



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung. In: [www.polyphonie.at](http://www.polyphonie.at), Vol. 16, Nr. 1/2025, ISSN: 2304-7607, begutachteter Beitrag/peer-reviewed article.

**Elena Kammerer (Technische Universität Braunschweig)**

## **Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung**

### **1. Didaktische Verortung des mehrsprachigen literarischen Gegenstandes**

Der empirisch überholten Tendenz, Literatur- und (Fremd-)Sprachdidaktik als Binarismus zu begreifen, steht die pädagogische Realität des aktuellen Deutschunterrichts entgegen. Kaum ein konkretes mehrsprachiges Konzept, ein entsprechender Literaturkanon oder explizite Handlungsprinzipien für Lehrkräfte haben sich mit Blick auf die Ziele der EU-Charta der Grundrechte etabliert (Europäische Union 2000: Art. 22). Wenngleich die Förderung multilingualer Vielfalt programmatisch allgegenwärtig postuliert wird, ihr Stellenwert im bildungspolitischen Diskurs entsprechend unbestritten ist, verschwinden jene Bemühungen hinter weitaus elaborierteren Curricula, monolingualen Lehrmaterialien und Unterrichtsmodellen. Die benötigte sprachspezifische Komplexität erfordert besondere konstitutive Differenzierungsmaßnahmen in mehrsprachigen Bildungskontexten wie (Sprach-)Schulen oder Universitäten. Eine solche pädagogische Auseinandersetzung wird von vielen Lehrkräften sowie DozentInnen zugunsten klassischer Sprachvermittlung verdrängt. Somit bleibt auch die potenzielle Schnittstelle des sprachliterarischen Lernens im schulischen Deutsch- und DaF-, DaZ<sup>1</sup>-Unterricht seit den 70ern weitestgehend ungenutzt (Belke 2012: 4). Während die Kommunikationswende den Sprachunterricht von der Dezentrierung einer rein formalen, sprachsystematischen Vermittlung hin zum pragmatischen Sprachgebrauch reformieren sollte, blieb ein literarischer ähnlich wie auch mehrsprachiger Ansatz hinter der

---

<sup>1</sup> Aufgeschlüsselte Abkürzungen: DaF: Deutsch als Fremdsprache, DaZ: Deutsch als Zweitsprache



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

linguistischen Skepsis über den Gebrauchswert zurück. Die Selbstbehauptungsschwäche des Literatureinsatzes bedingt sich neben einer zunehmenden Ökonomisierung von Lerninhalten auch durch eine kompetenzorientierte, damit eine messbare Unterrichtspraxis, die auf operationalisierbaren Output und Funktionalisierung ausgerichtet ist (Hochreiter et al. 2021: 9, Küster 2015: 16). In institutionellen Bildungseinrichtungen werden hierdurch interkulturelle, selbstbildende und ästhetische Sprachlernpotentiale vernachlässigt, wodurch mehrsprachige Didaktik allenfalls als sekundäre Ergänzung, Instrumentalisierung oder gar als kultureller Paternalismus ausgehend von der Dominanz der Mehrheitssprache missverstanden wird. Dabei verortet sich ein subjektorientiertes Bildungskonzept, das den literarischen Gegenstand sprachlich zentriert, jenseits kultureller Essentialisierung und dogmatischer Eindeutigkeit von kognitiven Abläufen, Lernerträgen und bewertbaren Ergebnissen. Burwitz-Melzer merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass die Standardisierung der Fremdsprachdidaktik darin versagt, Literarizität und damit verbundene Perspektiven durch konkrete Implementierung anzuerkennen (Burwitz-Melzer 2005: 100). Dies scheitert bis heute am undefinierten Textbegriff, der in der maßgebenden Council of Europe weder in den Skalen noch in entsprechenden Deskriptoren erläutert wird (Council of Europe 2018: 61, 118–119). Die argumentationsleere Willkür der erwarteten Rezeptionsleistung für Sprachlernende lässt literarisches Lernen hinter einem kommunikativen, maximal inhaltsbezogenen Anforderungsgerüst zurück. Demnach erweist sich das Urteil über die bildungspolitische Ausgangslage des Sprachunterrichts nach wie vor als aktuell:

Als Fazit dieser Bestandsaufnahme bleibt festzuhalten, dass die „Bildungsstandards“ genau genommen keine „Bildungs-“, sondern Sprachstandards sind, da sie den Bereich dessen, was man üblicherweise der „Bildung“ zurechnet, aussparen. (Burwitz-Melzer 2005: 103)

Mögliche Rechtfertigung mehrsprachiger Literaturdidaktik liegen der empirischen Sprachtheorie vor und wurden seit den Bestrebungen um interkulturelle Bildung vermehrt diskutiert. Ihr Gegenstand lässt sich als ein sprachlich plurales, selbstreferentielles Textprodukt fassen, das sich nicht nur inhaltlich, sondern auch formal strukturell durch den Einsatz mehr als eines Sprachregisters definiert. Dies vollzieht sich konkret in stilistischen Ausformungen wie Code-Switching, intertextuellen Sprachbezügen, hybriden Sprachwechselln innerhalb einzelner literarischer Passagen oder mikrostrukturell auf die Satzebene. Eine spezifisch mehrsprachige



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Didaktik reiht sich aufgrund der erhöhten linguistischen Alterität, somit auch gesteigertem Irritations- und Identifikationspotential des Lesenden, sowohl in den Kontext klassischer Literaturvermittlung wie auch leibsinlicher Sprachdidaktik ein. Sie ist imstande den bildungstheoretischen Anforderungen eines ganzheitlich begriffenen, erfahrungsbasierten Literaturunterrichts, der authentische wie auch künstlerisch experimentelle Sprachvariationen als Abbild oder kreative Verhandlung gesellschaftlicher Kommunikationsmodi ins Visier nimmt, gerecht zu werden. Aus sprachdidaktischer Perspektive zielt eine mehrsprachige Literaturdidaktik auf mehrdimensionale Sprachwahrnehmung, indem sie sprachliche Varianz durch ihre narrative Einbettung auch emotionale und affektive Involviertheit in sprachreflexiven Prozessen evoziert.

Es handelt sich demzufolge nicht um einen blinden Fleck der Sprachvermittlung, dennoch lohnt sich der Blick auf Alleinstellungsmerkmale und Lernpotentiale einer solchen Praxis, die ihre Implementierung unabdingbar macht. Die Eigenart dieses Lerngegenstandes kennzeichnet sich durch mehrdimensionale Verfremdung, welche wiederum zu ebenso vielschichtigen Gesprächsanlässen einlädt. Literarische, poetische Sprache ist zunächst manifest und zugleich latent, sie birgt Rhetorik, Klang, Rhythmik, Form, sie streut Bedeutung und erzeugt sinnästhetische Reaktionen. Sie spricht die RezipientInnen durch verschiedene Kanäle an und ermöglicht wiederum das Sprechen über sie. Als „Sprache in ihrer vollen Funktionalität“ (Coseriu 1994: 148) begreift sich Literatur trotz ihrer Referenzialität auf Lebenswirklichkeit als vom Alltag herausgehobene Sprache. Hieran angelehnt postuliert Kramsch, literarische Sprache helfe dabei, die Bedeutungsfülle einzelner Worte oder Sequenzen neu zu erschließen (Kramsch 2006). Sich einer ‚vollmündigen‘ Sprachverwendung anzunähern, bedeutet demzufolge das Aushalten einer Ambiguitätstoleranz, anders gesagt die Ausschöpfung der Mehrdeutigkeit von Sprache, in diesem Fall von einer besonders verdichteten und experimentellen Form von Sprachkunst.

Wird Literatur durch ihre oft bekundete Künstlichkeit des Spracheinsatzes grundlegend als ‚fremd‘ empfunden, steigert sich der Eindruck im spezifisch mehrsprachigen literarischen Gegenstand in eine verschärfte Fremdheitserfahrung. Die erhöhte sprachliche Alterität birgt jedoch umso größeres Diskurspotential, sofern Lernende nicht mit den auftauchenden Zielsprachen vertraut sind. Rezipientinnen sitzen somit durch das anfänglich irritierende Nicht-Verstehen und trotz heterogener Sprachkenntnisse im selben Boot, was eine



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Vergemeinschaftung der Lerngruppe zur Folge haben könnte. Hinterfragt werden könnten neben dem bloßen Einsatz unterschiedlicher Sprachen zugehörige ästhetische Wirkungsaspekte, die stilistische Passung und Polarisierung einzelner sprachwechselnder Passagen oder der hierin mündende Gesamteindruck der Sprachvariation. Die literarästhetische Praxis lehrt durch diese Reflexion inzidentell die Sprachen in und durch ihre vieldeutigen Funktionen vor allem im künstlerischen narrativen Kontext. Eine solche Sprachenlehre ermutigt zur vertieften Auseinandersetzung mit der Partikularität des vorliegenden Gegenstandes, ohne in die Falle rein formaler Suche nach linguistischen Regelmäßigkeiten und kultureller Generalisierung zu tappen. Sie knüpft an körpergebundene Sprachwahrnehmung, die bereits im fachdidaktischen Diskurs um Embodiment konzeptualisiert wurden. In diesem Sinne gilt Sprache nicht als rein kognitives Symbolsystem, sondern als leibsinliche Erfahrung eines Sprachgebrauchenden wie auch eines Sprachrezipierenden. Vor allem im Moment der Verschränkung von Kompetenz und Performanz verkörpert sich das Sprachobjekt im wahrnehmenden Subjekt (Zepter 2013), wodurch ein resonantes Zu-Eigen-Machen ermöglicht wird. Mehrsprachige Texte operieren damit nicht nur auf semantischer Ebene, sondern generieren auch körperlich resonante Bedeutungseffekte, die in der literarästhetischen Rezeption wahrnehmungspsychologisch relevant werden.

Dies erfordert eine langsame, fast schon akribische ganzheitliche Rezeption des Gelesenen, somit ein ungewohntes Lese- und Hörverhalten. Eine solche entautomatisierte Sprachbegegnung ergänzt die Eigenheit des Gegenstandes selbst durch einen weiteren Fremdheitsaspekt (Kilchmann 2012: 113). Folglich versteht sich die skizzierte Mehrsprachigkeitsdidaktik als fremd hoch drei, kurz fremd<sup>3</sup>. Die Fremdheit ist jedoch keineswegs als ein zu überwindendes Hindernis oder als endgültig zu lösendes Rätsel zu verstehen. Eine solche Herangehensweise überträgt die Prinzipien der Lese- und Hörverstehenskompetenz unzulässig auf die Konzeption literarischen Lernens, welche das entschleunigte Wahrnehmen ausschöpft, statt auf inhaltliche Eingängigkeit zu drängen (Hunfeld 2004: 261). Literatur muss schließlich nicht gebändigt, gefügig und vollends übersetzt werden, weder formal noch inhaltlich und unabhängig vom Einsatzkontext. Vor allem durch Achtung dieses Grundsatzes bleibt Literatur vor ihrer Instrumentalisierung geschützt. Schließlich unterliegt sie aufgrund des künstlerischen Autonomieanspruchs ohnehin dem Prinzip der Zweck- und damit Missbrauchsfreiheit (Wolfzettel/Einfalt 2010: 431–479).



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Paradoxerweise bildet der literarische Gegenstand dennoch, ohne es inhärent zu intendieren. In der pädagogischen Annahme dieses Widerspruches, das heißt der Wahrung der Selbstzweckhaftigkeit von Kunst sowie des übergeordneten Ziels, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen, begründet sich ein deutungsöffener, experimenteller und dennoch nicht willkürlicher Handlungsrahmen (Küster 2015: 17). Dies erfordert einen anregenden Diskursraum, in dem sich die LernerInnen selbstreflektiert und deutungs offen über vielsprachige Phänomene verständigen können. Vor allem durch die Eröffnung eines ästhetischen, leibsinlichen Erfahrungsangebots lässt sich die Kunstautonomie wahren, ohne der bloßen Beliebigkeit der Umsetzung zu verfallen. Die Rolle der Lehrkraft reduziert sich hierin auf die Vorbereitung des mehrsprachigen Gegenstandes und der deutungs offenen Impulsgebung für die ästhetische Wirkungsauffassung (Parmentier 2004: 11). Diese didaktischen Prämissen verorten eine solche Praxis in die Sphäre einer konstruktivistisch und holistisch ausgelegten Rezeptionsästhetik, dessen allgemeine Lernerträge unter anderem folgende umfassen können:

- Schärfung kritischer, selbstreflexiver Kognition durch Subjektorientierung
- Förderung von Medienkompetenz und Textsortenverständnis
- Schulung u. Fokussierung sinnlicher, ganzheitlicher Wahrnehmung
- Ausbau von Diskursfähigkeit durch die Verbalisierung sinnästhetischer Erfahrung
- Toleranz, Empathie und Einfühlungsvermögen, Identitätsstiftung

Eine Spezifizierung auf mehrsprachige Literatur ergänzt diese Auflistung um weitere Aspekte:

- Ausbau von Sprachbewusstsein (sprachlich-semantic, sprachlich-ästhetisch, phonetisch-rhythmisch, bildlich-formal, kultursemantisch)
- Zugang zu authentischen Sprach- und Kunstgegenständen
- Kulturelle Teilhabe an dynamischen mehrsprachigen Sprachpraktiken und Demokratisierung
- Mehrdeutigkeit von Sprache ausschöpfen
- Förderung interkultureller Kompetenzen bzw. interkultureller Bildung
- Textinterpretation jenseits inhaltlichen Verstehens
- Sensibilisierung des Sprachgebrauchs
- Ganzheitlich, experimenteller, lernautonomer Umgang mit Sprache



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Diese unvollständige Aufzählung stellt nur in Aussicht, welche bildenden Prozesse sich potenziell ereignen könnten. Sie darf demnach nicht als paradigmatische Grundlage von Lernzielformulierungen in Vorbereitung auf den Unterricht missverstanden werden. Allenfalls dient sie als nachträgliche Stütze in der Identifikation möglicher Lerneffekte, idealerweise durch den/die Lernende(n) selbst.

## **2. Wer sind mehrsprachig Lernende?**

Eine mehrsprachige Didaktik entfaltet sich im gemeinsamen Anerkennen keiner eindeutig richtigen oder erwünschten Sprachrezeption und damit in der Erstarkung der Subjektivität des/der Lernenden. Somit tritt der/die wahrnehmende RezipientIn in das Zentrum dieser Praxis. Dies impliziert die Ganzheitlichkeit des Lernens, die sich auf körperliche, emotionale sowie intellektuell-kognitive Ebenen erstreckt (Schmenk 2015: 114). Das wahrnehmende Subjekt tritt in selbstreflektierter Teilnahme in ein Wechselspiel scheinbar unvereinbarer Gegensätze.

Zum einen begegnet ihm wie bereits beschrieben ein Objekt, das zwar fremd<sup>3</sup> codiert scheint, zum anderen wird es sich in dieser Konfrontation der eigenen sprachlichen Kompetenz und Familiarität bewusst. Dies evoziert möglicherweise die Erkundung der individuellen Begrenztheit des bekannten Sprachrepertoires sowie die Neugier auf Erweiterung des ohnehin dynamischen Sprachstandes (Tönshof 2004: 229). Dennoch steht nicht die Aneignung des als ‚fremd‘ oder neuartig empfundenen Objektes. So konkludiert Hunfeld, das Ziel der hermeneutischen Verhandlung mit dem Fremden innerhalb eines fremdsprachigen Textes sei keineswegs die Verdrängung oder Sublimierung des Neuen (Hunfeld 2004: 68). Anders ausgedrückt: Das Merkwürdige, Unverständliche soll zunächst merkwürdig und unverständlich bleiben, dieses Begegnungsstadium demnach als zumutbar und potenziell erkenntnisreich ausgehalten werden. Ähnlich wie der zwar soziokulturell geprägte ästhetische Eindruck einer bekannten Sprache im Kern dennoch subjektiv verfärbt ist, wird auch eine multilinguale Sequenz unterschiedliche Wirkungs- und Wahrnehmungseffekte auslösen. Dass bereits Bekanntes als assoziative Schablone fungiert und damit ein kognitiver Wiedererkennungsmechanismus greift, lässt sich nicht vermeiden. Diesen Vorgang jedoch bewusst zu identifizieren, zu benennen und kritisch zu hinterfragen führt Wahrnehmende wohlmöglich zu sprachbewusster Selbsterkenntnis. Ein solches bildendes Moment verwirklicht



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

sich im sinnästhetischen Sich-Einlassen auf die Irritation des Fremden als ein intensiv zu ergündender Reiz. Jene konfrontative Wahrnehmungspraxis wird umfassend durch Parmentier beschrieben:

Hier konfrontiert uns eine Empfindung, eine Resonanz mit Unerwartetem, mit bislang Unbekanntem, Ungehörtem, Ungesehenem, aber auch mit Fremdem in uns selbst. Bildung ist auch solche Fremdheit geradezu angewiesen. Das Ausprobieren neuer Sichtweisen, der Bruch mit dem Gewohnten, der fremde Blick auf sich selbst und die eigene Welt, die Dezentrierung des Eigenen und Öffnung für neue Sichtweisen, die Vervielfältigung der Bezüge zur Welt und zu sich selbst, auch der spielerische Umgang mit Zugehörigkeiten und Kontexten gehören dazu. (Parmentier 2004: 111)

Dass hierbei im Augenmerk auf literarische Sprachwahl, -wechsel oder -mischung auch die Möglichkeit des Sprachvergleichs eröffnet wird, kann ebenso didaktisch als Analyseschritt eingeplant werden (Tönshoff 2004: 229f.). Idealerweise erstarkt durch den auf den Lesenden differenzierten Abgleich mit bestehenden Sprachkompetenzen ein poetisches und textsortenspezifisches Bewusstsein abseits rein formaler linguistischer Eigenschaften. Zugleich dürfen diese Ebenen nicht als Gegensätze begriffen werden, stattdessen als sich bedingende, ergänzende und interaktive Erscheinungsformen von Sprache.

Ein weiterer Spannungsbereich, in welchem der/die mehrsprachige ästhetische RezipientIn verortet ist, betrifft die Gegensätzlichkeit von Selbstaufmerksamkeit und öffentlichem Ausdruck. Einerseits versteht sich die klassische Kunstbetrachtung im Geiste Schillers zunächst als selbstständiges Zusammenspiel rationaler Kontemplation und emotionaler Empfindung (Schiller 1795: 7–48), somit als eigenverantwortlicher Vorgang im Inneren der Wahrnehmenden. Andererseits motiviert dieses subjektive Erleben und Entdecken zur jeweils individuellen Mitteilung innerhalb einer Lerngruppe (Dietrich et al. 2013: 30). Hierbei ist der tatsächlichen Ausdrucksform ebenso wie der interpretativen Auslegung des literarischen Gegenstandes keinerlei Grenze gesetzt. Demgemäß kann sie sich explizit und abstrakt, verbal und schriftlich oder künstlerisch kreativ vollziehen. An diesem Punkt kann der Diskurs über die Mehrsprachigkeit selbst zu einem mehrsprachig codierten Gespräch freigegeben werden. Dass dadurch nebenbei ein weiterer Sprachreflexionsanlass angeboten wird, kann bereichernd auf den ursprünglichen Gegenstand zurückwirken, indem sein Charakteristikum der Vielsprachigkeit als dialogstiftender Stimulus anerkannt wird. Hierin vereinen sich die



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

didaktischen Bemühungen des kommunikativ angelegten Sprachunterrichts, der auf Dringlichkeit fußt, mit den Ansprüchen der literarischen Lernprinzipien.

Zudem greifen an dieser Stelle auch allgemeinere Lerngewinne literarischer Rezeption wie beispielweise Identifikations- und Identitätsbildung, Förderung der Empathie oder der Ausbau des eigenen Welt-, Sprach-Kunstverständnisses. Der Gefahr unzulässiger Generalisierung auf Grundlage der ästhetischen Interpretation und des entsprechenden Nachgesprächs soll durch die Partikularität des literarischen Objektes umgangen werden. Die Einzigartigkeit, auch wenn die Auswahl des Werkes aufgrund besonderer sprachlicher oder kultureller Exemplarität getroffen wurde, muss didaktisch aufbereitet und bei Bedarf erinnert werden. So lassen sich simplifizierte Rückschlüsse vermeiden und kulturrelativistische Haltungen verhindern, ohne die Komplexität sowie Gesamtheit und Varianz des Gegenstandes zugunsten verallgemeinernder Schlüsse zu unterschlagen. Es kann im Einzelfall nicht mehr unterschieden werden zwischen einem Beispiel oder Nicht-Beispiel einer bestimmten (sprachlichen) Kategorie. Auch könnte dies zu einer erheblichen Einschränkung künstlerischer, poetischer Würdigung des Gegenstandes führen. Die Besonderheit des mehrsprachigen Modus erschließt sich jedoch erst in der Vergegenwärtigung der einzigartigen sprachlichen Selektion und Inszenierung. Auch der kohäsionsorientierten interkulturellen Begegnung im Sinne Rathjes folgend, welche sich als additiv und betont vielschichtig versteht, erscheint das Phänomen literarischer Mehrsprachigkeit besonders geeignet (Rathje 2006: 16). Es widersteht selbstbewusst der eindeutigen Zuordnung zum/zur Sprecher/Sprechenden, zur kulturellen Zugehörigkeit, zur milieu- und klassentypischen Kategorisierung und kreiert ambivalente, hyperindividualisierte sowie dynamische ProtagonistInnen, ebenso wie es die Lernenden letztlich selbst sind. Die Illusion homogener Kulturcodes wird durch den Sprachwechsel quasi durchbrochen. In dem nun vorgestellten Hexagon ästhetischen Erlebens (siehe Abbildung 1) entstehen beim mehrsprachigen Lernenden rezeptive Wechselwirkungen, die keinesfalls die harmonische Auflösung oder Nivellierung von Gegensätzen beabsichtigen, sondern Einblick in mögliche Reflexions- und Handlungsdimensionen verschaffen soll.



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

### **3. Nicht-Verstehen als semiotische Krise**

Mit der steigenden Anzahl an Sprachbezügen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des zumindest partiellen Miss- oder Nicht-Verstehens von literarischen Objekten. Hierbei kann es sich um einzelne Passagen, wörtliche Rede oder das vollständige Werk handeln. Gemäß semiotischer Prinzipien verweist ein sprachliches Zeichen in seiner stellvertretenden Funktion stets auf einen externen Bedeutungsträger. In der Kunst ist eine solche symbolische Funktion zweifelsohne relevant, jedoch anders als im formal funktionalen Sprachgebrauch selten die ausschließliche Bedeutungsdimension. Nicht umsonst ist die antike Vorstellung von Kunst als reiner Mimesis längst überholt (Laner 2018: 161). Zurecht kritisch gehandhabt wird die Überbetonung des als essenziell geltenden Inhalts im Kontrast zu der Form als reine Kodierung. Vielfache Versuche, linguistische Konzepte in die Kunstrezeption zu überführen, münden in die Idee einer Art Kultursemiotik in Anlehnung an Desaussure, die letztlich versprechen, künstlerische Elemente soziokulturell zu begründen und für Betrachtende verständlich zu entziffern (Städtke 2010: 620 f.). Ähnlich bieten Kramersch und Whiteside mit ihrem Konzept der symbolischen Kompetenz an, fremdsprachige Literatur als kulturelle Codierung zu betrachten und diese didaktisch sichtbar zu machen (Kramersch/Whiteside 2008: 645–671). Beiden Zugängen liegt die semiotische Aufspaltung von Form und Inhalt zugrunde, das primäre Erkenntnisinteresse richtet sich jedoch auf letzteres. In Rekurs auf den klassischen Deutschunterricht folgt die Überbetonung inhaltlichen Verstehens der formalistischen Tradition, den Stellenwert intellektuellen Wissens weit über der Relevanz von Kunstgegenständen zu positionieren. Gilt die Mehrsprachigkeit von Literatur lediglich als eine Verzögerung der eigentlich intendierten Botschaft, als eine Referenz für ein inhärent kulturelles Rätsel, das nur darauf wartet, entschlüsselt zu werden. Vielsprachigkeit ist aus einer Kunstperspektive nicht zwangsläufig symbolisch. Sie ist demnach kein zwingendes semiotisches Phänomen, welches implizieren würde, es gäbe stets einen eindeutigen Referenten. Sofern auf direkte Übersetzungen verzichtet wird, bleibt dem/der RezipientIn freigestellt, auf welcher Ebene Wahrnehmung und Reflexion vollzogen werden. Im poetischen Gebrauch verhält sich Sprache ohnehin als von der alltäglichen Nutzung distinguierte Form, welche strukturlinguistischer Semiotik ohnehin entweicht. Durch die Anerkennung dieses Sprachgebrauchs wird die Form zwar selbstreferentiell, jedoch durch Wahrnehmende interpretationsbedürftig (Fröhlich 2009: 129). Jene Deutungsversuche sind hermeneutisch und sinnlich zugleich, sie lassen den/die LeserIn an



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

den Sprachen teilhaben ohne Anspruch auf Eindeutigkeit zu erheben (151). Eine solche freie wirkästhetische, formbezogene Auseinandersetzung widersetzt sich der sprachlichen, kulturellen sowie künstlerischen Binarität von Symbol und Signifikanz. Die Poetik Jakobsons knüpft an dieser literarischen Interpretationspraxis an und expliziert,

[...] daß das Wort als Wort, und nicht als bloßer Repräsentant des benannten Objekts oder als Gefühlsausbruch empfunden wird. Dadurch, daß die Wörter und ihre Zusammensetzung, ihre Bedeutung, ihre äußere und innere Form nicht nur indifferenter Hinweis auf die Wirklichkeit sind, sondern eigenes Gewicht und selbständigen Wert erlangen. Doch wozu dies alles? Weshalb ist es nötig, darauf hinzuweisen, daß das Zeichen nicht mit dem bezeichneten Gegenstand verschmilzt? – Deshalb, weil neben dem unmittelbaren Bewußtsein der Identität von Zeichen und Gegenstand auch das unmittelbare Bewußtsein der unvollkommenen Identität notwendig ist; diese Antinomie ist unabdingbar, denn ohne Widerspruch gibt es keine Bewegung der Begriffe, keine Bewegung der Zeichen, die Beziehung zwischen Begriff und Zeichen wird automatisiert, das Geschehen kommt zum Stillstand, das Realitätsbewußtsein stirbt ab. (Jakobson 1979: 79)

Sich jener Unvollkommenheit anzunehmen und von starren Zuschreibungen abzusehen, unterstreicht den künstlerischen Wert von Literatur und macht die subjektive Involviertheit um ein Vielfaches akuter. Die Dominanz und damit die Forderung nach sprachlicher Explizitheit reinen Inhalts ist didaktisch derart etabliert, dass sich Vermittlung von Literarizität im Wesentlichen auf die Frage nach der Aussageintention des Autors oder der Autorin und Identifikation rhetorischer Figuren verengt. Im Ringen um Nützlichkeit, Prüfungsrelevanz und institutionellen Vorgaben, bleiben ästhetische Wirkungsaspekte hinter dem omnipräsenten Kompetenzzwang zurück. In dieser eingeschränkten Handhabung des Literarischen verkürzt sich nicht pragmatisch die Unterrichtsdauer, sondern auch die perspektivistische Fülle assoziativer Mehrdeutigkeit, die Freiheit des individuellen Interpretierens und die konstruktive Leistung umfangreicher Deutungsoptionen.

Mit Blick auf die bereits angeführte Kunstautonomie erscheint es unumgänglich, bei einer solchen didaktischen Indienstnahme von Literatur für festgelegte Lernziele nicht bereits von zweckorientiertem Missbrauch zu sprechen. Auch der Einsatz von Fibeln im Sprachunterricht oder beim Schriftspracherwerb suggeriert eine feste Verknüpfung zwischen Bedeutung, geschriebenem Wort und konventioneller Rezeption (Hunfeld 2004: 45). Dabei darf sich Kunstbetrachtung nicht als „vermittelnde Lehre des bereits Gedeuteten verstanden werden“ (44). In kritischer Distanz zum aktuellen literaturdidaktischen Paradigma des Deutschunterrichts birgt Vielsprachigkeit insbesondere aufgrund ihrer Originalität eine



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

verlangsamte, sinnästhetische Rezeptionsmöglichkeit (259). Schließlich soll künstlerische Interpretation nach Sontag auf keinen Fall ausschließlich Übersetzung des ursprünglich intendierten Sinnes sein (Sontag 1981: 2). Die Voraussetzung einer solchen Praxis würde konstituieren, dass jener Sinn bereits im Gegenstand existiere und nur noch durch Rezeption ergründet und benannt werden müsse (3). Ihre Kritik spitzt sich im mehrsprachigen Objekt zu, da Sprachwechsel ohne Übersetzungen immer wieder zu Unverständnis und somit einem ‚Stocken‘ des Verstehensprozesses führen können. Sontag plädiert an dieser Stelle für die Konzentration auf die bloße Form, welche zur sinnästhetischen Erfahrung lockt (10). Ein Verzicht auf die Erscheinung von Kunst beschneidet sie um den Reiz des Außergewöhnlichen, schließlich auch um ihre sinnliche Qualität. Auf Sprachprodukte übertragen begründet sich die Ausschöpfung der Form und des Klangs eines Gedichts zuallererst ohne direkte Übersetzung. Im Falle eines demnach unbekanntes Signifikats liegt zunächst eine scheinbare Bedeutungslücke vor. Von diesem Zustand lässt sich didaktischer Mehrwert durch kreative ‚Quasi-Übersetzungen‘ erzeugen, die als alternative und hochsubjektive Interpretationen fungieren. Anstelle eines Nachschlagens soll der Reiz des Nicht-Verstehens durch einen sinnlichen Erfahrungsprozess sublimiert werden. So können beispielsweise Materialität, Phonetik und Form einer Sprache näher in Betracht gezogen, ihre Wirkung erkundet und das Zusammenspiel der Sprachen ästhetisch erfasst werden (Kilchmann 2012: 113, 121). Schmitz-Emans konkludiert in diesem Zusammenhang: „Das Fremdwort widersteht – und darin ist es Vorbild für das poetische Wort schlechthin – dem reibungslosen, scheinbar selbstverständlichen Gebrauch“ (Schmitz-Emans 1997: 96). Selbstverständlich ist die literarische Sprache, auch als Mehr- oder gar Fremdsprache, nicht vollständig referenzlos. Sie unterscheidet sich aufgrund ihrer ungewöhnlichen, ästhetischen Komposition von der 1:1 Bedeutungszuschreibung alltäglicher Kommunikation. Das literarische Arrangement einzelner Worte und die entsprechende Sprachwahl erzeugt eine Art Intimität und Nähe zwischen den einzelnen Elementen (Dewey 1980: 177). Die spezifische Anordnung, welche sich im Kunstgegenstand nie willkürlich vollzieht, markiert ihre Literarizität und schnürt damit die Grenzen des Fiktionalen und Bedeutungstragenden von der realen Welt ab, wenngleich sie sich ihres Zeichensystems bedienen kann. Die Absicht literarischer Sprache ist selten direkt und reflexionsfrei zu ergründen. Stattdessen zwingt sie Lesende dazu, zwischen den Zeilen zu lesen, sich einen eigenen Sinn zu konstruieren. In ihrer stark selbstreferentiellen Eigenschaft generiert



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

das literarische Wort einen ‚offensichtlichen‘, demnach allgemeinen Referenten, versteift sich jedoch nicht auf diesen als absoluten und einzigen Bedeutungszusammenhang (Urbich 2011: 89). Diese interne Semantik, die sich erst auf den zweiten Blick zu erkennen gibt und eines aktiven Lesenden bedarf, wurde im *linguistic turn* zugunsten der scheinbaren Deutungsstabilität der Form unterschlagen, der Inhalt als zu flüchtig und unzähmbar abgewertet (Dewey 1980: 116). Als besonders rational und damit zuverlässiges Distinktionsmerkmal schien es seither für den pragmatischen Gebrauch von Vorteil, die kreativ expressive Funktion, welche nur der Essenz des Inhalts zugeschrieben wurde, zurückzustellen. Im Rückgriff auf Sontags Thesen erstarkt zwar erneut die Formebene von Kunstobjekten, jedoch aus vollkommen anderen Gründen. Im Zugeständnis der ästhetischen Wirkung von Form, in ihrer Ablösung alleiniger Abbildungsfunktion, entsteht ausgerechnet durch das Fehlen eines direkt zugänglichen Inhalts erst ein Selbstzweck. Dies wird im mehrsprachigen Schreibstil besonders zugespitzt, verlangt eine solche Lesart schließlich vordergründig mehr Sprachkompetenz als monolinguale Schriften.

Absurderweise liegt jedoch explizit im gesteigerten Maße des Nicht-Verstehens ein größerer Wahrnehmungsgewinn für den/die RezipientIn. Hierin findet eine Umkehr üblicher Lesegewohnheiten statt, das Nicht-Verstehen wird durch die neugewonnene Freiheit zur Interpretation und sinnlichen Empfindung belohnt. Auch der Verhaftung an die Erstsprache wird durch den Verzicht auf permanente Übersetzung entgegengewirkt, Mehrsprachigkeit nicht mehr gebunden an Dekodierung verstanden (Kilchmann 2012: 113). Ebenso verhält es sich mit der didaktischen Beschränkung auf eine konkrete Interpretation. Dieses Verfahren umfasst den Versuch, Kunst vollständig zu sezieren und somit das poetische Wort ebenso zur Übersetzung zu zwingen. Im Bedürfnis nach raschem Verstehen fehlt der Nachvollzug ästhetischer Erscheinung wie auch die konzentrierte Aufmerksamkeit abwechselnd auf sich als wahrnehmendes Subjekt und das wirkende Objekt. Das Aushalten des im Weberschen (1904) Sinne „Genau-so-und-nicht-anders-Gewordenseins“ (182) kann durch die stärkere subjektive Involviertheit die Lesemotivation des Lernenden steigen und zu einem positiveren Selbstkonzept führen (Diederichs 2022: 4). Schließlich entwickelt sich aus der Konfrontation mit Unverständnis und einer ästhetischen Sprachzuwendung ein persönlicher künstlerischer Zugang zum literarischen Objekt und zu sich selbst. Ein solcher Prozess kann zunächst als krisenhaft empfunden werden, da er im Kontext institutionell etablierter rein intellektueller



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Analysedidaktik ungewöhnlich erscheint. Doch liegt besonders im außergewöhnlichen Betrachten das Potential zur Selbsterkenntnis (Dewey 1910: 74). Demgegenüber liegt in der Akzeptanz der eigenen Begrenztheit ein ebenso wertvoller Erkenntnisweg skeptischer Hermeneutik (Hunfeld 2004: 484).

Zusammenfassend lässt sich unterscheiden zwischen einer primären Zeichenlogik, welche das Wort in direkter Abbildungsfunktion begreift, einer sekundären, welche der poetischen Sprache mehrdeutige Symbolhaftigkeit zugesteht und der ästhetischen, die der Zeichenhaftigkeit selbst Eigenschaften und sinnliche Qualitäten beimisst.

#### **4. Sinnästhetische Dimension sprachlicher Rezeption**

Das sinnliche Erleben tritt in den Vordergrund einer Deutschdidaktik, die in der Schulwirklichkeit bis heute auf vordergründig rational faktischer Dimension stattfindet. Obwohl sich beide Auslegungsarten nicht kontrastiv zueinander verhalten müssten, viel mehr als sich gegenseitig befruchtend und synergetisch ergänzend gelten könnten, wird emotional affektive und sinnliche Wahrnehmung im öffentlichen Bildungsrahmen verdrängt. Ursprünge dieser Ausrichtung sind bereits seit der Entwicklung des Buchdrucks und Typografie von Schrift zu finden. Hierin wurden Spracherzeugnisse vom Sprechenden selbst abgetrennt, das Wort demnach vom Körper unabhängig und allgemeingültig, was die semiotische Spannung nicht weniger umstritten machte (Berr 1994: 75). In der Neuzeit hingegen erschafft sich Sprache aus sich selbst heraus, statt im reinen Symbolcharakter zu verharren. Der konstruktive Grundgedanke, Sprache produziere eigene Wirklichkeiten und besäße somit eine mit dem menschlichen Bewusstsein vergleichbare Eigenschaft, wertet literarische Schriften zwangsläufig auf, nicht jedoch den Rezeptionsvorgang (76). Stattdessen wird die Wahrnehmung dem Ziel formale logische Erkenntnis untergeordnet. Berr vermutet den schädlichen Einfluss technischen Fortschritts auf die Geringschätzung sinnlichen Erlebens:

Die mit der Neuzeit vorgenommene völlige Trennung von Erkennen und sinnlicher Wahrnehmung, die mit dem Ausschluß der visuellen, sinnlichen, körperlichen Wahrnehmung aus dem Erkenntnisvorgang einhergeht, ist aufs engste mit der Entwertung der körperlichen Wahrnehmungsleistungen durch 'die Erfindung optischer technischer Instrumente verknüpft. (Berr 1994: 77f.)



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Diesem Gedanken folgend würde der aufklärerisch idealisierte Sehsinn durch hochentwickelte Mikroskope ersetzt werden, welcher menschliche Leistungsgrenzen überschreitet, ersetzt und letztere abwertet. Im pädagogischen Sinne verheißt diese Hierarchisierung ein Streben nach maximaler Annäherung an die mechanische Perfektion von Wahrnehmungsinstrumenten und die Verschärfung der Trennung von Rationalität und Gefühl (Scheer 2010: 630). Jene Zähmung menschlicher Sinne und Erkenntnisleistung, ihre Reduktion auf objektiv messbare Fakten, wird durch das aktuelle Kompetenzkorsett begünstigt. Auf Basis eines solchen konstitutiven Leitmotivs müssen sich Lernzielformulierungen selbstlegitimierend der subjektiv sinnlichen Erfahrung überordnen. Der institutionalisierte Interaktionsraum erweist sich somit als streng reglementierte, normative Dauerprüfung, die ausschließlich Äußerungen mit empirischen Gegenstandsbezug duldet (Wenzl 2022: 38). Der Rationalitätsanspruch zwingt die gesamte Deutschdidaktik, damit auch die literarische Auseinandersetzung, zur Orientierung an einer öffentlichen Allgemeinheit als kommunikativer Modus (Mead 1973: 198). Die Mitteilung sinnästhetischer Eindrücke zerschellt an diesem Bildungsideal. Auch stört der Einbezug von Körperlichkeit und Sinnlichkeit den Anspruch der Allgemeinheit, der auf Abstraktion und Verständlichkeit basiert (Kamper 2010: 433). Eine ähnliche kognitive Fokussierung ist fester Bestandteil der Fremdsprachdidaktik, die den Sprachlernenden in seiner Autonomie als effizient strategischen Verarbeiter sprachlicher Daten skizziert (Schmenk 2004: 72f.). Die damit stark beschränkte Vorstellung eines idealen Lernenden widerspricht aktuellen Bestrebungen um Heterogenität und Individualisierung. Auch macht es nach Schwerdtfeger die angebotenen Lernprozesse selbst unattraktiv:

Lernen – und damit immer auch das institutionelle Lernen von Fremdsprachen – rückt in den Bereich des Schattens, des Unsinnlichen, des Freudlosen. [...] Unsere Lernenden erleben also, so postuliere ich jetzt, die Sprache, die sie lernen, in jeweils sehr unterschiedlichen emotionalen Zusammenhängen, einerseits im häuslichen Kontext, in dem ein anderes Spektrum von Gefühlen zugelassen ist, und in der Schule, in der der Mensch als zweckrationales Wesen im Zentrum steht, in dem Gefühle einer harschen Begrenzung unterzogen werden. (Schwerdtfeger 1997: 595)

Dennoch sprechen sich zahlreiche sprachdidaktische ForscherInnen für ganzheitliche Sprachzugänge und ein holistisches Lernverständnis aus (Hoffmann 2009, Schwerdtfeger 1997, Wolf 2004). Um der Fragmentierung von Lernprozessen entgegenzuwirken, sollen emotional affektiven Sprachbetrachtungen Geltung eingeräumt werden. Ein konstruktivistisches



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Unterrichtsmodell lässt Emotion und Kognition zu, erkennt damit auch ihren Einfluss im Sprachhandel selbst an (Wolff 2004: 92). Im alternativ diskursiven Ansatz verschränken sich private und öffentliche Gefühlsäußerungen, es werden emotionale Reaktionen als soziale Handlungen begriffen (Schwerdtfeger 1997: 592). Besonders in literarischer Rezeption werden Informationen stark emotional gesteuert und sinnliche Reaktionen hervorgerufen (Hoffmann 2009: 115). Sprache so wie Kunst sind imstande den Lernenden sinnlich zu aktivieren, ihn nicht nur kognitiv anzusprechen. Im privaten Lesemodus ist unbestreitbar, dass sich Genuss und Gefühl als entscheidende Faktoren für den Konsum von Kulturgütern herausstellen. Pädagogisch wird dem motivierenden Aspekt zwar Beachtung geschenkt, das übrige Emotionsspektrum jedoch hinter die Schranken kognitiver Rationalität verwiesen (Schwerdtfeger 1997: 588). Eine authentische Sprachrezeption kann jedoch nur bereits auf Zensur und Steuerung fußen, muss jede Emotion gelten lassen. Ebenso gewöhnlich ist das Verlangen nach ästhetisierter Erfahrung im privaten Raum, welches möglichst sinnlich immersiv als eskapistischer Erlebniskult, in Form von Musikkonzerten, Reisen oder Festen, Bestandteil westlicher moderner Gesellschaft ist (Schulze 1992: 13f.). Diesem Bedürfnis das bildende Potential abzusprechen, würde den Verwurf kunstpädagogischer und ästhetischer Bildung zufolge haben (Franke 2010: 706).

Um dem Wesen der sinnästhetischen Erfahrung näher zu kommen, müssen zunächst grundlegende Elemente eines solchen Erlebens festgelegt werden. Die bereits erläuterte Verschränkung verschiedener Rezeptionsmodi, der kognitiv rationalen und emotional affektiven, sinnlich leiblichen sowie permanenter Selbstaufmerksamkeit prägen den Gesamteindruck eines künstlerischen Gegenstandes (Dietrich et al. 2013: 15). Ein mehrsprachiges Objekt verlangt ohnehin eine verlangsamte, damit aufmerksamere Rezeptionsgeschwindigkeit, die durch ästhetische Empfindung gesättigt werden kann. RezipientInnen können in diesem Sinne reflektieren, welche körperlichen Eindrücke eine Sequenz in ihnen erweckt und näher bestimmen, ob es sich dabei um thermische, haptische, gustatorische Reize handelt. Im Ausschöpfen des Klages und der Form des Geschriebenen entstehen besonders beim Nicht-Verstehen assoziative Empfindungen und Gedanken. Literarästhetische Lesarten erlauben subjektive Sinnbildung in doppelter Hinsicht. Diese Praxis regt leibliche Sinne an und erzeugt zugleich mentale Bedeutungskonstruktion (Schwerdtfeger 1997: 599). Deweys Konzeption der wechselwirkenden Passivität, verstanden als Annahme der



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Sinnesreize, und Aktivität, dem eigenen Einwirken durch Bedeutungsgenerierung, geht besonders in der ästhetischen Erfahrung auf (Dewey 200: 186). Das entscheidende Merkmal, die subjektive Relevanz der Sinneempfindung und Sinnesfindung, macht eine ästhetische Betrachtung erst zum ästhetischen Erlebnis. Dass hierbei das Vorwissen des/der RezipientIn in den erfahrenden Moment hineinwirkt, ist hermeneutisch unvermeidbar. Möglicherweise vermischen sich das literarische Objekt und frühere Erfahrungen im Prozess intensiver Wahrnehmung (Dietrich et al. 2013: 19). Schnittstellen und Mischformen verschiedener Sprachen können so als harmonisch oder revalorierend empfunden werden, den Sprachen können eigene Entitäten zugesprochen werden, welche wiederum in Beziehung zu den anliegenden Worten stehen.

Mehrsprachige Texte können experimentell didaktisiert sowie spielerisch kreativ erfüllt und beschrieben werden. Jeder Sprache, jedem Absatz, jedem Wort wohnt ein ästhetisches Wirkungspotential inne. Dabei steht die medien-spezifische Alphabetisierung, verstanden als der darstellende Ausdruck vorangegangener Rezeption, ebenso wie die soziale Einbettung des ästhetischen Diskurses der autonomen inneren Erfahrungsdimension nicht im Wege (Mollenhauer 1990: 485). Die soziale Kontextualisierung der Empfindung trägt zu demokratisierenden Bildungseffekten wie gruppenbezogene Identitätsstiftung, Diskursfähigkeit oder die Förderung der Empathie und Toleranz bei (Dietrich et al. 2013: 20). Da das Ziel ästhetischer Erfahrung durch die Wahrung der Kunstautonomie mit den Zielen der entsprechenden Kunstobjekte zusammenfallen, bleibt es pädagogisch herausfordernd, bildende Vorgänge geschützt von Leistungsmessung zu behandeln. Zudem können solche Erfahrungen im Moment des Erlebens nicht vollständig nach außen sichtbar gemacht werden, was dem transzendentalen Aspekt des immersiven Flows der Erfahrung geschuldet ist. Auch steht jedem Lernenden frei, einen sinnästhetischen Zugang abzulehnen, sofern das Objekt nicht interesseweckend genug ist. Allerdings kann das Objekt ausdrücklich als negativ, abstoßend, gar unerträglich empfunden werden. Grundsätzlich gilt: Es muss irgendwie empfunden werden, dieser Eindruck wird körperlich sowie sinnlich immanent und konstruiert Gedanken, Ideen und schließlich Bedeutung.



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

## **5. Erprobte Praxis: Sinnästhetische Sprachübung im universitären Kontext**

Im Rahmen eines deutschdidaktischen Seminars der Universität Braunschweig wurde im Sommersemester 2023 das Masterseminar ‚Ästhetische Sprachförderung‘ für Lehramtsstudierende angeboten. Es handelt sich um das bis dahin erste didaktische Seminar dieser Art und konzipierte sich aus diversen praktischen Übungen, die ästhetische Sprachbegegnung induktiv und interaktiv vermitteln sollten. Das folgende Verfahren ist literarisch zwar losgelöst, eignet sich jedoch dennoch für eine mehrsprachigkeitsfokussierte Unterrichtsgestaltung. Sie stellt die sinnliche Betrachtung eines Fremdwortes in das Zentrum der Wahrnehmung und lässt sich daher reibungslos auf eine vielsprachige Kurzsequenz anwenden, insbesondere sofern sich darin Sprachwechsel bemerkbar machen.

Solche Übungen müssen aufgrund ihres explorativen und hohen persönlichen Mitteilungscharakters entsprechend gerahmt werden. Hierzu ist es hilfreich, von einem akustischen oder visuellen Signal Gebrauch zu machen. Auch eignen sich diverse Verfahren aus der Theaterpädagogik, zum Beispiel der akustische Vorhang, als Signal für die Heraushebung der kommenden Praxis gegenüber des üblichen Unterrichtsverfahrens. Ein ebensolcher Marker beendet entsprechend die Übung und differenziert den Wahrnehmungsraum erneut. Zu Beginn werden der Lerngruppe wenige fremdsprachige Worte schriftlich sowie auditiv präsentiert, nicht jedoch die deutsche Übersetzung. Die RezipientInnen haben einige Sekunden Zeit, sich einen ersten Eindruck zu verschaffen und sich anschließend ihrer Präferenz nach für eines der Worte zu entscheiden. Ihrer Auswahl folgend beginnt der intensive Wahrnehmungsprozess, in welchem die gesamte Erscheinung des Wortes detailliert sinnlich erfahrbar werden soll. Als Hilfestellung dienen den Studierenden Impulse zur Selbstreflexion. Jene Fragen sollten zum experimentellen Transfer und ästhetischen Prozess anregen:

- Welche Farbe hat das Wort/die Silbe/der Buchstabe?
- Welche Form hätte es?
- Ist das Wort eher kalt oder warm? Weich oder hart? Glatt oder rau?
- Welchen Geschmack hätte das Wort?
- Welchen Geruch hätte es?
- Wenn das Wort ein Geräusch wäre, wie würde es klingen?
- Wenn das Wort sprechen könnte, was würde es sagen?
- Wenn es ein Gefühl verkörpern würde, welches wäre es?



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

- Welchen Wetterzustand würde ich diesem Wort zuschreiben?
- Welches Lied würde das Wort passend begleiten?

Da von einer ersten affektiven, assoziativen Reaktion auszugehen ist, sollten diese Impulse als Anlass zur näheren Empfindung fungieren. Dabei ist die entsprechende Auswahl der Fragen freiwillig und individuell, vor allem in ihrer jeweiligen Passung gegenstandsbezogen zu treffen. Im Widerstehen der sofortigen Übersetzung konfrontieren sich RezipientInnen mit dem noch Unbekannten, man stellt sich dem Unbehagen des Nicht-Verstehens und traut sich selbst als Subjekt ins sprachliche Objekt zu überführen. Das reflexive Hinterfragen erforderte eine Distanzierung, ein Hinein- und Hinauszoomen aus der ästhetischen Wahrnehmung, einen Wechsel aus fühlen und denken, das Verschwimmen von Assoziation, Erinnerung, unmittelbarer Reaktion auf das Objekt sowie das sich Bewusstsein über diesen Prozess. Diese Selbstdistanzierung ermöglicht die Akzeptanz eigener und fremder Subjektivität. Sie markiert den qualitativen Unterschied zwischen ‚Das Wort ist...‘ und ‚Mir erscheint das Wort...‘. Parmentier beschreibt diese spielerische Erfahrung treffend:

Ästhetische Bildungsprozesse beginnen immer mit einer sinnlichen Empfindung, die in den Fokus der Aufmerksamkeit tritt und aus der heraus sich ein Spiel mit möglichen Bedeutungen entwickelt: die Sinnestätigkeit wird zu Sinnfiguration. Im Aufmerksamwerden auf eine sinnliche Erscheinung, eine Farbe, eine Form, einen Klang, eine Körperhaltung wird das Subjekt zugleich seiner eigenen Wahrnehmungstätigkeit gewahr. (...) Dieses „Auf-sich-selbst-Aufmerksam-Sein“ setzt bereits eine unterschiedene Existenz von ‚Ich‘ und ‚Selbst‘ voraus. (Parmentier 2004: 77)

In der selbstaufmerksamen Haltung ist das Subjekt zwar durch das sprachliche Objekt nach außen und zugleich nach innen konzentriert. Diese Wechselseitigkeit erfordert eine dritte Perspektive, die jenseits der unmittelbaren Objekt- und Körperbetrachtung als distanzierende und überblickende Instanz den gesamten Prozess in den Blick nimmt. Aus einer Art Vogelperspektive kann das Geschehen und die Wahrnehmung kognitiv eingeordnet werden, während die immersiven sinnlichen und emotionalen Reize unmittelbar erfahrbar sind (Wolff 2004: 96). Hierdurch verzahnen sich beide Wahrnehmungsebenen, ähnlich wie es bereits Schiller in der Konzeption ästhetischen Spiels intendierte (Schiller 1795: 18). Entdeckt wird in dem Sprachobjekt das eigene Welt- und Selbstverstehen. Im imaginativen, spielerischen Wahrnehmen wird das Objekt zu eigen gemacht, es verändert sich von partikularer Fremd- zur mehrdeutigen Eigensprache. Die ästhetische Wahrnehmung bedingt zwar anfänglich die



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Irritation und die Erscheinung von etwas Neuem, löst sich jedoch durch das Sich-Einlassen und subjektive Deutung auf. Somit gestaltet sich diese Praxis als besonders inklusive Sprachbetrachtung, die sich jenseits von richtig oder falsch als fehlerfreie Übung begreift.

In einem zweiten Schritt können die Wahrnehmenden sich mit ihren Sitznachbarn und schließlich im Plenum mit der gesamten Lerngruppe austauschen. Dies kann mündlich deskriptiv oder auch künstlerisch inszenierend erfolgen. Den Teilnehmenden müssen somit Zugänge zu bildnerisch gestaltenden Mitteln zu Verfügung stehen, um ihren Eindruck in einen Ausdruck zu überführen. Hierdurch gewinnen die Akteure eine vierte Perspektive auf das Wahrnehmungsgeschehen. Im Versuch, das Erlebte nun kreativ darzustellen, nehmen sie den Blick eines prinzipiell Außenstehenden an, welcher mittels erneuter Rezeption Teilhabe an der ursprünglichen Sprachempfindung erhalten soll. Sich selbst und den eigenen ästhetischen Prozess in diesem Schritt für sich und andere transparent zu machen, erfordert den permanenten Rückbezug zum sprachlichen Ausgangsgegenstand. Aufgrund dieser konstruktiven Weiterbeschäftigung mit der anfänglichen Wahrnehmung findet eine gedankliche Selektion darstellbarer Aspekte statt. Da ästhetische Erfahrungen die Grenzen des Sagbaren sprengen können, beschränkt sich der öffentliche Ausdruck auf die Abstraktion ausgewählter Rezeptionsabschnitte. Die Lernenden haben jedoch die Möglichkeit, ihre Gedanken und Empfindungen im Durchlauf beider Schritte ergänzend mitzuteilen, ihr Produkt somit zu erläutern oder abseits dessen am Diskurs teilzunehmen.

Beispielhaft erfolgte diese Übung nach der Präsentation des koreanischen Wortes *인어* [in-eo]. Die sprachliche Zuordnung sowie eine Übersetzung blieben zunächst unerwähnt. Während sich die Teilnehmenden auf einen sinnästhetischen Modus der Selbstaufmerksamkeit einließen, begangen einige Studierende bereits ihre Empfindung schriftlich festzuhalten. Andere schlossen die Augen oder beobachteten das Schriftbild des Fremdwortes eingehend. Trotz anfänglicher Skepsis, die der entautomatisierten Auseinandersetzung mit Sprachelementen geschuldet war, bekundete kein/e TeilnehmerIn Schwierigkeiten. Aufgrund der unzensierten Duldung persönlicher Einschätzung, fiel den Studierenden auch der zweite produktionsorientierte Arbeitsschritt nicht schwer. Insgesamt umfasste der rein wahrnehmende Prozess 15 Minuten, die Entwicklung einer Darstellung mittels eines A4-großen Papiers zehn Minuten und der darauf aufbauende Diskurs eine halbe Stunde. Alle drei Sequenzen können jedoch maßgeblich von diesen Zeitangaben abweichen. Sie unterliegen individuellen Faktoren



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

wie der Quantität der sprachlichen Sequenz oder der zur Verfügung stehenden Mittel zur Darstellung. Im seminaröffentlichen Gespräch berichteten Studierende von ihrer Befremdung durch das ungewöhnliche Schriftbild des Wortes. Einige assoziierten darin symbolische Elemente wie eine aufsteigende Pflanzenranke, ein Spielball begrenzt durch eine Wand oder ein seitlich gewachsenes Ei. Spannend zu beobachten war, wie sich in der visuellen Interpretation der Schrift eine Art narratives Ereignis konstruiert hat. Viele Wahrnehmende vermuteten einen linearen Handlungsverlauf, der sich durch ein zweiteiliges Schriftbild zu erschließen schien. Der vielfach als fluid und leicht empfundene Kreis schien sich so durch einen fiktiven Anstoß an die begrenzenden Linien zu einem Oval zu verzerren. Die doppelsilbige Struktur wurde von einer Studentin als treppenhaft empfunden, die vokale Verschiebung des ‚i‘ zu einem ‚o‘ wiederum von einer anderen Teilnehmerin als zunehmende phonetische Öffnung des Begriffs. Dieser Deutung nach empfand die Teilnehmerin den Wortbeginn als beengend, dunkel und das Ende als befreiende Erlösung. Das Wort als Ganzes erhielt dadurch eine kathartische Qualität. Ein anderer Student verstand den Wortklang als minimalen Dialog, bei dem sich zwei Parteien über das Wohlergehen erkundigten. In diesem Sinne stellt sich die erste Silbe ‚in‘ als Frage dar, wohingegen das ‚noe‘, dem englischen ‚no‘ ähnelnd, als absagende Antwort entgegnet wird. Im Kontext öffentlicher Mitteilungen verhielten sich die Partizipierenden als einander zugewandt, sie waren verblüfft über sinnliche Eindrücke, die sich mit ihren eigenen deckten und ebenso interessiert an völlig abweichenden Interpretationen. Ohne strenge Lenkung entwickelten sich Nachfragen, Kommentare und vergleichende Bezüge zwischen den Teilnehmenden. In der zuweilen emphatischen Anteilnahme und im Versuch des Nachvollzugs entstand eine Faszination für die unterschiedlichen sinnlichen Blickwinkel. Eine solche Übung kann im literarischen Unterrichtsszenario als einführender und entlastender Einstieg in eine literarische Einheit integriert werden. Im Sinne didaktischer Reduktion können so ausgewählte Ausschnitte eines literarischen Werks zunächst dekontextualisiert verhandelt werden, ihr Zusammenspiel in der gesamten Handlung jedoch nachträglich reflektiert werden. Zudem können sich Rezipierende selbst für besonders prägnante Stellen entscheiden und sich auf einen extensiven Wahrnehmungsprozess einlassen. In jedem Falle sensibilisiert eine solche ästhetische Praxis für eine verlangsamte sprach- und wirkungszentrierte Lesart. Sie eröffnet einen leibsinlichen Gesprächsraum, bei dem analytische Aspekte nicht die ausschließliche Deutungsdimension



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

einnehmen und verhilft zu einem holistischen Kunstverständnis. Über das Nicht-Verstandene dennoch sprechen zu können, macht die Lernenden zu mündigen Rezipienten, deren Empfindung ernst genommen werden.

## **6. Ausblick**

Ein mehrsprachig-sinnästhetisch orientierter didaktischer Diskurs erfordert Lehrkräfte, die sich bewusst von einem Fokus auf Automatisierung, Kompetenzorientierung und Messbarkeit abwenden, um die intrinsischen Bildungspotenziale einer entschleunigten Spracherfahrung zu erschließen. Diese Potenziale manifestieren sich insbesondere in der Fähigkeit, Sprache durch Selbstaufmerksamkeit und sinnliche Wahrnehmung nicht nur kognitiv zu durchdringen, sondern auch affektiv und emotional zu erfahren. In diesem Kontext wird die Sprache zu einem Medium, das über instrumentelle Funktionalität hinausgeht und in seiner ästhetischen Qualität wahrgenommen werden kann. Mehrsprachige Literatur spielt hierbei eine zentrale Rolle, da es in seiner kunstautonomen Selbstzweckhaftigkeit einen spezifischen Zugang erfordert, der sich durch künstlerische Wahrnehmung und imaginative Sensibilität auszeichnet. Die damit einhergehende Transformation von Fremdsprache zur Eigensprache geschieht nicht durch rationalisierende oder systematisch-sprachwissenschaftliche Analyse, sondern durch die affektive und subjektive Erkundung der Sprache. Die persönliche Relevanz der Sprache wird durch ihre ästhetische Erfahrbarkeit erhöht, was den Lernenden erlaubt, eine tiefere Verbindung zur Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Dabei wird die unmittelbare Übersetzung oder der Versuch einer rein semantischen Erfassung bewusst suspendiert. Dieser Prozess, der das Widerstehen einer rein funktionalistischen oder instrumentellen Aneignung erfordert, eröffnet einen Raum, in dem Sprache nicht nur theoretisch als Kunstform anerkannt, sondern auch praktisch erlebt wird. Die erfolgreiche Umsetzung eines mehrsprachig-sinnästhetischen didaktischen Ansatzes setzt eine Lehrkraft voraus, die sich durch eine Haltung der Offenheit und Zurücknahme auszeichnet. Sie muss bereit sein, die Lernenden in ihrer individuellen ästhetischen Aneignung zu unterstützen, ohne den Rezeptionsprozess aktiv zu lenken oder inhaltlich-didaktisch zu dominieren. Vielmehr besteht ihre Rolle darin, einen Rahmen zu schaffen, der durch Anregungen, Impulse und die Bereitstellung kreativer Mittel dazu einlädt, künstlerischen Ausdruck und imaginative Zugänge zu ermöglichen. Unverzichtbar ist ebenso, dass die Lehrkraft kunstpädagogische Methoden integriert, die Raum für subjektives Erleben und



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

kreative Ausdrucksformen lassen, und sich gleichzeitig der Funktion von Sprache als ästhetischem Medium bewusst ist. Eine solche Praxis erfordert demzufolge nicht nur methodische Sensibilität, sondern auch eine bewusste Rahmung des Unterrichtsprozesses. Diese Rahmung umfasst insbesondere die sorgfältige Auswahl geeigneter mehrsprachiger Lektüren, die sowohl ästhetisch anspruchsvoll als auch auf die Interessen und Erfahrungswelten der Lerngruppe abgestimmt sind. Zugleich erfordert dieser Ansatz eine didaktische Haltung, die sich an konstruktivistischen Prinzipien orientiert. Die Lehrkraft agiert hierbei als Impulsgeberin, die die Lernenden zur eigenständigen Exploration anregt und ihnen die Freiheit lässt, individuelle Zugänge zur Sprache zu entwickeln. Die erfolgreiche Umsetzung dieses Ansatzes erfordert daher nicht nur methodisch-didaktische Kompetenzen, sondern auch ein tiefes Selbstverständnis für die Dynamik ästhetischer Bildung und das transformative Lernpotential von Mehrsprachigkeit. Es bleibt zukünftig abzusehen, ob und inwiefern der Stellenwert selbstbildender literarischer Rezeptionsprozesse anerkannt und didaktisch konkretisiert wird und sich sinnästhetische Sprachpraktiken neben, ergänzend oder unabhängig von sprachsensibler Deutschdidaktik und ganzheitlicher Sprachvermittlung behaupten können. Die Etablierung derartiger, bislang marginalisierter Sprachbegegnung würde nicht nur die ästhetische und didaktische Wertigkeit mehrsprachiger Literatur erheblich steigern, sondern zugleich den ganzheitlichen Sprachlerner in seiner komplexen, multisensorischen und affektiv-imaginativen Wahrnehmungsfunktion nachhaltig aufwerten und als Subjekt ästhetischer Selbstbildung zentral positionieren. Eine derartige Positionierung hätte weitreichende Implikationen, da sie bestehende didaktische Ansätze kritisch durchleuchten müsste, um sie im Hinblick auf die Einbindung ästhetisch-sinnlicher und mehrsprachiger Erfahrungsräume zu ergänzen und paradigmatisch neu auszurichten.



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

## Anhang

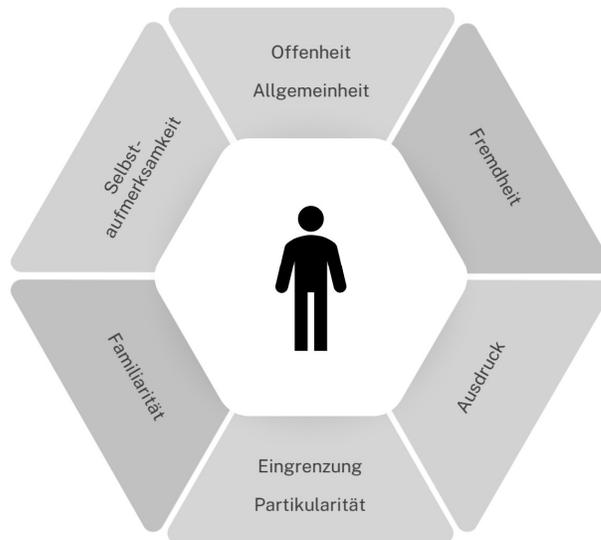


Abbildung 1: Hexagon ästhetischer Erfahrung

## Literaturverzeichnis

- Berr, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berr, Marie-Anne (1994): Anthropologie der medialen Technologie. In: Christoph Wulf (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, 70–97.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005): Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: Claus Gnutzmann/Frank G. Königs/ Ekkehard Zöfgen (Hg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen (Ausgabe 34). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 94–110.
- Coseriu, Eugenio (1994): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen, Basel: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. <https://www.coe.int/lang-cefr> (zuletzt abgerufen am: 23.12.2024).
- Dewey, John (1910): How we think. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, John (1980): Art as experience. New York: Perigee Books.



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Diederichs, Lara (2022): Zum Verhältnis von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption. In: Leseforum 2, 1–15.

Dietrich, Cornelia/Dominik Krinninger/Volker Schubert (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage. (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa.

Europäische Union (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_de.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf) (zuletzt abgerufen am: 23.12.2024).

Franke, Ursula (2010): Bildung/Erziehung, ästhetische. In: Karlheinz Barck/Martin Fontius/ Dieter Schlenstedt/Burkhard Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden (Bd. 1). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 696–727.

Hochreiter, Susanne/Ursula Klingeböck/Elisabeth Stuck/ Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (2021): Schnittstellen literarischer Bildung. In: Susanne Hochreiter/Ursula Klingeböck/Elisabeth Stuck/Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (Hg.): Schnittstellen literarischer Bildung. Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung. Innsbruck: Studien Verlag, 9–17.

Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur. Meran, Klagenfurt: Drava/Alpha beta.

Jakobson, Roman (1979): Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kamper, Dietmar (2010): Körper. In: Karlheinz Barck/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/ Burkhard Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden (Bd. 3). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 426–450.

Kilchmann, Esther (2012): Poetik des fremden Wortes. Techniken und Topoi heterolingualer Gegenwartsliteratur. In: Dieter Heimböckel/Ernest W.B. Hess-Lüttich/Georg Mein/Heinz Sieburg (Hg.): Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 3(2), 109–130.

Kramsch, Claire (2006): From communicative competence to symbolic competence. In: The Modern Language Journal 90(2), 249–252.

Kramsch, Claire/Anne Whiteside (2008): Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: Applied Linguistics 29(4), 645–671.

Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierung. In: Lutz Küster/Christiane Lütge/Katharina Wieland (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 52). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 15–32.



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

- Laner, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Mead, George Herbert (1973): *Geist. Identität und Gesellschaft*. 20. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 481–493.
- Parmentier, Michael (2004): Ästhetische Bildung. In: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 11–32.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3), 2–21.
- Scheer, Brigitte (2010): Gefühl. In: Karlheinz Barck, Martin Fontius, Dieter Schlenstedt, Burkhard Steinwachs, Friedrich Wolfzettel (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden (Bd. 3)*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 629–660.
- Schiller, Friedrich (1795): Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. 1. Teil; 1. bis 9. Brief. In: Friedrich Schiller (Hg.): *Die Horen*, Bd. 1, 1. Tübingen: Stück, 7–48.
- Schmenk, Barbara (2004): Interkulturelles Lernen versus Autonomie? In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 66–86.
- Schmenk, Barbara (2015): Jenseits von Ganzheitlichkeit? Bildungspotenziale im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. In: Lutz Küster/Christiane Lütge/Katharina Wieland (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 52)*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 109–129.
- Schmitz-Emans, Monika (1997): *Die Sprache der modernen Dichtung*. München: Fink.
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt, Main New York: Campus Verlag.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24, 587–606.
- Sontag, Susan (1981): *Against Interpretation and other essays*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Städtke, Klaus (2010): Sprache der Kunst/ Kunst als Sprache. In: Karlheinz Barck/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/Burkhard Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden (Bd. 1)*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 619–641.
- Tönshoff, Wolfgang (2004): Der Unterricht in zweiten oder weitem Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. In: Karl-Richard Bausch/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz*



Kammerer, Elena: Jenseits der Übersetzung. Über das verkannte Potential von Mehrsprachigkeit im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung.

zur Erforschung des Fremdsprachunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 226–237.

Urbich, Jan (2011): Literarische Ästhetik. Köln: Böhlau Verlag.

Weber, Max (1904): Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: J.C.B. Mohr, 146–214.

Wenzl, Thomas (2022): Studien zum Interaktionsraum institutioneller Bildung (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 33). Wiesbaden: Springer.

Wolfzettel, Friedrich/Monika Einfalt (2010): Autonomie. In: Karlheinz Barck/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/Burkhard Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden (Bd. 1). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 431–479.

Zepter, Alexandra L. (2013): Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Frankfurt a.M.: Peter Lang.