

## **Slam Poetry in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen – Didaktische Ideen und Impulse in Bezug auf inter- und transkulturelle Reflexionen**

*Sonja Reiß-Held*

**Abstract:** Slam Poetry und Poetry Slams bieten interessante Möglichkeiten, sich mit sprachlichen, landeskundlichen sowie inter- und transkulturellen Aspekten im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auseinanderzusetzen und dabei die produktiven und performativen Kompetenzen der Lernenden auszubauen. Der Beitrag stellt eine Reihe von mehrsprachigen Künstlern und Künstlerinnen aus der aktuellen Slam-Szene mit ausgewählten Texten zu den Themen Sprache, kulturelle Identität und Zugehörigkeit, Transkulturalität, Stereotype und Vorurteile sowie Mehrsprachigkeit vor. Im Anschluss an die Analyse der Texte und deren Bühnenpräsentation wird gezeigt, wie Slam Poetry im Bereich Deutsch als Zweitsprache zur Reflexion über inter- und transkulturelle Fragestellungen sowie sprachliche Aspekte genutzt und dadurch in methodisch vielfältiger Weise kreative Schreibprozesse initiiert werden können.

Slam Poetry and Poetry Slams offer interesting opportunities to engage with linguistic, cultural, intercultural, and transcultural subjects in teaching German as a foreign and a second language and to develop productive and performative competences. The article introduces a number of multilingual artists from the current slam scene with selected texts on the topics of language, cultural identity and belonging, transculturality, stereotypes and prejudices as well as multilingualism. Following the analysis of both the texts and the stage presentations, I will show how Slam Poetry in the field of German as a second language can be used to reflect on intercultural and transcultural issues as well as linguistic aspects, thus initiating creative writing processes in a methodically varied way.

**Schlagwörter:** Poetry Slam, Transkulturalität, Mehrsprachigkeit, Stereotype und Vorurteile, kreatives Schreiben; Poetry slam, transculturality, multilingualism, stereotypes and prejudices, creative writing.

## 1 Slam Poetry und Poetry Slam

Wenn Kepser/Abraham (2016) konstatieren, dass mit dem Eintritt in das Jugendalter die Gattung Lyrik immer mehr an Bedeutung verliert, so mag dies richtig sein, sofern es um Erwachsenenlyrik im Deutschunterricht mit Jugendlichen geht (vgl. Kepser/Abraham 2016: 181). Jugendliche sind lyrischen Texten aber durchaus zugewandt, sofern das Format ihren medialen Lese- und Rezeptionsgewohnheiten entspricht. Musikvideos, Songtexte und Poesiefilme werden von vielen Jugendlichen rezipiert und teilweise selbst produziert. Auch das Schreiben über sich und das Kommentieren von Meinungen und Medienprodukten anderer User gehört zur jugendlichen Mediennutzung. Auf diesen Kompetenzen lässt sich gut aufbauen. Nach Anders (2013: 35) ermöglichen visuelle Gestaltungen den Zugang zu einer Generation, die durch die medialen Rezeptionsgewohnheiten eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne besitzt und Schnelligkeit und Mehrfachkodierung gewöhnt sei. Zu diesen Wahrnehmungsgewohnheiten gehört auch die performative Darbietung von Texten.

Eine populäre Form aktueller Performancelyrik ist die Slam Poetry, die von meist jungen KünstlerInnen im Rahmen von Poetry Slams (Dichterwettbewerben) auf öffentlichen Bühnen vorgetragen und vom Publikum bewertet werden. Dabei gilt es, eine Aussage schnell, treffsicher und durchsetzungsstark darzubieten und die ZuhörerInnen mit der eigenen Meinung zu konfrontieren (vgl. ebd. 43). Im Wettbewerbsformat des Poetry-Slams, zu dem mittlerweile eine Reihe von Sonderformaten existiert (vgl. Lughofer 2019: 194–196), spielen außerdem die gelungene Performance und Authentizität der Darstellung eine wesentliche Rolle.

Die Textgattungen im Bereich der Slam Poetry sind vielfältig und umfassen neben lyrischen und lautpoetischen Texten auch Erzählgeschichten oder die literarische Comedy (vgl. Willrich 2010: 31–34). Es handelt sich daher nicht um eine eigenständige Textgattung, sondern um ein „zeitgenössische[s] Veranstaltungs- und Auftrittsgenre“ (Stahl 2003: 262). Dennoch gibt es typische Textmerkmale wie die Verfasstheit aus der Ich-Perspektive und die thematische Orientierung an aktuellen oder allgemeinen Erfahrungen, welche kritisch hinterfragt werden. Viele dieser Texte sind intertextuell angelegt, d.h. sie enthalten Bricolagen aus der Medien- und Konsumwelt, aus Redewendungen, geflügelten Worten oder anderen Slam-Texten. Mit poetischen Stilmitteln wie Redundanzen und Refrain, rapähnlichen Alliterationen, Assonanzen und Binnenreimen sowie Metaphern wirken sie besonders expressiv und bündeln so die Aufmerksamkeit der Zuhörer. Durch die Wettbewerbsvorgaben sind sie mit der Begrenzung auf meist fünf Minuten relativ kurz und damit gut rezipierbar (vgl. Anders 2013: 40–45).

Slam Poetry öffnet einen neuen Zugang zu Lyrik und zu einer äußerst lebendigen kulturellen Praxis der Gegenwart und ermöglicht landeskundliche Vergleiche zu ausgewählten Themen. Zudem hält sie ein hohes Potential für einen spannenden und handlungsbezogenen Lyrikunterricht bereit: Im Anschluss an die Rezeption von Slam-Texten können die SchülerInnen schreibend kreativ tätig werden, ohne dass am Ende ein druckreifer Text stehen muss. Es geht vielmehr darum, die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen in der Begegnung mit lyrischen Stilmitteln auszubauen und das performative Repertoire zu erweitern – Kompetenzen, die auch in pragmatischen Kontexten wie schulischen Redebeiträgen oder Bewerbungsgesprächen nutzbringend sein können (vgl. Bernstein 2020: 24). Zu den sprachlichen treten personale und sozial-kommunikative Kompetenzen wie Kritikfähigkeit und Bewertungskompetenz. Darüber hinaus kann das Veranstaltungsformat Poetry Slam auch die Wertschätzung von kultureller und sprachlicher Vielfalt fördern. Poetry Slams sind nicht nur in vielen Ländern verbreitet, auch im deutschsprachigen Raum treten in Dichterwettkämpfen KünstlerInnen mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen auf, die sowohl in der Herkunftssprache als auch in der deutschen Sprache ihre Texte vortragen.

## **2 Slam Poetry in deutschdidaktischen und DaZ/DaF- Publikationen**

Der Hauptanteil didaktischer Publikationen zur Slam Poetry entfällt auf den erstsprachlichen Deutschunterricht mit wertvollen Anregungen zum Verfassen und Performen eigener Slam-Texte in der Schule und auf außerschulischen Slam-Bühnen (z.B. Praxis Deutsch 2008, Willrich 2010; Anders 2010 und 2013; Brunke 2016; Strack/Serrer 2017). Neben Informationen zur Geschichte des Poetry Slam sowie zu Entwicklungen im deutschsprachigen Raum werden ausführlich die eingesetzten Stilmittel, Themen und Inhalte der Slam-Texte, die Schreibprozesse sowie das Performance-Training beschrieben. Didaktisch wird hierbei eine Brücke geschlagen von kreativen Schreibverfahren einschließlich des Schreibens nach Mustern hin zu dramapädagogischen Übungsformen. Letztere helfen bei der performativen Umsetzung der geschriebenen Texte, indem beispielsweise Texte in verschiedenen Stimmungslagen vorgelesen werden oder in Pantomimespielen Mimik und Gestik in den Mittelpunkt rücken (vgl. Willrich 2010: 145–149).

Im Vergleich zu den deutschdidaktischen Konzeptionen geht es in DaF/DaZ-Publikationen mehr um Aspekte der Sprachförderung (vgl. Guse 2016) sowie landeskundliche und interkulturelle Aspekte ausgewählter Slam-Texte. Aus DaF-Perspektive ist hierbei der Einblick in den Alltag der deutschsprachigen Länder interessant (vgl. Guse 2015). Es geht aber auch um kulturelle Deutungsmuster (vgl. Savova

2015), um die Auseinandersetzung mit nationalen Stereotypen sowie – und hier kommt verstärkt der Blickwinkel Deutsch als Zweitsprache ins Spiel – um Mehrsprachigkeit, Migration und Xenophobie, Herkunft, Identität und Zugehörigkeit, um kulturelle Teilhabe und interkulturelles Lernen (vgl. Redlinger 2019; Hille/Lughofer 2014). Von Interesse sind also Texte, die das Spannungsverhältnis zwischen der Wahrnehmung des Eigenen und der Infragestellung durch andere reflektieren und so „zentrale Themen und Diskurse postkolonialer Literatur wie die Problematik der Selbstfindung und Fremdheitszuschreibungen, die Konstruktion kultureller Identitäten und Alteritäten, dem Eigenen und Fremden“ (Redlinger 2019: 219) aufgreifen. Die poetischen Texte spiegeln so die mehrsprachige und kulturell-hybride Lebenswelt, die für viele LernerInnen Normalität und mit nationalen Zuschreibungen von Eigenem und Fremden nicht kompatibel ist (vgl. Anders/Schulte 2014a: 2). Dementsprechend werden für den interkulturellen Deutschunterricht in deutschen Schulen auch Vorschläge unterbreitet, Texte in den Herkunftssprachen oder mehrsprachig zu verfassen sowie die Textperformance mit „kulturell signifikanten Gesten anzureichern“, z.B. mit Begrüßungsgesten, symbolischen Gesten oder Ausdrucksgesten (vgl. ebd. 5). Daneben gibt es eine kleinere Anzahl an Texten, die sich mit Schwierigkeiten der deutschen Sprache auseinandersetzen und so eine Verbindung von sprachlichem, kulturellem und ästhetischem Lernen schaffen (vgl. Hille/Lughofer 2014: 67). Der Breite theoretischer Überlegungen steht jedoch nur ein relativ geringes Angebot an konkreten Unterrichtsvorschlägen zu inter- und transkulturellen Reflexionen und mehrsprachigen Umsetzungen gegenüber.

### **3 Slam Poetry im schulischen DaZ-Kontext**

Aktuell partizipieren in Deutschland hauptsächlich GymnasialschülerInnen an Slam-Wettbewerben (vgl. Goldschläger 2012: 140), in der Mittel- und Hauptschule erfährt Slam Poetry dagegen nur wenig Aufmerksamkeit. Dies mag auch daran liegen, dass Performance-Lyrik dieser Art nur selten explizit in den Lehrplänen aufgeführt ist. Die Lernchancen in der Beschäftigung mit Slam Poetry sind jedoch vielfältig und lassen sich problemlos mit den rezeptiven, produktiven sowie sprachreflexiven Kompetenzziele der Bildungs- und Lehrpläne im Fach Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache der Haupt- und Mittelschulen in Einklang bringen. Nach Anders/Schulte (2014b) ist die Hinführung zur Praxis des Poetry Slams auch und „besonders für Jugendliche wichtig, die durch Bildungsferne oder sprachliche Defizite kaum Gelegenheit bekommen, mit der literarischen Szene in Berührung zu kommen“ (Anders/Schulte 2014b: 4). Auch Anders (2010) stellt das besondere Potential für diese Zielgruppe heraus, in der die Potentiale der eigenen Persönlichkeit oft unzureichend wahrgenommen werden und das Selbstwertgefühl bisweilen zu

wenig ausgeprägt sei. Ein Poetry Slam-Projekt könne an die „theater- und kunstpädagogischen Verfahren anknüpfen, die (...) zur Stärkung des Persönlichkeitsprofils von Schülern empfohlen werden“ (Anders 2010: 184). Da der Abstand zwischen gesprochener und geschriebener Sprache geringer sei als in vielen anderen schulisch vermittelten literarischen Texten, käme der Umgang mit Slam Poetry gerade den Jugendlichen entgegen, die keine versierten Leser- und SchreiberInnen sind und/oder eine nichtdeutsche Herkunftssprache haben. Im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten bei etablierten Poetry Slam-Wettbewerben, bei denen richtige Betonung und flüssiges Vorlesen erwartet wird, könnten aber insbesondere SchülerInnen nichtdeutscher Sprachherkunft Schwierigkeiten haben, Texte sicher vorzutragen (vgl. ebd. 304):

Besonders für diejenigen, die durch Migrationshintergrund bzw. bildungsferne Herkunft ´verdeckte Sprachschwierigkeiten` (Knapp 1997) haben, deren Schreibkompetenz noch zu fördern ist und die sich durch geringes Selbstbewusstsein die öffentliche Aufführung des Textes nicht zutrauen, kann ein Auftritt schwierig sein (ebd. 184).

Das Schreiben von Slam Poetry muss aber nicht zwangsläufig mit einem Auftritt auf einem öffentlichen Wettbewerb verbunden sein. In Interviews mit Jugendlichen zeigte sich, dass diese durchaus zwischen einem Schreiben für sich und für einen Slam-Wettbewerb trennen können und der Erfolg auf der Bühne nicht maßgeblich für die Produktion der Texte ist (vgl. ebd. 224). Und sofern Jugendliche (noch) nicht bereit sind, sich auf einer Slam-Bühne zu präsentieren, bietet sich auf jeden Fall die analytische, rezeptive und produktive Beschäftigung mit Poetry Clips an (vgl. Anders/Schulte 2014a: 7; Hille/Lughofer 2014: 71; Anders/Abraham 2008:8). Diese beziehen ihre Attraktivität u.a. durch ihre Ähnlichkeit mit Musikvideoclips, die zum Rezeptionsrepertoire von Jugendlichen gehören (vgl. Anders 2010: 262).

Sollten die Lernenden noch größere Probleme im Sprachverstehen haben, so ist daran zu denken, dass sich Slam-PoetInnen oft gerne wortgewandt präsentieren, mit Lauten, Worten und Reimen spielen und ihre Texte in einem hohen Tempo lesen (vgl. Willrich 2010: 35). Die unmittelbare Verständlichkeit kann dabei gefährdet sein und dies die Motivation zur Beschäftigung mit den Texten verringern. Guse (2016: 129) empfiehlt hier den Einsatz von Textvorlagen als Hilfe beim Hörverstehen und gleichzeitig zur Schulung des Leseverstehens. Im Hinblick auf die Schreibanforderungen werden bei noch unzureichend ausgebildeten Schreibkompetenzen Mustertexte mit repetitiven Formen empfohlen, die ein imitatives generatives Schreiben ermöglichen (vgl. Redlinger 2019: 228).

## 4 Aktuelle Slam-Texte für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen

Slam-Darbietungen zu inter- und transkulturellen Fragestellungen (vgl. Plikat 2019) stammen meinen Recherchen zufolge vorrangig von KünstlerInnen mit multiplen sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeiten. Es sind Texte, welche die kulturelle und sprachliche Vielfalt als solche und in der Lebenswelt der einzelnen KünstlerInnen zum Gegenstand haben, dadurch besonders authentisch wirken und ein besonderes Identifikationspotential für mehrsprachige Jugendliche im Inland bieten, aber auch für monolingual deutschsprachige SchülerInnen interessant sind. Unter mehrsprachigen Lerngruppen sind damit vorrangig Regelklassen im deutschen Sprachraum mit einem hohen Anteil an LernerInnen gemeint, für die Deutsch nicht die erste Sprache darstellt, die sich jedoch nicht mehr am Beginn ihres Zweitsprachenerwerbs befinden. Die meisten Texte sind in ihrer thematischen Ausrichtung auch für den DaF-Unterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder geeignet. Die Verortung im deutschen Sprachraum weist aber für DaZ-SchülerInnen eine höhere Relevanz im eigenen Lebensumfeld auf als für DaF-Lernende, so dass hier die Bezüge zur eigenen Person ggf. noch konkretisiert werden müssten.

Die folgenden Unterrichtsvorschläge konzentrieren sich in erster Linie auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Texten, geben jedoch auch Impulse zur Verknüpfung von literarischen und ausgewählten sprachlichen Aspekten. Eine Vollständigkeit aller Möglichkeiten ist dabei nicht intendiert:

- Sprachliche Formulierungen oder Themen werden Ausgangspunkt einer Schreibaufgabe oder sprachvergleichender Überlegungen (Nebensätze, attributiver Genitiv, reflexive Verben, Modalverben: Texte in Kap. 4.1, 4.4, 4.8).
- Die LernerInnen erweitern und trainieren ihr metasprachliches Inventar für textanalytische Aspekte (Beschreibungswortschatz, Redemittel zum Textvergleich: Text in Kap. 4.2).
- Ausgehend vom Text reflektieren die SchülerInnen ihren (mehrsprachigen) Sprachgebrauch (Vergleich von Umgangs- und Standardsprache: Text im Kap. 4.3; soziale und individuelle Mehrsprachigkeit: Texte in Kap. 4.6 und 4.7).
- Eingesetzte Stilmittel werden analysiert und produktiv angewendet (Metaphernfeld, Ironie als Stilmittel, Kunstform *Satire*: Texte in Kap. 4.5).

Allgemeine Aspekte zur Kunstform Slam Poetry und dem Wettbewerbsformat Poetry Slam werden in den Vorschlägen nicht expliziert. Mögliche Inhalte wären hier z.B. die Geschichte des Slams, aktuelle Slam-PoetInnen in und außerhalb Deutschlands, Merkmale von Poetry-Slams sowie Erkundungen zu Life-Auftritten, deren Besuch nach Möglichkeit mit eingeplant werden sollte. Auch im Hinblick auf die

Gestaltung von Poetry Slams mit vorbereitenden performativen Übungen sei auf die bereits zahlreich vorhandenen Publikationen verwiesen.

#### 4.1 [Aidin Halimi: Der Bindestrich](#)<sup>1</sup>

Gegenstand des Slam-Textes „Der Bindestrich“ ist die Akzeptanz transkultureller Identitäten. Aidin Halimi, der seine eigene Identität als „mindestens eine doppelte Identität“ bezeichnet, wählt die Ich-Perspektive („Man sagt, ich sei Deutsch-Iraner“) und sorgt so für ein hohes Maß an Authentizität. Der Alltagssprachliche Stil ist leicht zu verstehen, das Sprechtempo gemäßigt, der Text deutlich artikuliert und humorvoll vorgetragen. Der in vier Abschnitten mit jeweils gleichem Einleitungssatz untergliederte Text ist narrativ angelegt. Am Beispiel einer roten Ampel wird die Zusammenführung scheinbar widersprüchlicher kultureller Verhaltensweisen versinnbildlicht: „Den Auftakt macht die deutsche Stimme in meinem Kopf: Du bleibst jetzt schön stehen. Du bist ein Vorbild. Danach spricht die iranische Stimme (...): Alter, du hast doch Augen im Kopf! Oder willst du das Denken einer Lampe überlassen (...)?“ Die Zugehörigkeit zur deutschen und iranischen Kultur werde persönlich als unproblematisch und bereichernd, gesellschaftlich aber als problembehaftet wahrgenommen: „Ich hab die doppelte Staatsbürgerschaft und mindestens eine doppelte Identität. Es klingt vielleicht holprig, aber für mich ist das normal – wie der doppelte Espresso am Morgen. Es gibt aber Stimmen, die mir zurufen, ich solle mich als Migrant gefälligst entscheiden.“ Als stereotype Versatzstücke für die deutsche Kultur dienen Kartoffel, Bier, Bratwurst, das Handtuch auf der Liege, für die iranische Kultur Reis. Als Zeichen guter Deutschkenntnisse wird die Verwendung des Genitivs angeführt. Der Autor verortet sich selbst jedoch weder auf der einen noch der anderen Seite: „Wenn ihr mich sucht: ich sitze auf dem Bindestrich und baumle mit den Beinen.“ Der Text endet mit einem Plädoyer für die Akzeptanz von Bindestrich-Kulturen im Gegensatz zu einer wie auch immer gearteten Leitkultur: „Ich bin froh, dass ich auf dem Bindestrich sitze, weil ich dadurch weder Deutscher noch Iraner bin. Weil der Bindestrich verbindet, weil er Nationen verschwinden lässt. Weil er unsere Gemeinsamkeiten betont.“

#### **Methodischer Vorschlag**

Die Frage nach der eigenen Identität ist universell und berührt daher Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen. Aktualität und Lebensnähe,

---

<sup>1</sup> Link zu den Bühnenpräsentationen auf der Plattform YouTube jeweils durch Klick auf die Überschrift oder die vollständige Webadresse im Quellenverzeichnis. Es wird empfohlen, sich den jeweiligen Bühnenvortrag vor der Lektüre anzusehen. Die transkribierten Slam-Texte befinden sich im Anhang.

aber auch die klar artikuliert Darbietung durch den Slam-Poeten sprechen in besonderer Weise für den Einsatz des Textes in Gruppen mit Deutschlernenden.

Ausgehend von einer kurzen Information zum Format des Poetry Slam und zum Autor werden Vermutungen zum Textinhalt anhand der Überschrift geäußert. Das Video wird präsentiert, wobei Notizen zum Textinhalt angefertigt und im Plenum abgeglichen werden. Nach einer weiteren Präsentation werden – ggf. unter Hinzunahme des Printtextes – die Hauptaussagen des Textes herausgearbeitet: Wie betrachtet Halimi seine eigene Identität? Welche Denkweisen werden dem „deutschen Anteil“, welche dem „iranischen Anteil“ der eigenen Persönlichkeit zugeschrieben? Wie wird diese seiner Meinung nach von außen betrachtet? Weiterführende Fragen nehmen den Gesamttext in den Blick: In welcher Beziehung steht die Anmoderation des Poeten zu seinem Slam-Text? Welche Wörter im Text sind in besonderer Weise mit dem Thema „Identität“ und „Integration“ verknüpft? Warum spricht Halimi von einer „mindestens doppelten Identität“? Was könnte Halimi unter „Leitkultur“ verstehen?

Im Anschluss schreiben die SchülerInnen einen Text über die eigene/n Identität/en. Dazu erstellen sie zunächst eine Mindmap zu Kennzeichen der eigenen Persönlichkeit, Gruppenzugehörigkeiten und Rollen. Der entstehende Text muss daher nicht zwangsläufig auf kulturelle Identitäten abzielen. Je nachdem können die Texte dann nach einem vorbereitenden Performance-Training (vgl. Willrich 2010) in einem schul- oder klasseninternen Vortrag oder Wettbewerb präsentiert werden.

Zur Verknüpfung inhaltlicher und sprachlicher Aspekte lassen sich Nebensätze und der im Text explizit genannte (attributive) Genitiv herausgreifen. Zu ersteren erhalten die Lernenden die ersten beiden *weil*-Sätze des letzten Abschnittes in Versform („Ich bin froh, dass ich auf dem Bindestrich sitze/ weil ich dadurch weder Deutscher noch Iraner bin/ weil der Bindestrich verbindet“) mit der Aufgabe, weitere *weil*-Sätze aus dem Abschnitt dazuschreiben und um eigene, thematisch passende zu ergänzen.

In Bezug auf den Genitiv werden zunächst alle Nomen des ersten Abschnittes unterstrichen (*Identität, Bindestrich, Beine* etc.). Anschließend wird ein zum Text passendes Kurzgedicht verfasst, in dem immer zwei Nomen nach dem Schema Nominativ + Genitiv kombiniert werden sollen. Die letzte Zeile dient gleichzeitig als Überschrift des Gedichts, z.B.:

*die Stimme der Identität*

*das Problem der Denkweise*

*der Konflikt des Bindestriches*

*das Denken der Ampel*

*die Augen des Kindes*

*die Farbe der Lampe*

*das Vorbild des Onkels*

*die Stimme der Identität*

#### 4.2 Ezgi Zengin: Ich heiße Ezgi Zengin, aber das habt ihr ja gleich wieder vergessen

Zengins Text kann im Hinblick auf die eingesetzten stilistischen Mittel wie Wiederholungen, Binnenreime, Assonanzen, Bricolagen und den teilweise rapähnlichen Vortragsstil als repräsentativ für das Textgenre gelten. Auch hier scheint das lyrische Ich mit der Person der Sprecherin zusammenzufallen. Der Text wird leidenschaftlich mit starker Betonung und Rhythmisierung vorgetragen. Er ist teils monologisch, aber auch dialogisch angelegt, wobei die Stimme eines fiktiven Gegenübers, das die ausgrenzende Haltung der Mehrheitsgesellschaft verkörpert, intonatorisch und artikulatorisch abgesetzt wird. Der weitgehend alltagsprachliche, im Verbalstil verfasste Text erscheint aufgrund der Vielzahl an Nebensätzen und lyrischen Abschnitten dennoch relativ komplex. Auffällig sind zwei Absätze im Mittelteil, die mit Binnenreimen verfasst sind und sich sowohl auf das Gegenüber als auch auf die eigene Person beziehen. Thematisiert wird das Missverhältnis zwischen einseitig bemühter Anpassung und trotzdem erfolgter Ausgrenzung, die in typischen Bemerkungen und Fragen wie „Sie sprechen ja so gut Deutsch“ oder „Woher kommst du wirklich?“ sowie in der Reduktion auf den eigenen Integrationsgrad kulminieren. Das Bemühen um Anpassung zeigt sich in Kleidung („Dirndl“) und Sprache („schwäbeln“), in landestypischen Kulinarika („Radler“), Verhaltensweisen („Pünktlichkeit“) sowie literarischen Kenntnissen („Ich zitiere den Faust, denn hier bin ich Mensch, hier darf ich´s sein“). Die eigene Identität wird dabei ausdrücklich mit der deutschen Lebenswelt verknüpft: „Und wieso sollte ich denn auch nicht, wenn ich hier geboren, seither Deutschluft an meinen Hautporen und in meinen beiden Lungen, im deutschen Bildungssystem versunken.“ Diese Festlegung erscheint wie eine Reaktion auf die erfahrene Ausgrenzung:

Es ist das Gefühl gewesen aufzuwachsen, mit Mama einzukaufen, und jeden Satz, den sie auf Türkisch ansetzte, auf Deutsch zu beantworten. Es ist kindlich naives Denken, weil die alte Oma, die um die Ecke bei den Datteln steht, ja wissen soll, dass meine Eltern mir Deutsch, ja gutes Deutsch beibringen,

ich nicht bildungssprachlich verderbe und dass wir dazugehören. Denn es ist das Gefühl, nicht anders sein zu wollen (...).

So wird die durch Fremdzuschreibung evozierte Unsicherheit in Bezug auf die eigene Identität auch mehrfach mit dem textgliedernden Refrain „Ich bin innerlich gespalten, für wen soll ich mich halten“ hervorgehoben. Das Gesicht der Mehrheitsgesellschaft verbirgt sich dagegen hinter der Forderung nach korrektem Artikelgebrauch und deutschsprachigen, hier bewusst übertriebenen Mehrfachkomposita. Der scheinbar mühelosen Artikulation solcher Wortungeheuer durch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft wird deren Unfähigkeit zur Aussprache und zum Behalten vergleichsweise einfacher fremdländisch klingender Namen entgegengestellt. Fremdes werde dabei nur insoweit akzeptiert, als es dem Verlangen nach Exotischem entspreche (zum Exotisierungssyndrom vgl. Rösch 2006: 99): „Ich spüre, wie das Bild, das du dir von mir versprichst, zerbricht.“ Als Metapher für die Vielfalt von Personen und Gruppen dienen die Eissorten: „(Ich) koste meine Eiscremekreation aus Pistazien, Malaga, Datteln, Safran, Schoko und Vanille. Denn ich mag es, Auswahl zu haben, und sie alle passen trotz ihres unterschiedlichen Geschmacks in eine Waffel“. Demgegenüber stehen monokulturelle Sichtweisen, die Abweichungen vom Üblichen nur eingeschränkt akzeptieren: „Also Vanilleeis – gemischt mit Pistazien, aber so viel Vanilleeis, dass alles, was von der Pistazie übrigbleibt, lediglich der Gedanke ist, dass da mal Pistazie war“. Der Text endet mit einem Plädoyer für eine stärkere Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen Personen und Gruppen.

### **Methodischer Vorschlag**

Aufgrund der parallelen Thematik bietet sich ein Vergleich von Zengins und Halimis Text („Der Bindstrich“ vgl. Kap. 4.1) an. Dabei könnte zum einen die Art und Weise des Vortrags in den Blick genommen werden. Mit beschreibenden Adjektiven wie *ruhig*, *ironisch*, *witzig*, *leidenschaftlich*, *akzentuiert*, *anklagend*, *optimistisch*, *ausdrucksstark/ eloquent*, *ausgeglichen*, *dynamisch*, *energisch*, *feurig*, *spritzig*, *wortgewandt*, *gewitzt*, *humorvoll*, *kämpferisch* etc. wird dabei auch die Beschreibungskompetenz der Lernenden gefördert. Auch im Aufbau und in der Gestaltung der Texte lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Beide Texte sind durch einen gleichbleibenden Refrain gegliedert (Halimi: „Man sagt mir nach, ich sei Deutsch-Iraner“, Zengin: „Ich bin innerlich gespalten, für wen soll ich mich halten“), beide sind in Ich-Form verfasst und arbeiten mit Beispielen aus dem Alltag. Hier wie dort wird außerdem mit Stereotypen bzw. Schlüsselwörtern für die jeweilige Kultur sowie mit Metaphern für die mehr- oder transkulturelle Daseinsform (Halimi: Bindstrich; Zengin: bunt gefüllte Eistüte) gearbeitet, beide Texte verweisen auf sprachliche Besonderheiten des Deutschen (Genitiv, Artikel, Mehr-

fachkomposita). Zengins Text bedient sich jedoch stärker lyrischer Gestaltungsmittel und lokalisiert einen Gesprächspartner in einer Art Rahmenhandlung („Wir stehen vor einer Eisdiele und du bestellst dir wie immer das Gleiche: Vanilleeis mit Sahne.“ – „Dein lauthaftes Schlecken reißt mich aus meinen Gedanken. Vanilleeis klebt an deinem Mundwinkel.“). Unterschiede lassen sich auch in der Art und Weise des Umgangs mit der Thematik herausarbeiten. Während das Ich in Halimis Text in der Zugehörigkeit zu mehreren Identitäten in sich ruhend wirkt, hadert das Ich in Zengins Text mit den als ausgrenzend erlebten Fremdzuschreibungen. Zur sprachlichen Umsetzung des Textvergleichs werden passende Redemittel bereit gestellt oder erarbeitet: *Meiner Meinung nach... / Im Vergleich zu... / Vergleicht man..., dann... / Verglichen mit.../ Im Gegensatz zu.../ Während Text A.../ Text A ähnelt in diesem Punkt Text B / Text A macht den Eindruck, als ob... (mit KII)/ Ein(e) wichtige(r)/ auffallende(r) Unterschied/ Ähnlichkeit/ Gemeinsamkeit zwischen den Texten ist / Einerseits... andererseits.*

### 4.3 [Nektarios Vlachopoulos: Ich habe nichts gegen Deutsch](#)

Im Slamtext „Ich habe nichts gegen Deutsche“ vollzieht der Künstler Nektarios Vlachopoulos einen Perspektivenwechsel im Hinblick auf Klischees und Vorurteile gegen alles als fremd Wahrgenommene. Der Künstler, der sich auf seiner Website als „ehemaliger Deutschlehrer mit griechischem Integrationshintergrund“ vorstellt, spiegelt nationalstereotype Sichtweisen und Vorurteile, üblicherweise den Mitgliedern der Majoritätsgesellschaft zugeschrieben, parodistisch auf diese Mehrheit zurück und reichert sie mit vermeintlich deutschen Eigenschaften an: „Ich habe nichts gegen Deutsche – solange es nicht zu viele auf einen Haufen sind. Aber es gibt halt auch Stadtteile, da sieht man fast nur noch Deutsche auf der Straße“. Im zweiten Teil geht Vlachopoulos kritisch auf nationale Tendenzen in Deutschland ein, verortet seine eigene Identität vornehmlich im Deutschen („Auf diesem Arsch steht Made in Germany. Je suis Deutschland. Almanya akbar. Und kann Spuren von Oliven und Anis enthalten“) und schließt mit einem Plädoyer für eine freie und offene Gesellschaft.

Die Thematik ist für alle Lernenden unabhängig vom sprachlichen oder kulturellen Hintergrund relevant und fordert zur Reflexion über Eigen- und Fremdzuschreibungen und deren Mechanismen heraus. Dabei sollte bewusst werden, dass Selbst- und Fremdzuschreibungen unmittelbar zusammenhängen und nationale Stereotype daher je nach Sichtweise variieren können. Der umgangssprachliche Stil sorgt – gepaart mit deutlichen Pausen zwischen den Sätzen – für ein hohes Maß an Verständlichkeit. Gleichzeitig kann die umgangssprachliche Varietät selbst zum Gegenstand sprachbezogener Überlegungen werden. Dabei treten syntaktische, morphologische und lexikalische Besonderheiten in den Fokus, u.a. verbeingleitete Aussagesätze

(*Kann mir doch keiner erzählen..., bin ich ehrlich*), normabweichende Satzkonstruktionen (*was ist denn..., frag ich mich*), Elisionen von Verbendungen (*ich mein*), diverse Abtönungspartikel (*halt, ja, doch*), Interjektionen (*hey; ah Moment, Tschuldigung!*), umgangssprachliche Phrasen (*zu viele auf einen Haufen, ok sein, zum Deutschen um die Ecke, da gehen die Alarmglocken los; Hand aufs Herz; ja, guckt ihr mal; da hängen die Kids ab, ruckzuck, eins auswischen; vulg. Arsch*), Intensitätspartikel (*echt, super, prima, toll*; vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 174–175) sowie Sprechsignale (*gut, also; ja, ne; also*; vgl. ebd. 176).

### Methodischer Vorschlag

Zunächst wird der Text in Auszügen und in Form eines Lückentextes (s. Anhang) präsentiert, in dem die Hinweise auf die bezeichnete Zielgruppe fehlen:

„Ich habe nichts gegen \_\_\_\_\_ – solange es nicht zu viele auf einen Haufen sind. Aber es gibt halt auch Stadtteile, da sieht man fast nur noch \_\_\_\_\_ auf der Straße. Ja neulich ist eine \_\_\_\_\_ Familie einen Stock unter uns eingezogen, und seitdem riecht’s im Treppenhaus ständig nach \_\_\_\_\_ (...)

Da die Lernenden vermutlich eher Klischees und Vorurteile gegenüber sprachlichen Minderheiten – und nicht gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft – ausarbeiten, dürfte die nachfolgende Rezeption des Bühnenvortrags umso mehr für Überraschung sorgen.

Im Austausch der verschiedenen Lösungen kommen Fremdzuschreibungen, Vorurteile und Stereotype zur Sprache, zu denen auch eigene Erfahrungen eingebracht werden. Im Anschluss wird der Poetry Slam präsentiert und mit den eigenen Vermutungen verglichen. Die SchülerInnen markieren die Textstellen, in denen Stereotype über „die Deutschen“ bzw. einzelne Volksgruppen zur Sprache kommen. Danach setzen sie sich mit der Frage auseinander, was eine offene Gesellschaft ausmacht, wie man als Einzelner dazu beitragen kann und wo besondere Herausforderungen in der Umsetzung gesehen werden. Die Aspekte, die hierbei zusammengetragen werden, können (eher bei sprachlich Fortgeschrittenen) in das individuelle oder kooperative Verfassen eines Slamtextes zu dieser Thematik münden.

Zur tieferen Auseinandersetzung mit der umgangssprachlichen Verfasstheit des Textes erhalten die Lernenden zunächst den Textanfang („Ich habe nichts gegen Deutsche“ bis „Restaurant“) in Standardsprache und vergleichen diesen mit dem Original (sprachliche Hilfen: *sachlich, neutral, förmlich, nüchtern, öffentlich vs. lebendig, salopp, lässig, derb, privat*), z.B.:

Ich habe nichts gegen Deutsche, solange es nicht zu viele auf einmal sind. Aber es gibt auch Stadtteile, da sieht man fast nur noch Deutsche auf der Straße. Vor Kurzem ist eine deutsche Familie einen Stock unter uns eingezogen, und seitdem riecht es im Treppenhaus ständig nach Sauerkraut. Hin und wieder wäre das in Ordnung, ich gehe auch gern ab und zu in ein deutsches Restaurant.

Je nach sprachlichen Voraussetzungen können zu weiteren Textstellen des Originaltextes standardsprachliche Entsprechungen verfasst werden. Möchte man das Thema Umgangs- vs. Standardvarietät vertiefen, bieten Youtube-Beiträge zum fremdsprachlichen Deutschunterricht gute Anknüpfungspunkte (z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=p2iJqH0B-gI>).

#### **4.4 [Aidin Halimi: Eine gescheiterte Integration](#)**

Klischees und Vorurteile sind auch Thema in Aidin Halimis Text „Eine gescheiterte Integration“. In humoristischer Weise nimmt der Poet Vorurteile gegenüber Zugewanderten islamischen Glaubens ins Visier, deren Kultur in der Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft als rückständig gezeichnet wird:

Ich hab in den letzten Jahren so viel über den bösen Islam gehört, über den Terrorismus, dass ich langsam Angst habe – vor mir selbst. Immer wenn ich mich im Spiegel sehe (...), lauf ich aus dem Badezimmer, schmeiß mich auf den Boden, halte beide Ohren zu, in der Erwartung, dass irgendwas an mir explodiert.

An die Wahrnehmung seiner Person knüpften sich exotisierende und machohaft Zuschreibungen:

Hier ein Bild, das manche von mir haben, wenn sie mich sehen: Ich füttere mit der rechten Hand mein Kamel, klemm unter den linken Arm den Koran, während ich Shisha rauchend auf einem Teppich einen Meter über dem Boden schwebe, meine Frau zu Hause mit einer Ohrfeige begrüße – und meine anderen Frauen auch.

Dass seine Bemühungen um Anpassung auf Abwehr stießen, sei auf ein falsches Konzept von „Integration“ zurückzuführen, in dem Gruppenzugehörige in ihren Kreisen gefangen blieben und keine Berührungspunkte zueinander hätten. Halimi stellt dem die Vorstellung der Inklusion gegenüber, in der Gruppen zueinander in Kontakt treten und so eine gemeinsame Gesellschaft formen: „Multikulti ist zum Scheitern verurteilt, wenn jeder in seiner Blase lebt.“

## Methodischer Vorschlag

Der Vortrag eignet sich durch seinen alltagssprachlichen Stil und das gemäßigte Sprechtempo für LernerInnen ab Niveaustufe B1. Ausgehend vom Stimulus „Multikulti ist zum Scheitern verurteilt, wenn jeder in seiner Blase lebt“ erfolgt in Gruppen ein Brainstorming, dessen Ergebnisse im Plenum zusammengeführt werden. Bevor der Bühnenvortrag das erste Mal präsentiert wird, lesen die Teilnehmenden den oben angeführten Ausschnitt „Hier ein Bild (...) die anderen Frauen auch“ und setzen diesen mit dem Ausgangssatz in Beziehung. Dabei wird herausgearbeitet, dass sich Klischees und Stereotype v.a. durch den fehlenden Austausch von Gruppen verfestigen. Anschließend sehen die Lernenden den Bühnenvortrag und äußern sich frei dazu. Bei der erneuten Rezeption (bis „scheiden lassen“) werden Stereotype zu „Islam“ und „Orient“ einerseits (z.B. Bartwuchs, Terrorismus, Kamel, Shisha, ...) und „die Deutschen“ andererseits (z.B. Elsässer Weißwein, Eisbein, Bier, scheiden lassen, ...) herausgefiltert. Diese Begriffe präsentieren die SchülerInnen anschließend in einer Wortwolke (siehe Beispiel unter 4.5) oder mit dem Web-Tool „Answergarden“ (<https://answergarden.ch/>), welches die Häufigkeit der Begriffsnennungen und damit ansatzweise auch das Textverstehen sichtbar macht. Danach wird der Fokus auf die im Text gezeichneten Bilder von Integration und Inklusion gerichtet, die farblich skizziert und diskutiert werden: Wie verhalten sich die roten und blauen Punkte in den jeweiligen Modellen unter- und zueinander? Welche Anforderungen stellt das Modell der Inklusion an den Einzelnen und die Gruppe? In welcher Punktfarbe sehen sich die Lernenden selbst: Rot, Blau, gemischt oder in weiteren Farben? Welche Chancen eröffnet das Zusammenleben nach diesem Modell im Hinblick auf die Tradierung von Klischees und Vorurteilen? Die erarbeiteten Aspekte können nun in einem eigenen Slamtext z.B. zu Titeln wie „Ich bin ein rotblaugrüner Punkt“, „Eine gelungene Integration“ oder „Mein Bild von dir“ verarbeitet werden.

Zur sprachlichen Vertiefung kann auf die zahlreichen reflexiven Verben des Textes fokussiert werden (*sich schick machen, sich rasieren, sich vorstellen, sich etwas erklären, sich hingeben, sich integrieren, sich scheiden lassen, sich schlagen lassen, sich entscheiden, sich wenden an, sich befinden*). Die SchülerInnen filtern diese heraus und begründen für drei selbst gewählte Verben deren besondere Passung hinsichtlich der Thematik des Textes. Weiterhin kann auf die verschiedenen Verwendungsweisen von Modalverben (als Vollverben, mit Verb im Infinitiv, mit Nebensatz) eingegangen werden. Ausgehend von der Textstelle „Ich will die Inklusion (...)“ werden diese Verwendungsweisen analysiert und um weitere, thematisch passende Beispiele ergänzt:

*Ich will*

*... die Inklusion*

*... mich inkludieren*

*... mit euch die wenigen Augenblicke der Ewigkeit feiern*

*... dass aus dem Ich ein Wir wird (...)*

#### **4.5 Sulaiman Masomi: Der Untergang des Abendlandes**

Im Dezember 2014 demonstrierten in Dresden geschätzte 17.500 Menschen gegen die „Islamisierung des Abendlandes“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2016: 3). In diesem Bundesland lag im Jahr 2015 der Anteil der muslimischen Bevölkerung bei ca. 0,48% (vgl. Sächsische Landeszentrale für politische Bildung, o.S.). In Anbetracht der zunehmenden Radikalisierung ausländischer Strömungen bezeichnet das Demokratiezentrum Baden-Württemberg (2016: 3) die Präventionsarbeit gegen religiös begründete Radikalisierung als eine der größten Herausforderungen in der aktuellen Jugendarbeit. Während sich der größte Teil der annähernd fünf Millionen in Deutschland lebenden Muslime als Teil der bundesdeutschen Gesellschaft wahrnehme, seien auf der anderen Seite Polarisierungen und Abgrenzungen in muslimischen und nichtmuslimischen Kreisen zu erkennen:

Teile der Bevölkerung fühlen sich zunehmend bedroht – und zwar durch religiös begründeten Terror auf der einen und durch gewaltbereiten Rechtsextremismus auf der anderen Seite. Rechtspopulisten instrumentalisieren Einwanderer und Flüchtlinge, um antimuslimische Stimmung zu erzeugen. Diese wird wiederum von Islamisten dazu genutzt, um vor allem muslimischen Jugendlichen eine vermeintlich breite antiislamische Stimmung in der Gesamtbevölkerung zu suggerieren (ebd.).

Muslimfeindlichkeit gehört in nicht unerheblichem Ausmaß zur Erfahrungswelt vieler Musliminnen und Muslime in Deutschland. Auch Nachkommen ehemals Eingewanderter werden trotz deutscher Staatsangehörigkeit als „fremd“ markiert. Diskriminierungen und Stigmatisierungen z.B. bei der Arbeits- und Wohnungssuche erschweren vor allem Jüngeren die Identifikation mit der hiesigen Gesellschaft. Dabei findet eine Gleichsetzung von islamischer Religionszugehörigkeit und kultureller Rückständigkeit statt.

Religiöse und kulturelle Ausgrenzungen wie etwa von der islam- und fremdenfeindlichen Organisation Pegida („Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“) werden vom Kabarettisten, Schriftsteller und Poetry-Slammer

Sulaiman Masomi in „Der Untergang des Abendlandes“ aufgegriffen. Der Hauptteil des Textes wird eingerahmt durch das Bild einer Achterbahn kurz vor dem Start, einem Zeitpunkt also, zu dem man die Geschehnisse in Deutschland in Ruhe betrachten und noch aussteigen könne, „bevor es bergab geht.“ Die Bricolage „Ein Gespenst geht um in Deutschland“ in Anlehnung an das kommunistische Manifest von Marx und Engels 1848 leitet den Hauptteil ein, in dem die Angst vor einer „Islamisierung des Abendlandes“ als einer um sich greifenden Krankheit satirisch verarbeitet und karikiert wird: „Seid ihr enttäuscht, weil ihr noch nie bei einer Blutrache dabei gewesen seid oder zwangsverheiratet wurdet?“ Eine Ausnahme seien AnhängerInnen von Gruppen wie Pegida, die die Gefahr rechtzeitig erkannt hätten:

Sie stecken sich nicht mit Islam an, aber sie entwickeln eine Allergie. Eine Allah-gie. Diese Allah-gie äußert sich durch islamfeindliches Gemecker. Sie lieben und pflegen ihr Gemecker, weil dieses Gemecker als subtile Aufforderung, wenn nicht sogar als Imperativ in Richtung aller Moslems gemeint ist: Hey Moslem, geh Mekka!

Die Ironie des Textes wird durch Sprachspiele unterstützt, die sich hauptsächlich an Signalwörter des Themenbereichs Islamismus knüpfen: *Allah-gie, geh Mekka, „Islamentieren“, Terror-phia, Poetr-Islam, Mullah Milch, Rama-dan, Mina-rette sich, wer kann, Selbstwortattentäter und Sprengsatz (statt Hauptsatz)*. Die sich der angeblichen Islamisierungsfahr entgegenstellenden gesellschaftlichen Kräfte werden in das Bild eines feuerspuckenden braunen Drachen gekleidet – eine Anspielung auf rechte ausländerfeindliche Attacken und verbreitete Täter-Opfer-Umkehrungen: „Und alles, was brennt, ist auch schuldig. Wie bei den Hexen früher.“ Sprachliche Herausforderungen des Textes zeigen sich neben den genannten Sprachspielen auf der syntaktischen Ebene, die durch eine Vielzahl komplexer Nebensätze gekennzeichnet ist. Aufgrund des erhöhten Sprechtempos des Künstlers sollte das Verstehen für Sprachlernende (Niveaustufe B1) daher durch eine Textvorlage gesichert werden.

Das Thema erfordert eine besondere Sensibilität, da Islamfeindlichkeit auch vor den Klassenzimmern nicht Halt macht und sich die SchülerInnen durch den Text in unterschiedlicher Weise betroffen fühlen könnten. Bei religiös motivierten Rivalitäten in der Lerngruppe sollte besser eine sprachlich sachlichere Textgrundlage gewählt werden. Die Kunstform Satire an sich ist in den Haupt- und Mittelschulen Gegenstand in den Deutschlehrplänen der oberen Jahrgangsstufen (z.B. Bayern: Jgst. 8, Rheinland-Pfalz: Jgst. 9, Hessen: Jgst. 10). Es empfiehlt sich, Merkmale der Satire zunächst an einem anderen Text einführend zu besprechen, um die Rezeption des Slamtextes von Anfang an unter dem Blickwinkel von Kritik und Ironie zu kanalisieren. Ein – wenn auch nur anfängliches – Wörtlichnehmen des Textes sollte

aufgrund der Brisanz der Thematik vermieden werden. Zur besseren Verständlichkeit sind im Anhang Vorschläge für konkrete Arbeitsaufträge beigefügt.

### **Methodischer Vorschlag**

In der Auseinandersetzung mit einer „Wortwolke“ zu Signalwörtern aus dem Text (Abb.1) wird schnell klar, worum es inhaltlich gehen könnte. Die LernerInnen tauschen sich aus, in welcher Relation die Wörter zueinanderstehen, welche Wörter lautlich zusammenpassen oder Neubildungen darstellen. Mit dem Hinweis, dass es sich bei dem folgenden Text um eine Satire handelt, lesen die SchülerInnen nun den Anfang (bis „Merkt ihr schon, wie ansteckend das ist?“) und das Ende des Textes (ab „Deutschland ist erwacht“) und überlegen, worauf sich die Kritik des Textes richten könnte und woran man bereits in den Rahmenteilten den Satirecharakter erkennen kann. Im Anschluss erfolgt ein erster Hördurchgang, in dessen Verlauf Sätze aus dem Text in der gehörten Reihenfolge geordnet werden, sowie ein erster inhaltlicher Austausch. Die Weiterarbeit erfolgt am verschrifteten Text, z.B. indem die Begriffe der Wortwolke kontextualisiert werden sowie der Text in Sinnabschnitte gegliedert und mit Zwischenüberschriften ergänzt wird. An einzelnen Textstellen wird das Stilmittel der Ironie deutlich gemacht, und die verwendeten Bilder und Beispiele für die angeblich drohende Islamisierung des Landes werden herausgearbeitet. Die Lernenden erkennen, dass sich Masomi des Metaphernfeldes „Krankheit“ bedient, um die Ausbreitung der Islamfeindlichkeit zu veranschaulichen (*ansteckend, schlecht werden, Grippewelle, Gegenmittel, Krankheit, Allergie, äußert sich durch, dagegen hilft nur...*). Sie suchen im Text Beispiele für dieses Metaphernfeld und ergänzen es durch weitere Begriffe (z.B. *heilen, infizieren, Fieber, Schweißausbrüche, Herzattacke, Lungenentzündung, bettlägerig, genesen, ...*). Diese weiteren Begriffe versuchen sie dann an geeigneten Textstellen unter Beibehaltung des Satirecharakters einzufügen. Je nach Vorkenntnissen der Lerngruppe sollten im Anschluss Recherchen zur Pegida (und Dügida = Düsseldorf gegen die Islamisierung des Abendlandes) und anderen populistischen und fremdenfeindlichen Gruppierungen oder Parteien sowie zum Unterschied zwischen Islam und Islamismus angestellt werden. Von Interesse sind dabei auch die prozentualen Anteile von ZuwanderInnen in den einzelnen Bundesländern im Verhältnis zur Anzahl von Mitgliedern fremdenfeindlicher Gruppierungen sowie die Mechanismen, die Fremdenfeindlichkeit erzeugen und verstärken.



Abb. 1: Wortwolke zum Gedicht „Der Untergang des Abendlandes“, erzeugt mit dem online-Generator Wordle

#### 4.6 Aidin Halimi: Blamage

„Blamage“ von Aydin Halimi ist auf Französisch verfasst und scheint daher auf den ersten Blick nicht für den DaF/DaZ-Unterricht prädestiniert zu sein. Allerdings handelt es sich nicht um einen Text im herkömmlichen Sinne, sondern um eine sinnstiftende Aneinanderreihung von hauptsächlich nominalen und im Deutschen weitgehend bekannten Gallizismen, französischen Eigennamen, kulinarischen Begriffen und Markenbezeichnungen, basalen französischen Idiomen (oui, je) und einigen stereotypisierten Phrasen (comme si comme ça; c’est la vie, vouz voulez coucher avec moi). Auf grammatische Mittel wird weitgehend verzichtet. Einige Begriffe klingen Französisch, sind es aber nicht (flanier statt des eher wenig gebräuchlichen flanêr; imponêr statt impressionnier). Sie erhöhen die Verständlichkeit des Textes auch für diejenigen SprecherInnen zumindest aus dem deutschen Sprachraum, die der französischen Sprache nicht mächtig sind. Der Inhalt ist strukturell einfach und durch das eher langsame Sprechtempo und entsprechende Gestik und Mimik leicht verständlich: Ein Mann (das lyrische Ich) lernt eine Dame beim Spaziergang kennen. Er lädt sie zum Essen in ein Restaurant ein, in dem bekannte französische Delikatessen aufgetischt werden. Nach seinem Beruf gefragt, gibt der Mann vor, ein Revolutionär zu sein, womit er die Dame beeindruckt (imponêr). Er schlägt vor, ein Appartement aufzusuchen, wo sich die beiden dann näherkommen. Der weitere Fortgang ist nicht eindeutig. Entweder der Liebesakt wird vollzogen, aber von der Dame als nicht akzeptabel erlebt, oder der Liebesakt selbst bleibt eine Illusion. Sicher scheint, dass eine enthüllte Dreiecksbeziehung zur Trennung führt. Der Bühnenvortrag schließt mit einem Vorschlag, wie die französischen Wörter in die deutsche Sprache gelangen konnten: „Meine Überlegung ist, dass die Wörter in der

deutschen Sprache fehlten“. Daraus wird der humorvolle Schluss gezogen, dass die Deutschen vor der Übernahme französischer Wörter in Sachen Liebe und Speisen vermutlich wenig zu bieten hatten. Letztlich wird die Übernahme von Wörtern in die eigene Sprache als Bereicherung der Kultur herausgestellt: „Wer nur Kartoffeln isst, wird auch nur Kartoffeln kacken.“

### **Methodischer Vorschlag**

Nach der Präsentation des Bühnenauftritts folgt ein Austausch über das Verstän-dene im Think-Pair-Share–Verfahren. Dieser Schritt wird zur Vertiefung des Ver-ständnisses wiederholt und ggf. mit Hilfe der Lehrkraft und/oder durch Einsatz pas-senden Bildmaterials, der Textvorlage sowie Übersetzungslisten unterstützt. Dabei kommt es nicht darauf an, dass jedes Wort übersetzt und verstanden wird. Zur För-derung des produktiv schriftlichen Sprachgebrauchs wird anschließend eine deut-sche Textfassung erarbeitet, wobei der Weg über eine deutschsprachige Textcollage im Stil des Ausgangstextes zu einem grammatisch ausformulierten Text führt. In einem weiteren Schritt könnte das Thema im Hinblick auf aktuelle Anglizismen erweitert werden. Die Frage, wie es dem Verfasser gelingen konnte, den Text in einer Sprache zu schreiben, die er nach eigenen Angaben selbst nicht spricht, führt zu den Begriffen „Gallizismen“ und „Anglizismen“. Die Lernenden recherchieren den Weg solcher Begriffe in die deutsche Sprache. Um solchen Einflüssen auch in ihrer Erstsprache nachzuspüren, werden in online verfügbaren Texten Beispiele ge-sucht und ggf. sprachvergleichend in Plakaten zusammengestellt. Da aktuell Ang-lizismen in Themenbereichen wie Computer und Technik, Sport, Mode und Musik den Sprachgebrauch stark beeinflussen, könnten anhand online verfügbarer Wort-listen Texte im Stil von „Blamage“ verfasst, vorgetragen und anschließend ins Deutsche „rückübersetzt“ werden – wobei schnell die Grenzen solcher Übersetzun-gen deutlich werden dürften. Anschließend reflektieren die SchülerInnen ihren ei-genen Sprachgebrauch: Welche Anglizismen verwenden sie selbst? Welche Spra-chen oder Dialekte werden in der Lerngruppe gesprochen und wann jeweils ver-wendet? Werden Sprachen auch gemischt gesprochen und wenn ja, in welchen Si-tuationen? Welche Rolle spielen Mimik und Gestik beim Sprechen dieser Spra-chen? Wie wird der Stellenwert der eigenen Herkunftssprache etwa im Vergleich zum Englischen empfunden?

#### **4.7 Dalibor Marković: Wenn ich Deutsch rede, dann bemerkt man meinen deutschen Akzent gar nicht so sehr**

Der Dichter, Beatboxer und Spoken-word– Künstler Marković legt mit „Wenn ich Deutsch spreche“ einen poetischen Text in sechs Sprachen vor, wobei die erste Strophe in Deutsch und Englisch, die zweite zusätzlich in Kroatisch und die dritte zusätzlich in Spanisch, Portugiesisch und Französisch verfasst ist. Während die

fremdsprachlichen Textteile in den ersten beiden Strophen übersetzt werden, handelt es sich in der dritten Strophe um einen fortlaufenden Text, der nicht übersetzt ist. Die in den ersten beiden Strophen jeweils einzelsprachlichen Endreime werden somit in der letzten Strophe dann auch sprachübergreifend gestaltet. In der Verwendung von mehreren Sprachen zeigt sich der Charakter und das Besondere des Gedichts. Dabei kommt es dem Dichter nicht darauf an, dass der Text im Detail verstanden wird: „Mit `nem Rhythmus, mit der Hilfe von Reimen, ist es möglich zu zeigen, auch mit Wörtern, du kennst sie nicht, verstehst du dieses Gedicht.“ Das Verstehen des lyrischen Textes, so wird in der letzten Strophe angedeutet, erfolgt auf einer anderen Ebene, denn „sie“, die fremden Wörter, wohnen im Herzen und sollen mit dem lyrischen Ich zeitlebens vereint sein:

Je suis heureux	<i>Ich bin glücklich,</i>
because now você está em meu	<i>denn sie sind jetzt in meinem Herzen.</i>
coração	<i>Eines Tages sind wir wie Oma und</i>
eines Tages sind wir kao baka i dida	<i>Opa</i>
juntos hasta el final de la vida	<i>zusammen bis zum Ende des Lebens.</i>

### **Methodischer Vorschlag**

Im Spiel mit den Sprachen macht Marković seine eigene sowie die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als sprachliche Normalität sichtbar. Daran lässt sich in mehrsprachigen Lerngruppen gut anknüpfen. Die Annäherung an den Slam-Text kann über die Rezeption des Bühnenvortrags, aber auch durch eine Auseinandersetzung mit dem Text bzw. Textteilen erfolgen. Hier bietet sich die Methode der verzögerten Gedichtbetrachtung (vgl. Kornhoff-Schäfers 2019: 10) an. Der Text wird dabei auf einzelne Wörter skelettiert, zunächst in deutscher, dann sukzessive zusätzlich in englischer sowie den anderen Sprachen. Auf diese Weise erfolgt eine intensive Auseinandersetzung sowohl mit einzelnen Begriffen als auch der Machart des Textes (vgl. Folien 1–4 im Anhang). Sprachkundige LernerInnen können hierbei ihr Wissen einbringen. Alternativ könnten die Lernenden den Text aber auch mittels Satzstreifen selbst konstruieren (angeordnet nach Sprachen oder inhaltlichen Äquivalenten). Anschließend sehen und hören sie den Vortrag und versuchen die Satzstreifen entsprechend neu zu arrangieren. Nachdem auf diese Weise ein erstes Verständnis des Textes erzielt wurde, setzen sich die SchülerInnen intensiver mit der Struktur und dem Sinn des Gedichts, aber auch mit der Botschaft, die sich hinter der Konzeption eines mehrsprachigen Textes verbirgt, auseinander. Da die letzte Strophe wichtig ist, um die Hauptaussage des Textes zu verstehen, wird sie mit Hilfe der im Klassenraum verfügbaren Sprachressourcen und/oder eines Übersetzungsprogramms entschlüsselt. In Anlehnung an den Ausgangstext verfassen die

Lernenden einzeln oder in der Gruppe schließlich einen eigenen mehrsprachigen Text, wobei alle verfügbaren Sprachen und Sprachvarietäten, also auch Dialekte und jugendsprachliche Formulierungen, einfließen können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen werden entdeckt und so das Sprachbewusstsein erweitert. Die Texte können dann einzeln oder als Gruppenperformance einstudiert und präsentiert werden.

#### **4.8 Aidin Halimi: Ich brauch' nicht Artikel**

Aidin Halimi, der sich in der Anmoderation zu „Ich brauch nicht Artikel“ als Deutschlehrer für Geflüchtete vorstellt, hat Deutsch ebenfalls als Zweitsprache gelernt. Als besondere Sprachhürde nennt er die Verwendung des deutschen Artikels, um den es auch in seinem Slamtext geht. Halimi verfasst den Text konsequent artikellos und substituiert den unbestimmten Artikel durch „eins“: „Du lernst, das ist Tisch. Artikel kann *der*, *die* oder *das* sein, kannst du vorher nicht wissen. Es ist Wahl zwischen Pest und Cholera, nur dass eins Krankheit dazu kommt: du hast Wahl zwischen Pest, Cholera und Syphilis“. Neben Unklarheiten in der Genuswahl, die selbst bei MuttersprachlerInnen anzutreffen sei („Heißt es die oder das Nutella?“), verweist der Autor auf die Schwierigkeit der Artikelflexion generell in den Kasusformen und in Abhängigkeit von Präpositionen: „Ich lege das Glas auf DEN Tisch, das Glas liegt jetzt auf DEM Tisch. Willst du mich verarschen? Liegt schieß Glas jetzt auf Tisch oder nicht?“ Im Verweis z.B. auf das Persische, das ganz ohne Artikel auskomme, schlägt er eine Optimierung der deutschen Sprache vor, indem auf Artikel sowie die Flexion der Nominalgruppe verzichtet werde, und führt Beispiele für die daraus resultierende Monoflexion an: „Eins schön Mann, eins schön Frau, eins schön Kind“. Letztlich geht es Halimi aber nicht vordergründig nur um das Problem grammatischer Fallstricke, sondern auch um eine gesellschaftliche Überbewertung des (korrekten) Artikelgebrauchs bei Deutschlernenden: „Es gibt andere wichtige Artikel als *der*, *die*, *das*. Artikel 1 von Gesetzbuch zum Beispiel. Wie geht das nochmal ... würde ... ich würde ... ich würde Menschen nicht antasten. Das sind wichtige Dinge im Leben. Es muss Schluss sein mit Artikel eins für allemal“. Mit der Neuformulierung von Artikel 1 des Grundgesetzes zeigt Halimi jedoch auch einen humorvollen Blick auf seine Forderung nach Artikelverzicht, zeigt sich doch mit der Markierung von Nomen (*die Würde* vs. *ich würde*) eine der wichtigsten Funktionen der deutschen Artikelwörter.

#### **Methodischer Vorschlag**

Da Artikelwörter generell eine Herausforderung im Deutscherwerb darstellen, dürfte die Identifikation mit dem Text bei Sprachlernenden entsprechend groß sein. Der alltagssprachliche Duktus, das moderate Sprechtempo sowie die deutliche Artikulation unterstützen das Verstehen für DeutschlerInnen ab Niveaustufe A2.

Halimi verwendet einige wenige Vulgärausdrücke („Willst du mich verarschen? Liegt schieß Glas jetzt auf Tisch oder nicht?“), welche im Zusammenspiel mit para- und nonverbalen Mitteln die Authentizität des Bühnenvortrags verstärken.

Ausgehend vom Slamtitel werden Hypothesen zum Textinhalt formuliert. Die entsprechenden Aspekte werden festgehalten und mit dem folgenden Bühnenvortrag verglichen. Im Zuge einer weiteren Rezeptionsphase wird herausgearbeitet, in welchen Bedeutungen der Begriff „Artikel“ im Text noch verwendet wird (Artikel als Warenbezeichnung und als Gesetzestext) oder noch verwendet werden könnte (geschriebene Abhandlung). Mit Bezug auf den von Halimi abgewandelten Gesetzestext im Vergleich zum tatsächlichen Artikel 1 des Grundgesetzes folgt die Überlegung, welche Relevanz dieser Abschnitt in Bezug auf die Botschaft des gesamten Slamtextes besitzt. In einer weiteren Einheit werden Herausforderungen gesammelt, die sich beim Deutschlernen generell und in Abhängigkeit von der jeweiligen Erstsprache stellen. Auf dieser Grundlage werden anschließend eigene Slam-Texte verfasst. Diese können auf eine grammatische Erscheinung fokussieren oder mehrere Problembereiche aufgreifen. Nach diversen Korrekturdurchläufen werden die Texte mit passenden Performance-Hinweisen annotiert, einstudiert und schließlich in der Kleingruppe und im Plenum vorgetragen.

Zur intensiveren Auseinandersetzung mit der Machart des Textes schreiben die Lernenden den Text in korrektes Deutsch um und schulen dabei die Flexionsformen der Nominalphrasen. Ausgehend von der Problematik des schwankenden Genus („Heißt es die oder das Nutella?“) recherchieren die SchülerInnen zu weiteren Beispielen, ob es sich um Nomen mit schwankendem Genus oder Homonyme handelt (*Cola, Kiefer, Limo, Radio, Bank, See, Bonbon, Steuer, Tor, Tau, Pony, Virus, ...*).

Für Fortgeschrittene bietet der Text einen motivierenden Ausgangspunkt, sich näher mit der Funktion des Artikels zu beschäftigen, etwa bei nominalen Komposita (*der Haustürschlüssel*), Klammerbildungen (*der in mehreren Staaten gesuchte Täter*), anaphorischen Bezügen (*Sein Engagement für die Integration ist gescheitert, weil er/sie ...*), in der Unterscheidung von Bedeutungen (*der See, die See*), in der Anzeige des Numerus (*das/ die Mädchen*) sowie zur Verdeutlichung syntaktischer Rollen (*Der Hund sieht die Katze vs. den Hund sieht die Katze*) (vgl. Reiß 1999: 4–5). Interessant ist außerdem der Vergleich der jeweiligen Herkunftssprachen mit dem Deutschen: In welchen Sprachen gibt es Artikel und wenn ja, welche? Welche Funktionen haben diese Artikel? Gibt es Unterschiede in der Verwendung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit? Folgen sie einer Systematik, z.B. Anzeige des Genus am Nomen durch Endung? Ausgehend vom Text können sich die Lernenden aber auch generell mit Schwierigkeiten der deutschen Sprache in Abhängigkeit von der jeweiligen Erstsprache beschäftigen und Eigentümlichkeiten der Sprachen vergleichend gegenüberstellen. So mag für die einen die Unterscheidung von Dativ

und Akkusativ problematisch sein, für andere dagegen die Verbzweitstellung in Hauptsätzen und/oder die Verwendung des Konjunktivs. So ermöglicht die Beschäftigung mit dem Text eine reflexive sprachvergleichende Auseinandersetzung mit dem eigenen Spracherlernen und den Sprachsystemen der Erst- und Zielsprache.

## Literatur

- Anders, Petra (2010): *Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2009. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Anders, Petra (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch).
- Anders, Petra & Abraham, Ulf (2008): Poetry Slam & Poetry Clip: inszenierte Poesie der Gegenwart (Basisartikel). *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht* 35, 208, 6–15.
- Anders, Petra & Schulte, Brigitte (2014a): *Zusammen dichten! Poetry Slam, interkulturelles Lernen und Sprachbildung. Text- und Aufgabensammlung*. [http://www.foermig-berlin.de/materialien/Anlage\\_ArbeitsblaetterPoetrySlam.pdf](http://www.foermig-berlin.de/materialien/Anlage_ArbeitsblaetterPoetrySlam.pdf) (10.8.2021).
- Anders, Petra & Schulte, Brigitte (2014b): *Fortbildungen zur durchgängigen Sprachbildung: Zusammen dichten! Poetry Slam, interkulturelles Lernen und Sprachbildung*. 3 Module. Hrsg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin. [http://www.foermig-berlin.de/materialien/Zusammen\\_dichten.pdf](http://www.foermig-berlin.de/materialien/Zusammen_dichten.pdf) (10.8.2021).
- Bernstein, Nils (2020): In fremden Sprachen kreativ schreiben. Zur Korrelation von kreativem und bildungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 11–27. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1085> (10.8.2021)
- Brunke, Timo (2016): *Wort und Spiel im Unterricht. Vom Sprachspiel über Poetry Slam zur Rhapsodie*. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer (Unterricht im Dialog).
- Bundeszentrale für politische Bildung & Georg Eckert Institut (2016): *Was steckt hinter Muslimfeindlichkeit? Mit Zivilcourage gegen muslimfeindliche Vorurteile und Ausgrenzung. Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I*. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5gePRjoruAhUCzYUKHcZKC-MQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fdokument\\_pdf%2FUM\\_Muslimfeindlichkeit\\_v1.pdf&usq=AOvVaw16zNw2TRMSwJYJDJLsXZth](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5gePRjoruAhUCzYUKHcZKC-MQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fdokument_pdf%2FUM_Muslimfeindlichkeit_v1.pdf&usq=AOvVaw16zNw2TRMSwJYJDJLsXZth) (10.8.2021).

- Demokratiezentrum Baden-Württemberg (2016): *Pädagogischer Umgang mit antiislamischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen*. <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6203/p-dagogischer-umgang-mit-antimuslimischem-rassismus-ein-beitrag-zur-pr-vention-d.html> (10.8.2021).
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Goldschläger, Helge (2012): Slam in der Schule. In: Gans, Michael & Prenting, Ruth (Hrsg.): *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 134–143.
- Guse, Jessica (2015): Was verrät Slam Poetry über Deutschland? – Slam Poetry im Landeskundeunterricht. In: Becker, Christine & Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde*. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks "Landeskunde Nord" in Stockholm am 24./25.01.2014. 1st, New ed. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture, 2), o.S. <https://www.peterlang.com/view/9783653972061/chapter6.xhtml> (10.8.2021).
- Guse, Jessica (2016): *Poetry Slam und Slam Poetry – sinnvoll im Unterricht Deutsch als Fremdsprache?* o.S. <http://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2016/01/Poetry-Slam-und-Slam-Poetry-%E2%80%93-sinnvoll-im-Unterricht-Deutsch-als-Fremdsprache.pdf> (10.8.2021).
- Hille, Almut & Lughofer, Johann Georg (2014): Einfach mal dichten. Slam Poetry im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke 93), 61–74.
- Kepser, Matthis & Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kornhoff-Schäfers, Stefanie (2019): „... dem Ozean sich eilig verzögernd zu verbinden...“. Verzögerte Gedichtbetrachtung. *Deutschunterricht* 1, 10–13.
- Lughofer, Johann Georg (2019): Das breite Spektrum der Slamformate und dessen Einsatzmöglichkeiten im DaF/DaZ-Unterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens Verlag, 193–207.
- Plikat, Jochen (2019): Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In: Fäcke, Christiane und Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 216–220.

- Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht 35 (2008). *Themenheft Poetry Slam & Poetry Clip*. Hannover, Seelze: Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Redlinger, Sophie (2019): "The marriage of text and the artful presentation of spoken words". Slam Poetry im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens Verlag, 209–237.
- Reiß, Sonja (1999): Das Genus im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache. *Zielsprache Deutsch* 1, 2–15.
- Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? *Jugendliteratur und Medien* 58: 2, 94–103.
- Sächsische Landeszentrale für politische Bildung: *Religion in Sachsen*. <https://www.slpb.de/themen/gesellschaft/religion/religion-in-sachsen> (10.8.2021).
- Savova, Elena (2015): Ein Gedicht mit mehreren Sinnen erschließen – ein Unterrichtsentwurf zu „Dran glauben“ von Bas Böttcher. *BDV-Magazin – Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes* 12, 11–21.
- Stahl, Enno (2003): Trash, Social Beat and Slam Poetry. Eine Begriffsverwirrung. In: Arnold, Heinz Ludwig & Schäfer, Jörgen (Hrsg.): *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur. Sonderband Pop-Literatur. Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*, 258–278.
- Strack, Karsten & Serrer, Michael (Hrsg.) (2017): *Poetry Slam – das Handbuch*. Erste Auflage. Paderborn: Lektora GmbH.
- Willrich, Alexander (2010): *Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache, die Slam-Kultur, die mediale Präsentation, die Chancen für den Unterricht*. 1. Aufl. Paderborn: Lektora.

### **Bühnenpräsentationen (zuletzt abgerufen am 16.9.2021)**

- Aidin Halimi: Der Bindestrich  
<https://www.youtube.com/watch?v=ksGsvQgIsy8>
- Ezgi Zengin: Mein Name ist Ezgi Zengin, aber das habt ihr ja gleich wieder vergessen.  
[https://www.youtube.com/watch?v=K\\_\\_0UqHxd7A](https://www.youtube.com/watch?v=K__0UqHxd7A)
- Nektarios Vlachopoulos: Ich habe nichts gegen Deutsche  
<https://www.youtube.com/watch?v=58j-zjP9wr8>
- Aidin Halimi: Eine gescheiterte Integration  
<https://www.youtube.com/watch?v=GbDeFdVe-IE>
- Sulaiman Masomi: Der Untergang des Abendlandes  
<https://www.youtube.com/watch?v=HsB4afN8LWE>



Aidin Halimi: Blamage

[https://www.youtube.com/watch?v=Zy40CuFqf\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=Zy40CuFqf_s)

Dalibor Marković: Wenn ich Deutsch rede, dann bemerkt man meinen deutschen Akzent gar nicht so sehr (aus: 5 Texte zur Frage der Nation)

[Dalibor - Wenn Ich Deutsch Rede - YouTube](#)

Text: <https://docplayer.org/114744220-Wenn-ich-deutsch-rede-dann-bemerkt-man-meinen-deutschen-akzent-gar-nicht-so-sehr.html>

Aidin Halimi: Ich brauche nicht Artikel

<https://www.youtube.com/watch?v=-wbfrq8S-r4>

## **Anhang: Transkriptionen der Slam-Texte mit ausgewählten Arbeitsvorlagen**

### **Aidin Halimi: Der Bindestrich**

<https://www.youtube.com/watch?v=ksGsvQgIsy8>

- 1 Hallo! Ich freu mich sehr, dass ich Teil dieses Abends bin. Ich hab eigentlich diesen  
2 Satz nur gesagt, um zumindest einmal Genitiv benutzt zu haben. Damit ihr seht –  
3 ja, der Junge kann Goethe. Ja, ich finde, wer Genitiv benutzt, der kann perfekt  
4 Deutsch. Ich würde dieser Person sofort ein Deutschzertifikat in die Hand drücken.  
5 Genau. Zu meinem Text: Das hat wenig mit Grammatik zu tun, aber vielleicht mit  
6 einer Art Grammatik der Gesellschaft. Und das geht so:
- 7 Man sagt mir nach, ich sei Deutsch-Iraner.
- 8 Meine Identität wird von einem Bindestrich zusammengehalten. Wenn ihr mich  
9 sucht: ich sitze auf dem Bindestrich und baumle mit den Beinen. Man sagt mir nach,  
10 ich sei Deutsch-Iraner. Meine Identität ist quasi verheiratet. Dementsprechend gibt  
11 es manchmal Konflikte. Zum Beispiel wenn ich an der roten Ampel stehe und neben  
12 mir ein Kind, das gespannt auf die grüne Farbe wartet. Den Auftakt macht die deut-  
13 sche Stimme in meinem Kopf: Du bleibst jetzt schön stehen. Du bist ein Vorbild.  
14 Danach spricht die iranische Stimme. Ich hab das kurz für euch übersetzt. „Alter,  
15 du hast doch Augen im Kopf! Oder willst du das Denken einer Lampe überlassen?  
16 Eine Ampel ist da, um übersehen zu werden.“ Ich weiß, dass beide recht haben,  
17 aber sie sind kompromisslos. Ich löse das Problem folgendermaßen: Ich schnapp  
18 mir das Kind und wir gehen zusammen über Rot. So kann ich dem Kindlein irani-  
19 sche Denkweise nahelegen. Wer weiß, vielleicht reist das Kind eines Tages in den  
20 Iran. Und wenn es in Teheran das erste Mal eine Straße überqueren will, dann wird  
21 es sich an den gruseligen Onkel erinnern, der eigentlich nichts Gruseliges wollte.
- 22 Man sagt mir nach, ich sei Deutsch-Iraner.
- 23 Ich hab die doppelte Staatsbürgerschaft und mindestens eine doppelte Identität. Es  
24 klingt vielleicht holprig, aber für mich ist das normal – wie der doppelte Espresso  
25 am Morgen. Es gibt aber Stimmen, die mir zurufen, ich solle mich als Migrant ge-  
26 fälligst entscheiden. Entweder deutsch oder da, wo ich herkomme. Wofür soll ich  
27 mich entscheiden? Bier, Bratwurst und Badehandtuch auf der Liege – tue ich schon.  
28 Na gut, ich gebe zu, mit Kartoffeln tu ich mir immer noch schwer – es sei denn, sie  
29 sind im Fett zubereitet. Ansonsten ist der deutsche Anteil in mir gut verwöhnt. Der

30 Iraner in mir hingegen wird eigentlich oft vernachlässigt. Und jetzt soll ich ihn ab-  
31 stellen. Wäre ich eine Kaffeemaschine, könnte es vielleicht gehen. Er gehört ge-  
32 nau so zu mir wie der deutsche Michel. Demjenigen, den es stört, kann ich versi-  
33 chern, dass ich mit beiden gut klarkomme. Ich habe sogar meine Rituale, um die  
34 deutsch-iranische Ehe zu pflegen. Zum Beispiel esse ich abwechselnd an einem Tag  
35 Reis und am nächsten Tag Kartoffeln. Es gibt übrigens ein iranisches Gericht, das  
36 Reis und Kartoffeln in einem Topf vereint. Ich war also schon integriert, bevor ich  
37 nach Deutschland kam.

38 Wofür soll ich mich entscheiden? Für die Leitkultur? Hand aufs Herz: Wie lang-  
39 weilig und einfältig wären die Deutschen, wenn sie nur das wären, was die soge-  
40 nannte Leitkultur vorgibt. Sie beleidigt nicht nur mich als Migrant, sondern uns alle,  
41 weil sie uns auf einige wenige Werte reduziert. Ich habe 16 Jahre im Iran gelebt  
42 und sagen wir mal mindestens genauso lang in Deutschland. Das ist eines der größ-  
43 ten Geschenke meines Lebens gewesen – Genitiv! Zwei Kulturen zu erleben, hat  
44 mich unheimlich bereichert. Es hat mich gelehrt, dass diese angeblich verschiede-  
45 nen Kulturen viel mehr Gemeinsamkeiten haben als Unterschiede. Ich habe gelernt,  
46 dass Unterschiede warum auch immer größer gemacht werden als sie sind. Selbst  
47 das haben viele Kulturen gemeinsam.

48 Man sagt mir nach, ich sei Deutsch-Iraner.

49 Ich bin froh, dass ich auf dem Bindestrich sitze, weil ich dadurch weder Deutscher  
50 noch Iraner bin. Weil der Bindestrich verbindet, weil er Nationen verschwinden  
51 lässt. Weil er unsere Gemeinsamkeiten betont. Wie sagt man das so schön auf  
52 Deutsch: Wir kochen alle mit Wasser. Ob ich da Kartoffeln reinschmeiße oder Reis,  
53 ist doch nicht so wichtig. Danke!

## **Ezgi Zengin: Mein Name ist Ezgi Zengin, aber das habt ihr ja gleich wieder vergessen.**

[https://www.youtube.com/watch?v=K\\_0UqHxd7A](https://www.youtube.com/watch?v=K_0UqHxd7A)

1 Integration, sagst du, das ist doch bestimmt dein Thema. Schreib doch mal einen  
2 Slam drüber. Ich nicke, während mein Blick auf das Eissortiment im Schaufenster  
3 gerichtet ist. Wir stehen vor einer Eisdiele und du bestellst dir wie immer das Gleiche:  
4 Vanilleeis mit Sahne. „Das ist echt egal, in welche Eisdiele wir gehen“,  
5 schmunzelst du, „weil Vanille gibt’s immer.“ „Aber findest du es auch nicht schön,  
6 eine Auswahl zu haben? Von Pistazie zu Malaga und Safran?“ „Ja, eigentlich  
7 schon.“ Meine Gedanken schweifen ab. Integration: Verbindung einer Vielheit von  
8 einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Ein-  
9 heit. Also Vanilleeis gemischt mit Pistazien, aber so viel Vanilleeis, dass alles, was  
10 von der Pistazie übrigbleibt, lediglich der Gedanke ist, dass da mal Pistazie war.

11 Ich bin innerlich gespalten, für wen soll ich mich halten.

12 Es ist das Gefühl gewesen aufzuwachsen, mit Mama einzukaufen, und jeden Satz,  
13 den sie auf Türkisch ansetzte, auf Deutsch zu beantworten. Es ist kindlich naives  
14 Denken, weil die alte Oma, die um die Ecke bei den Datteln steht, ja wissen soll,  
15 dass meine Eltern mir Deutsch, ja gutes Deutsch beibringen, ich nicht bildungs-  
16 sprachlich verderbe und dass wir dazugehören. Denn es ist das Gefühl, nicht anders  
17 sein zu wollen, weil es die Blicke sind, die einen treffen, weil die nicht verstehen,  
18 was in lieblichen Umlauten meine Mutter zu mir sagt. Integration. Es ist das Gefühl,  
19 beweisen zu müssen, jedes Mal, wenn ich eine gottverdammte Bühne betrete, ab-  
20 zuliefern. Aber nicht nur, weil ich persönlich gut sein will, sondern auch, weil ich  
21 will, dass das Publikum sieht, dass ich mit meinen ausländischen Wurzeln das auch  
22 kann. Dass ich der deutschen Sprache mächtig bin. Ich will gute Pointen einbauen  
23 und manchmal ein wenig schwäbeln. Weil ich zeigen will, wie sehr ich doch dazu  
24 gehöre. Es ist das Verdrängen, dass sie meinen Namen gleich vergessen haben,  
25 nachdem er ausgesprochen wurde. „Ist es ein Esky? Ötzki? Ätzki? Also ich mein:  
26 Hast du dir schon mal einen Künstlernamen überlegt?“ Integration meinerseits: Ich  
27 zitiere den Faust, denn hier bin ich Mensch, hier darf ich’s sein. Aber du willst mir  
28 sagen, mit deinem „der, die, das“, Wörtern wie

29 „Telekommunikationsüberwachungsverordnung“, und „Rindfleischetikierungs-  
30 überwachungsaufgabenübertragungsgesetz“

31 es nicht kannst über dich bringen, über deine Zunge schwingen, ich sehe, wie sie  
32 stolpert über die Konsonanten, die du hart anschlägst, wenn du meinen Namen lasch  
33 wegfegst. Nimm mir meinen Stolz, aber nicht meinen Namen.

34 Ich bin innerlich gespalten, für wen soll ich mich halten.

35 100% Migrationshintergrund, obwohl 100% Made in Germany. Das ist dieser  
36 Stempel, wie ein Brandzeichen auf und unter meiner Haut. Ich habe doch nie etwas  
37 Anderes kennen gelernt als diese deutsche Straße. Und ich weiß, dass Radler kein  
38 echtes Bier ist. Und es war ein Dirndl anzuziehen, um zu zeigen: Seht, wie gut ich  
39 integriert bin, wie gut ich alles annehme. Leider habe ich nicht so viel davon  
40 (Geste). Stellt mich auf ein Podest, ein Vorzeigemenschen. „Sie sprechen ja so  
41 gut Deutsch.“ – „Danke, Sie auch.“ Und wieso sollte ich denn auch nicht, wenn ich  
42 hier geboren, seither Deutschluft an meinen Hautporen und in meinen beiden Lun-  
43 gen, im deutschen Bildungssystem versunken. Eine Armbanduhr im Herzen, mit  
44 Unpünktlichkeit ist mir nicht zu scherzen.

45 Ich bin innerlich gespalten, für wen soll ich mich halten.

46 „Woher kommst du? Also woher wirklich, ich meine deine Eltern, ich meine deine  
47 Großeltern?“ Mmh. Durch diese Frage implizierst du, dass ich gar nicht hier zuge-  
48 hörig sein kann. Ich spüre, wie dein Bild, das du dir von mir versprichst, zerbricht.  
49 Da ist kein Teekessel, in den du mich stecken kannst. Ich muss mich nicht fünf  
50 Minuten vorstellen, und ich muss nicht fünf Minuten ziehen, bevor du mich schon  
51 in ein Teeglas gefüllt hast. Kann man nicht hier zugehörig sein, dann ist dieser  
52 Kampf sich einzugliedern ein sehr mühender. Wenn nur auf die Unterschiede ge-  
53 achtet wird, sieht man gar nicht, was wir alles gemeinsam haben.

54 (Schleckgeräusch) Dein lauthaftes Schlecken reißt mich aus meinen Gedanken. Va-  
55 nilleeis klebt an deinem Mundwinkel. „Mmh, ich mein, ja du bist ja schon integriert.  
56 Ja schreib doch einfach mal was. Das versteh’n die doch bestimmt.“ 23 Lachfalten-  
57 jahre um meine Augen. „Ja, voll mein Thema“, bring ich hervor und koste meine  
58 Eiscremkreation aus Pistazien, Malaga, Datteln, Safran, Schoko und Vanille. Denn  
59 ich mag es, Auswahl zu haben, und sie alle passen trotz ihres unterschiedlichen  
60 Geschmacks in eine Waffel. Also achte nicht auf die Unterschiede, und sieh, was  
61 wir gemeinsam haben. Danke schön.

## **Nektarios Vlachopoulos: Ich habe nichts gegen Deutsche**

<https://www.youtube.com/watch?v=58j-zjP9wr8>

1 Ich habe nichts gegen Deutsche

2 „Also, Ich habe nichts gegen Deutsche – solange es nicht zu viele auf einen Haufen  
3 sind. Aber es gibt halt auch Stadtteile, da sieht man fast nur noch Deutsche auf der  
4 Straße. Ja neulich ist ´ne deutsche Familie einen Stock unter uns eingezogen, und  
5 seitdem riecht´s im Treppenhaus ständig nach Sauerkraut. Ich mein, ab und zu  
6 wär´s ja ok, ich geh´ ja auch gern mal zum Deutschen um die Ecke. Es geht doch  
7 nichts über einen saftigen Mettigel und dazu ein frisches Bananenweizen. Keine  
8 Frage, kochen können die. Die meisten sind ja auch anständige Leute. Hey, die  
9 bauen prima Autos, räumen den Schnee vor ihrer Wohnung weg und können wirk-  
10 lich toll auf eins und drei klatschen. Gut, mein Kind würde ich jetzt nicht unbedingt  
11 auf eine Schule schicken, auf die nur Deutsche gehen. Da gehen bei mir sofort die  
12 Alarmglocken an. Da suchen sich die Kids schnell mal falsche Freunde und ruck-  
13 zuck nehmen sie sich schlechte Vorbilder wie Uli Höneß, Jan Ulrich oder Martin  
14 Winterkorn. Aber das soll jetzt natürlich nicht heißen, dass alle Deutschen kriminell  
15 und asozial sind. Manche sind auch super Fußballer. Einige haben sogar in der deut-  
16 schen Nationalmannschaft ganz hervorragende Arbeit geleistet, aber Hand aufs  
17 Herz: Ich brauche Lothar Matthäus jetzt nicht unbedingt als Nachbarn. Aber noch-  
18 mal, nochmal, wirklich: Ich habe nichts gegen Deutsche, wirklich, im Gegenteil.  
19 Ich hab´ sogar ein paar Sachsen in meinem Freundeskreis. Ja, in aller Regel sind  
20 das hochanständige Leute. Viele gehen sogar arbeiten. Viel schwieriger finde ich ja  
21 die Bayern. Es gibt bayerische Clans, die leben seit Generationen in unserem Land,  
22 aber weigern sich vehement, unsere Sprache zu lernen. Und dann zwingen sie auch  
23 noch ihre Frauen, immer diese furchtbaren Dirndl zu tragen. Achtjährige Mädels im  
24 Dirndl, kann mir doch keiner erzählen, dass die das freiwillig machen. Also ich  
25 weiß nicht, wie es euch geht, aber mir macht diese Volkstümelei Sorgen. Mittler-  
26 weile spiel ich sogar mit dem Gedanken, aus Protest einfach mal SPD zu wählen.  
27 Nur um den großen Parteien da oben mal so richtig eins auszuwischen. Ja, was ist  
28 denn aus den alten Werten geworden, frag ich mich. Vor der Nationalisierung des  
29 Abendlandes. Ja wisst ihr, worauf ich immer noch stolz bin? Ich bin immer noch  
30 stolz darauf, nicht stolz auf dieses Land zu sein. Da seht ihr mal, wie gut ich mich  
31 integriert hab´. Nämlich überhaupt nicht. Ich war schon immer Teil des Ganzen  
32 hier. Auf diesem Arsch steht „Made in Germany. Je suis Deutschland. Almanya  
33 akbar. Und – kann Spuren von Oliven und Anis enthalten.“ Dieses Land gehört  
34 nämlich uns, uns allen. Dem zugewanderten Zeitarbeiter, der alleinerziehenden Stu-  
35 dentin, dem körperbehinderten Pfadfinder, der transsexuellen Kneipenschlägerin,  
36 und ja, auch dem biodeutschen Echsenmann\* aus Landshut und Chemnitz. Auch  
37 der darf bleiben und seine Meinung frei äußern. Und es lohnt sich, in unserem Land



38 zu leben. Und da muss man für gewisse Werte eintreten. Und wer diese Werte nicht  
39 vertritt, der kann dieses Land jederzeit verlassen. Das ist die Freiheit eines jeden  
40 Deutschen. Ach so, bevor ich´s vergesse, eine Sache noch: Ich finde, unser Pfand-  
41 system ist eine ganz tolle Sache.

*\*(Nach Auskunft des Künstlers bezieht sich der „Echsenmann“ auf die Verschwörungstheorie der Reptiloiden).*

## Lückentext zu „Ich habe nichts gegen ...“ (Auszug)

1 Ich habe nichts gegen ..... – solange es nicht zu viele auf einen Hau-  
2 fen sind. Aber es gibt halt auch Stadtteile, da sieht man fast nur noch  
3 ..... auf der Straße. Ja neulich ist ´ne ..... Familie einen  
4 Stock unter uns eingezogen, und seitdem riecht´s im Treppenhaus ständig nach  
5 ..... Ich mein, ab und zu wär´s ja ok, ich geh´ ja auch gern mal zum  
6 ..... um die Ecke. Es geht doch nichts über ..... und  
7 dazu ein ..... Keine Frage, kochen können die. Die meisten sind ja  
8 auch anständige Leute. Hey, die ..... , ..... und können  
9 wirklich toll ..... Gut, also, mein Kind würde ich jetzt nicht unbe-  
10 dingt auf eine Schule schicken, auf die nur ..... gehen. Da gehen bei  
11 mir sofort die Alarmglocken an. Da hängen die Kids schnell mal mit den falschen  
12 Freunden ab und ruckzuck nehmen sie sich schlechte Vorbilder. Aber das soll jetzt  
13 natürlich nicht heißen, dass alle ..... kriminell und asozial sind. Ja,  
14 ne, manche sind auch super Fußballer. (...) Ja, aber Hand aufs Herz: Also ich  
15 brauch ..... jetzt nicht unbedingt als Nachbarn. Aber wie gesagt, mit  
16 den meisten ..... komm ich super aus, wirklich. Ich hab´ sogar ein  
17 paar ..... in meinem Freundeskreis. Ja, in aller Regel sind das höchst  
18 anständige Leute. Viele gehen sogar arbeiten. Viel schwieriger finde ich ja die  
19 ..... Es gibt ..... Clans, die leben seit Generationen in  
20 unserem Land, aber weigern sich vehement, unsere Sprache zu lernen. Und dann  
21 zwingen sie ihre Frauen immer, diese furchtbaren ..... zu tragen.

22 Also ich weiß nicht, wie es euch geht, aber mir macht diese ..... Sorgen.  
23 Mittlerweile spiel ich sogar mit dem Gedanken, aus Protest einfach mal  
24 ..... zu wählen. Nur um den großen Parteien da oben mal so richtig  
25 eins auszuwischen. Ja, was ist denn aus den alten Werten geworden, frag ich mich.

## Aidin Halimi: Eine gescheiterte Integration

<https://www.youtube.com/watch?v=GbDeFdVe-IE>

1 Ja, es ist ja so: Ich hab in den letzten Jahren so viel über den bösen Islam gehört,  
2 über den Terrorismus, dass ich langsam Angst habe – vor mir selbst. Immer wenn  
3 ich mich im Spiegel sehe (ich bin froh, dass ich heute mit dem Rücken zum Spiegel  
4 stehe), lauf ich aus dem Badezimmer, schmeiß mich auf den Boden, halte beide  
5 Ohren zu, in der Erwartung, dass irgendwas an mir explodiert. Ist aber bis jetzt gut  
6 gegangen.

7 Ja, Halle, ich freu mich, deswegen dachte ich, ich mach mich heute schick für euch,  
8 ich hab mich heute Morgen glattrasiert. Nur der Bartwuchs ist ein bisschen schnell,  
9 aber. Ja, ich hab einen Text mitgebracht, dachte, ich stell mich mal euch ein biss-  
10 chen vor. Und der geht so: Ich komm aus einem Land fernab vom deftigen Eisbein  
11 und Elsässer Weißwein. So, das war´s mit der Reimerei in diesem Text. Ich hoff´,  
12 ihr habt´s genossen – Genossen. Wo das Land liegt oder wie es heißt, ist zunächst  
13 zweitrangig. Nur meine äußere Erscheinung verrät, dass mein Großvater wahr-  
14 scheinlich nicht Heinz Erhardt hieß. Ihr tippt bestimmt auf Mohamad. Ja, da liegt  
15 ihr auch richtig. An sich ist es auch kein aufsehenerregender Fakt, nur ich kann mir  
16 die Beunruhigung nicht erklären, die ich in letzter Zeit von manchen Blicken ablese.  
17 Menschen, die mich mit ihren Blicken nicht aus-, sondern anziehen. Hier ein Bild,  
18 das manche von mir haben, wenn sie mich sehen: Ich füttere mit der rechten Hand  
19 mein Kamel, klemm unter den linken Arm den Koran, während ich Shisha rauchend  
20 auf einem fliegenden Teppich einen Meter über dem Boden schwebe, meine Frau  
21 zu Hause mit einer Ohrfeige begrüße – und meine anderen Frauen auch.

22 Dabei habe ich mich der Integration enthusiastisch hingeeben, mich in Grund und  
23 Boden integriert. Ich verschlinge Schweinefleisch bis zum Erbrechen – im übertra-  
24 genen Sinn natürlich, und trinke Bier bis zum Erbrechen – nicht im übertra.... Au-  
25 ßerdem spiele ich Skat. Für diejenigen, die das nicht kennen, das ist ein Kartenspiel,  
26 das deutscher ist als das Bier. Wer Skat spielt, heißt automatisch Klaus, mit Nach-  
27 nahmen. Und natürlich habe ich aufgehört, meine Frauen zu schlagen und mich  
28 dann von drei von ihnen scheiden lassen. Jetzt lass ich mich von meiner ersten Frau  
29 schlagen. Also hat sie sich auch integriert. Und ich habe mich für die deutsche Spra-  
30 che entschieden und auf meine Muttersprache verzichtet, wenn es um Schreiben  
31 geht. Das ist der größte Integrationsnachweis, wie ich finde. Trotzdem werde ich  
32 manchmal skeptisch beäugt, nicht akzeptiert, ja sogar offen abgelehnt. Irgendwas  
33 läuft schief. Dass es nur meine äußere Erscheinung sein soll, liefert mir nicht genü-  
34 gend Erklärung. Ich habe mich an Wikipedia gewandt, damit sie mir mehr über den  
35 Begriff „Integration“ erzählen kann. Sie zeigte mir gleich am Anfang des Artikels  
36 eine Abbildung, die ich euch nicht vorenthalten möchte. Zwei Kreise stellen die

37 Integration dar. Ein großer Kreis mit vielen blauen Punkten, ein kleiner mit vielen  
38 roten. Der kleine Kreis befindet sich innerhalb des großen. Und genau das ist das  
39 Problem. Die blauen und die roten Punkte sind in ihren jeweiligen Kreisen gefan-  
40 gen. Sie haben keine Berührungspunkte. Wenn das Integration ist, dann will ich  
41 mich nicht integrieren. Der kleine Kreis ist mir zu eng, zu engstirnig. Da gefällt mir  
42 die Abbildung, die eine Inklusion darstellt, schon eher. Da existiert der kleine Kreis  
43 nicht. Der große beherbergt die blauen und roten Punkte gleichermaßen. Ein viel  
44 schöneres und bunteres Bild, das vor allem um einen Kreis, um eine Grenze ärmer  
45 ist. Integration ist nicht genug. Ich will die Inklusion, will mich inkludieren. Ich als  
46 roter Punkt will mit euch blauen Punkten die wenigen Augenblicke der Ewigkeit,  
47 die wir leben, ausgiebig feiern. Ich will, dass aus dem Ich ein Wir wird. Dass wir  
48 den Kreis soweit ausdehnen, bis wir seine Größe vergessen. Und so viel andersfar-  
49 bige Punkte reinholen, bis wir farbenblind werden. Ich will meinen Bart wachsen  
50 lassen, ohne dass mit seiner Länge die Terrorgefahr steigt. Lasst uns gemeinsam  
51 dafür sorgen, dass solche Texte überflüssig werden. Dass der Schwarzhaarige –  
52 ähm na gut, der Grauhaarige – einfach dazugehört. Multikulti ist zum Scheitern  
53 verurteilt, weil jeder in seiner Blase lebt. Lasst uns inkludieren. Lasst uns die Kreise  
54 innerhalb des großen abbauen. Der einzige Kreis, der uns aufhalten könnte, ist der  
55 Globus selbst, die einzige Heimat. Heimat ist kein Raum, der sich von anderen  
56 Menschen abschottet. Heimat ist überhaupt kein Ort. Erst die Menschen machen  
57 aus einem Ort eine Heimat. Menschen, und keine Nationalitäten. Menschen, und  
58 keine Farben. Menschen.

## **Sulaiman Masomi: Der Untergang des Abendlandes**

<https://www.youtube.com/watch?v=HsB4afN8LWE>

1 Klack klack Klack klack Klack klack Klack klack ... Klack ... klack ... Klack ...  
2 klack  
3 Es ist dieser Moment, wenn dieses Klackern langsamer wird und die Achterbahn  
4 ihren Zenit erreicht und in den Startlöchern sitzt. In diesem Moment solltest du  
5 nochmal alles genau beobachten, denn wenn dein Leben losgeht wie eine irre Ach-  
6 terbahnfahrt, dann fehlt dir die Zeit, die Dinge in Ruhe zu betrachten. Schemenhaft  
7 huscht alles an dir vorbei und trotzdem werden jetzt die wichtigsten Entscheidun-  
8 gen verlangt. Darum ist es wichtig, dass du die Welt beobachtest, während es noch  
9 klackert. Und es klackert gerade ganz toll in Deutschland. Irgendwas passiert hier,  
10 und keiner begreift was. Ein Gespenst geht um in Deutschland. Die Islamisierung  
11 des Abendlandes. Und auch ich bin heute hier, um euch zu islamisieren. Merkt ihr  
12 schon, wie ansteckend das ist? Wird euch nicht schlecht beim Gedanken an  
13 Schweinskopfsülze? Und euer Bier in der Hand ist nicht so komisch schwer gewor-  
14 den? Seid ihr enttäuscht, weil ihr noch nie bei einer Blutrache dabei gewesen seid  
15 oder zwangsverheiratet wurdet? Wenn dem so ist, dann ist es wahrscheinlich schon  
16 zu spät und ihr habt euch schon so lichterloh mit dem Islam angesteckt wie Nazis  
17 ein Asylantenheim. „Hallo Chef, ich kann heute nicht zur Arbeit kommen, maşal-  
18 lah, Sie ungläubiger Bastard, Sie merken es bestimmt gerade schon selbst, ich hab  
19 mich mit dem Islam angesteckt.“ Wie eine Grippewelle zieht die Islamisierung  
20 durch das Land und obwohl Pegida, Dügida und Perfida auf den deutschen Straßen  
21 davor warnen, wurde bisher kein Gegenmittel gefunden. Zum Glück gibt es diese  
22 wackeren Menschen, die sich aufbäumen und sich gegen diese Krankheit wehren.  
23 Sie stecken sich nicht mit Islam an, aber sie entwickeln eine Allergie. Eine Allah-  
24 gie. Diese Allah-gie äußert sich durch islamfeindliches Gemecker. Sie lieben und  
25 pflegen ihr Gemecker, weil dieses Gemecker als subtile Aufforderung, wenn nicht  
26 sogar als Imperativ in Richtung aller Moslems gemeint ist: Hey Moslem, geh  
27 Mekka! Aber bleib dort, komm nicht zurück, um unser Abendland kaputt zu isla-  
28 misieren. Der Fachausdruck für diese Art von Gemecker nennt sich „Islamentie-  
29 ren“. Die Angst vor der Islamisierung ist berechtigt, denn viele meiner Freunde, die  
30 so viel mit mir abgehangen haben, sind als Christen ins Bett gegangen, und morgens  
31 als Moslems mit einem Vollbart wieder aufgewacht. Eben noch Christ, jetzt Sa-  
32 lafist. Dagegen hilft nur eine Terror-phonie. Schon seit Jahren haben die führenden  
33 Leitmedien den Islam als Thema entdeckt und negativ darüber berichtet, aber hat  
34 es wirklich Früchte getragen? Nein! Ein Großteil der Bevölkerung erkennt die Ge-  
35 fahr nicht und verharmlost den Islam. Sie merken gar nicht, dass sie unterwandert  
36 werden. Seid ihr euch überhaupt darüber bewusst, wo wir heute sind? Auf einem

37 Poetr-Islam. Diese Dinge passieren schleichend und ohne dass man´s merkt. Doch  
38 werfen wir einen Blick in die Kristallkugel. Unsere emsigen Propheten der Pegida  
39 haben durch einen Bruch im Raum-Zeitgefüge es uns ermöglicht, einen Einblick in  
40 das islamisierte Abendland in einigen Jahren werfen zu können. Und das, was wir  
41 sehen, ist erschütternd. Zum Beispiel die Werbung. Mullah Milch, Mullah Milch,  
42 Mullah Milch die schmeckt, Mullah Milch, Mullah Milch, die weckt, was in dir  
43 steckt. Islam! Rama heißt jetzt Rama-dan. Die Idealmargarine für die Fastenzeit,  
44 denn die Verpackung lässt sich nur öffnen, wenn die Sonne im Abendland unterge-  
45 gangen ist. Die Islamisierung des Abendlandes ist auch deutlich bei Prominenten  
46 zu erkennen, denn zuerst wurde aus Cassius Clay Muhammad Ali und aus Cat Ste-  
47 vens Jusuf Islam und heute ist es Philipp Islam und Kevin Kuranyi. Satanas Lied  
48 wurde nachträglich umgeändert, er singt nur noch: Scharia, Scharia, remind me of  
49 Islams Story, I was born in Wuppertal. Sogar unser Nationalgericht wurde von  
50 Hummus verdrängt: Nie wieder Döner. Und der aktuelle Nummer 1 – Hit in der  
51 Zukunft von der Gruppe Mekka2Medina geht so: Wir sind gekommen, um euch zu  
52 islamisieren, ich und meine Brüder werden euch indoktrinieren, wir sind gekom-  
53 men, um euch zu infiltrieren, wehrt euch nicht dagegen, sonst werden wir explodie-  
54 ren. So sieht die düstere Zukunft aus. Mina – rette sich wer kann, meine Freunde.  
55 Und sagt den Moslems, sie sollen mal auf dem Teppich bleiben. Nein! Sie sollen  
56 vom Teppich runter, mein ich, sorry. Und: Was mach ich hier? Ich bin ein Selbst-  
57 wortattentäter. Subjekt, Objekt und Prädikat bilden einen Satz. Und wenn ich euch  
58 islamisiere, dann hefte ich an ein Subjekt ein Objekt mit Prädikat und bilde einen  
59 Sprengsatz. Doch ich spüre den rauen Wind, der mir die Lippen spröde beißt, und  
60 ich weiß, es kommen härtere Tage, und auch ich muss den Sprenggürtel enger  
61 schnallen. Deutschland ist erwacht. Ein schlafestrunkener brauner Drache, der seine  
62 Flügel emporschwingt und nach allem mit Feuer spuckt, was nicht verstehen will.  
63 Und alles, was brennt, ist auch schuldig. Wie bei den Hexen früher. Hört ihr, wie  
64 das Feuer romantisch knackt? Knack ... Knack ... Knack ... Kanack ... klack klack  
65 klack klack klack klack klack klack ... klack ... klack ... klack ... klack.

66 Es ist dieser Moment, wenn das Klackern langsamer wird und die Achterbahn ihren  
67 Zenit erreicht und in den Startlöchern sitzt. In diesem Moment solltest du nochmal  
68 alles genau beobachten, denn wenn deine Leben losgeht wie eine irre Achterbahn-  
69 fahrt, dann fehlt dir die Zeit, die Dinge in Ruhe zu betrachten. Schemenhaft huscht  
70 alles an dir vorbei und trotzdem werden jetzt die wichtigsten Entscheidungen ver-  
71 langt. Darum ist es wichtig, dass du die Welt beobachtest, während es noch klackert,  
72 denn nur dann hast du die Möglichkeit auszusteigen, bevor es bergab geht.

## Aufgabenvorschläge zu Sulaiman Masomi „Der Untergang des Abendlandes“

1. Die „Wortwolke“ enthält Wörter des Satiretextes von Sulaiman Masomi „Der Untergang des Abendlandes“.
  - a. Worum könnte es in dem Text gehen?
  - b. Welche Wörter aus der Wortwolke passen zusammen? Warum?



2. Masomi verwendet an vielen Stellen einen ironischen Schreibstil, d.h. er meint das Gegenteil dessen, was er sagt. Was meint er mit den folgenden Sätzen wirklich?
  - a. Zum Glück gibt es diese wackeren Menschen, die sich aufbäumen und sich gegen diese Krankheit wehren.
  - b. Die Angst vor der Islamisierung ist berechtigt, denn viele meiner Freunde, die so viel mit mir abgehängt haben, sind als Christen ins Bett gegangen, und morgens als Moslems mit einem Vollbart wieder aufgewacht.
  - c. Und auch ich bin heute hier, um euch zu islamisieren. Merkt ihr schon, wie ansteckend das ist?
3. In seinem Text kritisiert der Künstler Personen, Ereignisse und Zustände in Deutschland. An welchen Bildern und Beispielen wird die angeblich drohende Islamisierung des Landes festgemacht? Woran erkennt man, dass Masomi diese Sorgen nicht selbst teilt?

4. Masomi bedient sich des Metaphernfeldes „Krankheit“, um die angebliche Ausbreitung der Islamfeindlichkeit zu veranschaulichen.
- a. Welche Wörter wählt er für dieses Metaphernfeld?
  - b. Welche weiteren Wörter passen zu diesem Metaphernfeld?
  - c. Erweitere den Text mit Hilfe der Wörter, die du in Aufgabe 4b gesammelt hast.  
Überlege dir zu den Wörtern zunächst ganze Sätze, die zum Text passen. Füge diese Sätze dann (z.B. mit einem Textverarbeitungsprogramm) an geeigneten Textstellen in Masomis Text ein. Achte dabei darauf, dass der Satirecharakter des Textes erhalten bleibt.



## **Aidin Halimi: Blamage**

[https://www.youtube.com/watch?v=Zy40CuFqf\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=Zy40CuFqf_s)

- 1 Flanier chaussee, Mademoiselle au pair, visage naturelle, silhouette superbe. Et
- 2 moi? Contenance. Charmant, elegant: Mademoiselle, rendezvous? Mademoiselle:
- 3 Oui! O voilà! Flanier promenade boulevard, Bellevue, Sanssouci.
  
- 4 Entrer restaurant, etablissement superbe. Champagner, aperitiv, buffet: Caramell,
- 5 croissant, aubergine, champignon, cordon bleu, ratatouille, pommes frites, purée,
- 6 raclette, sauce hollandais, fondue, mousse au chocolat, creme brûllée, ohh! Deli-
- 7 cieux. Cognac, liqueur, amusement, conversation.
  
- 8 Profession: regime bourgouise, rebelle sabotage barrikade révolution: égalité, li-
- 9 berté... friteuse. E Mademoiselle imponêr. Regisseur, acteur, animateur avant-
- 10 garde.
  
- 11 Mademoiselle, appartement? Appartement, atelier, portrait renaissance. Balcon:
- 12 Rosé, cigarette, brillant. Peu a peu ... l'amour. Eau de toilette, parfum, canapé, mil-
- 13 lions romances. Initiative: Mademoiselle, vouz voulez coucher avec moi? Massage,
- 14 préservative, carambolage sexuelle.
  
- 15 Illusion.
  
- 16 À-propos illusion: Ménage-à-trois, bredouille, Mademoiselle ménage-à-trois et
- 17 Mademoiselle in terrible rage: Pervers, perfide, non-cavalier, non-charmeur. Made-
- 18 moiselle: Non, merci, adieu. Misérable faux pas. Non Mademoiselle, appartement,
- 19 tristesse, télévision, grand prix de la chanson. Résumé: comme ci, comme ça, c'est
- 20 la vie.

## **Dalibor Marković: Wenn ich Deutsch rede, dann bemerkt man meinen deutschen Akzent gar nicht so sehr**

<https://www.youtube.com/watch?v=DtVZgW8N9bo>

- 1 when I speak
- 2 wenn ich spreche
- 3 is it weak?
- 4 ist es Schwäche?
- 5 not to mention all the things
- 6 auszublenden all die Dinge
- 7 that keep forcing me to think
- 8 die mir Gedanken auferzwingen
- 9 that a language protects all her babies
- 10 dass eine Sprache ihre Kinder schützt
- 11 and therefore translating poems is crazy?
- 12 also sind Lyrikübersetzungen verrückt?
  
- 13 when you read em
- 14 ako čitam
- 15 wenn es raus muss
- 16 with a rhythm
- 17 imam ritam
- 18 mit nem Rhythmus
- 19 with some help of a rhyme
- 20 ako rim mi pomaže
- 21 mit der Hilfe von Reimen
- 22 there's a big chance to shine



- 23    onda može da se kaže  
24    ist es möglich zu zeigen  
25    even if the words you don't know'em  
26    čak sa riječima nisu ti jasne  
27    auch mit Wörtern du kennst sie nicht  
28    you still understand the poem  
29    ipak razumiješ pjesme  
30    verstehst du dieses Gedicht
- 31    je suis hereux because now  
32    você está em meu coração  
33    eines Tages sind wir kao baka i dida  
34    juntos hasta el final de la vida

**Vorlage für die verzögerte Gedichtbetrachtung zu „Wenn ich Deutsch spreche, dann bemerkt man meinen deutschen Akzent gar nicht so sehr“**

Folie 1	Folie 2	Folie 3	Folie 4
<p>spreche</p> <p>Schwäche</p> <p>auszublen- den</p> <p>Gedanken</p> <p>Sprache</p> <p>Lyrikübersetzungen</p> <p>Rhythmus</p> <p>Reimen</p> <p>möglich</p> <p>Wörtern</p> <p>verstehst Gedicht</p> <p>eines Tages sind wir</p>	<p>speak spreche weak</p> <p>Schwäche</p> <p>not to mention auszublen- den</p> <p>to think</p> <p>Gedanken</p> <p>language Sprache translating Lyrikübersetzungen</p> <p>read</p> <p>rhythm</p> <p>Rhythmus rhyme</p> <p>Reimen</p> <p>a big chance</p> <p>möglich words</p> <p>Wörtern understand</p> <p>verstehst Gedicht because</p> <p>eines Tages sind wir</p>	<p>speak spreche weak</p> <p>Schwäche</p> <p>not to mention auszublen- den</p> <p>to think</p> <p>Gedanken</p> <p>language Sprache translating Lyrikübersetzungen</p> <p>read ako čitam</p> <p>rhythm imam ritam</p> <p>Rhythmus rhyme</p> <p>ako rim</p> <p>Reimen</p> <p>a big chance može möglich words riječima Wörtern understand razumiješ pjesme</p> <p>verstehst Gedicht because</p> <p>eines Tages sind wir baka i dida</p>	<p>speak spreche weak</p> <p>Schwäche</p> <p>not to mention auszublen- den</p> <p>to think</p> <p>Gedanken</p> <p>language Sprache translating Lyrikübersetzungen</p> <p>read ako čitam</p> <p>rhythm imam ritam</p> <p>Rhythmus rhyme</p> <p>ako rim</p> <p>Reimen</p> <p>a big chance može möglich words riječima Wörtern understand razumiješ pjesme</p> <p>verstehst Gedicht je suis hereux because em meu coração eines Tages sind wir baka i dida final de la vida</p>

## Aidin Halimi: Ich brauch´ nicht Artikel

<https://www.youtube.com/watch?v=-wbfrq8S-r4>

1 Ja, es ist so, Deutsch ist nicht meine Muttersprache, ich musste sie lernen, es gab  
2 einige Anfangsschwierigkeiten, vor allem grammatikalische. Viele Probleme  
3 konnte ich überwinden, aber ein Problem zieht sich bis heute durch, und das sind  
4 die Artikel. Ich muss immer wieder nachschaun, oder ab und zu mal nachschauen,  
5 und wie das Schicksal es so wollte, bin ich Deutschlehrer geworden. Ja, ich bringe  
6 geflüchteten Menschen Deutsch bei, und ich sehe, wie sie sich mit den Artikeln  
7 abmühen, und ich dachte, das reicht jetzt, ich schreib jetzt einen Text gegen die  
8 Artikel, und der Text heißt: Ich brauche nicht Artikel.

9 Deutsch hat eins Problem. Eins gewaltig Problem: Lernst du Wörter, musst du Ar-  
10 tikel lernen. Das hier zum Beispiel ist Ständer. Ist das männlich, weiblich oder neut-  
11 ral? Ok, schlechtes Beispiel. Anderes Wort: Du lernst, das ist Tisch. Artikel kann  
12 der, die oder das sein, kannst du vorher nicht wissen. Es ist Wahl zwischen Pest und  
13 Cholera, nur dass eins Krankheit dazu kommt: du hast Wahl zwischen Pest, Cholera  
14 und Syphilis. Artikel sind verantwortlich für Konflikte. Seit Generationen scheiden  
15 sich Geister, ob es die oder das Nutella heißt. Als ob die Nutella anders schmecken  
16 würde als das Nutella. Außerdem ist Nutella selbst eins Artikel, was man im Super-  
17 markt kaufen kann. Artikel sind sexistisch, sie müssen immer Geschlechter festle-  
18 gen. Ohne Artikel sind alle gleich, ob eins Frau, oder eins Mann, alle sind eins. Drei  
19 ist eins cool Zahl, drei ist eins magisch Zahl, drei Fragezeichen, drei Musketiere,  
20 drei-hundert, das ist SPARTA. Drei Artikel sind weder cool noch magisch.  
21 Brauchst du nicht mal eins, ich spreche aus Erfahrung. Im Persischen gibt´s nicht  
22 Artikel. Trotzdem nutzen Dichter persisch Sprache, um wunderschön Gedichte zu  
23 schreiben, trotzdem reden Menschen auf Straße und verstehen einander. Ich glaube,  
24 Deutsche habe Artikel erfunden, um alles unnötig kompliziert zu machen. Nein,  
25 nein, nicht ein Artikel, es gibt drei - Okay? Nein, nein, nicht nur Nominativ, es gibt  
26 auch Akkusativ, Dativ und Genitiv und die Artikel ändern sich bei jedem dieser  
27 Fälle - Okay?? Nein, nein, es gibt Präpositionen, die je nach Handlung mit Akku-  
28 sativ oder mit Dativ verwendet werden. Ich lege das Glas auf den Tisch, das Glas  
29 liegt jetzt auf dem Tisch. Willst du mich verarschen? Liegt scheid Glas jetzt auf  
30 Tisch oder nicht?“ Kein Wunder, dass Deutschland so viele Philosophen hervorge-  
31 bracht hat. Wenn du schon bei reden 500 Variationen durchgehst, wie du Artikel  
32 einsetzen musst, dann bist du schon Philosoph. Artikel ist Mutter aller Probleme,  
33 wenn du Deutsch lernst. Es reicht ja nicht, wenn du Verb konjugierst, nein, du musst  
34 auch Artikel und Adjektiv deklinieren: Ein schöner Mann, der schöne Mann, einen  
35 schönen Mann, dem schönen Mann, eines schönen Mannes. Was denn jetzt?

36 Brauchst du alles nicht. Junge Leute machen vor, wie das geht. Statt ein, einer, eine  
37 kannst du eins sagen. Und Adjektiv brauchst du nicht deklinieren. „Eins schön  
38 Mann, eins schön Frau, eins schön Kind, fertig. Nominativ, Akkusativ, Dativ und  
39 Genitiv sind dann auch überflüssig: Ich bin eins schön Mann, ich sehe eins schön  
40 Mann, ich gebe eins schön Mann Geld, wegen eins schön Mann verlässt mich meins  
41 Freundin.“ Du kannst nicht nur Artikel verzichten, sondern auch andere Wörter,  
42 wenn ich sage, ich gehe in Schule, dann ist doch klar, dass ich in die Schule gehe.  
43 Oder gehst du hinter oder unter Schule? Alle Artikel sind Bastarde, sind grammati-  
44 kalisch Füllwörter, kannst du weglassen. Deutsch Sprache funktioniert auch ohne  
45 sie. Ein Beweis ist: Ich hab in dies Text nicht Artikel benutzt, und ihr habt mich  
46 verstanden. In Zeiten, wo alles optimiert wird, darf deutsch Sprache nicht außer  
47 Acht gelassen werden. Soll deutsch Sprache cooler werden, darf sie nicht so viel  
48 klugscheißen. Guckt euch mal Rangliste von schwersten Sprache von Welt an.  
49 Deutsch taucht nicht mal unter Top Ten auf. Das tut nur so, als wär’s schwer. Es  
50 gibt andere wichtige Artikel als der, die, das. Artikel 1 von Gesetzbuch zum Bei-  
51 spiel. Wie geht das nochmal ... würde ... ich würde ... ich würde Menschen nicht  
52 antasten. Das sind wichtig Dinge im Leben. Muss Schluss sein mit Artikel eins für  
53 alles mal. Wenn wir alle an eins Strang ziehen, können wir Artikel für immer ver-  
54 bannen. Und das wird keins leicht Weg. Unsere Gegner werden uns auslachen. Sie  
55 werden uns für dumm verkaufen. Aber Zukunft ist mit uns. Deutsch wird sexy und  
56 bescheiden sein, und ganz Welt wird Deutsch lernen wollen. Ich danke euch für  
57 Aufmerksamkeit und habt eins schön Abend.

---

**Kurzbio:** Dr. Sonja Reiß-Held ist akademische Direktorin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg. Ihr Schwerpunkt liegt in der Methodik und Didaktik der Sprachvermittlung mit dem Fokus handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Wortschatz- und Grammatikdidaktik sowie Literaturdidaktik in verschiedenen Altersgruppen.

**Anschrift:**  
Dr. Sonja Reiß-Held  
Universitätsstraße 10  
86159 Augsburg