



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Tawada Yōko im DaF-Unterricht:
language, cultural und literature awareness“

verfasst von / submitted by

Simone Fuchslueger, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Hier möchte ich allen Personen danken, die mich im Laufe meines Studiums und während des Prozesses meiner Masterarbeit – von der Themenfindung, über die Recherche, das Verfassen, Überarbeiten und Korrigieren des Textes bis hin zur Abgabe der fertigen Arbeit – tatkräftig unterstützt und begleitet haben.

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger danken, der mich fachlich beraten hat. Er hat sich in seinen Sprechstunden viel Zeit genommen, mir stets Mut zugesprochen, wertvolle Lektürehinweise, hilfreiche Tipps und konstruktives Feedback zu meinem Vorhaben und der schriftlichen Arbeit gegeben. Ohne ihn wäre die vorliegende Arbeit nicht in dieser Form möglich gewesen. Außerdem danke ich Yves Noir und Furuya Seiichi dafür, ihre Fotografien in der Arbeit verwenden zu dürfen. Mein Dank gilt auch Dr. Tobias Heinrich und Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr. Ina Hein, M.A., die mich in den letzten Semestern meines Studiums der Japanologie und des Faches DaF/DaZ zur intensiven Beschäftigung mit literarischen Texten inspiriert und motiviert haben. Ich bedanke mich auch bei den Beteiligten des Seminars zur Masterarbeit im vergangenen Wintersemester. Besonders danke ich meinen Kolleginnen der Schreibgruppe für ihre konstruktive Kritik an meiner Masterarbeit und ihre motivierenden Worte.

Schließlich danke ich auch insbesondere meiner Familie herzlich, die mich im Laufe meines Studiums immer unterstützt hat. Ich möchte mich bei meiner Mutter für ihre Hilfe beim Korrekturlesen bedanken. Auch meinem Freund, meiner Mitbewohnerin und meinen Freund*innen spreche ich meinen Dank aus. Ihr seid mir geduldig zur Seite gestanden und hattet ein offenes Ohr für meine Schwierigkeiten und Anliegen. Eure wertvollen Kommentare und Anregungen haben mich motiviert, mein Leben, mein Studium und schließlich auch meine Masterarbeit bereichert.

Vielen Dank.

Anmerkungen zur Schreibweise

- ❖ **Kursivsetzung:** Fremdsprachige Ausdrücke werden kursiv gesetzt. Dies gilt aus Gründen der besseren Lesbarkeit auch für zentrale Begriffe und Stichwörter. Eigenständige Titel (bspw. Titel von Monographien und literarische Werkstitel) stehen ebenfalls kursiv.
- ❖ **Anführungszeichen:** Einfache Anführungszeichen verweisen auf den komplexen Konstrukt- und Konzeptcharakter von Begriffen. Unselbstständige Titel (z.B. die Titel der Beiträge in Zeitschriften oder Herausgeberwerken und literarische Texte in übergeordneten Bänden) werden unter doppelte Anführungszeichen gesetzt.
- ❖ **Japanische Ausdrücke und Namen:** Japanische Personennamen werden in der in Japan üblichen Reihenfolge angeführt. Das bedeutet es steht zuerst der Nachname und dann erst der Vorname. Langvokale japanischer Begriffe, Personen-, Orts- und Eigennamen werden in Umschrift mittels Längestrich gekennzeichnet.
- ❖ **Gendergerechte Sprache:** Es werden genderneutrale Formulierungen und Bezeichnungen (z.B. *die Lernenden*) verwendet. Des Weiteren kommt auch die Schreibweise mit * (z.B. *die Leser*innen*) zum Einsatz.
- ❖ **Angaben von Sprachniveaus:** Diese richten sich nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, kurz GERS (vgl. Europarat 2009). Dieser umfasst die folgenden Stufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2.
- ❖ **Ausnahmen:** Direkte Zitate und Übernahmen von Werks- sowie Beitragstiteln können eine Ausnahme der hier dargelegten Regelungen bilden.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit literarischen Texten der deutsch-japanischen Gegenwart Autorin Tawada Yōko im Kontext des DaF-Unterrichts. Ihre Texte werden im deutschsprachigen Raum häufig dem Genre der *interkulturellen Literatur* oder der *Migrationsliteratur* zugeordnet. Die Literatur von Tawada Yōko setzt sich intensiv mit den Themen *Sprache*, *Kultur* und *Identität* auseinander, wobei ihre Texte auf formaler Ebene mehrsprachige Elemente aufweisen. Die genannten Aspekte machen ihre literarischen Texte zu einem wertvollen Lehrmaterial und Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht.

In dieser Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, worin das spezifische didaktische Potential in der Arbeit *mit* und *an* Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht besteht, und wie durch den Einsatz ihrer literarischen Texte bei den Lernenden *language*, *cultural* und *literature awareness* gefördert werden können. Dazu werden fünf ausgewählte Texte der Autorin aus den drei Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik mittels *close* und *wide reading* anhand eines Fragenkatalogs untersucht. Die Leitfragen des Katalogs werden aus theoretischen Ansätzen zu *language awareness*, zu kulturellem und literarischem Lernen im Fremdsprachenunterricht entwickelt.

Die intensive Beschäftigung mit ausgewählter Literatur von Tawada Yōko in Hinblick auf die Fragestellung ergab im Wesentlichen, dass ihre literarischen Texte als authentisches Material für den DaF-Unterricht geeignet sind, da sie den komplexen, dynamischen Prozess- und Konstruktcharakter von Kultur und Sprache aufzeigen, und den Lernenden damit einen sensibl(er)en Blick auf *Sprache*, *Kultur* und auch *Literatur* erlauben. Die Literatur von Tawada Yōko kann zu kreativer Textarbeit sowie zur Reflexion und Diskussion über Sprache, Kultur und Literatur innerhalb und außerhalb des DaF-Unterrichts anregen, wobei ihre Texte auch eine machtkritische und ermächtigende Funktion übernehmen können.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	7
2.	Unterrichtskonzepte unter dem Stichwort <i>awareness</i>	10
2.1.	Sprachen(lern)bewusstheit – <i>language awareness</i>	10
2.1.1.	Entstehung und Entwicklung	10
2.1.2.	Fünf Teilbereiche	12
2.1.3.	Mehrsprachigkeit	14
2.1.4.	Grundprinzipien	17
2.1.5.	Funktionen und Ziele	18
2.1.6.	Zwischenfazit.....	18
2.2.	Kulturen(lern)bewusstheit – <i>cultural awareness</i>	19
2.2.1.	Von Interkulturalität zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen	20
2.2.2.	Transkulturalität und Identität.....	22
2.2.3.	Transkulturalität in der Literaturdidaktik.....	23
2.2.4.	Merkmale landeskundlicher Lernprozesse	25
2.3.	Literaturen(lern)bewusstheit – <i>literature awareness</i>	27
2.3.1.	„Fremdsprache Literatur“ (Adolf Muschg)	28
2.3.2.	Symbolische Kompetenz und die Didaktik der Literarizität.....	28
2.3.3.	Zielsetzungen und Arbeitsweisen	31
2.3.4.	Handlungs- und Produktionsorientierung	32
2.3.5.	Perspektiven durch Literatur.....	35
2.3.6.	Experimentelle Ästhetik.....	37
2.3.7.	Zwischenfazit.....	38
3.	多和田葉子 – Tawada Yōko – Yoko Tawada	39
3.1.	Biographische Kurzdarstellung und literarisches Werk	39
3.2.	Beiträge aus didaktischer Perspektive	45
3.2.1.	Zum Forschungsstand	46
3.2.2.	Lehrmaterialien	51
4.	Methodisches Vorgehen.....	54
4.1.	Entwicklung des Fragenkatalogs	54
4.2.	Präsentation der Leitfragen für die Analyse	55
4.3.	Kriterien der Textauswahl.....	56
4.4.	Textauswahl	57

4.5.	Die Methoden <i>close</i> und <i>wide reading</i>	57
5.	Analyse	60
5.1.	„Die zweite Person Ich“ (2010)	60
5.2.	„Die 逃走 des 月s“ (2010)	66
5.3.	„Schreiben im Netz der Sprachen“ (2016).....	72
5.4.	<i>Schwager in Bordeaux</i> (2008)	79
5.5.	<i>Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt</i> (1993)	86
6.	Ergebnisse	96
6.1.	Didaktisches Potential der Literatur von Tawada Yōko	96
6.1.1.	Allgemeine Erkenntnisse	96
6.1.2.	Ergebnisse zu <i>language awareness</i>	97
6.1.3.	Ergebnisse zu <i>cultural awareness</i>	99
6.1.4.	Ergebnisse zu <i>literature awareness</i>	100
6.2.	Methodische Aspekte in Hinblick auf den DaF-Unterricht	102
7.	Kritische Selbstreflexion.....	105
7.1.	Reflexion der Zielgruppe	105
7.2.	Reflexion des Zusatzmaterials	106
7.3.	Reflexion der hermeneutischen Arbeitsweise.....	106
7.4.	Reflexion der Einhaltung von Gütekriterien.....	108
8.	Fazit und Ausblick	110
	Literaturverzeichnis	113
	Literarische Texte	113
	Materialien und Quellen	113
	Wissenschaftliche Literatur	115
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	125
	Anhang.....	126

1. Einleitung



Abb. 1: Tawada Yōko

Foto © Yves Noir

Der Personenname ist etwas sehr Persönliches, dennoch stammt er nie aus dem Bauch des Namenträgers. Der Name wird irgendwoher geholt und einer Person angehängt. Meistens gewöhnt man sich an ihn und empfindet ihn bald fast als Teil der eigenen Persönlichkeit. Aber der Name kann sich später verwandeln. Spätestens dann erinnert man sich, dass der Name einem von Anfang an fremd gewesen ist. Mein Name zum Beispiel bekommt ein ganz anderes Gesicht, wenn man ihn mit den Buchstaben des Alphabets schreibt. Die Bedeutung der Silbe „Yo“ in meinem Vornamen „Yoko“ geht verloren, da man nicht mehr sehen kann, welches von den vielen Ideogrammen, die in Japan „yō“ ausgesprochen werden, hier gemeint ist. Manche denken, ich würde Yoko (Ozean-Kind) heißen wie Yoko Ono, aber in Wirklichkeit heiße ich Yoko (Blätter-Kind). (Tawada 2011b: 93)

Die Schriftstellerin Tawada Yōko ist 1960 in Tōkyō geboren und in Japan aufgewachsen. Seit 1982 lebt sie in Deutschland und verfasst Literatur in den beiden Sprachen Deutsch und Japanisch. Ihr literarisches Werk beschäftigt sich hauptsächlich mit den Themen *Sprache*, *Kultur* und *Identität* (vgl. Koiran 2009: 266), wie das Eingangszitat verdeutlichen soll. Das Zitat dient auch der (Selbst-) Charakterisierung der Autorin und wird in späteren Kapiteln der Arbeit weitergeführt. Die literarischen Texte von Tawada Yōko, die oftmals dem Genre der *Migrationsliteratur* oder dem der *interkulturellen Literatur* zugerechnet werden, weisen in unterschiedlichem Ausmaß auch Aspekte von Mehrsprachigkeit auf. Aufgrund der formal-ästhetischen und thematisch-inhaltlichen Beschaffenheit eignen sich ihre literarischen Texte besonders gut für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Sowohl in Japan als auch im deutsch- und englischsprachigen Raum wird ihre Literatur für den Sprach- und Literaturunterricht positiv hervorgehoben und seit längerem diskutiert (vgl. dazu Rieger 2016, Spokiene 2007, Taniguchi 2010). Der Fokus der bisherigen Arbeiten liegt in den Bereichen Sprach-, Kultur- und Literaturarbeit, wobei nicht alle drei Gebiete ausgewogen berücksichtigt werden. Die Schwerpunkte liegen meist in einem oder in zwei der drei Bereiche. Zudem bezieht sich die Forschung bisher nur auf relativ wenige ausgewählte Texte und Textsorten der Autorin. Die ästhetische Dimension findet in den bisher publizierten Arbeiten je nach Forschungsfrage und Zielsetzung mehr oder weniger Berücksichtigung (vgl. dazu Kapitel 3.2.1.).

Anknüpfend an den bestehenden akademischen Diskurs soll nun das Potential der Literatur von Tawada Yōko für den *DaF-Unterricht weltweit* in der *Erwachsenenbildung* möglichst umfassend herausgearbeitet werden. Ausgehend vom Schlagwort *awareness* im

Kontext des Fremdsprachenunterrichts soll durch eine Analyse der Literatur von Tawada Yōko die folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Worin besteht das spezifische didaktische Potential in der Arbeit *mit* und *an* Literatur der deutsch-japanischen Autorin Tawada Yōko im DaF-Unterricht, und wie können durch den Einsatz ihrer literarischen Texte *language, cultural* und *literature awareness* der Lernenden gezielt gefördert werden?

Für die Beantwortung dieser Frage werden fünf ausgewählte Texte der Autorin aus den drei literarischen Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik mittels *close* und *wide reading* analysiert. Die Grundlage für die Textanalyse bildet ein Fragenkatalog, der aus dem theoretischen Vorbau der Masterarbeit zu *language, cultural* und *literature awareness* entwickelt wurde. Untersucht werden die Gedichte „Die zweite Person Ich“ und „Die 逃走 des 月“ aus dem Band *Abenteuer der deutschen Grammatik* (2010), der literarische Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“ aus dem Band *akzentfrei* (2016), der Roman *Schwager in Bordeaux* (2008) sowie das Theaterstück *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* (1993). Dabei können aufgrund der vorgegebenen Länge für die vorliegende Masterarbeit und in Hinblick auf die Einsetzbarkeit der literarischen Texte im DaF-Unterricht teilweise nur Ausschnitte herausgegriffen und betrachtet werden.

Aus weniger guten persönlichen Erfahrungen des Umgangs mit literarischen Texten im Unterricht während meiner Schulzeit und in Gesprächen mit Familie, Freunden und Bekannten habe ich bemerkt, dass der Begriff „Literatur“ bei nicht wenigen Personen eher negativ besetzt ist. Vielfach gilt Literatur als schwierig und anstrengend zu lesen, da die Sprache, Inhalte und Botschaften der literarischen Texte auf den ersten Blick oftmals unverständlich, mysteriös oder unzugänglich erscheinen können. Zudem wird im Kontext von Schule und Unterricht Literatur von vielen Personen in meinem Umfeld mit Fragen der gelenkten Textinterpretation in Verbindung gebracht (vgl. dazu auch Surkamp 2007: 92). Auch ich selbst war sehr lange Zeit kaum an literarischen Texten interessiert, bis ich eine andere Sichtweise auf Literatur vermittelt bekam und die handlungs- und produktionsorientierten Zugänge¹ zu literarischen Texten

¹ Diese wurden mir im Wintersemester 2016 im Seminar „Verdichtete Erfahrung. Literatur als Laboratorium des Sprachunterrichts“ an der Universität Wien nähergebracht. In meiner Seminararbeit beschäftigte ich mich erstmals mit Tawada Yōko und Literatur im Kontext des DaF-Unterrichts. Außerdem entwickelte ich darin einen Didaktisierungsvorschlag zum Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“, der in der vorliegenden Masterarbeit unter anderen Gesichtspunkten erneut betrachtet wird. Einzelne Gedanken zum Essay und theoretische Grundlagen der Seminararbeit sind ansatzweise in diese Masterarbeit eingeflossen. Aufgrund der starken textuellen und inhaltlichen Überarbeitungen und Abweichungen sind die betreffenden Stellen hier im Fließtext nicht extra gekennzeichnet. Dennoch soll an dieser Stelle kurz auf die Seminararbeit verwiesen sein.

kennengelernt habe, die meine Einstellung zu Literatur prägten und stark verändert haben. Als Studierende des Faches DaF/DaZ und der Japanologie bin ich in den Vorlesungen und Seminaren mehrfach mit der Autorin Tawada Yōko und ihren literarischen Texten in Berührung gekommen, die ich mit großem Interesse gelesen habe. Ihre literarischen Texte ermöglichen mir spannende Einblicke in die japanische Sprache und das Leben in Japan, aber sie erlauben mir auch einen neuen und sensibl(er)en Blick auf die deutsche Sprache in ihren kulturellen Bezügen.

Ein Anspruch an die vorliegende Masterarbeit ist es, mit den Konzepten *language, cultural* und *literature awareness* in Verbindung mit literarischen Texten von Tawada Yōko den Lehrenden und Lernenden die Arbeit *mit* und *an* Literatur im DaF-Unterricht auf allen Niveaustufen nahebringen zu können. Es soll gezeigt werden, wie lehrreich, vielfältig und spannend sich Unterrichtseinheiten mithilfe literarischer Texte gestalten lassen. Auf den drei Ebenen *Sprache, Kultur* und *Literatur* soll eine theoretische Grundlage für die praktische Arbeit im DaF-Unterricht mit literarischen Texten von Tawada Yōko geschaffen werden. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sollen übertragbar auf Texte anderer Autor*innen gestaltet werden, die sich dem Genre der *Migrationsliteratur* oder der *interkulturellen Literatur* zurechnen lassen. Des Weiteren soll eine erste Grundlage für empirische Untersuchungen zur Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht geschaffen werden.

Der Hauptteil der Arbeit ist in sechs Bereiche gegliedert. Kapitel 2 bildet die theoretische Grundlage mit der Erarbeitung, Darlegung und Diskussion der Konzepte *language, cultural* und *literature awareness*. In Kapitel 3 werden die Autorin und ihr literarisches Werk näher vorgestellt. Dieses Kapitel beinhaltet auch den Forschungsstand im engeren Sinn, nämlich Tawada Yōkos literarische Texte im akademischen Diskurs aus didaktischer Perspektive, wobei auch auf die aktuelle Lage von Lehrmaterialien eingegangen wird. Das Kapitel 4 umfasst die detaillierte Darstellung der angewandten Methoden der vorliegenden Masterarbeit, welche sich in der theoretischen Forschung der Fremdsprachendidaktik verorten lässt (vgl. dazu Legutke 2016: 39). Das Kapitel 5 bildet mit der Analyse der literarischen Texte von Tawada Yōko mittels *close* und *wide reading* anhand eines erarbeiteten Fragenkatalogs den Kern dieser Arbeit. In Kapitel 6 erfolgt die Präsentation der gewonnenen Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit und abschließend wird in Kapitel 7 eine kritische Reflexion des Arbeitsprozesses und der gewonnenen Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Literatur von Tawada Yōko vorgenommen.

2. Unterrichtskonzepte unter dem Stichwort *awareness*

Im Folgenden werden in jeweils einem Teilkapitel die drei Ansätze präsentiert, welche die Analysegrundlage für die Ermittlung des didaktischen Potentials der literarischen Texte von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht bilden: *language, cultural* und *literature awareness*. Diese Konzepte sollen einen bewussten, reflexiven und aktiven Umgang mit Sprachen, Kulturen und Literaturen im Klassenraum ermöglichen. Dabei werden neben der allgemeinen-theoretischen Behandlung der drei Ansätze auch schon erste Bezüge zur Literatur der Autorin hergestellt.

2.1. Sprachen(lern)bewusstheit – *language awareness*

Den Ausgangspunkt der theoretischen Ausführungen bildet die Konzeption *language awareness*, die folgend in mehreren Teilabschnitten behandelt wird.

2.1.1. Entstehung und Entwicklung

Die in Großbritannien in den 1970er-Jahren² entwickelte Konzeption *language awareness* wurde erstmals ausführlich in den 1980er-Jahren von Eric W. Hawkins dargestellt. Sein Werk *Awareness of Language* (1984) wurde vor allem im Bereich DaZ rezipiert und ist in der Sprachdidaktik bis heute einflussreich (vgl. Oomen-Welke 2016: 6–7). Hawkins arbeitete *language awareness* erstmals umfassend theoretisch auf und entwickelte Vorschläge für Unterrichtsinhalte zur praktischen Umsetzung des Konzepts in Schulen. Sein Ziel war es, die in den Schulklassen vorhandenen (Erst-)Sprachen wahrzunehmen und in den Unterricht einzubinden. Es sollten sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten sowie Strategien zum Lernen von Sprachen vermittelt werden, um die Sprachkompetenz der Schüler*innen durch Reflexion über sprachliche Phänomene zu verbessern. Dies fördere die Motivation zum Sprachenlernen und die Neugier für fremde Sprachen, was zum Kennenlernen und Verstehen anderer Sprachen und ihrer Sprecher*innen beitragen, und eine Verbesserung der Situation von Minderheiten herbeiführen könne (vgl. Budde 2016: 2).

² In Amerika war der Begriff *language awareness* schon seit den 60er-Jahren in Gebrauch und bezeichnete hier die Lesefertigkeit und Schreibkompetenz durch die Beschäftigung mit Sprache (vgl. Luchtenberg 2002: 29, Luchtenberg 2014: 107). Obwohl die Bezeichnung in Amerika schon etwas früher in Gebrauch war, wird die Konzeption in ihrer historischen Entstehung und Entwicklung in der Regel auf Großbritannien zurückgeführt, da *language awareness* im deutschsprachigen Raum vorrangig durch britische Ansätze bekannt wurde (vgl. Luchtenberg 2014: 107). Aber auch im britischen Kontext wird *language awareness* teilweise schon etwas früher bereits ab den 60er und 70er Jahren angesetzt, wie bspw. bei Claus Gnutzmann (1997: 229).

In der hier nur äußerst knapp dargelegten Entstehungsgeschichte sei noch auf eine weitere einflussreiche Persönlichkeit auf diesem Gebiet verwiesen: Norman Fairclough prägte den Begriff *critical language awareness* und beschreibt in *Language and Power* (1989) Sprache als diskursives und gesellschaftlich-politisches Phänomen (vgl. Eder 2014: 122). Fairclough betont in den Verfassungsgründen des Werkes die zentrale Stellung von *awareness* für Emanzipationsprozesse. Um sich emanzipieren zu können, sei es zuallererst notwendig, ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, wie Sprache in der Gesellschaft als Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument fungiert (vgl. Fairclough 1989: 1, Eder 2014: 122). Dieser Bereich, der vor allem mit dem Begriff *critical language awareness* assoziiert wird, gehörte ursprünglich nicht zum Kernbereich von *language awareness*, wurde aber in das ganzheitliche Konzept integriert (vgl. Gnutzmann 1997: 234), wie es in Abschnitt 2.1.2. genauer präsentiert wird.

Um zuvor die Komplexität und Vielschichtigkeit von *language awareness* zu zeigen, sei auf die Vielzahl an Parallelbegriffen und Übersetzungsmöglichkeiten verwiesen, ohne auf die einzelnen Termini näher einzugehen, da eine präzise Unterscheidung dieser in Hinblick auf die Forschungsfrage und das Ziel der Arbeit nicht weiter relevant erscheint. Im Deutschen wird *language awareness* mit Begriffen wie *Sprach(en)aufmerksamkeit*, *Sprach(en)bewusstheit* oder *-bewusstsein*³ und *Sprach(en)sensibilisierung* bezeichnet (vgl. Budde 2016: 2), wobei die englische Bezeichnung im deutschsprachigen Wissenschaftsraum ebenfalls gängig ist. Im Englischen gibt es auch zahlreiche andere Begriffe neben *language awareness* wie *linguistic competence*, *linguistic insight*, *knowledge about language*, *explicit knowledge*, *cognition* oder *metacognition* (vgl. Gnutzmann 1995, zit. n. Morkötter 2005: 39). In der Deutschdidaktik sind zu den genannten Bezeichnungen noch zusätzliche Termini und Wendungen gebräuchlich, wie *Reflexion über Sprache(n)* oder *Sprach(en)betrachtung* (vgl. Hug 2007: 12). In der vorliegenden Arbeit wird vorwiegend aus Gründen der Einheitlichkeit die Bezeichnung *language awareness* verwendet.

Im Artikel „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“ zeigt Annelie Knapp-Potthoff (1997) anhand von Fragen, die das Konzept *language awareness* ihrer Ansicht nach aufwirft, wie schwer es sich definieren und greifen lässt. Sie beschreibt die Attraktivität von *language awareness* in der konzeptuellen Vagheit. Diese ermögliche es, *language awareness* relativ einfach und unkompliziert in unterschiedlichste Diskussionszusammenhänge zu integrieren

³ Die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein werden weitgehend synonym verwendet. Will man die beiden Begriffe voneinander unterscheiden, so lässt sich Sprachbewusstheit als „konkrete metasprachliche Handlung“ definieren, wohingegen Sprachbewusstsein „das sprachliche Wissen, das diesen Handlungen zu Grunde liegt“ (Hug 2007: 10) bezeichnet.

und an den gewünschten Zweck anzupassen (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 10). Der eklektische Charakter von *language awareness* bietet eine Integration unterschiedlicher Standpunkte und kann auf Kosten einer nicht ganz zufriedenstellenden theoretischen Grundlage dadurch ein hohes Anwendungspotenzial erzielen (vgl. Gnutzmann 2017: 21).

2.1.2. Fünf Teilbereiche

Um den Gegenstandsbereich von *language awareness* in Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht und die Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko zu spezifizieren und für Unterrichtszwecke greifbar zu machen, werden im Folgenden die fünf Domänen von *language awareness* nach Carl James und Peter Garrett (1992) vorgestellt: die affektive, soziale, politische, kognitive und performative Domäne, wobei die einzelnen Bereiche miteinander interagieren und in Wechselbeziehung zueinander stehen (vgl. dazu Gnutzmann 1997: 232–235, Eder 2014: 121–124, Rösch 2017a: 15, Rösch 2017b: 35–36).

1. Die **affektive Domäne** betrifft vorrangig die emotionale Seite der Lernenden, da die Herausbildung von Einstellungen und Gefühlsäußerungen zu sprachlichen Phänomenen und die Entwicklung von Neugierde und Interesse an Sprache(n) im Zentrum stehen (vgl. Gnutzmann 1997: 232). Da die Figuren in Tawada Yōkos Literatur häufig ihre Gedanken zu sprachlichen Erscheinungen äußern und über Sprache(n) reflektieren, können ihre literarischen Texte wertvolle Beiträge und Anknüpfungspunkte zur Förderung der affektiven Seite von *language awareness* leisten. Die Lernenden sollen im DaF-Unterricht ein stärkeres Bewusstsein dafür entwickeln, dass jedes sprachliche Verhalten eine bestimmte emotionale Reaktion bei den Rezipient*innen hervorruft (vgl. Gnutzmann 1997: 232). Die Reaktionen der Figuren auf sprachliches Verhalten können im Unterricht anhand von literarischen Texten aufgegriffen und diskutiert werden. So können z.B. Reaktionsalternativen gefunden und deren Auswirkungen auf die Situation und den literarischen Text besprochen und reflektiert werden.
2. Der **soziale Bereich** behandelt die Beziehung zwischen Sprachproduzent*in und Sprachrezipient*in in Hinblick auf das resultierende Sprachverhalten. Des Weiteren stehen die diversen den Sprachgebrauch beeinflussenden Faktoren (wie bspw. soziale Schicht, Gender oder Alter) im Mittelpunkt (vgl. Gnutzmann 1997: 233). Durch *handlungs- und produktionsorientierte Zugänge* zu Literatur, wie sie im Kapitel 2.3.4. beschrieben werden, kann die soziale Domäne behandelt werden, indem Lernende ein

Gespräch zwischen Figuren im literarischen Text in einen anderen Kontext übertragen (bspw. an einen anderen Ort oder in eine andere Zeit) oder die Figuren selbst durch andere ersetzen (bspw. das Alter, das Geschlecht oder die ‚Herkunft‘ der Figuren ändern) (vgl. dazu Abb. 3 und Tab. 1). Die gesellschaftliche Akzeptanz von sprachlichen Varietäten und Einzelsprachen, die Entwicklung und der Wandel dieser sollen im Unterricht mit den Lernenden thematisiert, reflektiert und kritisch hinterfragt werden (vgl. Gnutzmann 1997: 233). Literatur kann dazu beitragen, indem im Unterricht literarische Texte herangezogen werden, die genau diese Themen aufgreifen, d.h. indem bspw. mit mehrsprachigen Texten und mit Migrationsliteratur gearbeitet wird.

3. Die **politische Seite** setzt den Schwerpunkt auf einen kritischen Umgang mit Texten und die Beziehung zwischen Sprache und Macht. Dieser Bereich kann mit Norman Fairclough auch als *critical language awareness* bezeichnet werden (vgl. Gnutzmann 1997: 233–234). Den Lernenden soll im DaF-Unterricht das Manipulationspotential von Sprache offengelegt, und ihr Blick für Sprache als Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument sensibilisiert werden. Es ist bedeutsam ihnen aufzuzeigen, wie mit sprachlichen Mitteln soziale Kontrolle ausgeübt wird, und wie sich Vorurteile und Stereotype auch sprachlich manifestieren (vgl. Eder 2014: 122). Literatur, die wie die Texte von Tawada Yōko Sprache auch sprachenpolitisch und kritisch in den Blick nimmt, eignet sich folglich, um die politische Domäne von *language awareness* in den Unterricht hineinzubringen.
4. Die **kognitive Domäne** fokussiert *Sprache als System* und somit „das Erkennen von sprachlichen Einheiten, von Kontrasten und Regularitäten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen einschließlich ihrer Funktionen und Verwendungen“ (Gnutzmann 1997: 234). In diesem Zusammenhang wird vor allem auf den Umgang mit ‚Fehlern‘, Normverstößen und Sprachspielen als bewussten Verstoß gegen diese Normen verwiesen (vgl. Gnutzmann 1997: 234). Da Tawada Yōko in ihrer Literatur auf mannigfaltige Art und Weise mit Sprache(n) auf allen Ebenen experimentiert, erweisen sich ihre literarischen Texte hinsichtlich des kognitiven Bereichs von *language awareness* ergiebig.
5. Der **performative Bereich** betrifft die Verbindung von „Kennen“ und „Können“ und fragt daher, ob und inwiefern die auf ein Kommunikationsziel gerichtete sprachliche Kompetenz durch das Wissen über Sprache gefördert werden kann (vgl. Gnutzmann

1997: 235). Dieser Frage lässt sich empirisch⁴ besonders schwer nachgehen, weshalb sie meines Erachtens im DaF-Unterricht am besten auf individueller Ebene durch persönliche Einschätzungen der Lernenden beantwortet werden sollte. Sprachreflexive literarische Texte, wie es vor allem Essays von Tawada Yōko sind, können wertvolle Beiträge zur Diskussion dieses Bereiches von *language awareness* leisten.

Ein auf dem Prinzip *language awareness* basierender Sprachunterricht sollte versuchen, alle fünf hier skizzierten Domänen zu berücksichtigen und möglichst ausgewogen in den Unterricht miteinzubeziehen. Natürlich ist dies nicht in jeder Unterrichtsstunde möglich und je nach Text und Material werden einmal mehr die einen und einmal mehr die anderen Bereiche von *language awareness* überwiegen. In der DaF/DaZ-Didaktik liegen momentan Schwerpunkte in der kognitiven (bspw. Grammatikvermittlung) und der performativen (bspw. Entwicklung von Sprachlernstrategien) Domäne (vgl. Eder 2014: 124). Somit stellen vor allem die affektive, soziale und politische Seite von *language awareness* noch ein Desiderat in der Forschung dar, dem die vorliegende Masterarbeit durch die Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko im DaF-Unterricht zu begegnen versucht.

2.1.3. Mehrsprachigkeit

Innerhalb der Konzeption *language awareness* wird Mehrsprachigkeit ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Dazu zählt nicht nur die *innere Mehrsprachigkeit* des Deutschen, die z.B. die Beschäftigung mit Fremd- und Lehnwörtern in der deutschen Sprache und mit verschiedenen Dialekten oder sprachlichen Varietäten (wie bspw. Jugend-, Umgangs- oder Wissenschafts- und Fachsprachen) umfasst, sondern auch die *äußere Mehrsprachigkeit*, das eher additive Nebeneinander von unterschiedlichen Sprachen, also Sprachenvielfalt oder Mehrsprachigkeit im engeren Sinn (vgl. Luchtenberg 2002: 31, Hu 2017: 246). Inwiefern hat allerdings ein mehrsprachiger Ansatz, der andere Sprachen als Deutsch aktiv in den Unterricht einbezieht, seine Berechtigung im DaF-Unterricht, dessen Hauptinhalt die Vermittlung und Beschäftigung mit der deutschen Sprache darstellt?

Im Artikel „Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht“ der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* mit dem Schwerpunkt „Sprachenvielfalt im Klassenzimmer“

⁴ Im Bereich *language awareness* wird bemängelt, dass es kaum empirische Daten gibt, auf die man sich stützen könne. Die fehlende Konturierung des Konzepts erschwere die empirische Untersuchbarkeit des Zusammenhangs der Auswirkungen des Nachdenkens über Sprache im Rahmen von *language awareness* und der Sprachkompetenz oder dem konkreten Sprachgebrauch der Lernenden (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 9, Eder 2014: 124).

formulieren Ingelore Oomen-Welke und Hans-Jürgen Krumm (2004: 13) eine Antwort auf die eben gestellte Frage. Sie geben ein sprachenpolitisches, ein sprachlernpsychologisches, ein soziolinguistisches und ein sprachdidaktisches Argument für die Einbindung anderer Sprachen in den Deutschunterricht. Während die *sprachenpolitische* Antwort die Verankerung des Deutschunterrichts weltweit betrifft, so bezieht sich die *sprachenlernpsychologische* Antwort auf die Sprachen, welche die Lernenden in den Deutschunterricht mitbringen, und die nicht aus dem Unterricht „verbannt“ werden sollten: „Die sprachliche – und damit verbundene kulturelle – Kompetenz der Lernenden ist ein Potenzial, das nicht ungenutzt bleiben darf“ (Oomen-Welke/Krumm 2004: 10). Britta Hufeisen (2004: 19) bezeichnet Lernende, die mit DaF beginnen, auch als „alte Hasen“ in Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen. Ein Beispiel hierfür wären auch DaF-Lernende in Japan. Im Geburtsland der Autorin Tawada Yōko stellt Deutsch in der Regel die *zweite* oder *dritte* Fremdsprache⁵ dar, die gelernt wird.

Laut den Erkenntnissen der Lernpsychologie wird durch Anknüpfungspunkte im Gedächtnis die Abspeicherung neuer Informationen erleichtert. Die Neuinformation wird mit vorhandenem Wissen vernetzt und kann so dauerhaft gespeichert werden. Je vielfältiger sich diese Verknüpfungen gestalten, desto einfacher können die Informationen wieder aufgefunden und abgerufen werden. Befindet man sich am Beginn des Deutschlernens, so sind in der Zielsprache noch kaum Kenntnisse vorhanden. In diesem Falle erfolgt die Anbindung primär an die Erstsprache und / oder an eine oder auch mehrere zuvor gelernte Fremdsprachen (vgl. Wildenauer-Josza 2007: 113). Aus diesem Grund sollten gerade im Anfängerunterricht, wo noch kaum Anknüpfungspunkte in der Zielsprache vorhanden sind, andere Sprachen im Vergleich mit dem Deutschen in bewussten Phasen im DaF-Unterricht aufgegriffen und offen thematisiert werden. Da die literarischen Texte von Tawada Yōko verschiedenste Elemente von Mehrsprachigkeit aufweisen, bieten sie eine gute Möglichkeit andere Sprachen in den DaF-Unterricht einzubeziehen.

Britta Hufeisen (2010) beschäftigte sich intensiv mit dem multiplen Sprachenlernen. Das von ihr entwickelte Faktorenmodell zeigt, welche Faktoren es beim Lernen einer Fremdsprache in einem mehrsprachigen Kontext zu berücksichtigen gilt:

⁵ Die erste und in der Regel auch die einzige Fremdsprache im schulischen Bereich stellt Englisch dar. Eine zweite Fremdsprache wird meist erst an der Hochschule gelernt. Zur Auswahl stehen hier in den meisten Fällen Chinesisch, Deutsch, Französisch, Koreanisch, Spanisch und Russisch, wobei Chinesisch die meistgewählte Sprache ist. In jüngster Zeit ist allerdings im Sekundarbereich ein wachsendes Interesse an einer zweiten Fremdsprache (als Wahlfach) im Zuge einer angestrebten Internationalisierung des Curriculums zu bemerken (vgl. Sugitani 2010: 1698-1699).

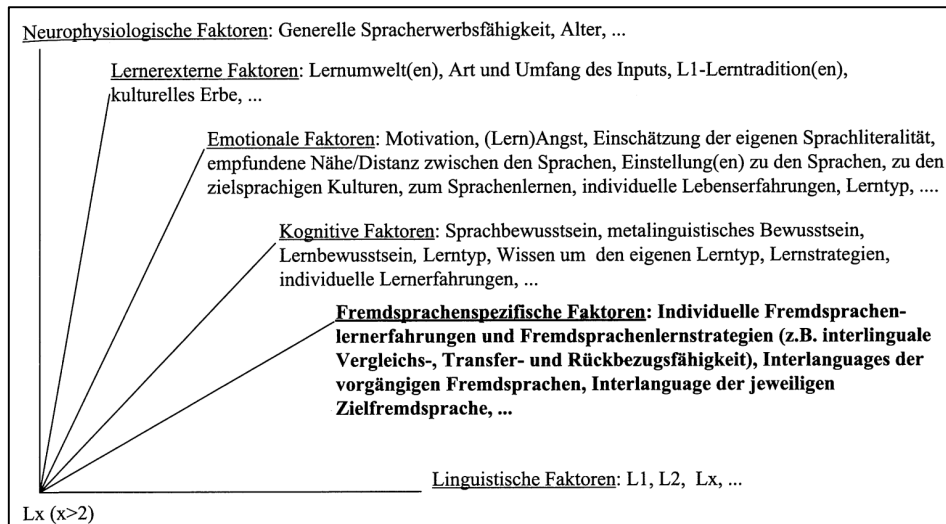


Abb. 2: Faktorenkomplexe (Hufeisen 2010: 205)

Während beim Erwerb einer oder mehrerer Erstsprachen (L_1) nur die *neurophysiologischen* und *lerner(innen)externen* Faktoren (siehe Abb. 2) die grundlegenden Voraussetzungen für das Gelingen des Spracherwerbs bilden, so werden die Faktoren, die den Erwerbsprozess beeinflussen, beim Lernen einer ersten Fremdsprache (L_2) bereits deutlich komplexer: Beim Lernen der ersten Fremdsprache (L_2) kommen zusätzlich noch *emotionale*, *kognitive* und *linguistische* Faktoren (siehe Abb. 2) hinzu. Handelt es sich beim Lernen des Deutschen nun nicht um die erste, sondern mindestens schon die zweite, wenn nicht sogar die dritte oder vierte Fremdsprache (L_x , $x > 2$), so kommen verschiedenste *fremdsprachenspezifische* Faktoren (siehe Abb. 2) hinzu (vgl. Hufeisen 2010: 201–205).

Der Deutschunterricht soll die Lernenden auf eine mehrsprachige Welt vorbereiten, denn tagtäglich wird man im Internet und in den deutschsprachigen Regionen mit mehrsprachigen Texten konfrontiert. Diese Forderung umfasst die *soziolinguistische* Antwort in Bezug auf die einleitend gestellte Frage (vgl. Oomen-Welke/Krumm 2004: 13). Das letzte Argument zur Beantwortung dieser Frage, die mit der soziolinguistischen Antwort zusammenhängende *sprachdidaktische* Antwort, wird schließlich wie folgt formuliert:

Ein Deutschunterricht, der Lernende auf eine mehrsprachige Welt vorbereiten will, muss ihnen Gelegenheit verschaffen, die deutsche Sprache im Konzert der Sprachenvielfalt zu verwenden, d.h. Schüler und Schülerinnen mit verschiedenen Sprachen aktiv einzubeziehen und ihr Sprachbewusstsein weiterzuentwickeln. (Oomen-Welke/Krumm 2004: 13)

Die Literatur von Tawada Yōko stellt nicht nur ein Beispiel für authentische mehrsprachige Texte dar, sondern ihre Literatur lädt die Rezipient*innen auch dazu ein, selbst kreativ zu werden und in ihren eigenen (literarischen) Texten „die deutsche Sprache im Konzert der Sprachenvielfalt“ (Oomen-Welke/Krumm 2004: 13) zu nutzen und zu verwenden. Das Wissen, die Erfahrungen und die Beobachtungen der Lernenden durch den Kontakt mit

unterschiedlichen Sprachen oder eventuell sogar durch vorhergehendes unterrichtliches Sprachenlernen bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für einen lernendenzentrierten DaF-Unterricht (vgl. dazu Hufeisen 2004, Oomen-Welke/Krumm 2004) und sollten daher auch im Umgang mit literarischen Texten nicht ungenutzt bleiben.

2.1.4. Grundprinzipien

Zwei weitere Aspekte abgesehen von der zentralen Stellung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Konzeption *language awareness* sollen noch hervorgehoben werden. Steffi Morkötter (2005: 3) untersuchte aus der Sicht der Lehrenden und Lernenden die Wahrnehmungen von und Einstellungen zu *language awareness* und die Rolle von *language awareness* für das Fremdsprachenlernen. Sie definierte *language awareness* für ihre empirische Untersuchung auf drei interagierenden Ebenen, wobei zwei Punkte für die vorliegende Arbeit wichtig erscheinen.

Erstens beschreibt sie *language awareness* als „ein individuelles dynamisches Gefüge von *Kognitionen*, *Einstellungen* und *Emotionen* einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen“ (Morkötter 2005: 37). Hierbei ist das Stichwort *individuell* wichtig: Ein individueller Zugang zu *language awareness* kann dazu beitragen, die Aussagen, Gedanken, Einstellungen und Gefühle der Lernenden zu Sprache im DaF-Unterricht möglichst *wertneutral* und *reflexiv* zu betrachten, und sie nicht im Sinne von „gut“ und „schlecht“ oder „richtig“ und „falsch“ zu bewerten (vgl. dazu Morkötter 2005: 39).

Zweitens definiert sie *language awareness* als „Ziel an sich im Sinne einer Bewusstheit über beispielsweise sprachliche Vielfalt oder über eine Konzeption des sprachlichen Fehlers als ein natürlicher Prozess des Hypothesenbildens und -prüfens“ (Morkötter 2005: 37). Da *language awareness* als Bewusstheit von sprachlichen Defiziten und Kommunikationsschwierigkeiten das Sprachenlernen und den Spracherwerb auch behindern statt fördern könnte (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 14), sollte den Lernenden im DaF-Unterricht also vermittelt werden, dass sprachliche ‚Fehler‘ zum Sprachenlernen dazugehören. Der Sprachunterricht soll für sie einen geschützten Raum darstellen, in dem ‚Fehler‘ erlaubt sind und nicht sanktioniert werden, um etwaigen Ängsten und Hemmungen der Lernenden begegnen zu können. Literatur kann aufgrund ihrer *experimentellen Ästhetik* die verschiedensten Möglichkeiten zeigen, mit sprachlichen Normen oder ‚Fehlern‘ kreativ umzugehen, in etwa durch mehrsprachige Texte, ungewöhnliche Metaphern, kreative Wortneuschöpfungen oder bewusste Interferenzen in Form von literarischen Stilmitteln (vgl. Cerri 2011: 399).

2.1.5. Funktionen und Ziele

Im Zusammenhang mit *language awareness* in der Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko im DaF-Unterricht stellt sich die Frage, welche Funktion dieser Ansatz übernimmt, übernehmen kann und soll. Knapp-Potthoff (1997: 14–15) unterscheidet zumindest zwei Funktionen von *language awareness*. Sie differenziert zwischen einer instrumentellen und einer möglichen emanzipatorischen Funktion. Sehe man *language awareness* als *instrumentell* an, so schreibe man der Konzeption eine Hilfsfunktion für das Sprachenlernen und den Spracherwerbsprozess zu. Die *emanzipatorische* Funktion hingegen begreife *language awareness* als ein Ziel an sich, als Selbstzweck und Voraussetzung für selbstbestimmtes Sprachenlernen und einen selbstbestimmten Sprachgebrauch. Die emanzipatorische Funktion von *language awareness* lässt sich laut ihr daher mit folgendem Zitat greifen:

Language awareness is its own reward. Since language makes us into whatever we are, language awareness enriches all our experiences and gives us a sense of being more in control of our destiny, and to perceive the things that go on around us with greater clarity. (van Lier 1995, zit. n. Knapp-Potthoff 1997:15)

Die Bewusstmachung sprachlicher Erscheinungen dient als Lernhilfe und scheint in unterschiedlichen Sprachlehrmethoden auf, ist allerdings selbst keine eigenständige Methode (vgl. Gnutzmann 2017: 20). Daraus lässt sich schließen, dass *language awareness* im Sprachunterricht im Allgemeinen eine eher untergeordnete Rolle zukommt. Die vorliegende Masterarbeit versucht dem zu begegnen, indem sie aufzeigt, welches Potential *language awareness* in der Arbeit mit Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht in sich birgt. Meines Erachtens kann *language awareness* den Prozess des (Fremd-) Sprachenlernens wesentlich fördern. Da es allerdings, wie eben auch dargelegt wurde, ohne einen bestimmten Grad von *language awareness* kein selbstbestimmtes Sprachenlernen und auch keinen selbstbestimmten Sprachgebrauch geben kann, begreife ich in der vorliegenden Arbeit *language awareness* im Sinne der emanzipatorischen Funktion nach Knapp-Potthoff (1997). Folglich sollte meines Erachtens die Förderung von *language awareness* ein gleichberechtigtes und eigenständiges Lernziel neben anderen Zielen im Fremdsprachenunterricht in der Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko darstellen.

2.1.6. Zwischenfazit

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass der Ansatz *language awareness* als holistisch zu betrachten ist. Es sollen alle Sprachen im Unterricht berücksichtigt werden, die für die Lernenden eine Rolle spielen, auch wenn dies unter Umständen manchmal nur eine einzige Sprache sein kann. Sprache wird *ganzheitlich* in den Unterricht einbezogen, also von den Lauten bis hin zu den Texten. Darüber hinaus werden kognitive, soziale und emotionale

Zugänge zu Sprache(n) ebenso relevant wie die mit Sprache(n) in Verbindung stehende Machtdimension (vgl. Luchtenberg 2002: 30).

Gegenwärtig handelt es sich bei *language awareness* im Fach DaF/DaZ also um einen ganzheitlichen sprachdidaktischen Ansatz, der auf eine bewusste Wahrnehmung und Reflexion von Sprache abzielt. Dabei umfasst *language awareness* die kognitive, reflexive und metasprachliche Auseinandersetzung mit Sprache, ihren Strukturen, Formen und Funktionen, ihrem Gebrauch sowie ihrem Erwerb und ihrer Vermittlung. Die eigentliche Betonung liegt dabei auf dem Prozess, in dem sich die Lernenden mit dem Lerngegenstand Sprache selbstständig und intensiv beschäftigen (vgl. Rösch 2017a: 14).

Daraus ergibt sich allerdings insgesamt auch die Konsequenz, dass Lehrkräfte, deren Unterricht auf dem Prinzip *language awareness* basieren soll, keine Angst vor anderen Sprachen als Deutsch haben dürfen (vgl. dazu auch Oomen-Welke 2016: 9), auch wenn sie diese selbst nicht oder nur in Ansätzen beherrschen. Vielmehr sollten Lehrende alle Sprachen im Unterricht zulassen, und in bestimmten Phasen und Unterrichtseinheiten, wie bspw. in der Arbeit mit Literatur von Tawada Yōko, diese sogar bewusst fördern und thematisieren. Welche Perspektiven die literarischen Texte der Autorin konkret eröffnen, zeigt sich später im Analysekapitel. Zuvor soll der nächste unterrichtsrelevante Ansatz erörtert werden.

2.2. Kulturen(lern)bewusstheit – *cultural awareness*

Parallel zu den Definitionen von *language* und *literature awareness* von Heidi Rösch (2017b: 35, 39) ließe sich *cultural awareness* als „Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für“ *Kultur*, „ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihren Gebrauch, Erwerb und ihre Vermittlung“ definieren, wobei letzteres dann auf die *Kulturdidaktik* verweist. Die Bezeichnung *cultural awareness* bezieht sich dazu in der vorliegenden Arbeit auf landeskundliche Ansätze im DaF-Unterricht. Ähnlich wie beim Begriff *language awareness* handelt es sich auch bei der Bezeichnung *Landeskunde* um ein Geflecht unterschiedlicher Begriffe und Theorien:

Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient. (Koreik/Pietzuch 2010: 1442)

Auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Ausrichtungen und die historische Entwicklung der Landeskunde soll in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden, da diese nicht zum Kernbereich der Masterarbeit zählen. Stattdessen werden die aktuell relevanten Herangehensweisen im Fach DaF präsentiert und herausgearbeitet, die in Hinblick auf die

Textanalyse und die Arbeit mit Literatur von Tawada Yōko zentral sind. Zu Beginn drängt sich dazu die folgende Frage auf: Was meinen wir, wenn wir von *Kultur* und *kulturellem Lernen* sprechen?

2.2.1. Von Interkulturalität zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen

Um die soeben formulierte Frage beantworten zu können, bedarf es einer Reihe an Klärungen von Begriffen, die selbst auch das Wort *Kultur* beinhalten. Nach einer langanhaltenden Debatte um den Begriff der *Interkulturalität* und das damit verbundene Konzept des *interkulturellen Lernens* im Fremdsprachenunterricht, das zum Erwerb der *interkulturellen Kompetenz* führen sollte, setzten sich seit der Jahrtausendwende zunehmend kulturwissenschaftliche Ansätze durch. Diese bildeten einen eigenständigen fremdsprachenwissenschaftlichen Diskursstrang (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1449), der sich

einerseits nur noch partiell auf landeskundliche Fragestellungen und Inhalte bezieht, der andererseits neben interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz das Konzept Landeskunde in seiner tradierten Bedeutung als Lehr-/Lern- und Forschungsgegenstand grundsätzlich herausfordert, wenn nicht gar abzulösen im Begriff ist. (Koreik/Pietzuch 2010: 1449)

Gemeinsam ist den kulturwissenschaftlichen Ansätzen, dass sie ihren Blick auf „die Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster (und) das Aufbrechen der unglücklichen Verquickung von Kultur, Nation und Sprache“ (vgl. Schmenk 2006, zit. n. Koreik/Pietzuch 2010: 1449) lenken. Insbesondere Claus Altmayer, ein Vertreter der kulturwissenschaftlichen Ansätze im Fach DaF, beschäftigte sich vielfach und intensiv mit dem Kulturbegriff (vgl. Altmayer 2006, 2008, 2015) und übt Kritik am Begriff der *Interkulturalität*, dem diesen (vermeintlich) zugrundeliegenden Verständnis von Kultur, und den damit verbundenen pädagogischen Ansätzen, um seinen Zugang zu Kultur zu betonen und sein entwickeltes Unterrichtskonzept des Lernens mit *kulturellen (Deutungs-)Mustern* vorzustellen.

Er ist der Auffassung, dass ‚Kultur‘ im Interkulturalitätsparadigma wenig differenziert über die nationale oder ethnische Ebene definiert werde. Dadurch entstehen ihm zufolge imaginierte, konstruierte gesellschaftliche Gruppen (wie bspw. ‚die Österreicher*innen‘), die über eine für diese Gruppe charakteristische, gemeinsame Sprache verfügen und ein typisches Repertoire an Wertorientierungen, Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmustern teilen. Findet nun eine Interaktion nach „außen“ statt, d.h. treten Menschen in Interaktion, die einer jeweils ‚anderen Gruppe‘ angehören, so kommt es zwangsläufig oder schneller zu Missverständnissen als in der Interaktion nach „innen“, d.h. unter Mitgliedern ‚derselben Gruppe‘ (vgl. Altmayer 2015: 23).

Den Interkulturalitätsansätzen wird hier ein homogenisierender, essentialisierender und nach außen hin klar abgrenzbarer Charakter von Kultur zugesprochen. Altmayer (2015: 27)

grenzt sich davon ab und vertritt einen bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff und beschreibt Kultur als Gesamtheit an diskursiven Deutungsangeboten. Um sein Verständnis von Kultur für den Unterricht zugänglich zu machen, führt Altmayer den Begriff des *kulturellen (Deutungs-)Musters* ein. Er macht kulturelle (Deutungs-)Muster für die Planung des Curriculums, die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien und die Unterrichtsgestaltung praktikabel, indem er sie in vier Klassen einteilte. Er unterscheidet *kategoriale, topologische, chronologische* und *axiologische Muster*. Die kategorialen Muster dienen der Einordnung von Menschen in Kategorien wie z.B. *Mann – Frau* oder *alt – jung*. Die topologischen und chronologischen Muster betreffen die Kategorien Raum und Zeit. Während topologische Muster der Orientierung im Raum (bspw. *Kontinente, Länder, Regionen, Himmelsrichtungen*) dienen, so nützen chronologische Muster der Orientierung in der Zeit (z.B. *Jahres- und Tageszeiten, Lebenszeiten* oder auch ‚Erinnerungsorte‘). Die Klasse der axiologischen Muster dient schließlich der werthafter Orientierung, wie bspw. *Gerechtigkeit, Glück, Menschenwürde* oder *Familie* (vgl. Altmayer 2015: 28).

Altmayer begreift kulturbezogenes Lernen im engeren Sinn, wie es in der vorliegenden Arbeit zentral ist, als die „Transformation der vorhandenen Deutungsmuster“ (Altmayer 2008: 36). Die Lernenden sollen sich in einem stark lernendenzentrierten DaF-Unterricht im gegenseitigen Erfahrungsaustausch und in der Begegnung mit Texten ihrer eigenen Deutungsmuster bewusst(er) werden, diese reflektieren, gegebenenfalls in Frage stellen, umstrukturieren oder weiterentwickeln und in manchen Fällen völlig neue Deutungsmuster aufbauen. Ein zentrales Moment ist dabei das Hervorrufen einer Irritationserfahrung bei den Lernenden, die kulturelle Lernprozesse in Gang setzt (vgl. Altmayer 2008: 36–39).

Ziel des *deutungsmusteranknüpfenden Lernens* ist es, den Lernenden „eine gewisse Offenheit für neue Erfahrungen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstinfragestellung sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen“ (Altmayer 2008: 40) zu vermitteln. Die Lernenden sollen durch eine inszenierte Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen im DaF-Unterricht zur Partizipation an den fremdsprachigen Diskursen befähigt werden (vgl. Altmayer 2006: 54). Eine intensive Auseinandersetzung mit Literatur kann Deutungslernen im Unterricht insofern fördern, als dass literarische Texte ihren Leser*innen vielfältige „Spielräume für Deutungen“ (Bredella 2000: 135) eröffnen. Für den Einsatz literarischer Texte in der Kulturvermittlung spricht auch Folgendes:

Da literarische Texte hinsichtlich der sprachlichen Norm tendenziell freier verfahren, als andere Texte, so ist zu vermuten, dass sie auch in den Diskursformationen einer Kultur eher innovativ und dynamisch wirken und weniger statuierend und tradierend. (Neidlinger/Pasewalck 2011: 147)

2.2.2. Transkulturalität und Identität

Auch Wolfgang Welsch (2010: 49) übt Kritik am „Kugeldenken“ der Kulturen im Paradigma der *Interkulturalität* und *Multikulturalität*. Er legt stattdessen den Begriff der *Transkulturalität* nahe. Multikulturalität beschäftige sich zwar mit Verhältnissen *innerhalb* von Gesellschaften, jedoch seien die Teil- oder Partialkulturen wiederum wie „Kugeln“ oder „Inseln“ konzipiert. Interkulturalität lenke im Gegensatz dazu den Blick lediglich auf die Verhältnisse *zwischen* Gesellschaften. Mit dem Begriff der Transkulturalität begreift er Kulturen als von Durchdringungen und Verflechtungen geprägt, weshalb Welsch versucht „Geflechte“ als neues Leitbild für Kultur zu etablieren. Kulturelle Determinanten verlaufen ihm zufolge quer durch Kulturen hindurch, sodass Kulturen von Gemeinsamkeiten gekennzeichnet seien.

Transkulturalität lasse sich auf zwei Ebenen festmachen, der Makroebene (Ebene der Gesellschaft) und der Mikroebene (Ebene des Individuums). Auf der Makroebene vernetzen und durchdringen sich Kulturen extern und multidimensional auf allen kulturellen Dimensionen. Gleichzeitig weisen sie einen internen Hybridcharakter auf. Auf der Mikroebene sind die Individuen selbst auch transkulturell geprägt (vgl. Welsch 2010: 40–46). „Die kulturelle Identität der heutigen Individuen ist eine *patchwork*-Identität“ (Welsch 2010: 46). Damit ist gemeint, dass Menschen in der Identitätsbildung heutzutage eine breitere Anzahl und Vielfalt von Elementen unterschiedlicher ‚Herkunft‘ heranziehen, da sie im Alltag mit einer noch größeren Vielzahl an kulturellen Mustern aufwachsen als bspw. die Generationen davor. Den Elementen begegnet man z.B. in den Medien, auf der Straße oder im Beruf, sodass man in der globalisierten Welt zunehmend mit Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund in Kontakt kommt (vgl. Welsch 2010: 46).

Das Konzept der Transkulturalität lenkt „die Aufmerksamkeit auf interne Differenzierungen, gegenseitige Durchdringungen, Hybridisierungen und Vernetzungen moderner Gesellschaften und zeitgenössischer Kulturen sowie auf die Komplexität kultureller Identitätsentwürfe“ (Freitag-Hild 2017: 349). Transkulturalität betrifft alle kulturellen Dimensionen, von täglichen Routinen bis hin zur Hochkultur (vgl. Welsch 2010: 43). Ein zentrales Moment für die Lernenden im DaF-Unterricht in der Arbeit mit Literatur ist daher auch „der Prozess des Aufbaus und der Differenzierung der eigenen Identität in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten“ (Wrobel 2013: 43). Unter Identitätsbildung oder auch -entwicklung „wird gemeinhin der Prozess verstanden, in dessen Verlauf die oder der Einzelne ein Selbstkonzept aufbaut, das zugleich psychische Stabilität und soziale Handlungsorientierungen vermittelt“ (Küster 2017: 131). Die Literatur von Tawada Yōko ist sprachlich und kulturell hybrid und die Figuren in ihren literarischen Texten durchlaufen teils

überaus komplexe Entwicklungen ihrer Identität, wie z.B. die Protagonistin Michiko in der japanischen Erzählung *Perusona* ペルソナ „Persona“ (vgl. Tawada 2017c; Hein 2014: 47–49). Deshalb bieten sich ihre literarischen Texte für eine Auseinandersetzung mit dem Thema *Identität* im Unterricht besonders gut an.

İnci Dirim, Ulrike Eder und Birgit Springsits (2013: 124) verweisen auf den dynamischen Charakter von Identitäten und betonen, dass diese nicht abgeschlossen sein können und in gesellschaftlichen Zusammenhängen entwickelt werden: „Identitäten sind als Produkte gesellschaftlicher Diskurse verstehbar, die in zuschreibender und anrufender Form Subjekte konstruieren“ (Dirim/Eder/Springsits 2013: 138). Da Identität als Differenzbegriff verwendet wird (vgl. Küster 2017: 131), ist es im DaF-Unterricht notwendig, die Lernenden mittels literarischer Texte auch für rassistische Prozesse zu sensibilisieren. *Rassismus* als gesellschaftliches Verhältnis lässt sich beschreiben als

ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. [...] Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). Beim Rassismus handelt es sich [...] um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. (Rommelspacher 2009: 29)

Gemeinhin lassen sich zwei Identitätsbegriffe unterscheiden: die ‚Ich-Identität‘ und die ‚Wir-Identität‘, wobei vor allem letzterer mit Mechanismen des Rassismus in Verbindung steht. Die ‚Ich-Identität‘ grenzt das Individuum von den Mitmenschen ab. Die konstruierte und imaginierte ‚Wir-Identität‘ begreift das Individuum als Teil einer sozialen Gruppe in Abgrenzung zu anderen Gemeinschaften (vgl. Küster 2017: 131), was folglich zur Benachteiligung und Diskriminierung der als ‚anders‘ konstruierten Gruppen führen kann. Im DaF-Unterricht sollten die Lernenden also anhand von literarischen Texten auch mit der komplexen Dynamik der Identitätsbildungen vertraut gemacht werden.

2.2.3. Transkulturalität in der Literaturdidaktik

In der Fremdsprachendidaktik haben sich ausgehend vom Transkulturalitätsbegriff verschiedene Ansätze zum *transkulturellen Lernen* herausgebildet, die zwar unterschiedlich konzipiert sind und mit anderen Begrifflichkeiten arbeiten, jedoch auch Parallelen in ihren theoretischen Grundannahmen und Argumentationslinien aufweisen (vgl. Freitag-Hild 2017: 349). Im Folgenden sollen zwei Punkte herausgegriffen werden, die für die vorliegende Arbeit zentral erscheinen.

1. Der Fremd- und Zweitsprachenunterricht kann

selbst als kultureller Begegnungs- und Aushandlungsraum konzeptualisiert werden [...], in dem die Lernenden sich neue kulturelle Bedeutungen erschließen und aneignen, diese modifizieren oder umdeuten und in diesem Sinne zu ›interkulturellen Aktanten‹ werden. (Hallet 2002, zit. n. Freitag-Hild 2017: 349)

Wolfgang Hallet (2007: 33) beschreibt dabei Lernende als „*interfaces*“ von Unterricht und Lebenswelt“ und meint damit Folgendes: Die Lernenden sind in den im Klassenzimmer stattfindenden Lernprozessen als *kulturelle Subjekte* zu betrachten, die sich dort an sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen beteiligen. Ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Einstellungen fließen in den Lernprozess ein. Auf der anderen Seite wirken sich die Diskurse im Unterricht auch auf die Identitätskonstruktion der Lernenden aus. Schließlich üben die Ergebnisse der Lernprozesse, durch die Lernenden als *kulturelle Aktanten*, wiederum Einfluss auf die Lebenswelt, in etwa als kulturelle Konzepte oder Vorstellungen (vgl. Hallet 2007: 32–33).

2. Der prozesshafte, hybride und diskursiv verstandene Kulturbegriff fordert eine erweiterte Textauswahl vor allem für den Literaturunterricht, der die Komplexität der Kultur(en) und Identität(en) in der Migrationsgesellschaft stärker in den Blick nimmt (vgl. Freitag-Hild 2017: 350). Die literarischen Texte von Tawada Yōko können dieser Forderung gerecht werden, da die Autorin Sprache(n), Kultur(en) und Identität(en) in der gegenwärtigen Gesellschaft reflektiert und literarisch aufarbeitet. Literarische Texte nehmen

gesellschaftliche Diskurse auf und verarbeiten sie weiter, indem sie sie in neue, fiktionale Kontexte stellen, sie auf besondere Weise akzentuieren oder die Leser/innen zu einer bestimmten Sicht auf diskursive und kulturelle Vorgänge anregen [...]. Auch vermögen [...] [sie] Gegenentwürfe, Visionen, Utopien und mögliche Gegenwelten jenseits aller realen Diskurse zu entwerfen (*possible worlds*), sodass in ihnen das Andere in Gestalt fiktionaler, imaginierter Diskurse und der mit ihnen verknüpften Menschen und Handlungen erscheint. In diesem Sinne sind literarische Texte in sich selbst mehr oder weniger komplette und komplexe Diskurswelten. (Hallet 2007: 40)

Literatur vermag es somit den Umgang mit kultureller Komplexität und Diversität zu schulen. Literarische Texte sind durch Ambivalenz und Ambiguität gekennzeichnet, wodurch kulturelle Komplexität und Dynamik angemessen vermittelt werden können (vgl. Neidlinger/Pasewalck 2011: 145–148). Dies ermöglicht es, dass die Lernenden im DaF-Unterricht „an literarischen Texten ein komplexeres Verständnis für kulturelle Ausdrucksformen entwickeln können“ (Neidlinger/Pasewalck 2011: 146).

2.2.4. Merkmale landeskundlicher Lernprozesse

Hannes Schweiger, Sara Hägi und Marion Döll (2015: 7–10) fassen in neun Punkten die ihrer Ansicht nach wichtigsten Merkmale der Gestaltung landeskundlicher Lernprozesse für den Sprachunterricht zusammen. Die Merkmale bauen auf kulturwissenschaftlichen Ansätzen für den DaF-Unterricht auf und liefern Anstöße in Hinblick auf *cultural awareness* mit Literatur. Ihnen zufolge sollte Landeskunde exemplarisch, lernendenorientiert und partizipativ, prozesshaft, integrativ, handlungsorientiert, am DACH-Prinzip orientiert, Unterricht mit authentischen Materialien, machtkritisch und ermächtigend sowie (kultur-)reflexiv sein. Hinsichtlich der Arbeit mit Literatur von Tawada Yōko erscheinen davon fünf Aspekte besonders zentral, weshalb diese folgend näher erläutert werden sollen.

1. Landeskunde ist insofern als **prozesshaft** zu begreifen, da die Lernenden „durch die Erarbeitung strategischer Kompetenzen zur Wissens- und Erfahrungserweiterung und -überprüfung mit der Dynamik der jeweils thematisierten Wirklichkeitsausschnitte konfrontiert werden“, und „weil es um das Hinterfragen und Weiterentwickeln der eigenen, individuellen Deutungsmuster geht“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015: 8). Tawada Yōkos literarische Inszenierungen von „Wirklichkeitsausschnitten“ vermögen es im DaF-Unterricht, den Lernenden ihre eigenen Deutungsmuster bewusst(er) zu machen, und machen sie gleichzeitig mit anderen Perspektiven, Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen vertraut. Dabei gilt es zu beachten, dass es sich beim kulturellen Lernen um individuelle Prozesse handelt, die von verschiedenen Lernvoraussetzungen ausgehen und zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen führen (vgl. Altmayer 2006: 49). Deshalb ist es besonders wichtig, dass den Aussagen, Gedanken und Emotionen der Lernenden zu Kultur und Sprache nicht mit einer wertenden Haltung begegnet wird (vgl. dazu die Grundprinzipien von *language awareness* in Kapitel 2.1.4.).
2. **Integrativ** bedeutet die Verschränkung von sprach- und kulturbezogenem Lernen im DaF-Unterricht. Sprache kann nur im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gelehrt und gelernt werden. Insbesondere kulturelles Lernen lässt sich durch die Integration in den Sprachunterricht am wirksamsten gestalten (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 8). Im Fall der Arbeit mit literarischen Texten kommt zu Sprache und Kultur noch eine dritte Ebene hinzu, nämlich die der Literatur. Ein DaF-Unterricht, der mit Literatur von Tawada Yōko arbeitet, kann folglich als besonders integrativ verstanden werden. In den literarischen Texten der Autorin sind die drei

Dimensionen *Sprache, Kultur* und *Literatur* eng miteinander verwoben. Integrativ lässt sich ihre Literatur auch in thematischer Hinsicht definieren, da sie sich innerhalb der Sphären *Sprache, Kultur* und *Identität* bewegt (vgl. Koiran 2009: 266).

3. **Handlungsorientiert** bedeutet, dass die Lernenden durch die Vermittlung einer alltagsbezogenen Landeskunde im DaF-Unterricht dazu befähigt werden, sich besser in der deutschsprachigen Umgebung bewegen zu können. Kulturelles Lernen soll sie dabei unterstützen, sich aktiv(er) an den deutschsprachigen Diskursen beteiligen zu können (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 8). Handlungsorientiert bezieht sich in der vorliegenden Masterarbeit darüber hinaus auch auf den *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht*, wie er im Kapitel zu *literature awareness* ausführlich beschrieben wird.
4. **Machtkritisch und ermächtigend** heißt, dass die Lernenden im DaF-Unterricht dazu angeregt werden sollen, anzutreffende „Repräsentationen und Konstruktionen von Gruppen“ zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Sie sollen dazu befähigt werden, bestehende Machtverhältnisse in der Gesellschaft einer kritischen Reflexion zu unterziehen (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 9). Literatur von Tawada Yōko kann dies im Unterricht insofern leisten, als dass ihre literarischen Texte solche Repräsentationen und Konstruktionen aufgreifen und literarisch-kritisch aufarbeiten. Ihre Literatur ermöglicht es teilweise auch, den Lernenden Strategien zur Emanzipation zu vermitteln. Wesentlich ist im Sinne einer machtkritischen und ermächtigenden Landeskunde, dass die Lernenden keinesfalls in die Rolle als Stellvertreter*innen oder Repräsentant*innen ihrer Sprache oder Kultur gedrängt werden dürfen, sondern immer als Individuen zu betrachten sind (vgl. Dirim/Eder/Springsitz 2013: 136, Altmayer 2008: 37).
5. **(Kultur-)reflexiv** bedeutet im Rahmen des Unterrichts scheinbare Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen und sich mit den „eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015: 10) auseinanderzusetzen, da Kultur nur einen neben vielen anderen bedeutungsrelevanten Faktoren darstellt, wie bspw. auch Gender, soziale Schicht oder Alter (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 10). Die Literatur von Tawada Yōko ist ein anschauliches Beispiel für einen literarisch aufgearbeiteten und reflexiven Umgang mit den genannten Aspekten. Sie zeigt in ihrer Literatur den bedeutungserzeugenden und dynamischen Charakter von Kategorisierungen auf, wie es die Merkmale landeskundlicher Lernprozesse fordern.

Die Autorin hinterfragt in ihren literarischen Texten damit auch die zugrundeliegenden Konzepte von Kultur, weshalb sie auch dieser Zielsetzung der Landeskundendidaktik gerecht werden können (vgl. dazu Schweiger/Hägi/Döll 2015: 10).

Bevor sich gezielt der Autorin, ihrem literarischen Werk und bisherigen Forschungsarbeiten aus didaktischer Perspektive gewidmet wird, soll abschließend der letzte unterrichtsrelevante Ansatz *literature awareness* vorgestellt werden, der zahlreiche Aspekte von *language* und *cultural awareness* in sich zu integrieren vermag.

2.3. Literaturen(lern)bewusstheit – *literature awareness*

Literatur hat im Sprachunterricht als „sprachliches Gebilde“ und „Medium gesellschaftlicher Reflexion“ ihren Raum (vgl. Schiedermaier 2011: 173). Eine Betrachtung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und ein Blick in aktuelle Lehrwerke für DaF/DaZ zeigt hingegen, dass literarische Texte eine eher untergeordnete Stellung einnehmen und keinen systematischen Platz finden. Die Dimension des Ästhetischen bleibt insbesondere in den Lehrwerken nahezu gänzlich ausgeblendet. Dort haben literarische Texte weitgehend einen additiven Charakter und methodisch wird hauptsächlich mit konventionellen Mustern der Texterschließung gearbeitet. Die sprachliche Textoberfläche wird oft auf die Vermittlung von grammatischen oder lexikalischen Phänomenen reduziert und in den meisten Fällen wird eine eindeutige Zuordenbarkeit von *Signifikant* und *Signifikat* nahegelegt. Die Prozesse zur Bildung von Signifikanten bleiben dabei meist unberücksichtigt (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 99–105). Der Marginalisierung der Literatur für das Lernen von DaF und den eher unzulänglichen methodischen Herangehensweisen an literarische Texte in den DaF-Lehrwerken versucht die vorliegende Arbeit in der theoretischen Auseinandersetzung mit Literatur von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht zu begegnen.

In ihrem Beitrag „Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur“ verweist Ulrike Eder (2014: 125) in Hinblick auf den Einsatz von Literatur im DaF/DaZ-Unterricht auf Heidi Rösch, die für den Fachbereich DaF/DaZ die Bezeichnung *literature awareness* nachhaltig prägte. Rösch definiert parallel zu *language awareness* den Begriff *literature awareness* wie folgt:

Literaturbewusstheit meint analog zu Sprachbewusstheit Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihren Gebrauch, Erwerb und ihre Vermittlung. (Rösch 2017b: 39)

Der Literaturbegriff, auf den Rösch sich in ihrer Definition stützt, ist offen hinsichtlich der Präsentationsform (*print, oral, audiovisuell* und *digital*), eng hingegen in Hinblick auf die

Modalität von Texten (*literarisch* versus *pragmatisch*) (vgl. Rösch 2017b: 39). Im Fall der in der Arbeit ausgewählten Literatur von Tawada Yōko beschränkt sich die Präsentationsform auf ihre Printliteratur. Dies hat zweierlei Gründe: Erstens macht die Printliteratur den Hauptteil ihres literarischen Werkes aus. Zweitens erweisen sich diese Texte aufgrund der aus der großen Textanzahl heraus resultierenden thematischen und sprachlichen Vielfalt am ergiebigsten in Hinblick auf die drei vorgestellten Ansätze *language, cultural* und *literature awareness*.

2.3.1. „Fremdsprache Literatur“ (Adolf Muschg)

Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Literatur im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht wurde von Adolf Muschg Ende der 1980er-Jahre der metaphorische Begriff „Fremdsprache Literatur“ geprägt, der meint, „dass die Sprache der Literatur in jeder Sprache – und damit auch für den muttersprachlichen Leser – eine Fremdsprache ist und – damit nicht genug – auch Fremdsprache bleibt“ (Dobstadt/Riedner 2011a: 8). Diese Auffassung von Sprache und Literatur ist für die vorliegende Arbeit insbesondere zentral, da auch die Schriftstellerin Tawada Yōko eine solche Meinung zu vertreten scheint, wenn sie in einem Interview sagt:

Die literarische Sprache ist sowieso nie die Muttersprache. So wie ich auf Japanisch schreibe, gleicht nicht dem Japanisch, das ich spreche oder der japanischen Sprache, die ich als Kind gelernt habe. In dem Moment, wo man eine Trennung von der Alltagssprache gemacht hat, kommt die literarische Sprache – und die ist sowieso eine Fremdsprache. (Tawada 2004; zit. n. Koiran 2009: 378; vgl. dazu auch Rieger 2016: 116–117)

Wie die Literatur für Muttersprachler*innen eine Fremdsprache darstellt, so sind es die Alltagssprache und die literarische Sprache für Fremdsprachenlerner*innen in gleicher Art und Weise (vgl. Neidlinger/Pasewalck 2014: 145–146). Die Erstsprache erscheint uns im Alltag wie selbstverständlich abrufbar. Das vermittelt den Eindruck, dass es sich bei Sprache um ein präzises Kommunikations- und Verständigungsmittel handelt. Literatur stellt hingegen diese Selbstverständlichkeit und Eindeutigkeit in Frage. Sie führt vor Augen, dass Sprache nie völlig durchsichtig oder vertraut ist, sondern immer bis zu einem gewissen Grad fremd bleibt (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 8).

2.3.2. Symbolische Kompetenz und die Didaktik der Literarizität

In der Didaktik wird betont, dass „das Lesen literarischer und anderer künstlerischer Texte immer auch sprachfördernd ist“, wobei „das sprachfördernde Potential immer im Zusammenhang mit der ästhetischen Vermitteltheit und Erfahrung zu sehen [ist]“ (Blell 2012: 10). Um *literature awareness* im DaF/DaZ-Unterricht angemessen fördern zu können, bedarf es daher eines Unterrichtsraums, in dem „ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden“ (Dobstadt/Riedner 2016: 217).

Der Anfangsunterricht wird von Lehrenden oft als eine Art „Schonraum“ betrachtet, in dem viele Dinge vereinfacht werden, und in dem Lernenden die Komplexität eher vorenthalten wird (vgl. Kast 1994: 4). Außerhalb des Unterrichts sind die Lernenden jedoch stets mit der authentischen Sprache in ihrer vollen Komplexität konfrontiert. Sie erleben möglicherweise eine Art „Sprachschock“, wenn ihnen die Komplexität der deutschen Sprache im Unterricht vorenthalten wird (vgl. Neidlinger/Pasewalck 2014: 144–145). Gleiches kann auch für Kultur geltend gemacht werden, wenn man an die Komplexität und Hybridität von Kulturen denkt und sich bewusst macht, dass Kultur nur einen neben vielen anderen bedeutungsgebenden Faktoren darstellt (siehe Kapitel 2.2.5.).

Die Lernenden sollen daher im DaF-Unterricht von Anfang an schon mit der Komplexität der literarischen Sprache vertraut gemacht werden und schrittweise an die Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit der Fremdsprache Deutsch herangeführt werden. So kann man sie im DaF-Unterricht auf den fremdsprachlichen Alltag bestmöglich vorbereiten (vgl. Kapitel 2.3.1.). Die *Didaktik der Literarizität* von Michael Dobstadt und Renate Riedner bemüht sich daher um das Aufzeigen und die Auseinandersetzung mit der „ganze[n] Komplexität sprachlicher Bedeutungsbildung mit ihren zahlreichen formalen, strategischen und funktionalen Aspekten“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 106) sowie um den Erwerb der Kompetenz „Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist, zu erkennen, zu begreifen und dann auch für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 110).

Literarizität begreifen Dobstadt und Riedner als an die Einstellungen der Rezipient*innen und Produzent*innen von Texten gebunden. Literarizität durchziehe als Sprachfunktion alle Texte und trete je nach Fokussierung der Leser*innen, also je nach Leseart, entweder in den Vorder- oder Hintergrund. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich literarische Texte diese Sprachfunktion besonders zunutze machen (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 9, 2011b: 110). Damit legen sie ihrem Unterrichtsprinzip einen Sprachbegriff zugrunde, der „Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen, Intertextualität, die Relevanz der Form, die Komplexität der Bedeutungsbildung usw. [...] [als] Kennzeichen von Sprache allgemein“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 108) begreift. Das Verhältnis von Sprache und Bedeutung steht in einem symbolischen Zusammenhang. Dieser konstituiert selbst in eminenter Weise ‚Wirklichkeit‘ und handelt *an uns* bevor wir *mit ihm* handeln können. Zudem ist dieser mit Kultur verwoben. Mit diesem Sprachverständnis wendet sich die Didaktik der Literarizität gegen eine Unterscheidung in „richtig“ oder „falsch“ und gegen die Vorstellung, dass Muttersprachler*innen die Sprache beherrschen oder kontrollieren können (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 109).

In Anlehnung an Claire Kramsch plädieren Dobstadt und Riedner an die Erweiterung oder Neuorientierung des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts durch eine symbolische Komponente mittels des Einsatzes von Literatur (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b, 2016; Riedner 2015). Kramsch (2006) stellt ihr Konzept der *symbolic competence* im Artikel „From Communicative Competence to Symbolic Competence“ vor und rückt damit die „poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen“ (Kramsch 2011: 36) von Sprache ins Zentrum (vgl. dazu auch Riedner 2015: 129–133). Sie betont:

Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodies experiences, emotional resonances, and moral imaginings. We could call the competence that collegiate students need nowadays a symbolic competence. Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Kramsch 2006: 251)

Die *symbolische Kompetenz* besteht ihr zufolge aus drei Komponenten: *production of complexity*, *tolerance of ambiguity* und *form as meaning*. Sprache und Kommunikation sind folglich grundlegend von Komplexität und Ambiguität gekennzeichnet und die Form ist dabei höchst relevant in der Herstellung von Bedeutung (vgl. Kramsch 2006: 251–252, Riedner 2015: 134–135). Die symbolische Kompetenz konzentriert sich auf „the meaning of form in all its manifestations (e.g. linguistic, textual, visual, acoustic, poetic)” (Kramsch 2006: 251). Lernende stehen den Lauten, Formen und Rhythmen der Fremdsprache äußerst sensibel gegenüber, denn sie rufen bestimmte Emotionen in ihnen hervor. Daher ist es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Lernenden dabei zu helfen, diese Emotionen im Unterricht in Worte zu fassen, damit sie auf die Formulierungen in echten Lebenssituationen zurückgreifen können (vgl. Kramsch 2006: 251–252). Im Fokus der symbolischen Kompetenz steht zudem auch „die Fähigkeit, mit sprachlichen Formen, Registern und Normen zu spielen“ (Riedner 2015: 144). Da die Figuren in den literarischen Texten von Tawada Yōko sprachlichen Phänomenen besonders sensibel gegenüberstehen, eignen sie sich zur Förderung der symbolischen Kompetenz. Die Literatur von Tawada Yōko verfährt in diversen Sprachspielen kreativ mit Sprache, weshalb sie zur Herausbildung der geforderten Fähigkeiten der symbolischen Kompetenz beitragen können.

Im Zentrum der didaktischen Aufmerksamkeit soll der literarische Text in seiner Textualität stehen, der als spezifisches und künstl(er)i(s)ches Arrangement von sprachlichen Material über genau *diese eine* Anordnung seine Bedeutung erzeugt. Die Ausdrucksseite der Texte darf im Sprachunterricht auch auf niedrigen Niveaustufen nicht ausgeblendet bleiben (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 219). Für den Anfängerunterricht bedeutet dies, dass der Fokus eher auf nicht unmittelbar semantischen Phänomenen (wie bspw. Klang, Rhythmus oder graphischer

Gestaltung) liegen sollte. Auf weiter fortgeschrittenen Sprachniveaus besteht zunehmend die Möglichkeit mit der komplexen Bedeutungsbildung des literarischen Textes zu arbeiten (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 224).

In der Didaktik der Literarizität sind Sprache und Kommunikation immer vom „symbolic gap between signifier and signified“ (Kramsch/Huffmaster 2008; zit. n. Dobstadt/Riedner 2016: 225) bestimmt. Daher sollen im Sprachunterricht sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion als kreative Prozesse verstanden werden, in denen es darum geht, kreative Lösungen zu (er)finden, um die symbolische Lücke schließen oder überspringen zu können (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 225).

2.3.3. Zielsetzungen und Arbeitsweisen

Es lassen sich drei Zielsetzungen der *literarizitätsorientierten Spracharbeit* formulieren:

1. die Lernenden mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut machen;
2. die Lernenden für die Differenz zwischen instrumentellem und literarizitätsorientiertem Sprachverständnis sensibilisieren (referentielle Eindeutigkeit und Sprache als eine jederzeit selbstverständlich zur Verfügung stehende Ressource *versus* Hinterfragen scheinbarer Eindeutigkeit und Infragestellung der Verfügbarkeit der Signifikate);
3. den Lernenden Literatur als eine besondere Form der Sprachverwendung nahebringen, welche die ästhetische Dimension von Sprache nutzt und transparent macht und dadurch eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 110–111).

Vor allem in der zweiten Zielsetzung geht es um *awareness*, nämlich die Bewusstmachung, dass das literarische Sprachverständnis dem alltäglichen Sprachgebrauch, der auf ein kommunikatives Ziel gerichtet ist, opponiert (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 111). Der Mehrwert der *literarizitätsorientierten Spracharbeit* lässt sich in vier thesenartige Punkte fassen. Eine solche Form der Spracharbeit unterstützt

1. die Entwicklung eines erweiterten Sprachwissens und Sprachbewusstseins, das Sinn als konstruiert und als Effekt begreift, und führt
2. zu einem bewussteren und gelasseneren Umgang mit Sprache und Kultur sowie
3. zur Schärfung der Deutungskompetenz und schließlich
4. auch zur Steigerung der Handlungskompetenz (Dobstadt/Riedner 2011b: 111–112).

Die Didaktik der Literarizität knüpft damit unmittelbar an die bisherigen Ausführungen zu *language* und *cultural awareness* an und verbindet die drei in dieser Arbeit dargelegten *awareness*-Ansätze miteinander. Eine solche Einstellung zu und ein solcher Umgang mit Sprache, Kommunikation und Literatur kann bei den Lernenden, die sich im DaF-Unterricht

möglicherweise ein eindeutiges und präzises Kommunikationsmittel herbeigewünscht haben, Irritationserfahrungen auslösen (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 225–226). Doch wie bereits im Kapitel *cultural awareness* beschrieben wurde, tragen die in den Lernenden hervorgerufenen Irritationserfahrungen dazu bei, kulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen (vgl. dazu Altmayer 2008: 39). Daraus kann man folgern, dass durch die ausgelösten Irritationserfahrungen mittels der Didaktik der Literarizität literarisches und sprachliches Lernen wesentlich in Gang gesetzt und begünstigt wird. Methodisch wird im Rahmen der *literarizitätsorientierten Spracharbeit* auf folgende drei Arbeitsformate verwiesen:

1. die Nutzung sprachspielerischer Texte in Verbindung mit dem generativen Schreiben nach Gerlind Belke (2007, 2011),
2. die Herstellung und Reflexion von Übersetzungen und
3. das Verfahren der ‚dichten Lektüre‘ (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 112).

Aus letzterem Arbeitsformat ergab sich die Methodenwahl des *close* (und *wide*) *reading* für die vorliegende Masterarbeit. Die anderen Herangehensweisen finden in den aus der Textanalyse abgeleiteten didaktisch-methodischen Implikationen ebenfalls ihre Berücksichtigung.

2.3.4. Handlungs- und Produktionsorientierung

Wie man literarische Texte im DaF-Unterricht geschickt einsetzen kann, um die Herausbildung der symbolischen Kompetenz der Lernenden zu fördern, und das „Wie“ des literarischen Textes (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 220) wesentlich zu berücksichtigen, soll eine kurze Erläuterung zur Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht zeigen. In den späten 1960er- und 1970er-Jahren entstand durch den Einfluss der Rezeptionsästhetik ein neues und dynamisches Literaturverständnis, welches den Blick dafür schärfte, dass ein literarischer Text seine Bedeutung erst in der Rezeption entfaltet. Einem literarischen Text liege demnach nicht eine bestimmte Bedeutung zugrunde, welche die Autor*innen beim Schreiben bereits festgelegt haben, und die es für die Leser*innen zu erschließen gilt, sondern literarische Texte bieten den Leser*innen eine Vielzahl an unterschiedlichen Lesearten und Möglichkeiten der Bedeutungszusammensetzung an (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 6, Kast 1994: 7).

Demnach ist Lesen „kein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung [...]. Lesen ist [...] eine Interaktion zwischen Text und Leser, bei der der Leser dem Gelesenen mit Hilfe seines Vorwissens und seiner Erfahrungen aktiv Sinn zuweist“ (Surkamp 2007: 91). Durch diese Sichtweise auf den Leseprozess und auf Literatur entwickelten sich für den Deutschunterricht kreative Formen der Textarbeit zusätzlich zum traditionellen Literaturunterricht mit seinen textanalytischen Methoden, nämlich *handlungs-*

und *produktionsorientierte* Verfahren mit und an literarischen Texten. Während es bei den erstgenannten Verfahren darum geht, dass die Lernenden etwas aktiv mit dem Text machen und eine aktive Rolle in der Textarbeit übernehmen, so zielen die zweitgenannten Verfahren darauf ab, dass die Lernenden etwas Neues hervorbringen und selbst Texte produzieren. In der Praxis sind die beiden Verfahren allerdings nicht scharf voneinander abgrenzbar, sondern es kommt zu unterschiedlichen Mischformen der beiden Arten (vgl. Surkamp 2007: 93).

Beispiele für den beschriebenen aktiven und kreativen Umgang mit literarischen Texten im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wären in etwa szenische oder bildliche Umsetzungen von Texten, bspw. in Form eines Rollenspiels, durch pantomimische Darstellung oder durch die Erstellung einer Collage oder eines Werbeplakats. Aber auch das Umschreiben von Texten, z.B. aus der Perspektive einer anderen Figur oder durch das Verlegen der Handlung an einen anderen Ort oder in eine andere Zeit, stellt eine gängige Arbeitsform dar (vgl. dazu und für weitere Vorschläge Abb. 3 und Tab. 1).

„Handlungskasten“ oder:

Wie Schüler an Texte „Hand anlegen“ können

Sie können:

- Den Text oder Teile des Textes transformieren, verändern, z.B. unter der Aufgabenstellung: „Wie würde die Handlung weitergehen, wenn...?“;
- Einen Brief an den Autor/die Autorin schreiben und die eigenen Eindrücke mitteilen, Fragen stellen usw.;
- Briefe entwerfen, die eine Figur der anderen schreibt (Wer könnte wem was schreiben?);
- Einer Figur im Text (die man besonders mag, die einen irritiert usw.) einen Brief schreiben (was man von ihr/ihrem Verhalten hält, wo man zustimmt oder anderer Meinung ist, Fragen hat usw.);
- Ein Tagebuch aus der Perspektive einer Figur schreiben;
- Einen Dialog schreiben, wenn im Text nur erwähnt wird, daß Figur A und B miteinander gesprochen haben;
- Sich ein anderes Ende überlegen oder über das Ende der Geschichte hinaus schreiben (Wie könnte die Geschichte fortgesetzt werden?);
- Erzählen, was geschehen ist, bevor die Geschichte beginnt (um zu erklären, was in der Geschichte passiert, um Handlungen und Verhaltensweisen zu begründen);
- Die Geschichte aus einer anderen Perspektive schreiben (z.B. „Hänsel und Gretel“ aus der Perspektive der Hexe);
- Sich selbst als neue Figur in den Text einbringen (um Partei zu ergreifen, zu vermitteln, den Verlauf zu verändern);
- Den Text in einer anderen Textsorte schreiben (z.B. wird eine Kurzgeschichte in eine Zeitungsnachricht übertragen);
- Den Text oder Teile davon als Hörspiel bearbeiten;
- Selbst einen Text (ein Gedicht, eine Fabel) schreiben;
- Eine pantomimische Umsetzung von Textteilen versuchen;
- Den Text als Rollenspiel bearbeiten und vorspielen;
- Eine Rezension schreiben (z.B. für die Schul- oder Klassenzeitung);
- Auf eine vorliegende Rezension reagieren (z. B. in Form eines Leserbriefs);
- Ein Interview mit einer der Figuren vorbereiten: einige Schüler übernehmen die Rolle der/des Interviewten oder bereiten sich auf ihre Rolle anhand der Interviewfragen vor;
- Ein Bild/eine Collage/ein Plakat zum Text/zu einigen spannenden, wichtigen Textstellen anfertigen;
- Bilder und literarische Texte einander zuordnen/Bilder bestimmten Stellen im Text zuordnen und diese Zuordnungen begründen (die Bilder können sehr unterschiedlich sein und sollten Eindrücke wiedergeben können, nicht primär den Text illustrieren);
- Einen Text aktualisieren, indem sie die Handlung aus einer vergangenen Epoche in die Gegenwart versetzen (Modell „Die neuen Leiden des jungen W.“ von Ulrich Plenzdorf);
- Ein Lesetagebuch führen, in dem alles notiert wird, was ihnen ein- und auffällt, was ihnen gefällt und mißfällt, was sie die anderen Schüler fragen möchten, wo sie interessante Zitate festhalten usw.;
- Einen auseinandergeschnittenen Text wieder rekonstruieren (die Textteile in die richtige Reihenfolge bringen);
- Einen Lückentext ausfüllen, um die Erfahrung zu machen, daß sie die wesentlichen Inhalte eines Textes verstehen können, ohne alles verstehen zu müssen;
- Handlungslücken füllen, indem sie den Kontext (also auch das, was nach der Lücke folgt), berücksichtigen;
- Wortkarten, die Bausteine des Handlungsgerüsts enthalten, in eine logische (kohärente) Reihenfolge legen; ihre Geschichte dann mündlich oder schriftlich erzählen und danach mit dem Original vergleichen;
- Versuchen, sich in eine Figur zu versetzen und in Form eines inneren Monologs aufzuschreiben, was diese fühlt und denkt;
- Alternative Handlungen und Haltungen beschreiben, mit denen eine Figur ihr Ziel besser/schneller/verantwortungsvoller usw. erreicht hätte.

Vielleicht haben Sie auch noch mehr Ideen.

Abb. 3: „Handlungskasten“ (Kast 1994: 10)

Handlungsorientierte Aufgaben	Produktionsorientierte Aufgaben
Einstimmungen auf einen Text durch eine Fantasiereise	Dokumentation der ersten Leseindrücke durch ein Lesetagebuch oder -protokoll
Rekonstruktion eines in mehrere Teile zerlegten Textes (z.B. eines in einzelne Verse auseinander geschnittenen Gedichts)	Verfassen von Briefen, Tagebucheinträgen, Telegrammen, einer Ratgeberrubrik, Vermisstenanzeige, eines Fahndungsposters oder eines Nachrufs
Erlesen oder Erspielen eines Textes durch die Erprobung unterschiedlicher Sprechweisen, gestisch-mimischer Ausdrucksformen, Körperhaltungen und räumlicher Anordnungen, auch in Form von Standbildern	Umformen von Passagen der Bewusstseinsdarstellung in Dialoge oder Ausformulieren von Innenansichten bei dialogischen Texten
Darstellung eines Textes durch Bewegung und Tanz	Umschreiben eines Textes aus der Perspektive einer anderen Figur oder in einer anderen Erzählperspektive
Bildliche Umsetzung eines Textes in Form von Illustrationen, Umschlagbildern, Collagen, Werbeplakaten, Fotos	Entwurf von Alternativen zum geschilderten Handlungsverlauf (insbesondere bei offener oder ambivalenter Schlussgebung) oder Innehalten während der Lektüre, um eine Fortsetzung zu entwerfen
Auswahl von passender Hintergrundmusik zu bestimmten Textstellen oder Vertonung eines Textes (z.B. mit Orff-Instrumenten)	Umschreiben eines Textes durch Verlegung der Handlung an einen anderen Ort oder in eine andere Zeit, durch die Einführung zusätzlicher Figuren oder die Veränderung des Geschlechts bzw. Alters der Figur
Szenische Umsetzung der von einem Text vorgegebenen Themen/Konflikte in Form von Dialog- und Rollenspielen, eines Interviews oder einer Gerichtsverhandlung	Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte, z.B. einer Kurzgeschichte in eine Zeitungsmeldung, ein Gedicht einen Comic oder ein Drehbuch
Informationen zu den Figuren eines Textes sammeln, z.B. in Form eines <i>star diagram</i> , <i>character poster</i> oder einer <i>body biography</i> , oder Beziehungen von Figuren in Form von <i>character webs</i> darstellen	Entwurf kritischer Reaktionen auf einen Text in Form einer Buchbesprechung oder eines Zeitungsartikels bzw. positiver Reaktionen in Form eines Werbetextes für einen Verlag oder eines Klappentextes
Umgestaltung eines schriftsprachlichen Textes in ein anderes Medium, z.B. in ein Marionetten- oder Schattenspiel, ein <i>radio play</i> oder einen Film	Verfassen eigener Texte durch vorgegebene Wörter (z.B. in Form eines Montage-Gedichts) oder durch die Verwendung der Struktur vertrauter Texte, z.B. von Märchen und Fabeln
Einholen zusätzlicher Informationen zu einem Text (z.B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, durch Interviews, Briefe usw.) und Erstellung einer Dokumentation, z.B. in Form einer Literaturzeitung	

Tab. 1: Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben (Surkamp 2007: 94)

Die eben präsentierten Aufgaben in Abb. 3 und Tab. 1 ermöglichen den Lernenden im DaF-Unterricht eine tiefgehende Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Dadurch finden intensivere Lernprozesse statt als bei rein textanalytischen Verfahren im Unterrichtsgespräch. Individuelle Lesearten werden in den Vordergrund gerückt. Der persönliche Bezug der Lernenden zum literarischen Text und zu ihrem Leben hat positive Auswirkungen auf ihre Lesemotivation, wodurch Lesebarrieren schrittweise abgebaut werden können. Das Einbringen eigener Ideen und Wertvorstellungen, persönlicher Erlebnisse, Phantasien und Empfindungen befähigt die Lernenden dazu, ihre eigenen Gedanken und ihre Persönlichkeit im DaF-Unterricht

zum Ausdruck zu bringen. Ähnlich wie bei der affektiven Domäne von *language awareness* geht es hierbei um die affektive Seite des Lernens mit Literatur, da die Lernenden einerseits emotional gefordert sind und andererseits emotional gefördert werden können. Die Lernenden werden dazu angeregt und aufgefordert, sich im literarischen Text mit anderen Erfahrungsperspektiven auseinanderzusetzen. Durch die Übernahme anderer Sichtweisen und Perspektiven erweitern sie ihren Wahrnehmungs- und Verstehenshorizont. Wenn sie diese Positionen nachvollziehen, stärkt das ihr Empathie- und Toleranzverhalten. Lehrende nehmen bei dieser Form des Unterrichts die Rolle von Vermittler*innen zwischen fremdsprachlichem literarischen Text und den Lerner*innen ein. Die Lernenden erkunden den Text weitgehend eigenständig, was schließlich auch zur Förderung der Lernendenautonomie beiträgt (vgl. Surkamp 2007: 98–101).

2.3.5. Perspektiven durch Literatur

Lothar Bredella (2000, 2007) und Ansgar Nünning (2007) haben sich intensiv mit der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik, dem ‚Fremdverstehen‘ mit literarischen Texten und der Perspektivenvielfalt, dem Perspektivenwechsel und der Perspektivenübernahme durch Literatur auseinandergesetzt. Obwohl die Thematik des ‚Fremdverstehens‘ in den letzten Jahren auch kritisch betrachtet wurde (vgl. Altmayer 2006: 47–48), so lieferten Bredella und Nünning durchaus spannende Denkanstöße für die Arbeit mit literarischen Texten, welche im Folgenden dargelegt werden.

Bredella (2000: 133) verweist darauf, dass literarische Texte ihre eigene Welt kreieren und die Aufmerksamkeit der Leser*innen auf den Text selbst lenken, was der literaturwissenschaftliche Begriff der *Selbstreferentialität* bezeichnet. Literarische Texte sind jedoch keineswegs nur als selbstreferentiell zu begreifen, denn Literatur kann laut ihm dazu beitragen, die außertextliche Welt besser zu verstehen: „Literarische Texte sind an gesellschaftliche Prozesse und Diskurse zurückgebunden, bilden diese jedoch nicht ab, sondern verhandeln sie“ (Schiedermaier 2011: 176). Literarische Texte erschaffen zwar ihre eigene Welt, aber „das schließt nicht aus, dass sie Modelle für das Verstehen der Welt entwerfen und mannigfache Funktionen erfüllen“ (Bredella 2007: 52). Literatur vermag es, den Leser*innen eine neue Perspektive auf die Welt durch kreative Sichtweisen zu erschließen (vgl. Bredella 2000: 133). Der*Die Lesende lässt sich nämlich „beim Verstehen literarischer Texte auf eine andere Perspektive ein, aber dennoch bleibt gerade das Verstehen der fiktiven Welt an seine lebensweltlichen Erfahrungen und Einstellungen gebunden“ (Bredella 2000: 135). Dabei kommt beim literarischen (Fremd-)Verstehen im Gegensatz zum lebensweltlichem

(Fremd-)Verstehen der Umstand zu tragen, dass man bei ersterem in das Geschehen nicht eingreifen kann. Man ist zwar in das Geschehen involviert, verändert es jedoch nicht. Durch den literarischen Text entsteht eine „ästhetische Distanz“, d.h. man ist davon entlastet, für die Konsequenzen eigener Handlungen eintreten zu müssen. Dadurch können sich die Lesenden ohne Druck auf das Dargestellte einlassen (vgl. Bredella 2000: 161).

Beim Rezeptionsprozess zwischen literarischem Text und Leser*in lassen sich drei konstitutive Momente unterscheiden, *Vorverständnis*, *Text* und *Wirkung*:

Literarische Texte aktivieren das Vorverständnis des Lesers (vor allem sein Wissen über Handlungen und zentrale kulturelle Symbole), um es durch die Rezeption des Textes zu verändern. Die Wirkung literarischer Texte besteht in der Veränderung des Vorverständnisses [...]. Generell kann man sagen, dass sich Lesen im Zusammenspiel zwischen Vorverständnis, Text und Wirkung vollzieht. (Bredella 2007: 55)

Literarische Kompetenz bedeutet für Bredella (2007: 60) daher zweierlei: Einerseits die Einsicht, dass literarische Texte ihre eigene Welt erschaffen. Leser*innen müssen dessen besondere Form und Sichtweise erkennen. Zweitens verweist die Welt des literarischen Textes auf die Wirklichkeit, sodass die Leser*innen mit deren Hilfe auch über sich selbst nachdenken können. Zur literarischen Kompetenz gehört somit, „dass wir uns fragen, von welcher Weltsicht uns der literarische Text überzeugen will“ (Bredella 2007: 62). Insofern können literarische Texte ihre Leser*innen auch zu einer kritischen Sicht auf die Welt in der Rezeption der Texte auffordern, wie es auch bei der Literatur von Tawada Yōko möglich ist.

Der Vorteil von literarischen Texten besteht auch darin, dass sie einen Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren geben können, was in der Lebenswelt nicht in dieser Form möglich ist. Dadurch kann die Empathiefähigkeit der Lernenden im DaF-Unterricht ausgebildet werden (vgl. Bredella 2007: 62). Empathie meint die „Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer“ (Nünning 2007: 135). Empathie ist ein bedeutendes Lernziel, welches durch Perspektivenwechsel erreicht werden kann (vgl. Nünning 2007: 135, Bredella 2007: 64). Für einen Perspektivenwechsel bedarf es der Übernahme einer anderen Perspektive:

Das Konzept der Perspektivenübernahme bezieht sich auf die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren. (Nünning 2007: 135)

Das in sich hineinzusetzende *Subjekt* kann vor allem im literarischen Text überaus vielfältig sein. Es können unterschiedlichste Personen, Tiere und übernatürliche Wesen sein oder sogar alle erdenklichen belebten oder unbelebten Objekte und Gegenstände. Dadurch ergeben sich vielfältige Möglichkeiten eines Perspektivenwechsels in der kreativen Textarbeit, wie sie im Zuge des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ausgeführt wurden.

Ansgar Nünning unterscheidet in Anlehnung an Jean Piagets Begriff der ‚Dezentrierung‘ und in Rückgriff auf die Ausführungen von Wolfgang Edelstein, Monika Keller und Karl

Wählen drei Typen der Dezentrierung und somit drei Voraussetzungen für einen erfolgreichen Perspektivenwechsel: erstens die *Perspektivendifferenzierung* als „das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven“, zweitens die *Perspektivenübernahme* als „die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive“, und drittens die *Perspektivenkoordinierung* als „die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven“ (Nünning 2007: 135). Er betont, dass sich vor allem narrative Texte, wie zum Beispiel Romane, Kurzgeschichten und Dramen zum Initiieren eines Perspektivenwechsels anbieten und verweist dabei insbesondere auf die „ethnische Literatur“ (vgl. Nünning 2007: 136–137). Damit ist in weiterer Folge auch das Genre der ‚Migrationsliteratur‘ oder der ‚interkulturellen Literatur‘ gemeint, dem die literarischen Texte von Tawada Yōko häufig zugerechnet werden (siehe Kapitel 3.1.).

2.3.6. Experimentelle Ästhetik

Die Texte der interkulturellen Literatur und der Migrationsliteratur bieten sich nicht nur hervorragend für einen Perspektivenwechsel an, sondern behandeln häufig auch landeskundlich interessante oder aktualitätsbezogene Themen. Sie regen durch ihre *experimentelle Ästhetik*, die Spannung, Neugier und Provokation erzeugt, besonders zu kreativer Textarbeit an. Thematisch involvieren viele Texte, und so auch die Texte von Tawada Yōko, die Lernenden, wenn die geschilderten Erfahrungen und Ereignisse im literarischen Text jenen der Lernenden ähneln oder sich widerspiegeln (vgl. Cerri 2011: 396).

Der Begriff *experimentelle Ästhetik* meint einen kreativen, spielerischen und experimentellen Umgang *mit* und Gebrauch *von* Sprache in literarischen Texten, bspw. durch bewusste sprachliche Interferenz und „Regelverstöße“, Mehrsprachigkeit, einen spielerischen Umgang mit der Rechtschreibung, ungewöhnliche Metaphern und Neuschöpfungen oder auch Hinterfragungen von Sprachstrukturen (vgl. Cerri 2011: 399). Wichtig dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass

die vermeintliche Abweichung poetischer Sprache nicht gegen die Regeln der Sprache verstößt, sondern sich innerhalb der möglichen Anwendungen dieser Regeln bewegt, dass poetische bzw. literarische Sprache lediglich Sprachgrenzen auslotet oder kreativ erweitert. (Neidlinger/Pasewalck 2014: 144)

Ein weiteres Charakteristikum der genannten Literaturgenres, das positive Auswirkungen auf die Lese- und Lernmotivation der Lernenden im DaF-Unterricht haben kann, ist der Umstand, dass viele Schriftsteller*innen, wie bspw. auch Tawada Yōko, eine andere Erstsprache als Deutsch haben, aber dennoch ausgezeichnete Texte auf Deutsch verfassen (vgl. Cerri 2011: 401). Durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren werden die Lernenden dazu angeregt, selbst literarische Texte zu schreiben und sich dabei kreativ mit Sprache, Kultur und

Literatur auseinanderzusetzen. So können sie ihre persönlichen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle in der Fremdsprache kreativ-schriftlich verarbeiten.

2.3.7. Zwischenfazit

Abschließend lässt sich sagen, dass *literature awareness* den umfassendsten der drei in der vorliegenden Arbeit präsentierten und diskutierten *awareness*-Ansätze bildet, da die Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht einen „didaktischen Brückenschlag“ (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 75) zwischen *Sprache*, *Kultur* und *Literatur* über literarische Texte vermag. Wie die Ausführungen des Kapitels 2 zeigten, geht es in der vorliegenden Arbeit im Kontext des DaF-Unterrichts bei den Ansätzen *language*, *cultural* und *literature awareness* nicht nur um die Bewusstmachung, den Wissenserwerb und die Reflexion von Sprache, Kultur und Literatur, sondern auch um den Erwerb sprachlicher, kultureller, sozialer, literarischer und symbolischer Kompetenzen in der Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko. Im folgenden Kapitel soll nun ein konkreter(er) Eindruck der Autorin und ihres literarischen Werkes gegeben werden.

3. 多和田葉子 – Tawada Yōko – Yoko Tawada

In diesem Kapitel werden in der Fortsetzung des Einleitungszitats die Autorin und ihr Werk vorgestellt, bevor herausgearbeitet wird, welche Beiträge und Erkenntnisse es bisher zu ihren literarischen Texten in Hinblick auf den Sprach- und Literaturunterricht gibt.

3.1. Biographische Kurzdarstellung und literarisches Werk⁶



Abb. 4: Tawada Yōko

Foto © Yves Noir

Außerdem heiße ich eigentlich „Tawada Yoko“ und nicht „Yoko Tawada“. Um unnötige Komplikationen zu vermeiden, stelle ich in Amerika und in Europa (außer in Ungarn), wo man den Vornamen vor den Familiennamen schreibt, meinen Namen um. Durch die Umstellung der Bestandteile des Namens verändert sich sein Klangbild so stark, dass man nicht mehr von ein und demselben Namen sprechen kann. „Yoko Tawada“ ist ein vollkommen anderer Name als „Tawada Yoko“. (Tawada 2011b: 93–94)

Die Schriftstellerin Tawada Yōko ist 1960 in Tōkyō geboren und lernt am Gymnasium in Japan neben Englisch auch Deutsch. 1979 reist sie zum ersten Mal alleine mit dem Schiff von Japan an die ostsibirische Küste und von dort aus weiter mit der Transsibirischen Eisenbahn nach Europa bis nach Berlin. Seit 1982 lebt sie in Deutschland, zuerst in Hamburg und aktuell in Berlin. Sie schreibt Literatur in zwei Sprachen und verfasst sowohl in japanischer als auch in deutscher

Sprache Essays, Gedichte, Erzählungen, Romane und Theaterstücke. Ihre literarischen Texte weisen unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit auf, weshalb ihr Werk weitgehend als interlingual⁷ gelten kann. Von ihrem Wohnsitz in Deutschland aus reist die Autorin in verschiedene Länder für Vorträge, Lesungen und Lehraufträge. Des Weiteren kommentiert sie zeitgenössische Kunst und begleitet musikalische Präsentationen. Mit den auf der CD *diagonal*

⁶ Dieses Kapitel wurde weitgehend aus meinem aktuellen Beitrag zu Sprachgebrauch und Sprachverständnis in der Literatur von Tawada Yōko (vgl. Fuchslueger 2018) in einer überarbeiteten Form übernommen. Einen Großteil der Informationen zur Autorin und ihrem literarischen Werk findet sich zudem in den Klappentexten ihrer Bücher des *konkursbuch* Verlags sowie auf der Homepage der Autorin (<http://yokotawada.de>, aufgerufen am 21.06.2018).

⁷ In der mehrsprachigen Literatur können *parallel mehrsprachige Texte* von *interlingualen Texten*, *Mischtexten* und *Sprachmischungen* unterschieden werden. Bei parallel mehrsprachigen Texten handelt es sich um Übersetzungen von einzelnen, monolingualen Texten durch Übersetzer*innen oder durch die Autor*innen selbst. In letzterem Fall spricht man von *Eigenübersetzung* oder *Parallelschöpfung*. Als *Mischtexte*, *Sprachmischungen* bzw. *interlingual* werden „innertextlich plurilinguale Texte, also Texte, in denen einzelne Textelemente in verschiedenen Sprachen verfasst sind“ bezeichnet (Eder 2014:104–108).

veröffentlichten Klang-Texten in Kooperation mit der Jazz-Pianistin Takase Aki stellt sie ihre Mobilität und Flexibilität in unterschiedlichen Medien und Bereichen von Kunst unter Beweis. Im Jahr 1982 beginnt Tawada Yōko ein Germanistikstudium an der Hamburger Universität und promoviert 1998 an der Universität Zürich mit der Dissertation *Spielzeug und Sprachmagie: Eine ethnologische Poetologie* (Tawada 2000), die sich mit europäischer Literatur und den Werken von E.T.A. Hoffmann und Franz Kafka sowie Walter Benjamin auseinandersetzt (vgl. Koiran 2009: 251–252). Tawada Yōko „beweist so nicht nur eine ständige Mobilität zwischen den Kontinenten und Meeren, Sprachen und Kulturen, sondern auch zwischen den Künsten und der Wissenschaft“ (Koiran 2009: 253).

Bereits seit dem Beginn der 1990er Jahre wird die Autorin für ihre literarischen Texte mit zahlreichen Literaturpreisen, sowohl in Deutschland als auch in Japan, ausgezeichnet. Darunter befindet sich auch der angesehenste Literaturpreis in Japan, der Akutagawa-Preis im Jahr 1993, den sie für ihre Erzählung *Inumukoiri* 犬婿入り „Der Hundebräutigam“⁸ erhält. Ihre Literatur wird zunehmend auch in Drittsprachen wie Englisch oder Französisch übersetzt, was die große Reichweite ihrer Literatur zeigt, und Tawada Yōko auch den Weg bereitet, eine international anerkannte Schriftstellerin zu werden (vgl. Koiran 2009: 252–253).

Im Folgenden wird auf die Begriffe zur Einordnung der Autorin in literarische Genres⁹ in Japan und im deutschsprachigen Raum eingegangen. Dabei wird der aktuelle Diskurs dargelegt, jedoch wird meinerseits auf eine Zuordnung der Autorin und ihrer Werke zu einem Genre verzichtet. Meines Erachtens entzieht sich Tawada Yōko *mit* und *in* ihrer deutsch-japanischen Literatur einer eindeutigen Zuordnung, da die Texte herkömmliche Genre Grenzen unterlaufen. Im deutschsprachigen Raum wird Tawada Yōko häufig zu den Schriftsteller*innen der *interkulturellen Literatur* gezählt. Unter interkultureller Literatur wird im Allgemeinen

die deutschsprachige Literatur von AutorInnen verstanden, deren Schreiben spezifische literarische Züge aufweist und einen Blick innehat, welcher zwei oder mehreren hybriden kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen verpflichtet ist. Interkulturelle Literatur konstituiert sich also aus der Zusammenwirkung von biographischer, thematischer, sprachlicher und ästhetischer Interkulturalität in unterschiedlichen Kombinationsvarianten. (Cerri 2011: 391–392)

Verwandte ältere und problematische Genrebezeichnungen wären in etwa *Gastarbeiterliteratur* oder *Ausländerliteratur* (vgl. Grein 2014: 139, Spokiene 2007: 400). Verwandte aktuelle Bezeichnungen wären in etwa *Migrantenliteratur*, *Migrationsliteratur* oder *Literatur der Migration* (vgl. Rösch 2010: 1572). *Migrationsliteratur* versteht sich als gattungsübergreifende Bezeichnung und literaturhistorische Epoche seit den 1970er Jahren. Während der Begriff

⁸ Eine deutsche Übersetzung dieser japanischen Erzählung ist im Band *Tintenfisch auf Reisen* (1994) enthalten.

⁹ Für eine kompakte Darstellung literarischer Genrebegriffe im deutschsprachigen Raum mit Literaturhinweisen siehe Sandra Vlasta (2016: 45–49).

Migrantenliteratur die Biographie der Autor*innen als wesentliches Kriterium erklärt, so fokussiert die Bezeichnung *Migrationsliteratur* vielmehr das Thema (vgl. Rösch 2010: 1571–1572), „das heißt die Problematik, das Anliegen oder den gedanklichen Hintergrund des Textes. Damit ist das Genre nicht mehr an die Autorenbiografie gebunden, denn es gibt AutorInnen mit Migrationshintergrund, die sich diesem Thema verweigern, und AutorInnen ohne Migrationshintergrund, die sich ihm zuwenden“ (Rösch 2010: 1572). Karl Esselborn verweist auf die Zuordnungsprobleme der Werke von Tawada Yōko in die „neuere“ *Migranten- und Minderheitenliteratur* in Deutschland oder in die *mehrsprachige Literatur* in Europa und legt eher den Begriff der *Neuen Weltliteratur* nach Elke Sturm-Trigonakis (2007) nahe. Er verweist jedoch auf die zu eng definierten Merkmale der genannten Gattungen in Bezug auf Tawada Yōko, die sich laut eigener Interviewaussage selbst eher weniger mit den ‚deutschen Gattungen‘ anfreunden kann (vgl. Esselborn 2007: 240–241, 261). Damit ist er gegen eine Zuordnung von Tawada Yōko zu einem literarischen Genre, wie sie derzeit im deutschsprachigen oder europäischen Kontext definiert werden.

Im Gegensatz zum Großteil der in Deutschland lebenden interkulturellen Literat*innen oder Autor*innen der Migrationsliteratur, die oftmals ab den 1950er Jahren als Gastarbeiter*innen nach Deutschland immigrieren, kommt Tawada Yōko später und unter anderen Bedingungen nach Deutschland. Sie reist 1982 nach Deutschland, um als Praktikantin im Buchhandel zu arbeiten. Zuvor hat sie an der Waseda-Universität in Tōkyō Literaturwissenschaft studiert. Somit kommt sie als bildungsnahe Mensch nach Deutschland und kann beim Lernen des Deutschen bereits auf vorhandenen Sprachkenntnissen und Sprachlernerfahrungen aufbauen (vgl. Grein 2014: 139–141, Koiran 2009: 251–252). Im Falle der Autorin handelt es sich also vielmehr um eine freiwillige „Bildungsmigration“. Zudem schreibt sie Literatur in zwei in etwa gleichberechtigten Sprachen und macht in ihren Texten sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Distanz durchwegs zum Thema, was den Ausgangspunkt ihrer transkulturellen Poetik bildet. Diese Merkmale unterscheiden die Autorin und ihre Texte von vielen anderen Autor*innen, die ebenfalls dem Genre der neueren deutschsprachigen Migrationsliteratur zugerechnet werden (vgl. Esselborn 2007: 240).

In Japan zählen die literarischen Texte von Tawada Yōko in der Literaturwissenschaft zur sogenannten *ekkyō bungaku* 越境文学 „grenzüberschreitenden Literatur“. Die Autorin wird dort auch als *kokusai sakka* 国際作家 „internationale Schriftstellerin“ bezeichnet (vgl. Hein 2014: 41). Im Falle der Autorin ist der Begriff ‚Grenze‘ jedoch als problematisch zu erachten, da vielmehr das Konzept des Zwischenraums relevant erscheint (vgl. Tsuchiya 2004). Weitere Schriftsteller*innen aus Japan, die neben Tawada Yōko diesem modernen Genre der

japanischen Gegenwartsliteratur zugeordnet werden, wären zum Beispiel Levy Hideo, David Zoppetti, Shirin Nezamafi oder auch Mizumura Minae.

Das erste Buch von Tawada Yōko, das 1987 in Deutschland veröffentlicht wurde, ist der parallel-mehrsprachige Prosa- und Gedichtband *Nur da wo du bist da ist nichts / Anata no iru tokoro dake nani mo nai* あなたのいるところだけなにもない mit deutschen Übersetzungen der japanischen Texte von Peter Pörtner. In Japan wurde ihr erstes Buch mit japanischen Erzählungen unter dem Titel *Sanninkankei* 三人関係 „Beziehung dreier Personen“ im Jahr 1991 veröffentlicht. Im selben Jahr arbeitete die Autorin die Erfahrungen und Eindrücke ihrer Reise von Japan nach Europa im Band *Wo Europa anfängt* auf. Danach folgten bis heute zahlreiche weitere literarische Publikationen in Japan und Deutschland.

Man verliert schnell den Überblick über das Werk der Autorin, da manche Texte nur in deutscher und andere wiederum nur in japanischer Sprache erschienen sind, manche hingegen übersetzt, und in beiden Sprachen veröffentlicht wurden, oder auch direkt zweisprachig abgefasst und publiziert wurden. Ihre Literatur weist auch intertextuelle Bezüge auf. Die Autorin bezieht sich einerseits auf die literarischen Texte anderer Autor*innen und andererseits auch auf ihre eigene zuvor geschriebene und publizierte Literatur¹⁰. Eine klare Zuordnung ihrer literarischen Werke zu je einer Textsorte ist oftmals nur bedingt möglich, da sie häufig zwischen Essay, Alltagsbeobachtung, Reise- oder Traumbericht und fiktionaler Erzählung changieren (vgl. Gebauer 2009: 115).

Ihr Werk weist (pseudo)autobiographische Züge auf, wie das Zitat am Beginn dieses Kapitels zeigt. Es wird zwar der Eindruck vermittelt, dass die geschilderten Geschehnisse und Beobachtungen in ihren literarischen Texten auf persönlichen Erfahrungen aus dem Leben der Autorin basieren; tatsächlich jedoch greifen Fiktion und Autobiographie stark ineinander, was sich häufig durch einen nahtlosen Übergang der Schilderung (scheinbar) „realer“ Ereignisse in traumartige Vorgänge“ zeigt (vgl. Gebauer 2009: 115). Der autobiographische Eindruck wird auch dadurch erzeugt, dass in der Mehrheit der Erzähltexte eine Ich-Figur im Zentrum steht, die sich auf dem nordeuropäischen oder amerikanischen Kontinent befindet und sich als junge, ungebundene und kinderlose „Japanerin“ identifizieren lässt. Die Ich-Figur stellt sich dabei selbst nicht direkt als eine solche Person dar, jedoch wird sie durch verschiedenste

¹⁰ Insbesondere im Band *Sprachpolizei und Spielpolyglotte* (2007) widmet Tawada Yōko ihre Texte anderen Autor*innen (z.B. Paul Celan, Ernst Jandl, Levy Hideo oder Else Lasker-Schüler) und bezieht sich dabei auch auf deren Literatur. In „»Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht«“ im Band *Talisman* (1996) greift sie z.B. die Figur Xander aus ihrem Kurzroman *Das Bad* (1989) wieder auf.

Begegnungen mit anderen Figuren und die sich ergebenden Kommunikationsdifferenzen für die Leser*innen als solche ersichtlich (vgl. Koiran 2009: 270).

Kennzeichnend für die Autorin ist das „Schreiben im Unterwegs“, da Tawada Yōko im Alltag wenig sesshaft an einem Ort ist, sondern beruflich bedingt ihren Standort nomadisch wechselt, jedoch immer wieder nach Deutschland zurückkehrt (vgl. Koiran 2009: 253). Nicht zuletzt ist es die Mobilität der Autorin, die ihr dabei hilft, sich von den „vorgegebenen Kulturalitäten“ loszulösen, neue ästhetische Orte zu erschließen und innovative literarische Schreibverfahren zu entwickeln, die ihr permanente Grenzüberschreitungen und -auflösungen in fortwährenden Transformationsprozessen ermöglichen (vgl. Mae 2010: 382).

Ihre literarischen Texte bewegen sich innerhalb und zwischen den drei thematischen Sphären *Kultur*, *Identität* und *Sprache* (vgl. Koiran 2009: 266). Zentrale Grundlage für das Werk sind darüber hinaus die Konstrukte ‚Fremdheit‘ und ‚Fremdverstehen‘. Die Autorin arbeitet mit den Erfahrungen des Fremd-Seins auf der physischen, kulturellen und sprachlichen Ebene und den direkten Auswirkungen dieser Fremdheitserfahrungen auf das Subjekt (vgl. Hein 2014: 41). In den Texten von Tawada Yōko erscheint dabei nicht nur das Fremde als fremd, sondern auch das Eigene und vormals Vertraute entfremdet sich zusehends, da sich die Wahrnehmung durch die zahlreichen Reize, denen die Figuren in der Fremde ausgesetzt waren, und die Eindrücke, Erfahrungen und Einsichten, welche sie dort gewonnen haben, zunehmend erweitert und verändert. Prinzipiell können zwei Momente der Fremdheit in ihren literarischen Texten unterschieden werden: auf der einen Seite die Fremdheit der anderen Kultur und Sprache, sowie andererseits das ‚Fremde im Eigenen‘, wobei beide Fremdheitsmomente stark im Zusammenhang mit Sprache stehen (vgl. Mae 2010: 382).

Da *Sprache* in der Literatur allgemein und insbesondere bei Tawada Yōko eine überaus zentrale Stellung zukommt und sie wichtige Funktionen erfüllt, sollen im Folgenden die wichtigsten Erkenntnisse und Charakteristika des Sprachverständnisses und Sprachgebrauchs in den literarischen Texten der Autorin dargelegt werden. Vor allem im deutschsprachigen Diskurs ist der Sprachgebrauch von Tawada Yōko durchwegs positiv behaftet und wird stets als besonders herausragend, innovativ, kreativ, spielerisch und experimentell hervorgehoben (vgl. Arnold 2011, Arnaudova 2013, Gutjahr 2007). Die Autorin wird auch in Anspielung auf ihren literarischen Essay „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ als „Sprachmutter für Muttersprachler“ bezeichnet, da sie den Leser*innen mit Deutsch als Muttersprache beim Rezipieren ihrer Literatur ermöglicht, die deutsche Sprache mit „Kinderaugen auf spielerisch-assoziative Weise“ neu zu entdecken und eine andere Art der Bedeutung in der Sprache selbst zu erkennen (vgl. Arnold 2011: 6). Auch in der japanischen Forschungsliteratur wird die

Sprache von Tawada Yōko positiv bewertet wie bspw. bei Tsuchiya Masahiko (2004: 81), der den Charme der Literatur in der Kreativität der Autorin sieht, neue sprachliche Ausdrücke zu erschaffen. Er betont die wundersame und geheimnisvolle Tiefe ihrer Texte, die sich vom materiellen Realismus entfernen und die klare Bilder erzeugen.

Zwei Aspekte sind besonders kennzeichnend für die Sprache bei Tawada Yōko, nämlich das Schreiben außerhalb der Muttersprache und die damit einhergehende Mehrsprachigkeit ihrer literarischen Texte. Als Exophonie kann man eine (literarische) „Strategie von Autoren beschreiben, die über mehrere Sprachen verfügen und die in ihren Texten ihre Zugehörigkeit zu bestimmten kulturellen Räumen, in deren Sprachen sie sich artikulieren, zu transzendieren versuchen“ (vgl. Ivanovic 2008; zit. n. Mae 2010: 379). Exophonie kann als langanhaltender Prozess der Literaturschaffenden verstanden werden, die sich die Sprache ihrer Texte selbst aussuchen und sich von den durch Raum und Zeit vorgegebenen Einschränkungen losreißen (vgl. Shimizu 2007: 130). Das exophone Schreiben gleicht im Fall von Tawada Yōko einer „Verfremdungsstrategie“: Ziel der Autorin ist es, fremd „in der eigenen Sprache, Kultur, Nation und Geschichte zu sein (oder zu werden) und die eigene Muttersprache wie eine Fremdsprache zu erfahren“ (Mae 2010: 379).

Häufig basieren literarische Texte von Tawada Yōko auf Sprachreflexionen, in denen sie Vergleiche zwischen der deutschen und der japanischen Sprache anstellt, wobei Kultur mit in den Blick genommen wird, da Fragen gestellt werden, die weit über den Bereich der Sprache hinausreichen (vgl. Zierau 2010: 431). In den Sprachreflexionen wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Autorin sichtbar gemacht. Tawada Yōko verfasst einerseits literarische Texte, die für die Leser*innen visuell sofort als mehrsprachig erkennbar sind (wie z.B. im Gedicht „Die 逃走 des 月s“ durch das auffällige Schriftbild); andererseits setzt sie auch fremdsprachige Elemente subtil als literarisches Stilmittel in Texten ein, welche die Lesenden anfangs als einsprachig wahrnehmen. Im Band *Überseetzungen* wird im Gedicht „Ein chinesisches Wörterbuch“ bspw. das deutsche Wort „Kino“ mit „Institut für elektrische Schatten“ (Tawada 2013b: 31) umschrieben, was der Autorin durch die Übersetzung und Beschreibung der (Bestandteile der) sino-japanischen Schriftzeichen ermöglicht wird.

Im Zusammenhang mit Sprachreflexion im Vergleich von Deutsch und Japanisch spricht die Tawada-Forschung auch von „inszenierten Verfremdungsprozessen“, da nur manche Kontraste zwischen den beiden Sprachen tatsächlich in dieser Form existieren, andere hingegen weitgehend konstruiert erscheinen. Die vermeintlichen Sprachdifferenzen werden in der Literatur von Tawada Yōko als Stilmittel verwendet, um die latente und andere Sprache hervorzuheben (vgl. Grein 2014: 149–150). Die von Tawada aufgegriffenen und thematisierten

Sprachdifferenzen, deren überzeichnete Darstellung und spielerische Zurschaustellung erlauben ihren Leser*innen unterschiedliche und individuelle Zugänge zu Sprache und ermöglichen verschiedene Interpretationsansätze, was ihre literarischen Texte zu einem überaus spannenden Untersuchungs- und Diskussionsgegenstand macht.

Das Schreiben in der fremden Sprache und in mehreren Sprachen eröffnet Tawada Yōko mannigfaltige Perspektiven und neue Horizonte, denn eine solche Schreibweise und ein experimenteller Sprachgebrauch erweisen sich als kreatives, literarisches Mittel und tragen zur Überwindung vertrauter Denkmuster sowie kultureller Stereotype und Traditionen bei (vgl. Arnaudova 2013: 145). So wie Tawada mit Sprache kreativ verfährt, so sind auch die Themen *Kultur* und *Identität* in ihren literarischen Texten offen und dynamisch zu begreifen:

Spiele mit Sprachen, Identitätssuche in Zwischenräumen der Geschlechterbeziehungen, aber ebenso eine interkulturelle Schreibweise, die bis in den Erzählvorgang hinein literarisches Erbe aus Europa und Asien zu verbinden versucht, kennzeichnen Tawadas Werk. (Koiran 2009: 267)

Aufgrund der thematisch-inhaltlichen Beschaffenheit und der ästhetischen Formgebung der literarischen Texte durch die experimentelle, mehrsprachige Schreibweise eignet sich die Literatur von Tawada Yōko besonders gut für den DaF-Unterricht. Das Potential ihrer Texte blieb auch in der DaF- und Literaturdidaktik nicht unbemerkt, weshalb im nächsten Teilkapitel der Forschungsstand zur Literatur von Tawada Yōko aus didaktischer Perspektive präsentiert wird.

3.2. Beiträge aus didaktischer Perspektive

Wie bereits in der Einleitung angedeutet war, wurde das didaktische Potential der Literatur von Tawada Yōko für den Sprach- und Literaturunterricht schon mehrfach herausgearbeitet. Dies geschah vor allem im deutschsprachigen Raum, aber in Japan wurden die literarischen Texte der Autorin bereits im japanischen Literatur- und Sprachunterricht eingesetzt und in der wissenschaftlichen Sekundärliteratur empfohlen (vgl. Sano 2012, Taniguchi 2010). In Hinblick auf den Forschungsstand für die vorliegende Arbeit erscheinen primär Beiträge interessant, welche die Literatur von Tawada Yōko in den Kontext des DaF-Unterrichts setzen. Folgende Fragen sollen daher beantwortet werden:

1. Welche literarischen Texte von Tawada Yōko wurden in bisherigen wissenschaftlichen Beiträgen und in Lehrmaterialien in Hinblick auf deren didaktisches Potential für den DaF-Unterricht hervorgehoben, untersucht oder didaktisiert?
2. Von welchen theoretischen Grundannahmen gehen die Beiträge und Materialien jeweils aus und welche Lernziele verfolgen sie?
3. Welche Arbeitsformen und Aufgabenstellungen legen sie nahe?

Zuerst soll auf die wissenschaftliche Diskussion zu Tawadas Literatur eingegangen werden, um den Forschungsstand für die vorliegende Arbeit im engeren Sinn darzulegen. Danach wird die Lehrmaterialienlage anhand der Literatur von Tawada Yōko behandelt.

3.2.1. Zum Forschungsstand

Auf das Potential der literarischen Texte von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht (und somit weniger für den DaZ-Unterricht) wurde vor allem im Zusammenhang mit Diskussionen des Einsatzes ‚interkultureller Literatur‘ und ‚Migrationsliteratur‘ verwiesen. Die literarischen Texte von Tawada Yōko werden in vielen Beiträgen allerdings nur als ein Beispiel unter mehreren anderen Optionen genannt. Dementsprechend werden die literarischen Texte der Autorin weniger detailliert und differenziert behandelt als in Arbeiten, in denen der primäre Fokus auf der Literatur von Tawada Yōko liegt.

Zwei Beiträge aus didaktischer Perspektive, die sich speziell auf die Literatur von Tawada Yōko konzentrieren, sind die Artikel von Caroline L. Rieger (2016) und Diana Spokiene (2007). Während sich Rieger (2016: 113) intensiv mit dem im Bereich der Didaktik berühmten literarischen Essay ‚Von der Muttersprache zur Sprachmutter‘ aus dem Band *Talisman* (1996) beschäftigt, um zu zeigen wie damit inter-, transkulturelle und symbolische Kompetenzen im DaF-Unterricht gefördert werden können, so setzt sich Spokiene (2007: 401–404) primär mit der Erzählung ‚Wo Europa anfängt‘ auseinander.

Rieger (2016: 115–120) begreift die von Claire Kramsch geforderte symbolische Kompetenz als Ergänzung zur kommunikativen Kompetenz. Des Weiteren bezieht sie sich auch auf den Ansatz der kulturellen (Deutungs-)muster von Claus Altmayer. Ihre vorgeschlagene Didaktisierung zum Essay geht vom literarischen Text mit Zusatzmaterialien aus (wie bspw. der Metapher ‚Fremdsprache Literatur‘, der Sprachkreation ‚Überseetzungen‘ oder einem Interviewzitat) und arbeitet mit analytischen, assoziativen, reflexiven und produktionsorientierten Aufgaben. In ihren Erläuterungen stützt Rieger sich auch auf den zuvor genannten Beitrag von Spokiene, die mit ihrem einleitenden Zitat aus ‚Von der Muttersprache zur Sprachmutter‘ bereits viele Jahre zuvor schon auf den Essay verwiesen hatte.

Im Beitrag von Spokiene (2007) geht es primär um interkulturelles Verstehen sowie erfahrungsbezogenes und entdeckendes Lernen, wobei sie Irritationserfahrung als ein zentrales Moment begreift:

Especially for an area such as intercultural literacy where intercultural understanding is the goal, learning must begin with the experiential in order to awaken an active response, and only then move to the transfer of knowledge into learners' minds. This approach would be one of discovery, where the role of the teacher is that of a mentor and facilitator who helps in the process of uncovering truths. The facilitator's initial goal is to introduce some level of disorientation into learners' minds that, ideally, would lead to self-assessment and critical examination. (Spokiene 2007: 399)

Im Gegensatz zum Artikel von Rieger (2016) wird von Spokiene (2007) keine Didaktisierung mit vorgeschlagenen Arbeitsabläufen und dazu notwendigen Materialien entwickelt. Vielmehr werden für „Wo Europa anfängt“ relevante Reflexions- und Diskussionsfragen für den DaF-Unterricht anhand des literarischen Textes entwickelt und weiterführende Fragen vorgeschlagen, die teils in Verbindung mit selbstständigen Recherchearbeiten durch die Lernenden zu beantworten sind (vgl. Spokiene 2007: 404–405). Im Conclusio wird zusätzlich der gesamte Band *Talisman* (1996) als besonders geeignet für „intercultural reading and learning“ (Spokiene 2007: 405) hervorgehoben. Darin wird auch der separat veröffentlichte Prosatext *Das Fremde aus der Dose* erneut herausgegeben, der in diesem Zusammenhang noch einmal extra genannt und dadurch hervorgehoben wird. Sie verweist zudem auch auf folgende Texte und Werke der Autorin: *Das Bad* (1989), *Verwandlungen* (1998) und *Nur da wo du bist, da ist nichts* / *Anata no iru tokoro dake nani mo nai* あなたのいるところだけなにもない (1987). Aus Letztgenanntem werden besonders die innovativen Gedichte „Touristen“, „Leningrad“ und „Der Hinterhof / I“ herausgestellt (vgl. Spokiene 2007: 405–406).

Das parallel-zweisprachige Gedicht *Kankōkyaku* 観光客 „Touristen“ ist in mehreren Abschnitten über das gesamte Buch verteilt, wobei man die einzelnen Gedichtteile anhand der pinken Farbseiten des Buches erkennt. Aus den Gedichten „Leningrad“ und „Der Hinterhof / I“ entstehen durch die Nutzung der dem Buch beigelegten Schablone zwei „neue“ Gedichte, nämlich „Das Gastspiel in Tokyo“ und „Der Hinterhof / II“. Zu *Reiningurādo* レニングラード „Leningrad“, *Tōkyō kōen* 東京公演 „Das Gastspiel in Tokyo“ und *Ura* 裏 „Der Hinterhof / II“ sind auch die japanischen Gedichtversionen im Buch enthalten. „Der Hinterhof / I“ ist hingegen nur auf Deutsch lesbar, nicht aber auf Japanisch, es sei dann man verdeckt als Leser*in die betreffenden Textstellen selbst.

Riham Tahoun (2015) und Adelheid Hu (2006) beschäftigen sich aus didaktischer Sicht ebenfalls mit der Literatur von Tawada Yōko und fokussieren ihre Texte dabei als literarische Sprachbiographie und Spracherinnerung für den Einsatz im Sprachunterricht. Im Artikel von Tahoun (2015) wird ein Prosatext von Tawada Yōko zusammen mit einem Text von Rafik Schami analysiert und vorgestellt. Während sich Tahoun im Laufe des Artikels zwar auf andere literarische Texte und Werke von Tawada bezieht, wie in etwa auf „Die Ohrenzeugin“ oder „Musik der Buchstaben“, die beide aus dem Band *Überseesungen* (2002) stammen, so bildet wiederum der Essay „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ die Grundlage für die Analyse. Einige der in diesem Kapitel angeführten Beiträge beziehen sich auf die von Claire Kramsch geforderte symbolische Kompetenz (vgl. Rieger 2016, Spokiene 2007). Darüber hinaus nimmt

Tahoun zusätzlich auch noch Bezug auf die Arbeiten von Michael Dobstadt und Renate Riedner. Damit fokussiert sie auch die Literarizität der Texte (vgl. Tahoun 2015: 67–70). Das vorgeschlagene literaturdidaktische Modell von Tahoun geht dreistufig vor: Ausgehend vom personen- und erfahrungsbezogenen Lernen und über sprachlich-analytisches Leseverstehen, das sich auf die sprachlich-ästhetische Seite des Textes konzentriert, sollen die Lernenden als *multilingual subjects*, wie sie in Anlehnung an Claire Kramsch genannt werden, schließlich über Sprache reflektieren und eigene Texte produzieren (vgl. Tahoun 2015: 71–73).

Im Artikel von Hu (2006: 186) stehen Aspekte und Fragen der sprachlich-kulturellen Identität des Sprachenlernens, des Zusammenspiels der Sprachen und die Wahrnehmung von Sprache(n) im Kontext von Mehrsprachigkeit und insbesondere Sprachbiographien in literarischen Texten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie verweist in Hinblick auf Tawada Yōko auf „die zentrale Bedeutung der Reflexion über Sprache und [die] kulturelle Semantik der deutschen und der japanischen Sprache“ (Hu 2006: 190). Hu bezieht sich in ihren Ausführungen zur „Sprachwahrnehmung auf graphischer, phonetischer und semantisch-kultureller Ebene“ (Hu 2006: 195) auf den literarischen Text „Eine leere Flasche“ aus dem Band *Überseetzungen*, wobei sie keine Didaktisierungen oder Vorschläge für die Arbeit mit literarischen Texten für den DaF/DaZ-Unterricht entwickelt, sondern die theoretische Relevanz und den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Identität für das Sprachenlernen betont:

Der Erwerb, das Erlernen, aber auch der Erhalt von Sprachen in Migrationszusammenhängen [...] ist ein deutlich identitätsbezogener Prozess. Es geht keineswegs nur um die Fähigkeit, in der zweiten oder dritten Sprache zu kommunizieren, sondern vor allem darum, die sprachliche Entwicklung in einen sinnhaften Bezug mit der eigenen Biographie zu bringen. Immer wieder trifft man in den Texten auf Selbstbeschreibungen und Selbstverortungen in einer komplexen sprachlich-kulturellen Gemengelage. Sprachen führen zu Identitätsveränderungen und -erweiterungen, zu Befreiungen, aber auch zu Konflikten. (Hu 2006: 197)

Hu zieht also in der Auseinandersetzung mit literarischen Sprachbiographien, wie zum Beispiel jene der Autorin Tawada Yōko, Implikationen daraus, inwiefern individuelle Fragen der Mehrsprachigkeit und der sprachlich-kulturellen Identität für den Kontext Schule relevant sind, obwohl oder gerade weil diese in der Praxis leider oftmals unberücksichtigt bleiben.

Abschließend soll noch auf vier weitere Beiträge zu Tawada Yōko im DaF-Unterricht eingegangen werden. Ulrike Reeg (2008) stellt in ihrer Arbeit eine vier-phasige didaktisch-methodische Rahmenkonzeption vor, in der literarische Texte im DaF-Unterricht für Zwecke des ‚interkulturellen Lernens‘ eingesetzt werden sollen. Ein Jahr zuvor legt sie des Weiteren in einem anderen Beitrag zusammen mit Lucia Perrone Capano ihre Vorstellungen zu einer Lernwerkstatt anhand literarischer Texte von Emine Sevgi Özdamar und Tawada Yōko dar (vgl. Capano/Reeg 2007). Chiara Cerri (2011) und Irmgard Honnef-Becker (2007) beschäftigen sich allgemein mit dem Potential und den Möglichkeiten von interkulturellen literarischen

Texten im DaF-Unterricht und verweisen dabei auch vereinzelt auf die Literatur von Tawada Yōko.

Die Rahmenkonzeption von Reeg (2008: 123–124) ist eingeteilt in die vier Phasen: *Motivation, Orientierung, Imagination und Handlung*. Sie sieht eine schrittweise Abfolge von analytischen hin zu handlungs- bzw. produktionsorientierten Lernendenaktivitäten vor. Die durch die literarischen Texte initiierten interkulturellen Lernprozesse sollen „Fremdsprachenlernende dazu befähigen, kontaktkulturelle Problembereiche zu erkennen, zu analysieren und handelnd zu vermessen“ (Reeg 2008: 120). Während die prinzipielle Konzeption und der schrittweise Ablauf des Modells zwar durchaus plausibel erscheinen, so sind zumindest zwei Punkte problematisch: Erstens wird der literarische Text und die Arbeit mit dem Text auf eine problemzentrierte ‚interkulturelle‘ Herangehensweise reduziert. Dies geht zweitens einher mit einer stärkeren Vernachlässigung der sprachlichen Beschaffenheit und der ästhetischen Dimension des literarischen Textes, welche es im DaF-Unterricht ebenfalls zu beachten gilt (siehe Kapitel 2.3.).

Der zweite Beitrag von Ulrike Reeg zusammen mit Lucia Perrone Capano (2007: 77–78) umfasst eine kurze Skizzierung einer interdisziplinär angelegten Lernwerkstatt für Studierende in germanistisch orientierten Studiengängen an Hochschulen in Italien mittels literarischer Texte der Autorinnen Tawada Yōko und Emine Sevgi Özdamar. Im Mittelpunkt ihrer Ausführungen stehen kreative Schreiberfahrungen sowie produktive Leseerfahrungen in der Fremdsprache, welche sich an poststrukturalistischen Sichtweisen orientieren. Aufgrund der vorgegebenen Länge des Kongressberichts konnte meines Erachtens ein ausreichender Einblick in eine tiefgehende Auseinandersetzung mit verschiedenen literarischen Texten von Tawada Yōko nicht ausreichend gewährleistet werden.

Cerri (2011: 396–402) führt vier Gründe für den Einsatz der interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht an: die experimentelle Ästhetik der literarischen Texte, die Nutzbarmachung der Texte für Ziele des ‚interkulturellen Lernens‘, das aktualitätsbezogene, landeskundliche und auch identifikatorische Potential dieser Form von literarischen Texten. Im Zusammenhang mit der experimentellen Ästhetik verweist sie auf das Gedicht „Kot wahr“ von Tawada Yōko und beschreibt es als „den Weg der Übertragung japanischer Laute ins Deutsche mit dem interessanten Ergebnis, dass die deutschen Wörter auf den ersten Blick zwar kein zusammenhängendes, aber doch reichlich Assoziationen erweckendes Gebilde entstehen lassen“ (Cerri 2011: 399–400). Für die in ihrem Beitrag entwickelten Didaktisierungsvorschläge entscheidet sie sich jedoch für zwei literarische Texte anderer Autor*innen (vgl.

Cerri 2011: 403–409), womit der Literatur von Tawada Yōko im gesamten Artikel vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Honnef-Becker (2007: 201) spricht vom literarischen Text *Jisho no mura* 辞書の村 „Das Wörterbuchdorf“ aus dem Band *Talisman* von einem „Buch im Buch“. Damit verweist sie ähnlich wie Spokiene (2007: 406) in ihren Ausführungen zu *Nur da wo du bist da ist nichts* auf die spezielle Konzeption einiger der Texte und Bücher von Tawada Yōko. In Anlehnung an Albrecht Klopfer und Matsunaga Miho betont Honnef-Becker, dass die Autorin „einer automatisierten Wahrnehmung entgegenwirken“ möchte und in ihren literarischen Texten „mit unterschiedlichen Sprach- und Schreibhandlungen spielt, um damit bewusst Möglichkeiten für Doppelinterpretationen zu schaffen“ (Honnef-Becker 2007: 202). Sie bezieht sich zudem auf den Text „Talisman“ aus dem gleichnamigen Band und stellt dessen komplexe Darstellungsmodi des ‚Fremden‘ in den Vordergrund, wobei sie die Eignung dieses Textes zur Sprachreflexion und der Beschäftigung mit kulturellen Fragen im DaF-Unterricht und im Deutschunterricht an Oberstufen betont (vgl. Honnef-Becker 2007: 211–212).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zum aktuellen Zeitpunkt eine noch relativ überschaubare Anzahl an wissenschaftlichen Beiträgen gibt, die sich mit literarischen Texten von Tawada Yōko im DaF-Unterricht beschäftigen, wobei die Mehrheit der Artikel nicht das gesamte didaktische Potential ihrer Literatur sichtbar macht und ausschöpft. Dies hat folgende Gründe:

1. Die meisten Beiträge fokussieren epische Texte der Autorin, wobei auffällig oft der Essay „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ betrachtet wird. Damit werden andere Texte und Textsorten der Autorin eher vernachlässigt.
2. Häufig werden Zielsetzungen des ‚interkulturellen Lernens‘ verfolgt. Dadurch rückt die literarisch-ästhetische Dimension der Texte in manchen Beiträgen stärker in den Hintergrund.
3. Mehrfach geht es allgemein um das Potential der interkulturellen Literatur oder Migrationsliteratur für den DaF-Unterricht. Die literarischen Texte von Tawada Yōko im Speziellen nehmen dabei eine weniger zentrale Rolle ein.

Daraus ergaben sich schließlich die folgenden Ansprüche an die vorliegende Arbeit: Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, das Potential speziell der literarischen Texte von Tawada Yōko möglichst umfassend für den DaF-Unterricht herauszuarbeiten. Das Potential ihrer Literatur soll anhand mehrerer und anderer als den bisher betrachteten Textbeispielen ermittelt und diskutiert werden. Dabei gilt es die ästhetische Dimension der literarischen Texte wesentlich zu berücksichtigen. Gleichzeitig sollen auch die Aspekte des kulturellen Lernens (und nicht des

„interkulturellen Lernens“) zu einem zentralen Moment werden. Da die literarischen Texte von Tawada Yōko sehr sprachreflexiv und sprachspielerisch sind, wie im vorigen Kapitel 3.1. dargelegt wurde, sollen sie des Weiteren für die Förderung von *language* und *literature awareness* bei den Lernenden nutzbar gemacht werden und sie zum kreativen Umgang mit Sprache und Texten anregen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass in der Darstellung des Forschungsstandes die Inhalte und Stärken der einzelnen Beiträge, aber auch deren Schwächen herausgearbeitet wurden, um die Relevanz der vorliegenden Arbeit begründen und aufzeigen zu können. Die hier angeführten Arbeiten lieferten jedoch sehr wertvolle Anregungen für den Zugang zu und die Arbeitsweise mit literarischen Texten von Tawada Yōko im DaF-Unterricht, weshalb sie an dieser Stelle insgesamt positiv hervorzuheben sind. Im folgenden Kapitel soll nun in Anschluss an den Überblick über die wissenschaftliche Diskussion der Literatur der Autorin für den DaF-Unterricht auf die Lage der Lehrmaterialien eingegangen werden.

3.2.2. Lehrmaterialien

Auf die marginale Stellung von literarischen Texten in Lehrwerken für DaF/DaZ allgemein wurde im Teilkapitel 2.3. im Rahmen von *literature awareness* bereits eingegangen, weshalb davon auszugehen ist, dass man dort wohl kaum großartig, wenn überhaupt fündig wird, sucht man nun konkret nach literarischen Texten von Tawada Yōko. Die Lage bei Zusatzmaterialien zu den Lehrwerken, die sich speziell literarischen Texten widmen, ist etwas besser.

Der erst letztes Jahr im Klett Sprachen Verlag erschienene Band *Literatur Lesen Lernen: Lesewerkstatt Deutsch 2* von Nikolaus Euba und Chantelle Warner (2017: 6), der von Michael Dobstadt und Renate Riedner herausgegeben wurde, enthält ausgehend von literarischen Texten unterschiedlicher Autor*innen Unterrichtsideen und Aufgaben für den Unterricht mit Deutsch als Erst-, Fremd- und Zweitsprache. Ein Teil des Bandes beschäftigt sich mit Tawada Yōko und ihrem Prosatext „Das Fremde aus der Dose“. Zusammen mit Bildmaterial, grundlegenden Informationen zur Autorin, kurzen Ausschnitten aus Interviews mit ihr sowie zwei zusätzlichen Textausschnitten, nämlich „Bilderrätsel ohne Bilder“ von Tawada Yōko und „Das Klangtal“ von Peter Waterhouse gliedert sich die Didaktisierung zum Prosatext in die drei zu Beginn des Bandes definierten drei Phasen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden sollen (vgl. Euba/Warner 2017: 69–83).

Die *Phase I* dient der ersten Begegnung mit dem literarischen Text, bei der erste Leseindrücke in offener Weise gesammelt und miteinander verglichen werden sollen. Dabei spielt das laute Lesen eine wichtige Rolle, da es einerseits der sinnlichen Erfahrung in der

Begegnung mit dem Text dient und andererseits die Aufmerksamkeit auf die Elemente der Form und die sprachlich-ästhetische Qualität der Texte lenkt (vgl. Euba/Warner 2017: 11–12).

Die *Phase II* ist die umfassendste und längste Phase. Sie gilt der intensiven Arbeit mit dem literarischen Text. Die teils rezeptiven und teils auch produktiven Arbeitsformen und Aufgabenformate haben zum Ziel, das Sprachbewusstsein und die Deutungskompetenz der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus soll die Lesemotivation der Lernenden in Hinblick auf literarische Texte gesteigert werden. Sie sollen für die Ausdrucksmöglichkeiten der neuen Sprache sensibilisiert werden und zum Spiel mit diesen angeregt und ermutigt werden. In der zweiten Phase werden zwei Formate hervorgehoben: die sogenannten „Transformationsaufgaben“ und Aufgaben unter dem Titel „Text im Kontext“. Bei den Erstgenannten geht es um die Produktion eigener (literarischer) Texte durch die Lernenden, im Sinne des generativen Schreibens von Gerlind Belke (2007) oder durch sogenannte ‚Übersetzungsarbeit‘. In der ‚Übersetzungsarbeit‘ sollen die Ereignisse, Figuren und Handlungen in eine andere Textart „übersetzt“ oder aus einer anderen Perspektive wiedergegeben werden. Aufgaben unter dem Titel „Text im Kontext“ stellen den literarischen Text des Weiteren in gesellschaftliche Diskurszusammenhänge und sollen das Bewusstsein der Lernenden schärfen, inwiefern Kontextwissen auf ihre eigenen, individuellen Deutungen Einfluss haben kann (vgl. Euba/Warner 2017: 12).

In der abschließenden *Phase III*, die weitgehend optional erscheint, werden Ergänzungstexte eingeführt, um durch den Vergleich mit anderen Texten die Textarbeit zu erweitern, zu intensivieren oder um an anderen Texten eigene Didaktisierungen entwickeln und erproben zu können (vgl. Euba/Warner 2017: 12–13).

Mit der Zielsetzung „das Sprachbewusstsein und die Deutungskompetenz der Lernenden zu fördern“ (Euba/Warner 2017: 12) verfolgt der Band vergleichbare Ziele wie die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Ansätze *language, cultural* und *literature awareness*. Die Herangehensweise an die literarischen Texte und die vorgeschlagenen Aufgabenformate dienen daher auch als Vorbild für diese Arbeit. Der Band arbeitet sehr umfassend mit literarischen Texten und berücksichtigt insbesondere auch deren literarisch-ästhetische Seite, weshalb er ein positives Beispiel für den Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht darstellt.

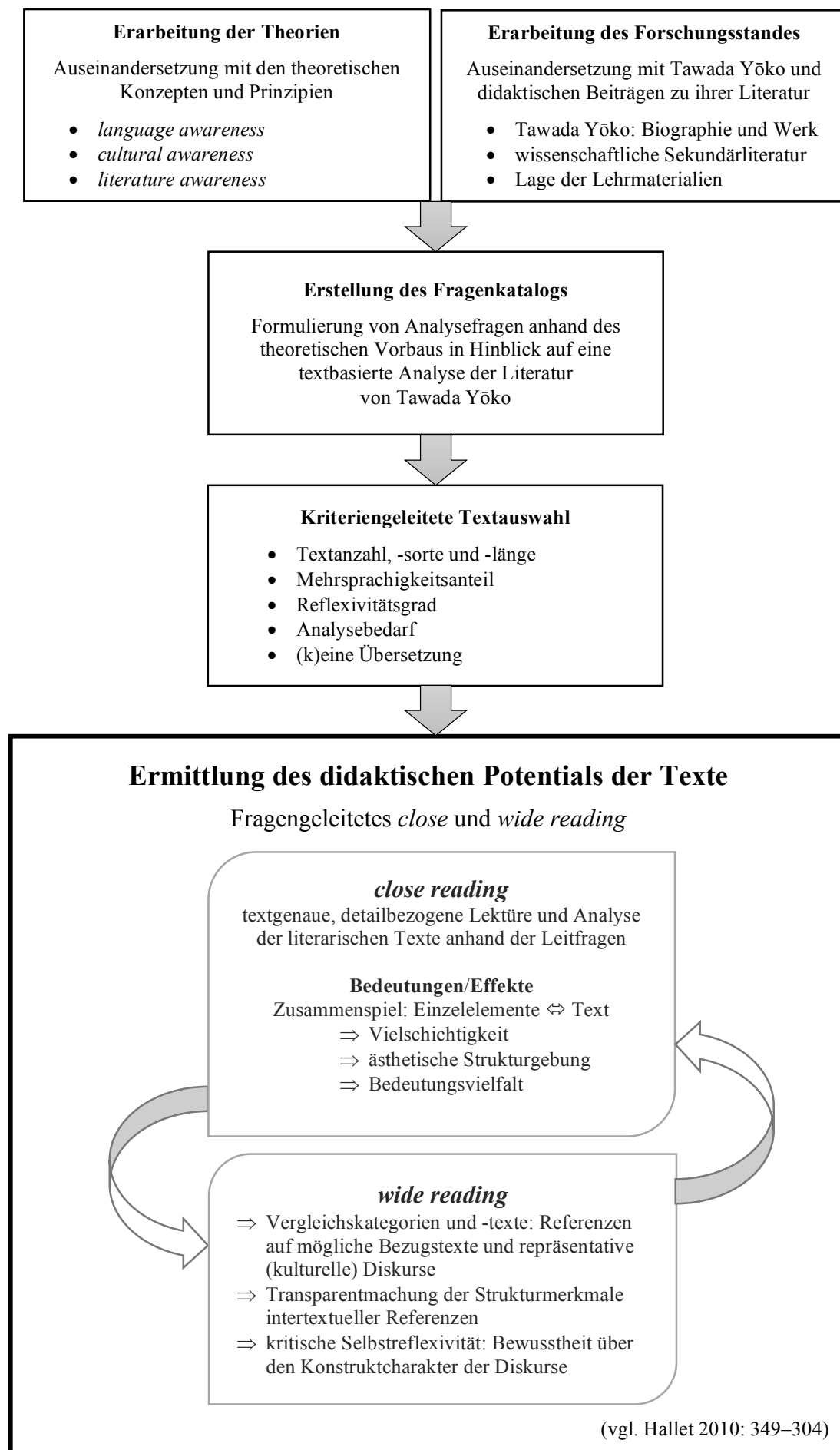


Abb. 5: Methodische Vorgangsweise

4. Methodisches Vorgehen

Um die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit und insbesondere der Analyse der literarischen Texte transparent zu machen, werden in diesem Kapitel die angewandten Methoden ausführlich beschrieben. Das methodische Vorgehen ist in Abb. 5 zusammengefasst dargestellt. Im Folgenden wird die Grafik zuerst grob beschrieben, bevor deren genaue Inhalte in Unterkapiteln detailliert ausgeführt werden.

Zu Beginn des Prozesses erfolgt die Recherche und theoretische Auseinandersetzung mit den Konzepten *language, cultural* und *literature awareness* und auch die Erarbeitung des Forschungsstandes. Dieser umfasst eine Vorstellung der Autorin und ihres literarischen Werkes, eine Sichtung der wissenschaftlichen Beiträge aus didaktischer Perspektive und die Beschreibung der Lage von Lehrmaterialien, die sich auf die Texte von ihr beziehen. Daraus wird im nächsten Schritt ein Fragenkatalog für eine textbasierte Analyse in Hinblick auf die literarischen Texte von Tawada Yōko entwickelt. Um exemplarisch das didaktische Potential ihrer Literatur für den DaF-Unterricht ermitteln und aufzeigen zu können, werden anschließend Kriterien für die Textauswahl festgelegt, und anhand dieser fünf literarische Texte von Tawada Yōko für die Analyse bestimmt. Die Herausarbeitung und Diskussion des didaktischen Potentials der Texte erfolgt schließlich durch ein fragengeleitetes *close* und *wide reading* der Literatur.

4.1. Entwicklung des Fragenkatalogs

Die Entwicklung eines geeigneten Fragenkatalogs für die Analyse der literarischen Texte von Tawada Yōko ist keine einfache Aufgabe. Die Schwierigkeit ergibt sich vor allem aus der Anforderung der vorliegenden Arbeit einen Katalog zu entwickeln, der für alle literarischen Texte und Textsorten der Autorin gleichermaßen anwendbar und in Hinblick auf die Forschungsfrage geeignet ist. Um dies gewährleisten zu können, sind nicht alle angeführten Fragen für jeden Text in gleichem Ausmaß bedeutend. Je nach Text sind die Schwerpunkte anders gelagert. Daher kann es sein, dass in der Betrachtung des konkreten literarischen Textes einzelne Fragen vergleichsweise viel Aufmerksamkeit bekommen und andere nur geringe Berücksichtigung finden. Der Katalog mit den Leitfragen bildet nicht alle Aspekte des Theoriekapitels detailliert ab, sondern es sind die wichtigsten Punkte herausgegriffen, die zur Ermittlung des didaktischen Potentials bedeutsam sind.

4.2. Präsentation der Leitfragen für die Analyse

Die aus dem Theoriekapitel entwickelten Leitfragen für die Analyse gruppieren sich in drei Blöcke: (1) Form, (2) Inhalt und Figuren sowie (3) didaktisch-methodische Aspekte. Die Fragen der ersten beiden Blöcke sind in Klammern jeweils den Konzepten *language*, *cultural* und *literature awareness* zugeordnet, wobei Mehrfachzuordnungen möglich sind. Im Falle einer Zuordnung zum Bereich *language awareness* ist zusätzlich die betreffende Domäne (*affektiv*, *kognitiv*, *sozial*, *politisch* oder *performativ*) angeführt.

(1) Fragen auf der formalen Ebene:

- ♦ Aus welcher/-n Perspektive/-n wird geschildert? (*literature awareness*)
- ♦ Welche literarischen Stilmittel werden eingesetzt? (*language awareness* kognitiv / *literature awareness*)
- ♦ Welche Formen von *innerer* und *äußerer* Mehrsprachigkeit enthält der Text? (*language awareness* sozial)
- ♦ Welche ‚Leerstellen‘ (*symbolic gaps*) werden eröffnet? (*literature awareness*)
- ♦ Inwiefern ist die sprachliche Form bedeutungstragend? (*literature awareness*)

(2) Fragen auf der Inhalts- und Figurenebene:

- ♦ Welche kulturellen (Deutungs-)Muster werden aufgegriffen? (*cultural awareness*)
- ♦ Welche sozialen Gruppen werden konstruiert? (*cultural awareness*)
- ♦ Inwiefern sind bestimmte Figuren(gruppen) gesellschaftlich privilegiert oder benachteiligt? (*language awareness* politisch / *cultural awareness*)
- ♦ Wie hängen Sprachgebrauch und Identität der Figuren zusammen? (*language awareness* sozial / *cultural awareness*)
- ♦ In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander? (*language awareness* sozial / *cultural awareness*)
- ♦ Welche Gefühle und Gedanken äußern die Figuren im Text zu sprachlichen und kulturellen Phänomenen? (*language awareness* affektiv / *cultural awareness*)
- ♦ Wie wirken sich Wissen und Reflexion über Sprache und Kultur auf die Figuren aus? (*language awareness* performativ / *cultural awareness*)

(3) Fragen aus didaktisch-methodischer Perspektive:

- ♦ Welche Aspekte des Textes sollen im Anfangsunterricht und welche auf fortgeschrittenem Niveau fokussiert werden?

- ♦ Wie lässt sich mit dem Text methodisch im DaF-Unterricht arbeiten?
- ♦ Welche anderen Texte und Textausschnitte von Tawada Yōko bieten sich weiterführend oder unterstützend an?
- ♦ Welche anderen Texte, die nicht von Tawada Yōko stammen, bieten sich darüber hinaus noch weiterführend oder unterstützend an?

4.3. Kriterien der Textauswahl

In Abb. 5 sind unter dem zweiten Schritt die Kriterien aufgelistet, anhand der die Textauswahl für die Potentialanalyse getroffen wurde. Die Kriterien sollen im Folgenden näher erläutert und deren Relevanz begründet werden.

In Hinblick auf die Materialauswahl für die Textanalyse stellen sich zuvorderst die Fragen nach der *Textanzahl*, den *Textsorten* und der *Textlänge*. Die Anzahl der Texte ist auf fünf beschränkt, um in der Analyse der Einzeltexte ausreichend ins Detail gehen zu können, aber dennoch ein Mindestmaß an Textvarianz gewährleisten zu können. Aus dem breiten Spektrum an Textsorten, die das Gesamtwerk von Tawada Yōko zu bieten hat (siehe Kapitel 3.1.), wird darauf geachtet, aus den drei literarischen Großgattungen Lyrik, Epik und Dramatik jeweils mindestens einen Text auszuwählen. Die Didaktik hat sich bisher primär mit den Erzähltexten der Autorin beschäftigt (siehe Kapitel 3.2.1.) und folglich weniger mit ihren dramatischen und lyrischen Texten. Gedichte eignen sich aufgrund ihrer meist eher kürzeren Textlänge besonders gut für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht. Sie können dadurch vergleichsweise schnell gelesen werden. Außerdem verfahren sie oftmals sehr kreativ und spielerisch mit Sprache, weshalb ihnen in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die maximale Textlänge ist auf fünf Buchseiten beschränkt, damit der Text von den Lernenden in einer 90-minütigen Unterrichtseinheit auch gelesen und bearbeitet werden kann. Innerhalb der einzelnen Textsorten und Gattungen wird darauf geachtet, eher kürzere Texte auszuwählen.

Zwei weitere Kriterien für die Textauswahl sind der *Mehrsprachigkeitsanteil* und der *Reflexivitätsgrad* der literarischen Texte. Es wird also darauf geachtet, ob die ausgewählten Texte Aspekte von *innerer* oder *äußerer* Mehrsprachigkeit aufweisen. Darüber hinaus ist in der Auswahl wichtig, inwiefern und wie detailliert in den Texten jeweils über sprachliche und kulturelle Phänomene reflektiert wird.

Ein weiterer Anspruch an die Auswahl der Texte ist es, „neue“ Texte von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht zu entdecken. Dieses Kriterium ist in Abb. 5 mit *Analysebedarf* betitelt. Dementsprechend wird darauf verzichtet, jene Texte zu analysieren, die bereits hinsichtlich

ihres didaktischen Potentials untersucht wurden, wie z.B. insbesondere „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ aber auch „Wo Europa anfängt“ oder „Das Fremde aus der Dose“.

Das letzte Kriterium, anhand welcher die Textauswahl getroffen wird, ist in Abb. 5 mit *(k)eine Übersetzung* bezeichnet. Der Begriff meint, dass es sich beim literarischen Text um einen ‚Originaltext‘ der Autorin handeln soll, und nicht etwa um eine deutsche Übersetzung ihrer ursprünglich japanischen Texte durch Übersetzer*innen¹¹. Einen Sonderfall stellt in dieser Hinsicht das Gedicht „Die 逃走 des 月s“ (2010) dar, welches die Autorin selbst transkribiert oder übersetzt hat (siehe Kapitel 5.2.).

4.4. Textauswahl

Anhand der eben dargelegten Kriterien wurden die folgenden literarischen Texte von Tawada Yōko für die Analyse anhand des Kataloges mit Leitfragen ausgewählt:

1. „Die zweite Person Ich“ (2010)
2. „Die 逃走 des 月s“ (2010)
3. „Schreiben im Netz der Sprachen“ (2016)
4. *Schwager in Bordeaux* (2008)
5. *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* (1993)

Was das Besondere an diesen Texten ist, was sie von den anderen abhebt und weshalb sie sich als besonders geeignet für den DaF-Unterricht erweisen, wird in den einzelnen Teilkapiteln der Analyse in Kapitel 5 angeführt. Abschließend wird hier nur noch auf das methodische Vorgehen der Arbeit im engeren Sinn eingegangen.

4.5. Die Methoden *close* und *wide reading*

Die vorliegende Arbeit bedient sich zur Ermittlung des didaktischen Potentials der literarischen Texte von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht literatur- und kulturwissenschaftlicher Methoden, was durchaus nicht unproblematisch ist. Im Einführungswerk „Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse“ beschreiben Vera Nünning und Ansgar

¹¹ Zu nennen wäre hier in erster Linie Peter Pörtner, der viele japanische Texte von Tawada Yōko ins Deutsche übertragen hat. Eine Ausnahme bildet das komplett zweisprachig abgefasste Theaterstück „Till“, bei dem die japanischen Teile von Andreas Regelsberger übersetzt wurden. Eventuell hat sich Pörtner nicht dazu bereit erklärt den Theatertext zu übersetzen, da im Prolog des Stückes auf Folgendes verwiesen wird: „Ich habe absichtlich auf die Übersetzungen der gesprochenen Teile verzichtet. Es wäre wünschenswert, wenn die gemeinsame Theaterarbeit und die Produktion ohne Übersetzungen der Dialoge gelingen würde“ (Tawada 1998: 43–44).

Nünning nämlich, dass es sich bei literaturwissenschaftlichen Methoden um eine sehr kontroverse Debatte handelt. Einerseits ist nicht klar, ob überhaupt spezifisch literaturwissenschaftliche Methoden existieren und andererseits wird auch darüber diskutiert, wie viele (unterschiedliche) Methoden es *innerhalb* der Literaturwissenschaften gibt oder wie viele gebraucht werden. Darüber hinaus gibt es weder eine allgemein akzeptierte noch eine vollständige Klassifikation angewandter Methoden der Literaturwissenschaften. Es existiert nicht *die literaturwissenschaftliche Methode* und auch nicht *die Literaturwissenschaft*, sondern die Theoriebildung hat zur Entwicklung einer sehr breiten Vielzahl an literatur- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, Richtungen und Schulen beigetragen, sodass man nur mehr im Plural über Theorien und Methoden sprechen kann (vgl. Nünning/Nünning 2010: 15–16).

Aus dieser Methodenvielfalt ist die Wahl auf die Ansätze *close* und *wide reading* gefallen. Bei der Methode *close reading* („genaues Lesen“) steht der literarische Text im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf seinen formalen und sprachlichen Besonderheiten. Die Analyse zielt darauf ab, der Vielschichtigkeit des literarischen Textes gerecht zu werden (vgl. Neuhaus 2017: 247). Diese Methode ergab sich wesentlich aus dem Verfahren der ‚dichten Lektüre‘, welches Michael Dobstadt und Renate Riedner (2011b: 112) in den von ihnen gehalten Seminaren für DaF-Lehrende und DaF-Lernende zur Entwicklung literarischer Kompetenzen verwenden. Dieses Verfahren der Textanalyse wird durch das *wide reading* ergänzt. Dabei werden neben dem literarischen Text unterstützend noch andere relevante literarische und nicht-literarische Texte rezipiert und berücksichtigt. Dadurch soll auch der kulturelle und historische Kontext des literarischen Textes erfasst werden (vgl. Hallet 2010: 293–294).

Folgende Annahmen liegen den Methoden *close* und *wide reading* zugrunde: Erstens ist jedem literarischen Text eine ‚lesbare‘ kulturelle Dimension inhärent, die nicht nach außen abgrenzbar ist. Zweitens ist ein tiefgehendes Textverständnis nur durch das Verstehen der in den ästhetischen und textuellen Zeichen und Strukturen enthaltenen und der durch diese repräsentierten oder erzeugten kulturellen Vorstellungen möglich (vgl. Hallet 2010: 293). Insbesondere die Literatur von Tawada Yōko hebt die den Texten inhärente kulturelle Dimension teils auch auf eine reflexive Metaebene, weshalb die Methodenkombination aus *close* und *wide reading* von mir als am besten geeignet empfunden wird.

Das *close reading* der fünf literarischen Texte von Tawada Yōko erfolgt fragengeleitet anhand der aus dem Theorieteil entwickelten Analysefragen. Im Zuge des *wide reading* werden in die Analyse der fünf Texte auch andere literarische Texte der Autorin berücksichtigt. Außerdem werden weiterführende literarische und nicht-literarische Texte angeboten und

vorgeschlagen, die sich mit denselben oder ähnlichen Themen beschäftigen. In die Analyse findet auch vorhandene Sekundärliteratur zu den jeweiligen literarischen Texten von Tawada Yōko Eingang. Eine abschließende Methodenkritik und die Besprechung der Einhaltung der Gütekriterien für Forschungsarbeiten im Fach DaF/DaZ erfolgt im Rahmen der kritischen Reflexion des Arbeitsprozesses in Kapitel 7. Nach den detaillierten Ausführungen zum methodischen Vorgehen folgt im nächsten Kapitel die Analyse der fünf ausgewählten literarischen Texte von Tawada Yōko.

5. Analyse

Die in Kapitel 2 und 3 thesenartig formulierten Punkte in Hinblick auf *language, cultural* und *literature awareness* sollen nun exemplarisch anhand ausgewählter literarischer Texte von Tawada Yōko herausgearbeitet und diskutiert werden. Die einzelnen Teilkapitel der Analyse sind nach dem jeweiligen literarischen Text der Autorin benannt, der darin untersucht wird. Ziel ist es, durch die fragengeleitete Analyse der Texte mittels *close* und *wide reading* das didaktische Potential ihrer Literatur für den DaF-Unterricht bestimmen zu können.

5.1. „Die zweite Person Ich“ (2010)

Das Gedicht „Die zweite Person Ich“ aus dem Band *Abenteuer der deutschen Grammatik* (2010) wurde aufgrund seiner sprachlichen Einfachheit ausgewählt, die es erlaubt den Text bereits im Anfangsunterricht einzusetzen. Im gleichnamigen ersten Teil des Gedichtbandes werden diverse Eigenheiten der deutschen Sprache und Grammatik (wie beispielsweise der Einsatz von Großbuchstaben, der Dativ, die Wortstellung oder die Zeichensetzung) als Anlass für subtile Hinterfragungen und Überzeichnungen herangezogen und in Form von Gedichten künstlerisch aufbereitet (vgl. Barbieri 2016: 217, Rakusa 2011: 74). Dieses Gedicht von Tawada Yōko ist aus der Perspektive einer Ich-Figur geschrieben, die sich Gedanken zur Höflichkeitsform der (Anrede-)Pronomen im Deutschen macht. Es lautet wie folgt:

Die zweite Person Ich

Als ich dich noch siezte,
sagte ich ich und meinte damit
mich.
Seit gestern duze ich dich,
weiß aber noch nicht,
wie ich mich umbenennen soll. (Tawada 2017a: 8)

In diesem Gedicht erfährt man kaum etwas über das Ich, denn etwaige Anhaltspunkte wie bspw. Geschlecht, Alter oder Herkunft bleiben unbekannt. Das lyrische Ich dient als Platzhalter für die Lesenden, die sich mit ihm identifizieren können, denn durch die literarische Aufbereitung werden die subjektiven Empfindungen des Ich objektivierbar (Neuhaus 2017: 12). Durch die ästhetische Form kann sich eine Vielzahl an Personen in das Ich hineinversetzen, seine Gedanken nachvollziehen und eigene Assoziationen herstellen, sodass der literarische Text individuelle Emotionen in den Lesenden hervorrufen kann.

Das Gedicht ist einsprachig Deutsch, weshalb das Thema Mehrsprachigkeit auf den ersten Blick wenig bis gar nicht relevant erscheint. Bedenkt man allerdings den Umstand, dass für die Autorin Deutsch eine Fremdsprache darstellt, und dass Sprecher*innen sprachliche Phänomene in ihrer Erstsprache oftmals als „natürlich“ gegeben beziehungsweise „normal“ wahrnehmen,

so gewinnen die Thematiken Fremd- und Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Die empfundene ‚Natürlichkeit‘ und ‚Normalität‘ von Sprache trifft zumindest in der Regel auf Personen ohne linguistische Kenntnisse und auf Personen mit weniger Erfahrung, Wissen und Bewusstsein im Umgang mit und über andere(n) Sprachen zu. In ihrem in der Didaktik mehrfach diskutierten Essay „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ (1996) thematisiert Tawada Yōko zum Beispiel die empfundene oder suggerierte ‚Natürlichkeit‘ von Sprache in der Erstsprache und beschreibt mittels der Metapher des „Heftklammerentferners“ am Ende des Textes das Freiheitsgefühl, welches durch das Erlernen einer Fremdsprache erlebt werden kann:

In der Muttersprache sind die Worte den Menschen angeheftet, so dass man selten spielerische Freude an der Sprache empfinden kann. Dort klammern sich die Gedanken so fest an die Worte, dass weder die ersteren noch die letzteren frei fliegen können. In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner: Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert. (Tawada 2015c: 15)

So mag es für Sprecher*innen mit Deutsch als Erstsprache nicht weiter verwunderlich sein, dass man beim Gegenüber zwischen *du* und *Sie*, also einer formellen und einer informellen Anredeweise, unterscheidet, für die eigene Person hingegen nur eine Form verwendet wird und nicht mehrere Formen existieren. In anderen Sprachen gestalten sich Anredeformen jedoch oft wesentlich komplexer. Im Japanischen gibt es bspw., wie es Tawada Yōko im untenstehenden Ausschnitt aus dem literarischen Text „Eine leere Flasche“ (Tawada 2013) thematisiert, unterschiedliche Bezeichnungen der Pronomen für die eigene Person, die je nach Geschlecht, Alter, Beziehung der Personen zueinander, Gesprächskontext und persönlicher Empfindung anders sind, womit innere Mehrsprachigkeit im Gedicht und im folgenden Auszug eine Rolle spielt:

Das Problem der Selbstbezeichnung verlor ich auch aus den Augen. Denn ich zog nach Europa und fand das Wort »ich«, bei dem man sich keine solchen Gedanken mehr machen musste. Ein Ich muss kein bestimmtes Geschlecht haben, kein Alter, keinen Status, keine Geschichte, keine Haltung, keinen Charakter. Jeder kann sich einfach »ich« nennen. [...] Das Wort zeigt nur auf den Sprecher, ohne eine weitere Information über ihn hinzuzufügen. »Ich« wurde zu meinem Lieblingswort. (Tawada 2013b: 56–57)

Das Gedicht „Die zweite Person Ich“ und der eben angeführte Textauschnitt verweisen einerseits auf den Kunstcharakter von Sprache und stellen andererseits die Frage in den Raum, inwiefern mehrere Bezeichnungen für die eigene Person – im Deutschen und in anderen Sprachen – notwendig oder wünschenswert sind. Welche Konsequenzen ergeben sich für Sprecher*innen, wenn sie zwischen mehreren Varianten des Wortes *ich* (abgesehen von den zahlreichen existierenden Dialektversionen) auswählen könnten? Wenn diese Entscheidung sie bspw. entweder als *männlich* oder als *weiblich* charakterisieren würde? Sie als *kindlich* oder *erwachsen* kennzeichnen würde? Diese Diskussions- und Reflexionsfragen in Verbindung mit dem Gedicht und dem Zitat bieten sich folglich für einen DaF-Unterricht an, der *language awareness* mittels literarischer Texte fördern möchte.

Im DaF-Unterricht steht mit diesem Gedicht vor allem im Anfangsunterricht auch ein grammatisches Thema im Raum: Welche Anredepronomen existieren im Deutschen und wie werden diese richtig gebildet? Die grammatische Entscheidung für die formelle oder informelle Anredeform ist jedoch eng mit sozialen und kulturellen Fragen verbunden: Wer ist die Person, die ich anspreche und in welcher Beziehung stehe ich zu ihr? In welcher Position befinde ich mich, und in welcher ist mein Gegenüber? Welche Personen werden im deutschsprachigen Raum tendenziell gesiezt und welche eher geduzt? Welche Anredeform ist in welchem Kontext angebracht? Unter welchen Umständen kann sich die Anredeform verändern?

Da das Gedicht, wie bereits eingangs erwähnt, keine konkreten Informationen über das Ich und die Person, die es vormals siezte und fortan duzt, gegeben werden, eröffnet es zahlreiche ‚Leerstellen‘, welche die Lernenden beim Lesen durch das Heranziehen eigener Deutungsmuster und Erfahrungen schließen sollen. Um die Lernenden zum Nachdenken über jene die grammatische Entscheidung betreffenden soziokulturellen Fragen und Aspekte zu bringen, bieten sich Arbeitsformen des handlungs- und produktionsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts an (siehe Kapitel 2.3.4.). Für die Bewältigung von Aufgaben, bei denen die Lernenden eigene Texte im weitesten Sinn (re)konstruieren oder anfertigen müssen, sind sie nämlich dazu aufgefordert, sich die obenstehenden Fragen zu stellen und die ‚Leerstellen‘ des Gedichts zu schließen, um den literarischen Text mit Bedeutung aufzuladen und ihn auf eine konkrete Lebenssituation umlegen und anwenden zu können. Aufgrund der vielen ‚Leerstellen‘ erweist sich das Gedicht bspw. besonders ergiebig für heterogene Gruppen, die sich aus Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen und erlernten Fremdsprachen zusammensetzen. Durch die Sprachenvielfalt, die mannigfaltigen individuellen Erfahrungen mit Sprachen und Kulturen ergeben sich nämlich spannende Diskussionen im Unterricht über Sprache in ihren sozialen und kulturellen Bezügen.

Durch die Umbenennung des Gegenübers entsteht beim Ich im besagten Gedicht das Bedürfnis, sich selbst auch eine neue Bezeichnung zu geben. Es hat gewissermaßen ein Gefühl der Unsicherheit über die eigene, gleichbleibende Bezeichnung. Daraus kann man schließen, dass das Ich sich im Unklaren über seinen Sprachgebrauch und seine damit zusammenhängende Identität ist. Der Eindruck einer gespaltenen oder zumindest dynamischen Identität wird auch durch den Titel erzeugt: „Die zweite Person Ich“ klingt als gäbe es zwei Personen, zwei Identitäten, die innerhalb eines Ich respektive innerhalb eines Selbst existieren. Darüber hinaus erzeugt der Text eventuell auch den Eindruck, als wäre hier zusätzlich eine andere Person, ein anderes Individuum, gemeint, mit welchem das Ich sich in Verbindung bringt und vergleicht. Stellt man eine Verbindung zur zuvor behandelten Thematik von Fremd- und Mehrsprachigkeit

in Bezug auf das Gedicht her, so könnte man auch darauf schließen, dass das Ich ein anderes Stück Ich ist, wenn es eine andere Sprache spricht.

Das künstl(er)i(s)che Arrangement der sprachlichen Zeichen im Titel eröffnet jedenfalls vielfache inhaltliche Perspektiven, da eindeutige Zuordnungen nicht möglich sind. Es bietet sich für den DaF-Unterricht als Einstieg in den literarischen Text z.B. an, dass die Lernenden zuerst nur mit dem Gedichttitel und erst in einer nächsten Phase mit dem gesamten Text konfrontiert werden. So können sie anhand des Titels für die Bedeutungsdynamik des Gedichts sensibilisiert und auf den literarischen Text eingestimmt werden. Ob das Ich den Gedanken der Umbenennung des Gegenübers und einer möglichen Umbenennung des Selbst als positiv oder negativ empfindet, bleibt offen. Aufgrund der hohen Anzahl heller Vokale durch die Wiederholung des Personalpronomens *ich*, und der Lautabfolge *ich* in den Akkusativformen *dich* und *mich* und im Wort *nicht*, erzeugt das Gedicht einen eher heiteren Eindruck. Der Reim des Gedichts ergibt sich ebenfalls größtenteils durch diese Wiederholung. Betrachtet man das Gesamtwerk von Tawada Yōko, so erscheint die positive Wahrnehmung dieses sprachlich-kulturellen Phänomens insofern naheliegend, da das Heraustreten aus der eigenen Muttersprache als besonders bereichernd und abenteuerlich von der Autorin und den in ihren literarischen Texten vorkommenden Figuren empfunden wird, wie die folgende Textstelle verdeutlichen soll:

*¹²In unserer Welt erklingen verschiedene Arten von Musik, doch wenn man einmal nach draußen, weg vom Klang seiner Muttersprache, die einen umgibt, geht, welche Musik beginnt man dann zu hören? Das ist auch ein Abenteuer. (Tawada 2017b: 7)

Die Texte von Tawada Yōko regen durch ihre Themen und Inhalte sehr stark zur Sprachreflexion und zu einem bewussten Umgang mit Sprachen an. In der Sprache spiegeln sich auch gesellschaftliche und soziale Strukturen wider, da sie in ihr festgehalten werden. Im Gedicht „Die zweite Person Ich“ werden dabei allerdings weniger soziale Gruppen konstruiert, sondern es geht vielmehr um ein Zweierverhältnis zwischen dem Ich und dem Du beziehungsweise dem Sie oder zwischen dem Ich und dem zweiten, dem anderen Ich innerhalb eines Ich.

In Anknüpfung an Altmayers Ansatz des Lernens mit kulturellen (Deutungs-)Mustern im DaF-Unterricht ermöglicht der Text die Auseinandersetzung mit Mustern wie beispielsweise *Höflichkeit*, *Hierarchie* und *Vertrautheit*. Betten wir dazu zur Veranschaulichung die im Gedicht angesprochene Thematik des Duzens und Siezens in einen möglichen sozialen Kontext ein: Angenommen eine 22-jährige Studierende mit der Erstsprache Deutsch an der Universität

¹² Zitate aus japanischen Primärtexten von Tawada Yōko sind, wenn nicht anders angeführt, Übersetzungen ins Deutsche von der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit.

Wien fragt am Campus eine andere, in etwa gleichaltrige Studierende, die sie nur sehr flüchtig aus einer Vorlesungseinheit kennt, nach dem Weg zum Hörsaal, für welche Anredeform würde sich diese Studierende entscheiden? Welche Faktoren (z.B. Alter, Geschlecht, Art und Dauer der Beschäftigung, Bekanntheitsgrad der Personen und so weiter) bestimmen in den jeweiligen Situationen in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Räumen die Anredeform? Wie nehmen diese Faktoren Einfluss auf die jeweilige Stellung der Person in der Gesellschaft, und wie werden sie dadurch (sprachlich) in eine privilegierte oder benachteiligte Position versetzt? Auch wenn sich die Wahl für eine bestimmte sprachliche Form letztlich in jeder Sprache, Kultur und Situation individuell gestaltet, so existieren dennoch bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber Sprache und Sprachgebrauch, die jeweils unterschiedlich definiert sein können.

Aufgrund der einfachen Sprache und Grammatik kann das Gedicht bereits ab dem Niveau A1 eingesetzt werden. Das Gedicht bietet sich auf A1 durch den repetitiven *ich*-Laut zum Beispiel für Aussprache- und Rhythmusübungen an. Zudem wird bereits ab den ersten DaF-Unterrichtsstunden bei der Frage *Wie heißt du? – Wie heißen Sie?* zwischen formellen und informellen Fragen unterschieden. Sowohl auf niedrigen als auch auf höheren Niveaus regt das Gedicht zur Thematisierung, Diskussion und Reflexion über ‚Höflichkeit‘ und Anredeformen im Deutschen und in anderen Sprachen an. Auf niedrigeren Niveaus bedarf es dazu möglicherweise zusätzlich einer gemeinsamen Verständigungssprache, wie in etwa Englisch oder den Erstsprachen der Lernenden. Auf höheren Niveaus können alle Gesprächsbeiträge in der Zielsprache Deutsch stattfinden. Eine geeignete Frage für einen reflexiven und literaturbasierten DaF-Unterricht wäre bspw. „Wie verstehen Sie diese Zeilen des Gedichts?“, denn durch diese Formulierung der Frage werden bereits verschiedenste Möglichkeiten des Verstehens nahegelegt (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 104).

Abgesehen von der Möglichkeit des Einsatzes des Gedichts als thematischen Einstieg in eine Unterrichtsstunde zum Thema ‚Höflichkeit‘, sollte ein bedeutendes Ziel auch das Verfassen eigener (literarischer) Texte durch die Lernenden sein. Die Texte können dabei alleine oder zusammen mit anderen geschrieben werden. Spannend könnten beispielsweise kreative Übersetzungen des Gedichts in andere Fremdsprachen oder in die Erstsprachen der Lernenden sein, was sowohl auf niedrigen als auch auf höheren Kursstufen möglich ist. Dadurch können sich weitere strukturelle Möglichkeiten für Anredeformen in anderen Sprachen offenbaren. Eine andere Option ist zudem das Verfassen von Paralleltexten, wozu den Lernenden ein Textgerüst, wie z.B. das Folgende, angeboten werden kann:

Als ich ... noch ...,
sagte ich ... und meinte damit
...
Seit gestern ... ich ...,

weiß aber noch nicht,
wie ich ...

In Verbindung mit den handlungs- und produktionsorientierten Aufgabeformaten ergeben sich zahlreiche weitere Arbeitsweisen mit diesem literarischen Text von Tawada Yōko. Spannend wäre es bspw. sich „Lösungen“ für das Ich zu überlegen: Wie geht es mit dem Ich weiter? Wie benennt es sich um, oder bleibt es bei seiner alten Bezeichnung? Wieso entscheidet es sich für (k)eine neue Bezeichnung?

Darüber hinaus können auch neue Gedichte aus der umgekehrten Perspektive geschrieben werden, in denen die Gedanken und Gefühle des Gegenübers geäußert werden, als es von derselben Person plötzlich anders adressiert wird. Eine weitere Option wäre die Umsetzung des Gedichts in Form eines Rollenspiels. Dazu sollen die Lernenden eine Szene entwickeln, in der sich die Anredeform zwischen zwei Personen ändert respektive geändert hat. Aus dem Rollenspiel sollen auch die Gründe für die Umbenennung hervorgehen. Das Gedicht kann dabei als Vorlage für einen Sprechtext während des Rollenspiels dienen.

Die entstandenen Texte der Lernenden sollten den anderen Teilnehmer*innen in einer Präsentationsphase zugänglich gemacht werden. Zu beachten gilt es dabei, dass kein „Präsentationszwang“ besteht, da manche Lernenden ihre Gedanken und Texte möglicherweise lieber für sich behalten möchten. Es bieten sich daher auch anonymere Formen der Textpräsentation an, wie zum Beispiel das Aufhängen der Texte im Klassenraum, sodass die Lernenden herumgehen und sich die Arbeiten der anderen ansehen und durchlesen können.

Anknüpfend an die im Gedicht angesprochene Thematik der Höflichkeit eignen sich zur weiterführenden Beschäftigung die Bücher von Thomas Schäfer-Elmayer, dem Tanzlehrer und Leiter der *Tanzschule Elmayer* in Wien. Ein Abschnitt in seinem Werk *Früh übt sich ...und es ist nie zu spät: Gutes Benehmen für Groß und Klein* widmet sich der Thematik „Anrede“ (vgl. Schäfer-Elmayer 2006: 19–20), die im analysierten Gedicht von zentraler Bedeutung ist. Im Laufe seiner Berufskarriere hat Schäfer-Elmayer „mehrere Ratgeber verfasst, die Ihnen Einblicke in Etikette, Stil und moderne Umgangsformen näherbringen und anhand praxisnaher Beispiele vermitteln“ (*Bücher und Ratgeber von Thomas Schäfer-Elmayer*, aufgerufen am 20.06.2018). Einen Überblick der Buchtitel mit kurzen Beschreibungen findet man über die Homepage der Tanzschule (vgl. *Bücher und Ratgeber von Thomas Schäfer-Elmayer*, aufgerufen am 20.06.2018). In satirischer Form erhält man einen Eindruck der Bücher und von Thomas Schäfer-Elmayer persönlich in der 169. Folge der von Dirk Stermann und Christoph Grisse mann moderierten Sendung „Willkommen Österreich“, die am 2. Februar 2012 ausgestrahlt wurde, wo der Leiter der Tanzschule zu Gast war (vgl. dazu *Willkommen Österreich*, Folge 169, aufgerufen am 20.06.2018). Die Bücher und Ratgeber von Thomas

Schäfer-Elmayer stellen in Verbindung mit der besagten Folge von „Willkommen Österreich“ ein spannendes Material für die Lernenden im DaF-Unterricht dar, um die Themen *Höflichkeit* und *Etikette*, ausgehend von literarischen Texten der Autorin Tawada Yōko, humorvoll und kritisch in den Blick zu nehmen.

5.2. „Die 逃走 des 月s“ (2010)¹³

Dieses zweisprachige Gedicht, das ebenfalls wie „Die zweite Person Ich“ im Band *Abenteuer der deutschen Grammatik* enthalten ist, wurde ausgewählt, weil es aus dem großen Repertoire der literarischen Texte von Tawada Yōko durch sein einzigartiges Schriftbild auffällt. Das Gedicht wurde ursprünglich über zwanzig Jahre zuvor auf Japanisch von der Autorin verfasst und zusammen mit einer deutschen Übersetzung von Peter Pörtner in ihrer ersten literarischen Publikation in *Nur da wo du bist da ist nichts* (1987) veröffentlicht. Es ist davon auszugehen, dass sich das zweisprachige Gedicht aufgrund seiner Publikation in Deutschland in erster Linie an ein deutschsprachiges Lesepublikum richtet. Spannend ist daher, dass Leser*innen ohne Kenntnissen der chinesischen oder sino-japanischen Schriftzeichen der Inhalt, zumindest auf den ersten Blick, unzugänglich bleibt. Um einen Eindruck des Textes zu geben, sollen hier der Titel und die erste Strophe des Gedichts präsentiert werden:

Die 逃走 des 月s

我 歌 auf der 厠
da 来 der 月 herange 転†
裸
auf einem 自転車
彼 hatte den 道 mitten 通 den 暗喩公園 ge 選
um 我 zu 会 (Tawada 2017a: 41)

Beim Betrachten des interlingualen Gedichts fällt den Leser*innen der innovative Sprach- oder vielmehr Schriftgebrauch direkt ins Auge. Bei der kreativen Überarbeitung des deutschen und japanischen Gedichts in der mehrsprachigen Form, die aus der „Transkription der Übersetzung“ (Tawada 2017a: 41) entstanden sind, sind die beiden Sprachen Deutsch und Japanisch raffiniert miteinander gemischt. Den Lesenden erscheinen die jeweils anderssprachigen Stellen zu Beginn unverständlich und rätselhaft (vgl. Rakusa 2011: 75). Im Sprachexperiment werden die beiden Sprachen Deutsch und Japanisch primär auf Schriftebene kombiniert, wie es auch in der beigelegten Anmerkung zum Gedicht erklärt wird:

¹³ Dieses Gedicht wird auch in meinem Beitrag zu Sprachgebrauch und Sprachverständnis bei Tawada Yōko (vgl. Fuchslueger 2018) betrachtet, weshalb sich manche Inhalte damit überschneiden können.

Um Japanisch zu schreiben, muss man die Bedeutungstämme mit chinesischen Ideogrammen schreiben und alles andere (Hände und Füße der Wörter) mit einer phonetischen Schrift. Das Gedicht zeigt, dass man mit dieser Mischmethode auch Deutsch schreiben kann. (Tawada 2017a: 41)

Im Japanischen werden Inhaltswörter, bedeutungsreiche Wörter und Wortbestandteile, in der Regel in *kanji*, den aus China importierten ideographischen Schriftzeichen geschrieben. Bedeutungsärmere Bestandteile und Funktionswörter, wie bspw. Partikel zur Markierung der grammatischen Funktion der Satzglieder im Satz oder Endungen von Verben, werden mit dem Silbenalphabet *hiragana*, einem phonetischen Schriftsystem, geschrieben¹⁴. Im Deutschen wird im Gegensatz dazu unabhängig von der Funktion der Wörter und Bestandteile nur die Lateinschrift, ein rein phonetisches Schriftsystem, verwendet. Den Unterschied der Schriftsysteme macht sich die Autorin zunutze und zeigt mit diesem Gedicht, dass eine Mischform unterschiedlicher Schriftsysteme oder eine Sprachmischung in spielerischer Weise auch im Deutschen denkbar ist (vgl. dazu auch Rakusa 2011: 75). Dabei werden bedeutungsreiche Textbestandteile, zum Beispiel das Wort *tōsō* 逃走 „Flucht“ auf Japanisch mit *kanji* und bedeutungsärmere Bestandteile, in etwa Artikel, Kasus- und Verbendungen, auf Deutsch mit dem lateinischen Alphabet in einer Art deutschen Übersetzung geschrieben, wodurch ein einzigartiges Schriftbild entsteht. Dabei handelt es sich „um das Doppelspiel, den Text zum Bild zu machen und die Welt zum (Schrift)Zeichen beziehungsweise Text“ (Rakusa 2011: 74). Der literarische Text löst sich von sprachlichen Normen und Erwartungshaltungen durch seinen innovativen Schreibstil in der Mischung zweier Sprachen und Schriften. Folglich werden die Schriftzeichen als literarisches Stilmittel im deutschen Text eingesetzt, um das visuelle Potential der sino-japanischen Zeichen zu nutzen (vgl. Barbieri 2016: 220). Deutlicher als viele andere literarische Texte von Tawada Yōko ist das Gedicht „Die 逃走 des 月s“ äußerlich mehrsprachig, denn die Mehrsprachigkeit ist durch das Schriftbild für die Leser*innen visuell unmittelbar erkennbar.

Zentral für die Lesenden ist weniger der Inhalt des Gedichts, sondern vielmehr seine sprachliche Form: Durch den von der Norm abweichenden Sprach- und Schriftgebrauch werden im literarischen Text implizit die Regeln der beiden Sprachen sichtbar (vgl. dazu Neidlinger/Pasewalk 2014: 144). Die Form zeigt einerseits den grammatischen Aufbau der deutschen Sprache, und wirft andererseits die Frage auf, wie das Japanische (oder eventuell auch das Chinesische) strukturell aufgebaut ist. Geht man von einer Zielgruppe aus, in der die Lernenden weder Japanisch noch Chinesisch lesen können, so geht aus dem mehrsprachigen

¹⁴ Abgesehen vom Silbenalphabet *hiragana* existiert im Japanischen noch das Silbenalphabet *katakana*, das hauptsächlich für Lehnwörter aus ‚westlichen‘ Sprachen, für zoologische und botanische Fachwörter oder zur typografischen Hervorhebung verwendet wird (vgl. Ebi 2009: 10).

Gedicht nicht hervor, aus welcher Perspektive es geschrieben ist. Ebenso wenig ist erkennbar, worum es inhaltlich geht. Es ist bspw. nicht klar, ob soziale Gruppen konstruiert werden, ob oder welche Figuren im Text vorkommen, in welcher Beziehung diese zueinander stehen und ob oder wie sie sich zu sprachlichen und kulturellen Phänomenen äußern.

Das Gedicht wirft zahlreiche Fragen auf und eröffnet vorrangig durch seine sprachliche Form vielfältige ‚Leerstellen‘: Was ist das für ein Text? Um welche Textsorte handelt es sich hier? Wer hat diesen Text geschrieben? Wie kommt es zu dem eigentümlichen Schreibstil? Wie funktioniert diese Sprache und Schrift? Worum könnte es im Text inhaltlich gehen? Was möchte der Text und der Schreibstil seinen Rezipient*innen vermitteln?

Für die Lesenden ohne Lesekompetenz chinesischer oder sino-japanischer Schriftzeichen ist die Bedeutung des Textes nur über seine äußere Form erschließbar. Wenn man beginnt, die anderssprachigen Textstellen nicht als Wörter oder Inhalte, sondern als visuelle Anordnungen und Bilder zu lesen, wird das Gedicht gewissermaßen auch inhaltlich zugänglich (vgl. Rakusa 2011: 75). Es fordert die Leser*innen besonders dazu heraus, kreativ zu werden und die ihnen unbekannten Zeichen mit möglichen Bedeutungen aufzuladen.

Zieht man die deutsche Übersetzung von Peter Pörtner heran, so werden die eigentlichen Inhalte des Gedichts den Personen mit Deutschkenntnissen zugänglich. Beispielsweise zeigt sich, dass es sich dabei um die Schilderung nächtlicher und surrealer Begebenheiten aus der Perspektive einer Ich-Figur in einem interpunktionslosen Gedicht handelt (vgl. Kersting 2006: 84). Die deutsche Übersetzung des oben präsentierten mehrsprachigen Gedichtausschnitts lautet dabei wie folgt:

Die Flucht des Monds

Ich sang in der Toilette
da kam der Mond
herangerollt

nackt
auf einem Fahrrad
Er hatte den Weg mitten durch den Metaphernpark genommen
um mich zu treffen (Tawada 2015b: 71/58)

Auf den ersten Blick bietet sich das mehrsprachige Gedicht hauptsächlich zur Förderung von *language* und *literature awareness* an, da es sehr stark sprach- und formfokussiert arbeitet. Doch auch für kulturelles Lernen eignet sich der Text als Impulsgeber, denn beim Lesen des Gedichts werden kulturelle (Deutungs-)Muster wie *Lesen und Schreiben*, *Schrift*, *Grammatik* und *(Fremd-)Sprache* (insbesondere *Deutsch*, *Japanisch* und *Chinesisch*) aktiviert, die in der Arbeit mit dem literarischen Text erweitert werden können.

Spannende Fragestellungen ausgehend vom Gedicht im Zusammenhang mit kulturellen Aspekten wären bspw.: Ist es für alle Menschen möglich / notwendig / obligatorisch die

Schriftsprache zu lernen? Wie wichtig ist Lesen und Schreiben in den Gesellschaften und Gruppen weltweit? Wo lernt man Lesen und Schreiben? Wie hat sich die Bedeutung von Schriftlichkeit historisch entwickelt? Wie gestaltet sich die Situation von Analphabetismus weltweit heute?

Durch die Form und Inhalte der literarischen Texte von Tawada Yōko sind auch die Themenfelder „sprachliche Diskriminierung“ sowie „Inklusion und Exklusion durch Sprache“ im DaF-Unterricht angesprochen, wie sie im Rahmen der politischen Seite von *language awareness* als relevant erachtet werden. Für den DaF-Unterricht bieten sich dazu folgende Fragen an: Inwiefern hat die Beherrschung oder viel mehr die Nicht-Beherrschung bestimmter Sprachen oder Schriften Auswirkungen auf die gesellschaftliche Stellung von Einzelpersonen? Wie kann Sprache und Schrift dazu beitragen, Personen in eine machtvolle oder benachteiligte Position innerhalb der Gesellschaft zu versetzen?

Das Gedicht regt im DaF-Unterricht durch seine mehrsprachige Form zum Sprechen über Sprachen- und Schriftvielfalt an. Dazu kann weiterführend über andere Formen von Sprache und Schrift gesprochen werden, wie bspw. Blindenschriften oder Gebärdensprachen, die haptisch oder visuell rezipiert werden.

Mit dem Gedicht können die Lernenden im DaF-Unterricht auch dazu angehalten werden, eigene „Transkriptionen“ in anderen Sprachen anzufertigen, um dadurch z.B. Mischversionen des Gedichts von Deutschen mit Griechisch, Chinesisch, Arabisch, Russisch oder Koreanisch herzustellen. Durch diese Aktivität wird den Lernenden deutlich, inwiefern eine ähnliche Schreibweise mit anderen Sprachen und Schriften als Japanisch umsetzbar ist. Die Lernenden können in der Arbeit mit dem Gedicht so auch, ähnlich wie Tawada Yōko, ihren eigenen Sprachgebrauch und Schreibstil entwickeln. Denkbar ist auch die Anfertigung umgekehrter Versionen des mehrsprachigen Gedichts. Dabei sollen die inhaltlichen Bestandteile des Textes auf Deutsch, und die bedeutungsärmeren, grammatischen Bestandteile auf Japanisch oder in einer anderen Sprache wiedergegeben werden.

Je nach Lernziel und Zusammensetzung des Kurses bietet es sich eventuell an neben der mehrsprachigen und deutschen Version auch die japanische „Originalversion“ des Gedichts heranzuziehen, wie sie im Folgenden, wiederum mit Titel und erster Strophe, präsentiert wird:

月の逃走

トイレでひとり歌っていると
月が
ころがりこんで来た
裸のままで
自電車に乗って
暗喩の森を駆けぬけて
月が私に会いに来た

(Tawada 2015b: 69/60)

So können im DaF-Unterricht Textvergleiche zwischen der deutschen, der japanischen und der mehrsprachigen Version des Gedichts stattfinden. Um den Lernenden tiefere Einblicke in die Funktionsweise der japanischen Sprache und Schrift zu geben, eignen sich zahlreiche andere Texte aus dem literarischen Werk von Tawada Yōko, wie in etwa der folgende Auszug aus „Das Tor des Übersetzers oder Celan liest Japanisch“ (1996) in *Talisman*, demonstrieren soll:

Ein Radikal ist so etwas wie der »Hauptbestandteil« eines Ideogramms (Ideogramm = Schriftzeichen, das einen ganzen Begriff ausdrückt und nicht einen Laut wie das Alphabet). Es gibt auch Ideogramme, die nur aus dem Radikal bestehen, wie z. B. 門 (Tor), aber die meisten haben noch zusätzliche Bestandteile. Alle Schriftzeichen, die das Radikal »Tor« in sich tragen, haben auf der semantischen Ebene etwas mit Tor zu tun. Allerdings sind die Bedeutung des Radikals und die des ganzen Schriftzeichens manchmal so weit voneinander entfernt, dass man den Zusammenhang ohne Hilfe des Lexikons nicht erkennen kann. Außerdem denkt man beim Lesen nicht darüber nach, welche Bedeutungen die einzelnen Bestandteile eines Schriftzeichens haben, sondern man erfasst das ganze Zeichen als solches. (Tawada 2015c: 126–127)

Insbesondere der Band *Überseetzungen* widmet sich sehr stark der japanischen Sprache und Schrift, z.B. in den Texten „Musik der Buchstaben“ oder „Der Apfel und die Nase“. Ein weiteres kreatives Beispiel aus dem genannten Band für die Illustration des Aufbaus der sino-japanischen Schrift ist das folgende Gedicht:

**Ein chinesisches
Wörterbuch**

Pandabär: große Bärkatze
Seehund: Seeleopard
Meerschweinchen: Schweinmaus
Delfin: Meerschwein

Tintenfisch: Tintenfisch

Computer: elektrisches Gehirn
Kino: Institut für elektrische Schatten
schwindelerregend: in den Augen blühen
unzählige Blumen in voller Pracht

Ohnmacht: Abenddämmerung der Vergangenheit (Tawada 2013b: 31)

Das Gedicht möchte zeigen, dass sich bspw. das japanische Wort für „Seehund“ aus zwei Schriftzeichen (海豹) zusammensetzt, wobei das erste Zeichen für „Meer“ bzw. „See“ (海) steht und das Zweite für „Leopard“ (豹). Der Text „Ein chinesisches Wörterbuch“ eignet sich im DaF-Unterricht als Vorlage für die Lernenden, um sie eigene „literarische

Wörterbucheinträge“ auf Deutsch durch das Heranziehen von Wörtern und Elementen in anderen Sprachen verfassen zu lassen. Dabei sollen Wörter gefunden werden, die es auf Deutsch und auch in anderen Sprachen gibt, denen jedoch jeweils andere Konzepte zugrunde liegen. In dem im folgenden Kapitel analysierten Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“ demonstriert dies die Autorin anhand anderer Wörter, wie z.B. „Seepferdchen“. Für die Lernenden im DaF-Unterricht, die sich mehrerer Sprachen bedienen können, stellt das Schöpfen von Ideen aus sino-japanischen Schriftzeichen nur eine von vielen Möglichkeiten dar, Sprachunterschiede zu zeigen und literarisch-kreativ aufzuarbeiten.

Das mehrsprachige Gedicht „Die 逃走 des 月s“ bietet sich auf niedrigen Kursniveaus, insbesondere bei Lernenden mit Japanisch als Erstsprache, sehr gut an, um den Lernenden den grammatischen Aufbau der deutschen Sprache zu zeigen. Aber auch auf höheren Niveaustufen können mit Hilfe des literarischen Textes einzelne Aspekte der deutschen Grammatik in den DaF-Unterricht eingeführt werden, wie zum Beispiel -s als Genitivendung anhand des Titels oder die Bildung des Partizip II anhand der ersten Strophe, was zur Förderung der kognitiven Domäne von *language awareness* beitragen kann.

Den innovativen Schreibstil des Gedichts „Die 逃走 des 月s“ kann man auch als „ideale Ausdrucks- und Schreibweise“ (Rakusa 2011: 75) der Autorin und folglich einer mehrsprachigen Person deuten, die sich zweier Sprachen und Schriftsysteme in einem kreativen, literarischen Schreibprozess bedient. Eine solche Person steht sprachlicher und kultureller Vielfalt offen gegenüber und nutzt diesen Umstand produktiv und individuell. Folglich gestaltet sich auch die Identität einer solchen Person hybrid, offen und dynamisch. Die Beherrschung und Kenntnis mehrerer Sprachen, Schriften und somit auch Kulturen kann sich auf den konkreten Sprach- und Schriftgebrauch einzelner Personen auswirken, weshalb das Gedicht eine spannende Grundlage für den performativen Bereich von *language awareness* bildet. Im DaF-Unterricht können nicht nur eigene (literarische) Texte in einem ähnlichen Stil produziert werden, sondern es kann auch über den Entstehungsprozess und die Texte der Lernenden diskutiert werden.

Um sich weiterführend im DaF-Unterricht mit dem Thema „Sprache und Schrift weltweit“ zu beschäftigen, bietet sich in etwa der Blog von *lingoking* an. Die 2010 erstellte Onlineplattform *lingoking* verbindet registrierte Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen mit Unternehmen und Privatpersonen weltweit und stellt Beiträge zu den Themen *Sprache* und *Kultur* online, wobei den Leser*innen von *lingoking* auch die Möglichkeit geboten wird, Fragen zu den Beiträgen zu stellen und Kommentare zu hinterlassen (vgl. *lingoking* „über uns“, aufgerufen am 20.06.2018). Auf dieser Plattform wurde eine Infografik zu unterschiedlichen

Schriftsystemen weltweit veröffentlicht (vgl. *lingoking* „Schriftsysteme weltweit“, aufgerufen am 20.06.2018), welche sich schon im DaF-Anfangsunterricht einsetzen lässt. Zu den in der Infografik gekennzeichneten und genannten Arten von Schriftsystemen werden jeweils kurze Textbeschreibungen gegeben, die mit Beispielen und Bildmaterial unterstützt erläutert werden. Die Inhalte dieses Beitrags von *lingoking* eignen sich für den Einsatz im DaF-Unterricht sowohl auf niedrigen als auch auf höheren Niveaustufen.

In Anknüpfung an die zuvor aufgeworfenen kulturellen Fragestellungen in Anbindung an das Gedicht von Tawada Yōko wurde auf das Thema *Analphabetismus* für den DaF-Unterricht verwiesen. Dieser Thematik widmet sich die Autorin in ihrem Text „Das Fremde aus der Dose“, zu dem bereits eine Didaktisierung für den Deutschunterricht vorliegt (vgl. Euba/Warner 2017: 69–83). Aber auch im Kurzroman „Ein Gast“ (1993) greift sie dieses Themenfeld auf und zeigt, wie unangenehm dieser Umstand für die Betroffenen sein kann und wie unsensibel das Umfeld damit leider oftmals umgeht:

Mit geröteten Augen machte sie mir die Tür auf und erzählte mir, ein Busfahrer habe sie am Tag zuvor angeschrien. Bis dahin war es ihr relativ gut gegangen. Sie war an dem Tag wie immer mit dem Walkman unterwegs gewesen. Beim Einsteigen in den Bus bemerkte sie, dass der Busfahrer wie ein Goldfisch seinen Mund auf- und zumachte und dabei immer röter wurde. Verwundert setzte sie sich den Kopfhörer ab. In dem Moment sprang ihr eine schneidende Stimme in die Ohren: „Können Sie nicht lesen? Sind Sie Analphabetin?“ [...] Da packte eine ältere Frau, die hinter ihr stand, Martina an der Jacke und zog sie aus dem Bus. Sie zeigt ihr mit dem Zeigefinger ein Schild, das an dem Bus befestigt war. „Ab neunzehn Uhr den Fahrschein zeigen“, las die Frau laut und deutlich wie eine Grundschullehrerin vor. Martina sagte leise: „Ich kann doch selber lesen.“ Der Busfahrer wurde dadurch noch wütender: „Alle, die Gesetze überschreiten, sind Analphabeten. Ich meine nicht, dass alle Analphabeten Gesetze überschreiten. Aber auf jeden Fall stehen alle Gesetze irgendwo geschrieben, und ...“ Nach diesem Ereignis war Martina drei Tage im Bett geblieben, ohne etwas zu essen. (Tawada 2014: 145–146)

Aber auch andere Autor*innen beschäftigen sich in anderen Kontexten mit diesem Thema, wie z.B. der deutsche Schriftsteller Bernhard Schlink mit seinem Romanbestseller *Der Vorleser* (1995). Der Roman wurde im Jahr 2008 von Stephen Daldry in englischer Fassung als *The Reader* verfilmt. Eine deutsche Fassung des Films ist auf DVD verfügbar. Im DaF-Unterricht bietet es sich an, mit den verschiedenen hier genannten literarischen Texten oder auch der Literaturverfilmung zu arbeiten, um insbesondere auch die politische Seite von *language awareness* zu fördern.

5.3. „Schreiben im Netz der Sprachen“ (2016)

Dieser literarische Essay aus dem Band *akzentfrei* (2016) wurde ausgewählt, da er derzeit zu den aktuellsten in Deutschland publizierten literarischen Texten von Tawada Yōko zählt und vor allem in Hinblick auf *language* und *cultural awareness* aufschlussreiche Fragen stellt. Der gesamte Essay gliedert sich in vier Teile, wobei für die Detailanalyse hinsichtlich des Einsatzes im DaF-Unterricht nur der erste Teil ausgewählt und untersucht wurde. Bevor der erste

Textabschnitt schrittweise präsentiert und näher betrachtet wird, soll ein kurzer inhaltlicher Überblick über alle vier Teile des Essays „Schreiben im Netz der Sprachen“ gegeben werden.

Im ersten Teil denkt die Ich-Figur über Fragen im Zusammenhang mit Sprache und Kultur, welche sie sich vor der Ankunft in Europa stellt, und ihre jetzige Sichtweise dazu nach. Im zweiten Teil reflektiert sie darüber, wie sich durch das Erlernen einer Fremdsprache und die Möglichkeit des Übersetzens die Beziehung zur Sprache ändert. Im dritten Abschnitt geht es um das Zusammenbringen und Vergleichen von Wörtern aus unterschiedlichen Zeiten und Sprachen, bspw. über den Weg der Übersetzung oder durch einen ähnlichen Wortlaut. Im letzten Teil reflektiert das Ich über die Digitalisierung von Sprache durch die Computertechnik, mit der es kreativ zu arbeiten gilt. Allen vier Textabschnitten ist gemein, dass sie einerseits mit der deutschen und japanischen Sprache vergleichend arbeiten; andererseits sind sie sehr sprachreflexiv, weshalb sie sich zur Förderung von *language awareness* im DaF-Unterricht eignen.

Nun zur schrittweisen Präsentation und Analyse des ersten Textabschnittes: Ähnlich wie im Falle des Gedichts „Die zweite Person Ich“ ist der Essay aus der Perspektive einer Ich-Figur geschrieben. Das Ich denkt rückblickend auf die damalige Reise und Ankunft in Europa über den Unterschied zwischen einzelnen Wörtern und Wortverbindungen im Japanischen im Vergleich zu den deutschen Entsprechungen nach und stellt sich dabei verschiedenste Fragen, die spannend und humorvoll zugleich sind:

Als ich nach Europa kam, hatte ich einige brennende Fragen in meiner Reisetasche: Werde ich zu einem anderen Menschen, wenn ich eine andere Sprache spreche? Sieht ein Seepferdchen anders aus, wenn es nicht mehr „tatsu-no-otoshigo“ (das verlorene Kind des Drachen) heißt, sondern das kleine Pferd aus der See? (Tawada 2016: 29)

Die Leser*innen können sich wiederum mit diesem „Platzhalter-Ich“ identifizieren, jedoch ist die Zielgruppe durch die Heranziehung konkreter Sprachbeispiele aus dem Japanischen – im Gegensatz zum einsprachigen Gedicht „Die zweite Person Ich“ – dieses Mal beschränkter. Die meisten Lesenden werden folglich dazu angehalten, sich selbst Beispiele aus anderen Sprachen zu überlegen, um die Gedanken des Ich nachvollziehen zu können. Im DaF-Unterricht kann man anknüpfend an den Textbeginn mit den Lernenden darüber sprechen, welche Fragen sie sich gestellt haben, bevor sie nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz gekommen sind oder welche Fragen sie sich jetzt stellen, wenn sie sich vorstellen dorthin zu gehen.

Bei den Fragen im literarischen Essay handelt es sich um rhetorische Fragen. Das obenstehende Beispiel verweist auf den Zusammenhang von Sprache und Kultur, nämlich dass es für denselben außersprachlichen Gegenstand in verschiedenen Sprachen, Kulturen und Regionen unterschiedliche Bezeichnungen gibt, denen andere Konzepte der Wahrnehmung zugrunde liegen können. Daran anknüpfend kann im DaF-Unterricht, eventuell durch

zusätzliches Zeigen eines Fotos, auf dem ein Seepferdchen abgebildet ist, nach dem Prinzip *language awareness* gefragt werden, wie das Tier „Seepferdchen“ in anderen Sprachen bezeichnet wird, und was die einzelnen Morpheme der Tierbedeutung bedeuten.

Thematisch dreht sich der Essay um Themen wie „Mehrsprachigkeit“, „Übersetzung“ und „Leben in der Fremdsprache“. Diese Themenbereiche sind dabei sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Formebene ersichtlich, denn durch die Verwendung japanischer Ausdrücke, die in Umschrift und nicht mit sino-japanischen Schriftzeichen geschrieben sind, ist der Text formal äußerlich mehrsprachig. Die anderssprachigen Wörter machen den Inhalt des Essays für Personen mit und ohne Japanischkenntnissen anschaulicher und verständlicher. Aus dem literarischen Text wird ersichtlich, dass sich japanische Begriffe und Wortverbindungen anders als im Deutschen konzipieren und kulturell unterschiedlich aufgeladen sind. Dies zeigt sich auch an den nächsten aufgeworfenen Fragen des Essays aus einem alltäglicheren Themenbereich, nämlich „Essen und Trinken“:

Werde ich den Reis nicht mehr kochen, sondern gleich roh essen, wenn es nur ein Wort „Reis“ für den gekochten Reis (gohan) und den rohen Reis (kome) gibt? Muss ich immer eine dicke Suppe kochen, wenn ich nicht mehr „Suppe trinken“, sondern „Suppe essen“ sagen soll? (Tawada 2016: 29)

Das Thema „Essen und Trinken“ wird, wie ein Blick auf verschiedene DaF-Lehrwerke zeigt, im DaF-Unterricht auf allen Niveaustufen behandelt. Durch den literarischen Text kann die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf gelenkt werden, dass Nahrungsmittel und Speisen (hier z.B. „Reis“) in verschiedenen Ländern und Regionen weltweit einen anderen Stellenwert haben und anders konnotiert sein können. Ähnlich verhält es sich mit Wortverbindungen, im Falle des Essays Nomen-Verb-Verbindungen, die je nach Sprache und Region anders sein können.

Man kann den Lernenden dazu in einem sprach- und kultureflexiven DaF-Unterricht die folgenden Fragen und Aufgaben stellen: Welche Nahrungsmittel sind für dich wichtig und warum? Wieso denkst du gibt es im Deutschen kein eigenes Wort für den gekochten und den rohen Reis, in anderen Sprachen (wie z.B. im Japanischen) aber schon? Woran könnte es liegen, dass in anderen Sprachen andere Verben mit dem gleichen Nomen verwendet werden?

Das Ich im Essay stellt noch weitere interessante Fragen, die in enger Verbindung zu Kultur stehen. Es wird bspw. das Stereotyp „Japaner*innen schlafen wenig“ aufgegriffen und ein humoristischer Effekt dadurch erzeugt, dass es über die Beschaffenheit der japanischen Sprache begründet wird:

Habe ich doppelt so viel Zeit nach der Arbeit, wenn es für den Zeitraum zwei Worte – „Abend“ und „Nacht“ – gibt? Am „Abend“ kann man ins Theater gehen und in der „Nacht“ schlafen. Im Japanischen gibt es nur ein Wort, „yoru“, für den Abend und die Nacht, deshalb schläft man zu kurz. (Tawada 2016: 29–30)

Diese Textstelle kann im DaF-Unterricht dazu dienen, den Lernenden im Sinne von *critical language awareness*, der politischen Seite von *language awareness*, deutlich zu machen, dass

sich Vorurteile und Stereotype auch sprachlich manifestieren können (vgl. dazu Eder 2014: 122). Der literarische Essay eröffnet auch kritisch die Frage, was in den jeweiligen Kollektiven als *Arbeit* verstanden und bezeichnet wird:

Werde ich mit einem größeren Selbstwertgefühl studieren, wenn eine Seminararbeit auch als „Arbeit“ bezeichnet wird wie alle anderen Arbeiten in der Gesellschaft? Kann man dann mit gutem Gewissen jahrelang an der Arbeit schreiben? Im Japanischen ist leider alles, was zum Lernen (*benkyo*) gehört, keine Arbeit (*shigoto*). (Tawada 2016: 30)

Daran anknüpfend kann mit den Lernenden über folgende Reflexionsfragen diskutiert werden: Was kann man als ‚Arbeit‘ bezeichnen und was nicht? Welche Art von ‚Arbeit‘ ist angesehen und welche eher nicht? Wovon wird das abhängig gemacht?

Die kulturellen (Deutungs-)Muster, die im literarischen Text aufgegriffen werden, sind ebenso vielfältig wie die Fragen, die der Text und die das Ich sich stellen. Mit jeder Frage der Ich-Figur werden neue Muster bei den Leser*innen aktiviert, wie bspw. *Essen* und *Trinken*, *Zeit* oder *Seminararbeit*, *Arbeit* und *Lernen*, die ein deutungsmusteranknüpfendes Lernen im DaF-Unterricht ermöglichen.

Die Ich-Figur stellte sich die eben dargelegten Fragen, als sie nach Europa kam, doch obwohl sie nun schon sehr lange in Deutschland lebt, kann sie auf die noch weitaus komplexeren Fragen anderer Menschen keine einfachen und schnellen Antworten geben:

Nun lebe ich schon seit zwanzig Jahren in Hamburg. „Bist du zu einem anderen Menschen geworden?“, fragt man mich. „Bist du ein anderer Mensch, wenn du deutsch sprichst?“, fragt man mich. Diese Fragen lassen sich nicht so leicht beantworten. Wenn man beim Erlernen einer Sprache eine zusätzliche Persönlichkeit gewinnen sollte, müsste einer, der fünf Sprachen spricht, fünf Persönlichkeiten besitzen. (Tawada 2016: 30)

Während sich die Ich-Figur im Essay gegenüber der Komplexität sprachlicher und kultureller Phänomene sehr bewusst zeigt, so scheint das Umfeld eher auf klare Antworten und eindeutige Zuordnungen zu hoffen. Der literarische Text eröffnet spätestens an dieser Stelle zahlreiche ‚Leerstellen‘ rund um die Ich-Figur und dessen Umfeld, die zur Förderung von *language* und *cultural awareness* beitragen können: Wer ist dieses Ich? Wo ist es geboren und aufgewachsen? Wie alt ist es? Welches Geschlecht hat es, und ist das für das Ich überhaupt relevant? Welcher (beruflichen) Tätigkeit geht das Ich nach? Wer ist *man*? Warum stellt *man* der Ich-Figur diese Fragen? In welcher Beziehung stehen *man* und *ich*? Um insbesondere *cultural awareness* und die politische Seite von *language awareness* zu fördern, sind in Bezug auf den literarischen Essay folgende Diskussionsfragen spannend: Ist *man* dazu berechtigt, dem Ich solche Fragen zu stellen? In welchem Kontext wären diese Fragen möglicherweise angebracht, in welchem definitiv nicht? Wie werden die Fragen von *man* von der Ich-Figur aufgenommen? Können diese Fragen verletzend auf das Ich wirken, und warum? Dadurch können sich angeregte Gespräche über Sprache und Kultur im DaF-Unterricht eröffnen.

Die Figur(en) *man* im Text scheint eine privilegierte Position einzunehmen, da sie sich kein Blatt vor den Mund nimmt oder vielmehr nehmen muss. Es stellt dem Ich sehr persönliche Fragen, die ihm suggerieren „Du bist anders, seitdem du Deutsch lernst.“ oder „Du bist anders, weil Deutsch nicht deine Muttersprache ist.“ Somit werden im literarischen Text, wenn auch nur äußerst subtil, Gruppen konstruiert. Einerseits stehen einsprachige Personen(gruppen) dem mehrsprachigen Ich und allgemein mehrsprachigen Personen(gruppen) gegenüber. Da *man* dem Ich diese Fragen stellt, ist es naheliegend, dass *man* keine persönlichen Erfahrungen mit anderen Sprachen und dem Leben in einem anderssprachigen Land gemacht hat. Denkbar wäre aber auch der umgekehrte Fall, nämlich dass *man* ähnliche Erfahrungen gemacht hat und nun die eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen mit jenen des Ich vergleichen und besprechen möchte, um sich darüber mit ihm auszutauschen.

In Bezug auf die Konstruktion von Gruppen aktiviert der Essay durch die vorkommenden Wörter „Europa“, „Hamburg“ und „im Japanischen“ Deutungsmuster, wie zum Beispiel *Hamburg, Deutschland, Europa, Japan und Asien*, mit denen es im DaF-Unterricht besonders behutsam umzugehen gilt, da sie im Zusammenhang mit Nationen und Nationalsprachen stehen. Insofern sie unhinterfragt bleiben und nicht kritisch betrachtet werden, haben sie einen homogenisierenden und essentialisierenden Charakter (vgl. dazu Altmayer 2015).

Die Literatur von Tawada Yōko bricht dabei die Kategorien *Nation* und *Nationalsprache* auf (vgl. Hein 2014: 52). Der Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“ vermag dies auf mehrfache Art und Weise: Erstens, da er von einer Ich-Figur mit einer anderen Muttersprache als Deutsch handelt, die nicht in Deutschland geboren ist, sondern aus einem anderen Land zugezogen ist. Das Ich lebt nun bereits seit 20 Jahren in Hamburg und spricht einwandfrei Deutsch, was es durch den „fehlerfreien“ literarischen Text eindrucksvoll unter Beweis stellt. Die Illusion, dass eine „Nationalsprache“ nur jenen Menschen gehört, die in der betreffenden Nation geboren und aufgewachsen sind, wird dadurch aufgebrochen. Da das Ich seinen Lebensmittelpunkt in den letzten 20 Jahren in Deutschland hatte, fühlt es sich dort möglicherweise mehr „zugehörig“ und „zu Hause“ als in seinem Geburtsland.

Um das Thema „Nationalität“ im DaF-Unterricht kritisch zu betrachten, bietet sich auch der folgende Auszug aus „Ein ungeladener Gast“ (2016) an, der ebenfalls im Band *akzentfrei* der Autorin enthalten ist:

Gäste aus fernen Ländern werden hierzulande sehr freundlich empfangen. Mit ihnen redet man Englisch, und manche Deutsche machen einen fröhlichen Eindruck, wenn sie Englisch reden dürfen [...]. Ein tschechischer Nachbar meiner japanischen Bekannten in Kalifornien erzählte mir einmal, dass er in Deutschland viel lieber Englisch spreche als Deutsch. Er wird als Gast aus Amerika freundlich behandelt, solange er Englisch spricht. Wechsle er aber zu Deutsch, werde er wegen seines leichten Akzentes sofort zur Kategorie Mitteleuropa (was viele Deutsche insgeheim „Osteuropa“ nennen) zugeordnet, und damit verliert er den Status des Gastes [...]. (Tawada 2016: 43)

Der humorvolle Ton des literarischen Essays „Schreiben im Netz der Sprachen“ trägt dazu bei, die Beschränktheit einfacher Kategorisierungen und Stereotype ironisch aufzuzeigen und solche Konstrukte aufzubrechen. Der lustige Effekt wird hauptsächlich durch die auf den ersten Blick absurd erscheinenden Fragen erzeugt, die sich das Ich im Sprachvergleich des Deutschen mit dem Japanischen stellt, sowie seine Kommentare, die es dazu tätigt. Mit den unterhaltsamen Fragen stellt das Ich vor allem auch die Frage in den Raum, welche Auswirkungen die Sprache auf die Wahrnehmung unserer Welt, unser Handeln und unsere Empfindungen nimmt.

Abschließend denkt das Ich im Essay genauer über den Zusammenhang zwischen Sprache und Persönlichkeit in Hinblick auf Mehrsprachigkeit nach und vergleicht sich dazu am Ende des festgelegten Essayteils mit einem Netz:

Sollte dieser Mensch [= jemand, der fünf Sprachen spricht] aussehen wie ein Jahrmarkt mit fünf verschiedenen folkloristischen Verkaufsbuden? Ich habe keine einzige Bude. Eher ähnele ich einem Netz. Ein Netz verdichtet seine Struktur, wenn neue Züge aufgenommen werden. Dadurch entsteht ein neues Muster. Es gibt immer mehr Knoten, Unregelmäßigkeiten der dichten und lockeren Stellen, unvollendete Ecken, Zipfel, Löcher oder Überlagerungen. Dieses Netz, mit dem man ein winziges Plankton fangen kann, bezeichne ich als mehrsprachiges Netz. (Tawada 2016: 30)

Der Essay wirft damit die Frage auf, wie Sprachgebrauch und Identität zusammenhängen. Für den DaF-Unterricht würde sich in Verbindung mit dem Schluss des Essayteils in Bezugnahme auf die „Netz-Metapher“ die folgende Frage anbieten: „Wie verstehen Sie den Vergleich des Ich mit einem Netz?“ Eine solche Fragestellung ermöglicht unterschiedliche Wege des Verstehens des literarischen Textes (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b: 104). Um den Lernenden die Metapher zu verdeutlichen, können unterschiedliche „Netze“ in den DaF-Unterricht mitgebracht oder als Beispiele genannt werden (wie z.B. ein Fischernetz, ein Spinnennetz, Netze von Fußballtoren oder Basketballkörben, Netze in denen Obst- und Gemüse verpackt sind, ein selbstgeknüpftes Netz, das Internet etc.). Anknüpfend daran kann später auch gefragt werden: Womit würdest du deine eigene sprachliche Identität vergleichen? Wie würdest du deine Sprachidentität anderen Menschen beschreiben und erklären? Diese Fragen bieten einen spannenden Sprech Anlass im DaF-Unterricht und können für kreative Schreibprozesse nutzbar gemacht werden.

„Schreiben im Netz der Sprachen“ bietet sich aufgrund des reichen Wortschatzes und der grammatischen Strukturen eher für fortgeschrittene Lernende ab etwa dem Niveau B1 an, wobei mit einzelnen Sätzen und Textteilen auch schon auf dem Niveau A2 gearbeitet werden kann. Von den in Kapitel 2.3.4. dargelegten handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben bieten sich ebenfalls einige Aktivitäten mit dem literarischen Text an. Eine Möglichkeit ist z.B. die Vervollständigung eines Lückentextes anhand (von Teilen) des Originaltextes, bevor der Essay gelesen wird. In einem nächsten Schritt sollen die Lernenden ihre „Lösungen“ untereinander und mit dem ‚Originaltext‘ vergleichen. Dadurch werden ihre analytischen Fähigkeiten trainiert

und es wird eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem literarischen Text gewährleistet (vgl. dazu Caspari 2000, zit. n. Surkamp 2007: 95). Ein Beispiel für einen solchen Lückentext auf Basis des Textbeginns wäre in etwa der Folgende:

Als ich nach Europa kam, hatte ich einige brennende Fragen in meiner Reisetasche:
 Werde ich ..., wenn ich eine andere Sprache spreche?
 Sieht ein ... anders aus, wenn es nicht mehr ... heißt, sondern ...?
 Werde ich ... nicht mehr kochen, sondern gleich roh essen, wenn es ... gibt?
 Habe ich doppelt so viel Zeit nach der Arbeit, wenn es für den Zeitraum ... gibt?

Denkbar ist auch eine noch freiere Vorlage:

Als ich nach ... kam, hatte ich einige brennende Fragen in meiner Reisetasche:
 ...?
 ...?
 ...?
 Nun lebe ich schon seit ... in ...
 „...?“ , fragt man mich.
 „...?“ , fragt man mich.
 Diese Fragen lassen sich ... beantworten.
 ...

Mit der zweiten Variante des Lückentextes können die Lernenden eigene Texte mit Fragen und potentiellen Antworten, sowie Dingen, die sie aktuell beschäftigen, schreiben. Eine weitere Möglichkeit im DaF-Unterricht wäre es die Lernenden auf die gestellten Fragen im Essay zu reagieren. Dazu bieten sich Recherchearbeiten an, um die Gedanken der Lernenden durch das Heranziehen anderer Texte argumentativ zu stützen oder um nähere Informationen zur Autorin zu sammeln und andere literarische und nicht-literarische Texte ausfindig zu machen, die sich mit ähnlichen Themen und Fragen beschäftigen.

Darüber hinaus eignet sich der Text im DaF-Unterricht auch für die Behandlung von Grammatik und Wortschatz. Es können bspw. Fragekonstruktionen mit *wenn* und *sondern* induktiv eingeführt werden. Die Lernenden können anhand dieser Struktur eigene Fragen und Antworten dazu schriftlich und mündlich verfassen. Für die Wortschatzarbeit bieten sich in etwa paraphrasierte, pantomimische oder zeichnerische Umsetzungen einzelner Wörter und Phrasen aus dem literarischen Text an, welche andere Lernende später herausfinden sollen. So kann der Essay für die kognitive Domäne von *language awareness* genutzt werden.

Um im DaF-Unterricht die Diskussionen über „Mehrsprachigkeit“ anzuregen, bieten sich auch andere Stellen des Essays „Schreiben im Netz der Sprachen“ an, wie bspw. die Folgende:

Im heutigen Leben sieht man ständig Wörter und Bilder aus verschiedenen Welten nebeneinanderstehen. Durch Migration, Weltreisen oder Surfen im Internet befindet man sich immer häufiger in einer Situation, in der das Nebeneinander bereits existiert, ohne dass ein entsprechender Denkraum entwickelt worden ist. (Tawada 2016: 36)

Damit sind anhand der literarischen Texte von Tawada Yōko die Themen „Migration“ und „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ aufgegriffen, zu deren weiterführender Beschäftigung sich die Zeitschrift *biber* anbietet. Das Magazin richtet sich an junge Menschen in Wien *mit* und

ohne Migrationshintergrund, und möchte die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Stadt Wien zeigen (vgl. *biber* „über uns“, aufgerufen am 20.06.2018). Aber auch die Zeitung *AUGUSTIN* eignet sich anknüpfend an die Literatur von Tawada Yōko besonders gut als Quelle für authentische Texte für den DaF-Unterricht. „Die Zeitung selbst definiert sich einerseits als Stadtzeitung, auch mit unterhaltenden Elementen, andererseits als Forum radikaler Kritik aller Formen sozialer Ungerechtigkeit und als Plattform der Marginalisierten“ (*AUGUSTIN* „über uns“, aufgerufen am 20.06.2018). Seit Oktober 2017 bietet die Zeitung zudem für Unterrichtende des Faches Deutsch einen Spezialservice an, indem sie Lehrenden viermal jährlich per Mailingliste ausgewählte Artikel für den Sprachunterricht auf den Niveaus A1 bis B2 im Set versenden, wobei auch Texte des Literaturteils des *AUGUSTIN* enthalten sind (vgl. *AUGUSTIN* Nr. 462: 41).

5.4. *Schwager in Bordeaux* (2008)

Laut Aussage der Autorin ist *Schwager in Bordeaux* ein Großstadtroman. Dabei handelt es sich allerdings nur um eine formale Parallele, da der Roman genretypisch zeitlich und räumlich fragmentiert ist. Allerdings werden nicht wie üblicherweise im Großstadtroman die Stadt und das Leben in der Stadt zum literarischen Topos, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten der drei Städte Hamburg, Bordeaux und Osaka, in denen sich die Protagonistin Yuna bewegt, in ihrer geographischen Lage, die den Text systematisch koordinieren. Die drei Städte befinden sich alle in Meeresnähe und sind jeweils durch einen Fluss mit ihm verbunden (vgl. Bandhauer 2012: 206). Inhaltlich dreht sich der Roman um die Protagonistin Yuna, eine junge Studentin aus Japan, und ihre Beziehung zu einer älteren Frau aus Frankreich namens Renéé, die sie bei einer Kulturveranstaltung in Hamburg kennengelernt hat. Renéé vermittelt ihre Freundin Yuna an Maurice, ihren Schwager in Bordeaux als die Studentin beschließt Französisch zu lernen. Da Renéés Schwager für längere Zeit nach Vietnam geht, darf Yuna sein Haus vorübergehend bewohnen. Der Roman beginnt mit Yunas Ankunft in Bordeaux. Im Laufe des Buches erinnert Yuna sich an, und erzählt über Begegnungen mit verschiedenen Personen aus den drei Städten Hamburg, Bordeaux und Osaka, zu denen auch Renéé und Maurice zählen. Der Roman schließt mit einer offenen, traumartigen Szene im Schwimmbad in Bordeaux, in der Yuna glaubt, ihr Französischwörterbuch, welches sie sonst immer bei sich trägt, sei ihr gestohlen worden.

Das Geschehen wird hauptsächlich aus der Perspektive der Protagonistin Yuna erzählt und die Leser*innen erhalten dabei tiefe Einblicke in ihre Gedankenwelt, Wahrnehmungen und Empfindungen, was den Text besonders geeignet für die Förderung von Empathie und auch *language* und *cultural awareness* macht. Für die Analyse anhand des Fragenkatalogs wurde in

Hinblick auf den Einsatz im DaF-Unterricht eine Szene aus dem Roman ausgewählt, in dem sich die Protagonistin Yuna mit Maurice in einem Caférestaurant in Bordeaux befindet. Im Folgenden wird auf die Inhalte dieser Szene näher eingegangen, wobei sich die Zitate aus dem Romantext auf ein paar Beispiele beschränken werden. Der ausgewählte und analysierte Textausschnitt¹⁵ aus *Schwager in Bordeaux* befindet sich daher im Anhang dieser Arbeit.

In der ausgewählten Szene im Caférestaurant in Bordeaux erhält Yuna von der Kellnerin ungefragt die englische Speisekarte, während ihre Begleitung Maurice die französische Karte erhält. Yuna stellt fest, dass die Preise in der englischen Karte teils höher sind als in der französischen und teilt Maurice ihre Entdeckung mit, worauf er nur mit einem Lachen reagiert (vgl. Tawada 2011a: 81)¹⁶. Daraufhin holt Maurice die Kellnerin zu sich, die sich über die Diskriminierung von Yuna ebenfalls amüsiert zeigt und lediglich Maurice etwas erklärt anstatt sich bei Yuna zu entschuldigen. Yuna ist den beiden in der Situation unterlegen. Sie nickt nur ohne ihnen sprachlich etwas entgegen zu können. Außerdem ist sie auf die Erläuterungen der Speisekarten durch Maurice angewiesen. Er erklärt ihr die Wörter der Gerichte in den beiden Karten, regt sich aber nicht über die Benachteiligung nicht-französischsprachiger Menschen auf. Die Diskriminierung von Yuna wird dabei erneut ersichtlich, da nicht nur die Preise anders sind, sondern auch die Zutaten der Gerichte sich unterscheiden (S. 83). Yuna entscheidet sich schließlich dazu, einen Salat aus der französischen Karte zu bestellen, um damit gefühlt ihrer Diskriminierung entgegenwirken zu können:

腸 [= Darm, Eingeweide]

Yuna bestellte aus der französischsprachigen Speisekarte einen Salat. Sie wollte lieber aus der einheimischen Karte etwas Unbekanntes bestellen als aus der Ausländerkarte etwas Verständliches. Die Därme, das tiefere Gehirn, können meistens mehr verdauen als das höhere Gehirn im Kopf. Yuna wählte einen bestimmten Salat aus, weil er den längsten Namen trug. Wenn der Name lang ist, gibt es mehr Zutaten und somit auch auf Dauer eine größere Überlebenschance für die Konsumentin. (Tawada 2011a: 83–84)

Anschließend entwickelt sich zwischen Maurice und Yuna sich ein eher krampfhaftes und zaghaftes Gespräch in dem Yuna protesthaft versucht nur über Dinge zu sprechen, die in diesem Moment beiden zugänglich sind (S. 84). Yuna fühlt sich von Maurice nicht verstanden und vor den Kopf gestoßen, was sich auch an ihrer (Wunsch-)Vorstellung äußert, Maurice nie wieder zu begegnen (S. 84–85). Yuna, die zu Beginn schon versucht hatte, Maurice auf die offensichtliche Diskriminierung von ‚Ausländer*innen‘ und ‚nicht-französischsprachigen Menschen‘ aufmerksam zu machen, als sie ihn auf die Preisunterschiede in den beiden

¹⁵ Sowohl im Anhang als auch hier im Analysekapitel wurden die Hauptbedeutungen der sino-japanischen Schriftzeichen, die den Text gliedern, in eckigen Klammern angeführt. Diese sind in der Romanfassung nicht angeführt.

¹⁶ Bei indirekten Zitate aus *Schwager in Bordeaux* (Tawada 2011a) wird im vorliegenden Kapitel 5.4. fortan in Klammer lediglich die Seitenzahl angeführt, d.h. die Angabe „(S. 83)“ entspricht „(vgl. Tawada 2011a: 83)“.

Speisekarten hinwies, beginnt über das Verhalten von Maurice zu reflektieren. Indes hinterfragt sie kritisch sein Vorhaben, ein Buch über seinen Großvater zu schreiben:

祖 [= Vorfahre*Vorfahrin] [...]

Yuna war immer enttäuscht, wenn jemand mit einem ernsthaften Gesicht ankündigte, dass er über seinen Großvater ein Buch schreiben wolle. Warum wollen sie Portraits von den toten Vorfahren malen, wenn sie von lebenden Menschen umgeben sind? Yuna unterstellte ihm sogar eine ablehnende Geste gegen sie. Die Feiglinge flüchten an die Brust ihres Großvaters, weil die Gegenwart ihnen viel zu gemischt und ziellos vorkommt, fremdländisch, oder besser: feindlich und brutal, auch noch kommerziell, daher verlogen. (Tawada 2011a: 84)

Die Identität der Protagonistin Yuna scheint offen zu sein, da sie sich im ‚Ausland‘ (zuerst in Hamburg und jetzt in Bordeaux) befindet, dort lebt und verschiedene (Fremd-)Sprachen spricht oder lernt. Da sie sehr reflektiert mit der Situation umgeht, in der sie benachteiligt wird, lässt sich daraus schließen, dass sie feste Identitäten ablehnt und eindeutigen Zugehörigkeiten und Zuschreibungen kritisch gegenübersteht. Im obigen Zitat zum Buchvorhaben von Maurice zeigt Yuna ein starkes Bewusstsein für die Hybridität der Gegenwart und echauffiert sich über Personen, die an einer vermeintlich besseren und homogenen Vergangenheit festhalten. Das kritische Denken hilft Yuna schließlich dabei, sich gegen die Haltung von Maurice aufzulehnen und ihn zum Schweigen zu bringen, indem sie direkt seine Denkweise und sein Vorgehen hinterfragt, nachdem ihnen das Essen serviert wurde:

批 [= Kritik, Streik]

Die Kellnerin stellte zwei Teller auf den Tisch. Maurice versuchte, noch mehr von seinem Großvater zu erzählen. Yuna unterbrach ihn und fragte streng, warum es für ihn wichtig sei, über den Großvater zu schreiben. Maurice schwieg. Eigentlich wollte sie ihm etwas Lustiges sagen, um ihn zum Lachen zu bringen, aber sie tat genau das Gegenteil. (Tawada 2011a: 85)

Diese Textstelle demonstriert, dass man sich selbst durch kritisches Nachfragen in bestimmten Situationen (sprachlich) emanzipieren kann. Somit kann die Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht auch eine *machtkritische* und *ermächtigende* Funktion erfüllen. In Bezug auf *literature awareness* verdeutlicht das bestellte Essen, der Salat mit dem längsten Namen und mit vielen Zutaten, den Yuna aus der französischen Speisekarte bestellt hat (S. 83), metaphorisch die „bunte“ und „gemischte“ Gegenwart, in der sich Menschen mit unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen im gleichen Raum bewegen:

嚼 [= kauen, beißen]

Yuna und Maurice schnitten, kauten und schluckten die Blätter und Früchte, die auf weißen, viereckigen Tellern serviert wurden. Frisches und Gekochtes, Rohes und Gebratenes lagen nebeneinander. Mit dem Geräusch vom Knacken und Gluckern verging eine Viertelstunde, ohne dass sie den Mund zum Sprechen benutzten. Dann legten sie gleichzeitig das Besteck auf den Tisch und atmeten auf. (Tawada 2011a: 89)

In dem Moment, wo weder Maurice noch Yuna sprechen, und wo beide derselben Tätigkeit „Essen“ nachgehen, lockert sich die Stimmung zwischen ihnen, denn beim Essen begegnen sie sich plötzlich auf gleicher Augenhöhe als gleichwertige Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen. Obwohl Maurice neben Französisch auch Englisch spricht und vorhat, Frankreich zu verlassen, um für sein Buch nach Vietnam zu gehen, scheint er wenig Verständnis für Yuna und ihre

Situation zu haben. Die durchwegs ablehnende Haltung von Maurice gegenüber Yuna, weil sie kein Französisch spricht, kommt am Ende des festgelegten Ausschnittes deutlich zum Vorschein. Erst als Yuna versucht ein Wort französisch auszusprechen, nimmt Maurice sie mit anderen Augen wahr. Durch die „gemeinsame Sprache“ sieht er sie erstmals als individuellen Menschen. Er kommt Yuna entgegen, öffnet sich ihr, begrüßt sie freundlich und stellt sogar erstmals Körperkontakt mit ihr her, indem er ihre Hand berührt:

情 [= Mitgefühl, Sympathie, Leidenschaft]

Yuna sah auf ihrem weißen, viereckigen Teller nur noch einige kurze grüne Striche von Kräutern und winzige schwarze Kerne der Passionsfrucht. Yuna wollte sagen, dass diese Frucht glitschig, aber erheiternd sauer gewesen war, wusste aber nicht, wie sie es auf Englisch sagen konnte. Deshalb sagte sie einfach Passion und versuchte dabei dieses Wort so französisch wie möglich auszusprechen. Maurices Gesicht strahlte, er streckte seine Hand zu ihr, als ob er sie jetzt zum ersten Mal wahrnahm. Yuna, welcome to Bordeaux! Er drückte ihre Hand, und anschließend zündete er seine Zigarette an. (Tawada 2011a: 91)

Der eben dargelegte Ausschnitt aus dem Roman *Schwager in Bordeaux* in der Szene im Café wirft Fragen rund um die darin vorkommenden Figuren auf, die als Diskussions-, Sprech- und Schreibanlass für die Lernenden im DaF-Unterricht genutzt werden können: Wer sind Yuna und Maurice? In welcher Beziehung stehen die beiden zueinander? Wie sehen sie „optisch“ aus? Wie alt sind sie? Wo sehen sie sich selbst zugehörig? Welche ‚Herkunft‘ oder ‚Zugehörigkeit‘ haben sie in den Augen anderer? Warum gibt die Kellnerin Yuna eine englische Karte? Wie ist die Kellnerin dazu gekommen, Yuna eine andere Karte als Maurice zu geben? Auf welchen Faktoren basiert die Entscheidung der Kellnerin? Trifft sie die Entscheidung bewusst oder unbewusst? Welche Veränderungen bringt der Vietnamaufenthalt von Maurice für ihn möglicherweise mit sich?

In Hinblick auf deutungsmusteranknüpfendes Lernen wird anhand des Textes vor allem das Muster *Restaurantbesuch* aktiviert. Im DaF-Unterricht können sich die Lernenden darüber austauschen, welche Erfahrungen sie persönlich beim Essen in Restaurants oder außerhalb von ‚zu Hause‘ (z.B. bei Freunden) gemacht haben. Möglicherweise haben sie sich selbst schon in einer vergleichbaren Situation wie Yuna befunden. Dabei kann auch anknüpfend an das Wissen und die Erfahrungen der Lernenden thematisiert werden, wie Restaurantbesuche in verschiedenen Ländern und Regionen weltweit funktionieren können: Sind Restaurantbesuche eher etwas ‚Alltägliches‘ oder nur für spezielle Anlässe (z.B. *Geschäftssessen*, *Abschluss-* oder *Geburtstagsfeiern*)? Wovon ist das abhängig? Gibt man im Restaurant Trinkgeld? Wenn ja, wie viel Trinkgeld ist üblich? Wovon ist das abhängig? Welche Gerichte und Getränke werden im Restaurant angeboten, und welche nicht?

Abgesehen von der inhaltlichen Ebene, die den Ausschnitt für sprach- und kulturelle Lernprozesse im DaF-Unterricht geeignet macht, wurde der Roman auch aufgrund seiner Form, der Gliederung durch sino-japanische Schriftzeichen im Fließtext, ausgewählt. Diese spezielle

äußere Form hebt ihn von anderen literarischen Texten ab und macht ihn durchwegs äußerlich mehrsprachig. Die Ideogramme auf jeder Buchseite gliedern den Text sowohl optisch als auch inhaltlich. Sie funktionieren, insofern man deren Bedeutungen lesen oder ermitteln kann, wie kleine Überschriften innerhalb des Romans, um sich im Buch schneller orientieren zu können. Die Zeichen kündigen die kommenden Inhalte vorab an. Im Roman wird an anderer Stelle erklärt, wie Ideogramme für die Protagonistin funktionieren:

記 [= Aufzeichnung, Notiz, Bericht]

In der eher vollen Straßenbahn holte Yuna ihr Notizbuch aus der Handtasche und schrieb ein Ideogramm hinein. Maurice nickte verständnisvoll, als wüsste er, was sie schrieb.

Anders als Maurice fragen die meisten Menschen, wenn sie Yuna schreiben sehen, was sie schrieb. Nancy zum Beispiel wollte schon an ihrem ersten Arbeitstag alles über Yunas Notizbuch wissen. Yuna erzählte ihr davon ausführlicher als sonst, weil sie schon eine Scheibe Schwarzbrot mit Radieschen, die sie in der Kantine gekauft hatte aufgegessen, aber noch sieben Minuten Frühstückspause hatte. Ich will alles notieren, was mir passiert. Aber es passiert so viel und auch noch vieles gleichzeitig. Deshalb schreibe ich keinen Satz, sondern nur ein Ideogramm für jede Geschichte. Aus jedem Zeichen würde eine lange Geschichte entstehen, wenn ich es später auseinanderfummeln würde. (Tawada 2011a: 72)

Um mit den Lernenden im DaF-Unterricht im Zuge der Förderung von *literature awareness* die Form des literarischen Textes zu fokussieren, bietet sich der eben angeführte Abschnitt des Romans an. So können die Lernenden in Kleingruppen diskutieren, welche Bedeutungen die Schriftzeichen im Textausschnitt in der Szene im Café jeweils haben könnten, insofern sie kein Japanisch (oder Chinesisch) lesen können. Da der Roman hauptsächlich aus Yunas Perspektive geschildert wird, ist es naheliegend, dass die vielen Ideogramme im Buch diejenigen sind, welche Yuna in den jeweiligen Momenten und Situationen in ihr Notizbuch geschrieben hat respektive schreiben würde. Vielleicht hat Yuna ihre notierten Ideogramme selbst „auseinandergefummelt“ und ihre Erinnerungen nachträglich in einen Roman umgesetzt?

In einem weiteren Schritt können die Lernenden die Ideogramme der einzelnen Abschnitte in deutsche oder auch anderssprachige Überschriften „übersetzen“. Danach können sie die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten der anderen Kleingruppen miteinander vergleichen. Abschließend können den Lernenden die Bedeutungen der Schriftzeichen, wie sie in eckigen Klammern in der vorliegenden Arbeit angeführt wurden, mitgeteilt werden. Durch den Einsatz moderner Medien besteht für die Lernenden im DaF-Unterricht jedoch auch die Möglichkeit, die Bedeutungen der Ideogramme spielerisch selbst zu ermitteln.

Den einfachsten Weg für die Ermittlung der Bedeutungen durch die Lernenden stellen kostenlose Smartphone-Apps¹⁷ mit einer integrierten Wörterbuch- oder Übersetzungs-Funktion

¹⁷ Beispiele für solche Smartphone-Apps sind in etwa Google-Übersetzer oder auch *Shirabe Jisho* (beide zuletzt verwendet, am 20.05.2018). Die erstgenannte App funktioniert insbesondere bei längeren japanischen Textstellen gut, wie sie in den mehrsprachigen literarischen Texten der Autorin vorkommen können. Einzelne sino-japanische Schriftzeichen, wie bspw. jene in *Schwager in Bordeaux*, erfasst diese jedoch nicht immer sofort.

für sino-japanische Schriftzeichen (*kanji*) dar. Zahlreiche Apps bieten Nutzer*innen mit keinen oder auch nur sehr geringen Schriftkenntnissen die Möglichkeit, die Ideogramme entweder abzufotografieren, einzuscannen oder sie händisch „abzuzeichnen“ und auszuwählen. So können die Bedeutungen in Verbindung mit Beispielwörtern und -sätzen von den Lernenden im DaF-Unterricht auch eigenständig erkundet werden. Damit kann die Arbeit mit Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht auch zur Förderung von *Medienkompetenz* beitragen, die im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in etwa Zielsetzungen wie „technische Aspekte digitaler Medien kennen“ und „visuelle Symbolsysteme dekodieren können“ umfasst (vgl. Grünewald 2017: 245).

Der Roman weist mit den Ideogrammen Aspekte von äußerer Mehrsprachigkeit auf, weshalb er sich im DaF-Unterricht zur Förderung von *language awareness* anbietet. In der ausgewählten Szene im Caférestaurant kommt darüber hinaus auch Englisch im Ausruf „Yuna, welcome to Bordeaux!“ (Tawada 2011a: 91) vor. Im Laufe des gesamten Romans finden sich noch mehr anderssprachige Stellen mit Englisch oder auch französischen Ausdrücken wie z.B. „Pardon?“ (Tawada 2011a: 8) gleich am Beginn des Romans. Darüber hinaus kommen auch einzelne japanische Sätze wie „Boku mo suki da yo. Moo zenbu yonda.“ (Tawada 2011a: 146) vor. Etwas subtiler kommt auch Koreanisch vor:

Da fährt wieder die Gegenwart vorbei, sagte Yuna, während Nancy verwundert aufs Schiff starrte. – Wie? Die Gegenwart? Wo steht es? – Da! – Hyundai? Hast du mir nicht gestern gesagt, dass der Name drei Sterne bedeutet? – Nein, das wäre Samsung. (Tawada 2011a: 118)

Damit ist der Roman Schwager in Bordeaux ein anschauliches Beispiel für die mehrsprachig-deutsche Literatur von Tawada Yōko, welche die Lernenden im DaF-Unterricht zum Verfassen eigener mehrsprachiger Texte anregen kann.

Für niedrigere Niveaustufen wie zum Beispiel A2 bietet sich die Vorgehensweise des *authentischen Lesens* nach Susanna Buttaroni (1997: 231–233) an, welche die Fähigkeit des Verstehens von Lesetexten begünstigt, und die den Lernenden einen verstehenden Zugang zu Texten ermöglicht, die auch leicht über ihrem sprachlichen Niveau liegen können. Für dieses Leseformat auf A2 sollte nur mit Teilen des besagten Romanausschnittes gearbeitet werden (z.B. 値 und 似 sowie eventuell noch 腸 – siehe Anhang). Auf höheren Niveaustufen wie B2 und C1 kann die gesamte ausgewählte Szene im Caférestaurant, auch in Verbindung mit den genannten Zusatzteilen des Romans, gelesen und bearbeitet werden, um *language, cultural* und *literature awareness* bei den Lernenden zu fördern.

Die Szene im Caférestaurant bietet sich hervorragend für einen Perspektivenwechsel an. Das Geschehen kann von den Lernenden aus der Perspektive von Maurice oder aus jener der Kellnerin geschrieben werden, sodass die Lernenden deren Wahrnehmung, Gedanken und

Eindrücke schriftlich darlegen müssen. Diese Aufgabe trägt dazu bei, dass sich die Lernenden verschiedener Sichtweisen auf dieselbe Situation, in denen Sprache und Kultur eine wesentliche Rolle spielen, stärker bewusst werden. Weitere Schreibansätze für DaF-Lernende auf höheren Niveaustufen wären auch das Verfassen eines Beginns, einer Fortsetzung oder eines Endes des besagten Ausschnitts. Insbesondere beim Schreiben eines Beginns können die Figuren Yuna und Maurice charakterisiert werden. Beim Verfassen einer Fortsetzung und eines Endes müssen sich die Lernenden in die Situation und die beiden Figuren hineinversetzen und folgende Fragen beantworten: Was wird aus Yuna und Maurice? Wie wird es Yuna in Frankreich weiterhin (er)gehen? Geht sie weg aus Frankreich? Warum bleibt sie (nicht) hier? Welche Erfahrungen macht Maurice in Vietnam? Verändert ihn der Auslandsaufenthalt? Abschließend können die Lernenden ihren eigenen Texten und auch dem festgelegten Ausschnitt einen Titel geben und über die verschiedenen „Lösungen“ der Titel und Texte im Vergleich zum Originalroman von Tawada Yōko sprechen.

Weiterführend zum Romanausschnitt aus *Schwager in Bordeaux* bieten sich Texte an, die Konzepte wie *Herkunft*, *Heimat* oder *Zugehörigkeit* kritisch in den Blick nehmen, denn die Protagonistin Yuna wird im Roman als ‚die Andere‘ von ‚außen‘ konstruiert, die nach Bordeaux gekommen ist, ‚ursprünglich‘ aber nicht ‚hierher‘ gehört. Im Band *Gesichter der Donau* (2014) beschäftigt sich Ishraga Mustafa Hamid, wie aus dem Klappentext hervorgeht, in literarischer Form mit Begegnungen mit Menschen in Österreich. Im darin enthaltenen Gedicht „Politische Stimm-Erhebung“ wirft sie Fragen auf, mit denen auch der Romantext von Tawada Yōko in noch subtilerer Art und Weise arbeitet. Die folgenden Auszüge aus Hamids Gedicht sollen dies kurz demonstrieren:

Gibt es überhaupt ‚Wiener Blut‘?
oder den ‚echten Wiener‘, der ‚nicht untergeht‘?
Wien ist bunt
ihr Herzschlag pocht Liebe und Vielfalt

[...]

wir
die aus südlichen Ländern kamen
und die, die kommen werden
in Wien *Heimat* finden
weil Heimat ist
wo Menschen sind

Heimat?
die Welt ist die ‚echte‘ Heimat

Wien ist bunt
spricht alle Sprachen der Welt
hat bunte Identitäten (Hamid 2014: 49–50)

Der Text widmet sich vergleichbaren Thematiken wie das literarische Werk von Tawada Yōko und stellt damit ein Beispiel für die prinzipielle Eignung der Migrationsliteratur für den DaF- und auch den DaZ-Unterricht dar.

5.5. *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* (1993)

Bei diesem Text von Tawada Yōko handelt es sich um das erste Theaterstück der Autorin, welches in deutscher Sprache verfasst und veröffentlicht wurde. Es wurde vom „steirischen herbst“ in Auftrag gegeben und am 4. Oktober 1993 in Graz uraufgeführt (vgl. Tawada 1993: 5). Es ist einerseits vom postmodernen, absurden und surrealen Theater in Deutschland und Europa beeinflusst; andererseits arbeitet es reflexiv mit Aspekten des japanischen Nō-Theaters und des avantgardistischen Theaters in Japan (vgl. Arens 2010: 61). Im Sammelband *Mein kleiner Zeh war ein Wort* (2013), das eine Sammlung von zwölf Theaterstücken von Tawada Yōko umfasst, ist dieses Stück ebenfalls enthalten.

Das Stück beginnt damit, dass auf der Bühne vier heile Särge und ein kaputter, halb im Boden versunkener Sarg zu sehen sind. Eine weibliche Leiche ist in der Mitte der Bühne platziert und an der Wand hängen sieben Tiermasken (vgl. Tawada 1993: 7). Aus den heilen Särgen steigen nacheinander die Lebenden: zuerst die Schwester, dann der Bruder, später der Übersetzer und zuletzt der Nachbar (vgl. Tawada 1993: 8–11). Die Schwester führt das Reinigungsritual an der Toten aus und die übrigen Figuren versammeln sich rund um die Leiche. Der Erzähltext der vier Lebenden im Stück handelt von der Toten und über ihre Beziehungen untereinander und im Besonderen auch zum toten Körper (vgl. dazu auch Arens 2010: 63).

Inhaltlich geht es im Stück um das Aufblitzen fragmentarischer und verfremdeter Erinnerungsmomente aus einer diskontinuierlichen Gegenwart und Vergangenheit (vgl. Arens 2010: 67). Das Stück verzichtet auf einen linear-logischen Handlungsablauf. Die Figuren tragen keine Namen, sondern nur Funktionsbezeichnungen: *Schwester*, *Bruder*, *Übersetzer*, *Nachbar* und *die Tote*. Als gesamtes Stück ist es inhaltlich schwerer zugänglich als andere literarische Texte der Autorin, denn schließlich geht es in dem Stück um eine „gezielte Verunsicherung der Rezeptionsprozesse beim Zuschauer“ (Arens 2010: 65) oder bei den Leser*innen. Die punktuelle Darstellung der Handlung im szenischen Erzählen erleichtert es allerdings kürzere Ausschnitte aus dem Stück für den DaF-Unterricht herauszunehmen, die in sich geschlossen inhaltlich zusammenhängend und relativ realitätsnah erscheinen.

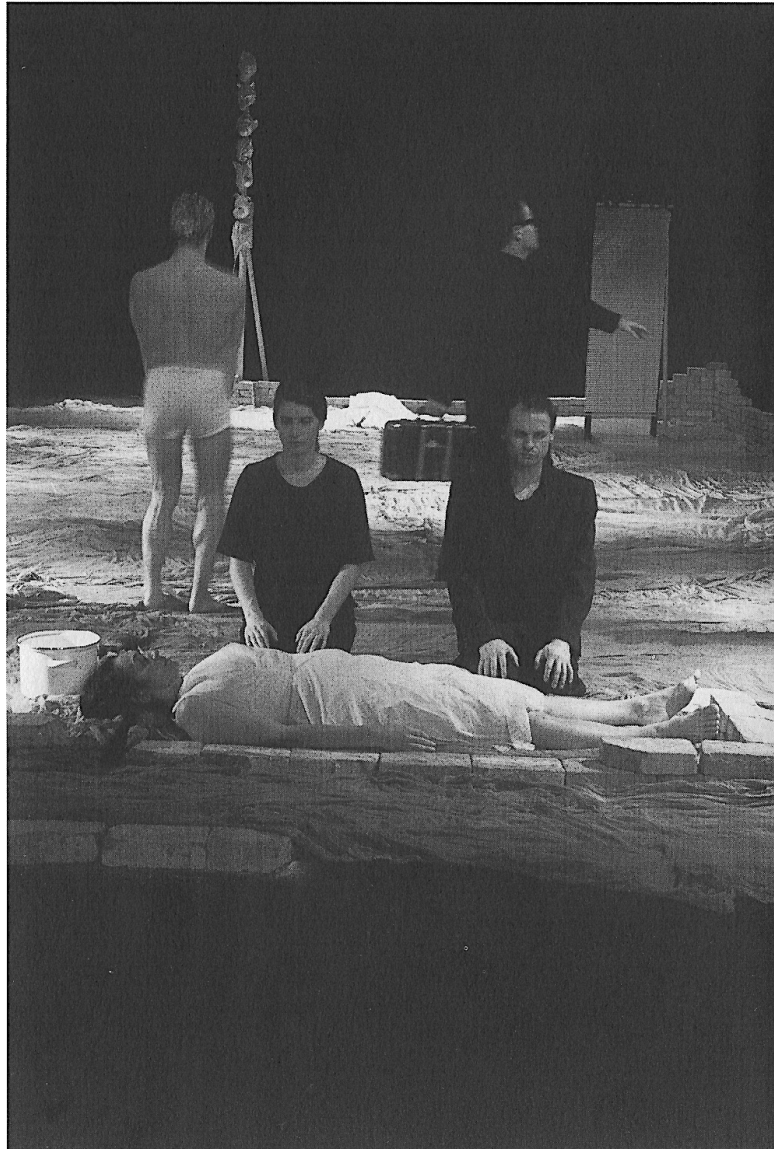


Abb. 6: Bühnenbild *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* – Figuren

(Foto © Furuya Seiichi)

Für die Analyse wurde ein Teil gegen Ende des Stückes gewählt. Der Textausschnitt wird in der vorliegenden Arbeit isoliert und nicht im Kontext des gesamten Theaterstücks betrachtet, um die Inhalte für den DaF-Unterricht in Bezug auf folgende Frage offen halten zu können: Über wen sprechen die Figuren? Der Ausschnitt gestaltet sich sprachlich eher komplex, weshalb er sich ca. ab dem Niveau B1 für den DaF-Unterricht eignet. Die thematischen Schwerpunkte liegen sowohl im Bereich *Sprache* als auch *Kultur*. In der ausgewählten Szene für den DaF-Unterricht sprechen die vier Figuren *Übersetzer*, *Nachbar*, *Bruder* und *Schwester* miteinander:

ÜBERSETZER: War es nicht so, daß Sie das Gespräch zwischen ihnen als Streit definiert haben, weil Sie nicht wahrhaben wollten, was die beiden redeten?

NACHBAR: Was wollte ich nicht wahrhaben?

ÜBERSETZER: Sie wollten nicht wahrhaben, daß Ihre Nachbarn eine ganz andere Sprache sprechen als Sie.

NACHBAR: Das kann nicht sein, denn ich habe alles verstanden, was sie redeten. Alles.

BRUDER: Man hört nur das, was man versteht.

NACHBAR: Ich wollte nur nicht so genau wissen, was mich beunruhigt. Es war immer etwas Seltsames an dieser Familie. Nein, es war keine Familie. Wer weiß, ob die Schwestern wirklich Schwestern waren, ob ihr Bruder wirklich ihr Bruder war.

SCHWESTER: Reden Sie etwas lauter.

ÜBERSETZER: Und konkreter. Ich kann nicht verstehen, warum viele Leute absichtlich so entstellte Redeweisen verwenden. Vielleicht damit sie – falls sie angeklagt werden – eine Ausrede haben. »Es war aber gar nicht so gemeint«, sagen sie immer hinterher. »Es war nur ein Übersetzungsfehler.« Das sind doch alles Ausreden. (Tawada 1993: 40–41)

Anders als bei den meisten hier präsentierten Texten von Tawada wird nicht aus der Perspektive einer Figur erzählt, sondern durch die dialogische Struktur des Theaterstückes haben die Rezipient*innen einen direkten Zugang zu mehreren Perspektiven. Die vielen Wiederholungen von Wörtern und grammatischen Strukturen machen den Text für die Leser*innen besonders eindringlich. Die äußerliche Form des Textes ist einsprachig Deutsch, jedoch wird Anders- und Mehrsprachigkeit auf der Inhalts- und Figurenebene thematisiert. Dies geschieht zum einen durch die Präsenz der Figur des Übersetzers. Zum anderen wird inhaltlich darüber gesprochen, dass jene zwei Personen, deren Gespräch der Nachbar behauptet mitgehört zu haben, eine andere Sprache sprechen als er.

Die sprachliche Form trägt zur Ambiguität des literarischen Textes bei, denn durch die Verwendung von Funktionsbezeichnungen statt Figurennamen werden mehrere Leseweisen denkbar. Der Text wirft diesbezüglich folgende Fragen auf: Spricht der Übersetzer von der Figur des Bruders und der Schwester, als er den Nachbar fragt, ob er nicht wahrhaben wollte, dass seine Nachbarn eine andere Sprache benutzen als er? Oder handelt es sich dabei um andere Personen oder Nachbarn? Ist die Familie, über die der Nachbar spricht, die Familie zu denen die Figuren Schwester und Bruder gehören, oder handelt es sich um eine andere Familie?

Folglich lässt der literarische Text auch mehrfache Lesearten zu. Das Gespräch, das sich zwischen den vier Figuren entfaltet, lässt sich bspw. als Streitgespräch lesen. Der Nachbar diskutiert und verhandelt mit dem Übersetzer über ein Problem in Bezug auf das aus den Figuren Bruder und Schwester bestehende Geschwisterpaar, das in seiner Nachbarschaft lebt. Der Streit der Geschwister mit dem Nachbarn soll nun mit Hilfe eines Übersetzers geklärt werden. Eine andere denkbare Leseart wäre jedoch, dass sich Nachbar, Bruder und Schwester zusammen mit einem Übersetzer über eine andere (Nachbars-)Familie unterhalten, die sie als gemeinsames Problem betrachten, worüber sich eine angeheizte Diskussion entwickelt. Daraus ergibt sich wiederum eine spannende Frage, die mit den Lernenden besprochen werden kann: Über welche Probleme wird hier verhandelt, und wo befinden sich die Figuren?

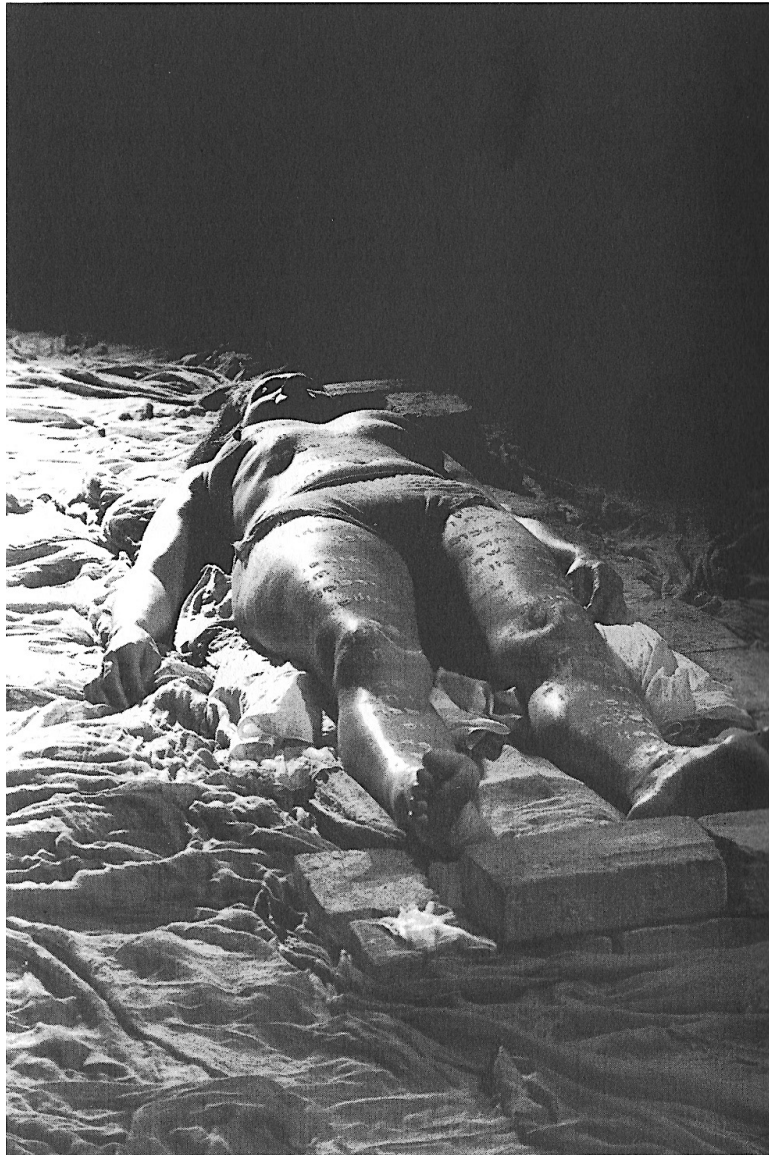


Abb. 7: Bühnenbild *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* – Die Tote

(Foto © Furuya Seiichi)

Die Beziehungen zwischen den sprechenden Figuren und den Figuren, über die sie sprechen, ergeben sich aus deren Funktionsbezeichnungen. Aber was bedeutet es, in verschiedenen Sprachen und Kulturen jeweils ein *Bruder*, eine *Schwester*, *Geschwister*, eine *Familie*, ein*e *Nachbar*in* oder ein*e *Übersetzer*in* zu sein? In welchem Beziehungs-verhältnis steht man zu den jeweils anderen Personen? Im literarischen Text werden mit diesen Fragen damit vor allem die Deutungsmuster *Familie* und *Nachbarschaft* aufgegriffen. Daran anknüpfend ergeben sich spannende persönliche Reflexions- und Diskussionsthemen für den DaF-Unterricht: Was bedeutet für dich Familie und Nachbarschaft? Was ist eine ‚traditionelle‘ ‚Familie‘ und ‚Nachbarschaft‘ für dich? Kennst du auch andere Konzepte von ‚Familie‘ und ‚Nachbarschaft‘? Wovon ist dein persönliches Verständnis von ‚Familie‘ und ‚Nachbarschaft‘ abhängig? Wovon denkst du kann dieses Verständnis für andere Personen abhängig sein?

Es wird eine Gegenüberstellung von *ich* respektive *wir* und *der*die andere(n)* erzeugt. Je nach gewählter Leseweise gestalten sich *wir* und *der*die andere(n)* verschieden. Abhängig von der subjektiven Verstehensweise des literarischen Textes kann *wir* in etwa aus Bruder und Schwester *mit* oder *ohne* Nachbarn bestehen. Folglich können *die anderen* entweder Bruder und Schwester oder aber auch eine andere ‚Familie‘ oder andere ‚Nachbarn‘ sein. Die Figur des Übersetzers fungiert dabei als Binde- und Übertragungsglied zwischen den jeweiligen Individuen und konstruierten Kollektiven. Im DaF-Unterricht in der Arbeit mit dem Ausschnitt des Theaterstücks gestaltet sich eine Diskussion der individuellen Verstehensweisen daher besonders spannend. Möglicherweise offenbaren sich durch die vielfältigen Perspektiven und Erfahrungshorizonte der Lernenden noch andere Wege der Interpretation dieses Textteiles und der Figurenkonstellation.

Die Figuren haben unterschiedliche Vorstellungen von Sprache und Kultur. Die Figur des Nachbarn zeigt sich vor allem im Vergleich zum Übersetzer diesbezüglich sehr unreflektiert. Der Nachbar möchte nicht wahrhaben und akzeptieren, dass er die Sprache und Kultur anderer Personen möglicherweise nicht versteht oder nicht verstehen kann. Er scheint Angst zu haben und verspürt Unbehagen als er mit dem*den *anderen* (*das andere* als Sprache und Kultur, *die anderen* als Personen) konfrontiert wird. Aufgrund seiner unreflektierten und beschränkten Denkweise wird der Nachbar von den übrigen drei Figuren kritisiert und zurechtgewiesen.

Die Figur des Übersetzers bewegt sich zwischen den Sprachen und Kulturen. Seine Identität ist somit offen und zeigt sich kritisch gegenüber der Denkweise des Nachbarn. Der Übersetzer übt Kritik an Menschen, die sich in heiklen (Gesprächs-)Situationen in Ausreden wie „Es war aber gar nicht so gemeint“ oder „Es war nur ein Übersetzungsfehler“ flüchten. Im Vergleich zum Nachbarn tritt der Übersetzer selbstsicher auf und zeigt keine Anzeichen von Angst gegenüber dem*den *anderen*.

Eine Aufgabe für den DaF-Unterricht wäre die Entwicklung eines Rollenspiels, in dem eine oder beide „Ausreden“, die der Übersetzer getätigt hat, vorkommen sollen. Dabei können die Lernenden auf ihren eigenen Erfahrungshorizont zurückgreifen und sich an Situationen aus ihrem eigenen Leben oder auch aus Erzählungen von Familie, Freunden und Bekannten, aus Büchern und Filmen erinnern, in denen vergleichbare Aussagen gemacht wurden. Im Rollenspiel können die Lernenden diese Erinnerungen und Erfahrungen noch einmal rückblickend betrachten und kritisch aufarbeiten. Um die Problematik der Aussage „Es war aber gar nicht so gemeint“ aufzuzeigen, eignen sich unterschiedliche Beiträge und Beispiele in anderen Medien, die von dieser Form der Ausrede handeln. Das Forum für Medienkritik VOCER, mit einem Sitz in Hamburg und München und einer eigenen Internetplattform, widmet

sich im Dossier der Journalistin Sheila Mysorekar unter der Überschrift „War doch gar nicht so gemeint!“ dem Thema *Rassismus* (und *Sexismus*) in journalistischen Medien (vgl. Mysorekar 2013, aufgerufen am 20.06.2018). Des Weiteren startete auch aus aktuellem Anlass zur Fußball-WM 2018 das Unternehmen *Dr. Oetker* die Werbekampagne *Love Cake*, deren sexistischen Charakter vom Unternehmen damit zu verteidigen versucht wird, indem es behauptet, es habe die Kampagne ja gar nicht auf diese Art und Weise interpretiert und gemeint:

"Die Kampagne 'Love Cake' inklusive des aktuell öffentlich diskutierten Fussball-Motivs wurde von einem Team ausschließlich aus modernen Frauen und teilweise auch Teilzeit arbeitenden Müttern entwickelt. Wir haben das Fußballmotiv jedoch offensichtlich nicht auf diese Weise interpretiert, sondern verstehen es auch mit einer gewissen Ironie", sagte eine Sprecherin von Dr. Oetker. Die Kampagne habe das Ziel, zum Backen zu animieren: "Wir freuen uns darüber, wenn der Mann die Frau glücklich backt, der Enkel den Opa oder die Schwester den Bruder." (*DiePresse.com*, aufgerufen am 20.06.2018)

Das Dossier von Sheila Mysorekar und der Online-Artikel der Presse mit dem beigelegten Werbeplakat der aktuellen *Dr. Oetker* Werbung zur Fußball-WM und dem zusätzlich verlinkten Werbevideo aus den 50er-Jahren eignen sich ausgehend vom Theaterstück zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sprachlichem Handeln. Den Lernenden kann anhand des Theaterstücks in Verbindung mit Zusatzmaterial verdeutlicht werden, dass Ausflüchte im Nachhinein unter dem Motto „Es war aber gar nicht so gemeint“ diskriminierende Aussagen und Handlungen keineswegs entschuldigen können, sondern dass bereits im Vorfeld darüber reflektiert werden muss. Die Werbung von Dr. Oetker und die formulierte Kritik am sexistischen Charakter dieser im Online-Artikel der *Presse* eignen sich auch anknüpfend an die Thematik „Essen und Trinken“ anhand des Romanausschnittes *Schwager in Bordeaux* oder auch an andere literarische Texte von Tawada Yōko, deren Werke oftmals auch eine „Identitätssuche in Zwischenräumen der Geschlechterbeziehungen“ (Koiran 2009: 267) kennzeichnet.

Die Figuren Bruder und Schwester kommen im Ausschnitt des Theaterstücks jeweils nur einmal kurz zu Wort, weshalb sich vergleichsweise wenig über ihr Sprachverständnis sagen lässt. Beide stören sich jedoch, ähnlich wie der Übersetzer, an den Aussagen des Nachbarn. Während der Nachbar behauptet alles verstanden zu haben, was geredet wurde, so ist der Bruder der Meinung, dass nur das gehört werden kann, was man auch versteht. Die Schwester bittet den Nachbarn lauter zu sprechen und daraufhin fordert ihn der Übersetzer auf, konkreter zu werden. Offen bleibt im Ausschnitt, was die Kritik von Übersetzer, Bruder und Schwester beim Nachbarn auslöst. Diese Frage kann ebenfalls im DaF-Unterricht anhand des Textes mit den Lernenden diskutiert werden: Wie würdest du mit dieser Kritik umgehen?

Eine weitere spannende Unterrichtsaktivität wäre es, die sprechenden Figuren sowie die im Sprechtext vorkommenden Figuren anders zu benennen. Die Funktionsbezeichnungen der Figuren können von den Lernenden durch Personennamen, Berufs- oder Tierbezeichnungen,

Märchengestalten und so weiter ersetzt werden. Eine Schreibvorlage für eine solche Aktivität könnte in etwa wie folgt aussehen:

.....: War es nicht so, daß Sie das Gespräch zwischen ihnen als Streit definiert haben, weil Sie nicht wahrhaben wollten, was die beiden redeten?
.....: Was wollte ich nicht wahrhaben?
.....: Sie wollten nicht wahrhaben, daß eine ganz andere Sprache sprechen als Sie.
.....: Das kann nicht sein, denn ich habe alles verstanden, was sie redeten. Alles.
.....: Man hört nur das, was man versteht.
.....: Ich wollte nur nicht so genau wissen, was mich beunruhigt. Es war immer etwas Seltsames an Nein, es war Wer weiß, ob die wirklich waren, ob wirklich war.
.....: Reden Sie etwas lauter.
.....: Und konkreter. Ich kann nicht verstehen, warum absichtlich so entstellte Redeweisen verwenden. Vielleicht damit sie – falls sie angeklagt werden – eine Ausrede haben. »Es war aber gar nicht so gemeint«, sagen sie immer hinterher. »Es war nur ein Übersetzungsfehler.« Das sind doch alles Ausreden.

Spannend ist in diesem Kontext auch die Frage, welche Konnotationen die jeweiligen Namen und Begriffe in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen haben. Um im DaF-Unterricht die Diskussion über Personennamen anzuregen, bietet sich auch das Zitat am Beginn der Einleitung der vorliegenden Masterarbeit an, oder der folgende Ausschnitt aus dem zuvor behandelten Roman *Schwager in Bordeaux*:

Hilde und der Philosoph hatten gemeinsam ein Kind gezeugt, dass weiblich zur Welt kam und den Namen Olivia bekam. Jeder Elternteil hatte einen anderen Grund, warum dieses Lebewesen diesen Namen bekommen sollte. Also hätten sie ihr eigentlich, um jede Verwechslung zu vermeiden, zwei Vornamen geben müssen: Olivia Olivia. (Tawada 2011a: 106)

Abschließend kann im DaF-Unterricht darüber diskutiert werden, wie sich die Bedeutung und die Stimmung des Originaltexts durch die Verwendung anderer Namen oder Begriffe verändert hat. Bevor reflexiv mit dem Original gearbeitet wird, kann auch zu Beginn mit dem eben präsentierten Lückentext in Kleingruppen gearbeitet werden, wo die Lernenden die Lücken selbstständig sinnvoll schließen sollen.

Eine andere Möglichkeit stellt das Verfassen eines Beginns und einer Fortsetzung des Originaltextes dar. Dabei soll das Stück örtlich und zeitlich situiert, die Figurenkonstellation verdeutlicht, und die verhandelten Probleme des Textausschnittes von den Lernenden definiert werden. Insbesondere auf höheren Niveaustufen können in Kleingruppen längere Theatertexte geschrieben werden, die im DaF-Unterricht auch (vor)gespielt respektive aufgeführt werden können. Folglich bietet sich das Stück auch als Ausgangspunkt für die Entwicklung und Arbeit an einem Theaterprojekt mit den Lernenden an.

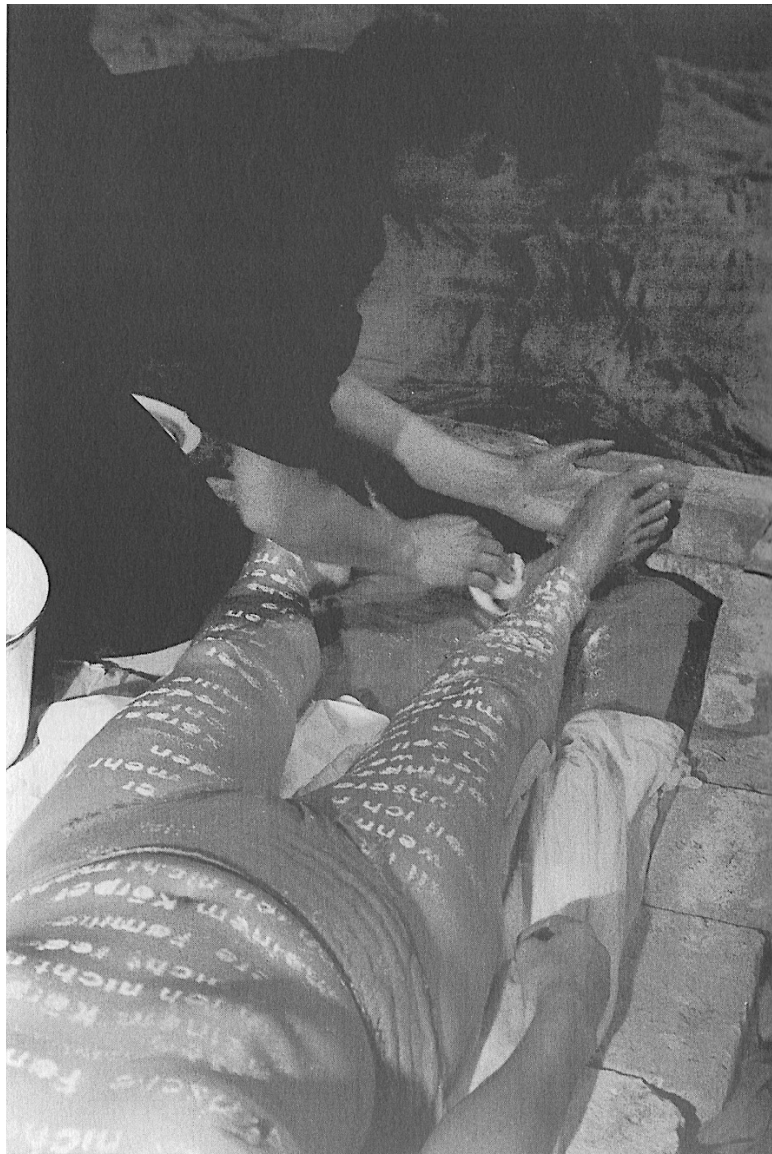


Abb. 8: Bühnenbild *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* – Reinigungsritual

(Foto © Furuya Seiichi)

In Hinblick auf *cultural awareness* bieten sich vertiefend auch weitere Ausschnitte aus „Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt“ an, wie beispielsweise die folgende Szene, wo die Gesprächsbeiträge der Figuren kürzer und sprachlich einfacher gestaltet sind als im zuvor thematisierten Teil. Dieser kann bereits auf dem Niveau A2 ohne größere Probleme gelesen und verstanden werden. Darin sprechen *Bruder*, *Nachbar* und *Schwester* miteinander:

BRUDER: Und? Was haben Sie sie noch gefragt?

NACHBAR: Ich habe sie gefragt, wo sie geboren ist.

BRUDER: Haben Sie gedacht, sie wäre unter Wasser geboren?

NACHBAR: Nein, das nicht. Aber wenn ich den Geburtsort meines Gesprächspartners weiß, fühle ich mich sicher.

BRUDER: Was hat sie geantwortet?

NACHBAR: Nichts.

SCHWESTER: Haben Sie dann ihren Paß kontrolliert?

NACHBAR: Nein.

SCHWESTER: Was ist Ihr Beruf?

NACHBAR: Nicht alles, was ich tue, hat mit meinem Beruf zu tun. (Tawada 1993: 44–45)

Der Ausschnitt eröffnet die Frage, wer *sie* ist und ermöglicht deutungsmusteranknüpfendes Lernen in Bezug auf *Nationalität, Herkunft, Zugehörigkeit, Beruf und Arbeit*. Noch stärker als im ersten Ausschnitt liegt hier der Fokus mehr auf Kultur als auf Sprache.

Da das Theaterstück eine dialogische Struktur aufweist und zur Aufführung und somit zum Sprechen gedacht ist, können damit im Anfangsunterricht auch Rhythmus, Aussprache und Redefluss der Lernenden trainiert werden. Weiterführend oder unterstützend bietet sich auch die Möglichkeit, mit Fotografien des Bühnenbildes (siehe Abb. 6–9) zu arbeiten, welche in den Büchern des Verlags *konkursbuch* zum Theaterstück enthalten sind. Die Lernenden im DaF-Unterricht können die Aufnahmen beschreiben und in Bezug auf einen der beiden vorgeschlagenen Textauszüge besprechen und kontextualisieren. Die Bilder bieten den Lernenden eventuell auch neue Möglichkeiten an, die ‚Leerstellen‘, die der literarische Text aufwirft, zu schließen.

In Anbindung an das Theaterstück bietet sich aus landeskundlicher Perspektive auch eine Beschäftigung mit dem *steirischen herbst* an. Der *steirische herbst* wurde 1968 gegründet und ist bis heute aktiv. Das jährlich stattfindende Festival bietet künstlerischen Produktionen eine Plattform für die kritische Auseinandersetzung mit Kultur und dem Zeitgenössischen, sowohl aus sozialer als auch aus politischer Sicht (vgl. *steirischer herbst* „über uns“, aufgerufen am 05.09.2018). Damit stellt das Festival einen spannenden Impulsgeber für einen kultur- und literaturbezogenen DaF-Unterricht dar.



Abb. 9: Bühnenbild *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* – Tiermaske

(Foto © Furuya Seiichi)

6. Ergebnisse

Im vorigen Kapitel wurden zwei Gedichte, ein Teil eines Essays und Textauszüge aus einem Roman und einem Theaterstück von Tawada Yōko untersucht und weiterführende Texte dazu vorgeschlagen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der fragengeleiteten Textanalyse mittels *close* und *wide reading* in zwei Abschnitten präsentiert und diskutiert.

6.1. Didaktisches Potential der Literatur von Tawada Yōko

Dieser Abschnitt umfasst die ganzheitliche Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich des didaktischen Potentials der Literatur von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht. Die Ergebnisse sind zur besseren Übersichtlichkeit in einen allgemeinen Teil und die aus dem Theorieteil bekannten Blöcke *language*, *cultural* und *literature awareness* gegliedert. Eine scharfe Trennung ist aufgrund von Überschneidungen nicht möglich, weshalb die Erkenntnisse nach den überwiegenden Schwerpunkten jeweils einem Bereich zugeordnet werden.

6.1.1. Allgemeine Erkenntnisse

Die Zitate aus den literarischen Texten von Tawada Yōko haben in Verbindung mit der fragengeleiteten Analyse mittels *close* und *wide reading* gezeigt, dass sich ihre Texte intensiv mit den Themen *Sprache*, *Kultur* und *Identität* auseinandersetzen und vielfältige Aspekte von Mehrsprachigkeit aufweisen. Die formal-ästhetische und thematisch-inhaltliche Beschaffenheit der literarischen Texte macht sie zu einem sehr gut geeigneten Lehr- und Lernmaterial für den DaF-Unterricht. Ihr literarisches Werk reicht dabei von kurzen, sprachlich einfach gehaltenen Texten, wie bspw. dem Gedicht „Die zweite Person Ich“, bis hin zu sehr langen, sprachlich komplexen Texten, wie bspw. den verschiedenen literarischen Essays, den Romanen und Theaterstücken der Autorin. Somit finden sich bei Tawada Yōko geeignete Texte für den DaF-Unterricht auf allen Niveaustufen, die teils auch schon auf niedrigen Kursstufen wie A1 und A2 im Detail gelesen und verstanden werden können. Je nach literarischem Text liegt der Fokus eher im Bereich *Sprache* oder im Bereich *Kultur*. Die Texte von Tawada Yōko schaffen einerseits ein Bewusstsein für Kulturen- und Sprachenvielfalt in der gegenwärtigen Gesellschaft in all ihren Aspekten, und können andererseits die Lernenden dazu anregen, diesen Umstand kreativ-produktiv für ihre eigenen Texte und ihren persönlichen Sprachgebrauch zu nutzen.

6.1.2. Ergebnisse zu *language awareness*

Ein wesentliches Thema und auch Stilmittel in den literarischen Texten von Tawada Yōko ist Mehrsprachigkeit, wobei äußere Mehrsprachigkeit im Vergleich zur inneren Mehrsprachigkeit in der Regel deutlich überwiegt (vgl. dazu auch Kapitel 7.3.). Die mehrsprachigen Texte von Tawada erlauben es im Sinne von *language awareness* gezielt andere Sprachen als Deutsch, also die Sprachen der Lernenden, in den DaF-Unterricht miteinzubeziehen. Der Mehrwert von Mehrsprachigkeit und Fremdsprache kommt dabei in den literarischen Texten der Autorin stark zum Ausdruck, was im Laufe der Arbeit mehrfach anhand der Zitate deutlich gemacht werden konnte. Die Texte von Tawada Yōko verweisen indes auch auf die Besonderheiten und „Stolpersteine“ der deutschen Sprache und arbeiten diese kreativ auf. Der Umstand, dass Deutsch – für die Autorin und auch für die in den Texten vorkommenden Figuren – eine Fremdsprache darstellt, wird nicht als Nachteil oder Fehlerquelle angesehen, sondern als (kreative) Bereicherung empfunden. Folglich können die literarischen Texte von Tawada Yōko eine motivierende Funktion für die Lernenden übernehmen und Neugierde für fremde Sprachen und Kulturen sowie für fremdsprachliche Literatur wecken.

Durch sorgfältige Beobachtungen und Analysen sprachlich-kultureller Phänomene entlarvt Tawada Yōko *in* und *mit* ihren hochgradig reflexiven literarischen Texten den Kunstcharakter von Sprache und Kultur. Besonders gut demonstriert dies in etwa der Beginn des analysierten Essays „Schreiben im Netz der Sprachen“, indem sich die Ich-Figur spannende Fragen in Zusammenhang mit Sprache und Kultur stellt, welche die Konstrukte in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen hinterfragen und aufbrechen. Aber auch die subtile Hinterfragung der formellen und informellen Anredeformen im Deutschen im Gedicht „Die zweite Person Ich“ kann dazu beitragen, den Lernenden im DaF-Unterricht den Kunstcharakter von Sprache und Kultur vor Augen zu führen. Die unauflösliche Verwobenheit von Sprache und Kultur kommt in Tawada Yōkos Literatur dabei klar zum Ausdruck.

Die Analyse in Verbindung mit dem theoretischen Kapitel zur Autorin hat gezeigt, dass sich die Literatur von Tawada Yōko ganzheitlich mit dem Thema Sprache beschäftigt und sich somit zur Förderung aller fünf Domänen von *language awareness* sehr gut eignet. Zum Beispiel können mit ihrem Band *Abenteuer der deutschen Grammatik*, aus welchem die beiden hier analysierten Gedichte („Die zweite Person Ich“ und „Die 逃走 des 月 s“) stammen, hervorragend sprachstrukturelle respektive grammatische Themen in den DaF-Unterricht eingeführt werden, um die *kognitive* Seite von *language awareness* zu behandeln. Die diversen Sprachvergleiche, Sprachspiele und experimentellen „Normverstöße“ in Tawadas Literatur ermöglichen das Aufzeigen von sprachlichen Kontrasten und Regularitäten. In den analysierten

literarischen Texten und den Zusatztexten der Autorin wurde zudem ersichtlich, dass sie beim Reflektieren über Sprache zahlreiche metasprachliche Ausdrücke enthalten.

In den literarischen Texten von Tawada Yōko geht es darüber hinaus auch um die konkrete Sprachverwendung und die Auswirkungen von Fremdsprache und Sprachwissen auf den Sprachgebrauch, also die pragmatische Seite von Sprache. Dies demonstrieren bspw. das Gedicht „Die 逃走 des 月s“ in der Mischung der Schriften und der Sprechtext der Figur des Übersetzers am Ende des untersuchten Auszuges des Theaterstücks *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt*. Anhand von Tawada Yōkos literarischen Texten kann also auch der *performative* Bereich von *language awareness* mit den Lernenden im DaF-Unterricht diskutiert und reflektiert werden.

Die Lesenden bekommen des Weiteren tiefe Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren in den literarischen Texten hinsichtlich sprachlicher und kultureller Phänomene. Stärker als ihre Lyrik und Theaterstücke vermögen dies insbesondere ihre Erzähltexte. Somit eignet sich ihre Literatur auch sehr gut, um affektives Lernen im DaF-Unterricht allgemein und folglich die *affektive* Domäne von *language awareness* zu fördern.

Das Gedicht „Die zweite Person Ich“ spricht zudem vor allem den *sozialen* Bereich von *language awareness* an, da es die Beziehung zwischen dem Ich und dem Gegenüber zum Thema macht und damit zum Nachdenken über die Faktoren anregt, die den Sprachgebrauch in unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Situationen bestimmen. Zudem stellt sich bei den meisten literarischen Texten die Frage nach der Kontextualisierung: Wer spricht mit wem, wann, wo, worüber, warum und wozu?

Schließlich ist die Literatur von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht auch aus politischer Perspektive interessant, da die Arbeit mit ihren Texten wertvolle Beiträge zur *politischen* Seite von *language awareness* leisten kann. Beispielsweise wird in den Texten, in etwa im Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“ oder im Romanausschnitt *Schwager in Bordeaux*, das Konstrukt der ‚Nationalsprache‘ und somit auch das Konzept von ‚Nation‘ und ‚Nationalität‘ sehr stark in Frage gestellt. Implizit leisten dies alle mehrsprachigen Texte von Tawada Yōko, da sie, wie insbesondere das mehrsprachige Gedicht, auf die Verwendung nur einer ‚Nationalsprache‘ (Deutsch oder Japanisch) verzichten. Zudem arbeitet ihre Literatur ironisch und kritisch mit Vorurteilen und Stereotypen in ihrer sprachlichen Manifestation, wie es die Analyse des Essays „Schreiben im Netz der Sprachen“ gezeigt hat. Aber auch die Szene im Caférestaurant des Romans *Schwager in Bordeaux* verdeutlicht, wie mittels Sprache Macht, soziale Kontrolle und Diskriminierung ausgeübt werden (vgl. Kapitel 2.1.2.). Die hier genannten Ergebnisse und Themenfelder, die der politischen Seite von *language awareness*

zugeordnet werden, sind auch für den Bereich *cultural awareness* wichtig, weshalb im Folgenden darauf noch einmal genauer Bezug genommen wird.

6.1.3. Ergebnisse zu *cultural awareness*

Die Arbeit mit Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht ermöglicht den Lernenden eine Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diskriminierung. Denn ebenso wie die Autorin *in* und *mit* ihren literarischen Texten sprachliche Strukturen und Gebilde reflektiert und kritisch hinterfragt, genauso verfährt sie auch mit kulturellen Phänomenen. Dies konnte besonders gut mit der Analyse des Romanausschnitts aus *Schwager in Bordeaux* gezeigt werden, in dem die Protagonistin Yuna von Maurice und der Kellnerin benachteiligt und nicht ernstgenommen wird. Durch eine kritische Reflexion der Situation und durch Nachfragen gelingt es ihr jedoch sich gegenüber Maurice zu emanzipieren. Dies demonstriert, wie Literatur von Tawada Yōko in Hinblick auf die geforderten Merkmale landeskundlicher Lernprozesse für den Sprachunterricht (siehe Kapitel 2.2.5.) auf die Lernenden *machtkritisch* und *ermächtigend* wirken kann.

Der besagte Romanausschnitt bringt gleichzeitig auch zum Ausdruck, dass die aufgegriffenen Themen und inszenierten (Problem-)Situationen in den literarischen Texten von Tawada Yōko auf vielfältige „reale“ Lebenssituationen aus dem Alltag der Lernenden umgelegt werden können. Aus der sprachlichen und inhaltlichen Beschaffenheit der literarischen Texte ergeben sich vielfältige alltagsrelevante Themen für einen handlungsorientierten DaF-Unterricht (vgl. Kapitel 2.2.5.). In den hier untersuchten Texten von Tawada Yōko waren dies in etwa die folgenden Themenbereiche und kulturellen (Deutungs-)Muster: *Anreden, Höflichkeit, Etikette, Gender, Alter, Mehrsprachigkeit, Kulturenvielfalt, Reisen, Leben im Ausland, Zugehörigkeit, Herkunft, Nationalität, Nationalsprache, Benachteiligung und Diskriminierung, Lesen und Schreiben, Tageszeiten, Arbeit, Beruf, Essen und Trinken, Familie und Nachbarschaft*. Somit finden sich in ihrer Literatur Beispiele in allen vier Klassen kultureller (Deutungs-)Muster (siehe Kapitel 2.2.1.). Daher bieten die Texte von Tawada Yōko vielfältige Möglichkeiten für deutungsmusteranknüpfendes Lernen im DaF-Unterricht.

Die Figuren in den literarischen Texten von Tawada Yōko weisen größtenteils komplexe und dynamische Identitäten auf. Ein anschauliches Beispiel für einen hybriden, komplexen Identitätsentwurf ist die Ich-Figur im Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“, die sich mit einem Netz mit dichten, lockeren, überlagerten und unvollendeten Stellen vergleicht, und die keine Antwort auf die Frage weiß, ob sie zu einem anderen Menschen geworden ist, seitdem sie in Hamburg lebt und Deutsch spricht. Der Essay verdeutlicht ebenso wie der

Romanausschnitt aus *Schwager in Bordeaux*, dass sich Identitäten auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskursen entwickeln und die Subjekte in anrufender Form konstruiert werden (siehe Kapitel 2.2.2.). Die literarischen Texte von Tawada Yōko können folglich der Forderung des (trans)kulturellen und kulturreflexiven Lernens für den Fremdsprachenunterricht gerecht werden, die Komplexität der Kultur(en) und Identität(en) gegenwärtiger Gesellschaften stärker in den Blick zu nehmen (siehe Kapitel 2.2.4.). Durch den Einsatz ihrer Literatur können die Lernenden im DaF-Unterricht für sprachliche und kulturelle Vielfalt im postkolonialen Zeitalter und in der Migrationsgesellschaft sensibilisiert werden. Im besagten Romanausschnitt und im dritten Teil des Essays „Schreiben im Netz der Sprachen“ werden *Vergangenheit* und *Gegenwart* thematisiert, wodurch der prozesshafte und dynamische Charakter von Kultur(en) und Sprache(n) in den literarischen Texten selbst zum Ausdruck kommt.

In Hinblick auf die Konstruktion von Gruppen und ‚Wir-Identität‘ wirkt die Literatur von Tawada Yōko dekonstruierend. Im Gedicht „Die zweite Person Ich“ bspw. geht es um ein Zweierverhältnis zwischen dem Ich und dem anderen Ich oder dem Ich und dem Gegenüber. Darüber hinaus bricht der Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“ mit der Ich-Figur, die sich über die Grenzen der Nationen hinwegbewegt und die mehrere Sprachen spricht, das Konstrukt von *Nation* und *Nationalsprache* auf. In ähnlicher Weise vermag dies auch die Protagonistin Yuna in *Schwager in Bordeaux*, die in Japan geboren wurde, in Deutschland lebt und sich nun in Frankreich aufhält. Die Inhalte der literarischen Texte und die darin agierenden Figuren werfen die Frage auf, inwiefern eindimensionale, homogenisierende Kategorisierungen wie z.B. ‚Nationalität‘ und ‚Nationalsprache‘ in mobilen Gesellschaften sinnvoll sind.

6.1.4. Ergebnisse zu *literature awareness*

Die Analyse zeigte, dass in den meisten literarischen Texten von Tawada Yōko eine Ich-Figur im Mittelpunkt steht, wie in etwa im Gedicht „Die zweite Person Ich“ oder im Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“. Auch in den vorgeschlagenen Zusatztexten der Autorin kommen größtenteils Ich-Figuren vor, wie bspw. im Kurzroman „Ein Gast“, in den Essayausschnitten aus den Bänden *akzentfrei* und *Talisman* und auch im Band *Überseetzungen*. Dadurch bieten die literarischen Texte von Tawada Yōko ein großes Identifikationspotential für ihre Leser*innen (vgl. dazu auch Neuhaus 2017: 12). Doch auch wenn keine Ich-Figur im Zentrum steht, wie in etwa im Roman *Schwager in Bordeaux*, der von der Figur Yuna handelt, so bekommen die Leser*innen tiefe Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt der Protagonist*innen und teils auch anderer Figuren. Aufgabe der Leser*innen ist es, die Eindrücke und Motive aller Charaktere im literarischen Text nachzuvollziehen und zu einer

bedeutungsvollen Einheit zusammenzufügen (vgl. Bredella 2000: 160). Dafür müssen die Lernenden im DaF-Unterricht ihren eigenen Erfahrungshorizont beim Lesen einbringen. Auch um die vielfältigen ‚Leerstellen‘ des literarischen Textes schließen zu können, sind die Lernenden dazu aufgefordert, ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen, um sie zu verstehen und ihnen Sinn geben zu können. Beim analysierten Theaterstück handelt es sich um Sprechtexte aus der Ich-Perspektive mehrerer Figuren, was bedeutet, dass die Leser*innen verschiedene Meinungen zum und Blickwinkel auf dasselbe Thema und Geschehen bekommen. Somit können die Lernenden sich einer dieser Sichtweisen anschließen, oder ihre ganz eigenen Gedanken dazu entwickeln.

In Hinblick auf *literature awareness* vermögen es die literarischen Texte von Tawada Yōko ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig die sprachliche Form für den Inhalt ist. Besonders demonstrierten dies das zweisprachige Gedicht „Die 逃走 des 月s“ und der Roman *Schwager in Bordeaux*. So lässt sich dem Gedicht ohne entsprechende Kompetenzen in beiden Sprachen (Japanisch und Deutsch) nur anhand seiner äußeren Form eine Bedeutung zuweisen. Der besagte Roman gliedert sich inhaltlich und optisch mithilfe sino-japanischer Schriftzeichen, welche bedeutungsweisend für die Themen in den folgenden Textabschnitten sind. Aber auch der Essay „Schreiben im Netz der Sprachen“ wurde durch die verschiedenen Sprachbeispiele aus dem Japanischen, die den Text äußerlich mehrsprachig machen, für die Lesenden besser nachvollziehbar. Des Weiteren trägt im Gedicht „Die zweite Person Ich“ und im analysierten Ausschnitt aus dem Theaterstück *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* die sprachliche Form wesentlich zur Mehrdeutigkeit des literarischen Textes bei, die vielfältige Verstehens- und Interpretationsmöglichkeiten eröffnet.

Durch die Literatur von Tawada Yōko wird den Lernenden die Komplexität von alltäglicher und literarischer Sprache nicht vorenthalten, sondern durch metasprachliche Reflexion, Sprachvergleiche und -experimente bewusst und zugänglich gemacht. Die durch Sprachspiele erzeugten Verstöße gegen sprachliche Normen verweisen dabei implizit auf die den Sprachen jeweils zugrundeliegenden Regeln (siehe Kapitel 2.3.5.), wie in etwa das mehrsprachige Gedicht „Die 逃走 des 月s“ in der Mischung zweier Schriftsysteme offenlegt. Durch den experimentellen Charakter können die literarischen Texte der Autorin die Lernenden zum produktiv-kreativen Umgang mit Sprache und Literatur im DaF-Unterricht und darüber hinaus anregen.

6.2. Methodische Aspekte in Hinblick auf den DaF-Unterricht

In diesem Teilkapitel wird zusammengefasst, wie aus methodischer Sicht die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die im vorigen Kapitels 6.1. dargelegten Erkenntnisse gelenkt werden kann. Im Theorieteil (vgl. Kapitel 2.3.2.) wurde aus methodischer Perspektive auf sprachspielerische Texte und das generative Schreiben (vgl. Belke 2007, 2011), das Herstellen und Reflektieren von Übersetzungen und das Verfahren der ‚dichten Lektüre‘ verwiesen. Darüber hinaus wurde in der theoretischen Auseinandersetzung auch auf andere handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen inklusive dem Perspektivenwechsel als Methode verwiesen (vgl. Kapitel 2.3.4. und 2.3.5.). Die Analyse der ausgewählten Literatur von Tawada Yōko hat ergeben, dass sich je nach ausgewähltem literarischen Text in Abhängigkeit von der jeweiligen Textsorte unterschiedliche Herangehensweisen an den Text und andere Unterrichtsmethoden anbieten, um *language, cultural* und *literature awareness* bei den Lernenden zu fördern. Je nach Lernziel und den hauptsächlich gewünschten Bereich, den man ansprechen möchte, eignen sich daher andere Arbeitsformen mit den literarischen Texten von Tawada Yōko, weshalb hier keine „Vorschriften“ oder „Vorgaben“ formuliert werden. Im Folgenden soll stattdessen nur ein kurzer Überblick über die Arbeitsweisen anhand der analysierten Beispielliteratur des Kapitels 5 gegeben werden, die sich besonders gut für den Einsatz der Literatur von Tawada Yōko im DaF-Unterricht anbieten.

Bei kürzeren literarischen Texten und insbesondere bei Gedichten der Autorin können die Lernenden im DaF-Unterricht Übersetzungen oder Transkriptionen anfertigen. Gestalten sich die Texte dabei innerlich oder äußerlich mehrsprachig, so ist diese Methode besonders herausfordernd und spannend. Für diese Art der Aufgabe ist z.B. das mehrsprachige Gedicht „Die 逃走 des 月“ von Tawada Yōko geeignet, das auch in einer deutschen und japanischen Fassung vorhanden ist. Die Anfertigung von Übersetzungen mit anschließenden reflexiven Fragestellungen eignet sich sehr gut zur Förderung von *language* und *literature awareness*.

Das Verfassen von Paralleltexten durch die Lernenden anhand von Lückentexten, Textgerüsten und Mustervorlagen des literarischen Textes bietet sich bei nahezu allen Werken der Autorin an. In der vorliegenden Arbeit finden sich dazu in den einzelnen Teilkapiteln der Analyse jeweils Mustervorschläge für den DaF-Unterricht. Je nach verwendetem Text, je nach Textsorte und vorkommenden Figuren kann der Perspektivenwechsel, d.h. das Umschreiben des Textes aus der Perspektive einer anderen Figur oder gegebenenfalls auch aus einer anderen Erzählperspektive (vgl. Surkamp 2007: 94), eine Möglichkeit darstellen. Besonders gut bietet sich dies bei erzählenden Texten an, wie z.B. beim Romanausschnitt *Schwager in Bordeaux*, wo das Geschehen anstatt aus der Perspektive von Yuna aus Sicht von Maurice oder der

Kellnerin formuliert werden kann. Aber auch freiere Formen der Textarbeit und Textgestaltung eignen sich für die Literatur von Tawada Yōko, wie in etwa die Entwicklung eines Rollenspiels zum literarischen Text.

Eine weitere Möglichkeit stellt das Verfassen von „Lösungsansätzen“ oder „Handlungsalternativen“ dar. Diese Form bietet sich zum Beispiel sehr gut für das Theaterstück *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt* und den Roman *Schwager in Bordeaux* an. Auch das Schreiben von dem literarischen Text vor-, zwischen- oder nachgelagerten Inhalten und Szenen bietet sich bei vielen Texten sehr gut für den DaF-Unterricht an. Wie die Analyse gezeigt hat, können auch einzelne provokante Wörter, Phrasen und Sätze aus den literarischen Texten herausgegriffen, und von den Lernenden in eigenen Texten verarbeitet werden. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage „Es war aber gar nicht so gemeint“ des Übersetzers im besagten Theaterstück.

Die hier aufgezählten Formen der Textarbeit im Sinne handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben ermöglichen den DaF-Lernenden persönliche Zugänge zum literarischen Text, wodurch affektives sowie deutungsmusteranknüpfendes Lernen begünstigt und die symbolische Kompetenz der Lernenden gefördert werden können. Wesentlich zur Förderung von *language, cultural und literature awareness* bei den Lernenden sind darüber hinaus gezielte Reflexions- und Diskussionsfragen zusammen mit den eben dargelegten Aufgabenformaten. Diese sollen sich auf die ‚Leerstellen‘ des literarischen Textes oder auch auf die von den Lernenden selbst angefertigten Texte beziehen. Die Fragen sollen dabei die ästhetischen, sprachlichen und kulturellen Besonderheiten der jeweiligen Texte in den Blick nehmen. In den Analysekapiteln wurden zahlreiche Fragen zu den einzelnen literarischen Texten gestellt, welche mit den Lernenden im DaF-Unterricht besprochen werden können.

Im Rahmen didaktischer Arbeiten wird auch auf die Recherche als wichtiges Tool für insbesondere landeskundliche Lernprozesse verwiesen, da sie sehr stark lernenden- und projektorientiert ausgerichtet ist, und auf die Erstellung eines eigenen Produktes abzielt (vgl. Fischer/Frischherz/Noke 2010, zit. n. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 9). Auch die Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko bietet sich dazu an, die Lernenden eigenständig nach weiterführenden Materialien recherchieren zu lassen. Solche Aufgaben können einen Beitrag zur kritischen Beurteilungs- und Kontextualisierungsfähigkeit der Lernenden in Bezug auf Informationen und Quellen leisten, was einen wichtigen Bestandteil von landeskundlichen Lernprozessen darstellt (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 9) und somit auch ein Teilaspekt von *cultural awareness* ist.

Die Literatur von Tawada Yōko stellt einen guten Ausgangspunkt für kreative Formen der Textarbeit im DaF-Unterricht dar. Ihre Texte bieten sich einführend oder ergänzend zu Themen und Inhalten in DaF-Lehrwerken an, um sprachlich-kulturelle Phänomene tiefgehend reflektieren und hinterfragen zu können. Ihre literarischen Werke können zur Perspektiven- und Methodenvielfalt im DaF-Unterricht beitragen, indem sie zum Einsatz zeitgemäßer Unterrichtsmethoden, moderner Medien und Recherchertools im DaF-Unterricht anregen, wie es auch in der Analyse von *Schwager in Bordeaux* vorgeschlagen wurde. Auch in anderen Forschungsarbeiten zu den literarischen Texten von Tawada Yōko wird Recherchearbeit als Instrument für den DaF-Unterricht angeführt (siehe Kapitel 3.2.).

Ausgehend von den literarischen Texten der Autorin bieten sich für den DaF-Unterricht unterstützend und weiterführend auch andere Zusatztexte und -materialien an, wie sie im Analysekapitel jeweils vorgeschlagen wurden. Damit ergeben sich für den DaF-Unterricht vielfältige Textrepertoires abseits literarischer Texte, wie z.B. Ratgeber, Zeitungsartikel, Infografiken, Blogeinträge, Fernsehsendungen, Filme oder einzelne Websites, die in einer anderen Form verschiedenste Themen im Zusammenhang mit Sprache und Kultur in den Blick nehmen und so einen abwechslungsreichen DaF-Unterricht mit authentischen Materialien ermöglichen.

7. Kritische Selbstreflexion

Dieses Kapitel beinhaltet die kritische Selbstreflexion des gesamten Prozesses der vorliegenden Masterarbeit, teils auch in Anknüpfung an die in Kapitel 4 dargelegten methodischen Aspekte.

7.1. Reflexion der Zielgruppe

Zu Beginn des Arbeitsprozesses war angedacht, die Zielgruppe auf DaF-Lernende (und Lehrende) in Japan einzuschränken. Dies hatte folgende Gründe: Erstens ist für Lernende mit Japanisch als Erstsprache das gesamte Werk der Autorin rezipierbar. So ist es beispielsweise im DaF-Anfängerunterricht auch möglich, ihre japanischen Texte heranzuziehen. Diese können sich in ähnlicher Weise, wie es die Autorin in ihren deutschen Texten mit dem ‚Japanischen‘ tut, formal und inhaltlich mit der Sprache Deutsch und mit kulturellen Phänomenen des deutschsprachigen Raumes beschäftigen. Ihre literarischen japanischen Texte weisen dabei auch Anteile von Mehrsprachigkeit auf, d.h. in den japanischen Texten kommen vereinzelt deutschsprachige Wörter, Phrasen oder Passagen zum Einsatz. Das zeigt z.B. ein Blick auf die Textsammlung *Jissen-hen: doitsugo no bōken* 実践編 ドイツ語の冒険 „Praxisteil: Ein Deutschabenteuer“ (Tawada 2017b). Zweitens besteht für DaF-Lernende, die in Japan mit Japanisch als Erstsprache aufgewachsen sind, ein sehr großes Identifikationspotential mit der Autorin. Auch inhaltlich sind ihre Texte für solche Lernende in der Regel noch leichter nachvollziehbar als für Lernende, die in anderen sprachlichen und kulturellen Räumen sozialisiert wurden. Dies liegt daran, dass die literarischen Texte von Tawada Yōko oftmals auf Vergleichen zwischen der deutschen und der japanischen Sprache oder ‚Kultur‘ basieren. Um jedoch die Inhalte der vorliegenden Masterarbeit für ein breiteres Publikum nützlich und zugänglich zu machen, wurde letztlich auf die Einschränkung der Zielgruppe „DaF in Japan“ verzichtet und stattdessen auf „DaF weltweit“ erweitert und festgelegt.

Die Einsichten in die literarischen Texte von Tawada Yōko wurden auf den DaF-Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen ausgerichtet, und können somit nicht eins zu eins für den DaZ-Unterricht geltend gemacht werden. Dafür wäre eine stärker rassismuskritische und migrationspädagogische Arbeits- und Herangehensweise an die Thematik notwendig gewesen, die im Rahmen dieser Masterarbeit einerseits aus zeitlichen Gründen und andererseits aufgrund der vorgeschriebenen Textlänge leider nicht zusätzlich möglich war. Des Weiteren bin ich persönlich der Ansicht, dass sich für den DaZ-Unterricht, insbesondere im Kontext von Flucht und Asyl, eventuell literarische Texte anderer Autor*innen im Vergleich zur Literatur von Tawada Yōko besser anbieten. Es gibt zahlreiche Autor*innen,

die in vergleichbaren und weniger privilegierten Position als die in dieser Masterarbeit behandelte Autorin deutschsprachige Migrationsliteratur verfasst haben, wie zum Beispiel Dimitré Dinev, Emine Sevgi Özdamar, André Ekama oder Ishraga Mustafa Hamid. Dennoch denke ich, dass sich weite Teile der Ergebnisse auch auf einen DaZ-Lehr-Lern-Kontext und auf andere Autor*innen übertragen lassen, deren literarische Texte sich dem Genre der ‚Migrationsliteratur‘ oder der ‚interkulturellen Literatur‘ zurechnen lassen. Dies liegt daran, dass sich Tawada Yōko, auch wenn sie sich in einer gesamtgesellschaftlich gesehen eher privilegierten Position befindet, nichtsdestotrotz Sprache und Kultur überaus kritisch in den Blick nimmt und sprachlich-kulturelle Pluralität positiv betrachtet.

7.2. Reflexion des Zusatzmaterials

Im Laufe der Analyse der ausgewählten literarischen Texte von Tawada Yōko in Kapitel 5 wurde auf vielfältige weiterführende Texte und Zitate aus den Werken der Autorin verwiesen. Zusätzlich wurden andere literarische und nicht-literarische Texte, Medien und Materialien anderer Personen(gruppen) zur weiteren Beschäftigung mit sehr unterschiedlichen Themen vorgeschlagen. Da Zusatzmaterialien, die nicht von Tawada Yōko stammen, zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht, oder zumindest nicht unmittelbar, beitragen können, beschränkte sich die Anzahl der Vorschläge auf jeweils ein paar wenige Beispiele. Die genannten Beispiele verstehen sich dabei als eine sehr freie, un abgeschlossene Auswahl an Texten und Medien. Teils wurden auch nur „breite Repertoires“ genannt, wo sich authentische Materialien für den DaF-Unterricht finden lassen, wie bspw. die Zeitung *AUGUSTIN*, das Magazin *biber*, Filme oder Werke anderer Autor*innen. Die Verweise dienten primär dem Zweck zu demonstrieren, wie ausgehend von den literarischen Texten der Autorin Tawada Yōko im DaF-Unterricht verschiedenste inhaltliche Themen eingeführt oder vertieft werden können.

7.3. Reflexion der hermeneutischen Arbeitsweise

In der in dieser Arbeit analysierten Literatur von Tawada Yōko war äußere Mehrsprachigkeit ein wesentliches literarisches Stilmittel und auch Thema in den Texten selbst. Der im Theorieteil angesprochenen Thematik der *inneren* Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 2.1.3.) konnte im Analyseteil weniger Rechnung getragen werden. Sehr wohl finden sich jedoch in der Literatur der Autorin auch sehr gute Beispiele für die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen auf der formalen und inhaltlichen Ebene der literarischen Texte, wie bspw. in „Wolkenkarte“ (2002) aus dem Band *Überseesungen*. In „Wolkenkarte“ werden regionale Sprachunterschiede

innerhalb der Schweiz und schweizerische Ausdrücke zusammen mit äußerer Mehrsprachigkeit thematisiert, wie der folgende Ausschnitt deutlich machen soll:

Eine Woche später frage mich eine Frau:
Haben Sie ein Velo?

Ich war erschrocken, denn »Velo« klingt fast genauso wie ein japanisches Wort, das »Zunge« bedeutet. Haben Sie eine Zunge? Das ist eine wichtige Frage. Haben Sie die Zunge, die man braucht um hierher zu gehören?

Nein habe ich nicht. Denn meine Zunge kann die Wörter nicht so aussprechen wie die Zunge der Einheimischen.

In einem linguistischen Aufsatz habe ich gelesen, dass es in der Schweiz ungefähr 75 regionale Ausdrücke für Marienkäfer gibt. Seitdem stelle ich jedem Menschen, dem ich in diesem Land begegne, die folgende Frage: Wie bezeichnen Sie das Tier, das auf dem Rücken Sterne trägt? (Tawada 2013b: 52)

Dieser Ausschnitt demonstriert, dass auch innere Mehrsprachigkeit Stilmittel und Thema der Literatur von Tawada Yōko sein kann. Damit wird auch schon auf ein Merkmal von theoretischen Arbeiten verwiesen, die sich in der Analyse literarischer Texte hermeneutischer Verfahren bedienen, nämlich die Offenheit der Texte, der Textauswahl und der Deutungen sowie die damit einhergehende Unabschließbarkeit der Prozesse und Erkenntnisse (vgl. dazu Legutke 2016, Schmenk 2016, Volkmann 2016), welche im Folgenden genauer besprochen werden soll.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte nicht das gesamte literarische Werk von Tawada Yōko betrachtet werden, weshalb das Problem der Textauswahl wesentlich gegeben war. Die Kriterien der Auswahl für die literarischen Texte der Autorin sind in Kapitel 4.3. ausgeführt. Aber auch in Hinblick auf die Auswahl der wissenschaftlichen Lektüre stellte sich die Frage, welche Beiträge gelesen und in die Masterarbeit hineingenommen werden. Der Schwerpunkt wurde auf aktuelle Beiträge zu *language awareness*, kulturellem und literarischen Lernen im deutschsprachigen Raum gelegt. Es wurde zudem insbesondere darauf geachtet, Arbeiten von Lehrenden der Universität Wien und die Beiträge, auf welche sich die Lehrenden in ihrer Forschung bezogen haben, zu verarbeiten, da ich mich selbst auch in diesem Diskurs verorte.

Ein weiteres Problem stellt die Offenheit literarischer Texte mit ihren vielfältigen ‚Leerstellen‘ dar, und dass in einer abgegrenzten Masterarbeit nur ausgewählte Textteile und Aspekte der Texte detailliert betrachtet werden können. Darüber hinaus stehen auch mir als Forscherin zum Verstehen und zur Analyse der literarischen Texte in Hinblick auf den DaF-Unterricht nur die mir bekannten kulturellen (Deutungs-)Muster und mein persönlicher Wissens- und Erfahrungshorizont zur Verfügung. Um dieser Begrenztheit bestmöglich zu begegnen, wurde möglichst viel deutsche, englische und japanische Sekundärliteratur zur Autorin rezipiert, welche auch in die Textanalyse einbezogen wurde, um vielfältigere Perspektiven als die eigene auf die literarischen Texte zu bekommen. In der Analyse der

Literatur von Tawada Yōko wurde zudem mehrfach auf Alternativen des Verstehens verwiesen. Die gewonnenen Erkenntnisse und als relevant erachteten Aspekte der literarischen Texte wurden des Weiteren vielfach auch als Fragen anstatt als „Fakten“ formuliert, um den Leser*innen dieser Masterarbeit dadurch eigene Denkanstöße zu geben und ihnen andere Wege des Verstehens zu ermöglichen. Das *close reading* der fünf ausgewählten literarischen Texte wurde außerdem durch ein *wide reading* ergänzt, um dadurch mehr literarische Texte von Tawada Yōko in der Analyse der Einzeltexte berücksichtigen zu können. Es wurde auch nach dem Prinzip des *wide reading* vorgegangen, um auf weiterführende Texte zum Thema der untersuchten literarischen Texte in anderen Medien, aus anderen Perspektiven und von anderen Personen oder Autor*innen zu verweisen.

Das *close reading* der literarischen Texte erfolgte nach dem Prinzip des „hermeneutischen Zirkels“, wodurch im Sinne hermeneutischer Verfahren das Problem der *self-fulfilling prophecy* gegeben ist. Es besteht die Gefahr, etwas im Gegenstand zu erkennen, von dem man glaubt, dass es sich auch in den Einzelteilen widerspiegelt. Die Eigenschaften werden in anderen Gegenständen ebenfalls erkannt und tragen nach und nach dazu bei, die Eingangswahrnehmung nur noch zu bestätigen. Damit ist eine bedeutende grundsätzliche Problematik jeglicher Forschungstätigkeit angesprochen, und zwar die Frage, wie man mit dem eigenen Vorwissen umgehen soll (vgl. Volkmann 2016: 232). Um dieser Frage nachgehen zu können, wird im nächsten Abschnitt auf die allgemeinen Gütekriterien der Fremdsprachenforschung verwiesen, um zu zeigen, inwiefern die vorliegende Masterarbeit den Anforderungen wissenschaftlicher Forschung gerecht werden kann.

7.4. Reflexion der Einhaltung von Gütekriterien

Als bedeutende übergreifende Gütekriterien für Forschungsarbeiten im Fach DaF/DaZ als einen Teilbereich der Fremdsprachenforschung gelten:

- (1) die Transparenz bzw. intersubjektive Nachvollziehbarkeit,
- (2) die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses,
- (3) die Berücksichtigung und Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion,
- (4) die Anschlussfähigkeit an vorhergehende und nachfolgende Forschung,
- (5) die Diskussion des Praxisbezuges, sowie schließlich
- (6) die Einhaltung ethischer Standards¹⁸ (Schmelter 2014: 37).

¹⁸ Da es sich bei der vorliegenden Masterarbeit um eine theoretische und keine empirische Forschungsarbeit handelt, wird auf eine Reflexion der Einhaltung ethischer Standards verzichtet.

Zusammengefasst lässt sich damit das Wesentlichste dieser sechs Kriterien für die vorliegende Masterarbeit wie folgt bestimmen: „Forschende sollten [...] offenlegen, an welchen Forschungsstand, an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und welche Lehr-Lern-Kontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Kontext hinaus übertragen werden können“ (Schmelter 2014: 37).

Das Prinzip der Offenlegung, welches die Nachvollziehbarkeit bedingt, wurde konsequent verfolgt und eingehalten. Im Theorieteil in Kapitel 2 und 3 wurde in den einzelnen Abschnitten jeweils deutlich gemacht, an welchen Forschungsstand und welche Theorien und Erkenntnisse die vorliegende Arbeit anknüpft. Der Bedarf der Herausarbeitung des Potentials der Literatur von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht ergab sich einerseits aus Lücken in der theoretischen Forschung, sowie andererseits aus den jeweiligen Forderungen der Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik an die Unterrichtspraxis, wie es in den Kapiteln 1 bis 3 thematisiert wurde. Die Komplexität des Gegenstandsbereiches und seine Prozesshaftigkeit wurden im Laufe der vorliegenden Arbeit aufgezeigt und es wurde versucht, diese bestmöglich zu reflektieren. Bereits im Einleitungskapitel wurde verdeutlicht, dass es sich beim festgelegten Lehr-Lern-Kontext um DaF-Lernende im Erwachsenenalter weltweit handelt. In Kapitel 7.1. wurde diese Wahl begründet und reflektiert. Dort wurde auch diskutiert, inwiefern die gewonnenen Ergebnisse auf andere Kontexte übertragbar sind, worauf in Kapitel 8 abschließend ebenfalls noch einmal Bezug genommen werden soll.

8. Fazit und Ausblick



Abb. 10: Tawada Yōko

Foto © Yves Noir

Ich denke nicht, dass man in Europa japanische Namen in der Originalreihenfolge schreiben müsste. Denn es ist eine Eigenschaft des Personennamens, dass er sich bei der Überschreitung einer Grenze verwandeln kann. Ich meine nicht nur die Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen. In Japan bekommt man zum Beispiel einen neuen Namen, wenn man stirbt. Mit dem neuen Namen, der auf dem Friedhof steht, kann der Tote auf die Reise ins Jenseits gehen. Auch bei einer Eheschließung, einer Adoption oder einem Geschlechtswandel kann sich der Name verwandeln. (Tawada 2011b: 94)

Die vorliegende Arbeit mit der Analyse ausgewählter literarischer Texte von Tawada Yōko hat gezeigt, dass ihre Literatur vermag, die Lehrenden und Lernenden innerhalb und außerhalb des DaF-Unterrichts zur Reflexion und Diskussion über *Sprache, Kultur und Literatur* anzuregen. Ihre Texte sind integrativ, denn sie verbinden die drei Bereiche *Sprache, Kultur und Literatur* auf inhaltlicher, formaler und Figuren-Ebene

miteinander. Zu nahezu allen gängigen Themen in DaF-Lehrwerken und -materialien lassen sich Beispiele in den literarischen Texten der Autorin finden, angefangen von Einstiegsthemen im Anfangsunterricht und ersten Unterrichtsstunden, wie „Selbstvorstellung und -bezeichnung“ oder „Höflichkeit“, über alltägliche Themen für alle Niveaustufen, wie „Essen und Trinken“, „Wohnen“, „Familie“, „Studium und Arbeit“, bis hin zu im DaF-Unterricht weitgehend tabuisierten Themen wie „Sterben“ oder „Transsexualität“, wie das abschließende Zitat aus der Literatur von Tawada Yōko in seiner Fortsetzung aus den Zitaten der Einleitung und dem Kapitel zur Autorin und ihrem Werk schließlich demonstriert. Das literarische Werk von Tawada Yōko reicht von sprachlich einfachen, kurzen Texten bis zu sprachlich und inhaltlich komplexen, langen Texten, weshalb sich für alle Kursstufen geeignete Literatur der Autorin finden lässt.

Die literarischen Texte von Tawada Yōko stellen aufgrund ihrer formal-ästhetischen und thematisch-inhaltlichen Beschaffenheit eine Bereicherung für den DaF-Unterricht abseits der in Lehrwerken enthaltenen Texte dar. Ihr Einsatz gewährleistet einen Fremdsprachenunterricht mit authentischen Materialien, welche die Lernenden zum kritischen Denken und Reflektieren anregen können. Die Texte ermöglichen ihnen einen sensibl(er)en Blick auf Sprache, Kultur und Literatur, wodurch das Interesse am (Kennen-)Lernen derselben gesteigert werden kann. Sie schärfen das Bewusstsein für die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der gegenwärtigen

Gesellschaft deutschsprachiger Regionen mit ihren zunehmend komplexen und dynamischen Identitäten.

In kreativen Schreibprozessen löst Tawada Yōko sich von sprachlich-kulturellen und auch literarisch-genrespezifischen Normen und Erwartungshaltungen, was wesentlich zur Förderung von *language, cultural* und *literature awareness* im DaF-Unterricht beitragen kann. Mit ihren mehrsprachigen literarischen Texten entlarvt Tawada Yōko den Kunstcharakter von Sprache und Kultur, wobei der Mehrwert von Fremdsprache und auch kultureller Vielfalt betont wird. Ihre literarischen Texte beschäftigen sich vor allem ganzheitlich mit dem Thema Sprache, weshalb sie sich zur Reflexion und Förderung aller fünf Domänen von *language awareness* anbieten. Auf politischer Seite nimmt die Autorin Sprache und Kultur kritisch in den Blick und zeigt mit ihrer Literatur, wie sich Vorurteile und Stereotype auch sprachlich manifestieren, und wie mittels Sprache soziale Kontrolle und Macht ausgeübt wird. Ihre Texte sind damit nicht nur machtkritisch, sondern sie ermächtigen ihre Leser*innen auch dazu, sich durch Bewusstsein, Reflexion und kritisches Nachfragen selbst zu emanzipieren und zur Emanzipation anderer beizutragen.

Ihre Literatur eignet sich für deutungsmusteranknüpfendes Lernen in seinen alltäglichen Bezügen und zeigt, wie wichtig die (sprachliche) Form für den Inhalt und die Botschaft ist, da jedes Wort bestimmte Konnotationen in sich trägt und unterschiedliche Assoziationen bei den Rezipient*innen hervorrufen kann. In der Arbeit mit literarischen Texten von Tawada Yōko wird den Lernenden die Komplexität von alltäglicher und insbesondere auch literarischer Sprache nicht vorenthalten, sondern nähergebracht. Ihre Literatur ist voll von Mehrdeutigkeiten und lässt vielfältige Verstehens- und Interpretationsmöglichkeiten zu. Wie es literarische Texte im Allgemeinen vermögen, so bietet auch insbesondere die Literatur von Tawada Yōko den Lernenden einen Zugang zu anderen und unterschiedlichen Perspektiven.

Die Arbeit *mit* und *an* literarischen Texten kann zur Material- und Methodenvielfalt im DaF-Unterricht beitragen. Die Literatur von Tawada Yōko regt besonders stark zu kreativer Textarbeit an. Das Anfertigen von Übersetzungen und Paralleltexten im weitesten Sinne durch die Lernenden stellt dabei nur wenige von vielen denkbaren Unterrichtsmethoden dar, welche in Kapitel 5 und 6.2. und im Rahmen der theoretischen Ausführungen in Kapitel 2.3. behandelt wurden. Die Literatur von Tawada Yōko kann auch als Anlass für eine erste Beschäftigung mit ausgewählten Themen genommen werden, die in späteren Unterrichtseinheiten oder -phasen mit anderen authentischen Materialien weitergeführt und vertieft werden können.

In der vorliegenden Arbeit bleibt weitgehend offen, inwiefern sich das ermittelte Potential der Literatur von Tawada Yōko für den DaF-Unterricht im Einzelfall jeweils konkret auf andere

Autor*innen und andere Lehr-Lern-Kontexte übertragen lässt. Dieser Frage wurde ansatzweise in Kapitel 7.1. in der kritischen Selbstreflexion begegnet, jedoch ist eine Auseinandersetzung damit in Form einer eigenständigen Forschungsarbeit zum aktuellen Zeitpunkt noch ausständig. In Hinblick auf die Fremdsprachenforschung allgemein kann das Potential der interlingualen und japanischen Texte von Tawada Yōko für den JaF-Unterricht (Japanisch als Fremdsprache) ergründet und mit den Ergebnissen dieser Arbeit zum DaF-Unterricht verglichen werden. Ein weiteres Feld, das sich mit der vorliegenden Arbeit aufgetan hat, ist die empirische Überprüfung der hier gewonnenen theoretischen Erkenntnisse zur Literatur von Tawada Yōko im Kontext des DaF-Unterrichts.

Es wäre darüber hinaus auch wünschenswert gewesen, noch mehr Texte der Autorin zu betrachten, wobei hier insbesondere noch einmal auf ihre interlingualen und auch japanischen literarischen Texte sowie die zahlreichen Interviews, Vorträge und Vorlesungen der Autorin verwiesen werden soll. Denkbar wäre des Weiteren auch die Entwicklung einer didaktisierten Materialsammlung zur Literatur von Tawada Yōko (und auch anderer Migrationsautor*innen) für den DaF-Unterricht, welche die Schwerpunkte in den drei Bereichen *language, cultural* und *literature awareness* ansiedelt. In der Aufbereitung und Entwicklung des Unterrichtsmaterials gilt es rassismuskritische und migrationspädagogische Perspektiven zu berücksichtigen.

Ich hoffe, dass die vorliegende Masterarbeit die Lust zum Lesen und zur Arbeit *mit* und *an* literarischen Texten von Tawada Yōko und auch anderen Autor*innen im DaF-Unterricht und über die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts hinaus angeregt hat und zur weiterführenden Beschäftigung mit dem Thema seinen Beitrag leisten kann. Es bleibt gespannt zu verfolgen, welche sprachlich-kulturellen Phänomene die Autorin in ihren künftigen literarischen Werken noch aufgreift, künstlerisch inszeniert und kritisch aufarbeitet.

Literaturverzeichnis

Literarische Texte

Hamid, Ishraga Mustafa (2014): *Gesichter der Donau. Lyrik & Prosa*. Wien: Erhard Löcker.

Schlink, Bernhard (1997): *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes [¹1995].

Tawada Yōko 多和田葉子 (1992): *Sanninkankei* 三人関係 [Beziehung dreier Personen].

Tōkyō 東京: Kōdansha 講談社 [¹1991].

– (1993): *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt*. Tübingen: konkursbuch.

– (1996): *Tintenfisch auf Reisen*. Tübingen: konkursbuch [¹1994].

– (1998): *Orpheus oder Izanagi – Till*. Tübingen: konkursbuch.

– (2001): *Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesungen*. Tübingen: konkursbuch [¹1998].

– (2011a): *Schwager in Bordeaux*. Tübingen: konkursbuch [¹2008].

– (2011b): *Sprachpolizei und Spielpolyglotte*. Tübingen: konkursbuch [¹2007].

– (2013a): *Mein kleiner Zeh war ein Wort*. Tübingen: konkursbuch.

– (2013b): *Überseesungen*. Tübingen: konkursbuch [¹2002].

– (2014): *Wo Europa anfängt & Ein Gast*. Tübingen: konkursbuch [¹1991 & ¹1993].

– (2015a): *Das Bad / Urokomochi* うろこもち. Tübingen: konkursbuch [¹1989].

– (2015b): *Nur da wo du bist da ist nichts / Anata no iru tokoro dake nani mo nai* あなたのいるところだけなにもない. Tübingen: konkursbuch [¹1987].

– (2015c): *Talisman*. Tübingen: konkursbuch [¹1996].

– (2016): *akzentfrei*. Tübingen: konkursbuch.

– (2017a): *Abenteuer der deutschen Grammatik*. Tübingen: konkursbuch [¹2010].

– (2017b): *Ekusufonī: Bogo no soto e deru tabi* エクソフォニー：母語の外へ出る旅 [Exophonie: Eine Reise nach Außerhalb der Muttersprache]. Tōkyō 東京: Iwanami 岩波. [¹2003].

– (2017c): *Inumukoiri* 犬婿入り [Der Hundebräutigam]. Tōkyō 東京: Kōdansha 講談社 [¹1992].

Waterhouse, Peter (2006): *(Krieg und Welt)*. Salzburg und Wien: Jung und Jung.

Materialien und Quellen

AUGUSTIN „über uns“ (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<https://augustin.or.at/ueber-uns/die-idee.html>

AUGUSTIN, Nummer 462 (20.06.2018 – 03.07.2018).

biber „über uns“ (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<https://www.dasbiber.at/über-uns>

Bücher und Ratgeber von Thomas Schäfer-Elmayer (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<https://elmayer.at/etikette/benimmbuecher-und-ratgeber/>

diagonal. Tawada Yōko und Takase Aki. Deutschland 2002 [CD].

DiePresse.com, am 13.06.2018 von Davina Brunnbauer (zuletzt aufgerufen, am 21.06.2018):

https://amp.diepresse.com/5446070?_twitter_impression=true

Euba, Nikolaus und Chantelle Warner (2017): *Literatur Lesen Lernen: Lesewerkstatt Deutsch 2*, Michael Dobstadt und Renate Riedner (Hg.), Stuttgart: Klett Sprachen.

Europarat (2009): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt [¹2001].

Homepage von Tawada Yōko (zuletzt aufgerufen, am 21.06.2018):

<http://yokotawada.de>

Informationen zu *Willkommen Österreich*, Folge 169 (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<http://www.willkommen-oesterreich.tv/artikel.php?id=1050&sendid=169>

konkursbuch Verlag zu Tawada Yōko »alt« (zuletzt aufgerufen, am 21.06.2018):

<http://www.konkursbuch.com/html/tawada.html>

konkursbuch Verlag zu Tawada Yōko »neu« (zuletzt aufgerufen, am 21.06.2018):

<https://www.konkursbuch-shop.com/tawada/>

lingoking „über uns“ (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<https://blog.lingoking.com/ueber-uns>

lingoking „Schriftsysteme weltweit“ (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<https://blog.lingoking.com/sprachwissenschaften/schriftsysteme-weltweit>

The Reader [Der Vorleser]. Stephen Daldry. USA und Deutschland 2008 [DVD].

Mysorekar, Sheila (2013): „War doch gar nicht so gemeint!“ (zuletzt aufgerufen, am 21.06.2018):

<http://www.vocer.org/war-doch-gar-nicht-so-gemeint/>

Schäfer-Elmayer, Thomas (2006): *Früh übt sich ...und es ist nie zu spät: Gutes Benehmen für Groß und Klein*. Salzburg: ecowin.

steirischer herbst – „über uns“ (zuletzt aufgerufen, am 05.09.2018):

<https://www.steirischerherbst.at/ueber-uns/steirischer-herbst>

VOCER „über uns“ (zuletzt aufgerufen, am 21.06.2018):

<https://www.vocer.org/about/aboutvocer/>

Willkommen Österreich, Folge 169 (zuletzt aufgerufen, am 20.06.2018):

<http://www.willkommen-oesterreich.tv/pl.php?plid=169#F169> (Im Reiter rechts neben dem Video muss zusätzlich noch „169-2“ ausgewählt werden, um zum Teil der Sendung mit Thomas Schäfer-Elmayer als Gast zu gelangen.)

Wissenschaftliche Literatur

- Altmayer, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster’ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde’“, *FLuL* 35, 44–59.
- (2008): „Von der ‚interkulturellen Kompetenz’ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen’. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde“, Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (Hg.): *Communication across borders: Developing intercultural competence in German as a foreign language*. München: Iudicium, 28–41.
- (2015): „Sprache/Kultur – Kultur/Sprache: Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, Michael Dobstadt, Christian Fandrych und Renate Riedner (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–36.
- Arens, Hiltrud (2010): „Die Toten erzählen grundsätzlich anders”: Yoko Tawadas postdramatischer Text *Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt*“, Paul Michael Lützeler und Stephan K. Schindler (Hg.): *Nach der Postmoderne – Jüdisch-deutsche Themen – Nation und Vergangenheit*. (Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch 9). Tübingen: Stauffenburg, 59–81.
- Arnaudova, Svetlana (2013): „Die Überwindung der Fremdheit durch Sprache“, Elke Sturm-Trigonakis und Simela Delianidou (Hg.): *Sprachen und Kulturen in Inter(Aktion). Teil 1: Literatur- und Kulturwissenschaft* (Hellenogermanica 1), Frankfurt am Main: Lang, 145–155.
- Arnold, Hannah (2011): „Yoko Tawada: Sprachmutter für Muttersprachler“, *Text + Kritik: Zeitschrift für Literatur* 191/192, 6–7.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Sprache – Literatur – Kultur? Zu Chancen eines didaktischen Brückenschlages“, Claus Altmayer, Michael Dobstadt, Renate Riedner und Carmen Schier (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler*

- Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder Instituts, SHI 3). Tübingen: Staufenburg, 75–85.
- Bandhauer, Andrea (2012): „»Wenn nicht du es bist, wer bist du dann?« Wasser, Weiblichkeit und Metamorphosen in Tawadas *Schwager in Bordeaux*“, Ortrud Gutjahr (Hg.): *Yoko Tawada. Fremde Wasser*. Tübingen: konkursbuch, 203–217.
- Barbieri, Francesco Eugenio (2016): „Discovering/Uncovering. Yoko Tawada's „Abenteuer der deutschen Grammatik““, Amelia Valtolina und Michael Braun (Hg.): *Am Scheideweg der Sprachen. Die poetischen Migrationen von Yoko Tawada* (Stauffenburg Discussion 33). Tübingen: Stauffenburg, 215–222.
- Belke, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen (Lehrerband), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- (2011): „Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs“, *Fremdsprache Deutsch* 44, 15–21.
- Blell, Gabriele (2012): „Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht“, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Bredella, Lothar (2000): „Fremdverstehen mit literarischen Texten“, Lothar Bredella et al. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ – Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 133–163.
- (2007): „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik“, Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). Trier: WVT, 49–68.
- Budde, Monika A. (2016): „Mehrsprachigkeit – *Language Awareness* – Sprachbewusstheit. Einführung“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2, 1–4.
- Buttaroni, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum: sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Max Hueber.
- Capano, Lucia Perrone und Ulrike Reeg (2007): „Sprechfremde und Fremdsprache – Kreatives Schreiben und produktives Lesen in der Lernwerkstatt“, Jean-Marie Valentin (Hg.): *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005 „Germanistik im Konflikt der Kulturen“ – Band 3: Deutsch lehren und lernen im nicht-deutschsprachigen Kontext &*

- Übersetzen im Kulturkonflikt* (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A Kongressberichte, Band 79). Bern: Peter Lang, 77–82.
- Cerri, Chiara (2011): „Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht“, *Info DaF* 38/4, 391–413.
- Dirim, İnci, Ulrike Eder und Birgit Springsits (2013): „Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe“, Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 121–141.
- Dobstadt, Michael und Renate Riedner (2011a): „Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“, *Fremdsprache Deutsch* 44, 5–14.
- (2011b): „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“, Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermair (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft: Zugriffe, Themenfelder Perspektiven*. München: Iudicium, 99–115.
- (2016): „Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann und Jan Stadke (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215–236.
- Ebi, Martina (2009): *Praktische Grammatik der japanischen Sprache*. Wilhelmsfeld: gottfried egert.
- Eder, Ulrike (2014): „Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur“, Ilona Feld-Knapp (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung, 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, 97–133.
- Esselborn, Karl (2007): „„Übersetzungen aus der Sprache, die es nicht gibt.“ Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas“, *arcadia* 42/2, 240–262.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and power*. New York: Longman.
- Freitag-Hild, Britta (2017): „Transkulturelles Lernen“, Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 349–350.
- Fuchslueger, Simone (2018): „Die 逃走 aus der 母語 – Flucht aus der Muttersprache: Auf den Spuren der Mehrsprachigkeit im Streben nach Freiheit bei Tawada Yōko“, *Informationen des Akademischen Arbeitskreises Japan – MINIKOMI* 87, 11–21.
- Gebauer, Mirjam (2009): „Lebensgeschichte einer Zunge. Autobiographisches Schreiben jenseits der Muttersprache bei Yoko Tawada“, Michael Grote und Beatrice Sandberg

- (Hg.): *Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Band 3: Entwicklungen, Kontexte, Grenzgänge*. München: Iudicium, 114–129.
- Gnutzmann, Claus (1997): „Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/1, 227–236.
- (2017): „Bewusstheit/Bewusstmachung“, Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 20–21.
- Grein, Marion (2014): „Yokô [sic!] Tawada (多和田葉子). Die etwas andere Migrantin. Interkulturalität als literarisch-sprachliche Herausforderung“, Carmine Chiellino und Natalia Shchyhlevska (Hg.): *Bewegte Sprache. Vom ›Gastarbeiterdeutsch‹ zum interkulturellen Schreiben* (Arbeiten zur Neueren deutschen Literatur 27). Dresden: Thelem, 139–166.
- Grünewald, Andreas (2017): „Medienkompetenz“, Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 245–246.
- Gutjahr, Jacqueline (2007): „Einladung zum Spiel – den Texten von Tawada Yoko auf der Spur“, Daniel Grabis und Eva Kastenhuber (Hg.): *In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit* (Tagungsband des DAAD-Fachseminars 2005 in Bordeaux). o. O.: o. V., 21–41.
- Hallet, Wolfgang (2007): „Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz“, Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). Trier: WVT, 31–47.
- (2010): „Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading“, Vera Nünning und Ansgar Nünning (Hg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart und Weimar: Metzler, 293–315.
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of language: An introduction*. Cambridge u.a.: CUP.
- Hein, Ina (2014): „Affinität zum ‚Fremden‘? Wie japanische Autorinnen sich vom ‚Japanischen‘ entfernen“, Barbara Agnese et al. (Hg.): *Die Lücke im Sinn. Vergleichende Studien zu Yoko Tawada. Mit einem Text von Yoko Tawada* (Stauffenburg Discussion 30), Tübingen: Stauffenburg, 37–54.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): „Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik“, Irmgard Honnef-Becker (Hg.): *Dialoge zwischen den*

- Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik* (Diskussionsforum Deutsch 24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 201–236.
- Hu, Adelheid (2006): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive“, *FLuL* 35, 183–200.
- (2017): „Mehrsprachigkeit“, Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 246–248.
- Hufeisen, Britta (2004): „Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann“, *Fremdsprache Deutsch* 31, 19–23.
- (2010): „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“ (Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36), 200–207.
- Hug, Michael (2007): „Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art“, Michael Hug und Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Diskussionsforum Deutsch 26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10–31.
- James, Carl und Peter Garrett (1992): „The scope of language awareness“, Carl James und Peter Garrett (Hg.): *Language awareness in the classroom* (Applied Linguistics and Language Study). London und New York: Longman, 3–20.
- Kast, Bernd (1994): „Literatur im Anfängerunterricht“, *Fremdsprache Deutsch* 11, 4–13.
- Kersting, Ruth (2006): *Fremdes Schreiben: Yoko Tawada* (Schriftenreihe Literaturwissenschaft 74). Trier: WVT.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“, *FLuL* 26, 9–23.
- Koiran, Linda (2009): *Schreiben in fremder Sprache: Yoko Tawada und Galsan Tschinag. Studien zu den deutschsprachigen Werken von Autoren asiatischer Herkunft*. Dissertation Universität Paris, Denis Diderot und Osnabrück. München: Iudicium 2009.
- Koreik, Uwe und Jan Paul Pietzuch (2010): „Entwicklungslinien landeskundliche Ansätze und Vermittlungskonzepte“, Hans-Jürgen Krumm *et al.* (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbband 1). Berlin und New York: De Gruyter Mouton, 1441–1454.
- Kramsch, Claire (2006): „From communicative competence to symbolic competence“, *The Modern Language Journal* 90 /2, 249–252.
- (2011): „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“, *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.

- Küster, Lutz (2017): „Identität und Identitätsbildung“, Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 131–133.
- Legutke, Michael K. (2016): „Theoretische Forschung“, Daniela Caspari et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 39–49.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von *Language Awareness* in interkultureller Deutschdidaktik“, *ide* 3, 27–46.
- (2014): „Language Awareness“, Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 3., korrigierte Aufl. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107–117.
- Mae Michiko (2010): „Tawada Yokos Literatur als transkulturelle und intermediale Transformation“, Christine Ivanovic (Hg.): *Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk. Mit dem Stück „Sancho Pansa“ von Yoko Tawada*. Tübingen: Stauffenburg, 369–383.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 21). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neidlinger, Dieter und Silke Pasewalck (2011): „Literatur und Kultur. Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos“, Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 144–162.
- (2014): „Das Potential literarischer Sprache und Form im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Plädoyer für Komplexität im Fremdsprachenunterricht“, Claus Altmayer, Michael Dobstadt, Renate Riedner und Carmen Schier (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Schriften des Herder Instituts, SHI 3). Tübingen: Stauffenburg, 141–152.
- Neuhaus, Stefan (2017): *Grundriss der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto [¹2003].

- Nünning, Ansgar (2007): „Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur“, Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). Trier: WVT, 123–142.
- Nünning, Vera und Ansgar Nünning (2010): „Wege zum Ziel: Methoden als planvoll und systematisch eingesetzte Problemlösungsstrategien“, Vera Nünning und Ansgar Nünning (Hg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, 1–27.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): „Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2, 5–12.
- Oomen-Welke, Ingelore und Hans-Jürgen Krumm (2004): „Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht“, *Fremdsprache Deutsch* 31, 5–13.
- Rakusa, Ilma (2011): „Die Welt als Zeichen. Yoko Tawadas eigenwillige (Über)Setzungen“, *Text + Kritik: Zeitschrift für Literatur* 191/192, 70–76.
- Reeg, Ulrike (2008): „Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, Ulrike A. Kaunzer (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer: Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann, 117–133.
- Riedner, Renate (2015): „Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik“, Michael Dobstadt, Christian Fandrych und Renate Riedner (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 129–150.
- Rieger, Caroline L. (2016): „Von interkultureller Literatur zu inter-/transkulturellen und symbolischen Kompetenzen. Yoko Tawada im DaF-Unterricht“, *A Journal of the American Association of Teachers of German* 49/2, 113–121.
- Rommelspacher, Birgit (2009): „Was ist eigentlich Rassismus?“, Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismustheorie und -forschung* (Rassismuskritik 1). Schwalbach / Ts. Wochenschau, 25–38.
- Rösch, Heidi (2010): „Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht“, Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein*

- internationales Handbuch* (Halbband 2). Berlin und New York: De Gruyter Mouton, 1571–1577.
- (2017a): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- (2017b): „Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur“, Ulrike Eder und İnci Dirim (Hg.): *Lesen und Deutsch lernen: Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens, 35–56.
- Sano Masatoshi 佐野 正俊 (2012): „Tawada Yōko ‚Mukashibito‘ no kyōzaisei nitsuite“ 多和田葉子「むかしびと」の教材性について [Tawada Yōkos »Menschen von früher« als Unterrichtsmaterial], *Zenkoku daigaku kokugo kyōikugakukai happyō yōshishū* 全国大学国語教育学会発表要旨集 123, 27–28.
- Schiedermaier, Simone (2011): „Text zwischen Sprache und Kultur“, Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 173–188.
- Schmelter, Lars (2014): „Gütekriterien“, Julia Settinieri et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33–45.
- Schmenk, Barbara (2016): „Textzusammenstellung (für theoretische Arbeiten)“, Daniela Caspari et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 132–141.
- Schweiger, Hannes, Sara Hägi und Marion Döll (2015): „Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte: Impulse für die Praxis“, *Fremdsprache Deutsch* 25, 3–10.
- Shimizu Kōji 清水 光二 (2007): „Tawada Yōko no ‚ekusofonī‘ taiken“ 多和田葉子の「エクソフォニー」体験 [Tawada Yōkos Erfahrungen der Exophonie], *Journal of Kibi International University School of Social Welfare* 12, 125–131.
- Spokiene, Diana (2007): „Cultural Disequilibrium: Teaching German Intercultural Literature in a Multicultural Foreign Language Class“, Christoph Lorey, John L. Plews und Caronine L. Rieger (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom: Festschrift für Manfred Prokop* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 395–409.
- Sturm-Trigonakis, Elke (2007): *Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die neue Weltliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Sugitani, Masako (2010): „Deutsch in Japan“, Hans-Jürgen Krumm *et al.* (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, New York: De Gruyter, 1698–1701.
- Surkamp, Carola (2007): „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89–106.
- Tahoun, Riham (2015): „Spracherinnerung und Sprachreflexion in der Migrationsliteratur. Ein literaturdidaktisches Modell“, *Deutsch als Fremdsprache* 52/2, 67–76.
- Taniguchi Sachiyo 谷口代幸 (2010): „Tawada Yōko ‚Hadashi no haikansha‘ o megutte: sentantekina kyōzai o yomitoku kanten” 多和田葉子『裸足の拝観者』をめぐって – 先端的な教材を読み解く観点 [Tawada Yōkos „Der barfüßige Tempelbesucher” lesen: Aspekte zur Nutzung moderner Unterrichtsmaterialien], *Japanese literature* 59/9, 56–59.
- Tawada Yōko (2000): *Spielzeug und Sprachmagie. Eine ethnologische Poetologie*. Dissertation Universität Zürich. Tübingen: konkursbuch.
- Tsuchiya Masahiko 土屋勝彦 (2004): „Ekkyō suru chūkan o motomete: Tawada Yōko ron e no kokoromi“ 越境する中間地帯を求めて – 多和田葉子論への試み [Auf der Suche nach dem transkulturellen Zwischenraum: ein Versuch zu Tawada Yōko], *Studies in humanities and cultures* 2, 67–82.
- Vlasta, Sandra (2016): *Contemporary migration literature in German and English: A comparative study*. Leiden, Boston: Brill / Rodopi.
- Volkman, Laurenz (2016): „Hermeneutische Verfahren“, Daniela Caspari *et al.* (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 229–243.
- Welsch, Wolfgang (2010): „Was ist eigentlich Transkulturalität?“, Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 39–66.
- Wildenauer-Josza, Doris (2007): „Sprachvergleiche: Lernökonomisierung, Erweiterung sprachlichen Wissens, Förderung von Sprachbewusstheit“, Michael Hug und Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Diskussionsforum Deutsch 26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 113–119.
- Wrobel, Dieter (2013): „Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts“, Christian Dawidowski und Dieter Wrobel (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*

(Diskussionsforum Deutsch 22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 37–52.

Zierau, Cornelia (2010): „Als ob sie mit Fremdsprache sprechenden Menschen an einem Tisch säße“. Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion bei Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada“, Michaela Bürger-Koftis et al. (Hg.): *Polyphonie. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, 412–434.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Tawada Yōko	7
Abb. 2: Faktorenkomplexe (Hufeisen 2010: 205)	16
Abb. 3: „Handlungskasten“ (Kast 1994: 10)	33
Abb. 4: Tawada Yōko	39
Abb. 5: Methodische Vorgangsweise	53
Abb. 6: Bühnenbild Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt – Figuren	87
Abb. 7: Bühnenbild Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt – Die Tote.....	89
Abb. 8: Bühnenbild Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt – Reinigungsritual	93
Abb. 9: Bühnenbild Die Kranichmaske, die bei Nacht strahlt – Tiermaske.....	95
Abb. 10: Tawada Yōko	110
Tab. 1: Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben (Surkamp 2007: 94).....	34

Anhang

Hier ist der in Kapitel 5.4. analysierte Romanausschnitt aus *Schwager in Bordeaux*, die Szene wo sich die Protagonistin Yuna mit Maurice im Caférestaurant befindet, in der Form, in der er in der vorliegenden Arbeit analysiert wird und in welcher er für den Einsatz im DaF-Unterricht gedacht ist, abgedruckt. Die Gedankenausflüge von Yuna zu anderen Figuren sind mittels [...] als Auslassungen gekennzeichnet, um in der Szene zwischen Yuna und Maurice im Café zu bleiben. Zum besseren Textverständnis sind für Leser*innen ohne Sprachkenntnisse des Japanischen die Hauptbedeutungen der Ideogramme, die den literarischen Text gliedern, ebenfalls in eckigen Klammern angeführt.

値 [= Preis, Wert]

Maurice hatte Yuna in ein Caférestaurant eingeladen, bevor er ihr das Haus zeigte. Eine Kellnerin, die eine weiße Schürze mit Spitzen trug, kam sofort zu ihrem Tisch und gab Yuna eine handgeschriebene englischsprachige Speisekarte. Maurice bekam eine andere gedruckte, französische Karte. Yuna schielte auf seine Karte, verglich heimlich die beiden Karten miteinander und entdeckte, dass die Preise einiger Gerichte in der englischsprachigen Karte höher waren als die in der französischsprachigen. Yuna zeigte Maurice ihre Entdeckung. Maurice lachte. Er lachte noch nicht laut genug, aber zumindest nicht ganz so erbärmlich wie vorhin. [...]

似 [= ähnlich]

Maurice zeigte der Kellnerin die Preise in beiden Speisekarten und sagte etwas. Die Frau mit der weißen Schürze schien sich zu amüsieren und erklärte Maurice etwas, anstatt sich zu entschuldigen. Ihre Sprache hatte eine überzeugende Musik, sodass Yuna willkürlich nickte, ohne sie verstanden zu haben.

Maurice zeigte ihr mit dem Zeigefinger auf beiden Karten jedes Wort. Sie sah, dass die fast gleich aussehenden Gerichte doch unterschiedlich waren. Mal fehlte eine Gemüsesorte, mal hatte eine Beilage mehr Gewürze.

腸 [= Darm, Eingeweide]

Yuna bestellte aus der französischsprachigen Speisekarte einen Salat. Sie wollte lieber aus der einheimischen Karte etwas Unbekanntes bestellen als aus der Ausländerkarte etwas Verständliches. Die Därme, das tiefere Gehirn, können meistens mehr verdauen als das höhere Gehirn im Kopf. Yuna wählte einen bestimmten Salat aus, weil er den längsten Namen trug. Wenn der Name lang ist, gibt es mehr Zutaten und somit auch auf Dauer eine größere Überlebenschance für die Konsumentin.

祖 [= Vorfahre*Vorfahrin]

Maurice und Yuna wechselten ungeschickte aber sorgfältig englische Wörter. Saigon, mein Großvater, einige Jahre seines Lebens, wichtige Jahre, meine erste Reise nach Asien, mein nächstes Buch, ein Buch über meinen Großvater.

Yuna war immer enttäuscht, wenn jemand mit einem ernsthaften Gesicht ankündigte, dass er über seinen Großvater ein Buch schreiben wolle. Warum wollen sie Portraits von den toten Vorfahren malen, wenn sie von lebenden Menschen umgeben sind? Yuna unterstellte ihm sogar eine ablehnende Geste gegen sie. Die Feiglinge flüchten an die Brust ihres Großvaters, weil die Gegenwart ihnen viel zu gemischt und ziellos vorkommt, fremdländisch, oder besser: feindlich und brutal, auch noch kommerziell, daher verlogen.

共 [= beide]

Yuna redete aus Protest ausschließlich über die Dinge, die Maurice und sie beide jetzt gleichzeitig sehen konnten: Sie redete über die Speisekarte, über die Preise, über die Kellnerin und über das starke Sonnenlicht. Sie redete nicht etwa über ihre Vorfahren, nicht einmal über Hamburg.

未 [= noch nicht]

Zu diesem Zeitpunkt war es noch möglich, dass sie Maurice nie wieder im Leben sehen würde. Wenn er aus Vietnam zurückkäme, würde sie nicht mehr in dieser Stadt sein. Vielleicht wird er nie wieder nach Europa zurückkommen. Aber selbst wenn es so wäre, hätte sie eine Stunde lang mit ihm zusammen dieselben Menschen und dieselben Gegenstände gesehen und besprochen. Besteht das Leben nicht aus solchen Stunden mit einem Fremden?

批 [= Kritik, Streik]

Die Kellnerin stellte zwei Teller auf den Tisch. Maurice versuchte, noch mehr von seinem Großvater zu erzählen. Yuna unterbrach ihn und fragte streng, warum es für ihn wichtig sei, über den Großvater zu schreiben. Maurice schwieg. Eigentlich wollte sie ihm etwas Lustiges sagen, um ihn zum Lachen zu bringen, aber sie tat genau das Gegenteil. [...]

嚼 [= kauen, beißen]

Yuna und Maurice schnitten, kauten und schluckten die Blätter und Früchte, die auf weißen, viereckigen Tellern serviert wurden. Frisches und Gekochtes, Rohes und Gebratenes lagen nebeneinander. Mit dem Geräusch vom Knacken und Gluckern verging eine Viertelstunde, ohne dass sie den Mund zum Sprechen benutzten. Dann legten sie gleichzeitig das Besteck auf den Tisch und atmeten auf. [...]

情 [= Mitgefühl]

Yuna sah auf ihrem weißen, viereckigen Teller nur noch einige kurze grüne Striche von Kräutern und winzige schwarze Kerne der Passionsfrucht. Yuna wollte sagen, dass diese Frucht glitschig, aber erheiternd sauer gewesen war, wusste aber nicht, wie sie es auf Englisch sagen konnte. Deshalb sagte sie einfach Passion und versuchte dabei dieses Wort so französisch wie möglich auszusprechen. Maurices Gesicht strahlte, er streckte seine Hand zu ihr, als ob er sie jetzt zum ersten Mal wahrnahm. Yuna, welcome to Bordeaux! Er drückte ihre Hand, und anschließend zündete er seine Zigarette an. (Tawada 2011a: 81–91)