. 1996): Paulo Freire: *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster/New York: Waxmann.

Funke 2010: Kira Funke: *Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität*. Münster/New York: Waxmann.

Generre 1987: Maurizio Generre: „Liguagem, poder e discriminação.“ In: MG.: *Liguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes. S. 3–7.

Hall 1994: Stuart Hall: „Die Frage der kulturellen Identität.“ In: S.H.: *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Zürich: Argument, S. 180–222.

Haraway 1995: Donna Haraway: „Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive.“ In: D.H.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main: Campus, S. 73–97.

hooks 1989: bell hooks: *Talking Back: Thinking Feminist. Thinking Black*. Cambridge: South End Press.

Horkheimer / Adorno 1997: Max Horkheimer / Theodor W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Gesammelte Schriften, Band 3).

Kashua 2010: Sayed Kashua: *Zweite Person Singular*. Berlin: Berlin Verlag Taschenbuch.

Kazeem-Kaminski 2016: Belinda Kazeem-Kaminski: *Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. Wien: Zaglossus e.U.

Küppers 2014: Carolin Küppers: „Intersektionalität.“ In: *Gender Glossar / Gender Glossary (5 Absätze)*. Online unter: <http://gender-glossar.de> (zuletzt aufgerufen am 12.12.2019).

Neidlinger / Pasewalk 2011: Dieter Neidlinger / Silke Pasewalk: „Literatur im Netz – Didaktisierungsbeispiele für den Deutschunterricht.“ In: *Fremdsprache*

Literatur. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 44. Berlin: Erich Schmidt, S. 47–52.

Papadimitriou 2014: Marina Papadimitriou: *Transkultureller Literaturunterricht in der globalisierten Schulklasse.* Basel: Juventa.

Romaner / Thomas-Olalde 2014: Elisabeth Romaner / Oscar Thomas-Olalde: „Materialisierte Diskurse“. Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien.“ In: maiz (Hg.): *[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens.* Linz: Eigenverlag, S. 130–161.

Said 1979 (Org. 1979): Edward Said: *Orientalismus.* Frankfurt am Main: Fischer.

Salgado 2014: Rubia Salgado: „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche. Ein Forschungsbericht.“ In: maiz (Hg.): *[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens.* Linz: Eigenverlag, S. 18–59.

Spivak 2007 (Orig. 1988): Gayatri Chakravorty Spivak: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation.* Wien: Turia + Kant.

Schweiger 2014: Hannes Schweiger: „Begegnungen mit Vielfalt: sprachliches und kulturelles Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, 51 (2014) 2. Berlin: Erich Schmidt, S. 76–85.

Weik / Lang 2003: Elke Weik / Rainhart Lang (Hg.): *Moderne Organisationstheorien 2. Strukturorientierter Ansatz.* Berlin: Springer.

Welsch 1997: Wolfgang Welsch: „Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen.“ In: Irmela Schneider / Christian W. Thomson (Hg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste.* Köln: Wienand, S. 67–90.

Welsch 2010: Wolfgang Welsch: „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Lucyna Darowska / Thomas Lüttenberg / Claudia Machold (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität.* Bielefeld: Transkript, S. 39–66.

Wischmann 2018: Anke Wischmann: “The absence of ‘race’ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory, Race Ethnicity and Education.” Online unter: <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834> (zuletzt aufgerufen am 13.12.2019).

Wintersteiner 2008: Werner Wintersteiner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis.* Innsbruck: Studien Verlag.

D1: Themen und Fragestellungen für den Unterricht

Kapitel	Themen der Kapitel	Bezüge zu den Lernenden/ Fragestellungen für den Unterricht
Kapitel 1: King George (S.19-26)	<ul style="list-style-type: none"> Stolz, Familienehre Zuschreibungen, Othering: Araber vs. Jude vs. Kurde vs. Sozialist/Kommunist Kontrolle von Seiten des Staates (Polizei, Security, Militär) 	<ul style="list-style-type: none"> Mit welchen Zuschreibungen sind sie im Alltag konfrontiert? (z.B. Migrant_innen können die Sprache noch nicht so gut/wohnen im Ausland, haben sich verändert, seitdem sie im Ausland leben, Kategorien wie Frau, Muslima, Fremde... usw.) Situationen, in denen sie von Polizei, Security usw. kontrolliert wurden
Kapitel 2: Die Diskussion (S.42-48)	<ul style="list-style-type: none"> Identitätsbildung/-konstrukt Nationale/Kulturelle Identität <ul style="list-style-type: none"> Wurzeln und Herkunft Vergangenheit und Zukunft 	<ul style="list-style-type: none"> Was gehört zu einer Identität dazu? Aus was setzt sie sich zusammen? Nationale Identität, Kulturelle Identität gibt es das? Wie wichtig ist den Lernenden die Vergangenheit? Geschichte eines Landes? Sind dir deine Wurzeln und wo du herkommst wichtig?
Kapitel 3: Nummer 624 (S. 324-335)	<ul style="list-style-type: none"> Stereotype Zuschreibungen Identitäten-Tausch/Wechsel als Ausweg Zuordnungsdruck 	<ul style="list-style-type: none"> Wie reagierst du in einer Situation, in der dir Zuschreibungen auffallen (Provokation, Stimmlosigkeit, Gegenbeispiel, Bestätigung usw.) Würdest du manchmal gerne deine Identität tauschen?
Kapitel 4: Epilog (S. 389-395)	<ul style="list-style-type: none"> (Identitäts)-Konstrukte, die für einen funktioniert haben/ mit denen man sich die Welt erklärt hat, geraten ins Wanken Verwirrungen Zuordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> Kennst du Situationen, in denen der erste Eindruck dich getäuscht hat? Wo dich deine Denkmuster überrascht haben? Reflektiere Situationen, in denen du zu schnell geurteilt hast?

D2: Themen der Unterrichtseinheit

Einheit	Bezugswissenschaften	Daraus resultierende Themen	Ziele
UE Zweite Person Singular	Postkoloniale Studien Migrationspädagogik	<ul style="list-style-type: none"> Hybridität Subjektwerdung Identitäten Grenzziehungen Machträume, daraus resultierender Druck sich zuordnen zu müssen Othering-Prozesse Inferiorisierungen 	<ul style="list-style-type: none"> Widersprüchliche Figuren und deren Identitäten thematisieren Vielfalt, Verschiedenheit akzeptieren, auf die eigene Lebenspraxis übertragen Unlogiken, Widersprüche im Text zulassen können Brüche erkennen und benennen Grenzen der Realität und Fiktion zulassen

D3: Verlaufsplan der Unterrichtseinheit

PHASE	ZEIT IN MINUTE N	AKTIVITÄTEN (TN UND LP)	SOZIAL- UND ARBEITSFORMEN	MEDIEN	KOMMENTARE	ZU SCHULENDE KOMPETENZEN
Block I Einstieg in den Roman (115 Minuten)						
1. EINSTIEG	10	1. Blanko-Ausweise ausstellen, Kategorien selber ausdenken, Kategorien im Ausweis durchstreichen, neue hinzufügen	EA	Blanko-Ausweise	z.B. speziellere Merkmale wie Frisur, Leberflecken etc. oder persönliche Eigenschaften: kann gut tanzen, kochen usw.	Transferkompetenz: Perspektivenwechsel Kritikfähigkeit: Dekonstruktion
2. TEXTEINSTIEG	15 15 5 = 35	1. TN werden in 4er Gruppen eingeteilt (ziehen eines Zettels), alle TN mit dem gleichen Bild sollen zusammenkommen 2. TN bekommen jeweils eine Audiodatei (Kapitel vorgelesen von der Lehrperson), anhören des Kapitels 3. Lehrperson teilt kopierte Kapitel an die Gruppen aus, TN sollen den Text noch einmal allein lesen 4. Erste Leseindrücke aufschreiben: TN sollen Adjektive , die ihre Gefühle beim ersten Hören und ersten Lesen des Textes widerspiegeln, auf einem kleinen Zettel aufschreiben , zur Seite legen	GA + EA	Zettel mit Bildern Vier Audiodateien Kapitel 1-4 kleine Zettel	Kapitel 1: King George (S. 19-26) Kapitel 2: Die Diskussion (S. 42-48) Kapitel 3: Nummer 624 (S. 324-335) Kapitel 4: Epilog (S. 389-395)	Kreativ-Ästhetische Kompetenz: sinnliche Erfahrungen spüren erste/ subjektive Leseindrücke formulieren

3. TEXARBEIT 3.1 spontanes	<p>30</p> <p>1. TN sollen in ihrer Gruppe ein Plakat erstellen (grober Inhalt des Kapitels), Lehrperson zeigt Beispiel-Plakat, es liegen Zeitschriften aus, aus denen Bilder, Wörter ausgerissen werden können um das Plakat zu bereichern</p> <p>2. TN sollen in unterschiedlichen Farben, die Textstellen markieren, die als Belege für die Antworten dienen, angesprochene Themenkomplexe im Text einkreisen</p>	<p>GA</p> <p>4er Tischen</p>	<p>AB 1</p> <p>Plakate, Zeitschriften, Schere, Stifte</p>	<p>Dialogische Kompetenz: Partizipativ denken</p> <p>Kritische Neugierde: Dingen auf den Grund gehen, vergleichen</p>
Globalverstehen	<p>40</p> <p>3. TN stellen ihr Kapitel anhand des Plakats und der Textstellen vor (pro Gruppe 10 Minuten Zeit)</p>	<p>Plenum</p>	<p>Es können auch Textstellen vorgelesen werden</p>	<p>Interpretationen strukturieren z.B. Zusammenfassung, Gesamtinterpretationen u.v.m.</p>
= 70	<p>Stichpunkte zur Anregung: Wo und wann spielt der Text? Wer erzählt? Wer spricht noch? Wovon spricht der Text? Was passiert? Welches sind die zentralen Themen, die im Text angesprochen werden? Während die TN arbeiten, LP Stühle im Kinosaal Format aufstellen</p>	<p>Plenum</p> <p>Anordnungen der Stühle in Kinosaal Format</p>		

Pause 15 min

Block II Analyse und Diskussion der Kapitel (105 Minuten)

3.2 Detailverste hen	15	1. Vertiefung des Stils des Autors: Alle TN bekommen alle Kapitel ausgeteilt, sollen sich die Texte noch einmal genauer anschauen, auf dem Tisch vor ihnen auslegen und ihr Kapitel noch einmal lesen	EA	Kapitel 1- 4	sich den Protagonisten nähern, wie diese dargestellt werden: Wie heißen die Figuren? Wie ist ihr Blickwinkel? Was wissen sie? Aus welcher Perspektive wird erzählt? Wer sagt ich?	Kritische Neugierde: Dingen auf den Grund gehen, vergleichen, anzweifeln
	25	2. Bearbeiten des AB 2 (Aufgabe 1) Gemeinsames Bearbeiten der Aufgabe 2: LP fragt: Wie sind die Kapitelüberschriften gestaltet? Gibt es da Ähnlichkeiten? Findet ihr die Überschriften sind gut gewählt? Würdet ihr andere Überschriften wählen? Sammeln der Schlagwörter an der Tafel Bearbeiten der Aufgabe 3: finden von neuen Überschriften für die Kapitel	Plen um	AB 2	literarische Formen, die den Textsinn beeinflussen, lesen lernen, seine eigene Technik entwickeln, diese erkennen	
	30	3. Erzählstil: Austeilen des AB 3: Bearbeiten der Aufgabe 1 Besprechen der Aufgabe 1. Austeilen der AB 3.1, 3.2 Bearbeiten der Aufgabe 2: Besprechen der Erklärungen zu den Erzählperspektiven. Aufgabe 2. Thematisieren der verschiedenen Erzählstile: personaler Erzähler vs. Ich-Erzähler Bearbeiten der Aufgabe 3: Was will der Autor damit ausdrücken? Wie wirken diese Stile? Warum hat er diese Stile gewählt?	PA Plen um	AB 3 AB 3.1 AB 3.2	Sätze Placement- methode: „Wer keine Vergangenheit hat, hat auch keine Zukunft“ (S.47). 2. „Ein Kind muss mit dem Bewusstsein einer nationalen und kulturellen Identität aufwachsen.“ (S. 46.47), 3. „Was ist denn ein Mensch ohne	inhaltliche und formale Bezüge innerhalb des Textes herstellen, das meint: Wiederholungen erkennen (auf der syntagmatischen und der paradigmatischen Achse)
	10	4. Lehrperson nennt Titel des Romans. Warum hat der Autor diesen Titel gewählt? Vermutungen anstellen	PA Plen um	AB 4 (auf A3 ausgedr uckt) Placeme nt Method e	Wurzeln wert? Das ist wie ein Baum, kann er etwa ohne kräftige Wurzeln wachsen? Genauso ist es mit einem Kind, mit einem Volk.“ (S.48), 4. „Die Identität ist wie ein Organ, und dieses Organ ist bei dir beschädigt. Nimm ein anderes und es ist wie eine Organspende.“ (S. 332)	Verfremdung, Brüche, Unlogiken, Widersprüche und Leerstellen wahrnehmen und benennen
	15	5. LP verteilt AB 4 Plakat mit der Placement Aufgabe: in der Mitte des Plakats steht eine Frage/Aussage, die diskutiert werden soll, LP liest Sätze vor, nach Interesse können sich die TN den Sätzen zuordnen, Diskussion in den Gruppen zu den Sätzen	GA (4)	Plen um	Auswertung: Kleine Zusammenfassung der Gruppen zu ihren Diskussionen	Transferkompetenz: Deutungskompetenz
	= 105					Dialogische Kompetenz: „Nicht-Wissen“ aushalten

Pause 30 min

Block III Transfer und Transformation (80 Minuten)

<p>4. ÜBERPRÜFUNGSPHASE</p>	<p>10</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zettel mit Adjektiven/ersten Gedanken werden Reih um vorgelesen (Phase 2) 2. LP fragt: Würedet ihr nach der näheren Beschäftigung mit den Kapiteln immer noch die gleichen Adjektive wählen? Welche würdet ihr hinzufügen? 	<p>Plenum im Sitzkreis</p>		<p>unterschiedliche Lesarten zulassen, verstehen wollen</p> <p>Dialogische Kompetenz: Verhandlungskompetenz, Verhaltensflexibilität</p>
<p>5. TRANSFER/ÜBERTRAGUNGSPHASE</p>	<p>10</p> <p>30</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Übertragung auf die individuelle Lebenspraxis der TN: TN setzen sich allein hin, überlegen ob sie eine Situation kennen, Stichpunkte machen, nach 10 min zusammen kommen 2. Erzählen der Erfahrung (wer will, erzählt von einer Episode aus ihrem/ seinem Leben) Sammeln der Schlagwörter aus den Erzählungen LP schreibt diese auf Blätter und legt diese in die Mitte des Stuhlkreises (während die TN erzählen), LP und TN sprechen über die Wörter (Wortschatzerweiterung) 3. Im gleichen Stil wie in den Kapiteln (zum Beispiel Die Diskussion) sollen die TN eine eigene Geschichte schreiben, in die ihre eigenen Erfahrungen einfließen / fiktive Erzählung <p>10 = 50</p>	<p>AB 4</p> <p>Plenum im Sitzkreis</p> <p>Weißes Karten</p>	<p>Mögliche Schlagwörter: Druck, Angst, verschiedene Identitäten, Zwang, Macht, zuordnen, mehrere Identitäten, sich verändern müssen, Heimat, zu Hause, allein sein uvm. - als Hausaufgabe weiterschreiben</p>	<p>literarische Texte auf die eigene Lebenssituation beziehen</p> <p>Produktive Kompetenz: Texte selber schreiben, freies kreatives Schreiben</p>
<p>6. AUSSTIEG/SCHLUSS</p>	<p>20</p> <p>LP fragt: Was möchtest du mitnehmen aus der Einheit? Erklärung der LP kann noch hinzugefügt werden: Ein Wort, welches du noch nicht kanntest oder welche Bedeutung du jetzt erst verstanden hast? Eine Erkenntnis, die du hattest? LP beginnt etwas zu sagen, dann Reih um</p>	<p>Alle stehen im Kreis</p>		<p>Transformationskompetenz</p>

D4: Ausschnitte Arbeitsblätter

Material, Zweite Person Singular

ARBEITSBLATT 1

Aufgabe 1:

Zeit: 30 Minuten

Erstellt in eurer Gruppe ein Plakat zu dem gelesenen Kapitel.

Hilfestellung:

1. Ruft euch die W-Fragen in Erinnerung. Versucht euch an folgenden Fragen zu orientieren:

Wo und wann spielt der Text? Wer erzählt? Wer spricht noch?

Wovon spricht der Text? Was passiert? Welches sind die zentralen Themen, die im Text angesprochen werden? Markiert im Text die Stellen, in denen die Informationen stehen. Kreist die verschiedenen Themen ein.

Beispiel Markieren:

Als der **Rechtsanwalt** die Augen öffnete, wusste er, dass es den ganzen Tag über müde sein würde... Oft bestehe der Grund für **Müdigkeit**, so hatte der Experte erklärt, nicht in den **kurzern Schlaf** sondern darin, dass man **aufwache**, bevor die Schlafwelle begann und wo sie endete, aber er wusste, dass er an diesem Morgen, wie so häufig, mitten in einer Welle aufgewacht war.

(Ausschnitt aus Kapitel 1, S.7)

Grün: Wer?: Rechtsanwalt

Rosa: Themen, die im Text angesprochen werden/vorkommen: Müdigkeit, Schlaf

2. Wenn ihr die W-Fragen beantwortet habt, gestaltet mit Hilfe der Zeitschriften euer Plakat: Ihr könnt Fotos, Bilder, Überschriften und Wörter ausschneiden.

3. Überlegt euch wie ihr in den anderen Kursteilnehmer_innen das Kapitel vorstellt: Ihr könnt auch Teile aus dem Kapitel vorlesen.

Material, Zweite Person Singular

Zweite Person Singular

Unterrichtsdauer: 300 Minuten: Block I 115 Minuten, Block II 105 Minuten, Block III 80 Minuten, 2 Blöcke vormittags, einen Nachmittag oder an mehreren Tagen | **Teilnehmer_innen**

ca. 20 | **Niveaustufe:** B2 | **Thema der Einheit:** Konstruktion und Dekonstruktion von Identitäten anhand eines Romans und der

Gefühlswelt der Protagonist_innen, sich Identität(en) annähern und hinterfragen | **Lehrmaterialien:** Arbeitsblätter 1-5, Audiodateien der Kapitel,

Kapitel in Kopierter Version, Material Erzählerperspektiven, Kärtchen, weiße Plakate, Zeitschriften, Scheren, Kleber, Textmarker, Glossar für die UE.

