

# TRANSLANGUAGING IN FREMDSPRACHIGEN LITERARISCHEN TEXTEN SOWIE BEIM LESEN FREMDSPRACHIGER LITERARISCHER TEXTE

---

**ABSTRACT:**

Translanguaging ist ein Ansatz, der in der Theorie und vor allem in der bilingualen Forschung seit etwa 30 Jahren bekannt ist. Er beruht auf der Prämisse, dass mehrsprachige Menschen über ein sprachliches Repertoire verfügen, das sie flexibel einsetzen und indem sich die Gesamtheit ihrer Sprachen (Muttersprache, Fremdsprachen, Zweitsprache, sprachliche Varietäten) befindet. Es handelt sich um eine mehrsprachige Praktik, die alle Menschen kennen und in nicht-intentionellen Zusammenhängen oder nicht öffentlich auch praktizieren. Dieser fluide Einsatz von Ressourcen im sprachlichen Repertoire stößt in der Gesellschaft und Bildung an die Grenzen der Einsprachigkeit, des monolingualen Standards und des Codeswitching und überwindet sie zugleich. Translinguale Praktiken unterscheiden sich auf rezeptiver (Translanguaging wird in der mündlichen Kommunikation eingesetzt) und auf produktiver Ebene (Translanguaging resultiert in schriftlichen Texten). Dieser Beitrag wird auf beide Ebenen eingehen: auf literarische Texte, die als translinguale Produkte bezeichnet werden können (bspw. Tawada, Krivokapić), und auf die translingual-orientierte Rezeption von literarischen Texten. Im Mittelpunkt steht vor allem die für die Literaturdidaktik relevante Forschungsfrage, wie Translanguaging-Strategien das Engagement und das Sprachverständnis der Schüler:innen bei der Analyse fremdsprachiger literarischer Texte verbessern (können).

**SCHLÜSSELWÖRTER:**

Translanguaging, Literaturdidaktik, Deutsch als Fremdsprache, mehrsprachige literarische Texte, Translanguaging-Räume, fluider Einsatz von Sprachen

---

**ABSTRACT:**

Translanguaging is an approach that has been recognized in theory, particularly in bilingual research, for approximately 30 years. It is based on the premise that multilingual people have a unified linguistic repertoire

that they use flexibly and that encompasses all their languages (native language, foreign languages, second language, linguistic varieties). It is a multilingual practice that all people are familiar with and practise in non-intentional contexts or in private. This fluid use of resources within the linguistic repertoire challenges the limits of monolingualism, monolingual standards, and Codeswitching in society and education, while simultaneously overcoming them. Translingual practices differ at the receptive level (translanguaging is used in oral communication) and at the productive level (translanguaging results in written texts). This article will address both levels: literary texts that can be described as translingual products (e.g., Tawada, Krivokapić) and the translingual-oriented reception of literary texts. The focus is primarily on the research question relevant to literature didactics, namely, how translanguaging practices (can) improve students' engagement and language comprehension when analysing foreign-language literary texts.

**KEYWORDS:**

Translanguaging, literary didactics, German as a foreign language, multilingual literary texts, translanguaging spaces, fluid use of languages

## Einleitung

Literarische Texte nehmen im DaF-Unterricht gegenwärtig eine untergeordnete Rolle ein. Der Referenzrahmen (Europarat 2001) schlägt den Einsatz literarischer Texte auf rezeptiver Ebene für das Niveau C1 und auf produktiver Ebene für das Niveau C2 vor. Die Einordnung in die höheren Sprachniveaus spiegelt die Annahme wider, dass die Arbeit mit literarischen Texten erst dann sinnvoll ist, wenn Lernende über ein hohes Sprachniveau verfügen, das ihnen ermöglicht, die Bedeutung literarischer Texte zu erschließen. Auch seitens der Lernenden gibt es mögliche Vorbehalte gegen die Auseinandersetzung mit dieser Textart, die aus der Sorge vor dem Scheitern resultiert und sich demotivierend auswirkt. Diese (ungünstige) Position literarischer Texte im DaF-Unterricht wirft jedoch die Frage auf, ob ihr Potenzial für die Unterstützung oder Begleitung des Deutschlernprozesses damit ausgeschöpft ist bzw. ob literarische Texte nicht auch auf niedrigeren Niveaustufen sinnvoll und fördernd eingesetzt werden können. Dieser Artikel vertritt die These, dass durch die Verbindung literarischer Texte, besonders solcher, die selbst mehrsprachig sind, mit der Öffnung von Translanguaging Spaces in der Klasse – eines metaphorischen Raums, innerhalb dessen die Anwendung von Translanguaging-Strategien gefördert wird – das Textverständnis und die Motivation bei den Lernenden gefördert werden können und sie darüber hinaus langfristig zur Nutzung von Translanguaging-Strategien angeregt werden.

Translanguaging ist ein aus der bilingualen Forschung stammendes und in der Fremdsprachendidaktik noch zu etablierendes Konzept, dass vom Vorhandensein eines sprachlichen Repertoires ausgeht, aus dem die Lernenden schöpfen können, um so ihr kommunikatives Potenzial zu maximieren (García 2009: 140). Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen von Translanguaging und den Potenzialen von Translanguaging Spaces, die Beschreibung der Abgrenzung von Translanguaging und Codeswitching sowie der Betrachtung mehrsprachiger, hier translingualer Literatur als Ausgangspunkt für die Verbindung mit Translanguaging Spaces im DaF-Unterricht, wird am Ende dieses Artikels ein konzeptioneller didaktischer Vorschlag für den Einsatz translingualer literarischer Texte im DaF-Unterricht gemacht. Abschließende Überlegungen mit dem Forschungsdesiderat, den didaktischen Vorschlag in der Unterrichtspraxis auszuprobieren, runden den Beitrag ab.

## Das Konzept Translanguaging<sup>1</sup> – theoretische Überlegungen

Der Terminus *Translanguaging* geht auf das walisische Wort *trawsieithu* zurück. In den 1980er Jahren prägte der Pädagoge Williams diesen Begriff, um die geplante und systematische Nutzung zweier Sprachen (Englisch und Walisisch) innerhalb einer Unterrichtsstunde zu beschreiben. Zunächst wurde der Begriff ins Englische als *translinguifying* übertragen, bevor Baker (2001) die heute gebräuchliche Form *translanguaging* etablierte. Unter Translanguaging versteht man eine spezifische Sprachpraxis, bei der entweder zwei Sprachen oder das gesamte sprachliche Repertoire eines Individuums eingesetzt werden, um Inhalte möglichst effektiv zu vermitteln. Wichtig ist dabei hervorzuheben, dass es sich bei Translanguaging weder um Übersetzen (*translating*, Williams 2002: 29) noch um Codeswitching, also einen Sprachwechsel (Bialystok 1990), handelt, sondern um eine eigenständige sprachliche Praxis (vgl. bspw. Jazbec 2022; 2024).<sup>2</sup>

Das Konzept Translanguaging, ein junges, etwa drei Jahrzehnte altes Forschungsfeld, stammt aus dem bilingualen Bereich und ist in der bilingualen Forschung wissenschaftlich und praktisch fundiert (Creese/Blackledge 2010; Li 2011; Cenoz/Gorter 2015; García/Li 2014; Hornberger/Link 2012; Otheguy et al. 2015). Die Definitionen und Anwendungsbereiche von Translanguaging sind in der Fachliteratur gegenwärtig vielfältig und umfassen etwa spontanes und pädagogisches Translanguaging sowie Translanguaging-Strategien im künstlerischen Ausdruck (bspw. Literatur und Musik) und in bilingualen oder diasporischen Gesellschaften (García 2017; Cenoz/Gorter 2022; Low/Sarkar 2014; Lin 2014; Hélot 2014).

Im Weiteren werden daher einige Auffassungen des Begriffs sowie des Konzepts Translanguaging von für dieses Forschungsfeld signifikanten Forscher:innen dargestellt. Baker (2001: 288) versteht Translanguaging als einen Prozess der Bedeutungsproduktion, der Erfahrungsbildung sowie des Erwerbs von Verständnis und Wissen durch den Gebrauch zweier Sprachen. García (2009: 140), die Begründerin des Kon-

<sup>1</sup> Das deutsche Äquivalent zu *Translanguaging* ist *Translingualismus* und wird im vorliegenden Beitrag – wie auch in anderen deutschsprachigen Publikationen (z. B. Seidl 2020; Kirsch/Mortini 2016) – *Translanguaging* verwendet.

<sup>2</sup> Translanguaging ist nach der kritischen Einschätzung von Seidl ein Begriff, bei dem man erwarten könnte, dass es sich um „alten Inhalt in neuem Gewand“ handelt (Seidl 2020: 115). Dem widerspricht jedoch der Befürworter und Begründer des Konzepts, Li (2018: 10), der schon vor einiger Zeit klargestellt hat, dass Translanguaging weder ein modischer noch ein postmoderner Ausdruck ist, der den traditionellen Begriff des Codeswitching ersetzt, sondern vielmehr eine Bezeichnung für eine spezifische sprachliche Praxis. Die Sichtung von Quellen und Literatur zeigt, dass die Vielfalt der Auffassungen des Konzepts Translanguaging tatsächlich außergewöhnlich groß ist (Lubliner/Grisham 2017). Mazak fasst dies mit den Worten zusammen, dass Translanguaging „verschiedene Dinge für verschiedene Forscher in unterschiedlichen Kontexten“ bedeutet (2017: 3).

zepts Translanguaging, definiert es als Handlung von bilingualen Sprecher:innen, die auf unterschiedliche sprachliche Merkmale oder verschiedene Arten der Nutzung sogenannter autonomer Sprachen zurückgreifen, um das eigene kommunikative Potenzial möglichst zu maximieren. Canagarajah (2011: 401) begreift Translanguaging als die Fähigkeit mehrsprachiger Sprecher:innen, zwischen den Sprachen ihres sprachlichen Repertoires zu wechseln, wobei hervorzuheben ist, dass dieses als integriertes System funktioniert. Nach Kirsch und Mortini (2016: 23) bezeichnet Translanguaging hingegen einen Prozess, in dem die Sprechenden ihr gesamtes (fremd)sprachliches Repertoire – also sowohl die Kenntnisse der Erstsprache als auch die aller weiteren Sprachen und Sprachvarianten – flexibel und strategisch für Kommunikation, Wissenskonstruktion, Verstehen und den Ausdruck ihrer sprachlichen Identität nutzen. Laut Li (2016: 18) ist Translanguaging eine fluide Sprachpraxis, die sich *trans bzw. jenseits* des sozial konstruierten Systems der Sprachen und Strukturen ausdehnt, diese transzendiert und diverse sinnstiftende Systeme aktiviert. Es hat transdisziplinäre Folgen für die Re-Konzeptualisierung von Sprachen, Sprachenlernen und Sprachgebrauch in der Linguistik, Psychologie, Soziologie und Bildung. Darüber hinaus hat Translanguaging auch eine große transformative Kapazität für Kognition und soziale Strukturen des Individuums, bspw. auch für eine neue Positionierung und Auffassung von Sprache(n) für das Lernen und Lehren sowie die Forschung.

Anhand dieser Auswahl unterschiedlicher Auffassungen soll an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass Translanguaging ein Prozess (Baker 2001; Kirsch/Mortini 2016), eine Handlung (García 2009) oder eine Fähigkeit (Canagarajah 2011) von mehrsprachigen Sprecher:innen ist, die sich als diskursive sprachliche Praxis darstellt und laut Li (2016) transformative Kapazität sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene der Gesellschaft besitzt.

Zudem kann anhand der dargestellten Auffassungen bereits festgestellt werden, dass die Translanguaging-Theorie, die wie erwähnt aus der bilingualen Forschung hervorgeht, Sprachen, so wie wir sie kennen, bspw. Deutsch, Englisch, Slowenisch, Kroatisch, als soziale Konstrukte versteht. Die Sprachpraktiken der Individuen dagegen sind ein fluides Übergehen von verschiedenen zur Verfügung stehenden Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten (Li/García 2014). Dieser Aspekt wird im Folgenden näher erläutert.

Zweisprachige oder sogar mehrsprachige Menschen haben laut García eine mentale Grammatik, in welcher zwei oder mehrere Sprachen, d. h. linguistisch konstruierte Entitäten bzw. sozial, politisch, national und wissenschaftlich motivierte Konstrukte vorhanden sind. (García 2009) García verweist auf die Wichtigkeit der Perspektive,

aus der die sog. mentale Grammatik eines jeden Individuums betrachtet wird. Aus der internen Perspektive handelt es sich dabei um ein Repertoire, aus dem das Individuum in unterschiedlichen Situationen einzelne relevante Bestandteile auswählt. Aus der externen Perspektive handelt es sich um ein sprachliches Repertoire, das durch zwei oder mehrere Sprachen wahrnehmbar repräsentiert wird. Der äußere Eindruck, der für Zuhörende unterscheidbar erscheint, kann zu der Annahme führen, dass es sich um abgrenzbare Systeme handelt, während es sich innen – und damit impliziter – jedoch um ein System handelt.

Die Komplexität des Translanguaging, die Möglichkeit es aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten sowie seine „Sichtbarkeit“ veranschaulichen García, Johnson und Seltzer (2017: 21) mit dem Bild des Flusses, dem sogenannten *translanguaging corriente*, der also an sich bereits eine translinguale Bezeichnung trägt. Ein Fluss durchzieht zwei scheinbar durch ihn getrennte Ufer und so werden auch die Sprachen eines mehrsprachigen Menschen als scheinbar getrennt wahrgenommen – an einem Ufer das Sprachsystem der einen Sprache, der Mutter- oder Erstsprache, und am anderen Ufer das der anderen Sprache, der Zweit- bzw. Fremdsprache. Der Fluss verläuft jedoch auf einem nicht sichtbaren Flussbett, das die beiden Ufer verbindet. Mal ist diese Verbindung sichtbar, mal nicht, sodass die beiden scheinbar getrennten Gebiete tatsächlich eins sind. Ein *translanguaging corriente* durchzieht auch zwei oder mehrere Sprachen und das mentale System des Menschen. Er ist, wie das Wasser selbst, fluide, er verändert sich laufend durch die sprachlichen Praktiken des Individuums und passt sich den Gegebenheiten an (Jazbec 2024).

Die umrissenen Eigenschaften und Auffassungen bilden den Rahmen für die weitere Analyse des Translanguaging. Eine tiefere Diskussion des Begriffs sowie des Konzepts Translanguaging würde den Rahmen und das Anliegen dieses Beitrags übersteigen. Orientiert an García und Li soll noch einmal betont werden, dass in traditionelleren linguistischen Theorien und folglich auch im pädagogischen Diskurs (darunter auch Fremdsprachenlernen) ein Paradigma etabliert wurde, das nur eine Seite der Sprachen, Sprache als die sog. sozial konstruierte Entität, betrachtet. In der neuen globalisierten und mehrsprachigen Welt wird dieses Paradigma jedoch zunehmend relativiert. Aus den bisherigen Erörterungen des Begriffs Translanguaging geht deutlich hervor, dass es sich um ein neues Sprachverständnis handelt. Dieses Infragestellen, sogar Perpetuieren des bisher etablierten und in uns allen tief verankerten Systems von Sprachen als voneinander strikt getrennten Entitäten ist jedoch mit großem Unbehagen und Zweifel seitens der Theorie und Praxis verbunden. Jeder Beitrag, der die Theorie des Translanguaging begründet, ist ein wichtiger Beitrag für die weitere

systemische Etablierung, denn in unserer Sprachpraxis war und ist Translanguaging sowieso immer präsent.

### ***Abgrenzung des Translanguaging zu Codeswitching und monolingualen Ansätzen***

Dass trotz zunehmender Mehrsprachigkeit der Schüler:innen selbst an Schulen und somit im Fremdsprachenunterricht weiterhin ein monolingualer Habitus vorherrsche, postulierte Gogolin (2008) im Rahmen ihrer umfassenden Untersuchung. Damit gehe einher, wie es Valdés zusammenfasst, dass mehrsprachige Individuen bloß als mehrfach monolingual angesehen werden und die jeweiligen Sprachen als in sich geschlossene Systeme, die es voneinander abzugrenzen gilt. Transfer zwischen den Sprachsystemen wird in der Konsequenz als unerwünschte Interferenz behandelt, verboten oder korrigiert. Das Ziel sollte sein, so Valdés, die Sprachen „rein“ („pure“) zu halten und nicht miteinander zu vermischen (2020: 120). Gegenwärtig lässt sich jedoch eine Pluralisierung von Ansätzen beobachten – ein „multilingual turn“ – und es wird für eine stärkere Anerkennung mehrsprachiger Realitäten plädiert sowie die absolute Trennbarkeit der Sprachen voneinander infrage gestellt (Valdés 2020: 120f). Aus diesem Wandel in der Betrachtung von Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen Ansätzen ist auch die Abgrenzung zwischen Codeswitching und Translanguaging begründet. Der grundsätzliche Unterschied, der wie auch der Begriff Translanguaging selbst noch viel weiter ausgeführt werden könnte, jedoch die für diesen Beitrag wichtigen Punkte umfasst, soll nun noch kurz zusammengefasst werden (Busch 2017; García/Li 2014; Nagy 2018; Li 2018). Codeswitching bzw. die laut García externe Perspektive auf das sprachliche Repertoire des Individuums, trennt strikt zwischen einzelnen Sprachsystemen, geht von einer gesellschaftlich-politischen Definition von Sprachen aus, verteidigt sozial-politische Grenzen zwischen ihnen und unterstützt als solche somit auch monolinguale Ansätze. Translanguaging hingegen, nach García die interne Perspektive auf das sprachliche Repertoire des Individuums, richtet den Fokus auf die Sprechenden und den tatsächlichen Gebrauch der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und Sprachvarietäten und überschreitet bzw. transzendiert die Grenzen zwischen den Sprachen. Während Codeswitching auf zwei oder mehr monolingualen Normen basiert, deren Vermischung als strategischer Fehler oder gar als unzulässig gilt, ist Translanguaging durch eine fluide Sprachpraxis gekennzeichnet, bei der Sprecher:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire authentisch, legitim und vielfältig nutzen. Letztlich führt Codeswitching zu einer negativen Wahrnehmung bi- oder multilingualer Sprecher:innen und ihres ‚gebrochenen‘ Sprachgebrauchs, während Translangua-

ging im Gegenteil zur Stärkung bi- und multilingualer Identitäten sowie zu offenen Denkweisen beiträgt.

### ***Translanguaging als „Practical Theory of Language“***

Translanguaging als neues Paradigma, das Sprachgrenzen überwindet und relativiert, wird im Fremdsprachenunterricht häufig als „unangemessen“ betrachtet, da das Hauptziel darin besteht, Lernende zu befähigen, monolingual und standard-sprachlich in der Fremdsprache zu kommunizieren. Die Zurückhaltung oder sogar der Widerstand von Lehrenden und Lernenden gegenüber der Verwendung einer Nicht-Zielsprache im Unterricht beruht auf dem fortbestehenden „(mono)lingualen Paradigma“ im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens. Damit Translanguaging-Strategien eingesetzt werden können, müssen Lehrende zunächst akzeptieren, dass Translanguaging kein Problem darstellt, und Lernende, dass es möglich und legitim ist. Lehrende befürchten, Translanguaging könne das Fremdsprachenlernen stören oder gar verhindern, zumal sie ohnehin Schwierigkeiten haben, weil Lernende häufig Sprachen mischen. Lernende hingegen sind daran gewöhnt, dass im Fremdsprachenunterricht ausschließlich die Fremdsprache gefördert wird. Sie schweigen daher oft oder trauen sich nicht, Sprachen zu mischen, um ihre Gedanken auszudrücken. Mitunter wollen sie dies auch nicht, weil ihr Ziel darin besteht, die Fremdsprache zu lernen.

Unser Ziel ist nicht, das vorherrschende monolinguale Paradigma im Fremdsprachenunterricht vollständig aufzuheben und durch Translanguaging zu ersetzen. In Anlehnung an Li (2011; 2018) schlagen wir vielmehr einen Kompromiss vor, der in dem Konzept des sogenannten *Translanguaging Space* (Translanguaging-Raums) besteht. Laut Li ist ein Translanguaging Space ein sozial konstruierter Kontext, in dem Individuen alle ihre sprachlichen Ressourcen kreativ und kritisch nutzen, um strategisch zu kommunizieren (Li 2011; 2018). Ein Translanguaging Space zielt darauf ab, die Kreativität, Fluidität, Multimodalität, Multi-Historizität und die facettenreiche Natur von (mehrsprachiger) Kommunikation und Sprache zu erfassen. Es ist kein geographischer Raum, sondern ein metaphorischer Raum, ein Kontext, ein Rahmen, der durch und für Translanguaging-Strategien geschaffen wird. Darin können und dürfen Lernende die ideologisch belasteten Dichotomien zwischen Makro und Mikro, Gesellschaftlichem und Individuellem sowie Sozialem und Psychologischem durch Interaktion aufbrechen. Ein Translanguaging Space ermöglicht es Lernenden, soziale Räume (und damit „sprachliche Codes“) zu integrieren, die zuvor durch unterschiedliche Praktiken an unter-

schiedlichen Orten getrennt waren (Li 2018: 23). Translanguaging bedeutet laut Li nicht nur, zwischen verschiedenen sprachlichen, kognitiven und semiotischen Systemen und Modalitäten zu wechseln, sondern auch, über diese hinauszugehen (2011: 1223).

Auch Zhu, Li und Lyons erklären treffend, Translanguaging Space ist ein Raum, der durch und für Translanguaging-Strategien geschaffen wird. Translanguaging bedeutet nicht einfach, zwischen Sprachen zu wechseln, sondern über Sprachgrenzen sowie über die Grenzen zwischen Sprechen und Schreiben und anderen kognitiven und semiotischen Systemen hinaus zu gehen. Ein Translanguaging Space ist zudem transformativ, da er neue Konfigurationen sprachlicher Praktiken sowie neue Subjektivitäten, Verständnisse und soziale Strukturen hervorbringt. Translanguaging Spaces betonen die dynamische Natur mehrsprachiger Kommunikation und heben gleichzeitig die Komplexität und Vernetztheit der multimodalen und multisensorischen Ressourcen hervor, die in der alltäglichen Interaktion eingesetzt werden können (Li 2017: 412).

Dass der Einsatz von Translanguaging Spaces in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll ist, zeigt beispielsweise die empirische Untersuchung von Escobar (2019: 299). Nach der Öffnung von Translanguaging Spaces konnte beobachtet werden, dass die Lernenden insgesamt flüssig sprachen, wenn sie sich auf Translanguaging einließen. Zwar kicherten sie, so Escobar (ebd.), zu Beginn, da ihnen in formalen Unterrichtskontexten bislang nie Raum für Translanguaging gegeben worden war, doch schon bald zeigte sich, dass sie die „Nur-Englisch“-Regel des Klassenzimmers vergaßen und alle ihre sprachlichen Ressourcen frei nutzten. Immer mehr Studien belegen, dass die Einrichtung eines solchen Raums, in dem das gesamte sprachliche Ressourcenrepertoire der Lernenden genutzt wird, zu einem stärkeren Engagement führt und die Möglichkeit eröffnet, die traditionell starren Sprach- und auch Machtstrukturen im Unterricht aufzubrechen (vgl. dazu mehr Hui-Ching/Ho-Cheong Leung 2024, Jazbec 2022). Gerade im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im DaF-Bereich, kämpfen Lehrende häufig mit Motivationsproblemen und mangelndem Engagement der Lernenden, nicht zuletzt, weil deren fremdsprachliche Ressourcen für komplexere Gespräche oder auch konstruktive Reflexion oft nicht ausreichen.

In diesem Beitrag vertreten wir die Auffassung, dass die gelegentliche und gezielt eingesetzte Herstellung von Translanguaging Spaces bei der fremdsprachlichen Literaturdidaktik eine sehr nützliche pädagogisch-didaktische Strategie sein kann, die hilft, Interaktionen im Fremdsprachenunterricht zu verstehen und sie vor allem zu intensivieren. Der Einsatz von verschiedenen sprachlichen, auch multi-

modalen Ressourcen (z. B. parasprachliche Codes, Gesten, Realia usw.), um Bedeutung zu erzeugen und pädagogische Funktionen zu erfüllen, ist sehr günstig für die Versprachlichung von kommunikativen, inhaltlichen, reflexiven und ästhetischen Überlegungen von fremdsprachlichen Lernenden. Im fremdsprachlichen Literaturunterricht, in dem translinguale literarische Texte behandelt werden, wirken in den Translanguaging Spaces sowohl translinguale literarische Texte als auch fremdsprachliche Lernende und Lehrende mit ihren multilingualen sprachlichen Ressourcen.

## **Translanguaging in literarischen Texten**

### ***Translinguale Literatur***

Sprachvielfalt bzw. das Vorkommen unterschiedlicher Sprachen in literarischen Texten, ihre Funktion und ihre Interpretation im Hinblick auf kulturelle, soziale und politische Konnotationen ist in der Literaturwissenschaft seit jeher eine wichtige und oft diskutierte Ebene. Die Sprachvielfalt, betont Dembeck, bedeutet in der Regel kulturelle Vielfalt (2020: 163). Jede Sprache kann eine eigene Welt erschließen, die Horizonte und sprachliche Kompetenzen jedes Einzelnen erweitern und fördern, aber gleichzeitig kann jede Sprache auch ausgrenzend wirken, da die sprachlichen Kompetenzen jedes Einzelnen begrenzt sind. Dembeck nennt das Vorkommen von unterschiedlichen Sprachen in einem Text „literarische Sprachvielfalt“.<sup>3</sup> In diesem Beitrag werden literarische Texte, in denen unterschiedliche Sprachen vorkommen, in Anlehnung an die Translanguaging-Theorie ‚translinguale Literatur‘ genannt. Jenseits der Terminologie vertritt Dembeck die auch unsererseits unterstützte, radikal formulierte These: „Es gibt keine einsprachigen Texte“ (2020: 165). Auch Yildiz meint, sprachliche Vielfalt war und ist in der Literatur eher die Norm. Das sog. „monolingual paradigm“, die Vorstellung, dass jede Nation eine Sprache und einsprachige Literatur hat, wird durch literarische Mehrsprachigkeit hinterfragt (Yildiz 2012).

In diesem Kontext erinnert Dembeck an die in der Soziolinguistik, aber auch in der

<sup>3</sup> McMurtry, Siller und Vlasta (2024) verwenden bspw. den Begriff literarische Mehrsprachigkeit. Kellmann (2003) schlägt den Begriff Translingualität bzw. literarische Translingualität für Autor:innen vor, die in einer oder mehreren Sprachen schreiben, die nicht ihre ist/sind. Ferner kann auch der Begriff Exophonie stehen, bei der mehrsprachige Autor:innen in ihren Texten verschiedene Sprachen verwenden und so sprachliche Zugehörigkeiten, Standards überschreiten und Sprachen hinterfragen.

## Literaturwissenschaft gültige Voraussetzung,

dass es, entgegen der unausgesprochenen Überzeugung vieler Menschen, weder für Personen noch für den alltäglichen Sprachgebrauch und auch nicht für (literarische) Texte die Norm ist, einsprachig zu sein, und dass Einsprachigkeit ein historisch spezifisches, ja, kontrafaktisches Konstrukt oder Regulativ darstellt. (2020: 165)

In seinem Artikel begründet Dembeck die These über das kontrafaktische Konstrukt Einsprachigkeit mit zahlreichen Beispielen. Er zeigt, dass auch Kanontexte der deutschsprachigen Literatur (*Zauberberg*, *Minna von Barnhelm*, *Faust*) und andere berühmte literarische Texte (etwa von Karl May oder James Joyce) nicht nur einsprachig sind. In den Texten finden sich etwa Sprachwechsel, Übergänge zwischen Standardsprache und Dialekt, Variationen im Sprechstil, der Einsatz mehrsprachiger Paronomasien usw. All das zeigt, dass der Begriff Sprachenvielfalt für literarische Texte zutrifft und nicht Einsprachigkeit (Dembeck 2020: 167–173). Diese kennzeichnende Sprachenvielfalt literarischer Texte wird in diesem Beitrag mit dem Begriff *translinguale Literatur* bezeichnet.

Im Vergleich zu Dembecks sehr weitem Verständnis von Sprachvielfalt in literarischen Texten wird der Begriff *translinguale Literatur* hier enger gefasst. Er bezeichnet ausschließlich Texte, die für Leser:innen aus zwei oder mehreren Sprachen manifest erkennbar sind oder aus Sprachvarietäten bestehen oder die bestehende Sprachstandards unterlaufen bzw. mit den Regeln verschiedener Sprachen „spielen“.

Translinguale Literatur wird in der Forschung zunächst und unmittelbar mit der Migrationsliteratur oder interkultureller Literatur assoziiert oder sie wird mit den negativ konnotierten Begriffen „Gastarbeiterliteratur“ und „Ausländerliteratur“ oder auch als „Neue Weltliteratur“ bezeichnet (Esselborn 2007; Grein 2014). Sie wird in der Fachliteratur nur selten „deutschsprachig“ genannt. Sie sei nicht in „reinem Deutsch“ geschrieben, sie transzediere die sprachlichen Standards und/oder breche diese unmittelbar und absichtlich. Translinguale literarische Texte werden tatsächlich oft von Autor:innen geschrieben, die eine andere Mutter- oder Erstsprache haben als die des Landes, in dem sie gegenwärtig leben oder in dem sie aufgewachsen sind. Der Grund für die Translingualität ihrer Texte ist aber längst nicht etwa in unterstellten mangelnden Fremd- bzw. Zweitsprachenkenntnissen zu finden, sondern sie spiegelt die Erfahrung der Migration oder der „Anderssprachigkeit“ wider, ist Ausdruck des Blicks aus einer anderen Perspektive, die sie einneh-

men können und die sie exklusiv macht. Grein geht sogar einen Schritt weiter und postuliert,

die Entfremdung von der Muttersprache wird als Voraussetzung für einen freien und befreienden Umgang mit Sprache angesehen, denn die Fremd- bzw. Zweitsprache schafft in den Augen des ‚Ich‘ kreative Freiräume. (Grein 2014: 143)

Auch die Autorin Tawada sieht in Fremdsprachen, obwohl sie fremd sind, vor allem eine Form von Freiheit. Sie stellen, wie Fuchslueger es nennt, eine Flucht aus der Muttersprache dar (2018: 11), weil für die Fremdsprachen die sog. „Heftklammermetapher“ nicht gelte. In der Muttersprache habe man, so Tawada, einen Heftklammerentferner für Gedanken, die an Wörter geheftet sind:

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 1996: 15)

In translingualen literarischen Text bringen die Autor:innen, die translinguale Literatur schreiben, neben inhaltlichen und sprachlich-formalen Besonderheiten auch den Blick von außen und somit auch einen zweiten Sprachhintergrund oder sogar mehrere Sprachhintergründe mit. In Tawadas Worten: „In der japanischen Sprache sind alle Wörter geschlechtslos. [...] Grammatikalisch gesehen ist im Japanischen nicht einmal ein Mann männlich.“ (Tawada 1996: 11)

Translinguale Literatur erzielt manifest das, was ein Kennzeichen der Literatur generell ist, die Entautomatisierung und Verfremdung der Sprache und des Selbstverständlichen.<sup>4</sup>

Das Wort „Bleistift“ machte mir den Eindruck, als hätte ich es jetzt mit einem neuen Gegenstand zu tun. Ich hatte ein leichtes Schamgefühl, wenn ich ihn mit dem neuen Namen bezeichnen musste. (Tawada 1996: 9)

<sup>4</sup> Die Bedeutung der Wörter sowie die Wörter selbst wieder fühlen zu lassen oder mit Sklovskij (1976) gesprochen, der Stein wird wieder zum Stein gemacht.

Ein weiteres Beispiel aus dem für die Diskussion translingualer Literatur sehr interessanten Artikel von Tawada, der bereits mit seinem andersartigen Titel verfremdet und somit Interpretationsräume öffnet – „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ – ist der folgende Abschnitt:

Außerdem glaube ich nicht, daß das Wort „es“ keine Bedeutung hatte. In dem Moment, in dem man sagt, daß es regnet, entsteht ein Es, daß das Wasser vom Himmel gießt. Wenn es einem gut geht, gibt es ein Es, das dazu beigetragen hat. Dennoch schenkte ihm keiner besondere Aufmerksamkeit. Es besaß nicht einmal einen Eigennamen. Aber es arbeitet fleißig und wirksam in vielen anderen Bereichen und lebte bescheiden in einer grammatischen Lücke. (Tawada 1996: 9–10)

Das Hervorheben des unpersönlichen Pronomens ‚es‘ in diesem Abschnitt fungiert für Leser:innen fremd. ‚Es‘, ein Wort, dem man kaum oder nie Aufmerksamkeit schenkt, wird hier hervorgehoben, sogar großgeschrieben, substantiviert und personifiziert. Ein solches Vorgehen wirkt auf die Lesenden als „die Schule des Schauens“ und des Innehaltens.

Darüber hinaus stellt translinguale Literatur Wörter in den Raum und öffnet Räume mit Wörtern. Es sind instabile Räume, aber es gibt sie – in der Translanguaging-Terminologie die bereits beschriebenen Translanguaging Spaces. In diesen Räumen kommen Wörter, verwandte Wörter, fremde Wörter, Fremdwörter mit ihren vergangenen und künftigen Geschichten vor. Darin spiegeln sich bspw. gesellschaftliche Phänomene, der Sprachklang der Alliterationen wider. Die translinguale Literatur konkret von Gahse stellt innovativ und kreativ bspw. Begriffe wie Migration, Migros und Migräne nebeneinander, thematisiert, dekonstruiert und verfremdet sie zugleich.

Um allen Missverständnissen vorzubeugen: das Wort Migration hängt nicht mit Migros zusammen, Migration heisst Wanderung. Aber Migros ist ebenfalls eine Art Fremdwort, und ohnehin fallen einem durch Fremdwörter gleich weitere Fremdwörter ein, wobei in diesem Fall die Verwechslung aufschlussreich ist, da es immer die Fremden sind, die migrieren. Migräne. (Gahse 2005: 3)

Translinguale literarische Texte sind Produkte von Gedankengängen eines Autors oder einer Autorin. Er oder sie versucht, seine Gedanken möglichst optimal zu ver-

sprachlichen. Konkret bedeutet das, dass die Texte jenseits des Standards der einen, der anderen oder einer dritten Sprache geschrieben werden. Aus der Perspektive des Translanguaging bedeutet das, dass die Autor:innen aus einem sprachlichen Repertoire schöpfen und alle zur Verfügung stehenden Sprachen beim Schaffen fluide verwenden. So scheint das zuvor als implizit beschriebene unitäre sprachliche Repertoire als Ergebnis des kreativen Schreibprozesses sichtbar zu werden. Bojan Krivokapićs Texte sind ein Beispiel dafür.

Sestra Ljilja je dobra, ima kratku plavu kosu i veštačke zube. Ona je Srbijanka, priča drugačije od nas. (Krivokapić, o. J.)<sup>5</sup>

Der Abschnitt hier veranschaulicht Krivokapićs Translanguaging. Seine Gedanken sprengen den Standard der serbischen, aber auch der kroatischen Sprache, wie er im Interview erklärt. Translanguaging ist eine bewusste Schreibweise, die für Krivokapićs Schreiben charakteristisch ist und bei der er sprachliche Elemente zweier Sprachsysteme des Serbischen und Kroatischen fluide einsetzt.

Die ausgewählten Beispiele – Texte, die für Leser:innen deutlich erkennbar aus zwei oder mehreren Sprachen bestehen oder bestehende Sprachstandards unterlaufen oder damit spielen – dienen der Veranschaulichung dessen, was hier unter dem Begriff translinguale Literatur verstanden wird, und zeigen, wie sich dies konkret in den Textpassagen beobachten lässt.

### **Translinguale Literatur und ihr didaktisches Potenzial für den DaF-Unterricht**

Translinguale Literatur weist, so unsere These, genauso wie der eigentliche Ansatz Translanguaging für den Fremdsprachenunterricht, hier konkret für den DaF-Unterricht, ein großes didaktisches Potenzial auf. Literarische Texte haben im gegenwärtigen DaF-Unterricht eine Randposition. Seit dem Referenzrahmen (Europarat 2001) werden sie auf rezeptiver Ebene auf dem Niveau C1 und auf der produktiven Ebene auf dem Niveau C2 eingesetzt. Diesem Ansatz vom Einfachem zum Schwierigen, zuerst also die Sprache bis zu einem bestimmten Niveau lernen, dann literarische Texte behandeln, folgen auch Lehrwerke und die meisten Curri-

<sup>5</sup> Der Roman wurde nicht ins Deutsche übersetzt, es wäre aber sicher eine Herausforderung für den Übersetzer:innen, wie mit welchen Übersetzungsstrategien könnte man das Translinguale im Original auch in der Übersetzung beibehalten.

cula.<sup>6</sup> Zu diesen für die Literatur im DaF-Unterricht ungünstigen Voraussetzungen gehört noch das allgemein bekannte Unbehagen bzw. sogar Ablehnen des literarischen Lesens seitens der Lernenden, besonders das Ablehnen des literarischen Lesens in einer Fremdsprache. Die Theorie spricht von der Fremdheit, sogar von der siebenfachen Fremdheit (Šlibar 2009) beim Literaturlesen und auch bei der Auseinandersetzung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht (auch DaF).

Diese Überlegungen kann man als Lehrende:r verstehen, denn sie beruhen auf der Annahme, dass literarische Texte fiktive Texte in der gehobenen Standardsprache sind, dass sie komplexe Sätze und Strukturen usw. enthalten und daher in ihrer ästhetischen Hermetik für durchschnittliche Lesende, geschweige denn fremdsprachliche Lesende, kaum greifbar sind. Das Fremde ist aber eine wichtige Kategorie des literarischen Lesens und ein wichtiger Ausgangspunkt literarischen Lesens ist, es als eine Begegnung mit dem Fremden zu verstehen. Seit der Rezeptionsästhetik gilt: Literarische Texte sind Kommunikation zwischen dem Text und den Lesenden. Jeder Text baut Welten auf und diese sind unterschiedlich, weil derselbe Text von verschiedenen Lesenden, mit verschiedenen Leseerfahrungen, Wissen, Motivationen aber auch unterschiedlichen sprachlichen Kenntnissen anders ausgelegt wird.

Diese Kluft zwischen dem unumstrittenen Potenzial von literarischen Texten auch im DaF-Unterricht (siehe dazu Koppensteiner/Schwarz 2012; Hille/Schiedermaier 2021) und den eigentlichen fremdsprachlichen und auch literarischen Kompetenzen von Lesenden wird durch das Konzept Translanguaging ideal überbrückt. Während in den vorangegangenen Kapiteln translinguale Literatur thematisiert wurde, werden hier die Möglichkeiten des Einsatzes von translingualer Literatur im Fremdsprachenunterricht dargestellt und diskutiert. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts verspricht die Beschäftigung mit translingualer Literatur „einen wichtigen Zugang zu Phänomenen sprachlicher, kultureller und sozialer Differenz und Ähnlichkeit“ sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an das neu erstarkte „Interesse an der sprachlichen Struktur der literarischen Textualität“ (Hille/Schiedermaier 2021: 169).

Darüber hinaus erzeugen translinguale Texte mit ihrer sog. experimentellen Ästhetik Neugier, Provokation, Spannung und regen im DaF-Literaturunterricht

<sup>6</sup> Mit dem Begleitband (2019) zum GERS wird versucht literarischen Texten wieder eine Rolle im Fremdsprachenunterricht zu geben, vor allem in der Form von vier Modi, Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation. Aber leider bleiben diese Versuche u. W. mehr oder weniger auf theoretischer Ebene und fanden bisher kaum Echo in der Praxis des DaF-Unterrichts (mehr dazu Hille/Schiedermaier 2021).

zudem kreative Textarbeit an. Experimentelle Ästhetik steht in translingualen Texten für einen kreativen, spielerischen und experimentellen Umgang 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 durch das Hinterfragen von Sprachstrukturen (Cerri 2011: 399). Die experimentelle Ästhetik bietet daher eine Vielzahl an Zugängen zum Text und kann daher im DaF-Unterricht dazu beitragen, die Lesesicherheit der Lernenden zu stärken. Durch translinguale literarische Texte finden die Lernenden leichter Anknüpfungspunkte, die für sie greifbar sind. Sie erkennen, dass Autor:innen – ähnlich wie sie selbst – Sprachen fluide einsetzen. Dadurch werden Lernende ermutigt, ihr eigenes Textverständnis ebenfalls translingual zu versprachlichen.

Im DaF-Unterricht kann translinguale Literatur mittels unterschiedlicher Modelle behandelt werden. Hier wird das Modell von Radaelli (2011) herangezogen. Das Modell umfasst vier Grundkriterien: Fokus, Sprache, Wahrnehmbarkeit und Diskursivierung. Diese sollen im Folgenden dargestellt sowie bezüglich ihrer Relevanz für das Vorhaben in diesem Beitrag diskutiert werden.

Im Rahmen des ersten Kriteriums *Fokus* wird entschieden, ob das mehrsprachige Gesamtwerk oder ein mehrsprachiges Einzelwerk eines Autors bzw. einer Autorin behandelt wird. Für unseren DaF-Kontext ist dieses Kriterium nicht so entscheidend, denn hier werden nur Einzelwerke oder sogar Teile von Einzelwerken in den Blick genommen. Das zweite Kriterium *Sprache* bedeutet, dass Lesende in einem translingualen literarischen Text Dialekte, Soziolekte, Idiolekte, sprachliche Varietäten, standardisierte Sprachen sowie Abweichungen zu identifizieren versuchen. Es ist ein interessantes und auch für den DaF-Unterricht wichtiges Kriterium. Indem Lernende dieses Kriterium zu realisieren versuchen, lernen sie sich für die sprachliche Gestalt des Textes im weiten Sinne zu sensibilisieren, sie zu reflektieren und zu beobachten. *Wahrnehmbarkeit*, das dritte Kriterium, bedeutet zwischen manifester und latenter Mehrsprachigkeit zu unterscheiden. Für den DaF-Kontext ist aufgrund der noch zu entwickelnden Fremdsprachenkenntnisse und dem damit einhergehenden eingeschränkten Verständnis der Zielsprache Deutsch seitens der Lesenden nur die manifeste, d. h. unmittelbar wahrnehmbare Mehrsprachigkeit relevant. Beim vierten Kriterium *Diskursivierung* werden unterschiedliche Diskursivierungsformen von Mehrsprachigkeit differenziert, wie Codeswitching, Sprachmischung, Übersetzung, Sprachreflexion. Für den DaF-Unterricht ist es wichtig, zuerst die Diskursivierungsformen als solche zu identi-

fizieren, sie dann weiter zu differenzieren ist durch Sprachkenntnisse auf höheren Niveaus bedingt.

Die Kriterien sind als ein Angebot zu verstehen, die nicht immer vollständig an jedem Text diskutiert werden sollen, eher als eine Grundlage für die Arbeit mit translingualen Texten, wobei die Lernenden Translanguaging-Strategien auch in ihren Äußerungen oder Kommentaren einsetzen können oder sollen.

### **Ein auf Translanguaging basierter literaturdidaktischer Vorschlag**

Das folgende vorgeschlagene didaktische Modell sieht einen dreistufigen Umgang mit translingualen literarischen Texten vor und versucht auch die oben dargestellten Kriterien zu integrieren. Literarische Texte werden im Fremdsprachenunterricht vor allem auf der Ebene von Handlungen, Figuren und Motiven besprochen. Hier wird der Fokus zuerst auf die sprachliche, in unserem Fall mehrsprachliche Ebene der translingualen literarischen Texte gelegt. Das Ziel der Behandlung von diesen Texten im Fremdsprachenunterricht ist es, die Texte auf die Verfahren hin zu analysieren, die nicht aus nationalsprachlichen Differenzen abgeleitet sind, sondern aus produktiven Formen der Vermischung stammen, somit „ein Drittes“ entstehen lassen (Hille/Schiedermair 2021: 167) und die experimentelle Ästhetik wirken lassen.

Die Zielsetzungen der Behandlung von translingualen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht sind zuerst, Lernende für den (fremd)sprachlichen Diskurs zu sensibilisieren und anhand der fokussierten Lektüre von Textausschnitten die (fremd)sprachlichen Mittel und ihre Rollen bei der Bedeutungskonstruktion zu identifizieren und auch translingual zu besprechen, vor allem aber Lernende dafür zu sensibilisieren, dass sie beobachten und dass sie verstehen können, wie Texte gemacht sind und vor allem, wie sie auch durch ihre sprachliche Beschaffenheit Bedeutung produzieren (ebd.: 173).

#### ***Vor dem Lesen – Vorbereitungsphase***

Die Lernenden bekommen den translingualen literarischen Text noch nicht, sondern bereiten sich vor allem „sprachlich“ vor. Konkret bedeutet das, dass Lehrende mit ihnen zusammen explizit Translanguaging Spaces in der Klasse öffnen und dass Lernende verstehen, dass in diesen Räumen ein fluides Übergehen von einer zu der anderen Sprache in der Kommunikation möglich ist, wenn das sprachliche

Repertoire in einer gewissen Sprache nicht ausreicht. Lernende sind so sozialisiert, dass der Einsatz verschiedener Sprachen – auch ihrer Erstsprache, sofern sie nicht die offizielle Schulsprache ist, sowie der englischen Sprache – und das Mischen von Sprachen in der Schule in der Regel nicht erwünscht oder verboten ist oder sogar sanktioniert wird. Sie müssen sich daher an diese neue sprachliche Realität gewöhnen und sich trauen, ihre Gedanken translingual zu versprachlichen. Um das zu erreichen, können Lehrende Bilder, Inhalte, Textauszüge, die die Arbeit mit dem translingualen Text unterstützen, translingual verfasste Kommentare von anderen Lernenden mitbringen und Lernende setzen sich damit direkt und explizit auseinander. In dieser Phase kann auch die sprachliche Vorentlastung für das spätere Lesen stattfinden. Konkret bedeutet das, dass Lernende die Begriffe aus dem translingualen Text, isoliert, ohne Kontext, in verschiedenen Sprachen recherchieren, diskutieren und die Bedeutung erschließen oder auch Nachschlagewerke konsultieren.

### ***Während des Lesens – Lektürephase***

Die Lernenden bekommen den Text und es folgt eine erste individuell orientierte Lektüre, d. h. ohne im Voraus gestellte Fragen zum Text und ohne Erklärung des Kontextes. Nach dem stillen individuellen Lesen folgt die Rückmeldung (zuerst in Paaren oder kleineren Gruppen), dann im Plenum. Wichtig dabei ist, dass Translanguaging sowohl im Text als auch bei der Reflexion über das Textlesen Anwendung findet.

Die Ergebnisse dieser unserer Meinung nach äußerst wichtigen und interessanten Unterrichtsphase können nicht vorhergesehen werden. Die Rückmeldungen der Lernenden können sehr unterschiedlich sein, von gar keinen bis höchst interessanten, fokussierten, sprachlichen oder inhaltlichen Details, von nicht sehr sinnvollen bis hin zu hoch relevanten. Sie hängen von der Gruppe ab, von der literarischen und translingualen Kompetenz der Gruppe und Individuen in der Gruppe, auch von der Häufigkeit des Einsatzes solcher Texte nach solcher Methode im Fremdsprachenunterricht u. a. m.

Nach diesen ersten individuell fokussierten Rückmeldungen folgt eine systematischere Arbeit mit dem Text, mit dem Ziel, dass Lernende zu verstehen versuchen, welche Reflexionsräume Mehrsprachigkeit in den Texten und bei der Rezeption öffnen kann.

Mögliche didaktische Vorgehensweisen, die auch den Kriterien Sprache und Diskursivität von Radaelli (2011) folgen:

- Textimmanente Translingualität besprechen, Sprachen, sprachliche Varianten usw. identifizieren, sie zu sozial evidenteren sprachlichen Entitäten zuordnen sowie Abweichungen von Standards einer Sprache identifizieren.
- Den sozialen, kulturellen, inter- und transkulturellen Kontext des translingualen Textes recherchieren und besprechen, sowie den/die Autor:in untersuchen und über ihre/seine mehrsprachlichen Hintergründe sprechen.
- Den translingualen Text in einen monolingualen Text verwandeln, Abweichungen vom Standard beheben und dann das Funktionieren verschiedener Varianten parallel vergleichend besprechen.

Es ist sehr wichtig und muss noch einmal hervorgehoben werden, dass Fremdsprachenlernende in der Regel noch kein ausreichendes Sprachniveau haben, um ihre komplexen Gedanken in der Fremdsprache versprachlichen zu können. In Translanguaging Spaces dürfen, können oder sollen sie sogar aus ihrem ganzen sprachlichen Repertoire schöpfen.

### ***Nach dem Lesen – Vertiefungsphase***

Hier empfiehlt es sich zu handlungs- und produktionsorientierten literaturdidaktischen Verfahren zu greifen und Lernenden zu ermöglichen, den translingualen literarischen Text weiterzudenken und über diesen nachzudenken. Konkret bedeutet das:

- Lernende schreiben einen neuen Text, wobei sie eine Sprache im Text gegen eine andere austauschen (wenn im Text Deutsch und Türkisch vorkommt, dann können sie den Text neu schreiben und anstatt Türkisch Englisch einsetzen oder eine andere Sprache).
- Lernende können denselben Text in einer neuen Textsorte schreiben (aus einem translingualen Text wird ein Gedicht oder umgekehrt).
- Lernende können überlegen, wie die Handlung weitergehen könnte, und den Text (translingual) weiterschreiben.

### **Abschließende Überlegungen**

Im Beitrag wurde Translanguaging als ein in der Praxis schon seit langem bekannter, in der Theorie jedoch relativ neuer Ansatz im Kontext der fremdsprachlichen

Literaturdidaktik dargestellt und diskutiert. Der Ansatz stellt ein Potenzial für jeden Fremdsprachenunterricht dar und in diesem Beitrag wurde gezeigt, warum und wie er auch dazu beitragen könnte, dass translinguale literarische Texte mit dem Einsatz von Translanguaging-Strategien das Textverständnis sowie die Motivation beim Lesen fremdsprachiger literarischer Texte fördern könnten.

Die grundlegende Voraussetzung des Translanguaging ist, dass jeder Mensch ein einziges sprachliches Repertoire besitzt, aus dem er bei der mündlichen sowie bei der schriftlichen Kommunikation schöpft. Der spontane Einsatz dieser Ressourcen resultiert in einem bunten Mit- und Nebeneinander verschiedener Sprachen, sprachlicher Varietäten, Dialektwörter und anderer Abweichungen vom Standard bzw. von verschiedenen Standards. Da dies in der an monolingualen Standards orientierten Gesellschaft an Grenzen stößt, abgelehnt, unerwünscht, teilweise sogar verboten und sanktioniert wird, nutzen die Individuen ihr sprachliches Repertoire nur selektiv. Konkret bedeutet das, dass sie häufig nicht in der Lage sind, ihr kommunikatives Potenzial vollständig zu versprachlichen.

Im Beitrag wurde gezeigt, dass literarische Texte bzw. sogenannte translinguale literarische Texte Translanguaging innehaben. Durch ihre explizite bzw. manifeste und implizite bzw. latente literarische Mehrsprachigkeit konstruieren sie Welten, in denen Monolingualismus überwunden wird, und gerade durch diesen Verstoß gegen Standards, durch das Mischen von sowie das Umschalten zwischen Sprachen öffnen und erweitern sie den Inhalt und die Sprache sowie die möglichen Formen der Textrezeption.

Für den Fremdsprachenunterricht stellen translinguale literarische Texte somit ein großes Potenzial dar. Durch ihre Translingualität nähern sie sich den Lernenden an, die zwar spontan, jedoch nicht im Unterricht, aufgrund ihrer begrenzten fremdsprachlichen Kompetenz ebenfalls Translanguaging-Strategien einsetzen. Im Beitrag werden einige didaktische Vorschläge für die Arbeit mit translingualen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht vorgestellt – unter der Annahme, dass Lehrende die Translanguaging Spaces im Unterricht öffnen. Dadurch wird Translanguaging legitimiert und auf zwei Ebenen eingesetzt: auf der Ebene des Textes und auf der Ebene der Textrezeption.

Die vorliegenden Überlegungen haben das Potenzial von Translanguaging für die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht auf theoretischer Ebene aufgezeigt. Es wurde deutlich, dass translinguale Texte im DaF-Unterricht nicht nur als literarische Gegenstände, sondern auch als Reflexionsräume für sprachliche und kulturelle Dimensionen dienen können. Die Werke von Autorinnen und Autoren wie Yoko Tawada, Saša Stanišić, Wladimir Kaminer, Abbas Khider und Emine Sevgi Özda-

mar eröffnen aufgrund ihrer Translingualität vielfältige didaktische Möglichkeiten und knüpfen an die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden an. Damit bieten sie eine ergiebige Grundlage für einen Literaturunterricht, der Mehrsprachigkeit nicht als Ausnahme, sondern als Ressource begreift. Die Möglichkeit, dass auch die Textrezeption translingual versprachlicht wird, signalisiert den Lernenden, dass auch ihre eigene Sprache, ihr ganzes sprachliches Repertoire, eine Stimme im fremdsprachlichen Literaturunterricht bekommen und dass ihre begrenzte monolinguale fremdsprachliche Kompetenz sie beim Versprachlichen ihrer Textrezeption nicht mehr hindert.

## LITERATUR

- BAKER, Colin (2001): *Foundations auf Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BIALYSTOCK, Elain (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analyses of Second-Language Use*. Cambridge: Basil Blackwell.
- BUSCH, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- CANAGARAJAH, Suresh (2011): Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, S. 1–27.
- CENOZ, Jasone/GORTER, Durk (2015): *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CENOZ, Jasone/GORTER, Durk (2022): Pedagogical Translanguaging. Cambridge University Press. Verfügbar unter: [www.sprachforschung.de](http://www.sprachforschung.de) <https://www.cambridge.org/core/elements/pedagogical-translanguaging/67802C1E5AE4A418AE3B8E-2DEFBAD30A> (Zugriff am 15.03.2025).
- CERRI, Chiara (2011): Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 38(4), S. 391–413.
- CREESE, Angela/BLACKLEDGE, Adrian (2010): Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(1), S. 103–115.
- Dembeck, Till (2020): Es gibt keine einsprachigen Texte! Ein Vorschlag für die Literaturwissenschaft. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 11(1), S. 163–176.
- ESCOBAR, Christian Fallas (2019): Translanguaging by Design in EFL Classrooms. *Classroom Discourse*, 10(3-4), S. 290–305.
- ESSELBORN, Karl (2007): ‚Übersetzungen aus der Sprache, die es nicht gibt.‘ Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas“. *Arcadia*, 42(2), S. 240–262.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Trim, John, et al. (Hrsg.). Berlin: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen – Begleitband*. Keller, Jörg u. a. (Hrsg.). Berlin: Langenscheidt.
- FUCHSLUEGER, Simone (2018): *Tawada Yōko im DaF-Unterricht: language, cultural und literature awareness*. Magisterarbeit: Universität Wien.
- 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. *MINIKOM*, 87, S. 11–23.
- GAHSE, Zsuzsana (2005). *Instabile Texte: zu zweit*. Wien: Verlag Ed. Korresponden-

zen.

- KRIVOKAPIĆ Bojan (o. J): *Trči Lilit, zapinju demoni – omnibus o smrti*. Verfügbar unter: <https://strane.ba/bojan-krivokapic-trci-lilit-zapinju-demoni-omnibus-o-smrti/> (Zugriff am 10.10.2025).
- GARCÍA, Ofelia/Li, Wei (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia/SELTZER, Kate A. (2016): *The translanguaging current in language education [Multilingualism as a resource]*, S. 19–30. Verfügbar unter: [https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/garcia\\_seltzer47122073-1.pdf](https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/garcia_seltzer47122073-1.pdf) (Zugriff am 10.10.2025).
- GARCÍA, Ofelia/IBARRA Johnson und SELTZER Susana, K. (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.
- GREIN, Marion (2014): Yokô Tawada (多和田葉子). Die etwas andere Migrantin. Interkulturalität als literarisch-sprachliche Herausforderung. In: Chiellino, Carmine/Shchyhlevska, Natalia (Hrsg.): *Bewegte Sprache. Vom ›Gastarbeiterdeutsch‹ zum interkulturellen Schreiben*. Dresden: Thelem, S. 139–166.
- HÉLOT, Christine (2014): Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual Writers and Translanguaging. In: Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Heidelberg: Springer, S. 217–238.
- HILLE, Almut/SCHIEDERMAIR, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- HORNBERGER, Nancy H./LINK, Holly (2012): Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy Lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), S. 261–278.
- LIN, Sarah HUI-CHING/HO-CHEONG LEUNG, Alex (2024): ESL classroom interactions in a translanguaging space. *Applied Linguistics Review*, 15(6), S. 2397–2425.
- JAZBEC, Saša (2022). Čezjezičnost – novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis*, 15(2), S. 114–128.
- JAZBEC, Saša (2024): Translanguaging und sein Potenzial für den DaF-Unterricht sowie fachsprachlichen DaF-Unterricht. *Vestnik za tuje jezike*, 16(1), S. 477–494.
- KELLMAN, Steven G. (2003): *Switching languages: translingual authors reflect on their craft*. University of Nebraska Press: Lincoln and London.
- KIRSCH Claudine/MORTINI, Simone (2016): Translanguaging als Lehr- und Lernstrategie. *Forum*, 365, S. 23–25.

- KOPPENSTEINER, Jürgen/SCHWARZ, Eveline (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens.
- LI, Wei (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, S. 1222–1235.
- LI, Wei (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), S. 9–30.
- LI, Wei (2016): New Chinglish and the Post-Multilingualism Challenge: Translanguaging ELF in China. *JELF*, 5(1), S. 1–25.
- LI, Wei/García, Ofelia (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- LI, Wei (2011): Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, S. 1222–1235.
- LIN, Angel (2014): Hip-Hop Heteroglossia as Practice, Pleasure, and Public Pedagogy: Translanguaging in the lyrical poetics of “24 Herbs” in Hong Kong. In: Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Heidelberg: Springer, S. 119–138.
- LOW, Bronwen/SARKAR, Mela (2014): Translanguaging in the Multilingual Montreal Hip-Hop Community: Everyday Poetics as Counter to the Myths of the Monolingual Classroom. In: Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Heidelberg: Springer, S. 99–118.
- LUBLINER, Shira/GRISHAM, Dana L. (2017): *Translanguaging*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- MAZAK, Catherine (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In: Mazak, Catherine/Carroll, Kevin (Hrsg.): *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism), S. 1–10.
- McMURTRY, Áine/SILLER, Barbara und VLASTA, Sandra (Hrsg.) (2024): *Mehrsprachigkeit in der Literatur*. Tübingen: Narr Francke.
- NAGY, Tünde (2018): On Translanguaging and Its Role in Foreign Language Teaching. *Acta Universitatis sapientiae, philologica*, 10(2), S. 41–53.
- OTHEGUY, Ricardo, GARCÍA, Ofelia/REID, Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, S. 281–307.
- RADAELLI, Giulia (2011): *Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann*. Berlin: Akademieverlag.

- SEIDL, Eva (2020): Translanguaging – Bewusstsein über und strategischer Umgang mit individuellem linguistischem Repertoire aus studentischer Perspektive. In: Schmidhofer, Astrid/Wußeler, Annette (Hrsg.): *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen*. Innsbruck: University Press, S. 115–127.
- SHIRA Lubliner/GRISHAM, Dana L. (2017): *Translanguaging*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- SKLOVSKIJ, Viktor (1969): Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): *Texte der russischen Formalisten*. Bd. 1. München: Wilhelm Fink Verlag.
- ŠLIBAR, Neva (2009): Die siebenfache Fremdheit der Literatur als Grundlage eines Referenzrahmens literarischer Kompetenzen (für den DaF Literaturunterricht). *Estudios filológicos alemanes*, 17, S. 325–337.
- TAWADA, Yoko (1996): *Von der Muttersprache zur Sprachmutter*. Talisman. Literarische Essays. Tübingen Konkursbuchverlag Claudia Gehrke.
- VALDÉS, Guadalupe (2020): Sandwiching, Polylanguaging, Translanguaging and Codeswitching: Challenging Monolingual Dogma in Institutionalized Language Teaching. In: MacSwan, Jeff/Faltis, Christian J. (Hrsg.): *Codeswitching in the Classroom: Critical Perspectives on Teaching, Learning, and Ideology*. New York und London: Taylor & Francis. S. 114–147.
- WILLIAMS, Cen (2002): Extending Bilingualism in the Education System. Education and Lifelong Learning Committee. Verfügbar unter: <http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d820000595000000000.pdf> (Zugriff am 10.10.2025).
- YILDIZ, Yasemin (2012): *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. Fordham: University Press.
- ZHU, Hua/Li, Wei und LYONS, Agnieszka (2017): Polish shop(ping) as translanguaging space. *Social Semiotics*, 27(4). S. 411–433.