

Almut Hille | Oliver Niels Völkel (Hg.)

Was zu beginnen nicht aufhört

Facetten von Gegenwartsliteratur
in der internationalen Germanistik
und im Fach Deutsch als Fremdsprache



LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN **M**
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 2

Almut Hille / Oliver Niels Völkel (Hg.)

Was zu beginnen nicht aufhört

Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen
Germanistik
und im Fach Deutsch als Fremdsprache



Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und –Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

ISBN 978-3-86205-735-1

ISBN 978-3-86205-876-1 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2020
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

www.iudicium.de

INHALT

Vorwort	7
---------	---

I Verbindungen

<i>Carlotta von Maltzan (Stellenbosch)</i> „Ich weiß nicht mehr, wer ich bin.“ Zu Fragen der Zugehörigkeit in Jenny Erpenbecks <i>Geben, ging, gegangen</i> und Maxi Obexers <i>Wenn gefährliche Hunde lachen</i>	13
--	----

<i>Oliver Niels Völkel (Berlin)</i> Zugehörigkeitsorientierung am Beispiel von Sasha Salzmanns <i>Außer sich</i>	32
---	----

<i>Benjamin Langer (Berlin)</i> Hybride Räume in der Literatur	45
---	----

<i>Patricia Cifre Wibrow (Salamanca)</i> Zeitordnungen im Umbruch. Das Comeback des Familienromans als Symptom eines neuen Zeitempfindens	55
--	----

<i>Nadia Fischer (Berlin)</i> <i>Kohn in der Couch</i> – Krohn auf der Couch. Das <i>Wie</i> des Erinnerns an die NS-Vergangenheit in erinnerungsliterarischen Texten. Implikationen und Praxishinweise für die Lehrkräfteausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache	67
--	----

II Vernetzungen

<i>Simone Schiedermaier (Jena)</i> Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen	95
---	----

<i>Almut Hille (Berlin)</i> Digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht	114
--	-----

<i>Camilla Badstübner-Kizik (Poznań)</i> <i>Der nasse Fisch</i> im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006)	132
---	-----

<i>Gisela Holfier (Limerick) / Godela Weiss-Sussex (London)</i> Zur Vermittlung von Gegenwartsliteratur – mit Theodor Fontanes <i>Wanderungen durch die Mark Brandenburg</i> als Ausgangspunkt	150
---	-----

III Annäherungen

- Irena Samide (Ljubljana)*
Von Teichen zu Teebeuteln: literaturdidaktische Annäherungen an die gegenwärtige Lyrik 165
- Edgar Platen (Göteborg)*
Nahezu völlig exotisch: Deutsche Gegenwartsliteratur in Schweden. Das Göteborger Masterprogramm „Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption – Vermittlung – Kontext“ und seine Voraussetzungen 179
- Olivera Durbaba (Belgrad)*
Die Literatur ist tot – Es lebe die Literatur! Überlegungen zum Stellenwert literarischer Texte im DaF-Unterricht und in Schulcurricula 193

IV Wendungen

- Konrad Ehblich (Berlin)*
Facetten der Literatur des langen 20. Jahrhunderts – Versuch einer „DaF“-didaktischen Sondierung 209
- Susanne Scharnowski (Berlin)*
Gegenwartsliteratur? Ein Vorschlag zur Erweiterung des Literaturbegriffs 226
- Frank Thomas Grub (Uppsala)*
Texte als Träger landeskundlicher Informationen? Überlegungen zum Verhältnis von ‚Landeskunde‘ und Literatur in Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache 243
- Manfred Schewe (Cork)*
Facetten performativer Literaturlehre – berufsbiografische Streiflichter 260
- Verzeichnis der Autor*innen 278

VORWORT

Was zu beginnen nicht aufhört – die Wendung ist ein Anklang an den Vorsatz zu Thomas Manns Roman *Der Zauberberg*. Mit ihr verweist der Autor auf das Vergangensein von Geschichten, das sich nicht einfach auf die Zeit, sondern – im Falle der Geschichte Hans Castorps – auf eine Zeitenwende und Grenze bezieht, die das Leben und Bewusstsein von Menschen zerklüftete. Der „große Krieg“, inzwischen der Erste Weltkrieg genannt, ist es, „mit dessen Beginn so vieles begann, was zu beginnen wohl kaum schon aufgehört hat“.¹ Mit „historischem Edelrost“² sei die Geschichte Hans Castorps überzogen, die so weit in der Vergangenheit zu spielen scheint und doch so nah an der Gegenwart liegt und von der nicht bekannt ist, wie viel zukünftige Zeit in ihre Lektüren wird investiert werden müssen.

Dem Vergangensein einer doch gegenwärtigen Geschichte spürt auch Uwe Kolbe in seiner Erzählung *Tabu* nach, 2009 für den von Julia Franck anlässlich des 20. Jahrestages des Falls der Berliner Mauer herausgegebenen Band *Grenzübergänge* verfasst. Es ist die Geschichte eines Überspringens oder doch eher Unterwanderns der Grenze zwischen Ost- und West-Berlin im Jahr 1982. In ihr reflektiert der Erzähler auch seinen Schreibprozess, in dem das Erinnete und Erzählte natürlich in dem Moment seiner schriftlichen Fixierung bereits vergangen ist, ihm selbst und den Lesenden aber dennoch gegenwärtig erscheint, in stets neuen Perspektiven vielleicht auch in der Zukunft.

So dynamisch und zeitlich kaum zu rahmen sind literarische Texte der Gegenwart und ihre Lektüren, wie auch in den Beiträgen dieses Bandes deutlich wird. Die Gegenwart ist mit Vergangenheit und Zukunft verwoben, das Erzählen von Vergangenenem und auf andere Weise auch das Erzählen von Zukünftigem ragen in die Gegenwart hinein. Gleichermaßen ‚sagt‘ das Erzählte den Lesenden etwas, es ist für sie – vielleicht auch zukünftig – gegenwärtig.

Gegenwartsliteratur steht häufig im Fokus der Forschung und Lehre in der internationalen Germanistik wie auch – wenn überhaupt auf Literatur zurückgegriffen wird – des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. So rückt das vielfältige Potenzial literarisch-ästhetischer Texte zur „Selbstbeobachtung“ und zur „Weltbeobachtung“³ in den Mittelpunkt des Interesses und es kann an die lebenswelt-

¹ Thomas Mann: *Der Zauberberg*. Frankfurt/Main 1993, S. 7.

² Ebd.

³ Zum Begriff der „Selbstbeobachtung“ vgl. Hartmut Böhme: Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft*, Bd. XLII/1998, S. 476–485, hier S. 482; zum Begriff der „Weltbeobachtung“ vgl. Christoph

lichen Erfahrungen von Lesenden angeknüpft werden, die sich in der Fremdsprache Deutsch (zunächst) Texten zuwenden können, die ihnen idealerweise etwas ‚sagen‘.

Dass dies auch Texte sein können, die sich nicht nur auf die unmittelbare Gegenwart beziehen, steht außer Frage. Literarische Texte erzählen von Vergangenem und vielleicht auch Zukünftigem, sie können in eine deutlich weiter zurückliegende Vergangenheit als den gerade endenden Moment des Schreibens weisen. Auch Texte etwa des 19. oder frühen 20. Jahrhunderts können uns heute noch etwas ‚sagen‘. (Literatur-)Geschichte hat eine Bedeutung für die Gegenwart, von der aus Texte immer wieder neu zu lesen und zu entdecken sind.

Der Band *Was zu beginnen nicht aufhört* zeigt vielfältige Zugänge zur Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Beiträge nähern sich dem Gegenstand in curricularen, literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektiven. Sie spannen einen Bogen von terminologischen Fragen und Kartierungen der Gegenstände, Texte wie Textformate von Gegenwartsliteratur über die Analyse von Wendungen und Grenzüberschreitungen in (literarischen) Zeit- und Raumordnungen bis zu Sondierungen der Möglichkeiten, literarische Texte in Lehre und Unterricht immer wieder neu zu arrangieren und zu lesen. Darüber hinaus erhalten auch neue Formate einer digitalen Literatur sowie des Arrangements von Texten in Medienverbänden und Textnetzen Aufmerksamkeit.

Verbindungen. Die Beiträge nähern sich in verschiedenen Perspektiven den in Texten virulent werdenden Verbindungen zwischen Zeiten und Räumen. Gerade die in der Gegenwartsliteratur konstruierten Räume zeichnen sich oft durch Hybridität aus und werfen die Frage auf, aus welcher Perspektive auf sie geschaut wird – was und wer wird als ‚fremd‘ markiert? Wie werden Räume voneinander abgegrenzt, wer darf Grenzen überschreiten, wer darf ‚Raum greifen‘, wer über wen sprechen, wer sich zu einem Raum zugehörig fühlen? Zugehörigkeiten beziehungsweise ihre oftmals sichtbar werdenden Brüchigkeiten sind signifikante Narrative der (Gegenwarts-)Literatur. Sie deuten sowohl auf intergenerationale wie ‚räumliche‘ Konflikte, auf ein persönliches Verwobensein mit verschiedenen, vielleicht verlorenen Räumen und Vergangenheiten, die für Gegenwart und Zukunft eine Rolle spielen. Zeitordnungen entziehen sich einer klaren Zuordnung, lange Vergangenes wird in seiner Bedeutsamkeit für die Gegenwart kenntlich und verweist auf die Zukunft, Erinnerungen und Traumata werden überformt und verbinden sich mit der Gegenwart der Protagonist*innen. In diesen Facet-

Reinfandt: Literatur als Medium. In: Simone Winko / Fotis Jannidis / Gerhard Lauer (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin/New York 2009, S. 161–187, hier S. 162.

ten ist die deutschsprachige Gegenwartsliteratur, trotz der Spezifik etwa ihres wiederkehrenden Erinnerns an die Verbrechen in der Zeit des Nationalsozialismus, mit anderssprachigen Gegenwartsliteraturen verbunden.

Vernetzungen. Die hier versammelten Beiträge zeigen die Multidimensionalität von Netzwerken. Literarische Texte stehen nicht allein, sondern sind sowohl untereinander als auch mit außerliterarischen Diskursen verknüpft. Diese Eigenschaft der Literatur kann in den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnbringend in Form von Textnetzen eingebracht werden. Auch ‚das Netz‘ selbst, also das Internet, ermöglicht neue Formen von Literatur und neue Formen des Umgangs mit ihnen. Über soziale Netzwerke eröffnen sich Möglichkeiten zum Beispiel des unmittelbaren Kontakts zwischen Autor*innen und Leser*innen; Texte entstehen kollektiv oder werden im Netz erweitert, verändert, gespiegelt und durch die Möglichkeit der Verlinkung unmittelbar miteinander vernetzt. Auch analoge Literatur ist Bestandteil von Netzwerken, die über die Grenzen des auf Papier gedruckten Mediums hinaus reichen. Gemeinsam mit Filmen und Serien, Graphic Novels, Hörspielen und -büchern, (Computer-)Spielen und vielem mehr, kann sie multimodale Verbünde bilden, die für die Arbeit mit Literatur im Unterricht genutzt werden können und sollten. Auch ‚ältere‘ Literatur ist aktiv mit der Gegenwart zu vernetzen. So kann ein Text zum Ausgangspunkt für ein Netzwerk neuer Texte werden, die seinen Perspektiven nachspüren, sie umkehren oder auch konterkarieren.

Annäherungen. Die Beiträge dieser Sektion zeichnen auf verschiedene Weise nach, wie Studierende, wie Lernende des Deutschen als Fremdsprache sich Literatur annähern bzw. wie sie an diese herangeführt werden können. Immer wieder ist zu beobachten, dass Lehrkräfte dazu neigen, im Unterricht Texte zu verwenden, die sie selbst in der Schule oder im Studium kennenlernten. Recht fern scheint ihnen dabei die Lyrik (nicht nur) der Gegenwart zu liegen, was wohl auch mit den stark formalisierten Verfahren eines Lyrikunterrichts zusammenhängt. Aber auch der Gegenpol, ein fast ausschließlich handlungsorientiertes Vorgehen ermöglicht kaum eine tatsächliche Annäherung an die Texte. Vielversprechend scheint vielmehr ein hybrides Vorgehen zu sein, bei dem die Lernenden sich in offener Weise mit der ästhetischen Dimension von Gedichten beschäftigen, die die Vieldeutigkeit und das Zusammenklingen von sprachlichen Strukturen und semantischen Ebenen für sie eröffnen.

Die Ferne zur (deutschsprachigen) Literatur ist individuell verschieden, genauso wie auch (Lern-)Traditionen und Zugänge im internationalen Schul- und Hochschulwesen plural sind. Curriculare Entwicklungen müssen an lokale Gegebenheiten und Rezeptionswege anknüpfen – dabei zeigt sich, dass die zu überwindende Ferne keineswegs mit der geografischen Ferne gleichzusetzen ist. Zwei Beiträge beleuchten exemplarisch, wie ein solches curriculares Anknüpfen im Hinblick auf die universitäre Lehre gelingen kann beziehungsweise wie auf

die staatlichen curricularen Vorgaben für Schulen im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache zu reagieren ist.

Wendungen. Wie die Literatur selbst oft Blicke zurück und nach vorn wirft, so ist dies auch für die Beiträge dieser Sektion tragend. Das Verhältnis von Literatur zu ihrer Einbindung in den fremdsprachlichen Unterricht ist genauso wie das Verhältnis der Germanistik zu ihrem Teilfach Deutsch als Fremdsprache immer wieder Zäsuren und Wendungen unterworfen. Ob Literatur überhaupt Gegenstand des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache ist, sein sollte oder sein ‚darf‘, wird trotz der hohen Anzahl an affirmativen Antworten auch in diesem Band immer wieder hinterfragt. Welche Texte Gegenstand der literaturwissenschaftlichen Analyse und des Unterrichts sein sollten, ist eine virulente Frage, die im Vergleich zu anderssprachigen Nachbardisziplinen oft in überraschend engem Rahmen beantwortet wird. Auch das Verhältnis von Literatur und Landeskunde ist seit Entstehung des Faches Deutsch als Fremdsprache ein immer wieder, insbesondere mit Blick auf die Begriffe von Literatur und Landeskunde hinterfragtes. Wie die bereits angeklungene Öffnung von Kanones neue Energien und Synergien freisetzen kann, so kann dies auch die Hinwendung zu neuen methodischen Zugängen, etwa dem performativen Umgang mit literarischen Texten. Mit ihm bleibt im Fach Deutsch als Fremdsprache erhalten, was in den Disziplinen Germanistik und Theaterwissenschaft zwischenzeitlich meist getrennt wird: der Zusammenklang von Text und Inszenierung.

Die Beiträge des Bandes gehen auf eine Tagung aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin zurück. Wir danken allen Teilnehmer*innen für die produktiven Diskussionen. Der Freien Universität Berlin danken wir für die langjährig gewährte Unterstützung.

Berlin, im Juli 2020

Almut Hille, Oliver Niels Völkel

I VERBINDUNGEN

Carlotta von Maltzan (Stellenbosch)

„ICH WEIß NICHT MEHR, WER ICH BIN“

ZU FRAGEN DER ZUGEHÖRIGKEIT IN
JENNY ERPENBECKS *GEHEN, GING, GEGANGEN* UND
MAXI OBEXERS *WENN GEFÄHRLICHE HUNDE LACHEN*

Fremdlinge, sagt, wer seid Ihr? Von wannen trägt euch die Woge?
Habt ihr wo ein Gewerb', oder schweift ihr ohne Bestimmung
Hin und her auf der See: wie küstenumirrende Räuber,
Die ihr Leben verachten, um fremden Völkern zu schaden?
Also sprach der Kyklop. Uns brach das Herz vor Entsetzen
Über das rauhe Gebrüll, und das scheußliche Ungeheuer.
Dennoch ermann't ich mich, und gab ihm dieses zur Antwort:
Griechen sind wir, und kommen von Trojas fernem Gestade,
Über das große Meer von mancherlei Stürmen geschleudert [...]
(Homer zit. in Friese 2017: 9)

1. EINLEITUNG

Unheimlich, weil heutzutage wieder so aktuell, muten diese Zeilen aus Homers Epos *Die Odyssee* an, die Heidrun Friese ihrem jüngsten Buch *Flüchtlinge* (2017) als Motto voranstellt. In diesem untersucht sie derzeitige Diskurse in Europa, durch die Geflüchtete und Flüchtende in der sozialen Imagination und damit verbundenen Signifikationsprozessen entweder zu „Feinden, zu Opfern oder zu Helden werden“ (Friese 2017: 22). Jedoch unabhängig davon, wie Geflüchtete von Einzelnen oder der Gesellschaft eingestuft oder wahrgenommen werden, gelten sie in Aufnahmestaaten zunächst als Fremde, deren Zugehörigkeit in Frage steht, wie an anhaltenden gesellschaftlichen und politischen Debatten abzulesen ist.

Konflikte, Kriege und Bürgerkriege in Syrien, Afghanistan, Irak, Palästina oder aber auch Armut und Dürre und die damit verbundene (Jugend-)Arbeitslosigkeit, sowie die Verletzung von Menschenrechten in repressiven Regimes im Nahen Osten und globalen Süden haben dazu geführt, dass in Europa nicht nur aus Kriegsgebieten Geflüchtete eintreffen, sondern auch aus innerafrikanischen Ländern wie Eritrea, Nigeria, dem Sudan und Somalia sowie den am Mittelmeer gelegenen Ländern Algerien, Tunesien und Marokko. Es ist nicht zu übersehen,

dass viele dieser Länder einst europäische Kolonien waren. So wird, wie Friese es nennt, „Europa von seiner verdrängten Vergangenheit eingeholt. Mobilität verschiebt sich und die Wege der Auswanderung verlaufen nicht mehr von Nord nach Süd“ (Friese 2017: 13), sondern in die umgekehrte Richtung. Dennoch sind die Möglichkeiten, sich durch die Welt zu bewegen, sich an einem anderen Ort niederzulassen, begrenzt und ungleich verteilt. Die meisten, vor allem jene aus den schon genannten Ländern, können nicht einfach auswandern, ihr Land verlassen, weil dort Krieg oder Armut herrscht. Auch dieser Umstand kann auf Beziehungen, die das postkoloniale Europa mit vielen dieser Länder hat und auf die koloniale Vergangenheit europäischer Länder zurückgeführt werden. Sie bereicherten sich an den Kolonien und ebneten gleichzeitig politischen Systemen, die in der Vergangenheit und oft auch heute noch von oft korrupten Eliten beherrscht werden, den Weg.¹

Über lange Zeit hielten Europäer*innen Afrika für den Krisenkontinent. Bartholomäus Grill fasste diese allgemeine Wahrnehmung von Afrika als K-Kontinent vor einem Jahrzehnt noch folgendermaßen zusammen:

„K‘ steht für Krisen und Konflikte, Kriege und Krankheiten, Kapitalflucht, Korruption und Kleptokratie. Viele Europäer halten diesen Erdteil für rettungslos verloren [...]. Afrika, das ist und bleibt eine bevorzugte Projektionsfläche für das Sterben, den Untergang, die Finsternis. (Grill 2009: 69)

Heute hat sich diese Sicht relativiert, denn die verstärkten Zuwanderungen, insbesondere in der letzten Dekade, rücken nun Europa (und damit auch Deutschland) als einen scheinbaren Krisenkontinent in den Fokus, aber aus einem ganz anderen Grund. Was nämlich nun zur Debatte steht, ist das eigentliche Selbstverständnis der Europäer*innen und die mit diesem Selbstverständnis verbundenen Normen und Werte, wozu auch der Wert der Einhaltung von Menschenrechten gehört. Zur Diskussion und zur Verhandlung steht deshalb erneut das Verständnis von Staatsbürgerschaft, denn mit ihr sind Rechte und Pflichten verbunden, die Fragen nach Gemeinschaft und (nationaler) Identität aufwerfen. Transnationale Mobilitäten innerhalb der Europäischen Union haben Grenzziehungen, die mit diesen Begriffen verbunden werden, zeitweilig innerhalb Europas verwischt, doch spätestens seit der so benannten „Flüchtlingskrise“ von 2015 und dem Brexit-Votum von 2016 „werden die Spannungen [...] deutlich, die das Recht auf individuelle Wohlfahrt innerhalb einer nationalstaatlich gesicherten Ordnung betonen, dem jedoch das Recht der anderen Individuen gegenübersteht, die dieser nicht angehören.“ (Friese 2017: 21).

¹ Vgl. dazu Osterhammel (2003) sowie Jansen / Osterhammel (2013).

Offensichtlich ist mithin, dass nicht nur nationale Identität, sondern auch die Frage der Zugehörigkeit von der Gesellschaft des Aufnahmelandes und von Geflüchteten selbst verhandelt werden muss und zur Diskussion steht. Das hat auch die deutschsprachige Literatur zur Kenntnis genommen, die Zuwanderungen, Fluchtgründe und -wege sowie Veränderungen der gesellschaftlichen Zusammensetzung in Europa und in Deutschland, insbesondere im letzten Jahrzehnt, thematisiert.² Kritisch beleuchtet werden sollen im Folgenden zwei Romane, Jenny Erpenbecks *Geben, ging, gegangen* (2015) und Maxi Obexers *Wenn gefährliche Hunde lachen* (2011), die insbesondere das Schicksal von afrikanischen Geflüchteten in den Blick nehmen und in denen Fragen der Zugehörigkeit eine zentrale Rolle spielen.

2. ZU FRAGEN DER ZUGEHÖRIGKEIT

Zugehörigkeit ist ein komplexer, aber auch zeitdiagnostischer Begriff, der in sozialen und politischen Kontexten zum Tragen kommt. So ist laut Heiner Keupp (2010: 256) etwa das „Faktum zu konstatieren, dass eine wachsende Anzahl von Menschen und Menschengruppen marginalisiert und aus dem Alltag von Arbeit, Politik, Konsum und Zivilgesellschaft ausgeschlossen ist oder sich so erlebt. Armut ist wieder zu einem zentralen Thema geworden.“ Zunehmend wird so das Thema Armut in der wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr wie bisher nur auf Länder der so genannten Dritten Welt bezogen, sondern spielt auch in westlichen Kontexten eine Rolle, festgehalten in Begriffen wie „Prekariat“ oder „Exklusion“, was bedeutet, dass dem „Zugehörigkeitsgefühl“ der Begriff des „Exklusionsempfindens“ an die Seite gestellt wird.³ Das Sprechen über Zugehörigkeit findet damit in einem Kontext statt, der von einer Ihr/Wir-Konstruktion bestimmt ist. Joanna Pfaff-Czarnecka (2012: 12) definiert Zugehörigkeit als

eine emotionsgeladene soziale Verortung, die durch das Wechselspiel (1) der Wahrnehmungen und Performanz der Gemeinsamkeit, (2) der sozialen Beziehungen der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen Anhaftungen entsteht.

² Abgesehen von den hier behandelten wären u. a. folgende Romane zum Thema Flucht zu nennen: Sherko Fatahs *Das dunkle Schiff* (2008), Christoph Kellers *Übers Meer* (2013), Merle Krögers Kriminalroman *Havarie* (2015), Julya Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich* (2016), Abbas Khiders *Ohrfeige* (2016) sowie Maxie Obexers Romanessay *Europas längster Sommer* (2017). Vgl. dazu auch die auf den DaF-Kontext bezogene Untersuchung von Hille / Schiedermaier (2018).

³ Vgl. Budde / Lantermann (2006).

Sie wird von vielen, hier nicht auszuführenden Faktoren beeinflusst,⁴ und dringt meist erst dann ins persönliche oder politische Bewusstsein, wenn die Gemeinsamkeit, d. h. das „Aufgehobensein in einem vertrauten sozialen Raum“ und damit „dieser Raum bedroht ist“ (ebd.: 19).

Gemeinsamkeit ist eine der wichtigsten Dimensionen von Zugehörigkeit, die sowohl individuell gefühlt wie auch kollektiv ausgehandelt wird, aber auch dazu führt, dass zwischen Insider*innen und Outsider*innen unterschieden wird, so dass soziale Grenzziehungen produziert oder auch reproduziert werden. Diese wiederum können Handlungsbedarf evozieren, der Widerstand auslöst, weitere Grenzziehungen verursacht oder aber auch zu Grenzüberschreitungen führen kann.

Diese Zusammenhänge werden in jenen literarischen Texten reflektiert, die im Zuge von Migrationsbewegungen die Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen oder politischen Kontexten zeigen. Nehmen sie eine postkoloniale Perspektive ein, versuchen sie nicht-essenzialistische Perspektiven auf kulturelle Differenzen, aber auch Ähnlichkeiten zu entwickeln. Doris Bachmann-Medick vermerkt dazu:

Unter den Bedingungen von Migration, globalen Netzwerken und transnationaler Zusammenarbeit sind [...] neue Formationen in den Blick zu nehmen, welche die gewohnten kulturellen Unterteilungen und Einheiten verschieben, überlagern, in Frage stellen, auflösen. Die ökonomischen und politischen Globalisierungsprozesse fördern – zumal in der postkolonialen Situation die Existenz kultureller Bezugssysteme auf dem Spiel steht – die differenzierenden kulturellen Selbstdarstellungs- und Überzeugungsleistungen von (literarischen) Texten verstärkt heraus. (Bachmann-Medick 1998: 263).

Zu dieser Feststellung gelangt Bachmann-Medick vor gut zwei Jahrzehnten im Kontext der postkolonialen Theoriebildung und der Auseinandersetzung mit den umstrittenen Thesen des amerikanischen Politologen Samuel Huntington, der kulturelle Differenzen in essenzialistisch festen spezifischen Identitäten verankert. Seitdem hat sich die Welt jedoch entscheidend verändert, insbesondere durch den Anschlag in New York am 11. September 2001 und die folgenden globalen Auswirkungen des so genannten *War on Terror*. Dieser brachte einerseits neue Konfliktherde und Kriegszonen hervor, die menschliches Leid nur schwer fassen lassen⁵, und führte zu einem neuen Verständnis von Grenzziehungen und

⁴ Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, über die verschiedenen Facetten von Zugehörigkeit und Zugehörigkeitskonstruktionen einzugehen, weshalb hier insbesondere auf die Gesamtausführungen von Pfaff-Czarnecka (2012) verwiesen wird, die unterschiedliche Regimes von Zugehörigkeit ausführlich untersucht.

⁵ Vgl. Butler (2004) und (2009).

damit auch der Souveränität von Demokratien.⁶ Andererseits vermehrten sich global die Fluchtwellen, gerade auch von Afrika nach Europa. Dass sich diese Phänomene auch auf die Produktion von Literatur und die Wahl ihrer Sujets sowie auf die damit verbundenen kulturellen Selbstdarstellungs- und Überzeugungsleistungen ausgewirkt haben, liegt auf der Hand, wenn auch auf andere Weise als Bachmann-Medick es wohl gemeint hat. Sie ging davon aus, dass Literatur „die Annahme und Anerkennung von vielschichtigen Mischungs- und Überlappungsräumen zwischen Kulturen“ (Bachmann-Medick 1998: 263) auszuhandeln habe oder zumindest ausgestalten könne und weist darauf hin, dass „Texte selbst in eine konfliktreiche Dynamik hineingezogen sind, schon aufgrund ihrer Zuordnung zu den Zentren und Peripherien im weltweiten Machtgefüge der Kulturen“ (ebd.: 263f.). Weil das bedeutet, dass ungleiche Machtbeziehungen zwischen Kulturen zur Universalisierung westlicher Kanon-Standards und ästhetischer Normen beitragen, gehöre es u. a. zu den Aufgaben von Literaturwissenschaftler*innen diese Verallgemeinerungen kritisch zu reflektieren und ihnen entgegenzuwirken.

Wegen des *War on Terror* und seiner Folgen, u. a. der weltweiten Fluchtbewegungen, geht Judith Butler zehn Jahre später in einem Gespräch mit Gayatri Chakravorty Spivak einen Schritt weiter. Auch für sie sind Machtbeziehungen zwischen Kulturen wichtig, allerdings nicht nur hinsichtlich der Rezeption von Texten oder ihrer ästhetischen Normierung, sondern auch hinsichtlich der Arbeitsbedingungen von Literaturwissenschaftler*innen und ihrer Einschätzung von oder Haltung gegenüber Untersuchungsgegenständen, die sie an die Frage koppelt: „Was haben Literaturwissenschaftler mit globalen Zuständen zu schaffen? Naturgemäß lassen wir uns von Wörtern einfangen, aber in welchem Zustand (*state*) sind wir, daß wir uns Fragen über globale Staaten, globale Zustände stellen? Und was für Staaten meinen wir? Staaten sind gewisse Orte der Macht.“ (Butler 2011: 7) Diese Fragen führen Butler (2011: 8) zur Bestimmung des Staats, der „die gesetzlichen und institutionellen Strukturen, die ein bestimmtes Territorium begrenzen“ festlegt, der zwar „Modi juristischer Zugehörigkeit“ voraussetzt, aber auch Rechtsschutz entziehen kann. Das bedeutet, dass Nicht-Zugehörigkeit gleichsam zum Dauerzustand werden kann, wenn der Staat „im Namen der Nation [...] eine bestimmte Version der Nation mit Macht“ heraufbeschwören kann, der ihn zur Inklusion oder Exklusion von Staatsbürger*innen befähigt, und zwar „durch eine Machtausübung, die auf Grenzen und Gefängnissen gründet“ (ebd.). Butler entwickelt hier eine eminent politische Definition des Staats, die sie des Weiteren insbesondere mit dem Status von politischen Geflüchteten verbindet. Auch wenn die vom Staat Verstoßenen irgendwo hin-

⁶ Vgl. Brown (2010).

gelangen, sei es, indem sie eine Grenze in ein anderes Land passieren oder im eigenen Land inhaftiert werden, sei es essenziell seine Ortlosigkeit, die die Geflüchteten nun bestimme. Paradox sei, dass die geflüchteten Personen mit dem Entzug der Staatsbürgerschaft jedoch nicht der Macht und Kontrolle des Staats entkommen, egal ob es sich um ein neues Territorium oder auch das eigene Land handele, weil sie durch den Modus der Nicht-Zugehörigkeit der Schutzlosigkeit preisgegeben seien. Als Schutz- und Ortlose seien Geflüchtete nicht nur juristischer Willkür, sondern auch sozialer Ausgrenzung, drohender Deportation oder möglicher Einkerkung ausgesetzt. Judith Butler geht es also u. a. darum, Machtkonstellationen sowohl im politischen als auch gesellschaftlichen Sinne offenzulegen. Sie bestimmen darüber, ob eine geflüchtete Person als zugehörig oder nicht-zugehörig eingestuft wird und davon wiederum hängt ihre soziale Inklusion oder Exklusion ab.

Vertreibung, Flucht oder auch Exil haben darüber hinaus einen Einfluss auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung, d. h. auf die kulturelle Identität, die durch Migration oder Flucht eine Bedeutungsverschiebung erfährt, welche sich u. a., wie Maria do Mar Castro Varela zeigt, an dem Begriff der Diaspora festmachen lässt. Die Diaspora beschreibe dabei ein Kollektiv, „welches durch die Erfahrung mit (erzwungener) Migration gezeichnet ist“ (Castro Varela 2018: 27). Der Diaspora-Begriff treffe auf den Beginn kolonialer Herrschaft, d. h. die Etablierung des Sklavenhandels und der Lehnknechtschaft und der damit verbundenen gewaltvollen Verstreuerung großer Bevölkerungsgruppen aus dem afrikanischen und asiatischen Kontinent zu, genauso wie in der Folge auf Europäer*innen, die ein neues Leben in den Kolonien suchten oder in Reaktion auf die nationalsozialistische Machtübernahme in Deutschland im Jahr 1933 auswanderten. Laut Castro Varela zeigen diese Beispiele, dass die durch den Begriff der Diaspora bezeichneten Gruppen heterogen und die damit verbundenen kulturellen Formationen oder Identitäten meist durch Imaginationen der Herkunftsländer und Reaktionen des Einwanderungslands bestimmt sind. Weil der Diskurs von fixierten Herkunftten oder Herkunftsländern in Bezug auf Dazugekommene in einer Gesellschaft einer der Grenzziehung und nicht einer der Integration sei, könne man laut Avtar Brah⁷ „Diaspora als ein Konzept [...] lesen, welches die Grenzen, die ein Innen und Außen, ein Dazugehören und ein Nicht-Dazugehören, wie auch ein ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ formen, herausfordert“ (Castro Varela 2018: 28). Für Brah sei Diaspora demnach ein Konzept, nach dem ein Raum nicht nur von denen bewohnt werde, die selbst oder deren Vorfahren migriert sind, sondern gleichfalls von denen, die als ‚Indigene‘ konstruiert und repräsentiert werden. Dadurch werde die Bedeutung der Diaspora als Kategorie verschoben. In An-

⁷ Vgl. Brah (1996: 208).

knüpfung an obige Überlegungen und vor allem Brahs Diaspora-Begriff, hieße das auch, die Grenzen zwischen kulturell Eigenem und kulturell Fremdem sowie zwischen einer vermeintlich ‚anderen‘ Minderheit und einer ‚bekanntem‘ Mehrheit in Frage zu stellen. Wie die Literatur auf diese Zusammenhänge reagiert, soll im Folgenden am Beispiel von zwei Romanen, in denen Geflüchtete aus Afrika eine zentrale Rolle spielen, untersucht werden.

3. JENNY ERPENBECKS *GEHEN, GING, GEGANGEN*

Im Zentrum des inzwischen vielfach besprochenen, von vielen gelobten und von einigen kritisierten Romans von Jenny Erpenbeck steht der frisch emeritierte und rastlose Professor, der Altphilologe Richard. Denn ohne Arbeit weiß der kinderlose Witwer, dessen letzte Liebesbeziehung gescheitert ist, mit der ihm nun zur Verfügung stehenden Zeit nichts so Rechtes anzufangen, wie wir im ersten der insgesamt 55 Kapitel des Romans erfahren. Im zweiten Kapitel wird das eigentliche Anliegen des Romans von einem heterodiegetischen Erzähler verdeutlicht. Er erzählt von einem Hungerstreik zehn afrikanischer Geflüchteter vor dem Roten Rathaus am Berliner Alexanderplatz. Dort heißt es:

Was wollen diese Männer? Arbeit wollen sie. Und von der Arbeit leben. In Deutschland bleiben wollen sie.

Wer seid Ihr, werden sie von der Polizei und den Beamten des Senats, die hinzugeholt werden, gefragt.

Wir sagen es nicht, sagen die Männer.

Das müsst ihr aber sagen, sagen die anderen, sonst wissen wir nicht, ob ihr unter das Gesetz fällt und hier bleiben und arbeiten dürft.

Wir sagen nicht, wer wir sind, sagen die Männer.

Würdet ihr denn, wenn ihr an unserer Stelle wärt, einen Gast aufnehmen, den ihr nicht kennt, sagen die anderen.

Die Männer schweigen.

Wir müssen prüfen, ob ihr wirklich in Not seid, sagen die anderen.

Die Männer schweigen.

Vielleicht, sagen die anderen, seid ihr Verbrecher, das müssen wir prüfen.

Die Männer schweigen.

Oder einfach Schmarotzer.

Die Männer schweigen.

Wir haben selbst nicht genug, sagen die anderen. Es gibt Regeln hier, sagen sie, an die müsst ihr euch halten, wenn ihr bleiben wollt.

Und zuletzt sagen sie: Erpressen könnt ihr uns nicht. (Erpenbeck 2015: 18, Hervorh. CvM)

Dieser Auszug ist im Roman als Fließtext gedruckt, hier jedoch visuell aufbereitet, weil ein klares Wir/Ihr Schema in der Interaktion zwischen den Beamten bzw. der Polizei, also den Ordnungs- und Gesetzeshütern des Aufnahmestaats einerseits und den Geflüchteten andererseits erkennbar ist, das sich auf Grenzen bezieht, die Brah auf das Diaspora-Konzept anwendet. Dieses in Erpenbecks Roman wiedergegebene Wir/Ihr-Schema unterscheidet auf den ersten Blick zwischen den in Deutschland Dazugehörigen und den Anderen, den Dazugekommenen, die, nachdem sie sich zweimal weigern, ihre Identität zu offenbaren, allen Fragen nach der Berechtigung ihrer Anwesenheit nur ein Schweigen entgegenzusetzen. Auffällig jedoch ist, dass in Erpenbecks Text die vermeintlich Zugehörigen als „die anderen“ bezeichnet werden, wodurch eine Umkehrung des Diskurses vom „Eigenen“ und „Anderen“ vorgenommen wird, so dass eine Unterscheidung zwischen beiden sinnfällig wird. Zudem wird bereits durch den ersten Satz deutlich, dass die Geflüchteten nichts anderes wollen als die anderen auch, denn allen Fragen dieses Auszugs wird eine klare Antwort vorangestellt: Die Geflüchteten wollen bleiben und sie wollen arbeiten. So lange sie jedoch nicht erkannt oder anerkannt werden und solange sie ausschließlich unter dem Label „Flüchtlinge“ eingeordnet, wenn sie überhaupt wahrgenommen werden, haben sie keine Identität. Ihr Status ist bestenfalls prekär, wenn keine Entscheidung über ihren Aufenthalt gefällt wird, auch wenn es heißt, dass die Lage der Einzelnen geprüft werden soll, um festzustellen, ob sie wirklich in Not sind. Nicht umsonst endet der oben zitierte Passus mit den Worten:

Die Männer mit schwarzer Hautfarbe aber sagen nicht, wer sie sind. Sie essen nicht, sie trinken nicht, sie sagen nicht, wer sie sind. Sie sind einfach da. Das Schweigen der Männer, die lieber sterben wollen als sagen, wer sie sind, vereint sich mit dem Warten der andern auf Beantwortung all der Fragen zu einer großen Stille mitten auf dem Alexanderplatz in Berlin. Diese Stille hat nichts damit zu tun, dass es am Alexanderplatz durch die Geräusche des Straßenverkehrs und durch die Grabungsarbeiten bei der neuen U-Bahnstation immer sehr laut ist. (Erpenbeck 2015: 18f)

Genau auf das Durchbrechen der Stille kommt es Erpenbeck jedoch an, und damit meint sie nicht das Schweigen der Geflüchteten, sondern die Stille der Wir-Gruppe, auf die implizit mit dem letzten Satz des obigen Zitats verwiesen wird. Diese hat nämlich nichts als Fragen und will ihr Territorium verteidigen, weil sie die „Männer mit schwarzer Hautfarbe“ als Fremde, als nicht zugehörig wahrnimmt. Sie besteht aus Ordnungshüter*innen, die auf Gesetze und Regeln pochen, wird aber – das lässt der Text offen – auch durch Passant*innen erweitert. Diese unterstellen den Dazugekommenen nicht nur Schmaroztertum und möglicherweise auch verbrecherische Absichten, sondern weisen sie vor allem aufgrund ihrer Fremdheit zurück, womit ihnen auch ein Gaststatus in Deutsch-

land aberkannt wird. Was die Geflüchteten erreichen wollen, steht auf einem Pappschild: „*We become visible*. In grüner, kleinerer Schrift darunter: *Wir werden sichtbar*.“ (Erpenbeck 2015: 27, Hervorh. im Original)

Mit dem zweiten Kapitel evaluiert Erpenbeck somit die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Geflüchteten noch vor dem Jahr 2015, als die sogenannte „Flüchtlingskrise“ in aller Munde war, denn Erpenbeck war selbst Zeugin ähnlicher Protestaktionen von Geflüchteten in Berlin.⁸ In der Folge interviewte sie 13 afrikanische Männer, die im Nachspann des Romans namentlich genannt werden und deren Berichte die Grundlage für die im Roman geschilderten Biografien bilden (vgl. Erpenbeck 2015: 350). Erpenbeck identifiziert mithin zwei Diskurse, nämlich einerseits den juristischen durch ihre Bezugnahme auf Polizei und Beamte des Senats und andererseits den Fremdheitsdiskurs, der hier besagt, dass man einen Unbekannten nicht als Gast aufnehmen könne.⁹ Weil die afrikanischen Männer schweigen, begegnet man den Fremden mit Misstrauen und Unterstellungen. Auch den Wohlstandsdiskurs spricht Erpenbeck mit der Formel „wir haben selbst nicht genug“ an. Sie vergegenwärtigt damit die Angst Einheimischer gegenüber Fremden, die bereits in der ersten Frage „wer seid Ihr“ enthalten ist. Der oben zitierte Auszug aus *Die Odyssee* beginnt genau mit diesem Satz: „Fremdlinge, sagt, wer seid Ihr?“, also mit der zentralen Frage nach der nationalen und vermutlich auch kulturellen Zugehörigkeit. Genau diese Frage ist es, die Geflüchtete nicht beantworten können, weil sie staatenlos geworden sind, ihre Rechte verloren haben, unter Ortlosigkeit leiden und keine Zugehörigkeit für sich beanspruchen können, wie anhand von Judith Butlers Ausführungen dargelegt wurde.

Erpenbeck führt im Laufe ihres Romans am Beispiel Richards vor, wie man sich als Einzelne*r dieser Angst vor Fremden entledigen kann, wenn man sich bemüht die anderen kennenzulernen. Auch für Richard waren diese Geflüchteten zuerst nicht sichtbar, auch er ist wie viele andere an ihnen vorbeigelaufen, ohne sie wirklich wahrzunehmen. Das fällt ihm erst auf, als er abends den Fernseher einschaltet und einen Bericht über die Geflüchteten am Alexanderplatz sieht und von ihrem Hungerstreik hört. Einen kurzen Moment denkt er darüber nach, ob er sich nicht schämen sollte, vor dem Fernseher zu essen, kommt aber zu dem Schluss, dass es

⁸ Erpenbeck bezieht sich auf einen Protest, der 2012 auf dem Oranienplatz begann und 550 Tage dauerte. Vgl. dazu die Ausführungen von Stone (2017: 2f.), die den Hintergrund zu dieser Protestaktion und deren Ablauf schildert.

⁹ Corina Stan (2019: 776) interpretiert Richards Fragenkatalog im Kontext seiner eigenen Fluchtbiografie und im Rahmen von Schriften über Flucht und Vertreibungen: „The novel’s investment lies elsewhere: in contemplating the birth of meaningful questions and the difficulty of truthful answers, eventually leading to an attunement [sic] of worlds. „Would you take in a guest you don’t know?“ is an interrogation that refugees can only meet with silence: it indexes the interrogator’s anxiety, not his or her regard for their situation.“

[...] gedanklich unsauber wäre, wenn er eines Tages tatsächlich aus Solidarität mit dem oder jenem Armen oder Verzweifelten dieser Welt zu essen aufhörte. Aus dem Käfig der freien Entscheidung käme er ja dennoch niemals hinaus. Eingesperrt in den Luxus, wählen zu können, wäre sein Nichtessen um nichts weniger kapriziös als die Völlerei. (Erpenbeck 2015: 28)

Dennoch wird genau dieser Fernsehbericht für Richard zum Anlass sich den afrikanischen Geflüchteten zu nähern, ihre Bekanntschaft zu suchen, bis er ihnen schließlich bei Behördengängen und Asylanträgen hilft, einige sogar bei sich und Bekannten von sich unterbringt und ihnen teilweise auch Arbeit verschafft. Obwohl der Akademiker Richard, der sich als Ostdeutscher nie richtig an das neue Deutschland nach dem Mauerfall gewöhnt hat, der selbst eine Fluchtbiografie hat, weil er als Kind während des zweiten Weltkriegs aus Schlesien vertrieben wurde, anfänglich als eigenbrötlerisch und zurückgezogen gezeichnet wird, macht er durch seine Begegnung mit den afrikanischen Geflüchteten eine Entwicklung durch und zeigt gegen Ende des Romans fast so etwas wie Weltoffenheit.

So ist es Awad, ursprünglich aus Ghana und dann bei seinem Vater in Libyen aufgewachsen, der Richard und implizit die Leser*innen darüber aufklärt, welche Folgen Fluchterlebnisse und der prekäre Aufenthaltsstatus in Deutschland für ihn haben, warum er und andere Geflüchtete auf die Frage „Wer seid Ihr“ keine Antwort haben:

Der Krieg zerstört alles, sagt Awad: die Familie, die Freunde, den Ort, an dem man gelebt hat, die Arbeit, den Alltag. Wenn man ein Fremder wird, sagt Awad, hat man keine Wahl mehr. Man weiß nicht, wohin. Man weiß nichts mehr. Ich kann mich selbst nicht mehr sehen, das Kind, das ich war. Ich habe kein Bild von mir.

Mein Vater ist tot, sagt er.

Und ich – ich weiß nicht mehr, wer ich bin.

Ein Fremder werden. Sich selbst und den andern. So also sah ein Übergang aus.

Was ist der Sinn von dem allen?, fragt er und schaut Richard zum ersten Mal wieder an.

Richard ist nun der, der antworten soll, aber er weiß keine Antwort. (Erpenbeck 2015: 80f.)

Der Roman ist durchaus didaktisch angelegt, d. h. er will in dem Umgang Richards mit Geflüchteten und am Beispiel seines Lernprozesses zeigen, dass die Erfahrung der Fremdheit zwar real, aber auch konstruiert ist. Awad fühlt sich fremd, weil seine Identität als Geflüchteter durch Ortlosigkeit, Mangel an Arbeit und Alltag, vor allem aber Mangel an Zugehörigkeit definiert wird, was schließlich zu einem vollkommenen Identitätsverlust führt.

Dass Erpenbeck ausgerechnet den älteren Bildungsbürger und Pensionär Richard als Reflexionsfigur zum Thema des möglichen Umgangs mit Geflüchteten in Deutschland gewählt hat, ist unterschiedlich bewertet worden. Alexandra Ludewig etwa interpretiert ihn als „Repräsentanten einer breiten Mittelschicht“, der „als Staatsbürger sein Umfeld sozial und kulturell mitbestimmen will.“ (Ludewig 2017: 270), während Stefan Hermes ihn eher als problematische Figur einstuft, vor allem, weil er die „Attitüde eines wenig reflektierten ‚Gutmenschen‘ an den Tag [legt], die in mancherlei Hinsicht derjenigen eines ‚wohlmeinenden Kolonisators‘ gleicht.“ (Hermes 2016: 182). Obgleich die narrative Anlage von Erpenbecks Roman „euro- bzw. germanozentrisch“ (ebd.: 186) sei, werde die Perspektive des Protagonisten reflektiert und der Kritik des Publikums überantwortet. Christiane Steckenbiller hingegen versteht die Konzeption Richards als Bildungsbürger als Möglichkeit, europäische Bildungskonzepte seit der Aufklärung kritisch zu beleuchten. Durch den Fokus des alternden Protagonisten auf Zeit und damit auf die Vergangenheit (Kolonialismus und Nationalsozialismus), durch die er beginnt, ein Verständnis für die afrikanischen Geflüchteten zu entwickeln, werde auch gezeigt, dass unsere eigene historische und soziale Positionierung „might relate to other contexts and historical circumstances“ (Steckenbiller 2019: 83).

4. ZU MAXI OBEXERS *WENN GEFÄHRLICHE HUNDE LACHEN*

Eine völlig andere Perspektive entwickelt der Debutroman *Wenn gefährliche Hunde lachen* von Maxi Obexer, der bereits 2011 erschien. Im Gegensatz zu Erpenbecks Roman, deren Hauptfigur ein europäischer Mann ist,¹⁰ wählt Obexer eine afrikanische Frau als Reflexionsfigur, durch die der derzeitige Umgang mit Geflüchteten kommentiert wird. Erpenbecks Roman, der „als Roman der Stunde“ (Sternburg 2015), „Roman der Saison“ (Magenau 2015) oder als „Roman zur politischen Situation“ (Lühmann 2015) wahrgenommen wurde, weil er nur eine Woche vor Angela Merkels Rede 2015 und der Erlaubnis zur Einreise nach Deutschland für die in Ungarn gestrandeten Geflüchteten trotz des Dublin-Verfahrens erschien, wurde von Anfang an gut rezipiert und inzwischen auch vielfach übersetzt. Im Vergleich dazu erhielt Obexers Roman zwar auch positive Rezensionen¹¹, wurde aber bisher von der Literaturwissenschaft kaum zur Kenntnis genommen.¹²

¹⁰ Vgl. dazu Steckenbiller 2019.

¹¹ Vgl. etwa Fiedler (2011) und Grabowsky (2012).

¹² Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Theele (2017).

In Obexers Roman berichtet Helen, eine 20-jährige Nigerianerin, von ihrer Flucht von Lagos bis zu einem Aufnahmelager in Deutschland. Indem Obexer eine schwarze Frau als Ich-Erzählerin ihres Romans wählt, spricht sie allerdings für den ‚Anderen‘ und bricht damit – zumindest aus postkolonialer Sichtweise – ein Tabu, das Gayatri Chakravorty Spivak 1988 in ihrem bekannten Essay „Can the Subaltern speak?“ dargelegt hat. Deshalb scheint Obexers Roman auf den ersten Blick der Forderung Bachmann-Medicks, eine differenzierende kulturelle Darstellung vorzunehmen, nicht nachzukommen. Zudem legt Obexer einen Roman vor, den man der engagierten Literatur zurechnen muss. Produkte der engagierten Literatur werden von Literaturwissenschaftler*innen in der Regel als dubios eingestuft, u. a. deshalb, weil man ihnen ihren literarischen Wert abspricht und sie allerhöchstens als Texte der Stunde betrachtet, also zeitpolitischen Dokumentationen zuordnet, was auch auf Erpenbecks Roman zutreffen würde. In Bezug auf die Problematik der Zugehörigkeit in sozialen und politischen Kontexten und zumal in Zusammenhang mit der Darstellung von Fluchterlebnissen, erweist sich bei Obexer die Repräsentation von Fluchterfahrungen einer afrikanischen Frau, auch und gerade weil sie von einer europäischen Autorin dargestellt werden, jedoch als produktiv, weil ihr Schicksal eben nicht auf den afrikanischen Kontinent reduziert wird, sondern in europäische und auch globale Zusammenhänge gestellt wird, wie im Folgenden auch in Verbindung und im Vergleich zu Erpenbecks Roman gezeigt werden soll.

Obexers Roman besteht aus drei Teilen mit insgesamt 22 Kapiteln, die sich in ihren Überschriften jeweils auf ein Ereignis oder Stadium der Flucht beziehen. Dargestellt wird das Erzählte fast ausschließlich in Dialogen und Briefen, die Helen abwechselnd an ihre Eltern, ihre Schwester Pat, ihren Bruder Victor oder auch an alle gemeinsam schreibt. Eingestreut in diese Erzählweise sind insgesamt sehr wenige Passagen, die zwischen einer heterodiegetischen und autodiegetischen Erzählweise abwechseln, wie Gedanken, Fantasien und Zukunftsvorstellungen von Helen. Der erste Teil schildert den schier endlos erscheinenden Aufenthalt in Tanger vom 12. Januar bis Ende März 2010, wo Helen mit ihrem eritreischen Begleiter Ben in einem Erdloch haust und auf eine Überfahrtsmöglichkeit nach Europa wartet. Nach und nach wird in rückblickenden Gesprächen zwischen Helen und Ben ihr qualvoller Weg quer durch die Sahara, durch Niger, Mali, Mauretanien, Algerien bis nach Marokko aufgerollt, vorbei an Toten und zu Erschöpften, die man umstandslos dort liegen ließ, wo sie nicht mehr weiter konnten. So entsteht allmählich ein schockierendes Bild der Ausbeutung, von Grenzbeamten und Polizisten, Schleppern und Informanten, die die Abhängigkeit der Geflüchteten auf extreme Weise ausnutzen, ihnen Bestechungsgelder abverlangen, Wucherpreise für Dienste verlangen, die sie nicht oder erst nach mehrmaliger Bezahlung erbringen. Oder es drohen Gefängnisaufenthalte, von

denen man sich ebenfalls freikaufen muss.¹³ Nachdem der erste Versuch, mit dem Boot nach Europa zu gelangen, scheitert und damit auch das Geld ausgegangen ist, gibt Ben Helen zu verstehen, dass ihr nichts anderes übrig bleibt, als sich zu prostituieren, wenn sie weiterleben und ihr Sehnsuchtsziel Europa erreichen will. Die unerträgliche Zeitspanne in einem Bordell wird im zweiten Teil des Romans behandelt, und zwar fast ausschließlich über Briefe, die Helen an ihre Familie schreibt. In diesen schreibt sie über ihre Erfahrungen, die allerdings beschönigt werden, weil sie diese einer fiktiven Freundin Grace und ihrem Begleiter Sam zuschreibt.

Auffällig an Obexers Roman ist, dass trotz unterschiedlicher Perspektivierungen, die sich aus Gesprächen, Erinnerungen, Briefen und Passagen über Helens Umgebung zusammensetzen, dass also trotz der Fokalisierung auf Helen ihre Gefühle und Empfindungen größtenteils ausgespart oder nur indirekt wiedergegeben werden. Dazu kommentiert Obexer in einem Interview mit Katharina Hohenstein (2012): „Ich gehe in dem Roman wie mit einer Handkamera ins Detail, maße mir aber nicht an, die Gefühle der Agierenden zu beschreiben. Ich kann Welten ausleuchten, will mir aber nicht anmaßen, Gefühle zu beschreiben, die ich erfinden müsste.“ Die wenigen, in nüchterner Sprache formulierten Absätze über Helens Leben in der Kombination mit Dialogen und Reflexionen erinnern dadurch eher an Regieanweisungen, wie auch Cornelia Fiedler (2011) anmerkt. Der auf diese Weise aus verschiedenen Textsorten zusammengesetzte Roman erinnert insofern fast an ein Theaterstück, genauer an ein Lehrstück in Brecht'scher Tradition, denn am Beispiel der Figur Helens werden Leser*innen mehrere ‚Lektionen‘ erteilt.

Erstens handelt es sich bei der Hauptfigur um eine junge Frau, die Nigeria nicht aus politischen, sondern persönlichen und wirtschaftlichen Gründen verlässt. Sie möchte studieren, einer sinnvollen Arbeit als Journalistin nachgehen und in einer Umgebung leben, in der sie anerkannt wird und ihre Meinung frei äußern kann. Sie möchte „so bald wie möglich auf eigenen Beinen stehen, nicht mehr abhängig sein von so vielen“ (Obexer 2011: 140). Mit Helen skizziert Obexer eine Figur, die sich in der patriarchalen nigerianischen Gesellschaft als nicht zugehörig empfindet, denn wie sie in Zusammenhang mit ihrem Asylantrag berichtet:

Ich habe ihnen gesagt, dass meine persönlichen und beruflichen Vorstellungen, aber auch meine politischen Ansprüche und überhaupt die Ansprüche an mich und die Gesellschaft, in der ich lebe, ein Leben in Europa nahelegen. Europa vertritt die Grundsätze, die ich auch vertrete und die ich in meinem Land nicht ausreichend vertreten sehe. (Obexer 2011: 152)

¹³ Vgl. hierzu die Ausführungen von Ivo Theele (2017), der die verschiedenen Formen der Fluchthilfe im Roman kritisch analysiert.

Damit ist Helen unschwer als eine Figur erkennbar, die die nigerianische Gesellschaft als einengend empfindet. Pfaff-Czarnecka (2012: 10) erklärt, dass Inklusion als genauso einengend empfunden werden kann wie Exklusion, denn „das Aufgehobensein in der Gemeinschaft geschieht meist um den Preis weitreichender Zugeständnisse“.

Die zweite Lektion des Romans, die eng mit der ersten verbunden ist, entsteht durch die Anlage der Romanfigur, denn diese ist „durch und durch (mittel-)europäisch“, wie Stefan Möller (2011: o. S.) anmerkt. Obexer vermeide, ihrer Figur etwa „durch Sprache und Gedanken einen Anflug von ‚Exotik‘, von Fremdheit zu verleihen“. Durch diesen „Kunstgriff“ gelinge es ihr, nicht „in die Kolportage, in Stereotypen zu verfallen“. Der Verzicht auf Authentizität und die europäische Sprachperspektive mache es „dem Leser schwerer, sich auf Distanz zu halten“, und genau das sei die Stärke des Romans. Tatsächlich geht es in Obexers Roman um ein Einzelschicksal, das darauf beruht, dass Helen ihr Land eben nicht aus politischen Gründen verlassen hat, oder weil dort Krieg herrscht, sondern einfach, weil „sie ein Recht auf ein freies Leben“ (Obexer 2011: 153) hat. Aber gerade deshalb wird sie in Spanien, ihrem ersten Anlaufpunkt als Migrantin, wie man im dritten Teil des Romans erfährt, eben nicht als Geflüchtete angesehen. Deshalb kann sie auch keinen Anspruch auf Asyl erheben, weil sie ja jederzeit nach Nigeria zurückkehren könnte (vgl. Obexer 2011: 123). Als sie dann nach Deutschland flieht, weil dort ein Asylantrag mit neuem Namen und einer besseren Geschichte vielleicht doch Erfolg hätte, verstärken die umständliche Aufnahmeprozedur, die Abnahme von Fingerabdrücken, die Aufnahme von Profilbildern und der Umgang mit Geflüchteten im Asylbewerberheim den ersten, schon in Spanien gewonnen Eindruck, als Kriminelle eingestuft zu werden (vgl. Obexer 2011: 150). Ähnlich wie in Erpenbecks Roman wird sie vor allem mit Fragen konfrontiert: „Warum sind Sie hier? Warum haben Sie Ihr Land verlassen? Was ist Ihnen geschehen? Welchen Schwierigkeiten sahen Sie sich ausgesetzt? Woher nahmen Sie das Geld, um nach Europa zu reisen?“ (Obexer 2011: 151) Genau wie die Männer auf dem Alexanderplatz in Erpenbecks Roman, kann auch Helen diesen Fragen nur mit einem Schweigen begegnen. Allmählich begreift sie, dass „man ein Recht auf ein freies Leben nur dann hat, wenn man nachweisen kann, dass es vorher kein Leben war, wenn überhaupt, dann darf es maximal ein Überleben gewesen sein, andernfalls hat man kein Recht auf ein Leben in Europa“ (Obexer 2011: 153). Nach europäischem Recht hat Helen also keinen ‚echten‘, d. h. nachvollziehbaren und rechtlich akzeptablen Grund, in Europa Asyl zu beantragen. Damit ist sie als Geflüchtete den gegebenen Machtverhältnissen im Sinne Judith Butlers, wie bereits skizziert, schutzlos ausgeliefert.

Helens Leidensweg und ihr Schicksal als Geflüchtete, das versteht sie und das verstehen auch Leser*innen, stehen für alle Geflüchteten und repräsentativ. Sie,

die nach Europa gekommen ist, um Journalistik zu studieren, nimmt sich vor, über ihre Fluchterfahrungen zu berichten: „Ich will [...] wieder anfangen zu schreiben. [...] Ich will außerdem Kontakt aufnehmen zu Internationalen Organisationen, die von meinem Wissen sicher profitieren können. Nach dem, was ich gesehen und erlebt habe, ist mein Drang unbändig, zu berichten und aufzuklären.“ (Obexer 2011: 139) Dieses Vorhaben Helens verrät das Anliegen des Romans und ist gewissermaßen die dritte Lektion für Lesende. Die im Roman geschilderten Ereignisse und die Konstruktion der Figur Helen basieren – wie Erpenbecks Roman – auf Recherchen und unzähligen Gesprächen mit Geflüchteten und im Falle Obexers mit Frauen, die sie durch die Initiative „women in exile“ kennen gelernt hat, ohne die, wie sie in ihrer Danksagung erwähnt, „es das Buch nicht geben“ (Obexer 2011: 165) würde. Damit hat Obexers Roman dokumentarischen Charakter und richtet sich – auch hierin vergleichbar mit Erpenbeck – explizit an deutsche oder auch europäische Lesende. Am Beispiel Helens will Obexer über die Not, die Flucht und das Leben des endlosen und zermürbenden Wartens auf einen Aufenthaltsbescheid der in Europa eingetroffenen Geflüchteten aufklären. Der Roman *Wenn gefährliche Hunde lachen* ist damit einer der ersten auf dem deutschsprachigen Buchmarkt, der nicht nur die Frage der Zugehörigkeit und die Situation von Geflüchteten in Europa thematisierte, ehe sie in aller Munde war, sondern in der eindrucksvollen Schilderung von Helens Leidensweg Empathie hervorruft, um Verständnis für die Lage von Geflüchteten wirbt und sich dadurch als engagierte Literatur ausweist.

5. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Erpenbeck und Obexer haben in ihren Romanen Protagonist*innen entworfen, die dem ersten Anschein nach gegensätzlicher nicht sein könnten: Ein älterer weißer Mann, dessen Karriere hinter ihm liegt und eine junge schwarze Frau, die ihre berufliche Laufbahn noch vor sich hat und sie in Europa verwirklichen will. Dennoch haben sie eine Gemeinsamkeit, denn Erpenbeck zeichnet Richard zwar als Bildungsbürger, der sich in der europäischen Geschichte und der Antike gut auskennt, dessen Wissen über Afrika aber kurioserweise äußerst beschränkt ist: „Auf dem Globus, der bei ihm im Arbeitszimmer steht, ist noch *Deutsch-Ostafrika* verzeichnet. [...] Wie Deutsch-Ostafrika heute heißt, weiß Richard nicht.“ (Erpenbeck 2015: 49, Hervorh. im Original) Auch als Richard schließlich verschiedene Afrikaner kennen lernt, verringert sich seine Ignoranz nur geringfügig, denn wie Hermes (2016: 183) zeigt, vollzieht er nicht nur eine „dezidiert koloniale Handlung“, wenn er sich im Umgang mit ihnen ihre Namen nicht merken will oder kann, sondern verfällt zudem in „exotistische Schwärmereien“, wenn er sie beobachtet und sich dabei an „Häuptlinge und Prinzen mit stolzem

Blick“ (Erpenbeck 2015: 191) erinnert fühlt. Steckenbiller hingegen führt Richards defizitäres Afrikabild darauf zurück, dass Erpenbeck mit Richard eine Figur entworfen hat, die der Mittelklasse entstammend einem eurozentrischen Bildungskonzept verpflichtet ist, das seit der Aufklärung mit einem moralischen und intellektuellen Fortschrittsdenken verbunden ist, „associated with certain civilizations that caused a ‚racial hierarchization of national character‘, which ultimately served as an excuse for Orientalist thought and colonial practice.“ (Steckenbiller 2019: 71).

Ähnlich defizitär wie Richards Afrikabild, ist umgekehrt Helens Auffassung und Verständnis von Europa in Obexers Roman. Sie hat Lagos auf Anraten ihrer Tante verlassen, weil sie sich dort als Journalistin nicht frei äußern kann und eine Inhaftierung befürchten müsse. In Europa, davon ist sie überzeugt, „gibt es Gesetze und es gibt die Menschenrechte, die dir jeder Europäer aufsagen kann, man wird es nicht zulassen, dass sie woanders so getreten und missachtet werden.“ (Obexer 2011: 42) Helens naive Sicht auf Europa als besserer Kontinent mit unbegrenzten Möglichkeiten verändert sich erst, als sie die Zustände im ersten Aufnahmelager erlebt, und für sie die Unterschiede zwischen Afrika und Europa in sich zusammenfallen. Sie erkennt, dass Europäer*innen mit Menschenrechten zwar vertraut sein mögen, sich letztlich jedoch für das Schicksal von Geflüchteten als nicht verantwortlich betrachten:

Keiner sagt uns etwas, keiner macht sich die Mühe mit uns zu sprechen, die Art, wie wir zusammengepfercht gehalten werden, wie Geflügel, gleichgültig, sinnlos, zeitlos, das unterscheidet dieses europäische Lager nicht groß von einer stumpfen Gefängnisbehausung in einem diktatorisch geführten afrikanischen Land. [...] Auch wenn es sich Europa nennt. Das hat sich zwar niemand von uns so vorgestellt, aber es ist so. Wer hinschaut, sieht hier AFRIKA! (Obexer 2011: 116)

Gemeinsam ist den Protagonist*innen in beiden Romanen, dass sie aufgrund mangelnder Kontakte und defizitärem Wissen tradierten Afrika- bzw. Europa-projektionen unterliegen. Damit sind sie als naiv einzustufen, bis sie ihre jeweiligen Vorstellungen vom anderen Kontinent revidieren (müssen). Beide machen einen Lernprozess durch, wenn auch mit unterschiedlichen Folgen, der sie aber dennoch befähigt, ihre eigenen Vorannahmen zu befragen. Dadurch werden sie der kritischen Reflexion des Lesepublikums überantwortet.

Erpenbeck appelliert mit der Zeichnung der Figur Richards, der sich durch die Begegnung mit den afrikanischen Geflüchteten deutlich verändert, weltöffener wird und seine Angst vor den Fremden überwindet, an das Publikum, sich Geflüchteten gegenüber offen zu verhalten und ihnen entgegenzukommen, oder zumindest die eigene Einstellung oder Haltung bezüglich des Umgangs mit Geflüchteten kritisch zu reflektieren. Obexer, die durch die

Fokalisierung auf Helen nicht nur die Ankunftserfahrungen in Europa, sondern auch die Erlebnisse der Geflüchteten auf dem Weg dorthin direkt zur Sprache bringt, wirbt für Empathie und Verständnis für deren Lage. Gemeinsam ist beiden Romanen ihr dokumentarischer Charakter, indem beide Autorinnen Begegnungen und Gespräche mit Geflüchteten verarbeitet haben. Gezeigt wird in beiden Romanen durch die Erfahrungen der Geflüchteten, die auf europäischem Territorium mit Ortlosigkeit und Nicht-Zugehörigkeit konfrontiert werden, dass Handlungsbedarf besteht, der mit der Verantwortung der Einzelnen beginnt. So verweist Erpenbeck auf eine von vielen Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen, und zwar durch den ihrem Roman nachgestellten Spendenaufruf (vgl. Erpenbeck 2015: 351), während Obexer in einem Blog erklärt, warum es so dringlich ist, Verantwortung zu übernehmen: „Weil Flucht nicht irgendein Thema ist, sondern Wirklichkeit von immer mehr Menschen wird – und dadurch auch zu unserer? Das ist längst keine Metapher mehr. [...] Wir haben keine Wahl, ob oder ob nicht: Wir sind verantwortlich.“ (Obexer 2015: o. S.).

LITERATUR

- Bachmann-Medick, Doris: *Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive*. In: Dies. (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Fischer 1998.
- Brah, Avtar: *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. New York/London: Routledge 1996.
- Brown, Wendy: *Walled States, Waning Sovereignty*. New York: Zone Books 2010.
- Bude, Heinz / Lantermann, Ernst-Dieter (2006): *Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 2/58 (2006), S. 233–252.
- Butler, Judith: *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. London/New York: Verso 2004.
- Butler, Judith: *Frames of War. When is Life Grievable?* London/New York: Verso 2009.
- Butler, Judith / Spivak, Gayatri Chakravorty: *Sprache, Politik, Zugehörigkeit. Aus dem Englischen von Michael Heitz und Sabine Schulz*. Zürich: Diaphanes 2011.
- Erpenbeck, Jenny: *Gehen, ging, gegangen*. München: Knaus 2015.
- Fiedler, Cornelia: *Kontinentalverschiebung*. In: *Süddeutsche Zeitung* 22.08.2011.
- Friese, Heidrun: *Flüchtlinge. Opfer – Bedrohung – Helden. Zur politischen Imagination des Fremden*. Bielefeld: transkript Verlag 2017.

- Grabowsky, Dennis: *Die Kraft der zwei Ichs*. In: Der Tagesspiegel 15.01.2012. Online: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/die-kraft-der-zwei-ichs/6067596.html> [03.09.2019].
- Grill, Bartholomäus: *Laduuuuma! Wie der Fußball Afrika verzaubert*. Hamburg: Hoffmann und Campe 2009.
- Hermes, Stefan: *Grenzen der Repräsentation. Zur Inszenierung afrikanisch-europäischer Begegnungen in Jenny Erpenbecks Roman „Geben, ging, gegangen“*. In: Acta Germanica 46 (2016), S. 179–191.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone: *Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender*. In: eDUSA 13/1 (2018), S. 1–15. Online: <https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2018-Hille-Schiedermaier.pdf> [24.09.2019].
- Hohenstein, Katharina: *Maxi Obexers gefährlich lachende Hunde. Interview mit Obexer*. In: *Franzmagazine* 29.05.2012. Online: <http://franzmagazine.com/2012/05/29/maxi-obexers-gefahrllich-lachende-hunde/> [06.06.2016].
- Homer: *Odyssee. Übersetzt von Johann Heinrich Voss*. Frankfurt/M.: Fischer 2008.
- Jansen, Jan C. / Osterhammel, Jürgen: *Dekolonisation. Das Ende der Imperien*. München: Verlag C.H. Beck 2013.
- Keupp, Heiner: *Individualisierung. Riskante Chancen zwischen Selbstsorge und Zonen der Verwundbarkeit*. In: Berger, Peter A. / Hitzler, Ronald (Hg.): *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert ‚jenseits von Stand und Klasse‘?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 245–261.
- Ludewig, Alexandra: *Jenny Erpenbecks „Geben, Ging, Gegangen“ (2015). Eine zeitlose Odyssee und eine zeitspezifische unerhörte Begebenheit*. In: Hardtke, Thomas / Kleine, Johannes / Payne, Charlton (Hg.): *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Göttingen: V & R 2017, S. 269–285.
- Lühmann, Hannah: *Ein Roman als Crashkurs in Flüchtlingskunde*. In: Die Welt 31.08.2015.
- Magenau, Jörg: *Ein Stückchen Acker in Ghana*. In: Süddeutsche Zeitung, 30.08.2015.
- Möller, Stefan: *Annäherung durch Verfremdung. Über Maxi Obexers lesenswerten Flüchtlingsroman „Wenn gefährliche Hunde lachen“*. In: Glanz&Elend Magazin für Literatur und Zeitkritik 2011. Online: http://www.glanzundelend.de/Artikel/abc/o_p/obexer.htm [06.06.2019].
- Obexer, Maxi: *Wenn gefährliche Hunde lachen*. Bozen/Wien: Folio Verlag 2011.
- Obexer, Maxi: *Warum sollen Autoren Verantwortung übernehmen?* In: 39 Null Magazin für Gesellschaft und Literatur 18.07.2015. Online: <https://39null.com/blog/warum-sollen-autoren-verantwortung-uebernehmen> [06.06.2016].
- Osterhammel, Jürgen: *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: Verlag C.H. Beck 2003.

- Pfaff-Czarnecka, Johanna: *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung*. Göttingen: Wallstein Verlag 2012.
- Stan, Corinna: *A life without a shoreline: Tropes of refugee literature in Jenny Erpenbeck's „Go, Went, Gone“*. In: *Journal of Postcolonial Writing* 54/6 (2018), S. 795–808. Online: <https://doi.org/10.1080/17449855.2018.1551272> [02.09.2019].
- Steckenbiller, Christiane: *Futurity, Aging and Personal Crises: Writing about Refugees in Jenny Erpenbeck's „Geben, ging, gegangen“ (2015) and Bodo Kirchhoff's „Widerfahrnis“ (2016)*. In: *The German Quarterly* 92/1 (2019), S. 68–86.
- Sternburg, Judith von: *Jedermann und die Afrikaner*. In: *Frankfurter Rundschau* 01.09.2015.
- Stone, Brangwen: *Trauma, Postmemory, and Empathy: The Migrant Crisis and the German Past in Jenny Erpenbeck's Geben, ging, gegangen [Go, Went, Gone]*. In: *Humanities* 6/88 (2017) S. 1–12; <http://dx.doi.org/10.3390/h6040088> [02.09.2019].
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press 1988, S. 271–313.
- Theele, Ivo: *Der ‚Schlepper‘, das unbekannte Wesen. Formen der Fluchthilfe in Maxi Obexers „Wenn gefährliche Hunde lachen und Illegale Helfer“*. In: Hardtke, Thomas / Kleine, Johannes / Payne, Charlton (Hg.): *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Göttingen: V & R 2017, S. 287–303.
- Varela, Maria do Mar Castro: *Grenzen dekonstruieren – Mobilität imaginieren*. In: Bleuler, Marcel / Moser, Anita (Hg.): *Ent/grenzen. Künstlerische und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Grenzräume, Migration und Ungleichheit*. Bielefeld: transcript Verlag 2018, S. 23–34.

ZUGEHÖRIGKEITSORIENTIERUNG AM BEISPIEL VON SASHA SALZMANN'S *AUßER SICH*

1. ZUGEHÖRIGKEIT(EN)

Der Begriff der ‚Zugehörigkeit‘ taucht in den letzten Jahren vermehrt in gesellschaftlichen Diskursen auf, wobei nicht immer klar ist, was darunter eigentlich verstanden wird. Zumeist wird auf nationale oder ethnische Zugehörigkeit rekurriert, oft wird dies verbunden mit dem Infragestellen¹ der Zugehörigkeit einzelner Individuen oder Gruppen.

Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache findet sich noch oft diese Verengung auf eine „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ – um einen Begriff von Paul Mecheril (2003: 23–27) aus der Migrationspädagogik anzuführen. Der Begriff verweist auf die oftmals erfolgende Gleichsetzung von nationalen/staatlichen Zugehörigkeiten mit kulturellen und ethnischen Zugehörigkeiten. Diese Amalgamierung der in der Regel unterscheidbaren Zugehörigkeitssettings erfolgt oftmals in den Alltagsdiskursen. Sie findet sich aber auch in Aufgabenstellungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, da in den nach wie vor zum Standardrepertoire gehörenden „kulturvergleichenden“ Aufgaben in Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien zumeist nicht stringent zwischen den oben genannten Zugehörigkeitssettings unterschieden wird.

Vermutlich ist dies auch der Tatsache geschuldet, dass der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) in seiner ursprünglichen Fassung und verschiedene sich auf ihn beziehende Curricula² beharrlich die Interkulturelle Kompetenz als eines der Ziele von Fremdsprachenunterricht festschreiben (GER 2001: 14; 106). Für den GER deutet sich in seiner neuesten Ausgabe (2020: 34) hier ein Paradigmenwechsel an, von nun an sollen Plurilingualität und Plurikulturalität fokussiert werden. Wobei selbst bei einer interkulturellen Herangehensweise nicht gesagt ist, dass der interkulturelle Ansatz so enggeführt auf klar abgrenzbare Kulturen verstanden werden muss. Jedoch zeigt sich die Wirkmächtigkeit der Kon-

¹ Beispielsweise die diskursiv immer wieder durch Politiker*innen oder medial aufgeworfene Fragestellung, ob der Islam zu Deutschland gehöre oder nicht. Dabei ist es unerheblich, ob diese Frage mit ja oder nein beantwortet wird, da durch die Frage selbst schon eine Ab- und Ausgrenzung erfolgt.

² So etwa die Rahmencurricula des Goethe-Instituts für studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen oder auch das Rahmencurriculum für die Integrationskurse in der überarbeiteten Fassung von 2016.

struktion von klar unterscheidbaren Nationalkulturen beispielsweise sehr häufig in Kommunikationssituationen in der unterschiedlichen Verhaltenswahrnehmung der Sprechenden, wenn eine andere kulturelle Zugehörigkeit angenommen wird, wie Claudia Foltin und Heike Guder ausführen:

Oft wird das Verhalten einer anderen Person mit ihren persönlichen Charaktereigenschaften begründet, situative Faktoren oder kulturelle Prägungen werden außer Acht gelassen. Oder das Verhalten der Person wird ausschließlich aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit erklärt. Dabei wird ihre Individualität nicht gesehen und nicht darüber nachgedacht, inwieweit die situativen Faktoren das Verhalten beeinflusst haben. (Foltin / Guder: 103)

Dies zeigt, dass ein Rekurrenieren auf die Vielfalt von Zugehörigkeiten (nicht nur) im Fremd- und Zweitsprachunterricht sinnvoll wäre, um das beschriebene Muster zu durchbrechen. Obwohl es bereits Ansätze gibt, die nicht mehr auf klar abgrenzbare Nationalkulturen rekurrenieren, wie etwa das erweiterte interkulturelle Modell von Norbert Mecklenburg (2008) oder das bereits zu Beginn der 1990er Jahre entwickelte Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch (1995), verbleiben auch diese Modelle vom Grundsatz her auf der Ebene von Kulturen nationaler oder ethnischer Prägung.

Zugehörigkeiten von Menschen zeigen sich aber eben nicht nur auf dieser ethnisch-nationalen Ebene, sondern in ihren sozialen Kontexten, in religiösen Zugehörigkeiten, in Weltanschauungen, Geschlechtsidentitäten, sexuellen Orientierungen, in Generationszugehörigkeiten, Klassen- und Bildungskontexten. Darüber hinaus treten zu diesen mehr oder weniger festgeschriebenen Zugehörigkeiten auch solche, die durch die Menschen relativ frei gewählt werden können.

Joanna Pfaff-Czarnecka (2012: 8) nennt Zugehörigkeit ein Angebot einer

emotionalen sozialen Verortung, die durch gemeinsame Wissensvorräte, das Teilen von Erfahrungen oder die Verbundenheit durch Bande von Gegenseitigkeit entsteht und bekräftigt wird, die man nicht explizit zu thematisieren braucht.

Dies klingt zunächst unproblematisch und konfliktfrei. Allerdings wäre es zu kurz gedacht, Zugehörigkeiten als ausschließlich inkludierend zu zeichnen. Eine Zugehörigkeit impliziert, dass es auch eine Nicht-Zugehörigkeit geben kann. Zugehörigkeiten sind Ergebnis von Aushandlungsprozessen bei denen auch Machtstrukturen mitgedacht werden müssen. Durch Zuschreibungen im diskursiven Raum können Einzelne inkludiert oder auch exkludiert werden. Ein Rekurrenieren auf Zugehörigkeiten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erscheint somit sehr sinnvoll, da jeder Mensch Teil zahlreicher Zugehörigkeitskontexte ist. Das Konzept bietet Lernenden die Möglichkeit der Selbstverortung und kann durch die Sensibilisierung für die gesellschaftliche Vielfalt zu einer Verstärkung des Empathievermögens führen.

2. ZUGEHÖRIGKEITSORIENTIERUNG IN DER FREMD- UND ZWEITSPRACHLICHEN LITERATURDIDAKTIK

Wie lässt sich nun diese Zugehörigkeitsorientierung in die Literaturdidaktik einbringen? Viel zu oft finden wir noch literaturdidaktische Herangehensweisen, die sich nur auf bestimmte Aufgabenstellungen zu Texten beschränken – sehr oft den bereits erwähnten Kulturvergleich. Die Vereinfachung von Konzepten von Identitäten und Zugehörigkeiten dient dabei oftmals einer scheinbaren Simplifizierung für die fremdsprachlichen Lesenden, wird aber weder der außerliterarischen Realität noch dem literarischen Text gerecht.

Zafer Şenocak schreibt zur Komplexitätsreduktion, die sich auch in vielen öffentlichen Diskursen wiederfindet:

Ein starres Zuordnungssystem von Identität und Zugehörigkeit, das mit klaren Grenzen operiert, mag Sehnsüchte bedienen, die mehr Ordnung oder Sicherheit versprechen. Doch es schafft auch eine künstlich abgeschottete Welt. (Şenocak 2011: 117)

Anders gewendet und direkt auf die Arbeit mit literarischen Texten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht bezogen, bedeutet das, dass den Deutschlernenden durch entsprechende Aufgabenstellung ermöglicht werden sollte, die Komplexität eines literarischen Textes zu erkennen, sowie – und das ist ein wichtiger Punkt – möglicherweise vorhandene Ordnungen und Zuschreibungen in Texten kritisch zu hinterfragen.

Gerade die Beschäftigung mit literarischen Texten fördert und fordert eine Auseinandersetzung mit Komplexität, mit Hilfe derer nicht nur eine Erweiterung der Sprachbewusstheit erreicht wird, insbesondere durch das Verstehen und Nachvollziehen von Bedeutungsherstellung, sondern auch eine Weiterentwicklung der Fähigkeit, an Diskursen in der deutschen Sprache teilzunehmen (vgl. Schweiger 2014: 76–77).

Dabei wird das Augenmerk auf die Gemachtheit des Textes gelegt und auf Zugehörigkeiten bezogen kann gefragt werden, wie diese im literarischen Text sprachlich hergestellt und beschrieben werden, wie und ob Ordnungen und Abgrenzungen aufgestellt werden.

Dabei nehmen die Lernenden selbst an den diskursiven Ver- und Aushandlungen teil, können sich positionieren, die eigene Persönlichkeit und Identität stärken (vgl. Hille 2015: 110) sowie sich selbst im Geflecht der Zugehörigkeiten verorten.

Für ein zugehörigkeitsorientiertes Arbeiten mit Literatur ist meiner Ansicht nach insbesondere die traditionelle literaturwissenschaftliche Figurenanalyse von großem Wert. Wenn diese umfassend geleistet wird, können Lernende durch diesen Zugang die vielfältigen und möglicherweise widersprüchlichen Zu-

gehörigkeitskontexte von Figuren wahrnehmen. Dafür muss ein präziser Blick geschult werden, der verhindert, dass sich auf die eher vordergründigen Figurenmerkmale wie beispielsweise eine ethnische Zugehörigkeit konzentriert wird. Immer sind auch andere Zugehörigkeiten von Figuren wahrzunehmen, um deren Individualität herauszuarbeiten. Die Figuren müssen in ihrer Konstellation zueinander gesehen werden, die direkten Figurencharakterisierungen durch Erzählinstanz, Sprechakte und andere Figuren, müssen hierzu genau betrachtet werden. Wichtig erscheint auch der intersektionale Aspekt. Die Zugehörigkeiten von Figuren sollten nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ihren Verwobenheiten, in ihren Zusammenhängen und Wechselwirkungen. In gewisser Weise ist dieser zugehörigkeitsorientierte Blick bereits in den in Ciceros *De Interventione* beschriebenen *argumenta a persona* angelegt, die nach *nomen* (Name), *natura* (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Geburtsort, Familienstand, ‚feste‘ Charaktereigenschaften), *victus* (Bildungsstand, Beruf), *fortuna* (gesellschaftliche Stellung / Ansehen), *habitus* (Fähigkeiten und Tugenden), *adfectio* (assoziierte emotionale Zustände), *studio* (spezifische Interessen / Neigungen), *consilia* (Projekte der Person) und *facta* (Einzelthaten) unterscheiden (vgl. z. B. Schneider 2010:23). Deutlich wird hier, obwohl diese sehr schematische Vorgehensweise für den heutigen Gebrauch nur eingeschränkt geeignet erscheint, dass die *argumenta a persona* bereits wichtige Kategorien für ein zugehörigkeitsorientiertes Arbeiten enthalten, insbesondere mit den vier erstgenannten Kategorien, die aber durch weitere Zugehörigkeitskategorien, wie religiöse, sprachliche, geschlechtliche und sexuelle zu ergänzen wären. Sicher wäre heute nicht mehr so scharf zwischen *victus* und *fortuna* zu trennen, *consilia* und *facta* erscheinen für den heutigen Gebrauch vernachlässigbar.

Dabei können nicht nur die Differenzbeziehungen in den Blick genommen, sondern auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Figuren herausgearbeitet werden, da so aufgezeigt werden kann, dass Figuren, die sich aufgrund eines vordergründigen Zugehörigkeitsmerkmals deutlich unterscheiden dennoch über zahlreiche Gemeinsamkeiten verfügen, die bei einer ausschließlich auf *ein* Zugehörigkeitssetting fokussierenden Arbeit mit dem Text (z. B. Geschlecht) aus dem Blick geraten würden. Insbesondere hier kann es auch von Interesse sein, Nebenfiguren, die wenig differenziert gezeichnet werden, zu analysieren. Haben sie eine Wirkung auf das Gesamtgefüge, werden möglicherweise (Nicht-)Zugehörigkeiten der Hauptfiguren erst durch die Nebenfiguren ersichtlich?

Auch die Erzählperspektive kann ein wichtiger Punkt in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Zugehörigkeitssettings sein: Welcher Blick wird auf die fiktive Welt geworfen, aus welchem Winkel? Gibt es Wertungen und wie sind diese sprachlich umgesetzt? Kommt ein Nähe- oder Distanzverhältnis zum Ausdruck?

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die historische Kontextualisierung eines Textes. Vieles, was uns aus synchroner Perspektive fremd erscheint, wird in diachroner Perspektive vielleicht nachvollziehbar und eröffnet so neue Verstehenshorizonte.

Neben den hier gezeigten, stärker literar-ästhetischen und analytischen Herangehensweisen, sind im Sinne eines zugehörigkeitsorientierten Arbeitens mit Literatur auch einige Methoden der handlungs- und produktionsorientierten Herangehensweisen an Texte sinnvoll nutzbar, denn sie erlauben eine „Integration von Text- und Leserorientierung“ (Maiwald 2015: 86). Einige der typischen Aufgaben der handlungs- und produktionsorientierten Literaturarbeit erscheinen sehr geeignet zur Umsetzung einer Zugehörigkeitsorientierung: eine Figur einen Brief schreiben zu lassen, ein Standbild der Figuren erstellen, um deren Positionierung zueinander zu klären, sich alternative Reaktionsmöglichkeiten der Figuren überlegen (und diskutieren, ob diese der Figur tatsächlich möglich wären), eine Szene aus der Perspektive einer anderen Figur beschreiben etc. Gerade die Perspektivübernahme erscheint im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung des Empathievermögens von großem Wert. Wichtig ist jedoch, dass diese Methoden ergänzend und immer wieder in Gegenüberstellung mit dem Text genutzt werden, so kann eine doppelte Zugehörigkeitsorientierung erreicht werden d. h. sowohl die individuell im Text gezeichneten Zugehörigkeiten werden herausgearbeitet, aber auch die individuellen Zugehörigkeiten der Lernenden werden durch die Möglichkeit einer Positionierung durch diese Verfahren stärker berücksichtigt.

Bei der Auswahl der Texte bzw. Textauszüge ist danach zu fragen, ob sie verschiedene Perspektiven von Zugehörigkeit eröffnen, d. h. werden im Text verschiedene Zugehörigkeitsmerkmale der Figuren deutlich? Werden diese Zugehörigkeitsmerkmale der Figuren differenziert dargestellt oder handelt es sich um stereotype Darstellungen? Im letzteren Fall ergibt sich die weiterführende Frage, ob die Stereotypen von den Lernenden durch genaue Lektüre und/oder entsprechende Aufgabenstellungen zu erkennen sind. Gleiches gilt für literarische Welten, in denen abweichende Figuren im Grunde nur als Folie dienen, um die ‚Normalität‘ der anderen Figuren zu unterstreichen: auch hier ist zu überlegen, ob dies von Lernenden ohne weitere Hilfestellungen erfasst werden kann, oder ob ggf. ergänzende Materialien notwendig sind.³

³ Insbesondere bei sprachlichen Mustern, die als tradiert gelten können, kann dies notwendig sein. Dies kann Machtasymmetrien genauso betreffen, wie bestimmte Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft an Minderheiten, die durch ihre permanente Perpetuierung in den Diskursen ggf. gar nicht (mehr) als Zuschreibungen erkannt werden.

3. SASHA SALZMANNS *AUßER SICH*

Sasha Salzmanns im Jahr 2017 erschienener Roman *Außer sich* ist ein Text, der zahlreiche Ansatzpunkte für ein zugehörigkeitsorientiertes Arbeiten mit Literatur im fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht eröffnet.

Aufschlussreich ist es, den Text vor dem Hintergrund von Sasha Salzmanns Zusammenarbeit mit Max Czollek zu sehen, insbesondere mit der von den beiden Autor*innen kuratierten Veranstaltung *Desintegration. Ein Kongress zeitgenössischer jüdischer Positionen*, die im Mai 2016 im Studio Я des Maxim-Gorki-Theaters Berlin stattfand. Hier wurde im Rahmen von Workshops, Lesungen, Diskussionsrunden und anderen Formaten der Frage nachgegangen, welche Selbstauffassungen jüdischer Identität in Deutschland existieren und was diese vor dem Hintergrund des von außen, von der Mehrheitsgesellschaft, herangetragenem Bildes einer Opfergruppe bedeuten könnten.⁴ In Deutschland zeigt sich diskursiv eine deutlich eingengegte Sichtweise auf jüdisches Leben, die auf die Vergangenheit orientiert und stets mit der Shoah verbunden ist. Andere jüdische Zugehörigkeiten, etwa jene der sogenannten Kontingentflüchtlinge, die nach 1990 in die Bundesrepublik kamen und eine deutliche Mehrheit⁵ innerhalb der jüdischen Bevölkerung Deutschlands stellen, kommen in der Sicht der deutschen Mehrheitsgesellschaft auf jüdisches Leben kaum vor (vgl. auch Salzmann 2019: 23–24). Max Czollek führt dies in seinem im Nachgang des o.g. Kongresses 2018 erschienenen Buch *Desintegriert Euch. Ein Manifest* genauer aus: Jüdische Vielfalt sei in Deutschland nicht repräsentiert, auch weil jüdische Deutsche bereits als das ‚Andere‘ aus Sicht der deutschen Mehrheitsgesellschaft definiert seien. Im Rekurs auf den von Bodemann (1996) geprägten Begriff ‚Gedächtnistheater‘ erläutert Czollek, dass jüdischen Menschen in Deutschland die feste Rolle der ‚Opferjuden‘ zugewiesen und somit kein Platz für die vielfältigen historischen und ethnischen Hintergründe der heute in Deutschland lebenden jüdischen Bevölkerung sei (vgl. Czollek 2018: 8; 21). Diese letztlich homogenisierende Sichtweise gelte es aufzubrechen, „den *deutschen* Blick und das *deutsche* Begehren sichtbar zu machen“ und dieses Begehren mit einer radikalen Diversität zu konterkarieren (vgl. Czollek 2017: 122; Hervorhebung im Original).

Sasha Salzmann folgt mit *Außer sich* diesem Leitsatz in einer radikalen Konsequenz und so gehört dieser Roman zu einer kleinen Anzahl rezenter Romane⁶,

⁴ Vgl. <https://gorki.de/de/themenseite-festival-desintegration> (letzter Zugang 27.12.2019).

⁵ Vgl. Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland für das Jahr 2015. Herausgegeben von der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland.

⁶ In der vergangenen Dekade sind einige, zumeist autobiografisch geprägte, Romane erschienen, die auf jüdische Deutsche mit sowjetischem Migrationshintergrund rekurrieren. So u. a. Olga Grijasnowas *Der Russe ist einer, der Birken liebt* (2012); Jan Himmelfarbs *Sterndentung*

die eine Leerstelle in der deutschsprachigen Literatur und noch mehr im deutschsprachigen Diskurs zu jüdischem Leben in Deutschland schließen. Der Roman zeigt eine lebendige und vielschichtige Zeichnung (nicht nur) jüdischer Zugehörigkeiten in Deutschland, die sich aus den diversen Lebensläufen der Eltern, Großeltern und Urgroßeltern ergibt, denn die Romanhandlung ist nicht nur in der Gegenwart zu verorten. Dem Beginn der Rahmenerzählung ist ein nur zweiseitiges Kapitel vorangestellt, das die Migration der Familie Tschepanow als jüdische Kontingentflüchtlinge von Moskau nach Deutschland am Anfang der 1990er Jahre beschreibt. Im darauffolgenden Kapitel, das in den 2010er Jahren angelegt ist, befindet sich die Hauptfigur Ali am Flughafen von Istanbul, wo sie von Onkel Cemal abgeholt wird, der eigentlich der Onkel ihres Berliner Mitbewohners Elyas ist. Der Grund dieser Reise ist, dass ihr Zwillingenbruder Anton verschwunden ist. Das einzige Lebenszeichen ist eine Postkarte aus Istanbul. Während die Hauptfigur verzweifelt ihren Zwillingenbruder sucht, wird in einzelnen Kapiteln ein Rekurs auf die Geschichte der Familie über vier Generationen hinweg genommen. Geradezu programmatisch ist dem Roman ein Zitat vorangestellt, das die Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart betont:

Ingeborg Bachmann schreibt:

„Nur die Zeitangabe mußte ich mir lange überlegen, denn es ist mir fast unmöglich, ‚heute‘ zu sagen, obwohl man jeden Tag ‚heute‘ sagt.“

Die Zeit ist also ein Heute, von vor hundert Jahren bis jetzt. (Salzmann 2017: 7)

Tatsächlich zeigt sich in den einzelnen Kapiteln, dass viele Erlebnisse der Verwandten starke Verbindungen zueinander haben und eine gewisse Parallelität aufweisen. Durch den Wechsel der einzelnen Kapitel, in denen die Geschichte verschiedener Angehöriger der Hauptfigur erzählt wird, zu jenen, die in der Jetzt-Zeit in Istanbul spielen, wird ein Gefühl der Rastlosigkeit evoziert. Gleichzeitig sind aber alle Kapitel miteinander verbunden und fügen sich zu einem Gesamtbild.

Migration ist ein bestimmendes Thema des Werks. In fast allen Generationen erfolgen – oft erzwungene – Ortswechsel der Figuren. Diese Ortswechsel führen zu Traumata bei den Angehörigen der Familie. Besonders deutlich wird das anhand der Figur Ali. Diese hat bei der Migration als Kind im Zug Hähnchenfleisch gegessen und wird fortan beim Überschreiten von Grenzen, in Situationen, in denen sie sich orts- und haltlos fühlt, immer den Geschmack von fettigem Hähnchenfleisch auf dem Gaumen spüren (Salzmann 2017: 5; 32–33; 37; 82).

(2015); Dmitrij Kapitelmans *Das Lächeln meines unsichtbaren Vaters* (2016); Anna Galkinas *Das neue Leben* (2017).

Herkunft ist für Ali in ihrer Bedeutung ambivalent und problematisch, dies wird deutlich, als eine Frau versucht, auf einer Party mit Ali zu flirten.

„Hi“, sagte sie.

„Bist du allein, hier?“

„Nein mein Freund ist auf der Tanzfläche“

„Ah, dein Freund“ das Mädchen zog das Wort wie eine Beleidigung in die Länge, ließ sich aber nicht abbringen: „Meine Freundin kommt erst nächsten Monat nach Istanbul, sie ist Belgierin, ich vermisse sie ziemlich, weißt du. Du siehst ihr übrigens ähnlich, bist du Belgierin?“

„Nein“

„Was bist du dann?“

Ali überlegte, was schneller gehen würde, mit dem Mädchen auf die Toilette zu gehen oder ihr zu erklären, dass sie kein Interesse hatte.

„Rate.“

„Spanierin?“

„Ja. Richtig.“

„Wow, das ist ziemlich toll. Kannst du mir was auf Spanisch sagen?“

„Иди на хуй!“ fluchte Ali in einer sanften Tonlage.

„Das klingt so schön!“ [...]

„Und dein Freund, ist er auch Spanier?“

„Nein, der ist Tunesier.“

„Habt ihr euch in Istanbul kennengelernt?“

„Nein, im Irak.“

„Seid ihr bei einer NGO oder so was?“

„Genau.“

(Salzmann 2017: 226)

Dieser Auszug zeigt ein bestimmendes Element des Romans, es sind nicht die geografischen Orte, die für die Figuren ein Gefühl von Zugehörigkeit zulassen. Vielmehr erscheinen die Orte teilweise austauschbar. Eine besondere Bedeutung haben hingegen die Sprachen: in emotionalen Situationen kommt Ali das Russische in den Sinn. Aber gleichzeitig wird die Sprache mit Misstrauen verbunden, was in einer Erinnerung an ein Gespräch mit Alis Urgroßvater Schura deutlich wird, der von seiner Internierung erzählt.

Ich misstraute Schura nicht, ich wusste, er würde nie absichtlich die Vergangenheit beschönigen, die ihm so viele Furchen in sein weiches Gesicht geschlagen hatte, ich misstraute der bildreichen Sprache, in der er erzählte, weil ich meiner Muttersprache grundsätzlich misstraue. Weil sie so viel besser ist als die Welt, aus der sie kommt, blumiger und bedeutsamer, als die Realität je sein könnte. (Salzmann 2017: 167)

Insgesamt bietet der Roman ein vielstimmiges Bild, neben Russisch erklingen Türkisch, Rumänisch, Jiddisch und Ukrainisch, zumeist in bedeutsamen Situationen. So erobert der Urgroßvater Schura das Herz der Urgroßmutter damit, dass er in der Öffentlichkeit Jiddisch mit ihr spricht (Salzmann 2017: 111–114); Streitigkeiten beginnen auf Ukrainisch (Salzmann 2017: 98; 244). Die Sprachen stehen einerseits für das Selbstverständnis der Figuren, knüpfen Bande zwischen ihnen. Andererseits wird Sprache auch zum Exklusionsinstrument, so beispielsweise in der Figur des Vaters Kostja, der nach der Migration nach Deutschland starke Mühen hat, die deutsche Sprache zu erlernen und deshalb nicht Fuß fassen kann. Teilweise fungiert dieses Nicht-Beherrschen der Sprache aber auch als ein Schutz gegen Anfeindungen (Salzmann 2017: 83–84).

Diskriminierungserfahrungen verschiedener Intensität aufgrund der jüdischen Zugehörigkeit sind ein wiederkehrendes Element über die Generationen. Werden die Zwillinge Anton und Ali in Russland noch wegen ihres Jüdisch-Seins von anderen Kindern diskriminiert, so sind sie in Deutschland plötzlich für die Anderen Russen und werden aufgrund dessen diskriminiert (Salzmann 2017: 77). Selbst die Ehe der Eltern Valja und Kostja geht auf die Furcht vor Diskriminierung zurück und führt zu einer Verbindung zwischen zwei Menschen, die außer dem Jüdisch-Sein wenig gemeinsam haben (Salzmann 2017: 48–49). Während die Familie Kostjas aus einem sowjetischen Dorf in der Nähe Moskaus stammt und wenig Bildung genossen hat, sind in der Familie Valjas alle Verwandten seit Generationen Mediziner*innen und entstammen der Stetl-Kultur der Westukraine. Nach der Immigration nach Deutschland fasst die bildungsorientierte Valja schnell Fuß und lernt relativ schnell die deutsche Sprache, während ihr Mann einfach keinen Zugang zu Sprache und Land bekommt (vgl. Salzmann: 79). Die Ehe zerbricht schließlich und Kostja unternimmt einen Versuch der Remigration nach Russland, der aber scheitert.

Insbesondere in den Istanbul- und Berlin-Kapiteln werden weitere Zugehörigkeitssettings deutlich: Geschlechter und sexuelle Orientierungen erscheinen teilweise fluide. Besonders deutlich wird das an der Figur Ali, die Frauen wie Männer gleichermaßen begehrt und sich in Istanbul schließlich entscheidet, sich Testosteron vom Schwarzmarkt zu spritzen, weil sie ein Er ist. Auf die Frage ihres Freundes Katho, einem trans Mann, warum Ali auch Testosteron nehmen wolle, kommt es zu folgender Ausführung:

Ich hatte mir keine Erklärung überlegt. Keine Rede, kein Bekenntnis, noch nicht mal die Formulierung eines Wunsches, ich hatte überhaupt nicht nachgedacht. Irgendetwas in mir hatte gesprochen, und ich folgte diesen Wörtern, die aus mir herausflogen wie Vögel. Ich ging davon aus, dass sie wüssten, wohin. (Salzmann 2017: 235)

Das Bild der herausfliegenden Vögel ist emblematisch für den Roman. Es zeigt sich bereits im Cover des Buches und steht für die Befreiung, die Ali im Verlaufe des Romans durchlebt. Angelegt ist die Thematik Transgeschlechtlichkeit bereits deutlich früher, so möchte Ali sich als Kind die Haare genauso kurz schneiden wie die des Zwillingbruders, was die Mutter verbietet, da die Haare die Ehre der Frau seien. Das Kind antwortet darauf: „Und was ist, wenn ich keine Frau bin?“ „Was bist du dann, ein Elefant?“ (Salzmann 2017: 89).

Während Katho im Roman deutlich als trans Mann in der Transition gezeichnet wird, scheint Alis Schritt von deutlich mehr Radikalität geprägt, denn er läuft auf die Übernahme der Identität des Zwilling hinaus. Ali möchte fortan als Anton angesprochen werden, also jenem verschwundenen Zwilling. Die Beziehung der Zwillinge wird im Text als symbiotisches Verhältnis gezeichnet, das kurz vor Verschwinden des Bruders in einer inzestuösen Verbindung gipfelte. Der verschwundene Bruder wird so quasi sublimiert. Diese Irritationen ergeben sich aus einem wiederkehrenden Muster des Romans, denn im Grunde bleibt zunächst unklar, ob es sich bei Anton um einen real existierenden Zwillingbruder oder um die männliche Verkörperung der gleichen Figur handelt, denn beim Blick in den Spiegel ist es oftmals Anton, der Ali als Spiegelbild gegenübergestellt ist (Salzmann 2017: 226). Für die Lesart einer Figur in zwei Verkörperungen spricht insbesondere, dass dem zweiten, deutlich kürzeren Teil des Romans, der aus Sicht des ‚Bruders‘ Antons geschrieben ist, eine Äußerung Alis vorangestellt ist, die Anton eher als die Möglichkeit eines männlichen Ichs erscheinen lässt:

Ich erdenke mir neue Personen, wie ich mir alte zusammensetze. Stelle mir das Leben meines Bruders vor, stelle mir vor, er würde all das tun, wozu ich nicht in der Lage gewesen bin, sehe ihn als einen, der hinauszieht in die Welt, weil er den Mut besitzt, der mir immer gefehlt hat, und ich vermisse ihn. (Salzmann 2017: 275)

Formal ist bemerkenswert, dass der Roman über weite Strecken heterodiegetisch mit Nullfokalisierung erscheint bis unvermittelt auf Seite 85 ein Ich auftaucht. Von diesem Moment an gibt es einen immer wiederkehrenden Wechsel zwischen hetero- und homodiegetischem Erzählen, wobei die Frequenz, mit der das Ich auftaucht, höher wird. Das Ich erscheint, als die Hauptfigur sich an die Schwangerschaft der Mutter mit den Zwillingen ‚erinnert‘: „Ich sehe sie [die Mutter, Valja O.V.] in Jeans und Rollkragenpullover mit am großen Zeh gestopften Socken auf der karierten Steppdecke liegen, mit den Händen auf dem gewölbten Bauch [...] Ich liege auch irgendwo da auf dem Bett, aber ich kann mich nicht sehen, ich habe keine Erinnerungen, habe eine Nabelschnur, die ins Nichts führt, habe ein anderes Lebewesen neben mir, in demselben Nichts, das mich streift, leicht wie ein Luftballon, höre Fetzen von dem, was Valja sagt, und bringe sie zusammen mit anderen Bildern aus Quellen, für die ich nicht bürgen kann.“ (Salzmann 2017: 85–86).

Das hier auftauchende Ich markiert einen abermaligen Beginn, es steht nach einer Reihe von Kapiteln, in denen die Geschichten der Generationen vor ihm und deren Traumata erinnert wurden. Die „Nabelschnur führt ins Nichts“, weil Ali auf die flüchtigen Erzählungen der Verwandten angewiesen ist und diese Fragmente selbst zusammensetzen muss, um an dieses Ich zu gelangen. Gleichzeitig markiert dieses Ich einen Beginn, es steht an der Schwelle zum Kapitel „Anfang“ in dem zum ersten Mal in einem Erinnerungsfragment die Transgeschlechtlichkeit Alis deutlicher sichtbar wird.

Die „Nabelschnur ins Nichts“ steht aber auch für die nicht erzählten Geschichten der Familie, die mögliche Negierung und Verdrängung der Geschichte von Familienmitgliedern, die Ali ähnlich waren: „[Katho und Ali] wünschten sich, mehr über sich selbst sagen zu können, als welchen Ort sie verlassen hatten. Wünschten sich Vorfahren, die so waren wie sie. Onkel mit rasierten Beinen, die nachts ihre Bäuche in Corsagen und Kleider zwängten, Tanten mit Wasserwelle und schwarzem Lippenstift, die in Anzügen durch die Straßen spazierten. Keine dieser Geschichten hatte je ihren Weg in die Erzählungen von Familien gefunden, aber es musste sie doch gegeben haben, also was war falsch daran, sie sich zu erdenken?“ (Salzmann 2017: 136) Dass die Transition Ali näher an sich selbst gebracht hat, ihm erst ermöglicht hat, von sich als ein Ich zu denken, wird in einer direkten Reflexion deutlich, als er seine Großeltern Danja und Emma besucht und diese zum ersten Mal mit seinem nun deutlich männlicheren Erscheinungsbild konfrontiert sind.

Ich war damals noch gewohnt, von mir außerhalb meiner selbst, von mir in der dritten Person zu denken, als einer Geschichte, die irgendwem gehört, also erzählte ich ihnen eine Geschichte und hoffte, dass sie mich zu ihrer Entrüstung wieder an sich heranziehen, mich drücken oder wenigstens ansehen würden, das wäre schon viel. (Salzmann 2017: 210)

Ebenfalls auffallend sind die im Roman beschriebenen Freundschaften, die Ali pflegt. Es sind der türkisch-deutsche Elyas, Sohn einer ‚Gastarbeiterin‘; dessen alter Onkel Cemal, der erste seiner Familie, der studieren konnte und sein Freund Mustafa sowie der ukrainische Tänzer Katho, die zu seinem Freundeskreis zählen. Sie alle eint das Anders-Sein und dessen Sichtbarkeit. Salzmann führt im Essay „Sichtbar“ (2019: 26) aus, dass sich die Gemeinschaft der Autor*in aus den ‚Anderen‘ zusammensetzt. „Sie formiert sich nicht nach sexuellen Präferenzen, Geschlechtsidentitäten oder Religionszugehörigkeiten. Wir sind die anderen, die wissen, dass normal uns nichts zu sagen hat. Normal ist keine Kategorie für uns. Wir werden füreinander da sein, wenn die Mehrheitsgesellschaft zuschaut und nicht eingreift. Wir müssen uns nicht in allem einig sein [...]“

Ebenso funktioniert der Freundeskreis der Hauptfigur Ali, es sind Menschen, die auf den ersten Blick unterschiedlicher nicht sein könnten, die aber bei genauerer Betrachtung eben jene Andersartigkeit teilen, die sie vor allem von der ‚unsichtbaren‘ Masse unterscheidet.

4. SCHLUSS

Die hier genannten sind nur einige Aspekte des Romans, der sich zwischen Istanbul, Odessa, Wolgograd, Moskau, Almaty, Berlin, russischen Dörfern und westdeutschen Kleinstädten entspannt und ihn meiner Ansicht nach für ein zugehörigkeitsorientiertes Arbeiten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht geeignet erscheinen lässt.

Dabei wird es im Unterricht nicht darum gehen können, alle aufgezeigten Verortungen von Zugehörigkeiten zu behandeln, sondern exemplarisch mit einzelnen Kapiteln und Auszügen zu arbeiten, was insbesondere dadurch möglich erscheint, dass viele der Kapitel als in sich geschlossene Erzählungen gelesen werden können. Durch entsprechende Auswahl der Auszüge ist eine Fokussierung auf sehr verschiedene Themen möglich, so etwa: ‚Brüche in den Biografien Geflüchteter‘; ‚Antisemitismus‘; ‚Erinnerungskultur(en) in Deutschland und ihre Leerstellen‘; ‚jüdische Zugehörigkeiten (in Deutschland)‘; ‚queere Zugehörigkeiten‘; ‚Homo- und Transfeindlichkeit‘. Je nach gewählter Fokussierung bietet sich eine Vernetzung der gewählten Auszüge mit anderen Texten an. Insbesondere erscheint eine Verbindung mit anderen Texten Sasha Salzmanns lohnenswert. So könnten Auszüge aus dem Essay „Sichtbar“ oder auch aus dem Theaterstück „Muttersprache“ ergänzend gelesen werden. Darüber hinaus bietet sich auch die Arbeit mit vier kurzen Videos des Suhrkamp-Verlages an, die mit Sasha Salzmann gedreht wurden. In den vier Videos von jeweils 1–2 Minuten spricht Salzmann über zentrale Aspekte des Romans, so *Migration*, *Verwandte und Verbündete*, *Identität* und die Verbindung von *Ali und Anton*.

LITERATUR

- Czollek, Max: *Desintegriert Euch. Ein Manifest*. Carl Hanser Verlag: München 2018.
- Foltin, Claudia / Guder, Heike: *Projekt D – Kompetenz und Vielfalt. Diversitätsansätze in der Kompetenzfeststellung. Übungen – Erprobungen und Erfahrungen*. Berlin: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen 2012.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. München: Langenscheidt 2001.

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin: Klett 2020.
- Hille, Almut: *Erinnerung im Dialog: Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Bd. 7). Frankfurt/M. u.a: Peter Lang 2015, S. 103–118.
- Maiwald, Klaus: *Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkerahmen für weiterführende Modellierung(en)*. In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Vol. 2/2 (2015). S. 85–95.
- Mecheril, Paul: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten*. Münster: Waxmann 2003.
- Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium 2008.
- Pfaff-Czarnecka, Johanna: *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung* (Das politische als Kommunikation, Bd. 3). Göttingen: Wallstein 2012.
- Salzmann, Sasha: *Außer sich*. Berlin: Suhrkamp 2017.
- Salzmann, Sasha: *Sichtbar*. In: Aydemir, Fatma / Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.): *Eure Heimat ist unser Alptraum*. München: Ullstein 2019. S. 13–26.
- Schneider, Jost: *Einführung in die Roman-Analyse*. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010.
- Schweiger, Hannes: *Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 2 (2014), 76–85.
- Şenocak, Zafer: *Deutschsein – Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg: Körber 2011.
- Welsch, Wolfgang (1995): *Transkulturalität – Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kultur-Austausch*. Vol. 45/1. S. 39–44.

HYBRIDE RÄUME IN DER LITERATUR

Das Adjektiv „hybrid“ erfährt in den letzten Dekaden eine zunehmende Konjunktur. Geht es um eine Vermischung unterschiedlicher Entitäten, Konzepte oder Materialien, kommt es gerne zum Einsatz. So sprechen wir von hybriden Motoren und hybrider Kriegsführung, hybriden politischen Systemen und hybriden Geschäftsmodellen und nicht zuletzt auch von hybriden Räumen. Dabei ist eine begriffliche Mehrdeutigkeit nicht auszuschließen. Stadtgeograf*innen etwa würden beim Stichwort „hybride Räume“ wohl an Mischformen zwischen Stadt und Land oder auch öffentlichem und privatem Raum denken. Diese sollen jedoch nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen sein. Unter der Überschrift „hybride Räume in der Literatur“ sollen vielmehr literarische Raumkonstruktionen im Vordergrund stehen, die sich in Anlehnung an die postkolonialistische Theorie analysieren lassen: Es geht um „Hybridität als ‚dritter Raum‘, in dem verschiedene Codes, Sprachen, Identitäten, Diskurse und Themen miteinander in Verbindung treten, ohne sich restlos zu vermischen oder zu amalgamieren. Hybridität als Subversion und implizite Kritik an Reinheits- und Identitätsmodellen und -konzepten. Hybridität als Herrschaftskritik.“ (Hielscher 2016: o. S.)

Diese Begrifflichkeit geht insbesondere auf den Literaturwissenschaftler und Kulturtheoretiker Homi K. Bhabha zurück. Mit seinem dekonstruktivistischen Blick auf die Vorstellung ganzheitlicher Kulturen, seinem Fokus auf Machtverhältnisse und der damit einhergehenden Absage sowohl an hergebrachte binäre Oppositionspaare von „Herr und Sklave, ‚weiß‘ und ‚schwarz‘, Zentrum und Peripherie, Zivilisation und Barbarei“ (Struve 2013: 105) als auch die angeblich homogene „Nation“ bietet sich sein Hybriditätskonzept auch für die Analyse deutschsprachiger literarischer Texte an. In Hinblick auf Bhabhas hybriden ‚dritten Raum‘ ist es gerade die „dialogische Fundierung seines Konzeptes, die Auseinandersetzungssituation, die sich inmitten eines hegemonialen Diskurses entfaltet [...] und im Moment des Dialogs den Herrschaftsdiskurs seiner Autorität ‚entkleidet‘“ (Struve 2013: 123), die hier fruchtbar gemacht werden kann. Naheliegender scheint dieser Ansatz insbesondere für die Auseinandersetzung mit belletristischen Texten, die zunächst unter dem heute nicht mehr üblichen Etikett „Gastarbeiter-“ oder auch „Betroffenheitsliteratur“ gefasst wurden und heute meist als „transkulturelle“, „interkulturelle“ oder auch „Migrations-“ oder „Migrantenliteratur“ bezeichnet werden. Ihn darauf zu beschränken, griffe aber zu

kurz, nicht nur, weil diese Art von Literatur in der Regel auf Werke von Autor*innen reduziert wird, deren ‚Muttersprache‘ nicht Deutsch ist, die aber auf Deutsch schreiben. Anwenden ließe er sich unter anderem nämlich sicher auch auf zeitgenössische literarische Texte von Autor*innen, die deutschsprachigen Minderheiten z. B. in Rumänien entstammen, mithin Bevölkerungsgruppen, die von jahrhundertlangem Kultur- und Sprachkontakt und damit verbundenen vielfältigen Aneignungen geprägt sind. Nicht zuletzt aber vermag Bhabhas Hybriditätskonzept den Blick auf Literatur zu schärfen, welche die ethnische und sprachliche Vielfalt (und deren wechselseitige Beeinflussung) in Teilen eines offiziell als homogen imaginierten ‚deutschen Nationalstaats‘ lange vor der Ankunft der ersten ‚Gastarbeiter*innen‘ aus Südeuropa und der Türkei widerspiegelt. Dies soll ein erstes Beispiel illustrieren:

Die Drewenz ist ein Nebenfluss in Polen. Das ist der erste Satz. Und da höre ich gleich: Also war dein Großvater ein Pole. Und da sage ich: Nein, er war es nicht. Da sind, wie man sieht, schon Missverständnisse möglich, und das ist nicht gut für den Anfang. Also einen neuen ersten Satz. Am Unterlauf der Weichsel, an einem ihrer kleinen Nebenflüsse, gab es in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ein überwiegend von Deutschen bewohntes Dorf. Nun gut, das ist der erste Satz. Nun müsste man aber dazusetzen, dass es ein blühendes Dorf war mit großen Scheunen und festen Ställen und dass mancher Bauernhof dort, ich meine den eigentlichen Hof, den Platz zwischen Wohnhaus und Scheune, Kuhstall, Pferdestall und Keller und Speicher, so groß war, dass in anderen Gegenden ein halbes Dorf darauf hätte stehen können. Und ich müsste sagen, die dicksten Bauern waren Deutsche, die Polen im Dorf waren ärmer, wenn auch nicht ganz so arm wie in den polnischen Holzdörfern, die um das große Dorf herum lagen. Aber das sage ich nicht. Ich sage statt dessen: Die Deutschen hießen Kaminski, Tomaszewski und Kossakowski und die Polen Lebrecht und Germann. Und so ist es nämlich auch gewesen. (Bobrowski 2004: 5–6)

Schon auf den ersten Seiten des 1964 erstmals erschienenen Romans *Levins Mühle* von Johannes Bobrowski macht der mühsam nach Worten für die Geschichte der Schuld seines Großvaters suchende Ich-Erzähler seinen Leser*innen anhand der Namen der Dorfbewohner irritierend deutlich, dass es in dem hier literarisch ausgestalteten Teil Westpreußens – der allerdings, so heißt es an anderer Stelle ausdrücklich, genauso gut auch andernorts in einer im heutigen Polen und dem Baltikum liegenden Region liegen könnte (vgl. Bobrowski 2004: 68–69, 151–152, 295) – keine klar abgegrenzten nationalen Identitäten geben kann.

Zwar wird insbesondere von den ‚Deutschen‘ eine solche Klarheit immer wieder postuliert. So sehen sie sich, „eingeschlossen von einem uns zuinnerst

fremden Volkstum“ (Bobrowski 2004: 59), in einem „Abwehrkampf gegen die polnische Überfremdung“ (Bobrowski 2004: 63) begriffen. Mit ihrem teils emphatisch vorgetragenen Bekenntnis zum deutschen Volkstum allerdings – „Hervorragender Mensch, dieser Glinski, so ein deutscher Mann so ein deutscher, und die Frau, die gnädige Frau, das reinste Achtzigtalerpferd, diese Frau Pfarrer, so eine deutsche Frau so eine deutsche“ (Bobrowski 2004: 70) – können sie nicht verschleiern, dass es letztlich um Macht- und Besitzansprüche geht, um „behalten wollen, mehr haben wollen, besser sein wollen als alle anderen“ (Bobrowski 2004: 92). Der Roman exemplifiziert dies insbesondere an der Figur des Großvaters, eines wohlhabenden Mühlenbesitzers, der sich durch Sabotage der Mühle eines jüdischen Konkurrenten entledigt und selbstsicher alle Hebel in Bewegung setzt, als dieser daraufhin gegen ihn klagen will: „Kriech du man nach Briesen aufs Gericht, du langer Laban. Anpinkeln werden sie dich, wir sind hier Deutsche, wenn du das noch nicht gewusst hast. Er jedenfalls, mein Großvater, weiß schon, wer pinkeln und wer alles mitpinkeln wird. Mein Recht, sagt er.“ (Bobrowski 2004: 34)

Die ‚Deutschen‘ wie der Großvater fühlen sich den ‚anderen‘ in der Region lebenden Menschen – „Polen und anderes Volk, Zigeuner und Juden“ (Bobrowski 2004: 92) – überlegen, zum einen durch ihren Besitz, zum anderen aber auch durch ihre vermeintlich stärkere Zugehörigkeit zum Reich mit seinen Insignien der Macht wie den Gerichten, Gefängnissen und Fußgendarmen, sind sie doch „deutsch wie der Kaiser in Berlin“ (Bobrowski 2004: 92).

Dieser Herrschaftsdiskurs wird nun aber durch die Erzählerstimme unterlaufen, indem sie die vermeintlichen Gewissheiten des „Deutsehseins“ demontiert. So weisen nicht nur die Nachnamen der Protagonist*innen auf ihre slawische Abstammung hin, auch ihre Sprache ist eine Mischung aus deutschen und polnischen Wörtern und teilweise in den Satzkonstruktionen von direkten Übersetzungen aus dem Polnischen geprägt, etwa wenn nach dem verschwundenen Fußgendarm Krolikowski gefragt wird: „Soll er kommen, der Krolikowski, und kommt sich immer nicht. Wo ist sich Krolikowski?“ (Bobrowski 2004: 199)

Nicht zuletzt sucht gerade den Großvater seine verdrängte Familiengeschichte in Form von Geistererscheinungen seiner polnischen Vorfahren heim, hybridisiert somit seine ‚deutsche‘ Identität und zeigt analog zu Bhabha auf, dass „hierarchische Ansprüche auf die inhärente Ursprünglichkeit oder ‚Reinheit‘ von Kulturen unhaltbar sind“ (Bhabha 2000: 110).

Der Machtanspruch, der mit dem mit kultureller Homogenität assoziierten Selbstentwurf der ‚Deutschen‘ einhergeht, wird somit ad absurdum geführt. Es scheint nur folgerichtig, dass der zunächst so siegessichere Großvater am Ende doch keinen Erfolg hat. Allerdings lässt die Erzählerstimme zugleich keinen Zweifel daran, dass Konstruktionen homogener nationaler oder ‚rassischer‘ Identitäten sowie der damit verbundenen Reinheits- und Überlegenheitsdiskurse

durchaus auch eine nachhaltige zerstörerische Kraft entfalten können. So nimmt sie Bezug auf die Verfolgung und Vernichtung der „Zigeuner“: „Wie mit dieser Verstorbenen, so steht es auch mit den Zigeunern, sie sind tot. Zusammengetrieben und erschlagen in jenen Jahren, in jenen Gegenden, von denen hier erzählt wird. Wo soll man sie kennenlernen?“ (Bobrowski 2004: 75)

In seiner Konstruktion eines hybriden literarischen Raumes, der sich über die reale Topografie des Unterlaufs der Weichsel legt, entspricht Bobrowskis Roman *Levins Mühle* literarischen Entwürfen von sogenannten ‚Ostgebieten des Deutschen Reichs‘ als von hybriden Identitäten und Sprachen geprägten Räumen.¹ Zu nennen wären hier etwa auch August Scholtis’ oberschlesischer Roman *Ostwind* von 1932 (vgl. Reif 1994: 39–40) oder Siegfried Lenz’ Masurenimaginationen im Roman *Heimattmuseum* von 1978 (vgl. Kittel 2010). Nationalistischen Diskursen von einem homogenen ‚deutschen Osten‘ bzw. überhaupt von kulturell und identitätsbezogen homogenen nationalen Kollektiven setzen diese Hybriditätentwürfe ein einprägsames Narrativ entgegen.

Um hybride Gegenentwürfe zu Diskursen von kultureller und sprachlicher Homogenität handelt es sich auch bei neueren Werken von Autor*innen, die auf Deutsch schreiben, für die Deutsch aber nicht ‚Mutter‘- (oder ‚Vater‘-)Sprache, sondern höchstens „Stiefmuttersprache“ ist, wie es die schweizerisch-kroatische Schriftstellerin Dragica Rajčić ausgedrückt hat (vgl. Nicklas 2005). Bei Literatur also mit einem sogenannten ‚Migrationshintergrund‘, die diesen Hintergrund selbstbewusst zum Thema macht und durch Techniken der Übersetzung und Verfremdung einen hybriden dritten Raum schafft, in dem binäre Gegensätze aufgehoben werden und etwas Neues entsteht. Dieses Neue aber besteht ganz im Sinne Bhabhas nicht aus einer harmonischen Verschmelzung unterschiedlicher Sprachen und Identitäten, sondern lässt Risse, Brüche und auch Widersprüche im hybriden Zwischen-Raum bestehen. So bestätigt diese Art von Literatur scheinbar von Stereotypen geprägte Erwartungshaltungen der Leserschaft und unterläuft sie zugleich, lässt unterschiedliche Lesarten zu und stellt sie im selben Moment stets in Frage.

Als Beispiel mag an dieser Stelle Emine Sevgi Özdamar dienen, der 1991 als erster nicht-muttersprachlichen deutschen Schriftstellerin der renommierte Ingeborg-Bachmann-Preis für einen Auszug aus ihrem ein Jahr später publizierten Roman *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein – aus einer anderen ging ich raus* verliehen wurde. Zwar schien ihr mit dieser Auszeichnung und der darauf folgenden großen Aufmerksamkeit der Literaturkritik, die ihre neue und einzigartige Schreibweise, die Frische ihres Narrativs und ihre kunstvolle Verflechtung von deutschen und türkischen

¹ Zu Bobrowskis Hybridisierungsstrategien in „Levins Mühle“ vgl. insbesondere Straube (2011).

Sprachmustern und Vokabeln pries, der Sprung aus der definitorischen Schublade der ‚Gastarbeiter*innenliteratur‘ heraus gelungen zu sein. Und dennoch war die Rezeption des Romans, der von einer Kindheit und Adoleszenz in der Türkei der 1950er und 60er Jahre handelt, bis zur Abreise der Protagonistin mit dem Zug nach Deutschland, um dort in einer Fabrik zu arbeiten, ausgesprochen zwiespältig, wie es Nora Maguire in einem Aufsatz über *Das Leben ist eine Karawanserei* konstatiert hat: „Examining the novel’s reception in the press and in literary criticism, there is evidence that some readers have projected rapturously orientalist notions onto the narrative.“ (Maguire 2013: 214) Diese orientalistische Lesart sei insbesondere auf die Interpretation des als „naiv“ wahrgenommenen Textes in den Wahrnehmungsmustern der „grand binaries of East/West and Imagination/Intellect“ (Maguire 2013: 214) zurückzuführen. Dabei ist Özdamar’s Werk bei genauerer Betrachtung in keiner Weise naiv, sondern vielmehr höchst anspruchsvoll und selbstreflexiv. Die Sprache ihrer Prosa ist so stark durch insbesondere türkische Einflüsse geprägt, dass ein neuer Sprachraum entsteht, der wiederum permanent von der Erzählerstimme reflektiert wird, etwa wenn aus dem Türkischen übersetzte Ausdrücke und Redewendungen erklärt werden. Diese Erläuterungen erfolgen aber nicht durchgehend, so dass sich zahlreiche Textstellen den des Türkischen nicht mächtigen deutschsprachigen Leser*innen höchstens assoziativ erschließen. Um wieder Maguire zu zitieren:

So, while the text’s child protagonist to some extent encourages the linguistic register of the narrative to be read as naive or childlike, the narrative is also richly complex in its playfulness, addressing monolingual and bilingual implied readers in different ways. (...) (Its) linguistic patterns can no longer be seen to provide the Germanophone reader with delightfully naive, fairy-tale offerings from afar, but rather could be said to be challenging and reconfiguring the German language at a radical level. (Maguire 2013: 214–219)

Da Übersetzungsprozesse niemals ganz abgeschlossen sind und niemals vollkommene Übereinstimmung erreichen können, schafft Özdamar sprachlich einen dritten Raum, in dem die Vorstellung von homogenen, in sich widerspruchsfreien Sprachen in Frage gestellt und orientalistische Lesarten zwar zugelassen, aber zugleich destabilisiert und dekonstruiert werden.

Um diesen sprachlichen dritten Raum zu schaffen, genügt es Özdamar manchmal, nur wenige Buchstaben eines Wortes zu verändern, etwa wenn sie in dem an *Das Leben ist eine Karawanserei* anschließenden Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* über das Leben türkischer Fabrikarbeiterinnen in Berlin aus dem „Wohnheim“ ein „Wonaym“ (Özdamar 1998: 25) macht. Oder sie übersetzt wörtlich – und teilweise bewusst ‚falsch‘ – aus dem Türkischen. So heißt es über den Anhalter Bahnhof: „Wir nannten ihn den zerbrochenen Bahnhof. Das tür-

kische Wort für ‚zerbrochen‘ bedeutete gleichzeitig auch beleidigt. So hieß er auch ‚der beleidigte Bahnhof.‘ (Özdamar 1998: 25) Im weiteren Verlauf des Textes wird auf diesen Bahnhof dann stets als „beleidigt“ referiert, was zur Mehrdeutigkeit und dem Assoziationsreichtum des Romans beiträgt. Dieses Verfahren von Hybridisierung durch Sprachmischung und Übersetzung wirkt teilweise ausgesprochen irritierend, insbesondere, wenn durch die Erzählerstimme keine Erklärung gegeben wird. So sagt an einer Stelle in *Das Leben ist eine Karawanserei* die Mutter der Ich-Erzählerin zu ihren Kindern: „Çocuklar, Kinder, ihr habt das Haus gefickt. Ihr macht jetzt die Ehre des Hauses sauber, sonst schenke ich euch nicht beim Allah meine Milch, die ihr getrunken habt, als euer ehrliches Gut.“ (Özdamar 1994: 184)

Im Deutschen klingt das, was die Mutter hier äußert, enigmatisch und zugleich vulgär, ja, dadurch, dass hier eine Mutter zu ihren Kindern spricht, fast schon schockierend. Es verstößt gegen vorausgesetzte Konventionen in Bezug auf die Sprache einer Mutter gegenüber ihren Kindern, irritiert in der Zusammenführung des harschen Verbs „ficken“ und der Geborgenheit und Wärme assoziierenden „Muttermilch“ und unterläuft in seiner scheinbaren Aggressivität gängige Vorstellungen von der eher unterwürfigen ‚orientalischen Frau‘. Für Leser*innen etwa mit einem balkanischen Sprachhintergrund – Sprachen wie das Mazedonische sind stark vom Türkischen geprägt worden – erschließt sich die Textstelle allerdings anders, da man dort ähnliche Ausdrücke für „in Unordnung bringen“ oder auch „verderben“, „kaputt machen“ kennt. Der Verfremdungseffekt durch die Übertragung ins Deutsche greift allerdings so oder so, wenn auch mehr oder weniger stark.

Eine Eigenschaft dieser hybriden Schreibweise, dieses dritten Raumes in der Literatur soll an dieser Stelle noch einmal herausgestellt werden: Er ist nicht nur subversiv, widerständig und implizit kritisch, sondern zugleich auch voller Poesie – wenn auch manchmal recht hermetisch wirkender Poesie, wie in dem Satz: „Weil der Bräutigam der sehr frühen Morgenzeit noch nicht das nachts landende Haus in einer Nacht bauen konnte, blieb die sehr frühe Morgenzeit noch lange bei uns“ (Özdamar 1994: 223).

Da, wo auf diese Weise literarisch auf reale Topografien Bezug genommen wird – etwa wie in den oben genannten Beispielen auf Berlin –, wirken die Texte an der Hybridisierung und, wie gesagt, zugleich auch Poetisierung dieser Räume mit. Zumindest, wenn man kulturwissenschaftliche Ansätze zu Grunde legt, nach denen auch ein geografischer Raum nie ausschließlich als ontologisch gesetzt betrachtet werden kann, sondern permanent von Projektionen, Imaginationen, symbolischen Zuschreibungen etc. mitgeformt wird² und damit immer

² Spätestens seit dem sogenannten *spatial turn* (vgl. Bachmann-Medick 2006: 284–328) hat sich diese Sichtweise in den Sozial- und Kulturwissenschaften transdisziplinär durchgesetzt.

zugleich *real* und *imagined* ist (vgl. Soja 1996: 2014). Dabei mag die Hybridität etwa Berlins selbstverständlich erscheinen. Die Vorstellung eines homogenen ‚deutschen Raums‘ mit einer ebenso homogenen ‚deutschen Identität‘ und Sprache, wie sie in *Levins Mühle* dekonstruiert worden ist, sollte inzwischen doch ad acta gelegt worden sein. Auch „transkulturelle“ Literatur ist, so Iris Radisch, längst einfach nur noch deutschsprachige Literatur ohne Wenn und Aber. Sie schrieb anlässlich der Einstellung des Chamisso-Preises durch die Robert-Bosch-Stiftung 2016 in der *Zeit*, es passiere „nicht alle Tage, dass ein Förderpreis eingestellt wird, weil er sein Ziel erreicht hat: Die deutsche Nationalliteratur hat sich derartig internationalisiert, dass zwischen biodeutscher Literatur und Immigranteliteratur kein echter Unterschied mehr besteht.“ (Radisch 2016: o. S.) Selbst Feridun Zaimoğlu, der Autor der hybriden *Kanak Sprache*, pflichtete ihr damals im Deutschlandfunk etwas gewunden bei; er sei einverstanden mit der Abschaffung des Preises, weil „tatsächlich sich die herkunftsfremden Schreiberinnen und Schreiber in der deutschen Literatur insofern abbilden, als dass sie ein Teil der deutschen und deutschsprachigen Literatur sind.“ (Karkowsky 2016: o. S.)³ Ein Befund, den unter anderem die Verleihung des Deutschen Buchpreises 2019 an Saša Stanišić bestätigt: Der in Bosnien und Herzegowina aufgewachsene Stanišić hatte erst als Jugendlicher die deutsche Sprache erlernt, nachdem er mit seinen Eltern aufgrund des ‚Bosnienkrieges‘ nach Deutschland geflüchtet war. Bereits 2010 war der Deutsche Buchpreis an Melinda Nadj Abonji gegangen, eine Schriftstellerin, die als Teil der ungarischen Minderheit in Serbien geboren und als fünfjähriges Kind mit ihren Eltern in die deutschsprachige Schweiz emigriert war, sowie 2013 an Terézia Mora, in Ungarn in einer der deutschen Minderheit zugehörigen Familie zweisprachig aufgewachsen.

Und doch wird Literatur, die durch die Schaffung hybrider Sprachräume weiterhin weit verbreitete Reinheits- und Homogenitätsvorstellungen – sie schwingen auch in Radischs Rede von „deutscher Nationalliteratur“ und „biodeutscher Literatur“ noch mit – unterwandert und bestimmte Erwartungshaltungen konterkariert, noch immer zwiespältig aufgenommen, wie ein Blick auf die zeitgenössische Rezeption von Dragica Rajčić zeigt.

Dragica Rajčić schafft in ihren deutschsprachigen Gedichten seit dem Erscheinen ihres ersten Lyrikbandes *Halbgedichte einer Gastfrau* 1986 einen dritten Raum aus Worten, in dem vermeintliche „Fehler“ neue Assoziations-

³ Inzwischen wurde der Chamisso-Preis ohne die Robert-Bosch-Stiftung wieder eingeführt: Der Dresdner „Chamisso-Preis/Hellerau“, im Frühjahr 2019 erstmals an Maria Cecilia Barbetta vergeben, zeichnet „herausragende Beiträge zur Gegenwartsliteratur von Autorinnen und Autoren [aus], die aus ihrer je persönlichen Erfahrung eines Sprach- oder Kulturwechsels heraus neue, eigenständige literarische Antworten auf den Wandel unserer modernen, pluralen und globalisierten Welt zu geben vermögen“ (Chamisso-Preis/Hellerau: o. J.).

räume eröffnen; sie spricht, so Michael Felix Grieder im Kulturmagazin *Saiten*, „gewissermaßen aus dem Dazwischen, daran erinnernd, dass identitäre Reinheitskonzepte auch in der Sprache keine Allgemeingültigkeit haben sollen“ (Grieder 2016: o. S.). In einem Interview, das 2008 in *Viceversa* erschien, sagt Rajčić:

Wieso kommt Dragica Rajcic auf Broch? hat sich beispielsweise ein Kritiker unlängst gewundert. Vielleicht verbirgt sich dahinter die Erwartung, ich solle Bekenntnisprosa schreiben. Bei Autoren mit Migrationshintergrund scheint es nahe liegend, dass sie ihre Biografie zum Thema machen. Die Putzfrau, die nach der Arbeit noch übers Putzen schreibt. Das ist wie eine Prostituierte, die noch ein Buch über Freier schreibt. Der Reiz liegt im Exotischen. [...] Von der Literaturkritik wird vor allem das Fremde und Exotische wahrgenommen. So exportiert mich die Schweiz am liebsten als Kroatian. Für die Schweizer wirkt das Fremde bereichernd, wir Ausländer aber möchten es am liebsten loswerden.

Ich finde aber sehr wichtig zu betonen, dass ich nicht nur Opfer dieser Situation bin. Denn die Frage ist: Wer bestimmt, wer du bist? Gilt die Wahrnehmung der anderen oder die eigene? Es beflügelt mich, dass ich unterdessen als Schriftstellerin wahrgenommen werde und nicht mehr zuerst als Putzfrau. (Baumberger 2008: o. S.)

Die Selbstermächtigung, die hier mitschwingt, stößt allerdings nicht nur auf Zustimmung. Auch dass Rajčić „die Struktur der Sprachen, die sie vorfindet, [verändert] und [...] den Sprachkörper völlig neu [baut] und [...] uns auf diskrete Art darauf aufmerksam [macht], dass durch das Hören und Lesen ungewohnter Sprech- und Schreibweisen das eigene Denken tatsächlich eine andere Richtung einschlägt“ (Lier 2015: o. S.), dass sie also einen hybriden dritten Sprachraum schafft, der jenseits von als homogen imaginierten Eigen- und Fremdsprachen liegt, wird laut Johanna Lier nur zu oft nicht adäquat wahrgenommen. So schreibt sie in einer Würdigung Rajčićs anlässlich der Verleihung des Premio Ciampi L'Altrarte im Jahr 2015:

Will man diese Poetologie jedoch ernst nehmen, muss man Dragica Rajcic's Texte wiederum aus dem Kontext der ‚Gastarbeitersprache‘ und der tagesaktuellen politischen und sozialen Bezüge herauschälen und sie als das lesen, was sie sind: verstörende, irritierende und wunderschöne Literatur. In einer Zeit, in der die überhitzte Debatte über Migration die Öffentlichkeit beherrscht, Wörter wie ‚Inländer‘ und ‚Ausländerin‘ in fast jedem Zusammenhang als Attribute herhalten müssen, ist das jedoch nicht einfach, und so sieht sich Rajcic immer wieder mit der Frage konfrontiert: ‚Wieso schreiben sie? / nicht in muttersprache / aus der hintere Reihe / Ein Mann mit vergraueten

kopf. / (damit muttersverschont bleibt, sag nicht) // Das Publikum weiss / das vor ihnen eine sitzt / wo sich auf Umwegen daran macht / aus ihre sprache / stiftmutter zu machen⁶. (Lier 2015: o. S.)

Wie gezeigt wurde, ist sprachliche und kulturelle Hybridität im deutschen Sprachraum schon längst weit verbreitet, und zwar nicht nur im ‚Vielvölkerstaat‘ der Habsburger, sondern auch im als homogener Nationalstaat imaginierten wilhelminischen Kaiserreich. Dem vorherrschenden Diskurs von einer ‚reinen‘ Nation lässt sich so – wie von Bobrowski in seinem Roman *Levins Mühle* unternommen – ein wirkmächtiges Narrativ entgegensetzen. Und dennoch lösen Abweichungen von einer vorausgesetzten Norm weiterhin Irritationen aus, die mit Ausgrenzungstendenzen einhergehen, wie nicht zuletzt das oben angeführte Zitat über Dragica Rajčić illustriert. Vielleicht sei angesichts von Liers Diagnose und angesichts heutiger Diskurse auch in Deutschland, in denen wieder allzu oft von Überfremdung, Leitkultur und ähnlichen Schlagworten die Rede ist, zum Schluss dieses Aufsatzes ein Wunsch gestattet: Der Wunsch nämlich, dass noch viele hybride literarische Texte, ob nun ‚biodeutsch‘ oder ‚migrantisch‘ oder beides, den deutschen Sprachraum herausfordern und mitgestalten und letztlich sprachliche und identitätsbezogene Hybridität als selbstverständliches Charakteristikum auch des deutschsprachigen Raums weiter etablieren.

LITERATUR

- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2006.
- Baumberger, Christa: *Dragica Rajčić – Gastfrau der deutschen Sprache*. In: *Viceversa Literatur* 2/2008. Online: <http://www.culturactif.ch/viceversa/rajcic.htm> [30.09.2019].
- Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag 2000.
- Bobrowski, Johannes: *Levins Mühle*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2004.
- Chamisso-Preis/Hellerau. *Über den Preis*. Online: <https://www.chamissopreis-hellerau.de/> [30.09.2019].
- Grieder, Michael Felix: *Literatur mit Köpfen genagelt*. In: *Saiten. Ostschweizer Kulturmagazin* 09.07.2016. Online: <https://www.saiten.ch/literatur-mit-koepfen-genagelt/> [30.09.2019].
- Hielscher, Martin: *Was ist hybride Literatur? Über Erkenntnisformen und Herrschaftskritik*. In: *Sprache für die Form**. *Forum für Design und Rhetorik* 8/9 (2016). Online: <https://www.designrhetorik.de/was-ist-hybride-literatur/> [30.09.2019].

- Karkowsky, Stefan: *Chamisso-Preis vor dem Ende. Feridun Zaimoglu: ‚Schon ein bisschen traurig‘*. In: *Deutschlandfunk Kultur* vom 20.09.2016. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/chamisso-preis-vor-dem-ende-feridun-zaimoglu-schon-ein.2156.de.html?dram:article_id=366381. [30.09.2019].
- Kittel, Manfred: *Vom schwierigen Erinnern an den historischen deutschen Osten. Siegfried Lenx und sein Roman ‚Heimatmuseum‘ (1978)*. In: von Hürter, Johannes / Zarusky, Jürgen (Hg.): *Epos Zeitgeschichte. Romane des 20. Jahrhunderts in zeithistorischer Sicht*. München: R. Oldenbourg Verlag 2010, S. 117–132.
- Lier, Johanna: *Von Muttersprachen und Stiefmuttersprachen*. In: *WOZ Die Wochenzeitung* 10.12.2015. Online: <https://static.woz.ch/1550/dragica-rajcic/von-muttersprachen-und-stiefmuttersprachen>. [30.09.2019].
- Maguire, Nora: *Reading and Writing the Child’s Voice in Emine Sevgi Özdamar’s ‚Das Leben ist eine Karawanserei bat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus‘ (1992)*. In: *Forum for Modern Language Studies* 49/1 (2013), S. 213–220.
- Nicklas, Jens: *Von der Mutter- zur Stiefmuttersprache*. In: *Schweizer Monatshefte. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur* 85 (2005), S. 50.
- Özdamar, Emine Sevgi: *Das Leben ist eine Karawanserei – bat zwei Türen – aus einer kam ich rein – aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1994.
- Özdamar, Emine Sevgi: *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1990.
- Radisch, Iris: *Unprämierte Migrantenliteratur. Der Chamisso-Preis ist überflüssig geworden, und das ist auch gut so*. In: *Die Zeit online* 22.09.2016. Online: <https://www.zeit.de/2016/40/chamisso-preis-literatur-protest-fluechtlinge>. [30.09.2019]
- Reif, Wolfgang: *Kalter Zweifrontenkrieg. Der Grenzlandroman konservativer und (prä-)faschistischer Autoren der Zwischenkriegszeit*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 95 (1994), S. 30–50.
- Soja, Edward M.: *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge/Massachusetts: Wiley-Blackwell 1996.
- Struve, Karen: *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013.

Patricia Cifre Wibrow (Salamanca)

ZEITORDNUNGEN IM UMBRUCH

DAS COMEBACK DES FAMILIENROMANS ALS SYMPTOM EINES NEUEN ZEITEMPFINDENS

Jedes Mitglied einer Gesellschaft steigt qua Sozialisation in den stetigen
Fluß der Geschichte, die seine Eltern mitproduziert und mitgelitten haben...
(Welzer 1997: 21)

1.

Ein nach den Uhren abgestimmter Lebensrhythmus hat etwas Mechanisches an sich und trägt zu der Vorstellung bei, die Zeit, dieses „sonderbar Ding“, würde immer im selben Takt voranschreiten; jede Minute würde auf dem Sprung zur nächsten sein. Dabei kann leicht in Vergessenheit geraten, dass die Gegenwart nicht nur auf die Zukunft hin ausgerichtet ist, sondern auch mit starken Banden an die Vergangenheit gebunden bleibt. Vielleicht empfinden wir auch deshalb Walter Benjamins berühmte 9. These *Über den Begriff der Geschichte* als so einleuchtend – weil sie uns daran erinnert, dass der Fortschritt allein im Zusammenhang mit dem Vorangehenden erkennbar wird: Während der von Walter Benjamin evozierte Engel der Geschichte von einem aus dem Paradies her wehenden Sturm unaufhaltsam in die Zukunft getrieben wird, bleibt sein Antlitz bezeichnenderweise der Vergangenheit zugewendet.

Und doch hat sich die Moderne stets als zukunftsorientiert verstanden, vielleicht weil das Geheimnis ihres Rationalitätsmodells großteils darin besteht, dass sie Zeit und Produktion zusammen denkt, indem sie davon ausgeht, dass eine Akkumulation der Produktivität eine Akkumulation von Zeit voraussetzt. Max Weber hat den Zusammenhang zwischen dem Geist des modernen Kapitalismus und einem bestimmten Zeitverständnis sehr genau erkannt. In seinem Werk *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904) berichtet er von den ersten vormodernen Versuchen, die Produktivität durch die Erhöhung der Akkordsätze zu steigern. Der erhöhte Stundenlohn führte jedoch zunächst einmal nicht zum erwünschten Ziel, sondern wirkte umgekehrt; sobald sich die Arbeiter nämlich den Sold verdient hatten, den sie zum Leben brauchten, machten sie Feierabend, denn es wurde damals nur so viel gearbeitet, wie es zum Leben bedurfte. „Der Mensch“, so Webers Fazit, „will von Natur nicht Geld und mehr

Geld verdienen, sondern einfach leben, so leben, wie er es gewohnt ist und soviel erwerben wie dazu erforderlich ist“ (Weber 2006: 89). Erst im Verlauf der Moderne hörte die Arbeit zusehends auf, ein Mittel zum Zweck zu sein, um zum Selbstzweck zu werden, und damit wurde die Zeit zur Ware.

Dieses bis heute fortwirkende Rationalitätsmodell ist letztendlich dafür verantwortlich, dass es der westlichen Welt nicht gelingen will, ihren Fortschritt zu drosseln. Kaum jemand zweifelt noch daran, dass die absoluten Wachstumsgrenzen auf der Erde fast erreicht sind und dass der Globus für die gängigen Globalisierungspläne längst zu klein geworden ist. Dennoch schreitet die Industrialisierung und Globalisierung immer weiter voran, ungeachtet der Gefahren, die von Naturverbrauch, Umweltverschmutzung, Klimawandel und Bevölkerungszuwachs ausgehen. Und so leben wir in einer Welt, in der es kaum noch Orte gibt, die in einem natürlichen Zusammenhang zu der eigenen Geschichte oder zu der sie umgebenden Natur stehen. Stattdessen nehmen die sogenannten „Nicht-Orte“ (Augé: 1994) überhand, Orte wie Flughäfen, Krankenhäuser, Kongress- und Einkaufszentren, Hotel-Ketten und Kinos, die sich überall auf der Welt gleichen. Alles in dieser eng vernetzten Welt befindet sich in ständiger Bewegung, so dass die Lichter und Bildschirme nie auszugehen scheinen, die Grenzen zwischen Tag und Nacht, Arbeit und Freizeit, Ruhen und Wachen immer schmaler werden. Kein Wunder, dass eine wachsende Sehnsucht nach anderen Lebensräumen und nach einer natürlicheren Zeiteinteilung, nach mehr Ruhe und Besinnlichkeit, nach Verwurzelung entsteht. Überall um uns herum häufen sich die Anzeichen dafür: So verweist die vieldiskutierte Abschaffung der Zeitemstellung auf den verstärkten Wunsch vieler EU-Bürger*innen, ihren Tagesablauf wieder stärker nach der inneren Uhr auszurichten. Der allgemeine Ruf nach Nachhaltigkeit, in der Wirtschaft, in der Politik, im Lebensstil, deutet in dieselbe Richtung. Immerhin stammt das Wort „Nachhaltigkeit“ ja von dem Verb „nachhalten“ mit der Bedeutung „längere Zeit andauern oder bleiben“ ab. In der Nachhaltigkeit sucht man also nach Alternativen zu einem konsumorientierten „immer mehr“. Von der zunehmenden Attraktivität rückwärtsgewandter Zukunftsbilder zeugt auch der Aufschwung der Populismen sowie die Rückkehr der Nationalismen, die ihre politischen Ziele nur allzu oft mit der Aufwertung bestimmter nationaler Traditionen verknüpfen, die ihre Wurzeln in die Vergangenheit schlagen. Es handelt sich dabei also im Grunde genommen um rückwärtsgewandte Fortschrittsvisionen, so paradox das auch klingen mag.

Nicht weniger symptomatisch erscheint mir in Bezug auf diese rückwärtsgewandten Zukunftsvisionen der beachtliche Erfolg, den Michael Jaeger mit seinem Buch *Global Player Faust – oder: Das Verschwinden der Gegenwart* (2013) erreicht hat. Es handelt sich dabei um eine Uminterpretation eines der zentralen Deutschen Erinnerungsorte, nämlich des *Faust*-Dramas, das als Katastrophe der modernen Zivilisation gedeutet wird. Faust, der Prototyp des modernen, emanzipierten Subjekts, vorwärtsgerichtet in seinem Wissensdurst, unverwundlich in sei-

ner Neugierde – in seiner Gier nach Neuem –, wird als Verkörperung aller negativen Aspekte der Moderne gelesen; sein unbedingter Drang nach Vervollkommnung, seine radikale Verurteilung jeglichen Stillstands als eine pathologische Verirrung; sein berühmter Ausspruch „Zum Augenblicke dürft' ich sagen: / ach Verweile doch, du bist so schön!“ (Goethe 1957: 978) als frühe Absage an das mechanisierte Fortschrittsdenken der Moderne verstanden. Die begeisterte Aufnahme dieser Reinterpretation des Goethe-Dramas als negative Emanzipationsgeschichte ist als ein weiteres Anzeichen für die wachsende Distanz gegenüber dem modernen Fortschrittsparadigma zu werten.

Ausgangs der sich verändernden Einstellungen gegenüber Zeit und Fortschritt vertritt Aleida Assmann in ihrem Buch *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne* (2013) die These, dass die gegenwärtige Zeitordnung im Umbruch ist, weil sich die Beziehungen zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft verändert haben. Die Zukunft wird kaum noch als Horizont von Möglichkeiten wahrgenommen, so ihr Argument, sondern zunehmend als Bedrohung empfunden. Das muss ihrer Meinung nach aber nicht unbedingt zu einer verstärkten Umorientierung auf Vergangenes führen, sondern kann auch die Suche nach neuen Zukunftsentwürfen beflügeln, die sich nicht mehr so radikal von der Vergangenheit lösen, sondern vielmehr darauf gerichtet sind, die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verstärken:

Es gibt eine weitere Bedeutung von Zukunft, die sie nicht als unbekannt und neu, sondern als Verlängerung versteht von Gegenwärtigem und Vergangenen, das wir bereits haben, besitzen oder kennen, und von dem wir hoffen, dass es weiterlebt oder zumindest doch weiterexistiert. Im Umkreis dieser Bedeutung verwenden wir ganz andere Zukunftskonzepte als Utopie oder das Neue; sie lauten: Unsterblichkeit, Erbe, Nachleben oder Nachhaltigkeit. Entscheidend an dieser zweiten Bedeutung von Zukunft ist, dass sie keinen Bruch mit der Gegenwart oder der Vergangenheit voraussetzt. An die Stelle des Brechens der Zeit und Freiräumens einer *tabula rasa* tritt die affektive Bindung an Bestehendes und Vergangenes, das man nicht ignorieren, vernachlässigen, verlieren oder gar zerstören und deshalb in besondere Obhut nehmen möchte. (Assmann 2013: 122)

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Spuren dieses Zeitumbruchs auch in der Literatur ausmachen lassen. Die Aufmerksamkeit wird sich dabei auf die Darstellung genealogischer Beziehungen im Rahmen von Väterbüchern und Familienromanen konzentrieren. Ausgegangen wird von dem Eindruck, dass sich in den jüngsten Familienromanen ein verstärkter Bezug auf vergangene Familientraditionen feststellen lässt, was sie sowohl von den Familienromanen der Moderne absetzt als auch von den Väterbüchern aus den 1970er und 1980er Jahren.

2.

Thomas Manns Roman *Buddenbrooks* gilt zu Recht als Versinnbildlichung des modernen Familienromans. Einen zentralen Stellenwert darin nimmt bekanntlich der Schlussstrich ein, den der kleine Hanno zum Leidwesen seines Vaters unter die Familienchronik zieht:

[Er] ließ seine Augen noch einmal über das ganze genealogische Gewimmel hingeleiten: und hierauf mit stiller Miene und gedankenloser Sorgfalt, mechanisch und verträumt, zog er mit der Goldfeder einen schönen, sauberen Doppelstrich quer über das ganze Blatt hinüber [...] „Was heißt das! Was ficht dich das an! Antworte! Wie kommst du zu dem Unfug!“ rief der Senator, indem er mit dem leicht zusammengerollten Heft auf Hannos Wange schlug. Und der kleine Johann zurückweichend, stammelte indem er mit der Hand nach seiner Wange fuhr: „Ich glaubte... ich glaubte... es käme nichts mehr.“ (Mann 2002: 364)

Hannos Vater, der Senator, der noch dazu erzogen wurde, seinen individuellen Glücksanspruch den Interessen der Familie unterzuordnen, kann nur mit verärgertem Befremden auf diese für ihn völlig unverständliche Geste seines Sohnes und Stammhalters reagieren. Für die Leser*innen aber nimmt dieser Schlussstrich nicht nur den Verfall der Familie vorweg, sondern symbolisiert zugleich den Anbruch einer neuen, modernen Zeit, in der sich das Individuum nicht mehr als Glied einer langen Ahnenkette versteht, sondern als unfertiges, auf eine noch offene Zukunft hin ausgerichtetes Projekt. Eigentlich geht es in den *Buddenbrooks* ja auch gar nicht so sehr um den Verfall einer Familie, wie es im Untertitel heißt, sondern vielmehr um einen genealogischen Verfeinerungsprozess, der zwar den Untergang der Firma mit sich bringt, dafür aber etwas Neues und weit Wertvolleres hervorbringt, nämlich eine reine Künstlernatur. Der Untergang der Familie – daran lässt Thomas Mann keinen Zweifel – erfolgt, weil sich ihre Mitglieder der neuen Zeit nicht anpassen. Und doch wird vieles an dieser neuen Zeit als positiv dargestellt, denn sie befreit die zukünftigen Buddenbrooks von dem genealogischen Druck, der auf ihren Vorgängern gelastet hatte.

Den Konflikt zwischen der neuen und der alten Zeit sah Theodor Fontane noch ganz anders. In seinem letzten großen Zeitroman, von dem der junge Thomas Mann so viel lernte, entscheidet er sich eindeutig für das Alte. Auf humorvolle und skeptische Art spielt er das Neue und das Alte im Stechlin (1897/98) gegeneinander aus. Die Zukunft gehört den neureichen aufstrebenden Gundermanns – das wird spätestens am Ende der Wahl, um die sich alles dreht, klar. Politisch konnte das dem alten Fontane nur recht sein, denn da stand er ganz auf der Seite des Bürgertums; ästhetisch allerdings vermochte er der neuen Zeit nichts abzugewinnen; da hielt er es dann doch lieber mit den Formen einer zum

Verschwinden verurteilten aristokratischen Lebenskunst, der er gerade in diesem seinem letzten so ironisch humorvollen Roman nachweint. Der Adel ist im Begriff, Vergangenheit zu werden, und das, was sich durchsetzen wird, ist das Nützliche. Die neue Zeit sieht der alte Dubslav – leicht erkennbar als ein Alter Ego des Autors – im Telegramm verkörpert, das es sich zur Tugend macht, alles auf schnellstem Weg zu erledigen, ohne zu bedenken, dass das Schöne dabei auf der Strecke bleibt: „Schon die Form, die Abfassung. Kürze soll eine Tugend sein, aber sich kurz fassen, heißt meistens auch sich grob fassen. Jede Spur von Verbindlichkeit fällt fort, und das Wort ‚Herr‘ ist beispielsweise gar nicht mehr anzutreffen.“ (Fontane 1985: 590). Gerade diese beiden Romane machen deutlich, wie sensibel Familienromane auf Zeitordnungen reagieren können, weil sie eine intergenerationelle Erfahrung abbilden, die nicht nur zurückblickt, sondern auch Dinge in den Blick nimmt, die sich in der Zukunft abzeichnen. Dabei wird das jeweils aktuelle Zeitregime entweder bestätigt oder hinterfragt.

3.

Über lange Zeit hinweg schien Thomas Manns *Buddenbrooks*-Roman das glanzvolle Ende der altherwürdigen Gattung des Familienromans zu markieren, denn von Beginn des 20. Jh. an drehte sich in der modernen Literatur alles vornehmlich um das Individuum. Erst in den siebziger Jahren des 20. Jh. wurde das Thema Familie wieder virulent, und zwar als Teil der Aufarbeitung der NS-Zeit im Rahmen der sogenannten Väterbücher, in denen sich die 68er-Generation quasi stellvertretend für ihre Eltern mit vergangener Schuld auseinandersetzte. Die damalige Bereitschaft, sich mit der NS-Zeit auseinanderzusetzen, ging jedoch mit einer starken Tendenz einher, die eigene Gegenwart von der elterlichen Vergangenheit abzugrenzen. Die Annäherung an die nationalsozialistische Vergangenheit der Eltern war immer auch eine Distanznahme gegenüber der sogenannten Täter-Generation; die Auseinandersetzung mit vererbter Schuld immer auch ein Abgrenzungsmechanismus, der den Weg zu einem neuen Identitätsverständnis und einer unverstellten Zukunft bahnen sollte. Betont wurden dementsprechend nicht so sehr die intergenerationellen Kontinuitäten als vielmehr der radikale Generationsbruch. Das führte dazu, dass die Gegenwart als eine Zeit dargestellt wurde, die in keinem Zusammenhang zur Vergangenheit stand. Erkennbar wird das an der starken Spannung, die in der 68er-Literatur zwischen der bewussten Annäherung und einer unbewussten Distanzierung auszumachen ist.

Sehr gut zu beobachten ist das in Bernward Vespers autobiografischem Romanessay *Die Reise*, ein regelrechtes Kultbuch der 68er-Bewegung. Vesper hatte 1969 mit dem Schreiben begonnen, wurde 1971 in die Psychiatrie überwiesen

und nahm sich Monate später mit einer Überdosis Schlaftabletten das Leben, so dass sein heute als bedeutendes Zeitdokument geltender Text erst 1977 als autobiografisches Fragment posthum veröffentlicht wurde. Es geht darin um Vespers Suche nach einer eigenen Identität, und doch nehmen die Erinnerungen an die Figur seines Vaters, den NS-Schriftsteller Will Vesper, eine zentrale Rolle darin ein, weil der Ich-Erzähler davon ausgeht, dass er nur zu sich selbst finden könne, wenn es ihm zuvor gelänge, sein vom Vater vorgeprägtes Ich zu annullieren: „Meine Geschichte“, notiert er, „zerfällt deutlich in zwei Teile. Der eine ist an meinen Vater gebunden, der andere beginnt mit seinem Tod.“ (Vesper 1983: 39). Den Vater, den er als Kind übermäßig bewunderte, macht er für die versteckte Gewalt verantwortlich, die hinter der scheinbar heilen Welt seiner Kindheit lauerte. Er rebelliert gegen ihn sowie gegen alle anderen repressiven Erziehungsinstanzen, die seinem Ermessen nach dafür sorgten, dass jeglicher freie Impuls in ihm im Keim erstickt wurde. In dem damaligen Leben, in dem sich alles ums Backen, Kochen, Ernten und Essen zu drehen schien, erblickt er nichts Natürliches mehr. Die verkrusteten Familienrituale schienen den individuellen Lebensweg in vorgeprägte Rollenmuster einzuzwängen. So richtet sich die ganze Energie des Erwachsenen gegen dieses Erbe: „Es ist Zeit zu zerstören, was man mir als Schönheit andrehte, es ist Zeit, die Schönheit der Zerstörung zu begreifen: in Erfahrungen vertrauen, die Erfahrungen in Haß, den Haß in Energie zu verwandeln.“ (Vesper 1983: 14). Zwischen den zwei dargestellten Zeitebenen – die der Gegenwart und der Vergangenheit – zeichnet sich ein drastisches Auseinanderklaffen ab, denn Nichts aus der Vergangenheit scheint hinübergerettet zu werden in die Gegenwart, und alles, was darin geschieht, ist darauf ausgerichtet, das Vorangehende zu annullieren.

In Christoph Meckels berühmtem Vaterbuch *Suchbild. Über meinen Vater* (1980) ist diese Abschottung von der Vergangenheit nicht weniger ausgeprägt. Der Text setzt mit einer glücklichen Kindheitserinnerung ein, die dem Erzähler noch ganz gegenwärtig zu sein scheint: Er sitzt neben seinem Vater im Auto, das Wagendach ist geöffnet, die nächtlichen, mit Bäumen bepflanzten Chausseen rauschen an ihm vorbei. Er lehnt den Kopf zurück und genießt das „Gefühl von Sicherheit und blindem Vertrauen“ (Meckel 2012: 17). Diese in der Gegenwartsform evozierte Szene steht in direktem Kontrast zu allen weiteren in der Vergangenheitsform gehaltenen Erinnerungen, in denen die Zerstörung dieser Verbundenheit durch den autoritären Erziehungsstil des Vaters geschildert wird. Da Meckels Buch wie so viele andere Väterbücher erst nach dem Tod des Vaters entstand, scheint diese Dominanz der Vergangenheitsform gerechtfertigt. Ruft man sich die Anfangsszene jedoch noch einmal ins Gedächtnis, so stellt sich die Frage, ob dieser konsequente Verzicht auf jegliche Form der Vergegenwärtigung als Distanzierungsmechanismus zu werten sei. Zumal die scharfe Trennung, die solcherart zwischen der erinner-

ten Vergangenheit und der Erzählgegenwart geschaffen wird, den Eindruck erweckt, als würde der Ich-Erzähler zwar der Pflicht nachkommen, sich seiner familiären Vergangenheit zu stellen, dabei aber unbewusst dem Drang nachgeben, diese auf Distanz zu halten.

4.

Es musste viel Zeit verstreichen, bis die 68er Generation die Nähe zu der sogenannten „Tätergeneration“ zulassen konnte. Das geschah erst zu Beginn dieses Jahrtausends, als ihre Vertreter*innen das Bedürfnis zu verspüren begannen, ihre Beziehungen zu den Eltern zu überdenken. Der nachdenkliche Ton, den Peter Härtling 1980 in seinem Vaterportrait *Nachgetragene Liebe* anschlug, bildet nun keine Ausnahme mehr, sondern wird bei sehr unterschiedlichen in den 1940er/1950er Jahre geborenen Autor*innen zum verbindenden Element, so zum Beispiel bei Uwe Timm (*Am Beispiel meines Bruders*, 2003), Peter Henisch (*Die Kleine Figur meines Vaters*, 2003), Ulla Hahn (*Unschärfe Bilder*, 2003), Urs Widmer (*Das Buch des Vaters*, 2004), Martin Pollack (*Der Tote im Bunker. Bericht über meinen Vater*, 2004), Hans Weiss (*Mein Vater, der Krieg und ich*, 2005), Gerhard Roth (*Das Alphabet der Zeit*, 2007), Botho Strauß (*Herkunft*, 2014), Reinhard Jirgl (*Die Unvollendeten*, 2003); Stephan Wackwitz (*Ein unsichtbares Land*, 2003; *Die Bilder meiner Mutter*, 2015).

Die Loyalitätskonflikte und Abgrenzungsversuche, die in den Väterbüchern der 1970er und 1980er Jahre so zentral waren, spielen in dieser neuen Folge von Väterbüchern kaum noch eine Rolle. Stattdessen überwiegt das Bedürfnis, die Bindung zu den Eltern oder Großeltern wiederherzustellen und sich wieder in alte familiäre Traditionen einzureihen. Die Distanz, mit der diese Autor*innen als Jugendliche auf die Verfehlungen der Eltern blickten, wird jetzt aufgearbeitet als gelte es, Abbitte zu leisten für das damalige Unvermögen, ihnen mit mehr Verständnis zu begegnen: „Aber es will mir im Rückblick auch traurig erscheinen“, notiert Stephan Wackwitz in *Ein unsichtbares Land*, „dass ich meinen Großvater damals so wenig ernst nahm, dass er mich nicht einmal mehr kränken konnte.“ (Wackwitz 2003: 158). Das Erinnerungsbuch des Enkels präsentiert sich letztendlich als ein verspäteter Versuch, das Vermächtnis des Großvaters anzunehmen: „Schließlich ist dieses ‚Na ja‘ so etwas wie sein Vermächtnis an mich geworden. Es waren, zumindest für mich, seine letzten Worte. Denn er ist im gleichen Jahr noch gestorben, ohne dass ich ihn wiedergesehen hätte.“ (Wackwitz 2003: 158). Das wird besonders am Ende des Buches deutlich, wenn der Ich-Erzähler zu dem Schluss gelangt, dass sowohl sein eigenes Leben als auch das seines Vaters im Grunde genommen nur als eine genealogische Fortsetzung verstanden werden könne:

Mein Vater und ich, so wenig wir es gewollt oder geplant haben, scheinen nach dem Schiffsbruch der ‚Adolph Woermann‘ im südatlantischen Ozean auf unsere Weise und in unserer Zeit nicht viel anderes getan zu haben, als das Leben meines Großvaters fortzusetzen (als sei dieses Leben etwas von uns dreien Unabhängiges; vielleicht größer und wichtiger als wir). (Wackwitz 2003: 272)

5.

Noch deutlicher wird diese veränderte Einstellung gegenüber den vorangehenden Generationen in den Familiendarstellungen von Autor*innen der dritten bis vierten Generation. Statt auf autobiografische Texte zurückzugreifen, arbeiten diese vorzugsweise mit Erzählmustern des Familienromans, wohl weil es in diesem erweiterten Rahmen, in dem mehrere Generationen zusammenkommen, einfacher ist, die immer größer werdende Distanz zum Nationalsozialismus zu überbrücken; zum anderen wohl aber auch, weil sich die jüngeren Generationen wieder verstärkt für ihre Familiengeschichte interessieren und sich selbst als Teil derselben sehen. Mit einer noch vor wenigen Jahren nie da gewesenen Selbstverständlichkeit reihen sie sich in alte Familientraditionen ein und empfinden das Verbindende daran nicht als Belastung sondern als Halt. Statt sich durch Reibung und Abgrenzung gegenüber dem Vorangehenden zu profilieren, beschäftigen sie sich mit den Werten und Eigenschaften, die sie qua Sozialisation und Habitus großteils unbewusst übernommen haben. Zugehörigkeitsgefühle, die von den 68ern konsequent unterdrückt wurden, werden jetzt wieder zugelassen, ehemals verpönte Begriffe wie Tradition, Genealogie und Familie erfahren eine eindeutige Aufwertung. Zu nennen unter diesen in den 1950er/1960er Jahre geborenen Autor*innen wären u. a. John von Düffel (*Vom Wasser*, 1998), Tanja Dückers (*Himmelskörper*, 2003), Gila Lustiger (*So sind wir*, 2005), Eva Menasse (*Vienna*, 2005), Judith Schalansky (*Blau steht dir nicht*, 2008), Inger Maria Mahlike (*Archipel*, 2018).

Ein besonders gutes Beispiel für dieses Anknüpfen an Familientraditionen ist meines Erachtens Arno Geigers Roman *Es geht uns gut* (2005). Dieser geht zwar von der Weigerung des Erzählers aus, sich der dargestellten Familiengeschichte zu stellen, doch dreht sich alles im Roman um Geerbtes: um das geerbte Haus, um die geerbten Erinnerungen, um den vergeblichen Wunsch des Erzählers nach Zugehörigkeit. Zu Beginn der Erzählung sitzt Philipp Erlach, der Ich-Erzähler, auf der Vortreppe der von der Großmutter ererbten Familienvilla und denkt darüber nach, „was es heißt, dass die Toten uns überdauern.“ (Geiger 2007: 7) Augenscheinlich scheut er davor zurück, sein Erbe anzunehmen, will sich den Gespenstern, die im Dachboden auf ihn warten, keineswegs stellen,

wünscht sich vielmehr, das Haus stünde leer, „und nicht nur leer, sondern ausgeputzt, ausgewaschen, ausgekratzt, alle Fenster offen“ (Geiger 2007: 52). Die Vorstellung seiner Freundin Johanna, dass Vergangenheit für die Zukunft bewahrt werden müsse – dass die Standuhr, die Familienfotos, die Briefe nicht im Container landen dürften – teilt Philipp Erlach keineswegs. Alles wird er im Verlauf des Romans wegwerfen oder verschenken. Auf Johannas Vorwürfe reagiert er mit der Bemerkung, dass er es für sinnlos halte „hier etwas nachholen zu wollen“ (Geiger 2007: 10): „Ich beschäftige mich mit meiner Familie in genau dem Maß, wie ich finde, daß es für mich bekömmlich ist.“ so seine Erklärung (Geiger 2007: 11). Die fiktiven Familiengeschichten-Varianten, die er entwirft, um sich mit den realen nicht auseinanderzusetzen zu müssen, belegen eine spielerische Distanznahme gegenüber der familiären Vergangenheit.

Obwohl der Ich-Erzähler sich seines Erbes ganz bewusst zu entledigen sucht, ist das Romankonzept insgesamt darauf ausgerichtet, die familiären Kontinuitäten, gegen die sich Philipp sträubt, wieder aufzudecken. Deswegen werden zwischen den aus seiner Perspektive erzählten Kapiteln andere eingeschoben, in denen seine Eltern und Großeltern zu Wort kommen. Deren Erinnerungen machen den Ursprung der intergenerationellen Kommunikationsstörungen, unter denen Philipp zu leiden hat, kenntlich, und erklären, warum in dieser Familie „allgemein nicht viel geredet wird.“ (Geiger 2007: 8) Die fragmentarischen, aufgesplitterten Erinnerungen der unterschiedlichen Familienmitglieder fügen sich langsam zu einer Familiengeschichte zusammen, so dass sich aus diesem Perspektivkonglomerat eine kohärente Familiengeschichte herausbildet, in der auch Philipp ein Platz zugewiesen wird. Damit wird diese Familiengeschichte zu einem Sinnbild für den neuen Standort, den die intergenerationellen Erinnerungen in der gegenwärtigen Memorialkultur einnehmen, was nicht zuletzt durch das wiederholte Auftauchen von Ausdrücken wie „Herkunft“, „Vorfahre“, „Nachkomme“, „Nachkommenschaft“, „Zugehörigkeit“, „Familiengedenken“, „Wurzeln schlagen“, „Hinterlassenschaft“ emphatisch unterstrichen wird. Diese Begriffe laden dazu ein, die Familie als eine soziale Form zu reflektieren, die ganz entscheidend dazu beiträgt, Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu schaffen.

Als weiteres Beispiel für diese zeitliche Schubumkehr kann die Familiensaga *Archipel* genannt werden, für die Inger-Maria Mahlke 2018 den Deutschen Buchpreis erhielt. Es handelt sich dabei um einen Roman über Zeit, der von der Gegenwart ausgehend auf die Vergangenheit hin erzählt wird, nicht in Form eines Flashbacks, sondern rücklaufend, so dass die Alten immer jünger werden. Interessanterweise findet sich hier der gleiche Widerspruch zwischen der fast militanten Skepsis der Familienmitglieder, was ihre Familienzugehörigkeit angeht, und der Gesamtkonzeption des Romans, die auf den intergenerationellen Zusammenhang pocht. Schon allein dessen entschlossener Weg zurück zeugt von

einem rückwärtsgewandten Bedarf nach Zusammenhalt, denn erst am Ende des Romans, nachdem die Vergangenheit der einzelnen Familienmitglieder kein Geheimnis mehr ist, wird die Gegenwart verständlich. Die anfangs negierten Zusammenhänge werden rückblickend wiederhergestellt; die abgespaltenen Teile der Vergangenheit wieder an die Gegenwart angekoppelt, so dass sich die dritte Generation in der sich herausbildenden genealogischen Kette letztendlich in einem Wir verorten kann. Diese Wir-Identität wird wiederhergestellt, ohne dabei auf Individualität zu verzichten, einfach indem zwischen den gegeneinander gestellten Ich-Perspektiven durch eine narrative Sinnbildung vermittelt wird. So etabliert sich der genealogische Imperativ als Strategie der narrativen Sinnbildung, ohne das Individuelle in Frage zu stellen.

Diese zwiespältigen Darstellungen spiegeln die skeptische Einstellung der Figuren gegenüber der Familie wider und setzen sich zugleich darüber hinweg, indem sie den Übergang zu einem veränderten Umgang nicht nur mit dem Konzept „Familie“ sondern auch mit den traditionellen Werten, die damit assoziiert werden, markieren. Insofern tragen sie *nolens volens* dazu bei, den Weg zu einer Wiederankoppelung an nationale Traditionen zu ebnen.

6.

Eine wichtige Voraussetzung für diese Veränderungen ist sicherlich der Historisierungsprozess der NS-Zeit. Die zunehmende zeitliche Distanz ermöglicht es den Autor*innen der dritten bis vierten Generation, sich mit der familiären Vergangenheit auseinanderzusetzen, ohne sich durch die aufgeladene Schuld persönlich betroffen zu fühlen. Die Literaturwissenschaftlerin Anne Fuchs sieht darin das Ende eines Ausnahmezustands:

The need for tradition and heritage thus remains an unresolved issue in the first wave of Väterliteratur. This helps to explain why a new version of the genre has become popular in German literature since the late 1980s: the repressed longing for tradition now surfaces in terms of a transgenerational legacy that requires further working through. In today's Germany, what Pierre Nora calls „the tinderbox of memory“ has ignited a new interest in generational identity and genealogical traditions. (2008: 24)

Auch Aleida Assmann geht in ihrem Buch *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen Erinnerungsliteratur* (2006) davon aus, dass die vom Nationalsozialismus ausgelöste „temporäre Krise“ damit überwunden wird (2013). Dennoch hieße es, den gegenwärtigen Familienroman zu verkürzen, wenn er allein als Antwort auf den Historisierungsprozess verstanden werden sollte, denn er reagiert ebenso sehr auf die Umbauten des Familiensystems, auf Veränderungen

im gesellschaftlichen Imaginären, so wie auf das allenthalben hörbare Ticken der globalen Uhren. Das sind Themen und Fragestellungen, die anzeigen, dass sich die deutsche Literatur wieder verstärkt internationalisiert, indem sie sich mit Ängsten und Wünschen auseinandersetzt, die nicht nur für den deutschsprachigen Raum charakteristisch sind, sondern für eine Welt, die insgesamt auf der Schwelle zu einem neuen Zeitempfinden steht.

Reinhart Kosellek hat darauf hingewiesen, dass zu unterschiedlichen historischen Momenten unterschiedliche Zukünfte gehören (2000). Rückblickend wird klar, dass im Vergleich zu den 1960er, 1970er Jahren die heutigen Zukunftserwartungen weit bescheidener geworden sind, weil die Zukunft mit immer mehr Ängsten verknüpft ist. Das Zurückschrecken, das die Zukunftsbilder heute auslösen, trägt dazu bei, dass in zunehmenden Maße in der Vergangenheit nach Inspiration für die Zukunft gesucht wird, als gäbe es in der Gegenwart kaum noch Lebensmodelle, die die anwachsenden Bedürfnisse nach Rückversicherung, nach Verwurzelung, nach soliden oder zumindest nicht ganz so „flüssigen“ Beziehungen stillen könnten (Bauman 2007). Was die Familienromane zeigen, ist, dass dabei zugleich auch nach neuen Verbindungen zwischen Vergangenheit und Zukunft gesucht wird; dass es also vieles gibt, das man aus der Vergangenheit in die Zukunft hineinragen will. Vor diesem Hintergrund erscheint das Comeback des Familienromans hoch bedeutsam als Manifestation der neuen Ängste und Wünsche, die die Menschen dazu treiben, sich auf die Suche nach alten und neuen „Heim-Formen“ zu begeben.

LITERATUR

- Assmann, Aleida: *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur*. Wien: Picus Verlag 2006.
- Assmann, Aleida: *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München: Carl Hanser Verlag 2013.
- Augé, Marc: *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 1994.
- Bauman, Zygmunt: *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press 2007.
- Dückers, Tanja: *Himmelskörper*. Berlin: Aufbau-Verlag 2003.
- Düffel, John von: *Vom Wasser*. Köln: Taschenbuch dtv 1998.
- Fontane, Theodor: *Der Stechlin*. In: *Theodor Fontane. Romane*. München: Winkler Verlag 1985.
- Fuchs, Anne: *Phantoms of War in Contemporary German Literature, Films and Discourse: The Politics of Memory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan 2008.
- Geiger, Arno: *Es geht uns gut*. München: dtv 2007.

- Goethe, Wolfgang: *Faust Zweiter Teil*. In: *Goethes Werke in zwei Bänden. Erster Band*. München, Zürich: Droemersch Verlagsgesellschaft Th. Knaur Nachf. 1957.
- Hahn, Ulla: *Unschärfe Bilder*. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2003.
- Härtling, Peter: *Nachgetragene Liebe*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand 1980.
- Henisch, Peter: *Die kleine Figur meines Vaters*. Salzburg/Wien/Frankfurt/M.: Residenz 2003.
- Horn, Eva: *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2014.
- Jaeger, Michael: *Global Player Faust oder Das Verschwinden der Gegenwart. Zur Aktualität Goethes*. Königshausen & Neumann: Würzburg 2013.
- Jirgl, Reinhard: *Die Unvollendeten*. München: Hanser 2003.
- Koselleck, Reinhart: *Die unbekannte Zukunft und die Kunst der Prognose*. In: *Zeitschichten. Studien zur Historik* (2002), Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 203–221.
- Lustiger, Gila: *So sind wir*. Berlin: Berlin-Verlag 2005.
- Mahlke, Inger-Maria: *Archipel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2018.
- Mann, Thomas: *Die Buddenbrooks. Verfall einer Familie*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2002.
- Meckel, Christoph: *Suchbild. Über meinen Vater*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2012.
- Menasse, Eva: *Vienna*. Köln: Kiepenhauer & Witsch 2005.
- Pollack, Martin: *Der Tote im Bunker. Bericht über meinen Vater*. Wien: Zsolnay Verlag 2004.
- Roth, Gerhard: *Das Alphabet der Zeit*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2007.
- Strauß, Botho: *Herkunft*. München: Carl Hanser 2014.
- Timm, Uwe: *Am Beispiel meines Bruders*. München: dtv 2006.
- Uecker, Matthias: *Verteidigung der Eltern. Generationsverhältnisse im Werk Martin Walser*. In: Parkes, Stuart / Wefelmeyer, Fritz (Hg.): *Seelenarbeit an Deutschland. Martin Walser in Perspective*. Amsterdam/New York: Rodopi 2004, S. 119–140.
- Vesper, Bernhard: *Die Reise*. Hamburg: Rowohlt 1983.
- Wackwitz, Stephan: *Ein unsichtbares Land*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2003.
- Wackwitz, Stephan: *Bilder meiner Mutter*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2015.
- Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Hg. von Dirk Kaesler. München: Verlag C.H. Beck 2006.
- Weiss, Hans: *Mein Vater, der Krieg und ich*. Köln: Kiepenhauer & Witsch 2005.
- Welzer, Harald: *Verweilen beim Grauen. Essays zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Holocaust*. Tübingen: edition diskord 1997.
- Widmer, Urs: *Das Buch des Vaters*. Zürich: Diogenes 2004.

KOHN IN DER COUCH – KROHN AUF DER COUCH

DAS WIE DES ERINNERNS AN DIE NS-VERGANGENHEIT IN ERINNERUNGSLITERARISCHEN TEXTEN. IMPLIKATIONEN UND PRAXISHINWEISE FÜR DIE LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

1. ERINNERUNGSLITERATUR IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: PERSPEKTIVEN UND DESIDERATE

Mit jeder sprachlichen Äußerung beteiligen sich Sprecher*innen „an der Erzeugung eines diskursiven Zusammenhangs und der damit verbundenen kulturellen Praxis [...], die ihre Position in einem Diskurs und in einer *discourse community* bestimmen und dabei in je individueller Weise ihre gesellschaftliche Teilhabe – ihren Anteil an der Erzeugung einer Kultur und einer Gesellschaft – realisieren.“ (Hallet 2009: 121) Sprache reflektiert somit nicht nur soziale und kulturelle Realitäten, sondern konstruiert diese im Zusammenhang der Wahl dessen, was gesagt und nicht gesagt wird, und auch *wie* etwas gesagt wird:

Language use is constrained by the choices made by speakers and writers to say or not to say and how to say it. These choices themselves are constrained by institutional and ideological contexts and relations of power. Thus, language not only reflects reality, but performs and brings about social reality. This is a performative or constructivist view of language that sees the texts we produce, whether spoken or written, as so many speech acts that enact and create the very reality they refer to.

(Kramersch 2015: 123)

Es handelt sich bei Sprache wie bei *Kultur* also um „einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist [...].“ (Dobstadt / Riedner 2011: 110) Dieser Bedeutungsbildungsprozess ist es, der Lerner*innen im Fremdsprachenunterricht stärker vermittelt werden sollte, um ihre *Diskursfähigkeit* zu fördern und sie letztendlich zu einer adäquaten Teilhabe an den diskursiven Praktiken einer Gesellschaft zu befähigen. So betont auch Claire Kramersch: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (Kramersch 2006: 251)

Grundlegendes Ziel der Sprach- und Kulturstudien¹ im Rahmen der Lehrkräfteausbildung für das Fach Deutsch als Fremdsprache sollte folglich die Befähigung der Studierenden sein, sprachliche und kulturelle Vermittlungsansätze in diesem Sinne als künftige Lehrende in den Fremdsprachenunterricht integrieren zu können. Das bedeutet, dass Studierende für diskursive Bedeutungsbildungsprozesse sensibilisiert werden sollten, die sie in der späteren beruflichen Praxis entsprechend an Lernende herantragen können.

Die Arbeit mit Literatur bietet hierfür ein besonderes Potenzial, denn „[i]nsbesondere literarische Texte zeichnen sich durch diskursive Mehrfachzugehörigkeiten, durch eine Verdichtung mehrdimensionaler Deutungs- und Symbolgehalte und ästhetischer Merkmale aus“ (Hille 2016: 102). Methodische Zugriffe auf Literatur sollten entsprechend „die Aufmerksamkeit von Lernenden auf die Frage lenken, *wie* Texte verfasst sind und Lernenden gleichzeitig vielfältige Möglichkeiten zu eigenen, erprobenden (Sprach-)Handlungen und Positionierungen bieten.“ (ebd.) Zwar wurden bereits Lektüreverfahren modelliert, welche die Förderung der Diskursfähigkeit als übergreifende Zielsetzung mit solchen Zugriffen auf Literatur im Blick hatten. „Entsprechende Lektüreverfahren müssen jedoch weit stärker als bisher in Lehr- und Lernmaterialien verankert, im Fremdsprachenunterricht erprobt und in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften reflektiert werden.“ (Hille 2017: 77) Dies gilt auch im Zusammenhang historischen Lernens, denn

Geschichte, so viel wissen wir heute, ist nicht einfach da, sie existiert nur im Medium der diskursiven Erinnerung der jeweiligen Gegenwart. Insofern gehen wir heute auch davon aus, dass jedes als historisch geltende Datum oder Ereignis zu einem solchen nur wird über eine diskursive und damit zumindest potenziell kontroverse Deutung der jeweiligen Gegenwart, die zum Zwecke ihrer eigenen Selbstverständigung bestimmte Vorgänge, Personen, Daten der Vergangenheit mehr oder weniger bewusst erinnert, das meiste aber dem Vergessen anheim fallen lässt. Wenn dem aber so ist, dann können wir auch in der landeskundlichen Vermittlung historischen Wissens und Verstehens diesen Aspekt der deutenden Konstruktion der Geschichte durch die Gegenwart nicht völlig ausblenden. Wir brauchen neue Konzepte, die den Konstrukt- und Diskurscharakter und die Gegenwartsperspektive auf Vergangenes zumindest mitreflektieren, besser noch geradezu in den Mittelpunkt stellen. (Altmayer 2009: 193)

¹ Kulturbezogenes Lernen war neben sprachlichem Lernen schon immer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und damit auch des Unterrichts- und Studienfaches Deutsch als Fremdsprache, jedoch mit unterschiedlichen Ausprägungen und Konzeptualisierungen. Versteht man *Kultur* wie hier als diskursives Konstrukt, sind diese beiden Bereiche untrennbar miteinander verbunden.

Die in den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften schon seit vielen Jahren virulenten Themen *Gedächtnis* und *Erinnerung* bieten für einen solchen Ansatz vielfältige Möglichkeiten, haben im Kontext des Unterrichts- und Studienfaches Deutsch als Fremdsprache jedoch erst in der letzten Dekade eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Dabei werden in den bislang hierzu erschienenen Einzelbeiträgen sowie Sammelbänden zum großen Teil Perspektiven zur Arbeit mit dem Konzept der *Erinnerungsorte* diskutiert. Ursprünglich basierend auf den *lieux de mémoire* von Pierre Nora (1997) wird hier „Geschichte-als-Gedächtnis“ (François / Schulze 2001: 14) konzeptualisiert im Sinne von sich verändernden Perspektivierungen von „Kristallisationspunkte[n] kollektiver Erinnerung und Identität“ (ebd.: 18). Somit steht weniger die Ereignisgeschichte im Sinne einer Faktenvermittlung im Vordergrund, „sondern die Entstehung und die Veränderungen eines kollektiven Gedächtnisses sowie die identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerung“ (Koreik 2015: 25f.). Auf Basis der Pluralität und Dynamik von Erinnerungen sowie Erinnerungskulturen, die im Konzept der *Erinnerungsorte* hervortreten, wird die Auseinandersetzung mit diesem im Fach Deutsch als Fremdsprache in aktuellen Debatten vor allem hinsichtlich eines kulturdidaktischen und globalen Lernpotenzials diskutiert.²

Auch *Literatur* als *Erinnerungsort* gerät hierbei teils in den Blick, allerdings vorrangig unter inhaltlichen Aspekten. Hierbei stehen Fragen nach den im Medium der Literatur gespeicherten Gegenständen eines kollektiven Gedächtnisses sowie mit ihnen zusammenhängenden Rezeptionsunterschieden und -entwicklungen im Vordergrund. Die ästhetische Dimension literarischer Texte, formalästhetische Verfahren zur Inszenierung und Reflexion von Erinnerung(sprozessen) und Gedächtnisinhalten, das *Wie* des Erinnerns, blieben hierbei jedoch bisher größtenteils unberücksichtigt, vor allem mit Blick auf eine konkrete Materialentwicklung.³

² Zu den bisherigen Publikationen, die Perspektiven für die Arbeit mit *Erinnerungsorten* im akademischen und nicht-akademischen Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache eröffnen, zählt zum Beispiel das von Sabine und Karin Schmidt im Jahr 2007 herausgegebene Lehrwerk *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, welchem eine Vielzahl an Einzelbeiträgen und vereinzelte Sammelbände wie von Roche / Röhling (2014) und Badstübner-Kizik / Hille (2015 und 2016) folgten sowie die Monografie von Fornoff (2016).

³ Ein stärkerer literar-ästhetischer Fokus lässt sich in dem kürzlich (2019) von Marion Acker, Anne Fleig und Matthias Lüthjohann herausgegebenen Sammelband *Affektivität und Mehrsprachigkeit. Dynamiken der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* ausmachen, der Einsichten und Befunde der Mehrsprachigkeitsphilologie mit unterschiedlichen Forschungsansätzen zur Affektivität des literarischen Textes verbindet, auch unter Berücksichtigung erinnerungs- und gedächtnistheoretischer Ansätze.

Als eine von wenigen Ausnahmen sei hier Claire Kramersch (2011) genannt, die sich in ihrem Beitrag *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte* kritisch mit der Lehrwerkslektion *Dresden* in dem von Karin und Sabine Schmidt (2007) herausgegebenen Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* auseinandersetzt und dabei einen alternativen Lektürevorschlag erarbeitet, der den Fokus auf das *Wie* des Erinnerns in literarischen Texten zu lenken trachtet. Eine im Jahr 2016 erfolgte Erprobung dieses Lektürevorschlags mit Studierenden des Masterstudiengangs *DaF: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin⁴ – und damit künftigen potenziellen Lehrkräften des Faches – hat jedoch gezeigt, dass sich zunächst auf Ausbildungsebene künftiger Lehrkräfte ausgiebig mit den Prinzipien, Zielen und Wissensvoraussetzungen solcher Lektürevorfahren auseinandergesetzt werden muss, bevor eine eigenständige Integration und (notwendige Weiter-)Entwicklung für die Umsetzung auf Unterrichtsebene möglich ist.⁵ Wie eine solche Auseinandersetzung auf Ausbildungsebene realisiert werden kann, soll in diesem Beitrag exemplarisch aufgezeigt werden, und zwar im Zusammenhang der Beschäftigung mit sogenannter *Erinnerungsliteratur*.

Sowohl thematisch als auch strukturell spielen Erinnerungsprozesse sowie Gedächtnisinhalte und -wandlungen in erinnerungsliterarischen Texten eine besondere Rolle. Sie lassen sich als Träger gesellschaftlicher Diskurse über Vergangenheit und Orte erinnerungskultureller Aushandlungsprozesse charakterisieren, die zugleich neue Wissens-, Reflexions- und Deutungsrahmen einer vergangenen *Wirklichkeit* bieten. Sie verfügen über spezifische gedächtnisreflektierende Funktionspotenziale, in deren Rahmen die Perspektivität, Selektivität, Wandelbarkeit und Konstruktivität historischer Darstellungen und Erinnerungen erfahrbar gemacht werden kann. Zudem können sie

⁴ Die Erprobung erfolgte im Rahmen eines Seminars zu Erinnerungsorten und -diskursen als Gegenständen kulturellen Lernens, welches Almut Hille im Sommersemester 2016 mit Studierenden des Masterstudiengangs *DaF: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin durchgeführt hat. Hierbei wurden jüngere Forschungsthesen zum kulturellen und symbolischen Lernen mit den Studierenden reflektiert und mit Blick auf die Diskursivität literarischer Texte erweitert. Und zwar anhand der Erprobung des u. a. von Claire Kramersch (2011) vorgeschlagenen Lektürevorfahrens des autobiografischen Textes *Als ich ein kleiner Junge war* von Erich Kästner aus dem Jahr 1957 (vgl. Hille 2017: 78).

⁵ So wurde aus den Ergebnissen der Seminararbeit unter anderem geschlossen, dass den Studierenden neben gedächtnistheoretischen Konzepten und Begriffen „literaturwissenschaftliches Grundwissen (wiederholend) zur Verfügung gestellt werden muss, damit sie Texte entsprechend bearbeiten können“ (Hille 2017: 84) und vor allem der Transfer vom Fachwissen zum literarischen Verstehen Schwierigkeiten bereite (vgl. ebd.: 84). Zudem sei auf Basis der von Claire Kramersch vorgeschlagenen Aufgabenstellungen auch die Beschreibung der Gestaltung eines Erinnerungsprozesses anhand von Texten verschiedener Gattungen kaum gelung (vgl. ebd.: 88).

neuartige, aber an die symbolische Sinnwelt einer Erinnerungskultur anschließbare imaginäre Wirklichkeiten erzeugen, indem sie Selbstbilder, Geschichtsvorstellungen oder Werte und Normen auf prägnante und anschauliche Weise darstellen sowie Vergessenes und bis dahin Unartikulierte oder Unartikulierbares in die Erinnerungskultur einspeisen. Sie können jedoch auch bestehende Gedächtnisnarrative hinterfragen, dekonstruieren oder deutlich umgestalten und somit Geschichtsbilder, Wertstrukturen oder Vorstellungen vom Eigenen und vom Fremden revidieren. (Erlil, 2005: 266)

Diese Potenziale ergeben sich aus dem spezifischen Verhältnis von Erinnerungsliteratur zwischen ästhetischer Autonomie bei gleichzeitigem Bezug auf außerliterarische erinnerungskulturelle Realitäten.⁶ Die in Erinnerungsliteratur konstruierten, diskutierten und reflektierten Vergangenheitsversionen und Gedächtnisinhalte sind somit stets im Zusammenhang ihrer sprachlichen Inszenierung zu betrachten. Hierdurch können kulturell-historische Bedeutungsbildungs- und Aushandlungsprozesse erfahrbar gemacht werden, die durch Sprache überhaupt erst generiert und gefestigt werden.

Besondere Impulse zur Sensibilisierung für sprachliche sowie kulturell-historische Bedeutungsbildungsprozesse und einer damit verbundenen Stärkung zur Diskursfähigkeit bieten etwa erinnerungsliterarische Texte, die sich mit den Themengebieten Nationalsozialismus und Holocaust beschäftigen. Zum einen, da sie ein kulturübergreifendes Phänomen bzw. Ereignis problematisieren, das im Zusammenhang der Existenz des Individuums als globale Bürgerin bzw. globaler Bürger steht. Hierdurch werden Studierende „als Mitglieder einer zukünftigen globalen intellektuellen Gemeinschaft“ (Thee Morewedge 2010: 176) angesprochen und global verantwortliche Lernprozesse können angeregt werden. Zum anderen gehen diese Themengebiete mit einer bedeutenden erinnerungsgeschichtlichen Relevanz einher, die mit wachsendem Abstand immer mehr zuzunehmen scheint und vor allem das Selbstverständnis der Deutschen bis heute maßgeblich mitprägt: „Es ist die Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust, die im Zentrum des deutschen Kollektivgedächtnisses steht und als negativer Bezugshorizont kollektive Wahrnehmungsmuster, Deutungsperspektiven, Normorientierungen und Identitätsmodellierungen in Deutschland entscheidend prägt.“ (Fornoff 2015: 246)

⁶ Für eine detaillierte Begriffsbestimmung von *Erinnerungsliteratur* siehe meinen Beitrag aus dem Jahr 2016 in dem von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille herausgegebenen Sammelband *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*.

Im Zusammenhang dieser Thematik sind bisher nur vereinzelt Beiträge zu verzeichnen, welche *Erinnerungsliteratur* unter ihren spezifisch literar-ästhetischen Aspekten in den Blick nehmen.⁷ Orientierungspunkte und Praxishinweise für die Lehrkräfteausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache sind dabei kaum auszumachen. Genau an diesem Punkt soll der vorliegende Beitrag nun ansetzen. Hierfür wird zunächst die Erzählung *Kohn in der Couch* aus dem Jahr 2004 von Norbert Kron exemplarisch analysiert, und zwar im Hinblick auf die dort inszenierte Verarbeitung und Deutung der NS-Vergangenheit im Zusammenhang einer Identitätssuche und mit besonderem Fokus auf außerliterarische Diskurszusammenhänge. Anschließend werden die Ergebnisse mit Implikationen für die Lehre in der akademischen Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache in Verbindung gebracht.

2. VERARBEITUNG UND DEUTUNG DER NS-VERGANGENHEIT IN NORBERT KRON'S *KOHN IN DER COUCH* – EINE ANALYSE DES WIE DES ERINNERNS

Die Erzählung *Kohn in der Couch* (2004) von Norbert Kron, geboren 1965 in München, ist Teil der von Tanja Dückers und Verena Carl im Jahr 2004 herausgegebenen Anthologie *Stadt Land Krieg*, in welcher Kurzerzählungen jüngerer Autorinnen und Autoren vorgestellt werden, die die NS-Zeit auf unterschiedliche Weise zum Gegenstand haben oder die auf diese Zeit rekurrieren. Krons Erzählung wird dabei thematisch in die Kategorie der „Frontverläufe“ (Dücker / Carl 2004: 9) eingruppiert, welche solche Texte vereinigt, die sich vor allem mit Fragen der Schuld und Täter*innenschaft sowie dem (späteren) Leben der Opfer und ihrer Nachkommen beschäftigen.

Hauptfigur der Erzählung *Kohn in der Couch* ist Heinrich Krohn, der sich in psychologischer Behandlung befindet und eine Art Selbstanalyse in der Erzählung durchläuft. Im Vordergrund steht hierbei sein Selbsthass, der aus einem eigens zugeschriebenen „philosemitisch-antisemitische[n] Komplex“ (Kron 2004: 108) sowie Schuldgefühlen gegenüber der jüdischen Bevölkerung resultiert. So verfolgt ihn die ständige Angst, antisemitische Gedanken zu haben, obwohl er an den damaligen Verbrechen nie persönlich beteiligt gewesen war (vgl. ebd.) und es für ihn nichts Schlimmeres gäbe, als sich als Antisemit erkennen zu müssen (vgl. ebd.: 106). Im Gegenteil habe er „sich den Juden sogar immer irgendwie nahe gefühlt“ (ebd.: 107) und sich insgeheim „immer auf gewisse Weise mit den Juden identifiziert.“ (ebd.)

⁷ Zu nennen wären hier etwa Rosmarie Thee Morewedge (2010) sowie Kirsten Prinz (2004).

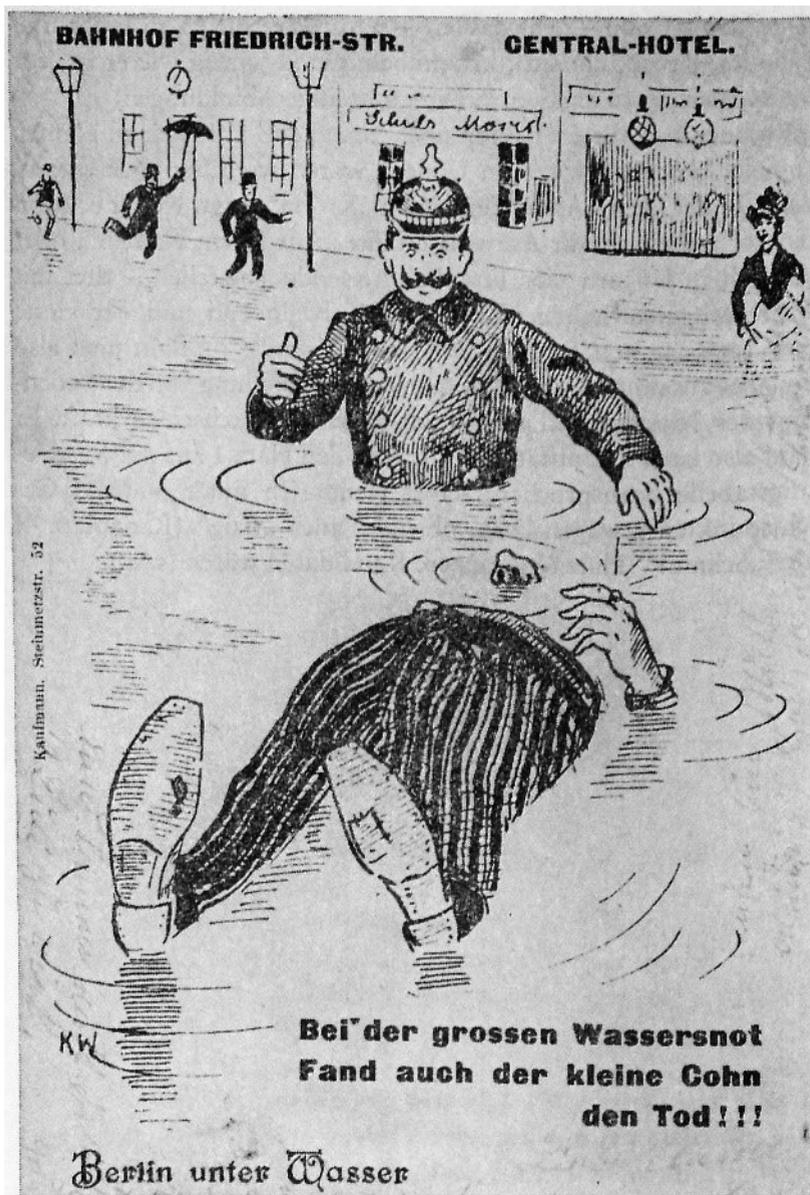
2.1 Kron – Krohn – Kohn: Motive der Identifikation und Stereotypisierung

Die Identifikation des Protagonisten mit „den Juden“ (Kron 2004: u. a. 106 und 107) wird bereits durch den Titel *Kohn in der Couch* inszeniert, wodurch dieser als Prolepse bzw. Antizipation fungiert, auch im Zusammenhang einer instabilen Persönlichkeit (Couch: Psychotherapie), die sich gefangen oder eingengt fühlt (*in der Couch*). Denn der Name *Kohn* ist es, mit welchem sich Krohn eigentlich verbunden fühlt. So erinnert sich der Protagonist an eine Familienlegende, derer zufolge der Buchstabe *r* in seinem Namen gekauft worden sei. Die genaue Wiedergabe eines Dialogs zwischen seinem Großvater und SA-Mitgliedern untermauert dies und erweckt den Eindruck, als handle es sich bei der Legende um ein tatsächlich geschehenes Ereignis:

„Na, Krohn – habter euch bei euerm Namen ‚n R dazujekooft?“ Worauf der Großvater – ob aus Verachtung oder Opportunismus – ins schenkelklatschende Gelächter der Menschenfeinde gesagt haben soll: „Klar doch, hamwa. Und wißter wo? Beim Juden!“ (Kron 2004: 108)

Daher ist *Kohn* für Krohn „sein geheimer, sein gefühlter Name“ (ebd.). Hierbei handelt es sich um eine abgeleitete Variante des verbreiteten jüdischen Familiennamens *Cohen* oder *Cohn*, welcher bereits im Deutschen Kaiserreich als Synonym für Vorurteile gegenüber der jüdischen Bevölkerung galt und in zahlreichen Witzen, Karikaturen und Spottliedern auftrat, auch in der Zeit des Nationalsozialismus. Vor allem die Figur des *kleinen Cohn* manifestierte sich dabei als antisemitisches Stereotyp *des Juden* (vgl. Bering 1987: 206–209).⁸ So findet die Verspottung des Namens auch in dem oben zitierten Dialog der Erzählung Ausdruck. Der Protagonist wertet die Aussage seines Großvaters jedoch als verachtend gegenüber den SA-Mitgliedern oder als opportunistisch statt antisemitisch. Dies lässt darauf schließen, dass er eine möglicherweise nationalsozialistische Vergangenheit seines Großvaters verdrängt oder indirekt leugnet.

⁸ Die Abbildung hier zeigt etwa eine Postkarte mit einer Karikatur der großen Überschwemmung in Berlin von 1902. Diese und weitere Karikaturen – teils mit Bezug zur Figur des *kleinen Cohn* – finden sich auch in der von Helmut Gold und Georg Heuberger 1999 herausgegebene Publikation *Abgestempelt – Judenfeindliche Postkarten* der Museumsstiftung Post und Telekommunikation und des Jüdischen Museums Frankfurt am Main, welche auf der antisemitischen Postkarten-Sammlung von Wolfgang Haney basiert. Den Ursprung seiner Popularität fand die Figur des *kleinen Cohn* in dem um 1900 von Julius Einödshöfer geschriebenen Lied *der kleine Cohn*, in welchem der missglückte Seitensprung eines Herrn Cohn ironisiert wird. (vgl. Bering 1987: 208, inkl. Liedtext). Für weitere Beispiele, in denen die Figur des *kleinen Cohn* für antisemitisch-propagandistische Zwecke instrumentalisiert wurde, vgl. z. B. den Ausschnitt einer Kabarettssendung vom November 1938, die unter dem Titel *Rulands-Ecke* monatlich ausgestrahlt wurde: <https://dx.doi.org/10.23691/igo:source-96.de.v1>



Postkarte mit einer Karikatur der großen Überschwemmung in Berlin von 1902. Aus: Bering 1987.

Dass Krohn seine Verbundenheit zum Judentum auf Basis einer Namensähnlichkeit mit einem antisemitischen Judenstereotyp begründet, lässt den Protagonisten irrational erscheinen. Kritisiert wird Krohns Identifikation mit „den Juden“ (s. o., Hervorhebung N.F.) auch bereits durch den Gebrauch des bestimmten Artikels, welcher ein ganzes Volk als homogene Masse charakterisiert. Auch rhetorische Fragen – „Gehören nicht viele jüdische Autoren zu seinen Lieblingschriftstellern? Und sind seine Lieblingsregisseure nicht auch vielfach Juden?“ – (Kron 2004: 107) sowie die Zuweisung von Charaktereigenschaften, die als „jüdisch?“ (ebd.: 108) erfragt werden – u. a. eine enge Bindung zur Mutter sowie betrügerische Ambitionen (vgl. ebd.) – lassen das Zugehörigkeitsgefühl von Krohn zum Judentum fragwürdig und unreflektiert erscheinen. Das gestörte Verhältnis des Protagonisten zu seiner Mutter wird dabei unter anderem durch den beiläufig wirkenden Satz „er hat eine Mutterbeziehung, gegen die Ödipus ein Vatersöhnchen ist.“ (ebd.) inszeniert. Hierdurch wird die Verbindung zu einem bestimmten jüdischen Mutter-Stereotyp hergestellt, das laut Rachel Monika Herweg (1994) vor allem in Amerika seit Mitte des 20. Jahrhunderts verbreitet ist: Eine Mutter, „die ihre Kinder – und insbesondere die Söhne – durch ihre melodramatische, nörgelnd-fordernde und dominante Art, verbunden mit ihren ständigen Einmischungs- und Manipulationsversuchen von sich abhängig zu machen trachtet und sie zu narzisstischen, einer erfüllenden Liebesbeziehung unfähigen Persönlichkeiten heranzieht.“ (Herweg 1994: 160) Dass die Hauptfigur der Erzählung das (gestörte) Verhältnis zu seiner Mutter als Merkmal einer Zugehörigkeit zum Judentum betrachtet, wird auch bereits durch einen der Erzählung vorangestellten und als jüdisch gekennzeichneten Witz⁹ angedeutet, wodurch dieser ebenfalls (wie der Titel) eine proleptische Funktion erhält:

⁹ Vgl. hierzu auch Sander L. Gilman (2015), welcher die hier zutage tretende Selbstverspottung in Anlehnung an Gordon W. Allport (1958) als Anpassungsstrategie begriff, um negativen Zuschreibungen zu enttrinnen. Anzumerken ist hier jedoch, dass etwa Ben-Amos (2015) die Selbstkritik und Selbstverspottung als besonderes Merkmal des jüdischen Witzes in Frage stellt. Für ihn handelt es sich nach Ergebnissen einer Untersuchung zwischen 1954 und 1963, bei welcher Daten zum Vorgang des jüdischen Witze-Erzählens und zu dessen Rezeption selbst erhoben wurden, vielmehr um ein Mittel intragruppaler Differenzierung: „Es wird offensichtlich, dass es innerhalb des kommunikativen Vorgangs des Witze-Erzählens in der jüdischen Gemeinschaft zwischen dem, der lächerlich macht, und dem, der lächerlich gemacht wird, keine soziale Identifikation gibt. Der Erzähler ist nicht die Zielscheibe seines Spottes und Selbsterniedrigung keine klassische Form des jüdischen Humors. Vielmehr dient das Witzeln als ein Vehikel für verbale Aggression gegenüber jenen, von denen sich der Witze-Erzähler unzweideutig abgrenzt.“ (Ben-Amos 2015: 110) „Witze-Erzählen ist ein[e] verbale Handlung, in der sich gesellschaftliche Differenzierung manifestiert. Die Tatsache, dass Juden Witze über einander erzählen, spricht weniger für Selbsthass als vielleicht für die Heterogenität ihrer Gemeinschaft.“ (ebd.: 115)

Eine Mutter schenkt ihrem Sohn zum Geburtstag zwei Krawatten. Als sie ihn wieder einmal besucht, trägt er ihr zu Ehren eine davon. Das erste, was seine Mutter zu ihm sagt, ist: „Was – die andere gefällt dir wohl nicht?“ *Jüdischer Witz* (Kron 2004: 105)

In dem hier aufgeführten Witz kann es der Sohn seiner Mutter einfach nicht Recht machen. Egal, welche der beiden von der Mutter geschenkten Krawatten er getragen hätte oder nicht: Sie wäre enttäuscht von ihm gewesen und er hätte ihre Erwartungen nicht erfüllen können. So fühlt sich auch die Hauptfigur der Erzählung nicht in der Lage, die Erwartungen seiner Mutter zu erfüllen: „Und deshalb haßt Heinrich sich. Er haßt sich, so feige zu sein, wie seine Mutter es immer gesagt hat – ein feiger deutscher Mann, der sich nicht den Mund aufzumachen traut [...].“ (Kron 2004: 106, Hervorhebung N.F.) Die mentale Instabilität des Protagonisten und das gestörte Verhältnis zu seiner Mutter – alles *typisch jüdische* Zuschreibungen – werden zudem durch einen intertextuellen Bezug zu dem jüdischen Schriftsteller Philip Roth (vgl. ebd.: 107) inszeniert, in dessen Roman *Portnoys Beschwerden* (englischer Originaltitel *Portnoy's Complaint* aus dem Jahr 1969) die genannten Motive ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen.¹⁰

Die Irrationalität des Protagonisten wird im Zuge von Überlegungen zu Identifikationsfaktoren, die seine Abstammung sowie äußere Merkmale betreffen, noch weiter gesteigert: „Natürlich kann er sich nicht mit den Juden verwandt fühlen. Zu einem Juden fehlen ihm [...] zwei wesentliche Merkmale in seiner Biographie: eine Mutter, die Jüdin ist (denn Jude ist nach dem Gesetz nur der, dessen Mutter Jüdin ist), und ein beschnittener Penis.“ (Kron 2004: 109). Die Feststellung, dass Krohn noch nicht einmal mit einer Person jüdischer Abstammung Kontakt hatte, lässt seine Identifikationsversuche vollends irreführend erscheinen: „Heinrich kennt niemanden, der jüdischer Abstammung ist. Er kennt nicht einmal jemanden, der Juden kennt.“ (ebd.: 110). Diese Irreführung wird durch das Namens-Sprachspiel – Kron (Name des Autors), Krohn (Name der Hauptfigur der Erzählung), Kohn (gefühlter und stereotypisierter jüdischer Name der Hauptfigur) – noch weiter geschärft. Denn hierdurch kann zudem die Frage aufgeworfen werden, ob der Autor Kron sich ggf. ebenfalls in bestimmter Weise mit seiner Hauptfigur Krohn identifiziert. Die auffällige Namensähnlichkeit des Protagonisten zum Autor (Krohn – Kron) könnte jedenfalls darauf hinweisen, dass sich in der Figur

¹⁰ An dieser Stelle finden sich noch weitere intertextuelle Bezüge – unter anderem zu Leon de Winter, Paul Celan, Heinrich Heine und Woody Allen –, auf die hier jedoch aus kapazitiven Gründen nicht weiter eingegangen werden kann. Der Bezug zu Philip Roths Roman soll hier daher auch nur angedeutet werden.

Erfahrungen und Sichtweisen des Autors selbst manifestieren, die zum Anstoß seines literarischen Textes geworden sind.

Auf der Suche nach sich selbst steht in der Erzählung *Kohn in der Couch* somit die gegenwärtige Verarbeitung und Deutung der NS-Vergangenheit aus Sicht der Hauptfigur, verbunden mit einer selbstreflexiven Offenlegung des Sinnstiftungsprozesses, im Vordergrund. Entsprechend beziehen sich die Aussagen auch hauptsächlich auf die Ebene der Erzählzeit, wobei die Innenwelt Krohns (Eindrücke, Emotionen, Wahrnehmungsweisen) im Fokus steht. Diese wird überwiegend durch eine heterodiegetische Erzählinstanz vermittelt, die nicht selbst am Geschehen partizipiert bzw. nicht selbst als Figur in die Handlung verwickelt ist. Gleichzeitig werden die Bewusstseinsvorgänge Krohns aus der subjektiven Sicht der Figur selbst, also im Rahmen einer internen Fokalisierung, vermittelt. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, als würde die Hauptfigur in der dritten Person wie im Wahnsinn von sich selbst sprechen und sich selbst analysieren. Die Irrationalität Krohns wird somit noch weiter sprachlich untermauert. Gedankensprünge und wiederkehrende Thematisierungen seines Gefühlszustands¹¹, explizite Verweise auf die Darstellung seiner Gefühlswelt aus eigener Sicht¹², ein direktes Zitat des Protagonisten, als er zu sich selbst spricht¹³, sowie Aneinanderreihungen von Fragen Krohns Innenwelt betreffend erwecken diesen Eindruck und differenzieren die Fokalisierungsinstanz von der Erzählinstanz bzw. der Stimme:

Woher zum Teufel rührt sein philosemitisch-antisemitischer Komplex? Warum fühlt er sich gegenüber den Juden schuldig, ohne die geringste persönliche Schuld auf sich geladen zu haben? Ist es unvermeidlich, daß ihn das Wissen von den Greueln, die sein Volk vor über fünfzig Jahren begangen hat, wie ein eigenes Verbrechen quält? Weshalb geht es nur ihm so und niemandem sonst in seiner Generation? (Kron 2004: 108)

¹¹ Vgl. vor allem die immer wiederkehrende Anmerkung, dass Krohn während seiner Therapiesitzungen reell *auf* der Couch liegt (vgl. Kron 2004: 105, 108, 111, 114), sich jedoch fühlt, als läge er *darin* (vgl. ebd.: 109, 112, 114). Ein weiteres Beispiel für die Repetition seines Gefühlszustands ist sein Wunsch nach Vergebung durch seine Therapeutin Frau Klein-Terke als Wunsch-personalisierte Jüdin (vgl. ebd.: 107, wird erneut aufgegriffen auf S. 110).

¹² Vgl. z. B. die Anmerkung „so ist sein Gefühl“ in Kron (2004: 110).

¹³ „Warum hast du nur diese idiotischen Gedanken? Ich möchte andere Wünsche haben, sagt er wutverzweifelt zu sich. Ein Mensch mit normalen, humanistisch-egoistischen Allerwelts-Wünschen! Warum bin ich so durch und durch anders, als ich es eigentlich sein will?“ (Kron 2004: 111)

2.2 Die Erzählung im Zusammenhang aktueller gesellschaftlicher (Erinnerungs-)Diskurse: *Schuld vs. Verantwortungsbewusstsein*

In dem letztgenannten Zitat wird ein wesentlicher Grund für Krohns Selbsthass hinterfragt: Sein sich eigens zugeschriebener *antisemitisch-philosemitischer Komplex*, der auf einem Gefühl der „Urschuld“ (Kron 2004: 109) für die damaligen Verbrechen an der jüdischen Bevölkerung basiert. Diese Schuld ist für den Protagonisten auch noch Jahrzehnte nach den Schreckenstaten von Bedeutung. Jedoch nicht, weil er damals selbst daran beteiligt war, sondern, weil er seinen eigenen „Mangel an Courage“ (ebd.: 106) – seine Unfähigkeit, über seine Gedanken und Gefühle mit seiner Therapeutin sprechen und sich damit einer fremden Person gegenüber öffnen zu können – mit dem damaligen Schweigen Deutscher über den Holocaust gleichsetzt: „Er haßt sich, so feige zu sein, wie seine Mutter immer gesagt hat – ein feiger deutscher Mann, der sich nicht den Mund aufzumachen traut, so wie sich sein ganzes Volk, als die Juden umgebracht wurden, nicht getraut hat, den Mund aufzumachen, sondern in sich hineingeschwiegen hat.“ (ebd.) Er betrachtet sein Schweigen daher als „das Grundübel, das Grundübel seiner Person wie allen Leids überhaupt“ (ebd.), als etwas von Natur aus Gegebenes, als „seine persönliche Erbsünde, sein[en] Anteil am großen Fluch, der auf ihm lastet, den er perpetuiert, den er unfähig ist abzuschütteln [...]“ (ebd.: 107) Krohns Gefühl einer *Urschuld*, basierend auf der Annahme, dass sein eigenes Schweigen in Deutschland latent als eine erneute Billigung des Massenmords an Juden interpretiert werde (vgl. Kron 2004: 106–107), erweckt jedoch den Eindruck einer weit hergeholten Schlussfolgerung. Dies wird durch vergleichende Bezüge zu entfernteren historischen Ereignissen, die ohne weitere Erklärungen eingeworfen werden, noch hervorgehoben: „Die Inquisition war eine päpstliche SS und Luther nur ein Reformator des Antisemitismus.“ (ebd.: 109–110).

Auch aktuelle Erinnerungsdiskurse zum Nationalsozialismus in Deutschland sowie deren Rezeption seitens einer Mehrzahl von Bürger*innen weisen darauf hin, dass die Gründe für Krohns Schuldgefühle weniger auf Gesellschaftsebene anzusiedeln sind. Zwar scheinen die Generationen, die kurz vor Ende des 2. Weltkriegs oder danach geboren wurden, auch heute noch manchmal mit der *Schuldfrage* konfrontiert zu werden,¹⁴ allerdings werden vorherrschende Erinnerungsmotive seitens der deutschen Bevölkerung differenzierter wahrgenommen und empfunden. So wird klar getrennt zwischen

- einem Gefühl von Scham für die während des Nationalsozialismus geschehenen Verbrechen,
- einem Gefühl des Ekels vor den Taten der Deutschen,

¹⁴ Vgl. z. B. einen Erfahrungsbericht von Jürgen Wiebicke aus dem Jahr 2013 unter <https://www.bpb.de/die-bpb/173284/die-frage-nach-der-schuld>

- dem Bewusstsein, eine besondere Verantwortung zu haben für die Bewahrung und das Fortleben der Erinnerung an die damaligen Verbrechen,
- dem Vorhandensein von Schuldgefühlen.

Dies zeigen aktuell etwa Ergebnisse der *MEMO-Studie (Multidimensionaler Erinnerungsmonitor)*, einer zweiteiligen Studie der Universität Bielefeld und der Stiftung *Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ)*.¹⁵ In deren Rahmen wurden in einem ersten Teil im Jahr 2017/18 insgesamt 1016 Bürger*innen aus allen Bundesländern Deutschlands im Alter zwischen 16 und 92 Jahren dazu befragt, was, wie und wozu sie historisch erinnern, um eine in Deutschland vorherrschende Erinnerungskultur zu dokumentieren (vgl. MEMO-Studie 1/2018: 4 f.). Hieraus ergab sich unter anderem, dass das Gefühl des Ekels vor den Taten der Deutschen bei ca. 75% der Befragten vorhanden ist. Damit ist dieses Gefühl etwas stärker ausgeprägt als ein – bei ca. der Hälfte der Befragten jedoch ebenfalls vorhandenes – Schamgefühl für die während des Nationalsozialismus geschehenen Verbrechen:

Ich schäme mich, weil es so unmoralisch war, was Deutsche während des Holocausts getan haben.				
lehne stark ab	lehne eher ab	teils/teils	stimme eher zu	stimme stark zu
19,1 %	14,6 %	17,0 %	20,5 %	26,8 %

Es ekelt mich an, was Deutsche während der Zeit des Nationalsozialismus getan haben.				
lehne stark ab	lehne eher ab	teils/teils	stimme eher zu	stimme stark zu
4,2 %	5,4 %	14,8 %	23,3 %	49,6 %

Auszüge aus Ergebnissen der MEMO-Studie 1/2018, S. 25.

Vor diesem Hintergrund wird auch einem besonderen moralischen Verantwortungsbewusstsein Deutschlands von ca. zwei Dritteln der Befragten zugestimmt. Nur insgesamt ca. 15% lehnten diese Aussage im Vergleich ab:

Deutschland hat wegen der Zeit des Nationalsozialismus eine besondere moralische Verantwortung.				
lehne stark ab	lehne eher ab	teils/teils	stimme eher zu	stimme stark zu
4,9 %	8,9 %	17,8 %	29,5 %	38,0 %

Auszug aus Ergebnissen der MEMO-Studie 1/2018, S. 24.

¹⁵ Siehe MEMO-Studie 1/2018 sowie MEMO-Studie 2/2019

Gefühle von Ekel und Scham sowie Verantwortungsbewusstsein sind jedoch nicht zwangsweise mit einem Schuldgefühl verbunden. Auch dies spiegelt sich in Ergebnissen der MEMO-Studie wider: So lehnten mehr als 75% aller Befragten, von denen ca. 87% im Jahr 1942 oder später geboren wurden¹⁶, folgende Aussage ab: *Auch wenn ich selbst nichts Schlimmes getan habe, fühle ich mich schuldig für den Holocaust*. Im Vergleich hierzu stimmten lediglich 10,4% dieser Aussage zu:

Auch wenn ich selbst nichts Schlimmes getan habe, fühle ich mich schuldig für den Holocaust.				
lehne stark ab	lehne eher ab	teils/teils	stimme eher zu	stimme stark zu
55,7 %	20,5%	12,5%	5,9%	4,5%

Auszug aus Ergebnissen der MEMO-Studie 1/2018, S. 25.

Die Trennung zwischen einer besonderen erinnerungskulturellen Verantwortung sowie einer vermeintlichen Auferlegung von Schuld wird auch auf Informationsebene der Bundesregierung deutlich. So heißt es beim *Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA)*: „Aufgrund seiner Geschichte trägt Deutschland eine besondere Verantwortung. Das NS-Regime mit seinen Menschheitsverbrechen und Vernichtungskriegen forderte Millionen Opfer. Ihrer zu gedenken und die Geschichte aufzuarbeiten, ist eine immerwährende Verpflichtung.“ (Zitat aus Online-Auftritt des BPA).¹⁷

2.3 (Jüdischer) Selbsthass

Nicht die Gesellschaft oder die Erinnerungskultur Deutschlands ist es also, welche Krohn seine Schuldgefühle aufzuerlegen scheint, sondern vielmehr er selbst im Zuge einer Projektion. Hierauf deutet ein weiterer Witz hin, der vor Beginn der Erzählung aufgeführt wird und damit wie der Titel auch eine proleptische Funktion hat:

¹⁶ Eine Auswertung nach Altersgruppen wurde leider nicht veröffentlicht, allerdings wurde ein Großteil der Befragten (ca. 87%) kurz vor Ende des 2. Weltkriegs oder danach geboren. Verteilung der Befragten nach Alterskategorien: 16–30 Jahre: 8,6%/31–45 Jahre: 15,4%/46–60 Jahre: 33,5%/61–75 Jahre: 29,3%/76 Jahre und älter: 13,3% (vgl. MEMO-Studie 1/2018: 5).

¹⁷ Entsprechend ist das Thema Nationalsozialismus auch im Schulunterricht in Deutschland fest verankert. Zudem erinnern zahlreiche Einrichtungen und Initiativen an die damaligen Verbrechen und bieten Bildungsangebote zur Geschichte des Nationalsozialismus an. Die *Datenbank Erinnerungsorte* der Bundeszentrale für politische Bildung enthält beispielsweise aktuell 448 Einträge zu Gedenkstätten, Museen, Dokumentationszentren, Mahnmalen und weiteren Erinnerungsorten zum Nationalsozialismus (Stand August 2019): <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/aufarbeitung-und-gedenken/gedenken-an-die-ns-opfer>

Was ist das Problem an der Selbstanalyse? – Die Gegenübertragung. *Witz unter Psychoanalytikern* (Kron 2004: 105)

Im Kontakt mit Patienten entstehen bei Psychoanalytikern unweigerlich Gefühle, Vorstellungen und Gedanken, die zu einer gefühlsmäßig gefärbten Reaktion ihrerseits führen. Die Gesamtheit dieser unbewussten bis hin zu bewusst wahrgenommenen emotionalen Reaktionen wird als Gegenübertragung bezeichnet.¹⁸ Diese ggf. nur sehr subtilen Reaktionen wiederum können die Gefühle und Gedanken der Patienten, ihre geäußerten Redeinhalte und Handlungen beeinflussen. Sie können Auslöser für Übertragungen sein, bei welcher die Wahrnehmung der Beziehung von Patienten zu ihren Therapeuten „durch Gefühle, Gedanken, Erwartungen und Fantasien beeinflusst sein kann, die [...] am ehesten als Wiederholungen früher Beziehungsformen verstehbar sind“ (Senf / Broda 2012: 194 f.). Bei mangelnder Reflexion kann es in einer psychologischen Behandlungssituation somit ständig zu einer Übertragung und Gegenübertragung von Gefühlen und Gedanken kommen, wodurch sich die (Selbst-)Analyse im Kreis dreht.

Aufgrund des therapeutischen Kontextes, in welchem sich der Protagonist der Erzählung befindet, führt dieses Zitat zu der Annahme, dass auch Krohn sich nur deshalb schuldig gegenüber der jüdischen Bevölkerung fühlt, weil er davon ausgeht, dass diese – personifiziert als Therapeutin Frau Klein-Terke, der „Wunsch-Jüdin“ (Kron 2004: 107) – es so auffassen würde. Es liegt somit eine negative Übertragung vor, bei welcher „der Patient von Ängsten oder Erwartungen beherrscht ist, er könne vom Therapeuten kritisiert, gedemütigt, weggestoßen, abhängig gemacht, verachtet oder nicht ernst genommen werden“ (Senf / Broda 2012: 195). Die bereits erwähnte gestörte Beziehung zu seiner Mutter scheint hier wiederholt zu werden und es ist Krohn selbst, der seine Schuldgefühle auf sich zurücküberträgt:

Wann immer er sich fragt, was Frau Klein-Terke zu alledem sagen würde, begreift er, daß er ihre Antwort bereits kennt. [...] Statt ihn anzunehmen oder zu verstoßen, würde sie ihn lediglich auf sich selbst zurückwerfen, auf seine Scham als dummer, kleiner deutscher Junge. Sie würde ihn nicht verdammen: Er selbst würde es tun. Er selbst würde die ganze Schmach und Lächerlichkeit seiner Person spüren. (Kron 2004: 111 f.)

Mit dem Selbsthass des Protagonisten, resultierend aus einer Projektion, lässt sich erneut eine Verbindung zu seinen Versuchen einer (jüdischen) Identitätsfindung herstellen. Und zwar durch Bezug zum Forschungsfeld des *jüdischen*

¹⁸ Vgl. zum Begriff der Gegenübertragung z. B. Wolfgang Senf und Michael Broda (2012: 170–178 sowie 195 f.).

Selbsthasses, dessen Terminologie 1930 durch Theodor Lessing in seiner Abhandlung unter dem Titel *Der jüdische Selbsthaß* geprägt wurde. Das Konzept beschreibt die partielle Ablehnung der eigenen jüdischen Identität in der Geschichte, resultierend aus einer seit jeher existierenden Stigmatisierung des Jüdischen als *andersartig* und dem dadurch generierten Wunsch nach Akzeptanz in der nicht-jüdischen dominanten Gesellschaft durch Assimilation und Anpassung. So weist Sander L. Gilman (1986) unterschiedliche Formen des jüdischen Selbsthasses und der frei gewählten Abgrenzung seit der Zeit des frühen Christentums nach: als Reaktion auf sprachliche Stereotypisierungen des Jüdischen (von magisch und geheimnisvoll über unästhetisch und lügnerrisch; vgl. z. B. Gilman 1986: 22 ff. sowie 209 ff.), bis hin zum Wunsch der Abgrenzung von Zuschreibungen im Hinblick auf Neigungen zu (mentalen) Krankheiten und sexueller Perversion (vgl. z. B. ebd.: 290 f.). Eine solche Akzeptanz ist dem Germanisten und Historiker nach jedoch bereits allein deshalb nicht zu erreichen, da ein Versuch der Anpassung in einem ersten Schritt die Annahme der zugeschriebenen *Andersartigkeit* voraussetzt (vgl. ebd.: 2). Die Zugehörigkeit zur selbst abgelehnten (hier jüdischen) Gruppe der *Anderen* bleibt also stets präsent und es kommt zu einer illusionären Selbst-Definition (vgl. ebd.), welche durch die stereotypisierende Wahrnehmung der dominanten – hier nicht-jüdischen – Referenzgruppe geprägt ist und die auch auf andere Mitglieder der als *anders* aufgefassten Gruppe projiziert wird:

If the goal of the outsiders is to escape the cloak of Otherness in which they are enclosed through their perception of the reference group's values, and their means is to accept and adopt those qualities designated as acceptable and necessary, then the form of their own projection of Otherness is determined by the stereotypical perception of the privileged group. (Gilman 1986: 3–4)

Zudem weist Sander L. Gilman darauf hin, dass das Gefühl der *Andersartigkeit* mit steigender Anpassung und Identifizierung mit der dominanten Referenzgruppe nur noch weiter anwächst:

On the other hand is the hidden qualification of the internalized reference group, the conservative curse: The more you are like me, the more I know the true value of my power, which you wish to share, and the more I am aware that you are but a shoddy counterfeit, an outsider. All of this plays itself out within the fantasy of the outsider. (ebd.: 2)

Durch den Abgrenzungswillen von der als *anders* gesehenen (hier jüdischen) Gruppe einerseits bei gleichzeitiger Gewissheit, nie vollends als Mitglied der Referenzgruppe akzeptiert werden zu können, kommt es zu einer inneren Zerrissenheit, einer „double bind situation“ (ebd.). Hiermit wird in Anlehnung an

das Konzept des Kommunikationsforschers und Anthropologen Gregory Bateson die lähmende, weil doppelte Bindung eines Menschen an paradoxe Aussagen und Signale oder auch innerliche Verstrickungen bezeichnet, die ein *richtiges* Handeln unmöglich macht und zu schizophrenen Verhaltensformen führen kann. Man befindet sich somit in einer ausweglosen Situation, in der alles, was man tut oder sagt, falsch ist.¹⁹ Im Kontext des (jüdischen) Selbsthasses führt diese Doppelbindung schließlich zu einem Identitätsbruch, der letztendlich Ausdruck des eigentlichen Selbsthasses ist: „For even as one distances oneself from this aspect of oneself, there is always the voice of the power group saying, Under the skin you are really like them anyhow. The fragmentation of identity that results is the articulation of self-hatred.“ (Gilman 1986: 3)

Die beschriebene Anlehnung an Konzepte des jüdischen Selbsthasses hat bei genauerer Betrachtung der Figur Krohns jedoch ironische Züge. So resultieren seine identitäre Verwirrung und sein Selbsthass nicht etwa aus der Unfähigkeit, sich Juden gegenüber abzugrenzen, im Gegenteil: Er hasst sich selbst, weil er nicht dazu in der Lage ist, sich mit ihnen zu identifizieren, obwohl der seine Verbundenheit zum Judentum bereits in der Ähnlichkeit seines Namens mit dem antisemitischen Judenstereotyp *Cohn* verwurzelt sieht. Genau wie das Stigma des Jüdischen für sich selbst abgrenzende Mitglieder dieser Gruppe präsent bleibt, kann sich auch Krohn von seinem nicht-jüdischen Dasein nicht befreien: „Sein Selbsthaß wird immer nur deutsch, kann niemals jüdisch sein.“ (Kron 2004: 109) „Es gibt keinen Weg aus seiner Haut. Er kann sich noch so sehr wünschen, den Juden nahe zu sein: Er sitzt in seiner eigenen deutschen Haut fest, mitsamt seiner unbeschnittenen Vorhaut, und muß in seinem Schweigen schwitzen, als läge er im Polster der Couch.“ (ebd.: 112) Die selbst geschaffene jüdische Identität Krohns – *Kohn* – ist folglich, wie der Titel bereits andeutet, gelähmt und eingesperrt *in der Couch*. Zwar liegt Krohn während seiner Therapiesitzungen reell *auf* der Couch, was im Laufe der Erzählung auch immer wieder angemerkt wird (vgl. ebd.: 105, 108, 111 und 114). Jedoch fühlt er sich durch die paradoxen Schuldgefühle „als läge er *in* der Couch“ (ebd.: 109, Hervorhebung N.F.), was durch repetitive Wiederaufnahmen zusätzlich betont wird (vgl. ebd.: 112 und 114). Diese innere Zerrissenheit, resultierend aus der Erkenntnis, niemals als jüdisch akzeptiert werden zu können, lässt den Protagonisten letztendlich in einen Wahnsinn verfallen, für dessen Inszenierung das Sprachspiel *Krohn – Kohn* wie-

¹⁹ Siehe in diesem Zusammenhang auch den der Erzählung vorangestellten und als jüdisch gekennzeichneten Witz zum jüdischen Mutter-Stereotyp, auf den unter Punkt 2.1 bereits eingegangen wurde. Vgl. zum Begriff *Double Bind* z. B. den gleichnamigen Eintrag im *Lexikon der Psychiatrie: gesammelte Abhandlungen der gebräuchlichsten psychiatrischen Begriffe*. (Müller / Adams 1986) sowie den Aufsatz von Bateson / Jackson / Haley / Weakland (1984): *Auf dem Wege zu einer Schizophrenie-Theorie*.

der aufgegriffen wird: So endet Krohn in dem Vorhaben, sich selbst zu beschneiden und damit das *r* in seinem Namen zu entfernen, um „neugeboren“ (ebd.: 115) und dadurch von „seiner Erbsünde“ (ebd.: 109), „seiner Urschuld“ (ebd.) „reingewaschen“ (ebd.: 110) zu werden, folglich also (göttliche) Vergebung zu finden²⁰, die ihn von seiner Qual erlöst:

Wenn er dies tut, wenn er sich ein scharfes Messer kauft und sich das nimmt, was an ihm zuviel ist: das R in seiner Leibesmitte, kann er morgen *auf* die Couch zurückkehren und endlich wieder an etwas anderes denken, über etwas anderes sprechen. Dann spielt es keine Rolle mehr, ob Frau Klein-Terke Jüdin ist, ob sie ihm verzeihen kann – dann ist er es, der sich seiner selbst annimmt, nicht mehr Heinrich Krohn, seiner Mutter Sohn, sondern *Kohn auf* der Couch, neugeboren. (ebd.: 115, Hervorhebung N.F.)

3. IMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Wie sich gezeigt hat, steht in dem erinnerungsliterarischen Text *Kohn in der Couch* die Verarbeitung und Deutung der NS-Vergangenheit im Lichte aktueller Selbstverständnisse im Vordergrund. Reflektiert wird diese Thematik durch die Suche des Protagonisten Krohn nach einem (neuen) Selbstbild im Zusammenhang von Fragen nach Schuld gegenüber und Identifikationsversuchen mit der jüdischen Gesellschaft. Durch eine interne Fokalisierung der Gefühlswelt Krohns, vermittelt durch eine heterodiegetische Erzählinstanz, wird hierbei die prägende Wirkung der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust für das eigene, aber auch ein kollektives Selbstverständnis thematisiert und durch verschiedene formal-ästhetische Verfahren problematisiert, welche die identitäre Verwirrung des Protagonisten hervorheben: hierunter der als Prolepse fungierende Titel, der Kontext der Psychotherapie, die Sprachspiele *Krohn – Kohn – Kron* sowie *auf der Couch – in der Couch*, Gedankensprünge, wiederkehrende Thematisierungen des Gefühlszustands des Protagonisten sowie Aneinanderreihungen von Fragen zu Krohns Innenwelt. Daneben sind es vor allem intertextuelle Bezüge zu literarischen Werken, Gesellschafts- und Fachdiskursen, welche das Ringen des Protagonisten um Selbstvergewisserung und -findung im Kontext sowohl vergangener als auch aktueller normativer Wertvorstellungen und kollektiver Identitätsmuster betrachten lassen: das Forschungsfeld des jüdischen Selbsthasses und

²⁰ Auch hier findet sich die Irrationalität Krohns wieder, denn an anderen Stellen heißt es: „Er haßt sein Elternhaus, die protestantische Kirche und die katholische dazu.“ (Kron 2004: 109) „Heinrich ist aus der Kirche ausgetreten [...]“.“ (ebd.: 110)

stereotypisierende Judenbilder sowie aktuelle Erinnerungsdiskurse zum Nationalsozialismus und Holocaust im Zusammenhang eines Schuld- vs. Verantwortungsbewusstseins.

Im Zuge eines (Projekt-)Seminars zur Arbeit mit Erinnerungsliteratur innerhalb des DaF-Studiums würde sich eine multimediale und -dimensionale Herangehensweise zur Herausarbeitung der genannten Aspekte eignen, was zugleich mit dem vielschichtigen Charakter von Bedeutungs- und Sinnstiftungsprozessen (der NS-Vergangenheit) einhergeht. Deren Gegenstände könnten sein: Karikaturen, ein Besuch der Wanderausstellung *Abgestempelt – Judenfeindliche Postkarten*, Liedtexte (wie *der kleine Kohn*), andere literarische Werke, auf die in der Erzählung Bezug genommen wird (z. B. von Philip Roth), die MEMO-Studie zum Erinnerungsdiskurs in Deutschland, fachwissenschaftliche Diskussionen (z. B. zum jüdischen Selbsthass), Zeitungsartikel u.v.m. Fragestellungen, die es dabei gelten würde herauszuarbeiten, wären zum Beispiel:

- Durch welche formalästhetischen Darstellungsverfahren werden Verarbeitungs- und Sinnstiftungsprozesse der NS-Vergangenheit in der Erzählung inszeniert und reflektiert? Was kann dies für eine Wirkung hervorrufen?
- Worin besteht das spezifische Verhältnis der Erzählung zu außerliterarischen Diskursen zur NS-Vergangenheit und wie wird dieses hergestellt?
- Wie positionieren sich die literarischen Figuren, die Erzählinstanz oder auch der Autor selbst? Welche Wörter, Formulierungen, Kontextualisierungen werden (nicht) genutzt und warum?

Bereits der Titel der Erzählung, *Kohn in der Couch*, bietet für eine Auseinandersetzung mit solchen Fragestellungen reichlich Potenzial. So ließe sich hier, bevor die gesamte Erzählung gelesen wird, nach Antizipationen fragen, die der Titel hervorruft (z. B. die *Couch* im Rahmen einer psychologischen Behandlungssituation, *in* etwas versinken als Indikator für Enge und Gefangensein, der Name *Kohn* als jüdisches Stereotyp). Hierbei könnten unterstützend oder ergänzend frühere Karikaturen, Witze oder Lieder zum Namen *Cohn* eingebracht und deren Funktion als intermediale Bezüge in der Erzählung diskutiert werden. Sicherlich könnten daneben auch die Namensähnlichkeit *Kohn* zum Autor Norbert Kron thematisiert und mögliche Intentionen und Wirkungen diskutiert werden: Identifiziert sich der Autor mit der Erzählfigur? Hat die Erzählung autobiografische Züge? Basiert sie auf *Fakten*? Inwieweit kann Selbsterlebtes überhaupt eins zu eins wiedergegeben und (literarisch) vermittelt werden? In diesem Zusammenhang ließen sich dann auch erste Bezüge zu erinnerungs-, kultur- und literaturwissenschaftlichen Fachdiskursen schaffen, welche Geschichte und Erinnerung im Kontext diskursiver und/oder literarischer Konstruktionen behandeln (z. B. in Aleida Assmann 1999 und 2011, Nicola Herweg 2003, Brigitta E. Simbürger 2009, Urte Kocka 2013). Auch könnte hier bereits einführend auf die

Rolle von Literatur als eine „Weise der Gedächtniserzeugung“ (Erl 2005: 258) und „Wirklichkeit konstituierende Kraft“ (ebd.: 252) eingegangen werden, durch welche bestehende Vorstellungen von gegenwärtiger und vergangener Realität nicht nur weitergegeben, sondern auch neu erschaffen oder hinterfragt werden können.

Bedeutungen und Wirkungen der Sprachspiele *Krohn – Kohn* sowie *in/ auf der Couch* ließen sich durch Lesen des Beginns der Erzählung anschließend weiter diskutieren: Was für einen Effekt hat der Namenswechsel von *Kohn* (Titel) zu *Krohn* zu Beginn der Erzählung? In welchem Zusammenhang könnte das Namensspiel mit der veränderten Präpositionalangabe *in* vs. *auf* der Couch stehen? Welche Rolle spielt die Figur Frau Klein-Terke hierbei sowie der Wunsch der Hauptfigur, dass diese Figur jüdischer Abstammung sei?

Heinrich Krohn haßt sich selbst. Er liegt auf der Couch und fragt sich, ob Frau Klein-Terke, die er aus einer für ihn typischen, verachtenswerten Harmoniesucht eigentlich am liebsten „liebe Frau Klein“ nennen würde – was er sich jedoch nicht traut –: ob Frau Klein-Terke Jüdin ist. [...] Er würde es sich wünschen. (Kron 2004: 105)

Die hier bereits im Ansatz erkennbare – problematische – Identifikation des Protagonisten Krohn mit der jüdischen Bevölkerung kann im Zuge der Lektüre der gesamten Erzählung weiter untersucht werden: Wie wird diese Identifikation begründet und inszeniert? Welche Rolle spielt z. B. der intertextuelle Bezug zu Philip Roths Roman hierbei, das Verhältnis zu seiner Mutter sowie sein von Beginn an thematisierter Selbsthass? Scheinen diese Begründungen rational? (Wie) Äußert sich Irrationalität? Durch welche literarischen Verfahren wird diese inszeniert bzw. der Effekt von Irrationalität hervorgerufen?²¹ Gelingt die Identifikation für den Protagonisten? Weshalb gerät er in einen Konflikt mit sich selbst?

An dieser Stelle könnten der *philosemitisch-antisemitische Komplex* der Hauptfigur sowie seine Schuldgefühle aufgegriffen und im Zusammenhang gesellschaftli-

²¹ Hierbei geht es zunächst nicht darum, literaturwissenschaftliche Begrifflichkeiten korrekt zu benennen, sondern die literarischen Verfahren, das *wie*, zu *beschreiben*. Fachbegriffe zu narrativen Verfahren der Inszenierung von Erinnerung und Gedächtnis könnten anschließend ergänzend eingebracht werden. Als Grundlage hierfür könnte die Erzähltheorie von Gérard Genette (2010 [frz. 1972]) dienen, der in *Die Erzählung* (frz. *Discours du récit*) eine systematische Beschreibung von Darstellungsformen literarischer Texte entwickelt hat. Ergänzend hierzu könnten vor allem Erkenntnisse von Andrea Leskovec (2011), Michael Basseler und Dorothee Birke (2005) sowie Birgit Neumann (2005) herangezogen werden. Letztere verweist in ihrer Monografie *Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer „Fictions of Memory“* konkret auf Darstellungsverfahren sowie Funktionen der Inszenierung von Erinnerung und Gedächtnis in erinnerungsliterarischen Texten.

cher Diskurse zur gegenwärtigen Verarbeitung und Deutung der NS-Vergangenheit beleuchtet werden. Im Kontext solcher Erinnerungsdiskurse in Deutschland wäre hierbei sicherlich eine Unterscheidung zwischen Schuld und Verantwortungsbewusstsein herauszuarbeiten, was zum Beispiel unter Rückgriff auf die unter Punkt 2.2 erwähnte MEMO-Studie realisiert werden könnte, durch die Analyse von Online-Auftritten des Presse- und Informationsamts der Bundesregierung (BPA), oder auch von (politischen) öffentlichen Statements und Reden bei Gedenkveranstaltungen, etc. Zugleich bietet die Auseinandersetzung mit solchen öffentlichen Diskursen einen Ausgangspunkt für die Thematisierung und Reflexion eigener Erfahrungen und Ansichten: Wie und was wird in meinem Heimatland erinnert? Wie äußert sich das kollektive Selbstverständnis im Umgang mit der NS-Vergangenheit dort? Hat dies mein eigenes Selbstverständnis beeinflusst?

Durch einen solchen Zugriff auf Literatur könnten die Studierenden lernen, auf Texte nicht nur inhaltlich und thematisch zuzugreifen, sondern auch im Zusammenhang ihrer sprachlich-ästhetischen Dimension. Sie könnten im Umgang mit der Ästhetik literarischer Texte geschult werden und dabei vor allem in der Fähigkeit zu erkennen und herauszuarbeiten, *wie* in literarischen Texten erinnert wird, welche formalästhetischen Verfahren zur Inszenierung und Reflexion von Erinnerung(sprozessen) und Gedächtnisinhalten genutzt werden. Vor diesem Hintergrund könnten zudem folgende Erkenntnisse und Einblicke der Studierenden gefördert werden:

- Die Studierenden werden für die Existenz kulturell vorherrschender Memorialkonzepte und Erinnerungsdiskurse zum Nationalsozialismus und Holocaust sensibilisiert, welche Einfluss auf eigene Sinnstiftungsprozesse sowie das eigene Selbstverständnis haben können.
- Sie werden für heterogene Wahrnehmungen, Sinnstiftungsprozesse und -bedürfnisse sensibilisiert, welche Vergangenheitsbilder beeinflussen.
- Sie hinterfragen gesellschaftliche Vorgaben zu der Frage, was wie erinnert werden sollte.
- Sie begreifen Literatur als Träger gesellschaftlicher Diskurse und Aushandlungsprozesse von *Wirklichkeit* sowie als komplexes Symbol- und Deutungssystem.
- Sie werden für sprachliche und kulturelle Bedeutungsbildungsprozesse sowie Aushandlungen sensibilisiert und dabei
- zur Teilnahme an erinnerungs-, kultur- und literaturwissenschaftlichen Diskursen innerhalb und außerhalb ihres eigenen Fachbereichs im Sinne der interdisziplinären Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache befähigt.

LITERATUR

- Acker, Marion / Fleig, Anne / Lüthjohann, Matthias (Hg.): *Affektivität und Mehrsprachigkeit. Dynamiken der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019.
- Allport, Gordon: *The Nature of Prejudice*. New York: Doubleday 1958.
- Altmayer, Claus: *Rezension. Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14/1 (2009), S. 193–195. Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/264/256>/Lizenz-URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/> [07.08.2019]
- Assmann, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck 1999.
- Assmann, Aleida: *Wem gehört die Geschichte? Fakten und Fiktionen in der neueren deutschen Erinnerungsliteratur*. In: Erhart, Walter (Hg.): *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36 (1). Berlin: de Gruyter 2011, S. 213–225.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Bd. 7). Frankfurt/M.: Lang 2015.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Język Kultura Komunikacja, Bd. 17). Posen: Adam-Mickiewicz-Universität 2016.
- Basseler, Michael / Birke, Dorothee: *Mimesis des Erinnerens*. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin/New York: de Gruyter 2005, S. 123–147.
- Bateson, Gregory / Jackson, Don D. / Haley, Jay / Weakland, John H.: *Auf dem Weg zu einer Schizophrenie-Theorie*. In: Bateson, Gregory (Hg.): *Schizophrenie und Familie: Beiträge zu einer neuen Theorie*. Aus dem Englischen von Hans-Werner Saß. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984, S. 11–43.
- Ben-Amos, Dan: *Der ‚Mythos‘ vom jüdischen Humor*. In: Meyer-Sickendiek, Burkhard / Och, Gunnar (Hg.): *Der jüdische Witz. Zur unabgeholten Problematik einer alten Kategorie*. Paderborn: Fink 2015, S. 101–116.
- Bering, Dietz: *Der Name als Stigma. Antisemitismus im deutschen Alltag 1812–1933*. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.
- Datenbank Erinnerungsorte der Bundeszentrale für politische Bildung*. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/aufarbeitung-und-gedenken/gedenken-an-die-ns-opfer> [07.08.2019].

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate: *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011, S. 99–115.
- Dückers, Tanja / Carl, Verena: Vorwort. In: dies. (Hg.): *Stadt Land Krieg. Autoren der Gegenwart erzählen von der deutschen Vergangenheit*. Berlin: Aufbau Taschenbuchverlag 2004, S. 7–13.
- Erl, Astrid: *Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses*. In: Erl, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin/New York: de Gruyter 2005, S. 249–276.
- Fischer, Nadia: *Erinnerungsliteratur als Erinnerungsort – und noch viel mehr: Literarische Inszenierungen von Erinnerungen und ihr kulturdidaktisches Potential am Beispiel der Autobiografie „Mein Auschwitz“ von Władysław Bartoszewski*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Język Kultura Komunikacja, Bd. 17). Posen: Adam-Mickiewicz-Universität 2016, S. 263–283.
- Fornoff, Roger: *Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Bd. 7). Frankfurt/M.: Lang 2015, S. 241–261.
- Fornoff, Roger: *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.
- François, Etienne / Schulze, Hagen (Hg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München: Beck 2001.
- Genette, Gérard: *Die Erzählung*. Paderborn: Fink 2010.
- Gilman, Sander L.: *Jewish Self-hatred. Anti-Semitism and the Hidden Language of the Jews*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press 1986.
- Gilman, Sander L.: ‚Jüdischer Humor‘ und die Bedingungen, durch welche Juden Eintritt in die westliche Zivilisation fanden. In: Meyer-Sickendiek, Burkhard / Och, Gunnar (Hg.): *Der jüdische Witz. Zur unabgeklärten Problematik einer alten Kategorie*. Paderborn: Fink 2015, S. 155–169.
- Gold, Helmut / Heuberger, Georg (Hg.): *Abgestempelt – Judenfeindliche Postkarten: auf der Grundlage der Sammlung Wolfgang Haney: eine Publikation der Museumsstiftung Post und Telekommunikation und des Jüdischen Museums Frankfurt am Main* (Kataloge der Museumsstiftung Post und Telekommunikation, Bd. 4). Heidelberg: Umschau/Braus 1999.

- Hallet, Wolfgang: *Available Design. Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht*. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Elsner, Daniela / Lütge, Christiane / Viebrock, Britta (Hg.): *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (KFU, Bd. 36). Frankfurt/M.: Lang 2009, S. 117–142.
- Heinemann, Herbert: *Die Drei Rulands. Rulandseck November 1938*. Reichssender Hamburg 23.11.1938 (00:00–1:58). In: *Hamburger Schlüsseldokumente zur deutsch-jüdischen Geschichte*. Online: <https://dx.doi.org/10.23691/jgo:source-96.de.v1> [21.08.2019].
- Herweg, Nicola: *Die Biographie als paradigmatische Gedächtnisgattung*. In: Erll, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*. (ELCH; Band 11) Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2003, S. 197–210.
- Herweg, Rachel Monika: *Die Jüdische Mutter. Das verborgene Matriarchat*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Hille, Almut: *Arbeit mit literarischen Texten*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. (Język Kultura Komunikacja 17) Posen: Adam-Mickiewicz-Universität 2016, S. 102–103.
- Hille, Almut: „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte ...“ *Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium 2017, S. 77–102.
- Kästner, Erich: *Als ich ein kleiner Junge war*. München: dtv 2003.
- Kocka, Urte: *Erinnerung und Lernen. Geschichtsdidaktische Überlegungen*. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Bd. 4: Reflexionen*. Paderborn: Schöningh 2013, S. 355–364.
- Koreik, Uwe: *Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Bd. 7). Frankfurt/M.: Lang 2015, S. 15–35.
- Kramsch, Claire: *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: *Modern Language Journal* 90 (2006), S. 249–252.
- Kramsch, Claire: *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*. In: Riedner, Renate / Dobstadt, Michael (Hg.): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44 (2011). Ismaning: Hueber, S. 35–40.
- Kramsch, Claire: *Historical and political consciousness in the German classroom: The potential of narrative*. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kultu-*

- relles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. *Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Bd. 7) Frankfurt/M.: Lang 2015, S. 119–134.
- Kron, Norbert: *Kohn in der Couch*. In: Dückers, Tanja / Carl, Verena (Hg.): *Stadt Land Krieg. Autoren der Gegenwart erzählen von der deutschen Vergangenheit*. Berlin: Aufbau Taschenbuchverlag 2004, S. 105–115.
- Leskovec, Andrea: *Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011, S. 79–98.
- Lessing, Theodor: *Der jüdische Selbsthaß*. Berlin: Jüdischer Verlag 1930
- MEMO-Studie (Multidimensionaler Erinnerungsmonitor), Teil 1/2018. Online: https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Stiftung/Publicationen/EVZ_Studie_MEMO_1_2018_dt.pdf [07.08.2019].
- MEMO-Studie (Multidimensionaler Erinnerungsmonitor), Teil 2/2019. Online: https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Projekte/EVZ_Studie_MEMO_2019_dt_20190423.pdf [07.08.2019].
- Müller, Christian / Adams, Alfred E. (Hg.): *Begriffsdefinition „Double Blind“*. In: *Lexikon der Psychiatrie: gesammelte Abhandlungen der gebräuchlichsten psychiatrischen Begriffe*. Berlin [u. a.]: Springer 1986, S. 201–206.
- Neumann, Birgit: *Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer „Fictions of Memory“* (Media and Cultural Memory, Bd. 3). Berlin/ New York: de Gruyter 2005.
- Nora, Pierre (Hg.): *Les Lieux de mémoire: La République. La Nation. Les France*. 3 Bde. Paris: Gallimard 1997.
- Prinz, Kirsten: *„Mochte doch keiner was davon hören“ – Günter Grass’ Im Krebsgang und das Feuilleton im Kontext aktueller Erinnerungsverhandlungen*. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*. Berlin/New York: de Gruyter 2004, S. 179–194.
- Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2014.
- Roth, Philip: *Portnoy’s Complaint*. New York: Random House 1969.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin: *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen 2007.
- Senf, Wolfgang / Broda, Michael (Hg.): *Praxis der Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch*. Stuttgart/New York: Georg Thieme Verlag 2012.
- Simbürger, Brigitta Elisa: *Faktizität und Fiktionalität: Autobiographische Schriften zur Shoab*. Berlin: Metropol Verlag 2009.

Thee Morewedge, Rosmarie: „Geschichte einer Nummer“. *Das Motiv der Tätowierung in Ruth Klügers Erinnerungen „Unterwegs verloren“*. In: Kramer, Andreas / Röhner, Jan (Hg.): *Literatur – Universalie und Kultur(en)spezifikum* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 82). Göttingen: Universitätsverlag 2010, S. 175–188.

Wiebicke, Jürgen: *Die Frage nach der Schuld* (2013). Online: <https://www.bpb.de/die-bpb/173284/die-frage-nach-der-schuld> [07.08.2019].

II VERNETZUNGEN

GEGENWARTSLITERATUR IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

EIN VORSCHLAG ZUR ARBEIT MIT TEXTNETZEN

1. LITERATUR IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Die Frage, wie man mit Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache arbeiten kann, ruft einen komplexen Zusammenhang auf. Anders als die scheinbar eindeutige Formulierung vermuten lässt, verbinden sich damit sehr unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte. Bei der Bearbeitung der Frage gilt es etwa zu differenzieren, ob es darum geht, Literatur im Sprachunterricht zu verwenden oder im Rahmen eines Literaturkurses, im schulischen Kontext oder in der Erwachsenenbildung, im universitären oder nicht-universitären Zusammenhang. Zu berücksichtigen wäre weiterhin, ob es um die Arbeit mit Gruppen geht, die sich im Hinblick auf ihre Erstsprache als heterogen oder homogen darstellen, und in welchen Lehr- und Lerntraditionen die Lernenden sozialisiert sind sowie welche zeitlichen Ressourcen ihnen für die Lehrveranstaltung zur Verfügung stehen. Gleiches gilt für das Sprachniveau.

Um in diesen verschiedenen Konstellationen ein lohnendes Arbeiten mit literarischen Texten zu ermöglichen, sind hinreichend flexible Verfahren erforderlich. Dazu bietet sich – so meine These – die Arbeit mit Textnetzen an. Sie nimmt die Frage nach der Spezifik literarischer Texte zum Ausgangspunkt und geht damit über die bisherige fachwissenschaftliche Diskussion hinaus, die sich in weiten Teilen auf Vorgehen konzentriert, die literarische Texte verstehen

1. als Medien zum Spracherwerb – Grammatische Strukturen in literarischen Texten
2. als Medien zum Erwerb von landeskundlichem Wissen – Literatur als authentischer und gleichzeitig subjektiver und emotionaler Zugang zu landeskundlichen Inhalten
3. als Medien zur Auseinandersetzung mit Interkulturalität – Interkulturelle Kompetenz durch Perspektivenwechsel und Ambiguitätstoleranz
4. als Trigger für die Kreativität der Lernenden – handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht¹

¹ Vgl. dazu auch Ewert / Riedner / Schiedermaier (2011).

Im vorliegenden Beitrag soll ein Verfahren vorgestellt werden, das darüber hinaus geht und die diskursive Verfasstheit literarischer Texte berücksichtigt. Auf der Basis kulturwissenschaftlicher Theoriebildung werden sie verstanden als Orte, an denen Prozesse gesellschaftlicher Selbstvergewisserung und Erinnerung ausgehandelt und beobachtet werden können. Im Folgenden möchte ich die Arbeit mit Textnetzen als Konzept zur Diskussion stellen – sowohl in ihrer theoretischen Begründung als auch in den Ergebnissen, die erste unterrichtliche Versuche damit ergeben haben.

2. TEXTNETZ UND DISKURS

Die Überlegungen knüpfen kritisch an die lange Zeit selbstverständliche, in der aktuellen Fachdiskussion jedoch zunehmend in die Kritik geratene, Vorstellung an, die literarische Texte als Medien für den Erwerb von landeskundlichem Wissen versteht (siehe oben). Denkt man das Verhältnis von Literatur und Landeskunde nicht in einem Abbildungsverhältnis von literarischen Texten und gesellschaftlichen Zusammenhängen, sondern literarische Texte in dynamischer Bezogenheit auf gesellschaftliche Zusammenhänge, als Teil des gesellschaftlichen Diskurses, werden sie auch in ihrer netzartigen Bezogenheit aufeinander sichtbar. Ausgangspunkt ist zunächst der Diskursbegriff von Michel Foucault (vgl. Foucault 1996, 1997), wie er in der Literaturwissenschaft intensiv rezipiert wurde in der Vorstellung von einem Universum der Texte. Simone Winko (2008: 472) formuliert hierzu folgendermaßen: „Entsprechend werden [...] literarische Texte als ‚Knotenpunkte‘ im Netzwerk verschiedener Diskurse betrachtet. Sie sind kontingent, ohne feste Grenzen und verweisen nicht auf eine außertextuelle Wirklichkeit, sondern auf andere Texte[.] [Hervorh. i. O., S. Sch.]“ Durch die kulturwissenschaftliche Kritik an dieser Position, insbesondere auf den theoretischen Grundlagen, die im Kontext des New Historicism ausgearbeitet wurden, können literarische Texte insofern wieder an gesellschaftliche Zusammenhänge angeschlossen werden, als sie hier als Teil von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen verstanden werden – als „negotiations“ (vgl. Greenblatt 1988, Baßler 1996) – und als Medien, die Einblick in gesellschaftliche Diskurse, in die Komplexität und Prozessualität von gesellschaftlichen Diskursen ermöglichen:

Diskursfäden laufen in den Text hinein und aus dem Text hinaus, sind innerhalb und außerhalb des Textes vielfältig verwoben. Der an diesen Verbindungen und den dabei getätigten Tauschhandlungen („negotiations“) interessierte Interpret befindet sich immer an den Grenzen, den Fransen des Textes, dessen Konturen somit verschwimmen. (Baßler 1996: 16)

Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gibt es etwa seit dem Jahr 2010 Vorschläge dazu, wie man aus einer diskurstheoretischen und kulturwissenschaftlichen Sicht literarische Texte für den Zusammenhang der sog. „Landeskunde“² nutzen kann. Hier wird der Bezug literarischer Texte auf mögliche Kontexte nicht so verstanden,

dass literarische Texte kulturelle Formen unverändert abbilden und man diese scheinbar direkten Abbildungen der Realität in der Textarbeit dann nur rekonstruiert. [...] [Es] werden für die Auseinandersetzung mit dem Text unterschiedliche Zusatztexte ausgewählt, die einen oder mehrere thematische Aspekte behandeln, die auch in dem literarischen Text vorkommen. Diese Zusatztexte können die einzelnen Diskurszusammenhänge verstärken, abschwächen, ausweiten oder modifizieren. Der Text ist so in ein flexibles ‚Kontextnetz‘ eingebunden, nicht in ein erklärendes ‚System‘. [Hervorh. i. O., S. Sch.] (Schiedermaier 2011: 29)

Die hier vorgeschlagene Arbeit mit mehreren Texten bzw. mit Textnetzen oder Textnetzwerken zielt darauf, für die Wahrnehmung von „Knoten“ bzw. diskursiven Mustern zu sensibilisieren. In der Auseinandersetzung mit einem Arrangement von mehreren Texten ist eine mehrdimensionale, flexible und offene Auseinandersetzung mit Diskursen möglich. Texte werden hier von ihren Beziehungen her gedacht, die einer netzartigen Struktur gleichen: „Alle Punkte sind mit allen anderen in vielfältiger Weise verbunden, aber es gibt weder eine Hierarchie noch ein Zentrum. Man sieht, dass die einzelnen Themen Knoten in einem Netz darstellen, deren Bedeutung auch in ihren Beziehungen zueinander besteht.“ (Reichardt 2010: 54) Durch die Multiperspektivität, die sich mit diesem Vorgehen verbindet, wird ein differenzierter Zugang zu gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen möglich. Dieses Vorgehen stellt auch eine Möglichkeit dar, die theoretische Annahme der Diskursivität der literarischen Texte und damit die Annahme, dass Verstehens- und Interpretationsvorgänge nicht abgeschlossen werden können (vgl. Hille 2013, Grimstein / Hille 2018), methodisch umzusetzen:

Ein solchermaßen intertextuell (und interdisziplinär) orientiertes Arbeiten mit Texten wäre als offener Prozess zu charakterisieren, der die Nichtabschließbarkeit aller Verstehens- und Interpretationsvorgänge auch methodisch in Rechnung stellt und neue, kreative Wege von Bedeutungskonstruktionen begrüßt. (Hille 2013: 238)

² Der Begriff „Landeskunde“ ist in der gegenwärtigen Fachdiskussion umstritten. Da man sich bisher noch nicht auf einen alternativen Begriff einigen konnte, der ihn ersetzt, wird er weiterhin – und auch in diesem Beitrag – verwendet. Siehe dazu ausführlicher Schiedermaier (2018a: 9f.).

Zusammenfassend lassen sich als vier Grundannahmen für die vorgeschlagene Arbeit mit Textnetzen die flexible Bezogenheit der Texte auf gesellschaftliche Zusammenhänge und aufeinander, ihre gleichberechtigte Position im Textnetz und die Offenheit des Textnetzes für verschiedene Lesarten festhalten.

3. TEXTNETZ KONKRET

Da es in vielen unterrichtlichen Zusammenhängen aus zeitlichen Gründen oder aufgrund von niedrigen Sprachkenntnissen schwierig ist, längere literarische Texte zu lesen, arbeite ich mit Ausschnitten. Dadurch ist es möglich, mehrere Texte und – wenn auch nur in Ausschnitten – umfangreichere Texte wie Romane und Dramen für die Arbeit im Unterricht zu verwenden. Darüber hinaus wird hierdurch ermöglicht, einzelne Unterrichtseinheiten im Sprachunterricht für die Arbeit mit literarischen Texten zu verwenden; es ist nicht ein ganzes Semester nötig, wie es vielleicht in einem Literaturseminar zur Verfügung stehen würde.³ Wie in Hille / Schiedermaier (2018: 5) bereits ausgeführt, wird mit diesem Vorgehen als Ziel verfolgt, dass die Lernenden

- reflektieren, welche Diskurse in den Texten verhandelt werden,
- anhand der Lektüreerfahrungen reflektieren, wie sich Texte wechselseitig Bedeutungen zuweisen,
- reflektieren, welche Mittel der Bedeutungsbildung die Texte nutzen,
- durch diese Reflexionen zur Partizipation an Diskursen befähigt werden.

Von diesen Lernzielen ausgehend ergeben sich folgende Kriterien für die Textauswahl (vgl. dazu ebenfalls Hille / Schiedermaier 2018, hier S. 4f.). Die ausgewählten Texte sollten

- Teil von aktuellen Diskursen sein (also vorzugsweise Gegenwartsliteratur),
- unterschiedliche Strategien der Bedeutungsbildung zeigen,
- die Wahrnehmung verschiedener Bedeutungen ermöglichen und deren Ausdeutung durch die Lesenden,
- nachvollziehbar sein, auch Textauszüge sollten nachvollziehbar sein,
- über eine hinreichende semantische Dichte verfügen für eine lohnende Auseinandersetzung,
- im Sinne eines weiten Textbegriffs, wie er im Fach common sense⁴ ist, unterschiedliche mediale Formen haben.

³ Zur Arbeit mit Textausschnitten siehe auch Hille / Schiedermaier (2018: 5f.).

⁴ Vgl. etwa Ewert / Riedner / Schiedermaier (2011: 8) und Hille (2017: 77).

Wie ein solches Textnetz aussehen kann, möchte ich im Folgenden am Beispiel eines Textnetzes zum Thema „Flucht erzählen“ skizzieren, mit dem ich bereits in unterschiedlichen Lehr-Lern-Kontexten gearbeitet habe. Es wurden verschiedene Texte der Gegenwartsliteratur ausgewählt, die das Thema Flucht verhandeln und damit einen globalen Diskurs aufrufen und insbesondere seit August 2015 einen Diskurs, der in Europa in den öffentlichen Diskussionen sehr präsent ist. In der Gegenwartsliteratur werden Fluchtrouten und Fluchtroutinen, Figuren von Geflüchteten und Routinen des Umgangs mit Geflüchteten in vielfältiger Weise präsentiert und die unterschiedlichen Dimensionen der Situation für Geflüchtete und Nicht-Geflüchtete ausgelotet. Gewählt wurden Texte – drei Romane und ein Drama – von Autor*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie ein ursprünglich auf Französisch veröffentlichter Text, der in einer – preisgekrönten – Übersetzung auf Deutsch erschienen ist und auch in Form von Theateradaptionen an verschiedenen Theatern in Deutschland Aufmerksamkeit erhalten hat. In diesen Texten spielt das Erzählen von Flucht eine wichtige Rolle. Das Erzählen der eigenen Fluchtgeschichte stellt in doppelter Hinsicht einen neuralgischen Punkt für die Biografie der einzelnen Geflüchteten dar. So gilt es einerseits, bei der Anhörung, dem entscheidenden Moment zur Feststellung bzw. Anerkennung der Flüchtlingseigenschaft in einem Asylantragsverfahren, mit der eigenen Fluchtgeschichte zu überzeugen, damit das Verfahren erfolgreich verläuft. Andererseits gilt es, für das Weiterleben nach der Flucht eine Fluchtgeschichte zu entwickeln, in die sich das individuelle Erleben positiv integrieren lässt, um die – oft traumatischen – Erlebnisse in einen konstruktiven Rahmen einzupassen und ihre Destruktionskraft gewissermaßen „einzuhegen“.⁵ Ausgewählt wurden Ausschnitte aus dem 2013 in der Schweiz erschienenen Roman *Übers Meer* von Christoph Keller, dem 2011 auf Französisch und 2015 auf Deutsch erschienenen Roman *Erschlagt die Armen!* von Shumona Sinha, dem von einem Ereignis in Wien ausgehenden, online bereits ab 2013, 2018 dann gedruckt veröffentlichten dramatischen Text *Die Schutzbefohlenen* von Elfriede Jelinek und dem 2008 erschienenen Roman *Das dunkle Schiff* von Sherko Fatah.⁶ An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass schon bei dieser Aufzählung und wieder bei der nun folgenden Kurzpräsentation der Texte das Problem besteht, dass das als Netz gedachte Ensemble von Texten im vorliegenden Beitrag in einer linearen Form vorgestellt werden muss. Die Reihenfolge der

⁵ Vgl. dazu und zu den im Folgenden genannten Romanen von Shumona Sinha (2016) und Sherko Fatah (2010) ausführlicher Schiedermaier (2018b).

⁶ Die Ausschnitte umfassen jeweils eine halbe bis drei Viertel Seite, kleine Teile aus den gewählten Ausschnitten zitiere ich im Folgenden. Die vollständigen Textausschnitte, finden sich im Anhang zu diesem Beitrag. Im Anhang sind die Stellen durch Fettdruck markiert, die bereits hier im Fließtext des Beitrags zitiert werden.

Texte ist jedoch lediglich dieser Notwendigkeit geschuldet, sie folgt keinem Ordnungsprinzip, das spezifische Verbindungen zwischen einzelnen der ausgewählten Texte herstellt.

Text 1 – Christoph Keller (CH), Roman *Übers Meer*, 2013

Ort der Handlung ist das Mittelmeer. Hier kreuzen sich die Geschichten von vier Figuren, von denen zwei aus Europa kommen und zwei aus Afrika. So ergeben sich vier Geschichten, die in je eigenen, kurzen Textstücken von einigen Seiten erzählt werden. Sie sind jeweils mit Angaben zu Ort und Zeit versehen, sodass sich die Lesenden orientieren können, welche Geschichte sie im aktuellen Textstück verfolgen. Auf diese Weise werden die Geschichten getrennt und doch gleichzeitig erzählt. Ausgewählt wurde ein Abschnitt aus der Geschichte von Abdoulaye Touré. Er verlässt seine Heimat Mali, überlebt eine lebensgefährliche Reise durch die Sahara und über das Mittelmeer und kommt schließlich auf der Insel Lampedusa in Italien an. Die Stelle im Roman, an der Touré nach seiner Ankunft dort von einem Kommissar nach seiner Fluchtgeschichte befragt wird, wurde für das Textnetz ausgewählt.

Textausschnitt 1

- Herkunftsland?
- Je ne sais pas, weiß ich nicht.
- Reisedokument?
- Nein, keins.

So sollen wir antworten, so haben wir das vor der Abreise eingeübt. Wir haben die Antworten einstudiert, damit wir sicher nach drüben kommen, damit wir bleiben können, *pour rester*. Immer ausweichen, immer sagen: ‚Je ne sais pas‘, man komme damit weit, hieß es.

Dennoch möchten Sie, dass ich die Wahrheit sage, la vérité, nicht wahr, Commissario.

[...]

- Du lügst, Touré.
- Monsieur Touré.

Selbst wenn ich es Ihnen erzählen würde, Commissario, ich bin mir sicher, Sie wollten sie nicht hören, die ganze Geschichte, von Anfang an.

(Keller 2013: 70f.)

Text 2 – Shumona Sinha (F), Roman *Erschlagt die Armen*, 2011 frz./2015 dt.

Dieser ursprünglich auf Französisch erschienene Roman hat nach seiner Übersetzung im deutschsprachigen Raum viel Aufmerksamkeit erhalten. So hat Shumona Sinha zusammen mit ihrer Übersetzerin Lena Müller für den Roman den deutschen Übersetzerpreis erhalten. Der Text hat eine Reihe von Theateradap-

tionen erfahren und kommt seit 2016 an verschiedenen Theatern zur Aufführung, etwa im September 2016 am Thalia-Theater in der Gaußstraße in Hamburg, im März 2018 im Marsstall des Residenztheaters in München, im Dezember 2018 im Werk X in Wien, im Oktober 2019 am Landestheater in Tübingen. Zu den verschiedenen Inszenierungen finden sich Trailer und Fotos im Netz, auch eine Podiumsdiskussion im Dezember 2016 im Thalia-Theater in Hamburg, bei der neben anderen Texten auch der Roman von Sinha besprochen wurde, findet sich dort. Ort der Handlung ist in diesem Roman eine Asylbehörde in Paris. Die zentrale Figur ist eine Dolmetscherin, die bei Anhörungen in Asylverfahren tätig ist. Für das Textnetz wurde eine Stelle ausgewählt, in der die Perspektive der Ich-Erzählerin auf die Vielzahl und gleichzeitige Einheitlichkeit der erzählten Fluchtgeschichten reflektiert wird.

Textausschnitt 2

Dann wurde ich als Dolmetscherin angeheuert. Die Sprachengymnastik konnte beginnen. Die Männer dort waren einander ähnlich. [...] Die Erzählungen dort waren einander ähnlich. Es war, als würden hunderte Männer ein und dieselbe Geschichte erzählen und als wäre die Mythologie zur Wahrheit geworden. Ein einziges Märchen und vielfältige Verbrechen: Vergewaltigungen, Morde, Übergriffe, politische und religiöse Verfolgung. [...] Kein Gesetz erlaubte ihnen die Einreise in dieses Land Europas, wenn sie keine politischen oder religiösen Gründe vorbrachten, wenn sie keine sichtbaren Spuren einer Verfolgung an sich nachweisen konnten. Also mussten sie die Wahrheit verstecken, vergessen, verlernen und eine neue erfinden. Die Märchen der menschlichen Zugvögel.

(Sinha 2016: 8f.)

Natürlich glaubte man ihren Geschichten fast nie. Sie wurden mit der Route und dem Pass gekauft und würden mit vielen anderen über die Jahre angehäuften Geschichten vergilben und zerbröseln.

(Sinha 2016: 33)

Text 3 – Elfriede Jelinek (A), Theaterstück *Die Schutzbefohlenen*, ab 2013

Erste Teile von Jelineks Text sind 2013 auf der Homepage der Autorin erschienen. Auslöser für sein Entstehen war ein Ereignis in Wien. Geflüchtete hatten im November 2012 ihre Unterkunft in Traiskirchen verlassen, waren in einem Protestmarsch in die Innenstadt von Wien gezogen und hatten vor der Votivkirche ein Protestlager aufgeschlagen. Die Urlesung von Jelineks Text fand im September 2013 in der St. Pauli Kirche in Hamburg statt. Auf der Homepage wurden immer neue Textteile hinzugefügt bis 2018 schließlich eine gedruckte Fassung veröffentlicht wurde. Schon seit 2014 liegt eine Hörbuchfassung vor, seit 2016 auch eine

DVD mit der Inszenierung von Enrico Lúbbe am Schauspiel Leipzig. Dieser Text hat sehr unterschiedliche Inszenierungen erfahren und wurde in verschiedenen Kontexten aufgeföhrt, etwa im Mai 2014 beim Theater der Welt-Festival in Mannheim, ab September 2014 im Thalia Theater Hamburg, außerdem 2014 beim Holland Festival in Amsterdam, 2015 beim Theatertreffen in Berlin, 2015 bei den Mühlheimer Theatertagen. Die österreicherische Uraufföhung fand 2015 im Burgtheater in Wien statt. Die DVD mit der Leipziger Inszenierung und die Hörbuchfassung sowie die Trailer und Fotos im Netz ermöglichen es, unterschiedliche mediale Zugänge zu dem Text zu nutzen. Für das Textnetz wurden die Anfangssätze und einige kurze Passagen von den ersten Seiten des Textes ausgewählt.

Textausschnitt 3

Wir leben, wir leben. Hauptsache, wir leben, und viel mehr ist es auch nicht als leben nach Verlassen der heiligen Heimat. Keiner schaut gnädig herab auf unseren Zug, aber auf uns herabschauen tun sie schon. [...] Wir versuchen, fremde Gesetze zu lesen. Man sagt uns nichts, wir erfahren nichts, wir werden bestellt und nicht abgeholt, wir müssen erscheinen, wir müssen hier erscheinen und dann dort, doch welches Land wohl, [...] welches Land können betreten wir? Keins. Betreten stehen wir herum. Wir werden wieder weggeschickt. Wir legen uns auf den kalten Kirchenboden. [...] wem dürfen wir ihn überreichen, diesen Stapel, wir haben zwei Tonnen Papier beschrieben, man hat uns natürlich dabei geholfen, bittend halten wir es nun hoch, das Papier, nein, Papiere haben wir nicht, nur Papier, wem dürfen wir es übergeben? Ihnen? Bitte, hier haben Sie es [...]. (Jelinek 2018: 9)

Ehrenwort, wir erzählen es jedem, wir erzählen es allen, die es hören wollen, aber es will ja keiner, nicht einmal ein Stellvertreter eines Stellvertreters will es hören, niemand, aber wir würden es erzählen, wir würden über unsere Flucht ohne Schuld, unsere schuldlose Flucht, die Sie ja immer als Flucht vor Schulden darstellen, die Flucht von Schuldlosen also erzählen, in unserer Stimme wird nichts Freches sein, nichts Falsches, wir werden ruhig und freundlich und gelassen und verständlich sein, aber verstehen werden Sie uns nicht, wie auch, wenn Sie es gar nicht hören wollen? (Jelinek 2018: 16)

Zusammengebacken wie Brot sind wir, [...] wir sind Rumpfmenschen, keine einzelnen mehr, ein Menschenkuchen, ein grober Menschenklotz unter Ihrem groben Menschenkeil. (Jelinek 2018: 32)

Text 4 – Sherko Fatah (D), Roman *Das dunkle Schiff*, 2008

Auch der Roman von Sherko Fatah hat eine breite Rezeption erfahren, stand in seinem Erscheinungsjahr auf der Shortlist des deutschen Buchpreises, von der Taschenbuchausgabe wurden inzwischen mehrere Auflagen gedruckt, eine Reihe von literaturwissenschaftlichen Artikeln haben sich mit ihm beschäftigt.

Der Roman handelt von Kerim, einem jungen Mann, der aus dem Irak nach Berlin zu seinem Onkel flieht, der schon seit vielen Jahren dort wohnt. Es wurden zwei Stellen ausgewählt, an denen Kerim das Erzählen seiner Fluchtgeschichte reflektiert. Zunächst die Stelle, in der er mit seinem Fluchthelfer Nasir seine Geschichte ausarbeitet. Der zweite Ausschnitt zeigt Kerim, wie er einem Freund seines Onkels und dessen Töchtern seine Geschichte erzählt.

Textausschnitt 4

[...] Es ist nur eine Geschichte, ein Märchen, und dein Vater wäre ganz sicher damit einverstanden.‘ Zweifelnd willigt Kerim ein. Von nun an war diese Darstellung ständiges Thema zwischen ihnen. Nasir wurde nicht müde, sie ihm in allen Einzelheiten darzulegen und ihn daran zu erinnern, dass sie ihm möglicherweise sein neues Leben sichern würde. (Fatah 2010: 175)

Bei den Bekannten, die seinen Onkel besuchten, war er rasch beliebt. Es waren Türken und Araber, die wie ihr Gastgeber schon lange in Deutschland lebten. Unzählige Male musste Kerim von seiner Flucht erzählen. Gleich zu Beginn seines Aufenthaltes lernte er einen Palästinenser namens Mohammed kennen. [...] Er war nicht oft, aber mehrmals zu Gast, an einem der Abende sogar mit seiner Frau und seinen beiden Töchtern. [...] Die Töchter waren etwas älter als Kerim, beide hübsch und zierlich mit großen tiefdunklen Augen [...] Er fragte sich, wen sie in ihm, dem gerade entkommenen Flüchtling sahen, und kam zu dem Schluss, etwas gewissermaßen Überlebtes darzustellen: Seine Fluchtgeschichte, die ihr Vater ihnen übersetzen musste und noch mit lebendiger Anteilnahme verfolgte, konnte für sie nur noch ein Märchen sein. (Fatah 2010: 273)

4. TEXTNETZ UND DISKURS KONKRET

Um die Eignung des oben dargestellten Konzepts und des auf dieser Basis entwickelten Textnetzes für unterrichtliche Zusammenhänge zu diskutieren, habe ich in einer Art Pilotprojekt, dessen Ergebnisse ich im Folgenden skizzieren möchte, mit diesem Material gearbeitet. Bei einem Seminar für Deutsch als Fremdsprache in Japan mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik, an dem Lehrende verschiedener Universitäten teilnahmen, bat ich die Teilnehmenden, in acht Kleingruppen von drei bis vier Personen auf einem Arbeitsblatt die folgenden Fragen zu bearbeiten:⁷

⁷ Ich bedanke mich bei den Teilnehmenden für ihre engagierte Mitarbeit und die Erlaubnis, dass ich die Ergebnisse in anonymisierter Form in Forschungszusammenhängen veröffentlichen darf.

1. Welche Diskurse lassen sich erkennen?
2. Welchen Beitrag leisten die einzelnen Texte zu diesen Diskursen?
3. Wie ist das in den einzelnen Texten sprachlich gemacht (Stichwort: Verfremdung, Auffälligkeiten)?

Bei den Antworten zu Frage 1 kristallisieren sich deutliche Schwerpunkte heraus. Insbesondere wird fast von allen Gruppen – sieben von acht – das schwierige Abwägen zwischen „Wahrheit“ und „Lüge“ beim Erzählen der eigenen Fluchtgeschichte als ein Diskurs angegeben, der sich in dem Textnetz erkennen lässt. Ich zitiere aus den Arbeitsblättern:

Schwerpunkt 1

- G1 „Wahrheitsgehalt der Aussage (Was ist Wahrheit? Kann man die Wahrheit überhaupt erfahren?)“
- G2 „Wahrheit und Lüge“
- G3 „Entstehung von normierten, vereinheitlichten Flucht-Geschichten → Wahrheit der Geflüchteten wird aufgegeben“
- G4 „(Notwendigkeit) beim Asylantrag zu Lügen“
- G5 „Kollektive Wahrheit (?) → Begründung, Rechtfertigung der Flucht“
- G6 „Verschiedene Versionen von Fluchtgeschichten bei einzelnen Personen“
- G7 „Flüchtlinge weichen aus + lügen um zu überleben“
„Inneres Gespräch – Gedanken v. e. Flüchtling über Interviewsituation (weil zu wenige oder keine zuhören und die Flüchtlinge niemandem die wahre Geschichte erzählen können)

Auf fünf der acht Arbeitsblätter finden sich Antworten, die den Verlust der Identität bzw. Individualität der einzelnen Geflüchteten thematisieren.

Schwerpunkt 2

- G1 „Verlust des Individuums“
- G2 „Identitätslosigkeit/Verlust der Identität“
- G3 „Masse Mensch: Verlust der Individualität auf der Flucht, Geflüchtete werden zu unidentifizierbarer Masse, Grenzen zwischen Individuen verschwimmen“
- G5 „Kollektivität“
- G6 „amorphe Masse“

Mehrere Arbeitsblätter weisen auf das Verhältnis zwischen den Geflüchteten und denen hin, denen sie ihre Fluchtgeschichte erzählen.

Schwerpunkt 3

G2 „Vertrauen vs. Misstrauen“

G4 „Verdacht, Wirtschaftsflüchtling zu sein (Stichwort auch: Einwanderung in die Sozialsysteme)“

G5 „Bootsflüchtlinge, Wirtschaftsflüchtlinge vs. politisch begründete Flucht → sich rechtfertigen müssen“, „Rechtfertigung“

G6 „Verlegenheit“

Einige weitere Diskurse wurden identifiziert. Sie wurden jedoch nur von einzelnen Gruppen genannt und finden sich jeweils nur auf zwei oder drei Arbeitsblättern. So werden von drei Gruppen die spezifische Kommunikationssituation und die Möglichkeiten und Grenzen des Erzählens thematisiert, die dadurch gegeben sind. Diese Reflexionsarbeit, die in den Textausschnitten geleistet wird, wird wahrgenommen.

Schwerpunkt 4

G1 „Erzählweise (Was? → Was nicht? Wem? → Wem nicht? Wie?) → Selbstdarstellung vs. Fremdbild“

G2 „Kommunikation/Sprachbarriere“

G3 „Sprach- und Kommunikationslosigkeit, auf verschiedenen Ebenen (verbal, gestisch, kulturell, institutionell etc.)“

Ebenfalls auf Arbeitsblättern finden sich Antworten, die auf die elementaren Dimensionen der Existenz hinweisen, die in den Texten zur Sprache kommen, ein Diskurs um Angst, Tod und Leben bzw. Überleben.

Schwerpunkt 5

G2 „Angst“

„Tod und (Über-)Leben“

„Grundbedürfnisse (Schlaf, Essen & Trinken)“

G7 „Flüchtlinge weichen aus + lügen um zu überleben“

G8 „Leben v. Tod, Überleben“

„Leben und Tod“

Die Rolle der Bürokratie wird als weiterer Diskurs genannt sowie die Flucht aus wirtschaftlichen Gründen.

Schwerpunkt 6

G2 „(Bürokratie in der) Flüchtlingspolitik“

G6 „Bürokratie als Mauer“

Schwerpunkt 7

- G4 „Verdacht, Wirtschaftsflüchtling zu sein (Stichwort auch: Einwanderung in die Sozialsysteme)“
G5 „Bootsflüchtlinge, Wirtschaftsflüchtlinge vs. politisch begründete Flucht“

Frage 2 „Welchen Beitrag leisten die einzelnen Texte zu diesen Diskursen?“ zielt darauf, die einzelnen Texte noch einmal ins Verhältnis zu den Diskursen und zueinander zu setzen. Ohne die Antworten auf diese Frage hier im Einzelnen vorzustellen, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Gruppen auch auf diese Frage ausführlich geantwortet haben. Auf den meisten Arbeitsblättern wird thematisiert, dass die Texte je unterschiedliche Perspektiven anbieten: Bei Text 1 geht es aus der Perspektive eines Geflüchteten um das Erzählen im institutionellen Zusammenhang, während es in Text 2 zwar ebenfalls um ein Erzählen im institutionellen Zusammenhang geht, allerdings aus der Perspektive einer Dolmetscherin in einer Asylbehörde, die die Geschichten der Geflüchteten in die Sprache derjenigen überträgt, die darüber entscheiden, ob das Asylantragsverfahren zu einem erfolgreichen Abschluss kommt oder nicht. Im dritten Text wird die Perspektive einer Gruppe von Geflüchteten vorgegeben, die sich im Kirchenasyl befindet. Der Text inszeniert Erzählen als kollektive Selbstvergewisserung, das an eine Öffentlichkeit gerichtet ist. Im Gegensatz dazu findet das Erzählen im vierten Text ganz im privaten Rahmen statt, Kerim erzählt den Freunden seines Onkels seine Fluchtgeschichte.

Die Antworten zu Frage 3 „Wie ist das in den einzelnen Texten sprachlich gemacht? (Stichwort: Verfremdung, Auffälligkeiten)“ sind vielfältig und zeigen, dass die Teilnehmenden sehr differenziert mit Texten umgehen können und die Form als bedeutungsbildend wahrnehmen. Zum Teil wurde diese Frage sehr ausführlich beantwortet. Um einen Eindruck von Quantität und Qualität dieser Antworten zu vermitteln, zitiere ich im Folgenden die Antworten von Gruppe 8. Auf ihrem Arbeitsblatt finden sich im Vergleich zu den anderen Gruppen eher wenige Stichpunkte. So lässt sich an diesem einen Arbeitsblatt bereits sehen, dass die Teilnehmenden diese Frage sehr gut bearbeiten konnten. Damit hat sich diese Frage als ein sehr lohnender Zugang zum Text gezeigt.

Text 1, Keller: „Fremdsprachen-Elemente, Formelle Frage“

Text 2, Sinha: „Bildhaftigkeit, Metaphern“

Text 3, Jelinek: „Beschreibungen, Wiederholung, Verstärkung/Steigerung, Rhythmus: Spannung durch kürzere Sätze, Dynamik, Sprachspiel → Wiederholung“

Text 4, Fatah: „Perspektiv-Wechsel auf die anderen Personen (Mohammed's Töchter)“

5. ERGEBNISSE FÜR KONZEPT UND BEISPIEL

Zu der grundsätzlichen Frage, was sich aus diesem ersten Pilotversuch für das Konzept „Textnetz“ und für das konkrete Textnetz „Flucht erzählen“ ergibt, lassen sich vorsichtige erste Einschätzungen formulieren. Im Einzelnen stellen sich die folgenden Fragen: Ist es mit diesem unterrichtlichen Setting möglich, literarische Texte in ihrer Diskursivität, in den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einzubringen? Wurden die Texte so ausgewählt, dass Diskurse in ihrer Komplexität und individuelle Lektüren sichtbar werden können, oder ist ein Fokus wie „Flucht erzählen“ zu eng?

Die Auswertung der Arbeitsblätter zeigt zunächst, dass die Gruppen in der Lage waren, eine ganze Reihe von Diskursen zu benennen und auch den jeweiligen Beitrag, den die einzelnen Texte zu den erkannten Diskursen leisten. Die Mehrfachnennungen – etwa Schwerpunkt 1 (Wahrheitsgehalt der Fluchtgeschichten), Schwerpunkt 2 (Verlust der Individualität), Schwerpunkt 3 (Verhältnis zwischen den Befragenden und den Befragten) – zeigen, dass sich durch das Zusammenspiel der ausgewählten Texte thematische Schwerpunkte herauskristallisieren, die sich mit dem Erzählen von Flucht verbinden. Dass sich darüber hinaus in den Antworten eine ganze Reihe von weiteren Aspekten findet – Frage nach Leben und Tod, nach Kommunikationsmöglichkeiten, Rolle von Bürokratie, Flucht aus wirtschaftlichen Gründen –, die jeweils nur ein, zwei oder drei Mal auf den Arbeitsblättern genannt werden, zeigt, dass die Texte ausreichend komplex sind, um verschiedene Lektüren zu ermöglichen und verschiedene Diskurse sichtbar zu machen. Bei der Sichtung der Antworten zu den Aufgaben 2 und 3, die hier leider nicht in gleicher Ausführlichkeit vorgestellt werden konnten, zeigt sich, dass die deutlich verschiedenen Texte mit je unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung und Form in ihrem jeweils spezifischen Beitrag zum Diskurs und in ihrer jeweils spezifischen Form wahrgenommen wurden.

Im Rahmen des skizzierten Seminars gab es keine Möglichkeit, die Ergebnisse der Gruppenarbeit mit den Lernenden zu reflektieren. Sie wurden den Teilnehmenden zwar zugänglich gemacht; die anonymisierten Arbeitsblätter konnten auf der Lernplattform Moodle eingesehen werden. Die einzelnen Teilnehmenden konnten sich so zwar mit der Komplexität der Texte und des Textnetzes auseinandersetzen, sich aber im Rahmen des Seminars nicht mehr darüber verständigen. Für diesen noch ausstehenden Schritt der Arbeit mit dem Textnetz besteht die Herausforderung darin, die Texte nicht als einzelne, sondern in ihrer Verwobenheit als Textnetz zu diskutieren und im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Zugangs, der „literarische Texte nicht isoliert interpretiert“, sondern aus den „Bündelungen und Interferenzen eines Netzwerks von Texten“ (Bachmann-Medick 1996: 46) gesellschaftliche Verhandlungsprozesse zu rekonstruieren versucht.

LITERATUR

- Bachmann-Medick, Doris: Einleitung. *Literaturwissenschaft in kulturwissenschaftlicher Absicht*. In: Dies. (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1996, S. 7–64.
- Baßler, Moritz: Einleitung. *New Historicism Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. In: Ders. (Hg.): *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 1996, S. 7–28.
- Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone: *Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Dies. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium 2011, S. 7–11.
- Fatah, Sherko: *Das dunkle Schiff*. München: btb 2010.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 1996.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Greenblatt, Stephen: *Shakespearean Negotiations. The Circulation of Social Energy in Renaissance England*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press 1988.
- Grimstein, Jens / Hille, Almut: *Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Simone Schiedermaier (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium 2018, S. 207–239.
- Hille, Almut: *Berlin – ‚global city‘ der Literatur. Zur Arbeit mit Textnetzwerken*. In: Almut Hille / Benjamin Langer (Hg.): *Erzählte Städte. Beiträge zur Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*. München: iudicium 2013, S. 230–240.
- Hille, Almut: *„Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte...“ Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Simone Schiedermaier (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium 2017, S. 77–102.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone: *Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender*. In: *eDUSA* 13/1 (2018), S. 1–15. Online: <https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2018-Hille-Schiedermaier.pdf> [13.11.2019].
- Jelinek, Elfriede: *Die Schutzbefohlenen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2018.
- Jelinek, Elfriede: *Die Schutzbefohlenen*. München: belleville Verlag Michael Farin 2014.
- Keller, Christoph: *Übers Meer*. Zürich: Rotpunkt 2013.
- Lübbe, Enrico: *Die Schutzlebenden/Die Schutzbefohlenen. Aischylos/Jelinek inszeniert von Enrico Lübbe*. Aufzeichnung von Schauspiel Leipzig auf DVD. Berlin: belvedere 2016.

- Reichardt, Ulf: *Globalisierung. Literaturen und Kulturen des Globalen*. Berlin: de Gruyter 2010.
- Schiedermaier, Simone: *Literarische Texte als „literarische“ Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 44: Fremdsprache Literatur. Ismaning: Hueber 2011, S. 28–34.
- Schiedermaier, Simone: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Eine Einführung in Thema und Band*. In: Schiedermaier, Simone: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium 2018, S. 9–23.
- Schiedermaier, Simone: *Erzählen. Flucht erzählen in Romanen von Shumona Sinba, Sberko Fatab und Julya Rabinowich*. In: Hövelbrinks, Britta / Fuchs, Isabel / Maak, Diana / Duan, Tinghui / Lütke, Beate (Hg.): *Der-Die-DaZ. Forschungsbe-funde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb mit besonderem Blick auf Deutsch als Zweit-sprache. Festschrift für Bernt Abrenholz*. Berlin/Boston: de Gruyter 2018, S. 201–211.
- Sinha, Shumona: *Erschlagt die Armen*. Hamburg: Nautilus 2016.
- Winko, Simone: *Diskursanalyse, Diskursgeschichte*. In: Arnold, Heinz Ludwig / De-tering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv 2008, S. 463–478.

ANHANG⁸

Christoph Keller: *Übers Meer*. Zürich: Rotpunktverlag, 2013.

Sie haben zu tun in diesem Lager mit Tausenden Menschen, es werden täglich mehr. Viele, die auf dem Meer draußen aufgefischt wurden, oder sie kamen auf überfüllten, leckenden Schiffen in einem Hafen der Insel an. Wie viele sind es in diesem Lager mittlerweile, sind es zweitausend, dreitausend.

So oder so, Commissario, wer bin ich schon, dass Sie mir andere Fragen stellen als den Übrigen: [...]

- **Herkunftsland?**
- ***Je ne sais pas*, weiß ich nicht.**
- **Reisedokument?**
- **Nein, keins.**

⁸ Der Anhang enthält die Texte in dem Umfang, in dem sie den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wurden. Mit Fettdruck markiert sind die Stellen, die oben im Fließtext zitiert wurden.

So sollen wir antworten, so haben wir das vor der Abreise eingeübt. Wir haben die Antworten einstudiert, damit wir sicher nach drüben kommen, damit wir bleiben können, *pour rester*. Immer ausweichen, immer sagen: *Je ne sais pas*, man komme damit weit, hieß es.

Dennoch möchten Sie, dass ich die Wahrheit sage, *la vérité*, nicht wahr, Commissario. [...]

- Du behauptest also, Touré, oder wie auch immer du heißt, dass du mit einem Flüchtlingssschiff von der libyschen Küste aus losgefahren bist, und dann ist das Schiff im Sturm gekentert.
- Genau so, *c'est juste*.
- Und auf dem Schiff waren auch andere, rund siebzig Leute, und die sind alle ums Leben gekommen.
- So ist es.
- Während du dich auf eine halb versunkene, mitten im Meer vor sich hin dümpelnde Yacht hast retten können, Touré?
- *Oui*.
- **Du lügst, Touré.**
- **Monsieur Touré.**

Selbst wenn ich es Ihnen erzählen würde, Commissario, ich bin mir sicher, Sie wollten sie nicht hören, die ganze Geschichte, von Anfang an.

(Keller 2013: 70f.)

Shumona Sinha: *Erschlagt die Armen!* Hamburg: Nautilus, 2016 (frz. 2011).

Dann wurde ich als Dolmetscherin angeheuert. Die Sprachengymnastik konnte beginnen. Die Männer dort waren einander ähnlich. Sie waren dem Land aus Lehm entflohen, das von der schwarzen Bucht geschluckt wird, und hatten nichts als den Bericht der menschlichen Zugvögel zum Geleit. Das müde Zischeln ihrer Stimmen drang in meine langsamen, faulen Sommertage, und in meinem Kopf, der die Erinnerung an das Elend seit Langem gelöscht hatte, vermischte sich alles und geriet durcheinander. **Die Erzählungen dort waren einander ähnlich. Immer dasselbe, abgesehen von einigen Details, Daten, Namen, Akzenten und Narben. Es war, als würden hunderte Männer ein und dieselbe Geschichte erzählen und als wäre die Mythologie zur Wahrheit geworden. Ein einziges Märchen und vielfältige Verbrechen: Vergewaltigungen, Morde, Übergriffe, politische und religiöse Verfolgung.** [...] Ich hörte mir ihre Geschichten aus zerhackten, zerstückelten, hingespuckten, herausgeschleuderten Sätzen an. Die Leute lernten sie auswendig und kotzten sie vor die Computerbildschirme [...]. **Kein Gesetz erlaubte ihnen die Einreise in dieses Land Europas, wenn sie keine politischen oder religiösen Gründe vorbrachten, wenn sie keine sichtbaren Spuren einer Verfolgung an sich nachweisen konnten. Also mussten sie die Wahrheit verstecken,**

vergessen, verlernen und eine neue erfinden. Die Märchen der menschlichen Zugvögel. Mit gebrochenen Flügeln und schmierigen, stinkenden Federn. Mit Träumen traurig wie Lumpen.

(Sinha 2016: 8f.)

Männer gaben sich die Klinke in die Hand. Ihre Gesichter und Körper waren nicht mehr voneinander zu unterscheiden. Sie verschmolzen zu einem riesigen, düsteren Klumpen und brachten uns in Verlegenheit. Um politisches Asyl zu bekommen, mussten sie lügen und uns eine Geschichte erzählen, die nicht ihre war. Sie mussten die Last eines Lebens auf sich nehmen, das ihnen fremd war. Sie versuchten, in die Haut der Charaktere zu schlüpfen, die die Menschenhändler, ihre Landsleute für sie erfunden hatten. **Natürlich glaubte man ihren Geschichten fast nie. Sie wurden mit der Route und dem Pass gekauft und würden mit vielen anderen über die Jahre angehäuften Geschichten vergilben und zerbröseln.**

(Sinha 2016: 32f.)

Elfriede Jelinek: *Die Schutzbefohlenen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2018.

Wir leben. Wir leben. Hauptsache, wir leben, und viel mehr ist es auch nicht als leben nach Verlassen der heiligen Heimat. Keiner schaut gnädig herab auf unseren Zug, aber auf uns herabschauen tun sie schon. Wir fliehen, von keinem Gericht des Volkes verurteilt, von allen verurteilt dort und hier. [...] Wir versuchen, fremde Gesetze zu lesen. Man sagt uns nichts, wir erfahren nichts, wir werden bestellt und nicht abgeholt, wir müssen erscheinen, wir müssen hier erscheinen und dann dort, doch welches Land wohl, liebevoller als dieses, und ein solches kennen wir nicht, welches Land können betreten wir? Keins. Betreten stehen wir herum. Wir werden wieder weggeschickt. Wir legen uns auf den kalten Kirchenboden. Wir stehen wieder auf. Wir essen nichts. Wir müssen doch wieder essen, wenigstens trinken. [...] **wem dürfen wir ihn überreichen, diesen Stapel, wir haben zwei Tonnen Papier beschrieben, man hat uns natürlich dabei geholfen, bittend halten wir es nun hoch, das Papier, nein, Papiere haben wir nicht, nur Papier, wem dürfen wir es übergeben? Ihnen? Bitte, hier haben Sie es,** aber wenn Sie nichts damit anfangen, müssen wir das alles noch einmal kopieren, noch einmal ausdrucken, das ist Ihnen doch klar? [...] Ihr sagt uns einmal dies, und dann sagt ihr uns das, und nichts können wir gerecht werden, doch gerecht seid ihr ja auch nicht, ihr Engel, plus du, lieber Himmelvater. Was sollen wir machen gegen euch?, ihr dürft alles, ihr könnt alles. Sie hier: Können Sie uns bitte sagen, wer, welcher Gott hier wohnt und zuständig ist, hier in der Kirche wissen wir, welcher, aber es gibt vielleicht andere, woanders, es gibt einen Präsidenten, einen Kanzler, eine Ministerin [...].

(Jelinek 2018: 9f.)

Den Herrn in diesem Land und den Stellvertretern der Herren in diesem Land und den Stellvertretern der Stellvertreter der Herren in diesem Land würden wir, wir dürfen ja nicht, aber wir würden, würden wir, wies Fremdlingen ziemt, verständig unsere blutschuldlose Flucht erzählen, bereitwillig jedem erzählen, er müßte ein Stellvertreter gar nicht sein, wir würden das machen, **Ehrenwort, wir erzählen es jedem, wir erzählen es allen, die es hören wollen, aber es will ja keiner, nicht einmal ein Stellvertreter eines Stellvertreters will es hören, niemand, aber wir würden es erzählen, wir würden über unsere Flucht ohne Schuld, unsere schuldlose Flucht, die Sie ja immer als Flucht vor Schulden darstellen, die Flucht von Schuldlosen also erzählen, in unserer Stimme wird nichts Freches sein, nichts Falsches, wir werden ruhig und freundlich und gelassen und verständig sein, aber verstehen werden Sie uns nicht, wie auch, wenn Sie es gar nicht hören wollen?**

(Jelinek 2018: 15f.)

so viele von uns, man braucht eine Axt, um uns wieder auseinanderzukriegeln, Stück für Stück aus unserem Haufen. **Zusammengebacken wie Brot sind wir, [...] wir sind Rumpfmenschen, keine einzelnen mehr, ein Menschenkuchen, ein grober Menschenklotz unter Ihrem groben Menschenkeil.** Von jedem Ding, das man sich vorstellen kann, gibts verschiedene Wesen, wir aber sind grundverschiedene Wesen, die ein einziges Ding wurden, das auf nichts mehr beharrt, das hier verharren muß, denn auseinander reißt uns nichts mehr, voneinander reißt uns nichts mehr fort.

(Jelinek 2018: 32)

Sherko Fatah: *Das dunkle Schiff*. München: btb, 2010.

„Du bist wirklich in Gefahr nach dem, was du berichtest. Aber wir können deine Geschichte so nicht erzählen, denn dann würden sie dich sofort zurückschicken. Wie wäre es, wenn du sagst, dass man dich aus religiösen Gründen verfolgt und dein Vater von den Islamisten umgebracht worden ist? Du brauchst nicht so entsetzt zu schauen. **Es ist nur eine Geschichte, ein Märchen, und dein Vater wäre ganz sicher damit einverstanden.**“ Zweifelnd willigte Kerim ein. **Von nun an war diese Darstellung ständiges Thema zwischen ihnen. Nasir wurde nicht müde, sie ihm in allen Einzelheiten darzulegen und ihn daran zu erinnern, dass sie ihm möglicherweise sein neues Leben sichern würde.**

(Fatah 2010: 175)

Bei den Bekannten, die seinen Onkel besuchten, war er rasch beliebt. Es waren Türken und Araber, die wie ihr Gastgeber schon lange in Deutschland lebten. Unzählige Male musste Kerim von seiner Flucht erzählen. Gleich zu Beginn seines Aufenthaltes lernte er einen Palästinenser

ser namens Mohammed kennen. [...] Er war nicht oft, aber mehrmals zu Gast, an einem der Abende sogar mit seiner Frau und seinen beiden Töchtern. [...] Die Töchter waren etwas älter als Kerim, beide hübsch und zierlich mit großen tiefdunklen Augen und, zumindest während sie dicht beieinander auf dem Sofa saßen, recht albern. Kerim vermutete, dass sie Zwillinge waren, doch er fragte nicht danach. Zu sehr schwärmte Mohammed von ihnen, ihrem ganz sicher erfolgreichen Studium. Außer am Beginn würdigten ihn die jungen Frauen keines Blickes, während Kerim sie unausgesetzt beobachtete. Ihn faszinierte die Ungezwungenheit, mit der sie sich bewegten, ihr spürbares Selbstbewusstsein, die lockere Art, in der sie mit ihren Eltern umgingen, und sogar ihr Verhalten beim Essen. Sie aßen so wenig, so vorsichtig und so feierlich, als hätten sie Angst, sich zu vergiften. Hier wie in allem vermittelten sie den Eindruck, etwas Außergewöhnliches zu tun und im Grunde aus einer anderen Welt, nämlich ihrer eigenen, zu Besuch zu sein. [...] Da sie ausschließlich Deutsch sprachen, verstand Kerim nicht, was sie sagten. Doch auch so fühlte er sich bei ihrem bloßen Anblick verunsichert. **Er fragte sich, wen sie in ihm, dem gerade angekommenen Flüchtling sahen, und kam zu dem Schluss, etwas gewissermaßen Überlebtes darzustellen: Seine Fluchtgeschichte, die ihr Vater ihnen übersetzen musste und noch mit lebendiger Anteilnahme verfolgte, konnte für sie nur noch ein Märchen sein.**

(Fatah 2010: 273)

Almut Hille (Berlin)

DIGITALE LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Maschine stand vor ihm wie ein Mahnmal.
„Es ist einfach zu gefährlich“, murmelte Johannes Gutenberg.
Und entzündete das Streichholz.
(Florian Meimberg: *TINY TALES*)

1. EINLEITUNG

Die Erfindung des Buchdrucks, die Johannes Gutenberg zu einem „Mann des Jahrtausends“ (vgl. Gottschalk 2018) werden ließ, löste vor fast 600 Jahren eine mediale Revolution aus. Ähnlich ist die immer weitere Verbreitung der digitalen Medien seit den 1990er Jahren zu werten. Auch sie initiierte eine mediale Revolution, deren gesellschaftliche Implikationen und künftige Möglichkeiten, vielleicht auch Gefahren zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum abzusehen sind. Wo müssen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit Verantwortung übernehmen, angemessene Rahmungen setzen und kritische Diskussionen fördern? Welche positiven wie negativen Folgen in sozialer, ökologischer und auch militärischer Hinsicht können technische Entwicklungen haben?

Über solche Fragen werden künftige Lernende in Schule und Erwachsenenbildung vielleicht nicht mehr wie bislang anhand von Friedrich Dürrenmatts Drama *Die Physiker* sondern anhand von Florian Meimbergs oben zitierter Twitter-Story diskutieren. Es sind neue Textformate wie dieses, die in der Gegenwart unsere Vorstellungen von Literatur herausfordern. Unser Verhältnis zu Texten, zu deren Produktion und Rezeption verändert sich grundlegend. Die Literatur – ohnehin schwer zu definieren – besteht nicht mehr nur aus gedruckten und gebundenen Werken einzelner Autor*innen, die von stillen Leser*innen in kontemplativer Haltung gelesen werden. Mit dem Erfolg von Poetry Slams in den letzten 30 Jahren sind bereits die Mündlichkeit und der Ereignischarakter von Literatur (wieder) in das Blickfeld gerückt. Sie bestimmten die europäische Literatur bis ins Mittelalter, verloren erst mit der Verbreitung von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen sowie der zunehmenden Alphabetisierung der Bevölkerung seit dem 16. Jahrhundert an Bedeutung. Die geschriebene Literatur hat jedoch – wie Hans Magnus Enzensberger bereits 1970 in seinem *Baukasten zu einer Theorie der Medien* vermerkte – „nur

wenige Jahrhunderte lang eine dominierende Rolle gespielt [...]; nunmehr wird sie vom Zeitalter der elektronischen Medien abgelöst, die ihrer Tendenz nach wiederum einen jeden zum Sprechen bringen“ (Enzensberger 1970: 125).

Die Offenheit, nicht zuletzt des (stets veränderbaren) Textes, kennzeichnet die digitale Literatur. Die Grenzen des Textes verlieren an Kontur ebenso wie die Grenzen zwischen Textproduktion und -rezeption, zwischen Autorschaft und Leserschaft sowie „zwischen Fiktion und inszenierter Wirklichkeit“ (Winko 2016: 6). Menschliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse sind zunehmend medial geprägt (vgl. auch Rajewsky 2002: 1); oft ist die Rede von einer *Virtual Reality*, die unsere Realitätserfahrungen in immer stärkerer Weise durchdringt. Die fortschreitende Digitalisierung unseres Alltags verändert unsere Begriffe und Vorstellungen von Wirklichkeit, von Kommunikation, von industrieller Produktion, von Finanzwirtschaft, künstlerischer Produktion, Information, Wissen und Bildung in hohem Maße.

Auch Bildungsinstitutionen sind von diesen Veränderungen, die neue Parameter und Herausforderungen für alle Bildungsprozesse induzieren, berührt. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat auf die ‚neue Realität‘ 2016 mit der Verabschiedung des Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* reagiert. In ihm werden sechs Kompetenzbereiche, die in der digitalen Welt von Bedeutung und insofern bei allen Lernenden zu fördern sind, definiert:

- Kommunizieren und Kooperieren,
- Analysieren und Reflektieren,
- Produzieren und Präsentieren,
- Schützen und sicher Agieren,
- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren,
- Problemlösen und Handeln (vgl. KMK 2016: 15–18).

Diese Bereiche sind einerseits als fächerübergreifend zu fördernde Zielkompetenzen für die Lernenden zu verstehen, andererseits aber auch als immer weiter zu entwickelnde medienbezogene Kompetenzen der Lehrenden. Für den Fremdsprachenunterricht sind vielfältige Überschneidungen mit den definierten Kompetenzbereichen zu erkennen. Sie berühren die Ebenen des sprachlichen, kulturellen, literarischen und kritisch-reflektierenden Lernens (vgl. Lütge / Merse / Owczarek 2018: 5), die kaum voneinander zu trennen sind. Sie spielen auch in der Arbeit mit digitaler Literatur eine Rolle.

Im Folgenden wäre zunächst der Begriff einer digitalen Literatur zu schärfen. Weiterhin wären die Implikationen zu diskutieren, die sich aus den Merkmalen sowie den Bedingungen der Produktion und Rezeption digitaler Literatur für eine Textdidaktik im Fremdsprachenunterricht ergeben. Ausgewählte Beispiele zeigen abschließend, wie die Arbeit mit digitalen (und analogen) Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gestaltet werden kann.

2. WAS IST DIGITALE LITERATUR?

Mit der Frage, was (digitale) Literatur eigentlich sei, befindet man sich mitten in einer virulenten Debatte der Literaturwissenschaft. In ihrem Aufsatz *Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter* beschreibt Simone Winko (2016) die Literatur heute als „ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, eine lebendige Praktik, die weit über gedruckte Einzelwerke und vom Feuilleton wahrgenommene Autoren hinausgeht und Teil der aktuellen Partizipationskultur ist“ (Winko 2016: 2). Um der Offenheit, Vielfalt und Dynamik von Literatur gerecht zu werden, ist der Literaturbegriff weit zu fassen.¹ Literatur heute umfasst neben gedruckten Büchern und Texten auch

- mündlich *performte* und gehörte Texte;
- Medienverbünde, in denen gedrucktes Buch, Hörbuch, Soundscape, E-Book, Film, Computerspiel sowie Paratexte wie Buchumschläge, Cover und Filmplakate parallel vorliegen und gelesen, gehört, gesehen oder gespielt werden können;²
- ein weites Spektrum digitaler Texte, die gelesen, gehört, gesehen, verändert, ergänzt, mit- und umgeschrieben oder – soweit man auch (narrative) Computerspiele als Texte auffasst – gespielt werden können.

Von digitalen literarischen Texten wird oft auch als Netzliteratur, New Media Literature, digitaler Poesie, Hyperfiction oder Cyberfiction gesprochen – Begriffe, die einer genaueren Betrachtung bedürfen. Grundsätzlich gilt zunächst, dass die Texte „literarische Verfahren in den digitalen Medien weiterentwickeln und teilweise neu kombinieren“ (vgl. Ernst 2010: 285), also „born digital“ (vgl. Winko 2016: 4) sind. Digitale Literatur wäre insofern vorrangig unter medialen und formalen Aspekten zu fassen und zunächst von digitalisierter Literatur zu unterscheiden.

Digitalisierte Literatur steht zum kostenlosen Herunterladen auf Plattformen wie dem *Deutschen Textarchiv* und dem *Projekt Gutenberg* oder in Form von kostenpflichtigen Exemplaren (bspw. E-Books) zur Verfügung. Für solche Plattformen sind Texte vergangener Epochen nachträglich digitalisiert worden, man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Retrodigitalisierung“ (Winko 2016: 3). Aktuell erscheinende Texte werden von Verlagen häufig gleichzeitig als gedrucktes Buch wie auch als E-Book, also in „Hybridausgaben“ (Winko 2016: 3) vorgelegt. Mit der Lektüre digitalisierter Literatur am Computer oder an einem

¹ Zu einem weiten Literaturbegriff vgl. auch den Beitrag von Susanne Scharnowski in diesem Band; vgl. auch Winko (2016: 3).

² Zu Medienverbänden vgl. auch den Beitrag von Camilla Badstübner-Kizik in diesem Band.

mobilen Endgerät wie Tablet, Smartphone oder E-Book-Reader verändert sich vor allen Dingen die Textrezeption. Ruth Klüger – eine begeisterte E-Book-Leserin – benennt in ihrem Aufsatz *Anders lesen* (2016) als Vorteile digitalisierter Literatur deren am Lesegerät flexibel handhabbares Schriftbild (Schriftgröße und -type, Zeilenabstand sowie Stärke des Drucks sind veränderbar), das geringe Gewicht und die einfache Transportmöglichkeit des Lesegeräts sowie die so ermöglichte Ortsungebundenheit des Lesens, verbunden mit der steten Verfügbarkeit einer Vielzahl von Texten (vgl. Klüger 2016: 82–83). Hinzu kommen am Lesegerät nutzbare Funktionen wie das Markieren im Text, das Erstellen von Notizen und das Konvertieren von Daten (vgl. Radvan 2016: 73). Einige digitale Editionen stellen über Links auch Paratexte wie Wort- und Sacherläuterungen, Wörterbücher und Nachschlagewerke oder Informationen zu Autor*innen zur Verfügung.

Als digitale Literatur werden hingegen Texte bezeichnet, die von vornherein digital konzipiert sind. Das heißt, nicht nur ihre Rezeption sondern auch ihre Produktion in einem digitalen Format erfolgt am Computer. Sie entstehen als zweifache Texte: dem auf dem Bildschirm sicht- und lesbaren Text und dem ihn bedingenden digitalen Code hinter der Oberfläche (vgl. Winko 2016: 4). Die Schrift ist in ihnen oft mit anderen Zeichensystemen, etwa visuellen und akustischen, verbunden, auch mediale Selbstbezüge können beispielsweise durch das Einbinden von Quellcodes in Gedichte einfließen. Die Texte haben einen multimedialen (vgl. Winko 2016: 4) und multimodalen (vgl. Nünning / Rupp 2012: 5) Charakter. Darüber hinaus sind in ihnen Hypertextualität, Nichtlinearität und Interaktivität als Textprinzipien angelegt. Über Links zu anderen Texten – im weiten Sinne also auch zu Bildern, Filmen, Musik, Videos, Life-Cams u. a. – werden den Leser*innen unterschiedliche Pfade von Lektüren und damit unterschiedliche Möglichkeiten der Bedeutungskonstruktion nahegelegt und nicht-lineare Lektüren geradezu herausgefordert. Die Leser*innen erhalten auch verschieden große Spielräume der Mitwirkung am Text, die vom Kommentieren über die Beeinflussung des Fortgangs des Textes bis zum eigenen Verfassen von Texten bzw. Textteilen reichen (vgl. Winko 2016: 7).

Besonders deutlich wird dies in der sogenannten Netzliteratur. Sie ist digitale Literatur, spezifisch aber noch einmal dadurch charakterisiert, dass sie „des Internets bedarf, um produziert und rezipiert zu werden“ (Winko 2016: 5). Sie wird wie beispielsweise die *TINY TALES* von Florian Meimberg in einem bestimmten Format auf Plattformen veröffentlicht. Auch Instagram-Stories, literarische Blogs, Mitschreibprojekte oder Schreibforen, digitale Poesie und über literarische Apps angebotene bzw. entstehende Texte gehören zur Netzliteratur, die im Folgenden mit Blick auf vorrangig deutschsprachige Texte näher beschrieben wird:

a) *TINY TALES* oder andere Formen der sogenannten Twitter-Literatur (auch: Twitterature) wie die Twitter-Poesie umfassen 140 Zeichen und werden fortlaufend als Tweets auf Twitter publiziert. Die Leser*innen können sie mit Kommentaren bzw. Antworten versehen, die wiederum als Retweets veröffentlicht werden können. Florian Meimbergs *TINY TALES* wurden 2010 mit dem *Grimme Online Award* ausgezeichnet, 2011 erschienen sie erstmals in Buchform unter dem Titel *Auf die Länge kommt es an. TINY TALES. Sehr kurze Geschichten* im Fischer Taschenbuch Verlag in der Printversion und als E-Book. Die Grenzen zwischen digitaler und digitalisierter Literatur bzw. Hybrid Ausgaben sind hier fließend.

b) Instagram-Stories nutzen wie die Twitter-Literatur ein Format sozialer Medien als Produktionsrahmen. Ein aktuelles (englischsprachiges) Beispiel wäre die am 1. Mai 2019 gestartete, sehr erfolgreiche und umstrittene Webserie *Eva Stories*, produziert von Mati Kochavi. Die Serie stützt sich auf das Tagebuch der 13-jährigen ungarischen Jüdin Eva Heyman, die 1944 in Auschwitz ermordet wurde. Es ist in deutscher Sprache unter dem Titel *Das rote Fahrrad* und wie das ungarische Original unter dem Namen ihrer Mutter Ágnes Zsolt publiziert worden. Die Serie spielt mit der Frage *What If a Girl In The Holocaust Had Instagram?*³ und zeigt in (kurzen) Videos verschiedene Szenen aus dem Leben Eva Heymans gespielt von Mia Quiney.

c) Literarische Blogs bzw. Weblogs werden von einzelnen Autor*innen, mitunter von Autor*innenkollektiven verfasst und veröffentlicht. Sie sind (persönliche) Webseiten mit chronologisch sortierten, oft tagebuchähnlichen Einträgen/Posts und gelten als ein „zentrale[s] Beispiel der digitalen Gegenwartsliteratur“ (vgl. Ernst 2010: 281, 283). Ihre Interaktivität ist wie bei Twitter-Literatur oder Instagram-Stories eingeschränkt. Es handelt sich um eine hierarchisierte Form von Kommunikation, in der die Blog-Autor*innen entscheiden, ob zu allen oder nur zu ausgewählten Posts Kommentare zugelassen und ggf. freigeschaltet werden (vgl. auch Ernst 2010: 291). Auch wählen die Autor*innen aus, auf welche Kommentare sie mit Antworten oder möglichen Ergänzungen eingehen. Überdies können in die Blogs, aber auch in die Kommentare Verlinkungen zu anderen (Text-)Webseiten eingefügt werden; es können sog. Blogrolls entstehen.

Eines der ersten Blogs in deutscher Sprache war Rainald Goetz' *Abfall für alle* (1998/99), ein Internet-Tagebuch, das 1999 unter dem Titel *Abfall für alle. Roman eines Jahres* im Suhrkamp Verlag auch als Buch veröffentlicht wurde. Es folgte von Rainald Goetz das Tagebuch-Essay *Klage*, das 2007/08 auf der Internetseite der deutschsprachigen Ausgabe der *Vanity Fair* sukzessive veröffentlicht und 2008

³ Vgl. [instagram.com, @eva.stories](https://www.instagram.com/@eva.stories), Post vom 01.05.2019.

im Suhrkamp Verlag ebenfalls als Printversion vorgelegt wurde. Andere Blogs, die inzwischen auch in Buchform vorliegen und deshalb etwa von Robert Simanowski (2000) nicht für digitale Literatur gehalten werden,⁴ sind beispielsweise Wolfgang Herrndorfs tagebuchartiger Text *Arbeit und Struktur* (2013), Alban Nikolai Herbsts Reiseerzählung *Die Fenster von Sainte Chapelle* (2011) und Michael Nasts Kolumnen *Generation Beziehungsunfähig* (2016). Auch ausgewählte Texte des Blogs *Riesenmaschine*, von der *Zentralen Intelligenz Agentur* als Autor*innenkollektiv betrieben und 2006 mit dem *Grimme Online Award* ausgezeichnet, erschienen in Buchform: 2007 im Heyne-Verlag herausgegeben von Holm Friebe, Sascha Lobo, Kathrin Passig und Aleks Scholz unter dem Titel *Riesenmaschine. Das Beste aus dem brandneuen Universum*.

Nicht tagebuchähnlich aber dennoch seriell und chronologisch angelegt ist Sebastian Kraus' bis heute nur online verfügbarer Text *Wrangelstraße. Ein Blogroman aus Berlin Kreuzberg*. In dem Blogroman wird „anhand wirklicher und fiktiver Ereignisse, Begebenheiten und Personen [...] die Geschichte des Kreuzberger Wrangelkiezes und seiner Bewohnerinnen und Bewohner von den achtziger Jahren bis in die Gegenwart hinein verfolgt. Neben Alltagsbeobachtungen und Geschichten soll dabei auch der Einfluss der ‚Großen Geschichte‘ auf das konkrete Leben und Schicksal der Menschen thematisiert werden, geht es auch um Ereignisse wie den Mauerfall und die Wiedervereinigung Deutschlands oder aber die Kreuzberger Mai-Unruhen im Jahre 1987.“⁵ Der Prolog des Blogromans entstand im Januar 2009, das bislang letzte Kapitel im Januar 2017. Alle Kapitel sind auf der Webseite *wrangelstrasse-blog.de* abrufbar und können kommentiert werden. Auf ausgewählte Kommentare reagiert der Autor, indem er beispielsweise Links zu Bildern und Fotografien der Wrangelstraße angibt; der Blogroman selbst arbeitet vorrangig mit Elementen der Schrift.

In der literaturwissenschaftlichen Forschung wurde ursprünglich vermutet, dass sich Blogs, die „eindeutig in die Richtung ‚schneller und kürzer‘ [tendieren]“, nicht für „große Erzählgenres“ wie Romane, Erzählungen oder Novellen eignen (vgl. Ernst 2010: 289, 291). Es seien vorrangig ‚kleine‘ literarische Genres wie das Tagebuch, die Anekdote, die kritische Essayistik, das politische Manifest oder Kurzprosa-Formen, die von Blogger*innen adaptiert und modifiziert würden (vgl. Ernst 2010: 291). Inzwischen sind aber zahlreiche Blogromane und -erzählungen, in der Regel aus kurzen, einzeln veröffentlichten Kapiteln bestehend, im Netz zu finden. Beispiele in deutscher Sprache wären neben *Wrangelstraße* von Sebastian Kraus auch *60 Grad* von Karen Liller, *Eric und Esther – was wäre, wenn ...* von Rose Snow und Anna Pfeffer oder *Joel und Emelie* von Made-

⁴ „Echte‘ digitale Literatur kann gar nicht gedruckt werden, weil sie auf Intermedialität, Multilinearität und Programmierung des Rezeptionsverlaufs basiert“ (Simanowski 2000).

⁵ <http://wrangelstrasse-blog.de/projekt/> [25.06.2019].

leine Sophie, dem ein paratextuelles Element des gedruckten Buches – der Klappentext – als unverzichtbar vorangestellt ist.⁶

Vorrangig die Archivfunktion von Webseiten nutzt ein Blog wie das *Forum der 13*, das sich als „Plattform für gegenwärtige Literatur“ versteht.⁷ Seit 1999 werden in dem Blog Texte in variierenden literarischen Formen wie Gedichten, Anekdoten, Kurzprosa und Kurzesays von verschiedenen Autor*innen veröffentlicht. Sie stehen archiviert zur Verfügung und können kommentiert werden.

d) Als besonderes Merkmal der Netzliteratur werden in der Regel die Möglichkeiten des kooperativen bzw. kollaborativen Schreibens hervorgehoben, die weit über das bislang erwähnte Kommentieren von Texten hinausgehen. Literarische Mitschreibprojekte und Schreibforen ermöglichen es Leser*innen, gleichzeitig Rezensent*innen und Autor*innen von Texten zu sein. Das interaktive, partizipative Moment von digitaler Literatur kommt hier in besonderer Weise zum Tragen.

In Mitschreibprojekten schreiben Leser*innen als Autor*innen gemeinsam einen umfangreichen, meist narrativen Text (immer weiter) oder steuern abgeschlossene eigene Beiträge zu einem größeren, von vornherein als Textsammlung angelegten Projekt bei (vgl. Winko 2016: 7). Vielzitiertes Beispiel ist das von Claudia Klinger initiierte Projekt *Beim Bäcker* (1996–2000) – eine Fortsetzungsgeschichte, die nach Aussage der Initiatorin spontan entstand und am Ende 38 Beiträge von 23 Autor*innen umfasste. Die Auswahl der veröffentlichten Beiträge wurde von der Initiatorin getroffen, auch um die literarische Qualität des Projekts zu gewährleisten.⁸

Zu erwähnen ist auch Doris Dörries Text *Leben, schreiben, atmen* (2019), eine „Einladung zum Schreiben über sich selbst“ (ebd.: 9). Sie wurde vielfach angenommen und hat auf Twitter sowie in verschiedenen Blogs bereits zu zahlreichen Texten geführt.

In Texten der so genannten Fanfiction gehen bekannte Figuren aus literarischen Texten, Filmen, TV-Serien oder Computerspielen eigene Wege und erleben neu Erzähltes. Ein wichtiges deutschsprachiges Forum ist *fanfiction.de*, in dem Texte von anderen Fans gelesen und eigene Texte veröffentlicht werden können. Zur Verfügung stehen dafür die Rubriken Anime und Manga, Bücher, Cartoons & Comics, Computerspiele, Crossover, Kino- und TV-Filme, Musicals, Prominente, Tabletop- und Rollenspiele sowie TV-Serien. In der Rubrik Bücher ist beispielsweise Fanfiction zu deutschsprachigen Texten wie *Der Vorleser* von Bernhard Schlink, *Die Physiker* von Friedrich Dürrenmatt, *Die unendliche Geschichte* von Michael Ende, *Die Wolke* von Gudrun Pausewang, *Die Verwandlung* von

⁶ Vgl. <http://madeleinesophie.de> [25.06.2019].

⁷ <http://forum-der-13.de> [25.06.2019].

⁸ Vgl. <http://www.dichtung-digital.de/Interviews/Klinger-3-Mai-00> [25.06.2019].

Franz Kafka, *Krabat* von Otfried Preußler und *Tschick* von Wolfgang Herrndorf zu finden. Sie enthält alternative neue Kapitel oder Textabschlüsse, aber auch kleine Formen wie Elfchen.

Schreibforen sind eine Möglichkeit für die Nutzer*innen, der zugehörigen Community eigene literarische Texte zur Lektüre und Kritik zu präsentieren (vgl. Winko 2016: 7). So entstehen virtuelle Werkstätten bzw. Autorentreffen, in denen Texte rezensiert und diskutiert werden. Bekannte Foren sind etwa das *Deutsche Schriftstellerforum* und *Leselupe.de*, die neben veröffentlichten Texten auch vielfältige Informationen und Angebote rund um den Literaturbetrieb enthalten.

e) Eine Form der digitalen Literatur, die die Autorschaft radikal in Frage stellt, ist die digitale Poesie, auch „Computer- oder Maschinenpoesie“ (Winko 2016: 5) oder „Automatengedichte“ (Wampfler 2017: 141) genannt. Sie wird von Textgeneratoren in Prozessen automatischen Schreibens, in denen Algorithmen nach der Eingabe von Wörtern durch die Nutzer*innen poetische Texte erzeugen, generiert. Es gibt keine Autor*innen dieser Texte, höchstens die Programmierer*innen der Software wären eventuell als solche zu betrachten (vgl. Knoche 2004: 223). Bekannte Gedichtgeneratoren in deutscher Sprache sind *poetron*, *zufallsgedicht*, *lovepoem*, *wortwusel* oder *dadadata*.

f) Literarische Apps stehen vielfältig für Smartphones oder Tablet-PCs zur Verfügung. Eine ästhetisch äußerst anspruchsvolle App ist *andorDADA* (2009), verfasst von Beat Suter, René Bauer und Mirjam Weder, archiviert vom Deutschen Literaturarchiv Marbach im Projekt *Netzliteratur*. *andorDADA* ist ein „Gedicht für unterwegs“: Es verändert sich entsprechend empfangener Internetdaten aus der Umgebung der Leser*innen, es ist „anpassungsfähiges und lokatives Dada. Es liest, beschreibt und interpretiert die unbewussten sozialen Strukturen einer Stadt“⁹.

Chat Fiction, ein aus den USA kommender Trend, erzählt Geschichten im Chat-Format. Sie steht in englischer Sprache über Apps wie *Hooked* (auch einige deutschsprachige Stories), *Yarn* (auch Fanfiction) und *Tap* zur Verfügung, teilweise können Leser*innen auch selbst Texte einsenden. Deutschsprachige Chat Fiction hat sich (auf Facebook) im *Chat von gestern Nacht* etabliert; enthalten sind von Nutzer*innen eingesandte angeblich wahre Geschichten. In Buchfassung liegen in bislang vier Bänden (2010–2013) Texte aus *SMS von Gestern Nacht.de*, herausgegeben von Anna Koch und Axel Lilienblum, im Rowohlt Taschenbuch Verlag vor.

Es gibt auch Apps, die literarische Texte als solche zur Verfügung stellen, oft erweitert um Materialien zum Nachschlagen oder Spielen; oder Apps, die eine digitale Welt zu bislang nur in Printfassung vorliegenden Texten erschaffen wie

⁹ Vgl. wwik.dla-marbach.de [21.08.2019].

zum Beispiel die von Cornelia Funke in Zusammenarbeit mit den *Mirada*-Studios entwickelte App *MirrorWorld*¹⁰ zu ihren *Reckless*-Romanen (vgl. auch Winko 2016: 6). Sie sind besonders häufig im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur zu finden. Deren (Vor-)Leser*innen erhalten durch die Apps vielfache Angebote, lineare Lektüren durch das Lesen und Hören anderer Texte oder Lieder, durch das Hör-Sehen von Filmsequenzen, durch Spielen o.ä. zu ergänzen.

3. DIGITALE LITERATUR UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK

In der Fremdsprachendidaktik wurde seit den 1990er Jahren angesichts der immer stärkeren Präsenz von audiovisuellen und später digitalen Medien im Alltag ein weiter Literatur- bzw. Textbegriff etabliert. Neben verbalsprachlich fixierten (literarischen) Texten wurden zunächst auch Filme, Hörspiele, Video- und Werbeclips verstärkt in den Unterricht einbezogen. Die Förderung einer *audiovisual literacy*, in der Regel als Hör-Seh-Kompetenz übersetzt, erlangte zunehmende Bedeutung. Der Begriff *literacy* impliziert aber deutlich mehr als eine fertigkeitenorientiert definierte Kompetenz: In ihm sind auch „Abstraktions- und Denkvermögen, Analyse- und Synthesefähigkeit, kulturelles Wissen, Kritik- und Urteilsvermögen, Erzählkompetenz, Selbst- und Weltverständnis“ (Reinfaendt 2009: 166) gefasst. Diese Parameter spiegeln sich im Konzept einer *multiliteracy*, das im Jahr 2000 vor dem Hintergrund einer beschleunigten Globalisierung und weiteren Medialisierung bzw. Digitalisierung unseres Alltags von einer Gruppe von Fachwissenschaftler*innen und -didaktiker*innen der Anglistik, der sogenannten *New London Group*, entworfen wurde. In dem Konzept werden vier Elemente einer komplexen, weit gefassten Zielsetzungen folgenden *multiliteracy*-Pädagogik entwickelt:

- situated practice (which draws on the experience of meaning-making in life-worlds, the public realm, and workplaces);
- overt instruction (through which students develop an explicit metalanguage);
- critical framing (which interprets the social context and purpose of designs of meaning);
- transformed practice (in which students, as meaning-makers, become designers of social futures). (vgl. Cope / Kalantzis 2000: 7).

Das Konzept setzt einen partizipatorischen Grundanspruch aller Bildung voraus und ist mit der übergeordneten Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts – der Partizipationsfähigkeit von Lernenden an gesellschaftlichen Diskursen in

¹⁰ Vgl. www.corneliafunke.com [21.08.2019].

der Zielsprache bzw. in mehrsprachigen Kontexten – gut vereinbar (vgl. auch Hallet 2007: 31). Als Elemente einer im Fremdsprachenunterricht zu fördernden *multiliteracy* werden eine *linguistic literacy*, *visual literacy*, *audio literacy*, *gestural literacy*, *spacial literacy* und *multimodal literacy* benannt (vgl. The New London Group 2000: 25). Das Konzept trägt dem Phänomen Rechnung, dass in digitalen Medienformaten verschiedene, auch analoge mediale Formate wie schriftbasierte Texte, Podcasts, Filme und Videos miteinander verknüpft sind. Ihre Rezeption und Produktion ist in Verknüpfungen, aber auch in Selektionen, also digital und analog zu fördern.

Schon die digitalisierte Literatur, kein genuin digitales Medienformat, kann hypertextuelle Verknüpfungen aufweisen. Wie erwähnt stellen einige digitale Editionen über Links Paratexte zur Verfügung; darüber hinaus lassen sich an mobilen Endgeräten zusätzliche Funktionen nutzen. Diese Angebote verändern Leseprozesse; dies wird anhand der Lektüren digitaler Literatur noch deutlicher.

Leseprozesse, die wir insgesamt als digital bezeichnen, sind in der Regel nicht-linear und durch Prozesse des Hörens, Sehens, Hör-Sehens, Schreibens und Spielens ergänzt. Das bedeutet, dass Lernende neue Lesestile und -strategien entwickeln bzw. bekannte miteinander verknüpfen und ihre Leseprozesse aufmerksam reflektieren müssen. Als Grundlagen digitalen Lesens (im Unterricht) gelten:

- das Kennen- und Anwendenlernen von Methoden zur Lesestructurierung digitalisierter bzw. digitaler Texte,
- das aktive *Switchen* zwischen digitalem und analogem Arbeiten zur Förderung der Metakognition,
- das Einüben einer Aufmerksamkeitskontrolle und eines bewussten Wahrnehmens von Ablenkungen,
- die Nutzung von Angeboten des *Scaffoldings* (des Bereitstellens von Orientierungshilfen und Denkanstößen durch die Lehrkraft),
- das Formulieren und Überprüfen eigener Leseziele (vgl. Wampfler 2017: 65).

Neue Lesestrategien wären etwa Hypertext-Strategien und Lese-Schreib-Strategien. Hypertext-Strategien beinhalten, die verschiedenen, in inter- bzw. hypermedialen Verknüpfungen vorliegenden Medienformate zu zentrieren, zu hierarchisieren und zu selektieren (vgl. Hallet 2002: 117), sie auch als ‚Einzeltexte‘ und in ihren wechselseitigen Bedeutungszuweisungen zu rezipieren. Nur so kann der kompetente Umgang mit Hypertexten, der auch die reflektierte Beurteilung oft unübersichtlicher Informations- und Textangebote umschließt, gefördert werden.

Lese-Schreib-Strategien betreffen zum einen individuelle und/oder gemeinschaftliche Lektüren, die je nach Lektürephase unterschiedlich ausgeprägt sein können. Adaptiert werden bei Lektüren digitaler Texte im Unterricht bzw. vor-

und nachbereitend zu Hause häufig Praktiken des Social Reading – ein Begriff, in dem das öffentliche Lesen, Bewerten, Kommentieren und Diskutieren von Texten im Internet gefasst wird (vgl. Pleimling 2012: 1). Statt öffentlicher Plattformen oder Foren ist es im Unterrichtskontext aber oft günstiger, (zunächst) nur lerngruppenintern zugängliche Plattformen oder Foren zu nutzen. Auf ihnen kann schon das durch Markieren im Text oder Schreiben von Anmerkungen ergänzte Lesen öffentlich werden: Markierungen oder Anmerkungen von (individuell) Lesenden werden in der Lerngruppe sichtbar und können wiederum individuell kommentiert werden. Auf diese Weise verschmelzen individuelle Lesevorgänge und gemeinschaftliche Diskussionen über Texte miteinander. Ebenso verschmelzen das Lesen und das Schreiben: Durch das Schreiben und Veröffentlichen von Anmerkungen und Kommentaren etwa entsteht ein zum jeweiligen Text gehörender und diesen erweiternder *Text-Content* als kollaboratives Produkt (vgl. Brendel-Perpina 2016: 159).

Zum anderen steht beim gemeinsamen Schreiben, etwa in einem Mitschreibprojekt, der entstehende Text als kollaboratives Produkt im Mittelpunkt. Prozesse des (literarischen) Schreibens können auch im Fremdsprachenunterricht digital viel einfacher und stärker als bisher gemeinschaftlich, d. h. kollaborativ gestaltet werden (zur Definition kollaborativen Schreibens vgl. Abraham 2016: 276). Dabei bietet es sich ebenfalls an, ausgewählte Phasen der Prozesse kollaborativ, andere individuell zu gestalten. So können das Sammeln und Organisieren von Ideen und Material sowie das Anfertigen eines Konzepts bzw. einer Gliederung kollaborativ, das eigentliche Schreiben eines Textes oder Textteils individuell, das Überarbeiten des Textes und seine Präsentation wiederum kollaborativ erfolgen. Entstehende Texte können analog, d. h. linear, und digital, d. h. multimodal, hypertextuell und/oder interaktiv strukturiert sein. Sie können offline (z. B. PowerPoint) oder online (z. B. interaktive Tools, öffentlich oder nur lerngruppenintern zugängliche Plattformen und Foren) präsentiert werden.

Lernende werden in entsprechend angelegten Prozessen von Allein-Autor*innen zu vernetzten (Mit-)Schreiber*innen (vgl. Abraham 2016: 273, 277). Zu berücksichtigen ist, dass gemeinschaftliche Lese-Schreib-Prozesse (zum Begriff vgl. auch Abraham 2016: 275) äußerst anspruchsvolle Prozesse sind, in deren Verlauf vielfältige Aushandlungen und (technische) Erprobungen stattfinden. Das Ziel der Rezeption und Produktion von Texten, die Regeln der gemeinsamen Arbeit, die gemeinsame Verantwortung für das Produkt und die Kriterien der Textqualität, die auch Korrekturen und Überarbeitungen leiten, müssen klar festgelegt sein und von allen Verfasser*innen (immer wieder) reflektiert und anerkannt werden.

Deutlich wird: Die ‚alten‘ Kulturtechniken des Lesens und Schreibens sind auch in der Gegenwart unabdingbare Voraussetzungen für die Teilhabe an Diskursen, an Wissen und Kommunikation, am gesellschaftlichen und beruflichen

Leben sowie für die persönliche Entwicklung. Sie sind in den ‚neuen‘ Kulturtechniken des digitalen Kommunizierens, Lernens, Arbeitens, Sich-Unterhaltens und Sich-selbst-Ausdrückens aufgehoben, wenn auch unter neuen Vorzeichen, und müssen auch im Fremdsprachenunterricht weiter gefördert werden. Mit der interaktiven Rezeption und Produktion von digitalen (literarischen) Texten partizipieren Lernende lesend, schreibend, hörend, sehend, sprechend, zeichnend, arrangierend und spielend an einer ‚neuen‘ Öffentlichkeit.

4. BEISPIELE FÜR DIE ARBEIT MIT DIGITALER LITERATUR IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Viele Möglichkeiten der Arbeit mit digitalisierter und digitaler Literatur im Fremdsprachenunterricht bzw. im (zweitsprachlichen) Deutschunterricht liegen auf der Hand, werden seit einigen Jahren erprobt und in der Forschungsliteratur dokumentiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die meisten heutigen Lernenden Computer, Smartphone wie Internet bereits vielfältig nutzen und im Unterricht von ihren Erfahrungen profitieren, diese aber auch erweitern und anhand von Denkanstößen und Orientierungshilfen durch die Lehrkraft gewinnbringend für das sprachliche, kulturelle, literarische und kritisch-reflektierende Lernen einsetzen können. Digitalisierte und digitale Literatur bieten dafür vielfältige Ansatzpunkte wie anhand ausgewählter Formate dargestellt wird:

- E-Books etwa können mit Apps wie *Book Writer* oder *Book Creator* bzw. *iBook Author* selbst hergestellt und anschließend an eine bestimmte Zielgruppe versendet oder im *iBook Store* publiziert werden. Individuell entstandene und in einer Sammlung zusammengefügte oder in der Lerngruppe kollaborativ entstandene literarische Texte – in deutscher Sprache oder mehrsprachig verfasst – können so präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Uta Hauck-Thum (2018) verweist auf die Möglichkeit der Herstellung von *Adaptable Books* in Gruppen bereits auch jüngerer Lernender. Lesetexte, möglicherweise auch solche, die selbst verfasst wurden, werden dabei multimedial gestaltet und durch Wortschatzerklärungen, durch Erläuterungen des Handlungsverlaufs oder einzelner Figurenkonstellationen in (selbst gedrehten) Erklärvideos, durch die Darstellungen einzelner Szenen durch szenisches Spiel, Handpuppenspiel oder Trickfilme, durch Interviews u. ä. ergänzt. Das Format einer (digitalen) Buchseite bleibt erhalten und kann von den Lernenden als ästhetisches Phänomen räumlich nachvollzogen werden. Die Sprachförderung findet beim Gestalten und Produzieren von *Adaptable Books* vielfältig und auf unterschiedlichen Ebenen statt (vgl. Hauck-Thum 2018: 302).

- Twitter-Literatur liegt in verschiedenen Formen als Twitter-Poesie, *Tiny Tales* oder anderen Kürzestnarrationen vor. Die Texte können von Lernenden (laut) gelesen, gesprochen präsentiert, kommentiert und auch selbst verfasst werden. Für *Tiny Tales* (wie auch für kurze Texte einer Chat Fiction) sind besonders die Schlusspointen von Bedeutung, hier ein weiteres Beispiel:
„Hand in Hand liefen sie durch das hohe Gras. Die sonnige Abendluft roch nach Freiheit. Dann peitschten zwei Schüsse über den Todesstreifen.“ (Meimberg 2011: 161)
Die Pointen können anhand der Texte von Florian Meimberg analysiert und in eigenen Texten gestaltet werden. Auch bekannte literarische Texte eignen sich für eine Umwandlung ins Twitter-Format und können als Tweets veröffentlicht werden.
- Instagram-Stories liegen bislang kaum vor, ist Instagram doch ein soziales Medium, das kaum für das (serielle) Erzählen von Geschichten genutzt wird bzw. angelegt zu sein scheint. Lernende können die Funktionen und Möglichkeiten von Instagram diskutieren, ggf. ihr eigenes Nutzungsverhalten reflektieren und das Innovationspotenzial eines Projekts wie *Eva Stories* bewerten. Sie können (anhand einer literarischen Vorlage) selbst ein Foto- oder Video-Projekt umsetzen und veröffentlichen.
- Literarische Blogs können von Lernenden (in Teilen) gelesen und kommentiert werden, die möglichen Antworten von Autor*innen können reflektiert und Textergänzungen bzw. zusätzliche Texte in erneute Lektüren einbezogen werden. Vor dem Hintergrund ihrer Lehr-/Lernerfahrungen mit US-amerikanischen Studierenden plädieren Pennylyn Dykstra-Pruim und Rachel J. Halverson (2015) beispielsweise für intermediale Lektüren der Blogs von Tobias Hülswitt. Der Autor hat sie im Rahmen einer Lese-reise durch die USA und Kanada im Jahr 2001 für *jetzt.de* verfasst. Für den Unterricht bieten sie eine direkte Kontaktmöglichkeit zum Autor, Einsichten in sein Schreibverfahren sowie Anregungen für das (inter-)kulturelle Lernen (vgl. Dykstra-Pruim / Halverson 2015: 266). Darüber hinaus kann das 2011 von Hülswitt publizierte literaturtheoretische *Handbuch des Non-linearen Erzählens* von den Lernenden genutzt werden, um die theoretischen Positionen mit den literarischen Texten des Autors zu vergleichen (vgl. Dykstra-Pruim / Halverson 2015: 267).

Ein Blog – in Form eines Tagebuchs, eines Romans, einer Szenenfolge bzw. eines Dramas, einer Erzählung oder einer Sammlung von (kurzen) Erzählungen – kann auch als kollaboratives Projekt der Lernenden entstehen. Eva Pritscher (2019: 27) verweist – allerdings mit Blick auf das journalistische und weniger das literarische Schreiben – darauf, dass kooperatives Bloggen in der Fremdsprache

die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die Medienkompetenz, die Allgemeinbildung sowie Verantwortungsbewusstsein, Diskussionsfreude und Kreativität der Lernenden fördere.

- Für die Arbeit mit digitaler Literatur verweisen Dykstra-Pruim / Halverson (2015: 256) auch auf die 1999 gegründete *Electronic Literature Organization* (ELO). Sie legte unter collection.e-literature.org bislang drei Bände einer Sammlung digitaler Literatur vor (2006, 2011 und 2016), deren letzter konzeptionell mehrsprachig ist. In ihm sind auch sechs deutschsprachige Texte von Johannes Auer / René Bauer / Beat Suter, Bas Boettcher, Ottar Ormstad, Jörg Piringer und Alexandra Saemmer zu finden, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden können.¹¹ Die meisten der ausgewählten Texte sind Poetry-Texte.

Dykstra-Pruim / Halverson regen – unabhängig von der ELO-Sammlung – Lektüren der poetischen Texte von Anatol Knotek an. Sie sind, abrufbar unter www.anatol.cc, der visuellen Poesie zuzurechnen. Die Texte sind Wort-Bild-Werke, die als statische mit dem Computer hergestellte Werke, animierte Wort-Bilder oder nonlineare poetische Texte zu betrachten wären (vgl. Dykstra-Pruim / Halverson 2015: 260). Für die Lernenden bieten sie vielfältige Möglichkeiten der (interaktiven) intermedialen Lektüren sowie der Gestaltung eigener visueller poetischer Texte, zum Beispiel mit der App *Paper*, und deren Präsentation per PowerPoint oder als Diashow. Der Schwerpunkt liegt dabei auf kreativer Teamarbeit, die an verschiedenen Lernstationen erfolgen kann (vgl. Dykstra-Pruim / Halverson 2015: 265).

Für die computer- bzw. internetgestützte Produktion von Gedichten unterbreitet auch Philippe Wampfler (2017: 138–142) zahlreiche Vorschläge, die für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache aufzugreifen wären. Sie beziehen sich auf *Flarf*-Lyrik, WhatsApp-Gedichte, Google-Poesie und Automatengedichte, für deren Produktion er die Webseite hannesbajobr.de/automatengedichtautomat empfiehlt. Die Arbeit mit Textgeneratoren hat eine sprachspielerische und -reflexive Ebene. Es entstehen experimentelle, deutungsoffene Texte (vgl. auch Winko 2016: 5), die in gemeinsamen Lektüren auf ihre möglichen Bedeutungshorizonte hin geprüft werden können.

- Als Fanfiction können zu literarischen Texten alternative Kapitel, ganze Texte oder Textabschlüsse, aber auch kleine Gedichte wie Elfchen geschrieben werden. Sie spielen in einem produktionsorientierten Fremd-

¹¹ Der Text *LOOPPOOL* von Bas Boettcher wäre auch mit seinem Text *Nach dem Loop leben* vergleichbar, zu dem Vorschläge für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vorliegen (vgl. Hille / Schönleber 2010: 38–39).

sprachenunterricht seit langem eine Rolle, können so aber mit besonderer Motivation entstehen, da sie bekannte Figuren in neuen Kontexten und Situationen präsentieren, crossmedial alternative Handlungsverläufe etwa aus bekannten Serien oder Filmen übernehmen, mit den Texten anderer Leser*innen verglichen und veröffentlicht werden können.

- Der Produktion eigener Texte durch die Lernenden und deren Unterstützung durch verschiedene Apps gilt in der fremdsprachendidaktischen Literatur besondere Aufmerksamkeit.

So können mit der App *Tellagami* Lernende individuell oder in (Klein-)Gruppen Geschichten in digitaler Form erzählen und dabei sprechende Figuren und deren Umgebung erstellen. Die Texte der Figuren können über die Tastatur eingegeben und anschließend von computergenerierten Stimmen vorgelesen werden; über die Funktion der Sprachaufnahme können Lernende die Texte ihrer Figuren auch selbst einsprechen. Manveen Anand und Anita Mitra haben mit der App erfolgreich in großen Lerngruppen in Indien gearbeitet (vgl. dies. 2017); ebenso mit dem Comic-Generator *pixton.com*. Auch er ist ein Werkzeug zum digitalen Geschichtenerzählen, liegt bislang aber nur in englischer, französischer und spanischer Fassung vor. Mit seiner Hilfe können Lernende individuell oder in (Klein-)Gruppen entweder zu einem vorgegebenen Text, der gelesen und bearbeitet wird, oder ohne Textvorlage Comics erstellen, indem sie die Panels, die Figuren und die Dialoge entwerfen. Mit *pixton.com* wurden auch im Rahmen eines Praxiserkundungsprojekts von Deutschlehrenden in Russland und Kasachstan positive Erfahrungen gemacht (vgl. Ende 2014). Eine andere Möglichkeit für Lernende, Comics oder auch Photo Storys zu produzieren, bietet die App *Comic Life 3* (vgl. Stannard / Rauschert 2018).

Apps wie *Complete Fairy Tale Theatre* oder *Puppet Pals HD* ermöglichen es Lernenden, vorliegende oder selbst verfasste Texte auf digitaler Bühne zu inszenieren. Dafür steht eine Vorauswahl an Figuren und Hintergründen zur Verfügung; es können auch eigene Bilder verwendet werden (vgl. Stannard / Rauschert 2018). Mit *Puppet Pals HD* erstellte Szenen können auch in *Adaptable Books* integriert werden (vgl. Hauck-Thum 2018: 298).

Um Ideen für das mündliche, schriftliche und/oder multimediale Erzählen zu gewinnen, stehen Apps wie *Rory's Story Cubes* (Bedienung in englischer Sprache) oder *Story Dice – Story Telling* zur Verfügung. Nach Sandra Schieder (2016) sind sie auch im Deutschunterricht mit jüngeren Lernenden bereits erfolgreich einsetzbar. Die neun Würfel der App *Rory's Story Cubes* etwa bieten auf allen Seiten Bilder, die durch Schütteln des Tablets oder Smartphones unterschiedlich fallen und durch das weitere Verschieben in unterschiedliche Reihenfolgen gebracht werden können. Anhand der entstehenden (und immer weiter veränderbaren) Bildfolgen kann erzählt werden.

- Auch Computerspiele – nicht alle – erzählen Geschichten (vgl. auch Giesa 2016: 29) und können insofern einer digitalen Literatur zugerechnet werden. Die ‚Lektüre‘ von Computerspielen erfolgt, indem die Rezipierenden die jeweilige Geschichte während des Spiels konstruieren; nach Wampfler (2017: 143) ist es für sie „kaum zu unterscheiden, ob sie einen Text lesen oder in ein Spiel verwickelt sind“. Ein Beispiel für den Unterricht wäre das Computerspiel *Begrabe mich, mein Schatz. Eine Geschichte von Flucht und Hoffnung* (2017) – eine Koproduktion von ARTE und den Spieleentwicklern *The Pixel Hunt* und *Figs*. Es ist eine interaktive Fiktion in Form von Chat Fiction und liegt in deutscher, englischer und französischer Sprache vor. Die Spielenden sind aufgefordert, die Figur der jungen Syrerin Nour auf ihrer Flucht nach Europa zu begleiten und in der Rolle ihres Ehemannes Majd, der in Syrien bleiben musste und per Messaging App steten Kontakt zu seiner Frau hält, Entscheidungen mit ihr gemeinsam zu treffen. Stannard / von Blanckenburg (2018: 11–12) präsentieren eine komplexe Kompetenzaufgabe zu dem Spiel für den Englischunterricht, die auch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache adaptierbar wäre.

Auffällig ist, dass in der bisherigen Forschungsliteratur die vielfältigen technischen Möglichkeiten der Arbeit mit digitalisierter und digitaler Literatur sowie deren motivationale Aspekte im Vordergrund stehen. Noch rar sind empirische Erkundungen dazu wie nichtlineare digitale Leseprozesse – ergänzt durch Prozesse des Hörens, Sehens, Hör-Sehens, Schreibens und Spielens – verlaufen und welche neuen Lesestrategien Lernende entwickeln bzw. erfolgreich einsetzen. Die Ausprägungen etwa von Hypertext-Strategien und Lese-Schreib-Strategien, in denen einerseits die Zentrierung, Hierarchisierung, Selektierung und Beurteilung von vorliegenden Medienformaten sowie andererseits die in Leseprozesse integrierte Produktion eigener Texte in verschiedenen Formaten im Vordergrund stehen, sind komplexe Herausforderungen. Sie müssen in der (fremdsprachen-)didaktischen Forschung in den nächsten Jahren weiter analysiert und modelliert werden.

LITERATUR

- Abraham, Ulf: *Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien*. In: Frederick, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2016, S. 269–289.
- Anand, Manveen / Mitra, Anita: *Mobiltelefone im DaF-Unterricht mit großen Schulklassen*. In: *Fremdsprache Deutsch* 56/2017, S. 19–25.
- Brendel-Perpina, Ina: *Social Reading in der Primarstufe. Überlegungen zu einer Plattform für den Unterricht*. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Deutsch Digital*. Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2016, S. 158–161.

- Cope, Bill / Kalantzis, Mary: *Introduction. Multiliteracies: the beginning of an Idea*. In: Dies. (Hg.): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge 2000, S. 3–8.
- Dykstra-Pruim, Pennylyn / Halverson, Rachel J.: *New Media Texte für die Millenials im DaF Unterricht*. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 48.2/2015, S. 255–274.
- Ende, Karin: *Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja!* In: *Fremdsprache Deutsch* 51/2014, S. 42–48.
- Enzensberger, Hans Magnus: *Baukasten zu einer Theorie der Medien*. Kursbuch 20/ März 1970. In: Ders.: *Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit*. Hg. und eingeleitet von Peter Glotz. München: Reinhard Fischer 1997, S. 97–132.
- Ernst, Thomas: *Weblogs. Ein globales Medienformat*. In: Amann, Wilhelm / Mein, Georg / Parr, Rolf (Hg.): *Globalisierung und Gegenwartsliteratur*. Heidelberg: Synchron 2010.
- Giesa, Felix: *Bücher, die die Seiten sprengen. Was können und wollen wir in Zeiten digitaler Formate und transmedialen Erzählens noch als Buch verstehen?* In: *JuLit* 1/2016, S. 29–34.
- Gottschalk, Maren: *Johannes Gutenberg – Der Mann des Jahrtausends*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2018.
- Hallet, Wolfgang: *Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz*. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 31–47.
- Hallet, Wolfgang: *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.
- Hauck-Thum, Uta: *Fachspezifische Möglichkeiten und Potenziale von Adaptable Books im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule*. In: Beste, Gisela / Plien, Christian / Anselm, Sabine (Hg.): *Medienbildung trifft Deutschunterricht*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2018, S. 294–305.
- Hille, Almut / Schönleber, Matthias: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Boettcher. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Braunschweig: Schroedel 2010.
- Klüger, Ruth: *Anders lesen*. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 5/2016, S. 82–84.
- Kultusministerkonferenz/KMK: *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, 2016*: www.kmk.org [21.08.2019].
- Knoche, Susanne: *Netzliteratur. Über Termini zu Textsorten, Positionen und Perspektiven*. In: Kammler, Clemens / Pflugmacher, Torsten (Hg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989: Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag 2004, S. 219–231.

- Lütge, Christiane / Merse, Thorsten / Owczarek, Claudia: *Digitales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Praxistauglich und potenzialorientiert*. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2018, S. 5–7.
- Meimberg, Florian: *Auf die Länge kommt es an. TINY TALES. Sehr kurze Geschichten*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2011.
- The New London Group: *A Pedagogy of Multiliteracies. Designing social futures*. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (eds.): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge 2000, S. 9–37.
- Nünning, Ansgar / Rupp, Jan: *„The Internet’s New Storytellers“: Merkmale, Typologien und Funktionen narrativer Genres im Internet aus gattungstheoretischer, narratologischer und medienkulturwissenschaftlicher Sicht*. In: Nünning, Ansgar / Rupp, Jan / Hagemoser, Rebecca / Meyer, Jonas Ivo (Hg.): *Narrative Genres im Internet. Theoretische Bezugsrahmen, Mediengattungstypologie und Funktionen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2012, S. 3–50.
- Pleimling, Dominique: *Social Reading – Lesen im digitalen Zeitalter*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2012: www.bpb.de/apuz/145378/social-reading-lesen-im-digitalen-zeitalter [11.04.2019].
- Pritscher, Eva: *Kooperatives Bloggen. Möglichkeiten und Herausforderungen eines Online-Schülerzeitungsprojekts in Mittelosteuropa*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 60/2019, S. 27–33.
- Radvan, Florian: *Lesen, tippen, klicken, wischen, löschen. Digitale Textausgaben im Deutschunterricht*. In: *Der Deutschunterricht* 5/2016, S. 68–78.
- Rajewsky, Irina O.: *Intermedialität*. Tübingen/Basel: Francke 2002.
- Reinfandt, Christoph: *Literatur als Medium*. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hg.): *Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin/New York: de Gruyter 2009, S. 161–187.
- Schieder, Sandra: *„Sprechen und Zuhören“ in den digitalen Medien. Mit Apps und Videokonferenzen mündliche Kommunikation fördern*. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Deutsch Digital. Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider 2016, S. 30–37.
- Simanowski, Robert: *Digitale Literatur. Anmerkungen zu Spielarten elektronischer Belletristik*. In: literaturkritik.de 4/2000: www.literaturkritik.de [21.08.2019].
- Stannard, Michelle / von Blanckenburg, Max: *Digitale Spiele im Fremdsprachenunterricht*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2018, S. 9–12.
- Stannard, Michelle / Rauschert, Petra: *Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Einsatzmöglichkeiten von Tablets und Smartphones*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2018, S.13–15.
- Wampfler, Philippe: *Digitale Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.
- Winko, Simone: *Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick*. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 5/2016, S. 2–13.
- Zsolt, Ágnes: *Das rote Fahrrad*. Wien: Nischen 2012.

DER NASSE FISCH IM NETZ?

MEDIEN UND TEXT(SORTEN)NETZE RUND UM VOLKER KUTSCHERS
HISTORISCHEN KRIMINALROMAN (2006)

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die erfolgreiche, auf Fortsetzung angelegte Romanserie um Kommissar Gereon Rath aus der Werkstatt des 1962 geborenen Autors Volker Kutscher. Sie besteht bisher aus sieben Bänden und wird durch immer neue Textangebote in unterschiedlicher medialer Form illustriert, ergänzt, erklärt und interpretiert. Als Produkt eines anhaltend populären Genres der zeitgenössischen Unterhaltungsliteratur, wie es der Kriminalroman im deutschsprachigen Raum ist, thematisiert und personalisiert die Serie einen Ausschnitt aus der jüngeren deutschen Vergangenheit. Er scheint sich derzeit am Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis zu befinden und verspricht im Umkreis medial breit angelegter 100-Jahres-Jubiläen immer mehr zum festen Bestandteil eines (europäischen) kulturellen Gedächtnisses zu werden. Gleichzeitig wird eine Stadt fokussiert, in der in mehrfacher Hinsicht Weltgeschichte passierte und entscheidende Weichenstellungen vorgenommen wurden, die (mindestens) Europa bis in die Gegenwart hinein prägen und beschäftigen: Berlin zwischen 1929 (Band 1) und 1935 (Band 7). Die um Kommissar Gereon Rath herum aufgebaute Narration wird das Bild, das die 1920er und 1930er Jahre und die deutsche Hauptstadt Berlin als Erinnerungsort im kulturellen Gedächtnishaushalt einnehmen (werden), zweifellos mitformen und die ‚Erinnerung‘ daran fokussieren – zusammen mit den vielen anderen retrospektiv ausgerichteten multimedialen Angeboten, die im Takt der Jubiläen bis auf Weiteres fortlaufend entstehen. Die Stadt Berlin zehrt in besonderem Maße von dieser ‚Erinnerung‘ und ist auf den Blick aus der Gegenwart (das heutige Berlin als Stadt mit Weltstadtabitionen?) auf einen konkreten Punkt in der Vergangenheit (der vor 100 Jahren bereits etablierte Weltstadtmythos?), angewiesen. Dieser Blick reizt zum Vergleich und suggeriert vielfältige Parallelen, nicht zuletzt im Bereich der gesellschaftlichen, kulturellen und auch sprachlichen Vielfalt.¹

¹ Almut Hille hat die Anwendung des sozialwissenschaftlichen Konzepts der *global city* am Beispiel Berlins im literaturdidaktischen Kontext thematisiert und dabei auf die jeweils notwendige zeitliche Perspektivierung aufmerksam gemacht (vgl. Hille 2013: 230–232). Der Fokus für die 1920er und 1930er Jahre liegt – anders als in der Gegenwart – sicher auf der

1. VOLKER KUTSCHERS RETRO-STADT-KRIMI-SERIE

Die klassischen Merkmale des Kriminalromans sind in der Rath-Serie – vor dem Hintergrund zahlreicher Personen, vieler Nebenhandlungen und wechselnder Schauplätze – gut erkennbar: Rund um einen Ermittler mit schmerzhafter Vorgeschichte und schwierigem Privatleben läuft eine Kette von verschiedensten Verbrechen ab, die aufgeklärt werden müssen: Politisch, geschäftlich und privat motivierte Morde, Entführungen, Sexualverbrechen, Raubüberfälle, Erpressungen, Verrat usw. Diese Geschehnisse sind Konsequenzen einer konkreten zeitlichen und räumlichen Konstellation, die faktenkundig und detailreich beschrieben wird. Kutscher gelingt ein vielschichtiges Sitten- und Zeitgemälde, das über die Anbindung an konkrete Figuren und ihre Schicksale ‚erlebbar‘ wird und über diese Personalisierung und Verortung seine Sogwirkung entfaltet. Die im Erzähltempo, in der Fülle der auftretenden Personen, in den sich allmählich entfaltenden Handlungssträngen und ausführlichen Situations-, Orts- und Personenbeschreibungen angelegte Serialität bewirkt bereits nach wenigen Kapiteln, dass man als Lesende*r den Eindruck gewinnt, hier in eine quasi-authentische Welt einzutauchen. Sie bedient und bestätigt einerseits Vorstellungen, die man über die 1920er und 1930er Jahre über die Vermittlung unzähliger Texte und Bilder ‚schon immer hatte‘ (z. B. soziale Misere, politische Polarisierung, kulturelle Innovation, sexuelle Freizügigkeit). Sie bringt andererseits aber auch unerwartete und im Zeitgemälde bisher weniger explorierte Aspekte ein (z. B. Berlin als Zentrum russischer Emigration, die ostpreußische Provinz). Der nationale und internationale Erfolg der Romanserie² belegt das nicht erlahmende Interesse des Lesepubli-

„Industrialisierung, Urbanisierung und Beschleunigung“ (Hille 2013: 231), zusammen mit einer rasant fortschreitenden Politisierung und Liberalisierung der Gesellschaft. Die medial konditionierte Sicht der Gegenwart auf die Vergangenheit und den Einfluss, den gegenwärtig entstehende literarische (und andere) Textsorten auf die Formung eines Erinnerungsortes (hier: die 1920er und 1930er Jahre in Berlin) nehmen, halte ich für ein Thema, dem sich die (fremdsprachige) Kultur- und Literaturdidaktik breiter öffnen sollte.

² *Der nasse Fisch* ist inzwischen in der 48. Auflage erschienen und wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Der Wikipedia-Eintrag zum Autor liegt in insgesamt 8 Sprachen vor, der zur auf der Romanserie fußenden TV-Serie *Babylon Berlin* in 17 Sprachen. Vgl. in diesem Kontext das 10-stufige „Modell zur Verbreitung sprachlicher Kunstwerke“ von Schmitz (2019: 140–147). Der Autor platziert die Drucklegung in mehreren Auflagen auf Stufe 4, die Überführung eines gedruckten Textes in ein Hörbuch auf Stufe 5, die Übersetzung in andere Sprachen auf Stufe 6 und die „Überführung in andere Kunstformen“ (ebd., 143) auf Stufe 7: „[...] die Verfilmung [gilt] heute [...] als der Ritterschlag für einen Roman oder eine Novelle“ (ebd.: 144). Noch potenziert werden kann dies durch Kanonisierung und die Ausbildung eines *fandom* (Stufe 8), durch generationen- und medienübergreifende Rezeption (Stufe 9) und schließlich durch die Erlangung eines „Status, den man als gesellschaftliches

kums an einer solchen konkreten räumlichen und zeitlichen Verortung eines spannenden fiktiven Geschehens, insbesondere wenn es die Einbindung in eine medial und erinnerungspolitisch hochgradig aufgeladene historische Epoche und in eine Stadt ist, die sich gern zum Symbol dieser Epoche stilisiert. Kutschers Romanserie platziert sich zwischen Retro- und Stadt-Krimi: Die Handlung eines Kriminalromans zeichnet sich in diesem Fall dadurch aus, dass „[sie] in der Vergangenheit spielt und [...] die Schilderung von Realien der jeweiligen Epoche genauso wichtig ist wie die Auflösung des Falls selbst“ (Janachowska-Budych 2013: 208). Dabei wird „die Stadt selbst zu einem ‚Helden‘ der Handlung [...], dem vielleicht nicht die wichtigste, aber doch eine bedeutende Rolle zukommt. Die Stadt soll [...] kein ‚Ornament‘ [...] sein, das die besondere Atmosphäre [...] der Geschichte schafft, sondern sie wird vielmehr mit ‚faktographischer Sorgfalt‘ [...] dargestellt“ (ebd.).³ Im vorliegenden Fall geht das Interesse am literarischen Genre mit einem medial enorm unterfütterten Interesse an Handlungszeit und Handlungsort Hand in Hand.⁴

2. DER TEXTKOSMOS UM GEREON RATH

Die Zeit der Weimarer Republik und des aufkommenden Nationalsozialismus in Deutschland gehören zu den Themen, die für die Unterhaltungsindustrie ebenso wie für die soziologische, zeitgeschichtliche und nicht zuletzt kunst-, literatur- und filmwissenschaftliche Forschung einen deutlichen Schwerpunkt bilden. Auch für viele DaF-Lernende weltweit enthält gerade diese Epoche eine noch bei weitem nicht näher ausgelotete Faszination, die Beunruhigung wie Bewunderung auslöst. Diese liegen nicht zuletzt in der hohen multimedi-

Allgemeingut bezeichnen könnte“ (ebd., 146) und der durch ein zunehmendes Eigenleben von Figuren, Zitaten usw. gekennzeichnet wäre (Stufe 10). Kutschers Romanserie dürfte derzeit den Übergang von Stufe 7 zu 8 erreicht haben.

³ Janachowska-Budych entwickelt ihre Argumentation für die Breslau-Krimis des polnischen Autors Marek Krajewski.

⁴ Vgl. dazu die Zusammenstellung von Buchtiteln (Originaltexte und sog. leichte Lektüren) für Lernende des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen eines Projektes zur Förderung des freien und extensiven Lesens: Kriminalromane gehören hier zu dem Genre mit den meistgenannten Titeln, Berlin-Romane stehen auf Platz 4 einer Rangliste von 20: <https://www.leelu.eu/buecherkatalog/>. Vgl. dazu auch Abitzsch/van der Knaap (2019). Vgl. auch das Portal *Krimi-Couch*, auf dem eine Suche nach zeitlich (1910–1929/1930–1949) und regional (Deutschland, Österreich, Schweiz) verankerten Kriminalromanen eine Vielzahl von Treffern ergibt. Berlin wird hier nicht gesondert ausgewiesen, aber viele Titel (und Titelbilder) zeigen einen Berlin-Bezug: [https://www.krimi-couch.de/region/deutschland-oesterreich-schweiz/\(10.01.2020\)](https://www.krimi-couch.de/region/deutschland-oesterreich-schweiz/(10.01.2020)).

alen und multimodalen Überlieferungsdichte begründet, die sie im wahrsten Sinne des Wortes ‚anschaulich‘ macht: Literatur, Grafik, Malerei, Fotografie, Film,⁵ Tanz, Kabarett, Musik, Technik, Architektur, Design usw. bringen ein dichtes Netz medialer Formate und Textsorten hervor. Primärquellen (z. B. Prosa und Lyrik der Zeit) stehen dabei neben Sekundärquellen (z. B. thematische Bildbände und Ausstellungen, Dokumentarfilme) und laufend erscheinen Wieder- und Neuentdeckungen auf dem Markt. Die (verlängerten) „Goldenen Zwanziger“ vor dem Hintergrund der Stadt Berlin bilden einen wahren multimedialen Erinnerungsort, der fortlaufend angereichert, umgefiltert und neu geformt wird.

Neben ihrer Verankerung in einer medial sehr reichhaltig belegten Handlungszeit ist Kutschers Romanserie fest in die Medienrealität der Gegenwart eingebunden. Die historisierende Narration wird, analog wie digital, für das heutige Publikum auf vielfältige Weise fassbar und ist – zumindest in ihren digitalen Bestandteilen – (potenziell) weltweit zugänglich: Problemlos abrufbare Textauszüge und Bilder, Buch- und Filmtrailer, Filmszenen und Musiktracks, Apps usw., flankiert von Umschlagabbildungen, Verkaufsstatistiken, Rezensionen, Verlagsportalen und dergleichen mehr, zeigen: Dies ist offenbar ein nennenswertes (verkaufsträchtiges) Phänomen innerhalb der deutschsprachigen Literaturszene der Gegenwart.

Exemplarisch seien – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und genaue zeitliche Abfolge ihrer Entstehung – einige prominente Bestandteile dieses multimodalen Netzes rund um den Roman *Der nasse Fisch* genannt⁶: Der Roman erschien 2007 als in Buchform gedruckter analoger Text, parallel dazu ist er digital (E-Book 2007) und auditiv (Audiobook 2009) zugänglich. In einem Buchtrailer werden intertextuelle Bezüge durch historisches Filmmaterial⁷ intermedial illustriert. Im Trailer zum Hörbuch berichtet ein beteiligter Sprecher über seine Eindrücke während der Arbeit, begleitet und untermalt von Source-Musik und situiert, in der Art eines *bookmapping*, an Originalschauplätzen. Digital verfügbare Audiovisualität wird damit an den realen dreidimensionalen Raum zurückgebunden. Verlag und Autor haben rund um die Hauptfigur der Romanserie ein Webportal etabliert, das über Hyperlinks ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Texte zugänglich macht. Die ARD produzierte 2018 ein Hörspiel zum ersten Teil der Romanserie, er wird zudem seit 2017 unter dem Titel „Babylon Berlin“ extensiv

⁵ Die 1920er und 1930er Jahre gehören mit zu den ersten Zeiträumen überhaupt, die fotografisch und filmisch umfassend zeitgenössisch dokumentiert und begleitet werden konnten.

⁶ Vgl. dazu auch die Nachweise in Badstübner-Kizik 2019.

⁷ In den Booktrailer eingearbeitet wurden z. B. Sequenzen aus dem Film „Menschen am Sonntag“ (Regie: Robert Siodmak, Edgar G. Ulmer, D 1930).

als TV-Serie verfilmt.⁸ Die Protagonist*innen des Romans haben damit ein konkretes Gesicht erhalten, ihre Handlungen und Erlebnisse rücken visuell und akustisch zum Greifen nah. Jede Folge enthält ihrerseits intertextuelle, intermediale und multimodale Verweise – auf den Ausgangstext, auf andere Filme, auf Fotografien, auf Musik und Tanz der Zeit u.v.m. Die Serie präsentiert sich zusätzlich über Webportale, die weitere visuelle (Fotografien, Karten), auditive (Filmmusik), schriftsprachliche (Informationen zum Filmteam, historische Erklärungen, Glossare usw.) und audiovisuelle Texte (Trailer, Teaser, Beiträge zum Making of, Interviews) anbieten, ergänzt um Ausblicke in den dreidimensionalen Raum (Besuche am Set und an Originalschauplätzen).⁹ Intertextualität und Intermedialität prägen die ‚Filmausgabe‘ zum Ausgangsroman: Das Buchcover verweist nun seinerseits auf das Film-Ereignis und ein Bildband reichert die Romanhandlung durch „Fotos und Hintergrundinformationen zur Verfilmung“ an.¹⁰ Einen wichtigen Ergänzungstext bildet der von Volker Kutscher und der Illustratorin Kat Menschik gemeinsam produzierte Band *Moabit* (2017). In einer Art Nebenhandlung werden hier Werdegang und Alltag der jungen Polizeianwärtlerin und späteren Partnerin Raths, Charlotte Ritter, erzählt. Eine ähnliche Art des synchronen intermedialen Zusammenspiels zwischen gedrucktem Text und (illustrierendem) Bild präsentiert die Graphic Novel *Der nasse Fisch* von Arne Jysch (2017/2018; vgl. dazu Lay / Nickl 2019). Im Sinne einer gedoppelten Intermedialität hat sich der Zeichner hier zusätzlich formal an zeitgenössischen

⁸ Volker Kutscher ist am Drehbuch beteiligt, Regie führen Tom Tykwer, Achim von Borries und Hendrik Handloegten. Die Staffeln 1 und 2 (2017) sind über privates und öffentliches TV, Streamingdienste, DVD sowie gelegentliche Kinovorstellungen (in Form von *binge-watching-events*) zu sehen. Staffel 3, auf der Grundlage des 2. Teils der Romanserie *Der stumme Tod* (2009), startete am 24.01.2020 in Sky-TV und wird dann die inzwischen standardisierte Vermarktungsfolge durchlaufen (streaming-Dienste, private Netz-Anbieter, DVD, private TV-Sender, öffentliche TV-Sender, öffentliche Aufführungen usw.). An dieser Stelle kann keine kritische Auseinandersetzung mit der TV-Serie erfolgen. Alle Möglichkeiten des Mediums Film nutzend, fokussiert sie die optische Attraktivität der Handlungszeit und betont v. a. deren glamouröse, mondäne, aber auch prekäre Aspekte. Vgl. zu den Unterschieden zwischen Romanvorlage und Verfilmung z. B. das Interview Volker Kutschers unter dem Titel „Roman und Film sind getrennte Welten“ <https://www.goldenekamera.de/serien/article215419475/Volker-Kutscher-Roman-und-Film-sind-getrennte-Welten.html> (10.01.2020).

⁹ Vgl. die Portale <https://www.gereonrath.de>, <https://www.daserste.de/unterhaltung/serie/babylon-berlin/index.html> und <https://www.babylon-berlin.com/de/>. Besondere Aufmerksamkeit verdient aus der Perspektive einer Potenzierung und Mehrfachkoppelung von unterschiedlichen Textformaten die Reportage (Webspecial) auf dem Portal der ard <http://reportage.daserste.de/babylon-berlin> (10.01.2020).

¹⁰ Vgl. <https://www.kiwi-verlag.de/magazin/news/die-internationale-seriensensation-babylon-berlin-nun-der-filmausgabe-zu-der-nasse> (20.01.2010). Die kausale ‚Verkettung‘ der Textsorten Buch und Film wird dabei gleichsam umgekehrt.

fotografischen und gegenständlichen Vorlagen orientiert und zahlreiche visuelle Verweise auf die Handlungszeit eingearbeitet (z. B. Zeitungen, Geldscheine). Im Gefolge der Graphic Novel wurde 2018 eine interaktive App produziert, die in eine ‚stilechte‘ dreidimensionale *augmented reality* führt.¹¹ Roman, Verfilmung, Graphic Novels und App unterscheiden sich in ihrer Schwerpunktsetzung und in vielen Details, gemeinsam aber realisieren sie eine transmediale Erzählung, an deren Gestaltung das Publikum streckenweise sogar selbst mitwirken kann. Einzelne mediale Elemente aus dem ‚Rath-Kosmos‘ scheinen sich überdies zu ver selbständigen, so etwa die analog und digital zugängliche Filmmusik, ausgewählte Liedtexte und deren Übersetzungen, Darstellerfotos¹² usw. An der Peripherie platzieren sich, analog und digital, beschreibende, erklärende, interpretierende und wertende (Para-)Texte, darunter Lexikon-Einträge, Klappentexte, Texte auf Film- und Senderportalen und Rezensionen von professionellen und privaten Autor*innen. Viele von ihnen sind ihrerseits hypermedial, liegen in mehreren Versionen und Sprachen vor und eröffnen immer weitere Textnetze.¹³ Daneben sei auf zahllose Beiträge von Radio- und Fernsehsendern verwiesen, die in kurzen Hör- oder Filmbeiträgen für die Popularisierung des Romans und den um ihn entstehenden primären Medienverbund ihr Übriges tun, darunter prominent etwa die vor allem außerhalb Deutschlands frequentierte *Deutsche Welle*.¹⁴

3. TEXT(SORTEN)NETZE MIT LITERARISCHEM KERN

Das didaktische Potenzial, das in dieser ausufernden Medialität (und Medialisierung) sowie in der konkreten topografischen Anbindung des literarischen Kern-Textes liegt, ist mehrfach thematisiert worden – aus ‚deutschdidaktischer‘ wie

¹¹ Vgl. *Der nasse Fisch – die App (iOS)* (Carlsen Verlag), <https://www.carlsen.de/ios/der-nasse-fisch-die-app/97980> (10.01.2020).

¹² Ein interessantes Beispiel lieferte der Hauptdarsteller Volker Bruch, der als Sprecher von Audioguides in der Ausstellung „Glanz und Elend der Weimarer Republik“ eingesetzt wurde (Kunsthalle Schirn, Frankfurt a.M., 17.10.2017–25.02.2018). Die Werbung für die Audioguides war mit Bruchs Porträts versehen.

¹³ Vgl. z. B. die Einträge auf dem englischsprachigen Filmportal InternetMovieDataBase, auf dem sich die Rezipient*innen lobend über die Verfilmung äußern – auch mit dem Hinweis auf die empfehlenswerte Rezeption des Films im deutschsprachigen Original (eine seltene Sternstunde für DaF-Lehrende!) und Hinweisen auf als verwandt empfundene Literatur – ein Einblick in subjektive literarische Textnetze: https://www.imdb.com/title/tt4378376/reviews?ref_=tt_urv (10.01.2020).

¹⁴ Vgl. den enthusiastischen Textbeitrag der DW zum Start der 3. Staffel am 24.01.2020 (<https://www.dw.com/de/auf-den-spuren-von-babylon-berlin/g-51952069> (20.01.2020) und frühere Beiträge.

aus fremdsprachendidaktischer Perspektive (vgl. z. B. Lörke 2016, Badstübner-Kizik 2019, Lay / Nickl 2019). Dabei wird immer wieder auf die literaturdidaktischen Chancen aufmerksam gemacht, die in multimodalen und multimedialen Textnetzen rund um „Buchliteratur“ (Thielking 2012: 275) liegen. Die Frage nach der Rolle und ‚Überlegenheit‘ des gedruckten Textes steht dabei immer mit im Raum:

Wenn unsere Welt so voller Intermedialität ist, wird dann das eigentliche Ereignis oder Sujet [hier: der gedruckte Roman Volker Kutschers, CBK] geringfügiger, unbedeutender? Werden Eigenarten überdeckt oder im Zusammenspiel aufgedeckt und so überhaupt erst markiert? Gibt es Über- oder Verdeckungsprobleme durch (zu viele) Medien, gibt es Interferenzen und WinWin-Situationen? (Thielking 2012: 275)

Die mediale Verfasstheit der einzelnen Textbestandteile kann über ihre Interpretation als ‚Medienverbünde‘ in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Badstübner-Kizik 2014), ihre ‚textuellen‘ Merkmale werden in Textsortennetzen herausgestellt. Beide Perspektiven lassen sich vereinen, wenn ein weiter Textbegriff angelegt wird. ‚Texte‘ werden hier als Zusammenspiel von sprachlichen und nicht-sprachlichen Elementen verstanden, denen eine übergreifende Kommunikationsabsicht zugrunde liegt.¹⁵ Es handelt sich dann um bedeutungstragende und bedeutungsbildende Konstellationen aus schriftlich, auditiv, visuell, audiovisuell und hypermedial vorliegenden Einzeltexten, die aufgrund distinkter Merkmale unterschiedlichen Textsorten zugerechnet werden können.

Die Berechtigung, Füllung und Funktionalität, die Grenzen und Anwendungsmöglichkeiten des Textsorten-Begriffs werden seit ca. 30 Jahren lebhaft und z. T. kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Habscheid 2011). Übereinstimmung herrscht darin, dass es um Klassen von Texten geht, die jeweils eine Reihe gemeinsamer textinterner oder -externer Merkmale besitzen. Für Kutschers Roman *Der nasse Fisch* können z. B. auf der Grundlage gemeinsamer formeller textinterner Merkmale zum einen (analog vorliegende) gedruckte schriftliche Texte (Roman, Graphic Novel, Buch zum Film, Rezension in einer Zeitung usw.), zum anderen (analog und digital vorliegende) multimodale Texte (z. B. Graphic Novel, Filmserie, Film- und Buchtrailer usw.) jeweils in einer Textsorte zusammengefasst werden.¹⁶ Zum anderen ließe sich eine viel umfangreichere

¹⁵ Kirsten Adamzik hält den Begriff des ‚Kommunikats‘ für besonders geeignet, denn „[d]ies erleichtert es auch, gleich noch die anderen Medien einzubeziehen, insbesondere nonverbal Visuelles. Denn in der Wirklichkeit, in Handlungszusammenhängen, kommen monomediale Kommunikate schlechterdings nicht vor“ (Adamzik 2011: 375).

¹⁶ Analoge gedruckte Schriftlichkeit und analoge bzw. digitale Multimodalität (Bild-Text-/ Bild-Text-Ton-Kombinationen) gelten hier als Merkmale an der Textoberfläche.

und heterogenere Gruppe zusammenstellen, die ‚die Welt des Gereon Rath‘ thematisiert (z. B. die Romanserie Kutschers und ihre Verfilmung, weitere Romane zu/aus den 1920er und 1930er Jahren, Sachbücher, Fotostrecken, Spiel- und Dokumentarfilme usw.).¹⁷ Auf textexterner Ebene können Texte auf der Grundlage vergleichbarer Funktionen (z. B. Film- und Buchtrailer, also kurze Filmbeiträge mit informativer und appellativer Funktion, die visuell/audiovisuell Einblick in das beworbene Produkt geben) oder Kommunikationssituationen zusammengefasst werden (z. B. in Bezug auf die Handlungszeit zeitgleich oder nachgeordnet entstandene Texte). Ein konkreter Text (z. B. die Graphic Novel *Der nasse Fisch*) kann Bestandteil verschiedener Textsorten sein (z. B. gedruckter Text, multimodaler Text, der Handlungszeit nachgeordnet entstandener Text usw.) und je nach Perspektive und Erkenntnisinteresse innerhalb des Textsortennetzes ‚herumgeschoben‘ werden. Bereits solche, hier nur sehr rudimentär angedeuteten Klassifikationsversuche machen deutlich, dass der Textkosmos um Gereon Rath mehrere deutlich voneinander unterscheidbare mediale Formate und Textsorten enthält, die sich weiter ausdifferenzieren lassen und unterschiedlich umfangreiche Gruppen bilden.

Der Begriff Textsortennetz ist dabei analog zum semantischen Netz zu verstehen. Ein solches umfasst bekanntlich sowohl unterschiedliche Arten von Begriffen [...] als auch unterschiedliche Relationen zwischen ihnen und soll – zumindest auch – die kognitive Organisation individuellen Wissens modellieren, wie sie in Assoziationen zum Ausdruck kommt. (Adamzik 2011: 368)

Von besonderem Interesse für den vorliegenden Zusammenhang sind die Beziehungen zwischen den einzelnen Texten und Textsorten sowie ihren Adressat*innen. Es scheint vielversprechend, hier mediale, linguistische und didaktische Perspektiven bewusst aufeinander zu beziehen. Kirsten Adamzik rückt den im Bereich der Medienlinguistik geprägten Aspekt der „De-Linearisierung“ in den Mittelpunkt und sieht eben hier ein legitimes Mittel dafür, die „Wechselbeziehung“ zwischen „Produkt und Nutzer“¹⁸ angemessen zu berücksichtigen (Adamzik 2011: 372). Die Ausrichtung des Textsortennetzes *Gereon Rath/Babylon Berlin*¹⁹ – mit der dominierenden Funktion der Unterhaltung und der nachgeordneten Funktion der Information – auf einen möglichst großen Kreis von Nutzer*innen berechtigt dazu. Die durchgehende lineare Rezeption eines Lang-Textes (hier: der Roman, die Romanserie) wird

¹⁷ Thematische Übereinstimmung bzw. Themenbindung gelten hier als Merkmale der Tiefenstruktur von Texten.

¹⁸ Adamzik spricht auch von der „Beteiligtenperspektive“ (Adamzik 2011: 372).

¹⁹ Roman- und Filmserie stehen in einer syntagmatischen Relation zueinander (Textsortenkette), sie existieren aber aus Rezipient*innensicht auch parallel und alternativ zueinander.

in einem Textsortennetz aufgelockert, zerlegt, modularisiert, dabei aber selbstverständlich nicht ausgeschlossen. Was dabei für den Hypertext (verstanden als Ausgangspunkt eines potenziell unendlichen Netzes an immer neuen Texten) formuliert wird, kann für das gesamte Textsortennetz gelten: Es stellt selbst eine Art Hypertext dar und ermöglicht die unterschiedlichsten Querverbindungen, Abkürzungen und ‚Ausbrüche‘.

Neu ist [...] die Entwicklung, dass die Produzenten systematisch Texte anbieten, die mit Vorteil nicht linear gelesen werden oder die gar nicht anders als nicht-linear gelesen werden können. Texte solcher Art zeigen die Auflösung der traditionellen Struktur des komplexen Lang-Textes in ein Cluster von zusammenwirkenden einzelnen Teil-Texten. Aus einem Lang-Text wird ein Cluster von Kurz-Texten mit modularem Aufbau: [...] Vom Rezipienten her gesehen ist das Produkt, der TEXT^[20] [...] ein Angebot, bei dem er sich beliebig ‚bedienen‘ kann. Dadurch wird der Rezipient definitiv von der ‚Ganzlektüre‘ eines Textes weggeführt hin zu einer selektiven Lektüre, die sich die für die individuellen Interessen geeigneten Teil-Texte herausgreift [...]. (Burger 2005, zitiert nach Adamzik 2011: 371–372.)

Die Relationen innerhalb eines Textsortennetzes folgen nach Adamzik einer Unterscheidung nach paradigmatischen und syntagmatischen Kriterien. Alle Relationstypen können innerhalb ein und desselben Textsortennetzes vorkommen. Paradigmatische Relationen werden in erster Linie durch thematische und/oder funktionale Ähnlichkeiten und Verwandtschaften gebildet (vgl. Adamzik 2011: 272). Eine der wichtigsten syntagmatischen Relationen beruht auf kausalen Ordnungen, die Ketten von ‚Vor- und Nachtext(sort)en‘ (ebd.: 373) hervorbringen. Ein weiteres Ordnungskriterium bildet die zeitliche und räumliche Kontiguität (vgl. ebd.: 375), in die Texte bzw. Textsorten gebracht werden (z. B. Texte aus den 1920er Jahren, thematische Webportale²¹). Adamzik spricht hier von ‚Konglomeraten‘, in denen Texte zusammengefasst werden. Solche Textkonglomerate dienen u. a. dazu, eine ‚Art Hunger nach Texten, vergleichbar dem Appetenzverhalten‘ zu stillen: ‚das Individuum begibt sich auf die Suche und orientiert sich in der Umgebung, ohne sich schon zielgerichtet einem bestimmten Objekt zuwenden zu können‘ (Adamzik 2011: 375). Als eine ‚weitere basale Orientierungskategorie aus der Beteiligtenperspektive‘ gelten die Kriterien ‚der Formähnlichkeit bzw. -differenz‘ (ebd.: 376) sowie der Zielgruppenspezifität. ‚[Z]weifellos zu den entscheidendsten Kriterien‘ aber gehört nach Adamzik die thematische Ähnlich-

²⁰ Durch die Schreibung wird hier die Multimodalität gekennzeichnet, es handelt sich also um Texte im weiteren Sinne.

²¹ Vgl. die drei genannten Portale (siehe Anm. 8), die eine Fülle von Beispielen dafür bieten.

keit (ebd.: 379). Gerade eine Zusammenstellung von thematisch verwandten Text(sort)en – wie sie sich etwa in primären und sekundären Medienverbänden präsentieren – hält sie für besonders sinnvoll,

[d]enn auf diesem Wege erfährt man weit besser, worin das Gemeinsame und die Unterschiede zwischen den verwandten Textsorten bestehen, kann somit die Besonderheit der ‚Feldnachbarn‘ besser erfassen und Grundlagen für die Analyse und Interpretation von Einzeltexten gewinnen. (Adamzik 2011: 381)

In vergleichbarer Weise spricht die Literaturdidaktikerin Thielking von den „Modi der Verwobenheit“ (2012: 276), dem konkreten Zusammenspiel unterschiedlicher Texte, die in ihrer Gesamtheit das ‚Erlebnis Literatur‘ auf besondere Weise intensivieren können. Thielking betont dabei die „Notwendigkeit einer Didaktisierung von Mediatisierung – gerade bei der Bedeutung und medial immer ‚verlinkteren‘ Vermittlung von Aufschluss und Anschluss zur Literatur als essenziellen Bestandteilen von Kulturwissen“ (Thielking 2012: 277).

4. TEXTSORTENNETZE UND MEDIENVERBÜNDE

Die von mir an anderer Stelle (Badstübner-Kizik 2014) exemplifizierten primären und sekundären Medienverbände und ihre literatur- und kulturdidaktischen Potenziale können vor diesem Hintergrund um eine wichtige linguistische Schicht bereichert werden. Ein primärer Medienverbund ist dadurch gekennzeichnet, dass eine konkrete Textsorte, hier der Roman bzw. die Romanserie, gezielt in eine andere Textsorte transformiert, durch weitere Textsorten begleitet, ergänzt, illustriert, fortgeschrieben oder auch kommentiert und interpretiert wird. Entscheidend ist, dass die inhaltliche und mediale Beziehung jeweils intendiert ist: Die Textsorten gehen auseinander hervor, beziehen sich aufeinander, sie sind gewissermaßen voneinander abhängig, d. h., sie bestehen (per se) nicht unabhängig voneinander. Mitgedacht ist Transmedialität – die Realisierung eines „medienunspezifischen Phänomens“ (vgl. Rajewsky 2002: 13) in einer Art ‚Gesamterzählung‘ und mit den spezifischen Mitteln unterschiedlicher Medien. Mitgedacht ist Intertextualität – die gleichzeitig oder nachträglich intendierte Bezugnahme unterschiedlicher Texte/Textsorten aufeinander. Mitgedacht sind Intermedialität und Multimodalität – die Koppelung von unterschiedlichen medialen Repräsentationsformen innerhalb eines gemeinsamen semantischen Feldes, ggf. die partielle Verschmelzung ihrer Merkmale in einem neuen Ganzen (z. B. von Schrift, Zeichnung, Fotografie und Film im Buchtrailer). Mitgedacht ist schließlich die Mehrfach-Mediatisierung eines übergreifenden kulturellen Phänomens (hier die 1920er und 1930er Jahre in Berlin), das den ‚Nutzer*innen‘ in analogen,

digitalen, schriftlichen, auditiven, visuellen und audiovisuellen Erscheinungsformen zur Verfügung gestellt wird und zwischen denen sie ungehindert hin und her navigieren können. Vielfach sind die Relationen zwischen den einzelnen Bestandteilen des primären Medienverbundes in ihrer Entstehung logisch festgelegt, sie bilden eine syntagmatische Relation im Sinne von „Textsortenketten“ (Adamzik 2011: 374), d. h. von „Textsorten, die in einer geordneten Folge vorkommen, bei denen die eine die andere voraussetzt“ (ebd.: 373): der Roman, seine Verfilmung,²² eine Rezension zum Film usw. Einmal im Textsortennetz präsent, bestehen sie parallel nebeneinander und müssen nicht zwangsläufig in einer festgelegten Abfolge rezipiert werden.²³ Der primäre Medienverbund *Gereon Rath/Babylon Berlin* zeigt partiell Merkmale eines ‚Textsortenfeldes‘ – etwa wenn Roman, Film und Graphic Novel als Textsorten mit „thematisch und/oder funktional[en] Ähnlichkeiten“ ggf. „gegeneinander aus[ge]tausch[t] [werden] könnte[n]“ (Adamzik 2011: 372). Je mehr Textsorten hinzukommen, desto kürzer und undeutlicher (ggf. unbedeutender) werden die zeitlichen Abhängigkeiten zwischen ihnen. Im direkten Umkreis von Neuerscheinungen wird ihre Wachstumsdynamik deutlich zunehmen, um dann vorübergehend wieder etwas abzuflauen. Insgesamt entsteht so ein schubartig wachsendes Netz von aufeinander bezogenen Textsorten, das praktisch von überall her Zugang gestattet und in dem Explorationspfade von unterschiedlicher Dauer und Intensität angelegt sind. Ob und wann neue Schübe initiiert werden, ist von den Nutzer*innen (Leser*innen) weitgehend unabhängig, sie sind dafür auf die Angebote medialer Akteur*innen angewiesen und können ggf. auf diese reagieren. Ausgangspunkt (und Kern) bildet im vorliegenden Fall zweifellos der literarische Text, die Exploration des darum entstandenen primären Medienverbundes aber muss nicht zwangsläufig in diesem Kern-Text gipfeln oder ihn überhaupt mit einbeziehen. Potenziell bleibt ein primärer Medienverbund in seinen einzelnen Bestandteilen relativ gut erkennbar und auch über eine längere Zeit hinweg konstant.

Ein primärer Medienverbund kann durch potenziell unendlich viele sekundäre Medienverbünde angereichert werden. Sie können sich optional an praktisch jeder Stelle ergeben und je nach Interesse und Möglichkeiten ausgeformt werden. Der Kreis der Initiator*innen erweitert sich dabei potenziell ins Unendliche: Neben den Akteur*innen des etablierten Literatur- (und Film-)Betriebes gehören potenziell alle Personen dazu, die rund um einen Bestandteil des (primären) Textsortennetzes weitere Texte/Textsorten für den eigenen Gebrauch

²² Kopitar (2019) macht auf die auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht interessante, bisher kaum berücksichtigte Textsorte ‚Drehbuch‘ aufmerksam, die – im Falle von Literaturverfilmungen – zwischen Ausgangstext und Verfilmung steht.

²³ Adamzik spricht von „alternativen oder parallelen Textsorten“ (2011: 373).

andocken möchten (z. B. weitere historische Stadtkrimis, weitere Graphic Novels, die sich auf einen literarischen Text beziehen, die Verfilmungen anderer Romane, weitere Filme mit einem bestimmten Darsteller, wissenschaftliche Darstellungen zum Alltagsleben in der Weimarer Republik, eine Berlin-Geschichte, Berliner Stadtpläne usw.). Die auf diese Art entstehenden Text(sorten)netze folgen dem Ziel, den Unterhaltungs- und Erkenntnisgewinn zu potenzieren. Ihre einzelnen Bestandteile werden durch thematische und funktionale Ähnlichkeiten zusammengehalten. Zu den autorisierten, relativ beständigen sekundären Medienverbänden gehört das *Webportal Gereon Rath*. Es präsentiert zeitgleich oder auch zeitlich leicht versetzt entstandene Texte, Fotografien, Stadtpläne, Zeitungstexte, Gegenstände oder Klänge, die die Romanwelt Volker Kutschers in der historischen Realität der 1920er und 1930er Jahre in Berlin verorten. Sie werden hier im Nachhinein zusammengestellt und zueinander in Beziehung gesetzt, ihre konkrete Kombination aber bleibt flexibel.²⁴ Das Portal bedient unterschiedliche Funktionen: Verlag und Autor dient es als Präsentations- und Publikationsmedium, der Leserschaft in erster Linie als Informations- und Navigationsmedium (vgl. dazu Frederking / Krommer / Möbius 2014) sowie als Ausgangspunkt für weitere eigene Recherchen. Viele sekundäre Medienverbände bleiben kurzlebig, fragmentarisch und stark vom Zufall bestimmt (z. B. individuelle Suchpfade im Internet). Sie nehmen dann den Charakter zeitweiliger individueller Lernumgebungen an, deren Ziel es ist, unter Hinzufügung von ursprünglich autonom und unabhängig nebeneinander bestehenden Texten und Textsorten einen individuell bedeutsamen Kontext aufzubauen, in dem inhaltlich und ggf. sprachlich motivierte Interessen verfolgt werden (vgl. auch Würffel 2015).²⁵

²⁴ Vgl. z. B. die Verlinkung von <https://www.gereonrath.de/recherche.html> zu <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik/>. Die Seite LeMo (Lebendiges Historisches Museum Online) – hier exemplarisch angeführt – eröffnet Zugang zu weiteren bildlichen (z. B. Abbildungen von Postkarten und Alltagsgegenständen, Reproduktionen von Zeichnungen und Gemälden, Porträtaufnahmen), textuellen (z. B. Jahreschronologien, biografische Texte, autobiografische Zeugnisse), auditiven (z. B. zeitgenössische Tonaufnahmen von Reden und Musik) und audiovisuellen Formaten (z. B. kurze dokumentarische Filmausschnitte), die auf unterschiedlich verlaufenden Suchpfaden erreicht werden können.

²⁵ Einen besonderen Medienverbund bot das Berliner Kulturkaufhaus Dussmann mit mehreren Schautischen und einer Schaufenstergestaltung anlässlich des Free-TV-Starts der Serie „Babylon Berlin“ am 30.09.2018: Primärer und sekundärer Medienverbund präsentierten sich hier gemeinsam, das Textsortennetz enthielt Romane, Gedichtbände, Reportagesammlungen, Tagebücher, Biografien und Autobiografien, Dokumentar- und Spielfilme, Tonaufnahmen, Noten, Bildbände, Stadtgeschichten usw., die Namenspalette umfasste Joachim Ringelnatz, Erich Kästner, Kurt Tucholsky, Marlene Dietrich, Asta Nielsen, Fritz Lang u.v.m. Im Schaufenster fanden sich Aufnahmen aus dem Film, Darstellerporträts, eine Schaufensterpuppe im Swing-Kleid, ein Automodell in Originalgröße usw.

5. DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Wo aber bleibt der literarische Text? Wo bleiben die in den Leseprozess eingebrachte Intensität und Konzentration, die Literarizität und Nachhaltigkeit des geschriebenen Textes? Wie sollten wir uns gegenüber den sehr offensichtlichen kommerziellen Erwägungen von Verlagen und Produzenten positionieren, denen wir attraktive primäre Medienverbünde und immer längere Textsortenketten zu verdanken haben? Wie könnten wir mit den z. T. sehr unterschiedlichen Qualitätsstandards umgehen, entlang denen Nutzerinnen und Nutzer ihre individuellen sekundären Medienverbünde und Textsortenfelder zusammenstellen und einander damit konfrontieren? Können Aspekte von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Visualität und Kreativität, Original und Nachahmung, medialer Verfasstheit und Rezeption – um nur einige zu nennen – möglicherweise gerade in der Kontrastierung unterschiedlicher Textsorten besonders gut herausgearbeitet werden? Dies scheinen mir im Kontext der fremdsprachlichen Literatur- und Kulturdidaktik längerfristig spannende Fragen. Beispielhaft seien Diskussionsimpulse für den didaktischen Kontext angedeutet, in denen Akzente in Richtung (literarischer) Textkompetenz, Vermittlungskompetenz sowie umfassender Kultur- und Medienkompetenz gesetzt werden können:

1. Welche Erscheinungsformen kann ‚Literatur‘ haben? Woran misst sich der Erfolg von literarischen Texten (vgl. auch Schmitz 2019: 140–147)?
2. Welche Textsorten (im Sinne eines primären Medienverbundes) können sich rund um einen literarischen Text ‚ablagern‘? Wie gestalten sich ihre Relationen zum literarischen ‚Kern-Text‘ und welche Bedeutung kommt ihnen für dessen Verständnis zu?
3. Wodurch unterscheiden sich literarische Texte beispielsweise von ihren ‚Verfilmungen‘ und wie verhalten sich beide zu der (historischen) Realität, in der die Handlung situiert ist?²⁶
4. Welche (subjektiven) sekundären Medienverbünde können sich rund um einen literarischen Text ergeben und welche sind (für wen) als ‚Zugangswege‘ zum Kern-Text (nicht) geeignet?
5. Wie verändert sich „Lesernavigation“ in Textsortennetzen und was bedeutet dies für den „Literaturerwerb“ (vgl. Thielking 2012: 276)?

²⁶ Vielleicht wäre sogar zu fragen, worin sich Text- und Filmmedium diesbezüglich unterscheiden *müssen*. In diesen Zusammenhang gehört beispielsweise die kritische Auseinandersetzung mit der (im Medium natürlich angelegten) Überbetonung des ‚Schauwertes‘ der 1920er Jahre in der TV-Serie, etwa auf Kosten einer politischen Auseinandersetzung. Hierzu gehört auch die Überlegung, inwieweit bestimmte mediale Formate darauf angelegt sind, die Erwartungshaltung eines Lese- und/oder Serien-Publikums zu ‚bedienen‘.

6. Wie wäre das Verhältnis zwischen „Textkenntnis“ und „Übermedialisierung“, zwischen dem „konzentrierten“, „trägen“, „nachhaltigen“ Medium Buch und der „flachen“, „schnellebigen“ Medienwelt darum herum zu bestimmen (vgl. Thielking 2012: 279)?
7. Inwieweit brauchen wir Modelle eines erweiterten (multimodalen) Textverstehens und dementsprechend eine „Erweiterung der Lesedidaktik“ (vgl. Raith 2014: 29)? Inwieweit können bzw. müssen die für die Ebene des einzelnen statischen „Text-Bild-Gefüges“ bzw. der „Sehfläche“ (Ulrich Schmitz) vorliegenden Ansätze einer Lesedidaktik für die Ebene des Textsortennetzes modifiziert werden?²⁷

Fragen wie diese (und die Antworten darauf) machen aus meiner Sicht die vielzitierten, immer wieder angemahnten, aber oft abstrakt bleibenden *critical awarenesses* für Sprache, Literatur, Kultur und Medien handhabbar. Diskussionen über solche Fragen können auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad ablaufen und immer wieder gut mit dem Spracherwerb verknüpft werden (vgl. Lesekompetenzen auf der Grundlage von literarischen und Sachtexten, Schreib-, Diskussions-, Recherche- und Präsentationskompetenzen). Die Verdichtung und Beschleunigung unserer „Kommunikationswirklichkeit“ (Pappert / Michel 2018: 7), der explodierende Informations- und Reizüberfluss, die sich in deren Folge wandelnden Rezeptionsweisen (darunter das sich verändernde Leseverhalten), die anhaltende Pragmatisierung des Sprachenlernens, die einer zeitlichen und inhaltlichen Entkoppelung sprachlicher, kultureller und literarischer Komponenten in Sprachlernprozessen Vorschub leistet – das alles sind Prozesse, die literaturdidaktische Überlegungen entscheidend konditionieren. Zu den „[...] wohl weitreichendste[n] Veränderung[en] [gehört] vielleicht die Verdrängung monomodaler schriftlicher Texte aus der medial vermittelten öffentlichen Kommunikation [...] der Trend zum multimodalen Text ist allgegenwärtig“ (ebd.). Multimodale Schrift-Bild-Ton-Kombinationen – in Medienverbänden bzw. Textsortennetzen – kombinieren unterschiedliche Kommunikationsmodi miteinander, sie kürzen, ergänzen und potenzieren Rezeptionswege, damit Kommunikate in der Schlacht um die Aufmerksamkeit des Publikums eine (bessere) Chance haben. Dies spielt sich auch im Umfeld der Literatur ab. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der zunehmenden medialen Ausdifferenzierung und Erweiterung des Textsorten-Spektrums. Neben Roman und

²⁷ Raith spricht auch von der Notwendigkeit einer „logovisuellen Didaktik“ und verweist (auf der Grundlage von Ulrich Schmitz) auf „die allenfalls verstreute[n] Versuche in verschiedenen Disziplinen (2014: 29). Er exemplifiziert seine Ausführungen an massenmedialen „Text-Bild-Gefügen“. Einen Einblick in die im Rahmen der Mediendidaktik diskutierten Möglichkeiten (und Einschränkungen) bietet auch der Band Frederking / Krommer / Möbius (2014), vgl. z. B. Stichwörter wie Symmedialität, Medienkonvergenz u. ä.

Romankapitel, Gedicht, Kurzgeschichte, Kinderbuch und Graphic Novel treten Paratexte wie Cover- und Klappentext, Autoreninterview, Rezension oder Buchtrailer. In dieses Spektrum gehören auch die TV-Serie, der Dokumentarfilm, der Bildband, die Musik-CD, die politische Rede, die historische Fotografie, die Anleitung zum Tanzen und der Stadtplan, ggf. sogar das Auto und die Schreibmaschine. Steffen Pappert und Sascha Michel haben zu Recht darauf hingewiesen, dass damit immer mehr Kategorien in den Vordergrund von Rezeptionsprozessen rücken, die bisher offenbar weniger eine Rolle spielten, etwa „Vermischtheit, Vernetztheit, Nichtabgeschlossenheit oder Autorenviefalt“ (2018, 8). Daneben gewinnen Multimodalität, Medialität und Intermedialität, Materialität und – im realen Raum – Lokalität und ggf. auch Temporalität als „Textualitätsdimensionen“ (ebd.) an Bedeutung.

In diesem Sinne scheint es wichtig, vermehrt nach Unterrichtsgegenständen zu suchen, über die mediales und literarisches, sprachliches und kulturelles Lernen aneinander gekoppelt werden können. Selbstverständlich sind die 1920er und 1930er Jahre nicht der für alle Lernenden geeignete Inhalt und das Textsortennetz *Gereon Rath/Babylon Berlin* nicht das einzige mögliche für Lernprozesse dieser Art. Tatsächlich bestehen um viele literarische Kern-Texte reichhaltige Textsortennetze (im Sinne primärer Medienverbünde) bzw. lassen sich solche (im Sinne sekundärer Medienverbünde) aufbauen.²⁸ Viele von ihnen ermöglichen „narratives Lernen“ (Thielking 2012, 289), indem sie für Lernende subjektiv relevante Themen aufschließen und über das ‚Kulturensemble Literatur‘ Lernprozesse unterschiedlicher Art initiieren.

Das Lesen von Literaturen im Kontext vieler konzertierender pluraler Medien schafft eine besonders intensive Form des Wissenserwerbs; es macht etwas mit dem, der liest, es verändert ihn und verlangt Stellungnahme [...] (Thielking 2012: 289)

Um literarische Kern-Texte bestehende Textsortennetze und Medienverbünde korrespondieren mit der lebensweltlichen (Ko-)Existenz unterschiedlicher Medienarten, Medienformate und medienbezogener Nutzungsgewohnheiten und Nutzungskompetenzen. Originelle praxistaugliche Modelle, die vorführen, wie ein literarischer Kern durch mediale Formate und Textsorten umkreist, eingekreist und fokussiert werden kann, gibt es mehrere. Verwiesen sei, lediglich exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, auf den Ansatz von Schmitz (2019), der sich von unterschiedlichen Verfilmungen her über eine Diskussion der Ursachen und Funktionen der zwischen ihnen bestehenden Unterschiede dem originalen

²⁸ Exemplarisch erwähnt seien etwa literarische Kern-Texte wie *Heidi* (Johanna Spyri, 1880), *Grimms Märchen* (1812ff.), *Emil und die Detektive* (Erich Kästner: 1928), *Das Sams* (Paul Maar: 1973), *Der Vorleser* (Bernhard Schlink: 1995) usw.

Text annähert. Die Analyse greift dabei sowohl mediale wie kulturelle (kulturhistorische) Aspekte auf.²⁹ Eine andere Möglichkeit bietet das Herausgreifen einer konkreten Textsorten(teil)kette, wie sie etwa Kopitar für die „Trias literarischer Texte, Drehbuch, Literaturverfilmung“ (2019: 166) vorschlägt. Vergleiche unter inhaltlichen, sprachlichen und formalen Aspekten können hier dazu führen, „[...] dass alle drei Medien in der ihnen spezifischen Weise bewusst wahrgenommen werden“ (Kopitar 2019: 167).³⁰ Daneben stehen Vorschläge für die Anbindung von literarischen Texten an bildliche Darstellungen, Objekte und den dreidimensionalen Raum (Badstübner-Kizik / Janachowska-Budych 2015).

Ich sehe in Medienverbänden und Textsortennetzen die Chance zur subjektiven Aneignung, Konkretisierung und Verifizierung literarischer Texte – und damit hoch willkommene Anlässe zu Positionierungen und Interventionen in Bezug auf konkrete Inhalte in einer zu lernenden Sprache. Letztendlich liegt hier eine reale Möglichkeit, der ‚Langeweile des Sprachunterrichts‘ zu entkommen: Er kann mit Inhalt und subjektiver Bedeutung gefüllt werden und Gelegenheit schaffen, Verfahrensweisen für den Umgang mit literarischen Texten und omnipräsenten Medien einzüben – einzeln und im Zusammenspiel.

LITERATUR

- Abitzsch, Doris / van der Knaap, Ewout: *Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2019), S. 131–141.
- Adamzik, Kirsten: *Textsortennetze*. In: Habscheid, Stephan (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York: de Gruyter 2011, S. 367–385.
- Badstübner-Kizik, Camilla: *Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im fremdsprachigen Medienverbund*. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur* (Mat-DaF, Bd. 93) Göttingen: Universitätsverlag 2014, S. 297–312.

²⁹ Schmitz exemplifiziert seinen Verfahrensvorschlag am Beispiel des Textes *Nussknacker und Mäusekönig* (E.T.A. Hoffmann, 1816) und dreier Verfilmungen (2004, 2009, 2015), vgl. Schmitz 2019, 148–154.

³⁰ Kopitar verweist auf ermutigende Erfahrungen mit dem Text *Lila, Lila* des Schweizer Autors Martin Suter (2004), seine Verfilmung (2008/9) sowie das dazugehörige Drehbuch. Zielgruppe waren Lernende auf diesbezüglich häufig vernachlässigten unteren Sprachniveaus (A2), ein Schwerpunkt der Arbeit lag auf den besonderen Leistungen der drei Textsorten, die zum Einsatz kommen (z. B. Beschreibungen, Dialogizität/Mündlichkeit, Ton/Musik usw.). Interessant ist ebenfalls der Hinweis auf produktiv angelegte Schreib- und Darstellungsaufgaben (vgl. Kopitar 2019: 167–174).

- Badstübner-Kizik, Camilla: *Fremdsprachen und Medien. Ein Versuch*. In: Faistauer, Renate / Welke, Tina (Hg.), unter Mitarbeit von Stephan Kurz: *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens Verlag 2019, S. 17–36.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Janachowska-Budych, Marta: *Vergangene städtische Räume medial erfahren und didaktisch nutzen? Bilder, Texte, Filme und Gegenstände der 1920er und 1930er Jahre im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Das Beispiel Berlin*. In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (Hg.): *Raumwahrnehmung, Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht* (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, S. 133–160.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.
- Janachowska-Budych, Marta: *Tod und Breslau- Zum didaktischen Potenzial der Kriminalromane von Marek Krajewski*. In: Hille, Almut / Langer, Benjamin (Hg.): *Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*. München: iudicium 2013, S. 206–217.
- Lay, Tristan / Nickl, Benjamin: *Transmediales Babylon: Überlegungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der symbiotischen Einbindung von Narrativität, Multimodalität, Intermedialität und Authentizität in Arne Jyschs Graphic Novel „Der nasse Fisch“*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2 (2019), S. 233–260, Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/976> [23.04.2020].
- Lörke, Melanie: *Seriell Erzählen im Medienverbund am Beispiel der Gereon-Rath-Romane von Volker Kutscher*. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien*. Bd. II, *Modelle für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016, S. 138–148.
- Hille, Almut: *Berlin – global city der Literatur. Zur Arbeit mit Textnetzwerken*. In: Hille, Almut / Langer, Benjamin (Hg.): *Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*, München: iudicium 2013, S. 230–240.
- Kopitar, Ines: *Intermedialität im Unterricht am Beispiel der Trias literarischer Text, Drehbuch und Literaturverfilmung*. In: Faistauer, Renate / Welke, Tina (Hg.), unter Mitarbeit von Stephan Kurz: *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens Verlag 2019, S. 157–175.
- Pappert, Steffen / Michel, Sascha: *Einleitung: Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation*. In: Pappert, Steffen / Michel, Sascha (Hg.): *Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation*. Stuttgart: ibidem 2018, S. 7–14.

- Raith, Markus: *Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen*. In: Hieronimus, Marc (Hg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*, (MatDaF, Bd. 90). Göttingen: Universitätsverlag 2014, S. 25–52.
- Rayewski, Irina O.: *Intermedialität*. Tübingen: Francke 2002.
- Schmitz, Dieter Hermann: *Vom Buch zum Film und zurück. Anmerkungen zur „medialen Translation“ und ihrer Nutzbarkeit im Fremdsprachen- und Literaturunterricht*. In: Faistauer, Renate / Welke, Tina (Hg.) unter Mitarbeit von Stephan Kurz: *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens Verlag 2019, S. 137–155.
- Thielking, Sigrid: *Intermedialität als Forschungsfeld der Fachdidaktik: Fallbeispiele und Kontakte*. In: Kochanowska-Nieborak, Anna / Plomińska-Krawiec, Ewa (Hg.): *Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung. Themen – Methoden – Herausforderungen* (Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 31). Frankfurt/M.: Peter Lang 2012, S. 275–290.
- Wüffel, Nikola: *Hybride Lernortgestaltung als angemessene Lehr- und Lernform des modernen Fremdsprachenunterrichts*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (Hg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2015, S. 229–238.

ZUR VERMITTLUNG VON GEGENWARTSLITERATUR –

MIT THEODOR FONTANES *WANDERUNGEN DURCH DIE MARK BRANDENBURG* ALS AUSGANGSPUNKT

Vermutlich lässt der Titel dieses Beitrags in einem Band zur Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht ein gewisses Befremden aufkommen – man wird Germanist*innen nicht darauf hinweisen müssen, dass Theodor Fontane als bekanntester Autor der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gelten kann und dass 2019 mit beachtlichem öffentlichen und publizistischen Interesse sein 200. Geburtstag gefeiert wurde. Seine Werke können also nicht als Gegenwartsliteratur bezeichnet werden. Im Folgenden stellen wir jedoch ein Projekt vor, das zeigt, wie aktuell Fontane noch heute ist, wie inspirierend er für Gegenwartsautor*innen sein kann und wie die Ergebnisse dieser Inspiration eine ausgezeichnete Grundlage für den DaF-Unterricht bieten können.

1. *WANDERN UND PLAUDERN MIT FONTANE: GEGENWARTSLITERATUR IN DER NACHFOLGE FONTANES*

Ein kurzer Einblick in die historische Dimension der Gegenwartsliteratur in der Germanistik mag dabei helfen unser Projekt zu verorten. Ging es in den Anfängen der deutschen Germanistik im 19. Jahrhundert in erster Linie um die Rezeption und Vermittlung der Literatur des Mittelalters (vor allem des Nibelungenliedes), so wurde in der internationalen Germanistik dagegen bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Gegenwartsliteratur vermittelt. Dies war zunächst keine programmatische und andauernde Entwicklung, sondern hing zu meist von den Vorlieben und Interessen einzelner Lehrstuhlinhaber ab (vgl. Holfter 2019: 131). Mittlerweile hat die Beschäftigung mit Gegenwartsliteratur einen festen Platz in der germanistischen Forschung und Lehre eingenommen – und dies insbesondere auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In der neueren Forschungsliteratur hat unter anderem auch der Umgang mit interkultureller Literatur zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen, bei der es um emotionale und identifikatorische Implikationen als Faktoren für sprachliche und kulturelle Lernprozesse geht (vgl. beispielsweise Baumann 2018: 13) und eine gemeinschaftliche „Fremderfahrung“ Deutschlands als positive Ausgangsposition für die Studierenden gesehen wird (vgl. Schiedermaier 2010).

Ein möglicher DaF-Einsatz des Buchs *Wandern und Plaudern mit Fontane*, dem wir uns im Folgenden widmen wollen, baut allerdings weniger auf einer gemeinsamen Fremderfahrung auf, sondern er bietet die Chance, eine durch Literatur mehrfach gespiegelte, vielschichtige Geschichte und Landschaft zu erleben. Diese Chance entsteht über die Lektüre von Gegenwartsliteratur, die sich mit Fontanes an Historischem und Anekdotischem reichen Ursprungstext auseinandersetzt und die die Rezeption seiner *Wanderungen* mit sehr persönlichen Beobachtungen und Herangehensweisen verbindet.

Die Idee für das Projekt, zeitgenössische Autor*innen auf den Spuren Fontanes wandern und schreiben zu lassen, entstand aus der Überzeugung, dass Reiseliteratur in ihren verschiedenen Schattierungen wunderbar in der internationalen Germanistik und im DaF-Unterricht angesiedelt und eingesetzt werden kann (vgl. Esselborn 2004). Darüber hinaus soll eine spezielle Begeisterung für Fontanes *Wanderungen* nicht geleugnet werden und die Hoffnung, dass sie eine Inspiration für faszinierende Gegenwartsprosa sein könnten. Als Vorgabe und inhaltlicher Ausgangspunkt für das Unternehmen stand die Bitte an potenzielle Beiträger*innen, dass es in ihren Texten – wie bei Fontane selbst – darum gehen solle, „ohne jegliche Präntension von Forschung, Gelehrsamkeit, historischem Apparat“, in Zwiesprache mit Fontanes Texten, „die Schönheiten der Mark Brandenburg aufzuspüren“ und ihre „Lokalität“ wie die Prinzessin im Märchen zu erlösen“ (Fontane an Wilhelm Hertz: 51). Die Antwort auf Fontanes Texte sollte dabei im Vordergrund stehen – als Entgegnung oder Fortführung seiner Gedanken, als Einspruch oder spielerische Variation; doch immer mit dem Ziel, neue Begegnungen mit der Mark Brandenburg, wie sie sich uns heute darstellt, einzufangen und ihnen literarische Gestalt zu geben, um auf diese Weise – im Dialog mit den Vorgängertexten – neue bleibende Vorstellungsbilder zu schaffen. Denn, wie Fontane wusste, „nicht Namen, Zahlen, Ueberschriften, sondern immer Bilder und Geschichten“ (Fontane an Max von Bredow: 119) sind es, die zum Wesen einer Region vordringen.

Dreizehn Autor*innen konnten für dieses Unterfangen gewonnen werden: Gabrielle Alioth, Tanja Dückers, Annett Gröschner, Sonka Hecker, Kerstin Hensel, Ursula Krechel, Sabine Peters, Utz Rachowski, Kathrin Schmidt, Torssten Schulz, Saša Stanišić, Florian Werner und Michael Wildenhain. Darunter waren Bewohner*innen der Mark Brandenburg und Berlins sowie ‚Auswärtige‘ wie die Schweizer-irische Autorin Gabrielle Alioth, die sich in die Märkische Schweiz begab und Fontanes Spuren dort nachfolgte. Andere besuchten den Spreewald, erforschten das Oderbruch, ließen ihrer Fantasie im Charlottenburger Schlossgarten freien Lauf oder spielten mit verschiedenen Zeitebenen in Rheinsberg. Der jeweilige schriftstellerische Hintergrund war ebenso breit gestreut: Einige der Autor*innen sind bekannt für ihr autobiografisches Schreiben, andere für

Reportagen, für Romane, für Lyrik, fast alle schon preisgekrönt, drei von ihnen Träger*innen des Deutschen Buchpreises.¹

Im Versuch, die Strategien des Schreibens und die Merkmale der Texte hervorzuheben, die hier auf den Spuren Fontanes entstanden sind, bietet es sich an, zunächst einen Blick zurückzuwerfen auf die *Wanderungen durch die Mark Brandenburg*. Walter Benjamin, der die *Wanderungen* ebenfalls aus pädagogischer Perspektive betrachtete und sie als Grundlage einer seiner zwischen 1929 und 1932 geschriebenen *Rundfunkgeschichten für Kinder* verwendete, betont die Bedeutung der „Schrullen und Merkwürdigkeiten“ (Benjamin 1991: 141), die Fontane bei den Bewohner*innen der Mark Brandenburg feststellte und die für ein vergnügliches Lesen sorgen: „Das sind nicht etwa nur Landschaftsschilderungen oder öde Schloßbeschreibungen, das sind Bücher voll von Geschichten, Anekdoten, alten Schriftstücken und Porträts merkwürdiger Personen.“ (Benjamin, 1991: 138)

Weiter weist Benjamin darauf hin, wie wichtig und vielseitig Fontanes Hintergrundwissen war:

Es gibt da nicht viel lyrische Naturbeschreibungen, keine Mondlichtschwärmerei, keine schönen Reden über Waldeinsamkeit und solche Sachen, mit denen ihr euch noch manchmal auf der Schule abquält. Dafür steht einfach das da, was Fontane gewußt hat. Und das war viel; nicht nur von Königen und Schloßbesitzern, von Feldern und Seen, sondern eben von den einfachsten Leuten. Wie sie leben, wovon, was sie für Sorgen haben und was ihre Pläne sind. (Benjamin 1991: 139)

Fontanes Herangehensweise, Geschichte mit Geschichten lebendig zu machen und zu vermitteln, dass wir anders sehen, wenn wir mehr über den Hintergrund wissen, wird explizit von ihm in seinem Vorwort zur zweiten Auflage seiner *Wanderungen* angesprochen:

Wenn du reisen willst, musst du die *Geschichte* dieses Landes *kennen* und *lieben*. Dies ist ganz unerlässlich. Wer nach Küstrin kommt und einfach das alte graugelbe Schloß sieht, (...) wird es für ein Landarmenhaus halten und (...) in ästhetischem Mißbehagen an ihm vorübergehn; wer aber weiß: „hier fiel Kattes Haupt; an diesem Fenster stand der Kronprinz“, der sieht den alten unschönen Bau mit andern Augen an. (Fontane, *Wanderungen*, 1, Vorwort zur zweiten Auflage: 12, Hervorhebung im Original)

Diese Art, die Geschichte durch Geschichten und Anekdoten zum Leben zu erwecken wurde auch von den Autor*innen in unserem Buch angewendet: zum

¹ Kathrin Schmidt 2009 (*Du stirbst nicht*), Ursula Krechel 2012 (*Landgericht*) und Saša Stanišić 2019 (*Herkunft*).

Beispiel von Kerstin Hensel in ihrer Darstellung vom Oderbruch, in der es in Schloss Gusow zu einer Begegnung mit Generalfeldmarschall Derfflinger in Ritterrüstung kommt, der sie am Arm durch sein Anwesen führt – und dabei, offensichtlich unvermeidlich – Rostspuren hinterlässt. Beim nächsten Halt in Letschin wird die Geschichte anhand der Statue Friedrich des Großen vermittelt:

Ich bremsen. Jemand steht über mir und schaut, auf einen Krückstock gestützt, auf mich herab: Der Alte Fritz – hammerhart in Bronze gegossen. Ich habe Letschin erreicht, den Ort, wo Fontanes Vater eine Apotheke führte und wo heute die Statue des Preußenkönigs Tradition bewahrt. [...] Während ich Fritzens Stiefelspitze berühre, verrät mir der Bronzene allerhand Bizarres: wie er 1905 als Denkmahlheld feierlich hier, in der heimlichen Hauptstadt des Oderbruchs, enthüllt wurde, vierzig Jahre lang Patina ansetzen durfte, von den Siegermächten des Zweiten Weltkrieges jedoch schnöde vom Sockel gestoßen und 1945 zum Tod durch Schrottpresse verurteilt wurde. Vaterländisch beherzte Letschiner freilich hätten ihn, sagt er, gekapert und in einer Gurken-einlegerei versteckt. Dort säuerte er nun ein paar Jahre vor sich hin, polizeilich gesucht, vom Volke bewacht, mehrfach ans Licht gezerzt, wieder eingesperrt, in den Graben geworfen, in Heu versteckt, mit der Axt versehrt und neu geehrt. „Preuße sein ist schließlich eine Ehre und kein Vergnügen!“ tönt der Bronzene. [...]

Ich salutiere, kaufe mir beim Bäcker noch eine vaterländische Semmel nebst einem „Kaffee to go.“ (Hensel 2019: 19–20)

Hier wird der familiäre Hintergrund Fontanes geschickt verwoben mit einer imaginären Welt, in der Denkmäler wie Touchscreens über die Vielschichtigkeit historischer Entwicklungen eines Ortes Auskunft geben und die Behandlung einer Statue viel aussagt über die emotionale Verbindung von Teilen der Bevölkerung mit einer lang zurückliegenden und glorifizierten Vergangenheit, neueren ideologischen Vorgaben zum Trotz. Eingebettet wird alles in eine durchaus ironische Betrachterperspektive, die die Geschehnisse mit Humor und ohne politische Scheuklappen wieder in eine Gegenwart zurückbringt, in der das Vergangene zu Gehör kommt aber nicht zu ernst genommen wird. Aber es gibt nicht nur sprechende Denkmäler in den Beiträgen zu *Wandern und Plaudern*, auch die Buchausgabe der *Wanderungen* kann sich in einen lebenden (und sprechenden) Begleiter verwandeln, beispielsweise in Kathrin Schmidts *Vier Einladungen ins Rheinsberger Kopfokino*. Hier findet ein Spiel mit verschiedenen Zeitebenen und imaginären Begegnungen vor allem mit Fontane selbst statt (auch Kurt Tucholsky erscheint, der im Rheinsberger Kontext natürlich nicht fehlen darf und mit dem Fontane schon zu Beginn des Kapitels eine Diskussion im Himmel hat). Mit der Erzählerin ist Fontane unterwegs auf Erkundungsreise, als Luftzug zwischen Seite drei und fünf, allerdings nicht immer interessiert an allem, er reagiert auch „missmu-

tig“ oder „grummelt weiter“ (Schmidt 2019: 71), aber mit Wünschen und Erinnerungen an frühere Genüsse wie frischen Fisch in der Pfanne, auch wenn „Fontane erklärt, dass Hunger den Seelen da oben zum Glück nicht mehr zusetze“ (Schmidt 2019: 73). Aber es geht um mehr als Kulinarisches, Architekturge-schichte kommt ebenso zur Sprache wie dunkle Seiten der deutschen Geschichte lange nach Fontanes Zeiten.

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht von sowohl Hensels als auch Schmidts Texten sind weit gestreut, sei es die Auswahl von Denkmälern der jeweils eigenen Umgebung als Auslöser für kreatives Schreiben nach dem Vorbild von Hensels Herangehensweise oder eine Auswahl einiger der erwähnten Personen bei Schmidt – neben Kurt Tucholsky auch seine Rheinsberger Gefährtin und spätere Frau Else Weil, eine der ersten Ärztinnen Deutschlands (sie wurde 1942 in Auschwitz ermordet) oder auch Florian Henckel von Donnersmark samt Vorfahren – die (mündliche) Interviews, (schriftliche) Tagebucheintragungen und ähnliche Aktivitäten nahelegen. Speziell bietet es sich hier auch an, der Frage nach der Bedeutung von Gender im Kanon von Literatur und Erinnerungskultur nachzugehen, die Schmidt sowohl im Hinblick auf Fontane und seine Frau Emilie als auch auf Tucholsky und Weil anspricht.

2. ANNETT GRÖSCHNERS *FONTANE KAM NICHT BIS RATHENOW* ALS BEISPIEL FÜR DEN EINSATZ IM DAF-UNTERRICHT

Als besonders geeignet für einen Einsatz im DaF Unterricht soll nun im Folgenden einer der Beiträge aus *Wandern und Plaudern mit Fontane* etwas detaillierter vorgestellt und kontextualisiert werden: Annett Gröschners Text mit dem Titel *Fontane kam nicht bis Rathenow (und in Jüterbog war er auch nicht). Mit der Regionalexpresslinie 4 durch Brandenburg via Berlin*. Diese Kurzreportage, die sich gewissermaßen als ‚Nachzügler‘ zu Gröschners 2012 veröffentlichtem Band *Mit der Linie 4 um die Welt* lesen lässt, bietet sich als ausgezeichnetes Beispiel dafür an, wie ein von Fontane inspirierter Reisetext als Einstieg in die Gegenwartsliteratur fungieren kann. Sowohl bei Fontane als auch bei Gröschner steht die Verankerung im persönlichen Erleben am Anfang des Vorhabens; wie das ihres Vorgängers ist auch Gröschners Schreiben von einem lebhaften Interesse an Landschaft, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte geleitet, von dem Wunsch, Vergangenheit und Gegenwart auszuloten und zu verstehen; und wie Fontane misst auch Gröschner der Begegnung mit den Menschen, die sie auf ihren Reisen trifft, besondere Bedeutung bei. Zwar äußert sie sich nicht mit der Direktheit Fontanes, der seinen Leser*innen verspricht: „der Mensch selber aber wird sich vor dir erschlossen haben. Und das bleibt doch immer das Beste“ (Fontane, *Wanderungen*, 1, Vorwort zur

zweiten Auflage: 14), die in *Mit der Linie 4 um die Welt* gesammelten Texte verraten aber, wie genau auch sie die Menschen und ihr Verhalten liest.

Gröschners klare, unkomplizierte Sprache, die sich an die Alltagssprache anlehnt, eignet sich gut für den DaF-Unterricht; ihr Text ist in einem Register geschrieben, das den Lernenden nicht allzu viele Schwierigkeiten bereiten sollte. Auch inhaltlich baut die Autorin Brücken, die das Lesen erleichtern: Gleich im ersten Absatz stellt sie eine Verbindung zwischen Fontanes Welt und unserer heutigen Realität her, indem sie auf den Begriff des ‚Wanderns‘ oder – allgemeiner – des Reisens eingeht und Fontanes Benutzung des Pferdefuhrwerks mit dem heutigen Reisen per Bahn in Beziehung setzt. Der zweite Absatz verdeutlicht, wie nahe die beiden Schriftsteller*innen sich stehen: In ihrem Kommentar über die Kosten des Bahnreisens knüpft Gröschner nahtlos an ein Zitat zum selben Thema aus Fontanes *Wanderungen* an; wäre die verschiedene Autorschaft nicht durch den unterschiedlichen Schriftsatz gekennzeichnet, bliebe die Bruchstelle des Dialogs unsichtbar.

Ist die Beziehung zu Fontane und der Lesekontext ihres Texts mit den *Wanderungen* auf diese Weise etabliert, ordnet Gröschner ihren Essay im nächsten Schritt in einen zweiten Schreib- und Rezeptionsrahmen ein: Sie erläutert ihr langjähriges Projekt, auf ihren Reisen überall auf der Welt mit der Linie 4 zu fahren und so – vom Zufallsprinzip geleitet – die neue Umgebung zu erkunden: „egal, ob Straßenbahn, Bus, Trolleybus, Minibus oder Regionalbahn. Einzige Bedingung, die Linie muss über der Erde fahren, man muss etwas sehen können von der Landschaft, ob Stadt oder Land, wenn man durch sie hindurchfährt.“ (Gröschner 2019: 160)

Die Weltoffenheit, das Interesse daran, bisher Unbekanntes zu erkunden – nicht nach dem Baedeker, sondern abseits der Ströme touristisch ausgetretener Wege –, veranschaulicht die Affinität zwischen der Autorin und ihrem Vorgänger und trägt dazu bei, das Interesse der Deutschlernenden anzuregen. Gröschner erleichtert den Einstieg auch insofern, als sie keinerlei Vorwissen voraussetzt, sondern ihren Leser*innen die beschriebene Reise mit der Regionallinie 4 klar vor Augen führt: „Stellen wir uns Brandenburg als Ziffernblatt vor, zeigte die Strecke des RE4 dreiviertel 7 [...]. Das Ende des kleinen Zeigers ist Jüterbog, der große endet in Rathenow.“ (Gröschner 2019: 161) Wir sind orientiert – und bereit, uns auf das Abenteuer einzulassen.

Ausgehend von Jüterbog führt Gröschner uns nun über Luckenwalde, Trebin, Ludwigsfelde und Großbeeren durch Berlin und in westlicher Richtung wieder aus der Hauptstadt hinaus, bis hin nach Rathenow. Die Abschnitte, die sie den einzelnen Städten widmet, sind unterschiedlich gewichtet, insgesamt aber ergibt sich ein Mosaik aus persönlichen Erinnerungen, Begebenheiten aus der Geschichte (in einem Zeitrahmen, der sich vom 19. Jahrhundert über Nachkriegs- und DDR-Geschichte bis in die 1990er Jahre spannt) und Kritik am heu-

tigen Zustand der Städte – durchwirkt und reliefartig in Szene gesetzt mit Zitate aus Fontanes Beobachtungen zu den beschriebenen Örtlichkeiten. Dieser vergleichende Ansatz offenbart sowohl Parallelen als auch Unterschiede. In Trebbin zum Beispiel finden beide eine Tristesse und Leblosigkeit vor, die das Vorhaben interessante Beobachtungen festzuhalten deutlich erschwert. Wenn die Autorin schließlich, „weil rein gar nichts los ist“, einen Kaffee trinkt, folgt sie damit Fontane, der befand: „Wenn man gar nichts mehr anzufangen weiß, ist das Klappern mit der Tasse noch immer das Geratenste.“ (Gröschner 2019: 166. Sie zitiert hier Fontane, *Wanderungen*, 2: 851). Andererseits zeigt sich im vergleichenden Verfahren aber auch der Wandel der Zeiten. So testet Gröschner zum Beispiel Fontanes Behauptung, dass selbst fremde Reisende sich der Bedeutung der Schlacht bei Großbeeren, in der 1813 dem Angriff der französischen Armee auf Berlin ein Ende gesetzt wurde, deutlich bewusst gewesen seien – „nicht selten“ will er die „halb zuversichtlich, halb frageweise“ gesprochenen Worte „Ah c’est le champ de bataille de Gross-Beeren!“ gehört haben. Von ihrem Standpunkt als Reisende im Jahr 2019 befindet Gröschner jedoch, dass die Befreiungskriege ihren Platz im kulturellen Gedächtnis verloren haben, nicht zuletzt, weil sie „von Schlimmerem“ „überschrieben“ wurden. Der Kriegsschauplatz ist zu einem Bild des Friedens geworden, in dem die Natur wieder die Bedeutung des Ortes bestimmt: als Nistplatz für Störche. Doch Gröschner belässt es nicht bei der Idylle; wie auch Fontane es in seinen *Wanderungen* tat, zeigt sie den Facettenreichtum des scheinbar platten Landes, wenn sie gleich im folgenden Satz die Trostlosigkeit eines hochmodernen Gefängnisses, das 2013 in Großbeeren gebaut wurde, zur Sprache bringt.

In ihrer Zwiesprache mit Fontane geht Gröschner nun aber noch einen Schritt weiter: Sie durchwirkt ihren Reisebericht mit Reflexionen über Fontanes Romanfiguren, die uns eine weitere Dimension der heutigen Stadtlandschaft erschließen. So spiegelt sich für sie der Dünkel der Kommerzienrätin Jenny Treibel und der Stolz über ihre exklusive Lebensumgebung in den „Stadtbürgerinnen [...] in den Townhouses“ im Friedrichswerder des einundzwanzigsten Jahrhunderts (Gröschner 2019: 172), und die Jungfernhöhe (die nun weniger „Heide“ als vielmehr ein gut gepflegter Park ist) weckt ein bitter-nostalgisches Empfinden, werden wir doch an Botho von Rienäckers klassenüberschreitende Liebe zu Lene Nimptsch aus Fontanes Roman *Irrungen, Wirrungen* (1887) erinnert. Bothos Präsenz, so suggeriert Gröschner, ist ebenso real wie die der Bäume des Parks: „Der Regionalexpress 4 fährt am zögernden, mit sich selbst sprechenden Botho vorbei, der ‚sein Pferd aus dem Trab in den Schritt fallen lässt““ (Gröschner 2019: 172–173).

Die in der Soziologie etablierte Einsicht, dass die Geschichten, Charaktere und Erfahrungen von Städten und Regionen, die wir aus Kunst und Literatur gewinnen, ebenso unser Bild dieser Räume beeinflussen wie die physische Um-

welt selbst (vgl. Donald 1999: 18), wird hier auf spielerische, aber aufgrund des Überraschungseffekts eindruckliche Art zum Ausdruck gebracht. Und dieser literarische Griff bereichert nicht nur die vorliegende Reisebeschreibung, er macht auch neugierig auf mehr und liefert einen Einstieg in andere, auch in fiktionale Texte Gröschners.

Für den DaF-Unterricht bietet es sich an, in einem nächsten Schritt Gröschners kurze Erzählung *Rest Esplanade* zu lesen, die sich der Frage widmet, wie der genius loci des Potsdamer Platzes, der sich zur Zeit der Entstehung des Texts (Mitte der 1990er Jahre) im Umbruch von Brachland im Schatten der Mauer zu architektonischer und kommerzieller Neugestaltung befand, am besten zu erschließen sei. In einer Begegnung zweier Personen auf diesem palimpsestartigen Terrain im Herzen Berlins wird, vereinfacht formuliert, die Position der narrativen Annäherung, die sich aus Geschichte, kreativer Fantasie und körperlicher Erfahrung des Raumes speist, gegenübergestellt mit der fotografischen Akkuratheit des Vermessers, der sich dem Anliegen verschreibt, die „Spuren fest[zuh]alten, ehe sie wieder verschwinden, versiegelt werden mit Beton“ (Gröschner 1998: 192). Beide Ansätze werden als berechtigt und nachvollziehbar dargestellt; als die Protagonisten jedoch unversehens ins Jahr 1945 und in einen Bombenangriff auf das Hotel Esplanade katapultiert werden, zeigt sich, dass der Fotograf diesem Zeitsprung nur verwirrt, ohne Möglichkeit der Verarbeitung gegenübersteht, während der narrative Ansatz sich als derjenige erweist, der wahres Verständnis, Orientierung und Integration des Erlebten in das moderne Bewusstsein erlaubt. In Anlehnung an das aristotelische Geschichtsverständnis schließt Gröschner: „Die Geschichten leben von den Erfindungen, die ihnen die Wahrhaftigkeit geben“ (Gröschner 1998: 196).

Die Idee, dass Fiktion die Wahrnehmung der Realität bereichert, ermöglicht auch den Zugang zu Gröschners Roman *Walpurgistag* (2011). Anstoß zu diesem Roman war ein Radioaufruf, der Zuhörer*innen dazu einlud aufzuschreiben, wie sie den 30. April 2002 verbracht hatten. Auf der Grundlage der zahlreichen Einsendungen spann Gröschner dann ihre Fiktion. So entstand ein Panorama von Lebenswegen, die sich kreuzen und die, in der Verdichtung der Netze von Begegnungen, Beobachtungen und Alltagserfahrungen, ein vielschichtiges Bild der Stadt Berlin weben. Neben der Verknüpfung von Fakt und Fiktion wird hier ein weiteres Strukturprinzip deutlich, das in Gröschners Schreiben einen wichtigen Platz einnimmt: die Mehrstimmigkeit. In einem 2015 an der Berliner Universität der Künste gehaltenen Vortrag formulierte sie: „Ich bin *eine* Stimme, aber ich arbeite selbst gern mit Stimmen, die ich zu Kollektiven forme“ (Gröschner 2015).

Dieses Prinzip der Mehrstimmigkeit führt uns zurück zu Gröschners schon eingangs erwähntem Projekt, mit der Linie 4 die Welt zu „er-fahren“. Sollten ausgewählte Passagen des Bands *Mit der Linie 4 um die Welt* im Fremdsprachen-

unterricht gelesen werden, so wird in dem hier betrachteten Kontext der Vergleich mit Fontanes *Wanderungen* im Vordergrund stehen; aber die Idee des Reisenden und Beobachters als Sammler und Verarbeiter von Stimmen und Perspektiven soll dabei nicht aus dem Blick verloren werden. Hinter allem jedoch steht die Freude am Abenteuer des Entdeckens: „der Zufall“, schreibt Gröschner, „[...] ist der beste Weg, fremde Orte kennenzulernen.“ (Gröschner 2012: 18). Und auch Fontane ist diesem Prinzip in den *Wanderungen* verpflichtet: „Der Zufall wolt’ uns wohl“ (Fontane, *Wanderungen*, 2: 851). Eine genauere vergleichende Analyse der Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen von Fontanes *Wanderungen* und Gröschners Linie-4-Projekt soll hier als Arbeitsauftrag für Lernende empfohlen sein. Und eine Fülle weiterer Arbeitsaufträge bietet sich an; denn Gröschners Texte fordern in besonders eindringlicher Weise dazu auf, eigene Kreativität zu entwickeln. Sie lassen sich als Anstoß dazu lesen, eigene Reisebeobachtungen zu schreiben, bekannte Romanfiguren in die heutige Umwelt zu versetzen, dokumentarisch erfasste Stimmen und Erfahrungen in Fiktionen zu verweben und Orte durch Geschichten und Fiktionen zum Leben zu erwecken. Und damit sind wir wieder bei Fontane. „[W]orauf es mir ankommt“, schrieb er in einem Brief an Ernst von Pfuel, dem er von seinem *Wanderungen*-Projekt berichtete „[ist] die Belebung des Lokalen, die Poetisierung des Geschehenen“ (Fontane an Ernst von Pfuel: 115).

3. AUSBLICK UND WEITERE ANREGUNGEN

Wir wollen abschließend noch einige kurze Hinweise auf andere Materialien geben, auf deren Grundlage sich die Verbindung zwischen der Lektüre von Fontanes *Wanderungen* und der landeskundlichen, kreativen und literaturkritischen Beschäftigung mit der Gegenwart im DaF Unterricht herstellen ließe.²

Ein mehr auf landeskundliche Aspekte fokussierter Ansatz, der aktuelle Beschäftigungen mit Fontane im Film einbezieht, könnte beispielsweise auch zu einem Vergleich mit unseren neuen literarischen Auseinandersetzungen dienen. Dabei wären zum einen die fünfteilige rbb-Reihe *Die Entdeckung der Heimat – Fontanes Wanderungen durch die Mark*, die im Dezember 2019 ausgestrahlt wurde und auf die über die rbb Webseite³ und auf dem ARD Mediathek

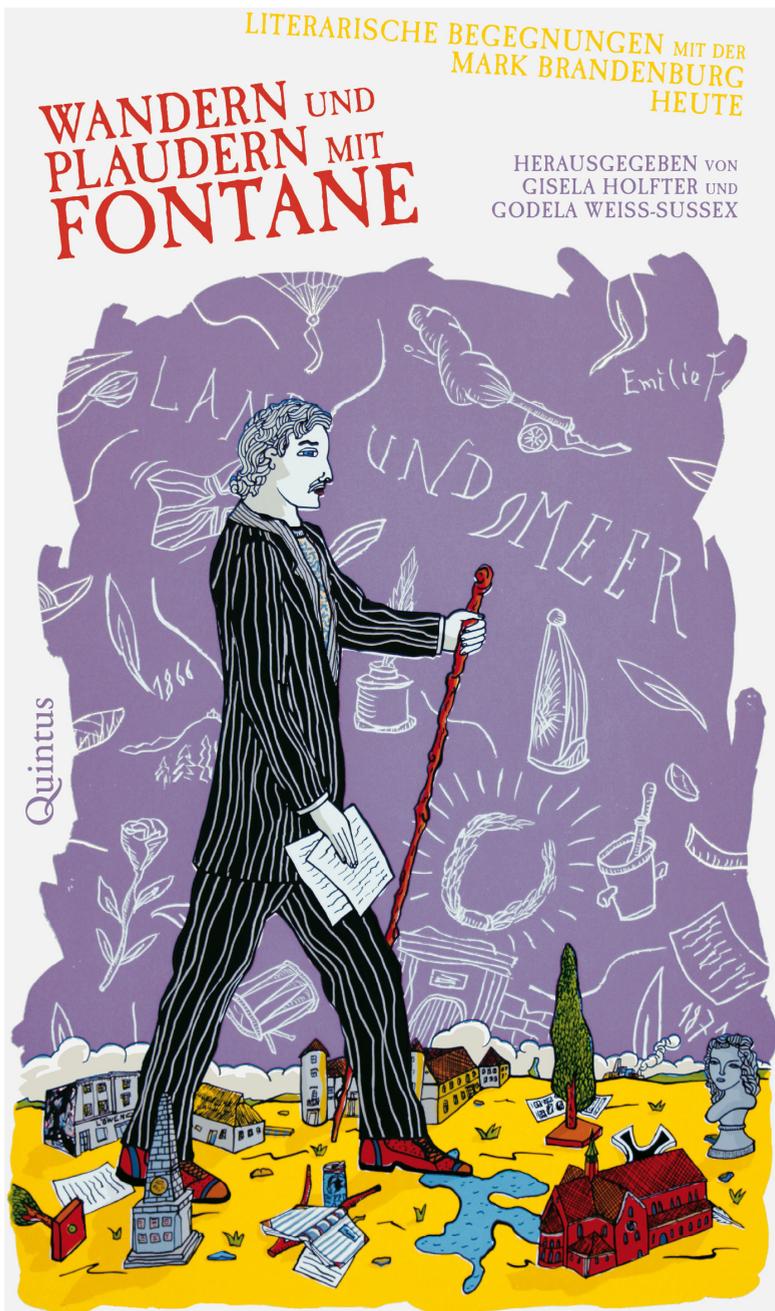
² Für diejenigen, die sich gleich ganz Fontane und seinen *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* widmen wollen, wäre besonders die überarbeitete Neuausgabe *Die schönsten Wanderungen durch die Mark Brandenburg: Ausgewählt und mit einem Nachwort von Günter de Bryn* zu empfehlen.

³ <https://www.rbb-online.de/doku/die/die-entdeckung-der-heimat/fontanes--grafschafft-ruppin-.html> [28.02.2020].

Server⁴ zugegriffen werden kann, zu nennen. Hier dient der Schreibtisch Fontanes dem (in entsprechendem Gewand gekleideten) Schauspieler Fabian Hinrichs als Ausgangspunkt, um die „Grafschaft Ruppin“, das „Oderland“, „Havelland“, „Spreeland“ und die „Fünf Schlösser“ zu erkunden. Der Film, nach dem Konzept des Autors und Regisseurs Johannes Unger, vermittelt Informationen zu Fontane selbst wie zu den *Wanderungen* und stützt sich dabei auf alte Fotos, Gemälde und Archivmaterial. Einen anderen, rein auf Text und Bild konzentrierten Ansatz wählte Bernhard Sallmann, der sich bereits seit 2016 in einer vierteilig konzipierten Filmreihe mit den *Wanderungen* auseinandersetzt, beginnend mit *Oderland. Fontane* (2016, 72 Minuten), gefolgt von *Rhinland. Fontane* und *Spreeland. Fontane*. Die drei Porträts von je gut einer Stunde sind auf einer DVD zusammengefasst und wurden Ende 2019 durch den vierten und längsten Teil ergänzt: *Fontanes Wanderungen: Havelland* (109 Minuten). Sallmann verbindet wechselnde Landschaftsbilder mit entsprechenden Auszügen aus Fontanes Texten, die, wie der eingangs eingeblendete Text verheißt, eine „poetische und filmische Landvermessung“ darstellen und „ein Gespräch des 19. Jahrhunderts mit unserer Gegenwart“. Die Darstellungen, die für das Kino produziert wurden, können bei verschiedenen Anbietern heruntergeladen werden.

Eine Heranführung an die genauere Auseinandersetzung mit den Texten in unserem Band *Wandern und Plaudern* wäre auch bildlich möglich und zwar anhand des Umschlagbildes des Buchs. Dieses wurde 2013 von dem deutschen Maler und Grafiker Moritz Götze in Mischtechnik kreiert und *Fontane – Land und Meer* betitelt. Die DaF-Studierenden sehen sich hier mit einem hochgewachsenen Mann in gestreiftem Anzug konfrontiert, der mit seinem Wanderstab in der einen Hand und beschriebenen Zetteln in der anderen als riesenhafte Gestalt über Häuser, Kirchen und Schlösser sowie Seen und Denkmäler auf gelbem Grund hinwegschreitet, vor einem violetten Hintergrund, mit weißen Zeichnungen verschiedener Gegenstände (wie beispielsweise einer Schreibfeder im Tintenglas) sowie den Worten „Emilie“ (Fontanes Frau) und „Land und Meer“. Diese Konzentration vieler Elemente aus den *Wanderungen* und aus Fontanes Leben, in Verbindung mit den kontrastreichen Farben (zu denen auch das dunkle Rot für Fontanes Schuhe, eine Kirche und den Wanderstab beiträgt), sorgt mit den skizzenhaften Zeichnungen für eine sehr moderne Übersetzung der Landschaftsdarstellungen des 19. Jahrhunderts und erlaubt den Studierenden von Anfang an den Einbezug von Imagination und eine kreative und spielerische Auseinandersetzung mit Fontane und den Texten der Gegenwartsautor*innen.

⁴ [https://www.ardmediathek.de/rbb/player/Y3JpZDovL3JiY1vbmhpbmUuZGUvZG9rdS8yMDE5LTE3VDIwOjE1OjAwX2M1MDIyZjY3LTQwNTctNDU3ZS1hYmJjLTNhOTUxMDJiODJlM09mb250YW5lc0tZ3JhZnNjZGFmdC1yYXBwaW4t/ \[28.02.2020\]](https://www.ardmediathek.de/rbb/player/Y3JpZDovL3JiY1vbmhpbmUuZGUvZG9rdS8yMDE5LTE3VDIwOjE1OjAwX2M1MDIyZjY3LTQwNTctNDU3ZS1hYmJjLTNhOTUxMDJiODJlM09mb250YW5lc0tZ3JhZnNjZGFmdC1yYXBwaW4t/ [28.02.2020]).



Insgesamt gesehen – wenn Literaturdidaktik und „Literarisches Lesen“ tatsächlich „die Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit für die in literarischen Texten enthaltene indirekte Form der Wissensvermittlung über Welt und Menschen“ meint (Paefgen 2006: VIII) – können wir mit unseren Beispielen auf Möglichkeiten der gleichzeitigen Vermittlung von Gegenwartsliteratur und der des 19. Jahrhunderts verweisen. Es geht auch im Doppelpack.

LITERATUR

- Baumann, Beate: *Sprach- und kulturelles Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme 2018.
- Benjamin, Walter: *Fontanes Wanderungen durch die Mark Brandenburg*. In: Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*, VII.1., Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991, S. 137–145.
- Dobstadt, Michael: ‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF Kontexten. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46 (2009), S. 21–30.
- Donald, James: *Imagining the Modern City*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1999.
- Esselborn, Karl: *Die Krise des europäischen Reisens und die neue Topographie der Welt. Reiseliteratur als zentraler Gegenstand interkultureller Literaturwissenschaft*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30 (2004), S. 285–324.
- Esselborn, Karl: *Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF Lerner*. In: Chlosta, Christof / Jung, Matthias (Hg.): *Deutsch integriert*. Göttingen: Universitätsverlag 2008, S. 33–48.
- Fontane, Theodor, *Sämtliche Werke* (HFA). Hg. von Walter Keitel und Helmuth Nürnberg, München: Hanser, 1962–97.
- Fontane, Theodor: *Wanderungen durch die Mark Brandenburg*. (HFA II), S. 1–3.
- Fontane, Theodor: *Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Vorwort zur zweiten Auflage*. (HFA II.1), S. 12–14.
- Fontane, Theodor: *Brief an Wilhelm Hertz*, 24.01.1861. (HFA IV.2), S. 51–52.
- Fontane, Theodor: *Brief an Ernst von Pfuel*, 18.10.1864. (HFA IV. 2), S. 115–116.
- Fontane, Theodor: *Brief an Max von Bredon*, 15.05.1891. (HFA IV.4), S. 119–120.
- Fontane, Theodor: *Die schönsten Wanderungen durch die Mark Brandenburg: Ausgewählt und mit einem Nachwort von Günter de Bruyn*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2017.
- Gröschner, Annett: *Fontane kam nicht bis Rathenow (und in Jüterbog war er auch nicht). Mit der Regionalexpresslinie 4 durch Brandenburg via Berlin*. In: Holfter, Gisela / Weiss-Sussex, Godela (Hg.): *Wandern und Plaudern mit Fontane – Literarische Begegnungen mit der Mark Brandenburg heute*. Berlin: Quintus 2019, S. 160–175.

- Gröschner, Annett: *Mit der Linie 4 um die Welt*. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2012.
- Gröschner Annett: *Rest Esplanade*. In: Becker, Jürgen Jakob / Janetzki, Ulrich (Hg.): *Die Stadt nach der Mauer. Junge Autoren schreiben über Berlin*. Berlin: Ullstein 1998, S. 189–96.
- Gröschner, Annett: *Ich habe euch ein Bild mitgebracht. Sieben Dinge aus dem Bauchbladen einer Gegenwartsautorin*. Unveröffentlichter Vortrag, Universität der Künste Berlin, 02.12.2015.
- Gröschner, Annett: *Walpurgistag*. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2011.
- Hensel, Kerstin: *Die Flötensänger des Birnbaums*. In: Holfter, Gisela / Weiss-Sussex, Godela (Hg.): *Wandern und Plaudern mit Fontane – Literarische Begegnungen mit der Mark Brandenburg heute*. Berlin: Quintus 2019, S. 15–27.
- Holfter, Gisela: *Historizising the Conversation*. In: *Unterrichtspraxis – Teaching German*. Bd. 52/2 (2019), S. 130–137.
- Holfter, Gisela / Weiss-Sussex, Godela (Hg.): *Wandern und Plaudern mit Fontane – Literarische Begegnungen mit der Mark Brandenburg heute*. Berlin: Quintus 2019.
- Paefgen, Elisabeth: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2006.
- Sallmann, Bernhard: *Oderland. Fontane* (2016, 72 Minuten). *Rhinland. Fontane* (2017, 67 Minuten), *Spreeland. Fontane* (2018, 79 Minuten), *Fontanes Wanderungen: Havelland* (2019, 109 Minuten).
- Schiedermair, Simone: *Texte zur Fremde – Ein Projekt zum Sprachenlernen mit literarischem Übungsmaterial*. In: Chlosta, Christof / Jung, Matthias (Hg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2010, S. 5–20.
- Schmidt, Kathrin: *Vier Einladungen ins Rheinsberger Kopfkeino*. In: Holfter, Gisela / Weiss-Sussex, Godela (Hg.): *Wandern und Plaudern mit Fontane – Literarische Begegnungen mit der Mark Brandenburg heute*. Berlin: Quintus 2019, S. 65–79.
- Unger, Johannes: *Die Entdeckung der Heimat – Fontanes Wanderungen durch die Mark Brandenburg*. In: rbb 2019 (fünf Teile: Grafschaft Ruppín, Oderland, Havelland, Spreeland und Fünf Schlösser). Online: <https://www.rbb-online.de/doku/die/die-entdeckung-der-heimat/fontanes--grafschafft-ruppín.html>; <https://www.ardmediathek.de/rbb/player/Y3JpZDovL3JiYi1vbmxpbnUuZGUvZG9rdS8yMDE5LTEyLTE3VDIwOjE1OjAwX2M1MDIyZjY3LTQwNTctNDU3ZS1hYmJlLTNhOTUxMDJiODJlMm9mb250YW5lc0tZ3JhZnNjaGFmdC1ydXBwaW4t/> [20.01.2020].

III ANNÄHERUNGEN

Irena Samide (Ljubljana)

VON TEICHEN ZU TEEBEUTELN:
LITERATURDIDAKTISCHE ANNÄHERUNGEN AN DIE
GEGENWÄRTIGE LYRIK

„Mein Gedicht ist mein Messer – aber es eignet sich nicht zum Kartoffelschälen,“¹ lautet die bekannte Devise Hans Magnus Enzensbergers. Die Frage, wozu sich Gedichte eignen, worin ihr möglicher ‚Mehrwert‘ besteht und welche Rolle sie – falls überhaupt – im DaF-Unterricht spielen können, ist nicht einfach zu beantworten, umso weniger, wenn das Zielpublikum differiert bzw. nicht immer von vornherein festgelegt ist. Oft geht es – so auch in diesem Beitrag – um einen Spagat zwischen dem (universitären) Literaturunterricht und dem DaF-Unterricht mit dem Ziel, Studierenden der Germanistik, unter denen sich viele zukünftige DaF-Lehrkräfte befinden, Modelle und Muster mit auf den Weg zu geben, mittels deren sie in ihrem späteren Berufsleben souveräner und entschlossener die literarischen Kompetenzen ihrer Lernenden werden fördern können. Der folgende Beitrag bietet kein universal einsetzbares Modell einer ‚Lyrikstunde‘: Die Gruppendynamik, die Leistungs- und Aufnahmefähigkeit der Studierenden bzw. Lernenden, ihre Fähigkeit zum literarischen Gespräch, literaturwissenschaftliche und -geschichtliche Vorkenntnisse, spontane Einfälle, Assoziationen etc. – all dies spielt eine sehr wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle für gelungenen Unterricht. Auf welche Art und Weise die Deutschlernenden *und* die Deutschlehrenden für die Arbeit mit lyrischen Texten sensibilisiert und motiviert werden können, lautet die zentrale Frage, die im Folgenden beantwortet werden sollte.

LYRIK IM DAF-UNTERRICHT: *MISSION IMPOSSIBLE?*

Egal, was für eine enthusiastisch-subjektive, literaturidealisierende und -anhimmelnde Brille die Dozierenden tragen: Lyrische Texte stellen nicht nur für DaF-Lernende, sondern auch für Studierende der (internationalen) Germanistik oft eine schwer zu überwindende Hürde dar. Woher kommt die Angst vor einem

¹ Die Aussage „Mein Gedicht ist mein Messer“ stammt von Wolfgang Weyrauch, Hans Magnus Enzensberger (1961: 146) ergänzte sie in seinem poetologischen Aufsatz *Scherenscheifer und Poeten*.

geformten, poetischen Text? Einer der Gründe dürfte der normative, literaturhistorisch konzipierte gymnasiale Literaturunterricht sein, in dem Gedichte meist auf eine referentielle Inhaltssicherung sowie eine Analyse ihrer formalen Struktur reduziert werden, ohne dass die Frage nach dem ‚Sinn‘ bzw. dem ‚Wozu‘ dieser Analyse für die Texterschließung aufgeworfen würde. Im Gegensatz zu deutsch-didaktischen Ansätzen der letzten dreißig Jahre, die sich stark an den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht anlehnten und somit die Lesenden, überspitzt formuliert, manchmal nicht mehr als Diener des Textes, sondern als dessen Herren betrachteten,² ist die ursprüngliche Ehrfurcht vor der Größe und der Unantastbarkeit eines literarischen Textes, auch aus nationalsprachlichen und identitätsbildenden Gründen, noch immer mehr als präsent. So bleiben Gedichtanalysen im muttersprachlichen Unterricht für beide Seiten, für die Lehrenden ebenso wie für die Lernenden, weitgehend eine notwendige, da ‚von oben‘ oktroyierte Last.

So muss im universitären Literaturunterricht grundsätzlich von vorn begonnen werden, von der Weckung der Lust an der Literatur³ bis zur Bewusstmachung grundlegender Verfahren, Prozesse und Vorgehensweisen, die im Rahmen einer Literaturanalyse hilfreich sein können. Es geht nicht nur darum, dass die Studierenden lernen, mit literarischen Texten umzugehen, sondern auch darum, den zukünftigen Lehrer*innen Mittel und Modelle anzubieten, die sie später in die Klasse transportieren können. Auch deswegen soll der fremdsprachlichen Hochschulliteraturdidaktik, die innerhalb des Germanistikstudiums meist als Stiefkind betrachtet wird, angesiedelt im fließenden Bereich zwischen der Literaturwissenschaft und der allgemeinen DaF-Didaktik, ihre Relevanz zuerkannt werden.

Oft zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der recht lebendigen und gewinnbringenden literaturdidaktischen Forschung der letzten Jahre und einem Mangel an geeigneten Lehrmaterialien sowie der Umsetzung neuer Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis. Die Gegenwartsliteratur – und insbesondere die Gegenwartsliteratur – scheint im DaF-Unterrichtsalltag tatsächlich kaum eine Rolle zu spielen. Einer von den wahrscheinlich triftigsten Gründen dafür ist die Zurückhaltung der Lehrenden: Wie Almuth Meissner bereits 2011 konstatiert, scheint die Lyrik der unmittelbaren Gegenwart ein „besonders komplexer und komplizierter Teilbereich“ zu sein, so dass sich die Lehrenden „vor allem an bewährten Themen

² Die Richtlinien zum handlungs- und produktionsorientierten Unterricht etwa von Gerhard Haas (1997) waren wegweisend für unzählige literaturdidaktische Anleitungen.

³ Neva Šlibar spricht im poetischen Prolog ihrer Monographie *Rund um Literatur* (2009) über drei Arten der Lust an der Literatur: Von der Lust am Wahrnehmen, d. h. an der Sichtbarkeit der Welt, von der Lust am Denken, d. h. von der Lesbarkeit der Welt sowie von der Lust am Handeln, das bedeutet an der Veränderbarkeit der Welt. Vgl. Šlibar (2009: 9–15).

und kanonisierten Texten orientieren und wenig Neigung zeigen, sich mit der aktuellen Literatur auseinanderzusetzen“ (Meissner 2011: 194). Bei Texten der Gegenwartsliteratur lassen sich ja „verbindliche Aussagen über ihren literarischen und didaktischen Wert ungleich schwerer als bei kanonisierten Texten [...] treffen“ (Burtscher 2003: 4), obwohl – zumindest vorübergehend – hier die in den letzten Jahren erschienenen Anthologien, die sich der neuen deutschen Lyrik widmen, die Funktion eines materialen Kanons übernehmen könnten (vgl. Korte 2002: 73). Wenn das Unbehagen die zeitgenössische Literatur betreffend bereits im muttersprachlichen Deutschunterricht zu spüren ist, dann ist diese Unsicherheit im DaF-Unterricht noch viel potenziierter.

In den DaF-Lehrwerken sind literarische Texte nach wie vor eine Seltenheit und auch dort, wo sie vorkommen, werden sie in der Regel entweder für grammatische Zwecke instrumentalisiert oder auf ihre rein dekorative Funktion reduziert; es fehlen adäquate Hinweise, Richtlinien oder Übungen für die Arbeit mit ihnen. Es werden außerdem über Jahrzehnte meist die gleichen Texte herangezogen, so scheint sich in der Praxis bereits ein Kanon für den DaF-Unterricht herausgebildet zu haben. Im Bereich der Lyrik sind vor allem kurze, aussagekräftige, sprachlich (!) leicht verständliche Gedichte der konkreten Poesie, namentlich Ernst Jandls, beliebt, weiters Erich Frieds entwaffnende und scheinbar naiv anmutende Liebesgedichte, deren Ironie jedoch gerade im fremdsprachlichen Unterricht leider (zu) oft zu kurz kommt; dazu kommen noch die Unterrichtsklassiker wie Goethes *Erlkönig* oder Heinrich Heines *Lorelei*. Neue deutsche Lyrik findet sich dabei kaum. Bei ihr gesellt sich der bereits vorhandenen Angst vor Leerstellen und Ungewissheiten noch die Frage nach der Relevanz der Texte hinzu. Was wählen, wenn der lyrische Gegenwartskanon – da sind sich fast alle Forschenden einig – durch Hierarchielosigkeit sowie eine „Tendenz zur Diversifizierung“ (Korte 1999: 99) gekennzeichnet ist und im Grunde genommen eher ein „in die Fläche reichendes, horizontales Nebeneinander unterschiedlicher Lyrik-Sektoren“ darstellt (Korte, ebd.)? Dabei wird oft fast vergessen, dass im Fokus des fremdsprachlichen Unterrichts gerade nicht unbedingt die Repräsentativität, sondern andere Auswahlkriterien – wie vor allem Ansprechbarkeit, Kulturvermittlung, auch pure Lust am Text und an der Sprache – eine Rolle spielen sollten, von der Offenheit und Vieldeutigkeit literarischer Texte sowie einer möglichen Anschlusskommunikation ganz zu schweigen. Daher können die folgenden Beispiele, die ich für meinen eigenen Unterricht⁴ ausgewählt habe, nur einen Entwurfscharakter aufweisen, sie sollten eine erste Orientierung bieten und den Lehrenden als Impuls für ihre eigenen Vorgehensweisen in der Klasse bzw. im Seminarraum dienen.

⁴ Er fand mit Studierenden des 2. Jahrgangs Germanistik (Bachelorstudium) am Institut für Germanistik der Universität Ljubljana/Slowenien statt.

Fällt die Entscheidung für die neuere deutsche Lyrik, so bietet sich die „erste Garde der schon älteren jungen deutschen Gegenwartsliteratur“ (Berg 2008: 14) an, wozu Autoren und Autorinnen gehören, die Ende der 1960er bis Ende der 1970er Jahre geboren wurden und alle um das Jahr 2000 mit ihren Gedichten an die Öffentlichkeit traten, sei es in Form von Veröffentlichungen in Anthologien oder mit eigenen Gedichtbänden. Bei dieser „vollkommen neuartigen Generation von Dichtern“ (Braun 2006: 38) handelt es sich um Namen wie Nico Bleutge (*1972), Daniel Falb (*1977), Hendrik Jackson (*1971), Steffen Popp (*1978), Marion Poschmann (*1969), Sabine Scho (*1970), Uwe Tellkamp (*1968), Anja Utler (*1973), Jan Wagner (*1971) und Monika Rinck (*1969), um nur die auffälligsten zu nennen (vgl. ebd.: 40).

In meine subjektive Auswahl gelangen zwei sehr unterschiedliche Stimmen dieser Generation: Monika Rinck, eine Autorin, die die Lyrik geradezu zur „Muster-gattung öffentlicher Kommunikation“ (Metz 2018: 73) transformiert hat, und Jan Wagner, einer von denen, die „sich an Topoi und Topographien, Mythen und Metaphoriken althergebrachter Dichtkunst“ (Braun 2006) gebunden fühlen.

MONIKA RINCK: *TEICH*

Die Autorin, die als „quecksilbriger“ (Braun 2011) Star der Szene titulierte wird, veröffentlichte ihre ersten Gedichte 2003 in der Anthologie *Lyrik von jetzt*⁵, sie fand sehr schnell Anerkennung und avancierte bald zur gefeierten Autorin. 2004 erschien ihr Debütband *Verzückte Distanzen*, bis 2019 folgten mehr als 20 Veröffentlichungen unterschiedlichster und oft auch schwierig kategorisierbarer Genres, von Gedicht- und Essaybänden zu Geschichten, Skizzen, Prosagedichten, Hörbüchern und sogar einer Sammlung von Streitschriften (Rinck 2015). Von ihren Gedichten ist das Feuilleton fast einstimmig fasziniert, u. a. auch deswegen, weil sich ihre Lyrik auf einem „gleichmäßigen, aber auch atemberaubend hohen Niveau“ (Metz 2018: 75) bewege. Besonders positive Resonanz lösten die 2012 herausgegebenen *Honigprotokolle* aus, mit denen die „Tonlagen-Meisterin“ (Hartwig 2012) bei Weitem nicht nur ihre Gelehrtheit und Gewandtheit in literatur- und kunstgeschichtlichen Bereichen zeigte, sondern vor allem auf die ungeheure poetische Kraft des Lyrischen hinwies. Sowohl für den DaF- als auch für universitären Literaturunterricht mögen auch ihre Inszenierungs- und Präsentationsfähigkeit von Vorteil sein; für eine mögliche komplexere Projektarbeit, die u. a. das

⁵ Die Internetpräsenz der Autorin ist überwältigend; alle grundlegenden Informationen zu ihren Veröffentlichungen, Übersetzungen und Liveauftritten finden sich auf ihrer gut betreuten und sorgfältig strukturierten Homepage: <http://www.begriffsstudio.de/> [29. Mai 2020].

Deutsche als Spracharsenal recherchieren würde, könnte sicherlich auch das als *work in progress* konzipierte Online-Lexikon *begriffstudio* interessant sein, in dem die Autorin vielfältige merkwürdige Wortbildungen, sprachliche Entgleisungen und mediale Neologismen festhält und sich mit ihnen auf eine höchst innovative und assoziationsreiche Weise auseinandersetzt.

Für die hier modellierte Lyrik-Unterrichtsstunde wird ihr Gedicht *teich* herangezogen, das sich in die Reihe der Gedichte des 21. Jahrhunderts einordnet, in denen eine „Aktualisierung und Modernisierung der ehrwürdigen Gattung Naturgedicht“ (Braun 2007: 465) zu beobachten ist. Somit lässt sich das Gedicht fast nahtlos in eine der literaturgeschichtlichen Lehrveranstaltungen eines „üblichen“ Germanistikcurriculums – etwa der Epoche der Romantik – einbetten.

teich:

sagt er: das leid ist ein teich.
sag ich: ja, das leid ist ein teich.
weil das leid von fischen durchschossen
in einer mulde liegt und faulig riecht.
sagt er: und die schuld ist ein teich.
sag ich: ja, die schuld auch teich.
weil die schuld in einer senke schwappt
und mir bei hochgerecktem arm bereits
zur aufgedehnten achselhöhle reicht.
sagt er: die lüge ist ein teich.
sag ich: ja die lüge ebenso teich.
weil man im sommer des nachts
am ufer der lüge picknicken kann
und immer dort etwas vergißt.⁶

Das Schöne an manchen zeitgenössischen Gedichten ist, und *teich* ist dabei keine Ausnahme, dass sie auf *lyrikline.org* in Originaltonaufnahme verfügbar sind: Die Stimme der Autorin verleiht dem Hörgenuss eine zusätzliche, exklusive und authentisch-vertraute Dimension zugleich, die durch das klassische Vorlesen im Unterricht keineswegs erreicht werden könnte. Vom genauso auf *lyrikline.org* zugänglichen Video wäre – um den Studierenden/Lernenden einen möglichst breiten Assoziationsraum zu gewähren – wenigstens in diesem ersten Schritt abzuraten. Der Zauber, den das genuin Poetische des Gedichts nach dem Einstieg über die Audiokomponente hinterlässt, ist ohnehin gewaltig. Gerade deswegen empfiehlt es sich, dieses Unausgesprochene nicht gleich mit einer Formanalyse zu entzaubern, sondern zunächst auf das Sinnliche aufmerksam zu machen:

⁶ Das Gedicht wurde dem Internetportal *lyrikline.org* entnommen: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/teich-1840> [13. Dezember 2019].

„Mit welcher Farbe würden Sie das Gedicht assoziieren?“ lautet die erste, sicherlich unerwartete Frage unmittelbar nach dem Hören. Erst jetzt begreifen die Studierenden, warum auf ihren Bänken bunte Papierblätter ausgebreitet waren. Jede*r entscheidet sich für eine Farbvariante und hebt das Blatt hoch. „Warum haben Sie sich für das Grün entschieden?“ „Weil im Zentrum die Natur steht.“ „Und warum blau?“ „Sehnsucht.“ „Warum assoziieren Sie das Gedicht mit der gelben Farbe?“ „Wegen des Sommers.“ „Und warum steht bei Ihnen Weiß?“ „Ich weiß nicht, es wirkt so unschuldig.“⁷ Und so geht die Runde herum. Die Sinne sind eröffnet, die Neugier ist gestiegen, das häufigste Wort, das fällt – und einfällt – heißt *Natur*.

Es mag auf den ersten Blick ungewöhnlich klingen, dass gerade bei einer urbanen Autorin, als welche Monika Rinck zweifellos bezeichnet werden kann, das Naturelement in den Fokus rückt. Aber nur auf den ersten Blick. Bereits Erk Grimm (2007) weist darauf hin, dass in der Gegenwartslyrik die klassischen Naturmotive wie Wald, Wiese, Wüste aufgrund dessen, dass sie „langzeitig beobachtbare Ganzräume“ (Grimm 2007: 484) darstellen, geradezu suspekt klingen. Statt dieser romantischen Topoi treten in der Lyrik von heute insbesondere „städtische Ruhezone[n]“ auf, „vor allem stille Parks, Gärten und Teiche“ (ebd.), wobei diese „Beschwörung von Naturzeichen“, wie sie Peter Geist (2007: 457) bezeichnet, nicht mit einer „Rückkehr zum traditionellen Naturgedicht als Gegenbild zu urbanen Zumutungen“ (ebd.) verwechselt werden sollte. Im schulischen bzw. universitären Umfeld bieten sie jedoch eine willkommene Grundlage, von der ausgehend vielfältige Parallelen und Differenzen – je nachdem, was für Leseerfahrungen die Lernenden/Studierenden besitzen – gezogen werden können, sei es zur traditionellen Lyrik der Romantik oder zu anderen (auch zeitgenössischen), den Lernenden bereits bekannten poetischen Zeugnissen.

Aber diese möglichen literaturgeschichtlichen Anspielungen sollten zunächst noch eine untergeordnete, höchstens eine unbewusste Rolle spielen. Es reicht vollkommen, wenn in dieser Phase lediglich die von den Studierenden genannten Stimmungsbilder und Stimmungslagen samt ihren häufigsten Assoziationen sowie dem vermutlichen Rahmenthema – also *Natur* – an der Tafel festgehalten werden. Rein sprachlich eignet sich der Text sehr gut für die Lernenden auf dem Niveau B1/B2 und die wenigen Worte, die einer Erklärung bedürfen – etwa *die Mulde, die Senke, schwappen*, vielleicht auch *das Ufer* – lassen sich mühelos mittels einer einzigen vergrößerten Fotografie veranschaulichen, die am besten genauso an die Tafel geheftet wird. Die Wortschatzarbeit wird in literaturwissenschaftlichen Diskussionen meist als störender Faktor empfunden, deswegen legen nur

⁷ Der exakte Wortlaut der Antworten soll möglichst authentisch die konkrete Unterrichtssituation widerspiegeln.

wenige literaturdidaktische Reflexionen darauf Wert. In der Praxis zeigt sich jedoch oft, dass gerade die Verstehensschwierigkeiten das Unbehagen und die Unsicherheit im Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht zusätzlich potenzieren und einer der wichtigsten Gründe für die mangelnde Responsivität der Studierenden bzw. Lernenden sind.

Um nicht in die klassische Gedichtanalyse-Falle (d. h. automatisierte und unreflektierte Aufforderung zur Bestimmung der Strophen- und Versanzahl, des Rhythmus, des Metrums, rhetorischer Figuren etc.) zu tappen und gleichzeitig die übliche Frage-Antwort-Unterrichtskonstellation zu überwinden, werden die Studierenden nach dem ersten Sondierungsgespräch in Kleingruppen aufgeteilt. Übereinstimmend mit Groddecks (1999) Überzeugung, Wiederholung sei das fundamentale poetische Prinzip, werden sie zunächst aufgefordert, im Gedicht Wiederholungsstrukturen (samt Variationen und Modifikationen sowie Kontrastierungen und Oppositionen) aufzufinden und sich Gedanken über ihre Wirkung und Funktion zu machen. Die eine Gruppe konzentriert sich dabei auf die Wiederholungen auf der Lautebene, die zweite auf die Wiederholungsstrukturen auf der morphologischen Ebene, die dritte untersucht die syntaktische Ebene und die vierte, leistungsstärkste Gruppe, fokussiert sich auf lexikalisch-semantische Paradigmen, die sich aus dem Gedicht herauslesen lassen.

Ergebnisse der in den Gruppen gemachten Analysen lauten in komprimierter Form folgendermaßen: Das Gedicht baut auf Klang und Rhythmus, aber auch auf Pausen und Zäsuren. Auf der Lautebene gibt es erstaunlich viele Wiederholungen, die eine unheimliche Musikalität und Poetizität hervorrufen. Das Gedicht wird durch die alliterierenden l-, t- und sch-Laute geradezu getragen, aber auch die a-Rekurrenz in den beiden aufeinanderfolgenden, sprachlich ungewöhnlichen Zusammensetzungen „aufgedehnte Achselhöhle“ kommt stark zum Tragen und nimmt aufgrund ihrer unikaten Klanglichkeit eine Sonderstellung im Gedicht ein. Der Duktus der Verse ist sehr ruhig, distanziert, gefasst. Auf der morphologischen Ebene sticht die konsequente Präsensform ins Auge, die ein Gefühl evoziert, als ob das weiblich konnotierte lyrische Subjekt ein Gespräch mitnotieren würde. Der Wechsel von einfachen Hauptsätzen und Enjambements sorgt auf der syntaktischen Ebene für einen sehr bewegenden Rhythmus. Nach einem genaueren Hinschauen zerfällt das Gedicht in drei syntaktisch identisch aufgebaute Teile, die durch die Parallelstrukturen fest miteinander verbunden und nur durch Atempausen durchbrochen werden. Obwohl die konsequente Kleinschreibung heutige Leser*innen nicht mehr wirklich überraschen sollte, ruft sie bei den Studierenden eine gewisse Fremdheit hervor. Werden dadurch alle (Wort)-Hierarchien ausgelöscht? Und wie soll das Wort Teich/teich eigentlich verstanden werden? Durch einzelne Ellipsen und die Kleinschreibung wird es zu einem Adjektiv gemacht, das streng genommen keinen Sinn ergibt.

Aber: Müssen Gedichte immer sinnvoll sein? Die lexikalisch-semantische Ebene birgt in sich, wie gewöhnlich, die meisten Offenbarungen. Die fortlaufenden Wortwiederholungen lassen keinen Zweifel daran, welche Wörter wohl die tragenden Pfeiler des Gedichtes sind. Begleitet vom immer wieder vorkommenden, fast religiös anmutenden Verb *sagen* stehen im Vordergrund *teich*, *schuld* und *lüge*. Eine ziemlich kuriose Auswahl für ein (vermeintliches) Naturgedicht. Mittels des *Lexikon der Symbole* wird ermittelt, was sich *hinter* den einzelnen Begrifflichkeiten versteckt. Der See bzw. der Teich wird dort als „Symbol der Gefahr, des Todes, aber auch der Ruhe und Geborgenheit, der göttlichen Ordnung, der Trennung und Erinnerung, Wahrnehmung und Erkenntnis“ (Butzer / Jakob 2008: 395) erklärt. Die Vieldeutigkeit des Begriffs ruft bei den Studierenden ein Aha-Erlebnis hervor: Die Gedichtinterpretation entpuppt sich langsam als Spurensuche, von der man nicht weiß, wohin sie führt. Die Frage nach dem Sprecher bzw. der Sprecherin erweist sich dabei als sehr fruchtbar. Das Gedicht ist eindeutig als Dialog zwischen einem *er* und einem *ich* konzipiert, das von den Studierenden einheitlich weiblich konnotiert wird. Die Metaphern können zwar fast alle mit dem semantischen Feld „(Wasser)Landschaft“ verbunden werden (Teich, Mulde, Senke, Fische, Ufer des Wassers), sie verleihen dem Gedicht aber nach nochmaligem Hinschauen einen ganz anderen Charakter: Die Natur wird offenbar nur als Ausgangspunkt genommen, um über eine offenbar schwierige Beziehung zwischen *er* und *ich* zu sprechen, über eine Beziehung, in der das Leid und die Schuld eine zentrale Rolle spielen. Doch es geht nicht so sehr darum, *was* genau hier vorgeht, sondern *wie* dieses Mit- oder Auseinander angesprochen werden: Aus einer Naturlandschaft wird eine Gedankenlandschaft, die, wie sich am Tafelschema erkennen lässt, einerseits durch den Gegensatz vom Fluiden (*fische*, *durchschossen*, *schwappen*) und Festen, Stehenden (*teich*, *mulde*, *liegen*, *senke*), andererseits durch die Opposition zwischen den auf die Natur (*teich*, *fische*, *mulde*, *senke*, *ufer* etc.) und den auf das menschliche Leben (*schuld*, *leid*, *arm*, *achselhöhle*) bezogenen Begriffen gekennzeichnet wird. Durch das Wiederholen mancher Worte sowie durch die Metaphern, die die beiden Pole miteinander verbinden – *am ufer der lüge* z. B. – entsteht eine poetische Landschaft, die die Grundfragen der menschlichen Existenz anspricht, aber gleichzeitig genügend Raum für das Unausgesprochene und das Unausprechliche lässt. Denn bei einem Gedicht, und dies wird im schulischen Umfeld viel zu oft vergessen, muss nicht alles gesagt werden. Wir sollten uns Zeit lassen mit den Gedichten, wir sollten nicht von vornherein darauf aus sein, jene Zusammenhänge zu konstruieren, die uns die Texte mit gutem Grund vorenthalten. Gedichte zu lesen, das heißt, wie Wendelin Schmidt-Dengler es 1983 in seiner Laudatio bei der Verleihung des Kafka-Preises an die Dichterin Ilse Aichinger so treffend ausdrückte, „sich auf diese mit behutsamer, ja ängstlicher Sorgfalt ein[zulassen], [...] jedes hastig deutende Wort [zu] vermeiden“ (Schmidt-Dengler 1983: 423). Mit anderen Worten: Auch wenn

uns viele mögliche Korrespondenzen und Anspielungen entgehen, auch wenn nicht jede Metapher seziert und nicht jedes andere rhetorische Mittel genannt werden: Das Gedicht von Monika Rinck kann einfach „nur“ als ein virtuoses Kunststück, als ein Stück purer Poesie genossen werden.

JAN WAGNER: TEEBEUTEL

Eine weitere Möglichkeit für eine poetische Nuancierung des DaF-Unterrichts bietet Jan Wagner, der – seitdem er 2015 den Preis der Leipziger Buchmesse und 2017 den Büchner-Preis erhalten hat – als wohl bekanntester Lyriker seiner Generation bezeichnet werden kann. Jan Wagner gilt als ein „poetischer Virtuose“ (Metz 2018: 157), als ein kontemplativer, sorgsamer, extrem fokussierter Autor, der präzise, gedanklich genaue, versierte, kluge, scharfsinnige Lyrik schreibt. Jeder Vers, jedes Wort, jeder Laut hat bei ihm seine genau bestimmte Stelle, und während ihm manche seine formergebene Konventionalität vorwerfen (vgl. Metz 2018: 158), wird er von anderen genau wegen seines in die Vergangenheit orientierten Form-Konservativismus gepriesen. Auch deswegen, vor dem Hintergrund der extremen Präzision, der Ort- und Zeitungebundenheit seiner Gedichte, eignet er sich so gut auch für den DaF-Unterricht. Die Titel seiner Gedichte sind meist sehr kurz und höchst prägnant, konkret und auf das Wesentliche reduziert, es entsteht vor unseren Augen sofort ein sehr aussagekräftiges Bild, ungeachtet dessen, ob im Titel ein Tier (*selbstporträt mit bienenschwarm*), eine literarische Gattung (*abendlied*), Pflanzen (*champignons*), Orte (*botanischer Garten* oder *hamburg-berlin*), ein Anlass (*weihnachten in huntsville, texas*), ein Gegenstand (*nature morte*) oder ein Gericht (*quittenpastete*)⁸ evoziert werden. Den gemeinsamen Nenner dieser ungewöhnlichen Sammlung hat der Literaturkritiker Gustav Seibt als Wagners Vorliebe für das „handfeste Abseitige“ (Seibt 2011: 24) gekennzeichnet. Es geht um Dinge, die keinesfalls als das für das Leben Essenzielle kategorisiert werden können, die aber trotzdem – oder gerade deswegen – einen Platz in unserer Gedankenwelt verdienen. Indem Wagner den Blick der Betrachtenden auf das vermeintlich Unwichtige, Nebensächliche lenkt, verlagert er die Poesie gleichzeitig vom Altar in das (wenigstens scheinbar) Alltägliche: eine Perspektive, die für den DaF-Unterricht sicherlich gewinnbringend ist.

Im Lyrik-Unterricht wird diesmal der umgekehrte Weg eingeschlagen: Unter den 15 Gedichten Jan Wagners auf *lyrikline.org* befindet sich auch ein sehr kurzes zweiteiliges Gedicht, das den Studierenden zunächst ohne Titel präsentiert wird:

⁸ Alle hier genannten Gedichte – außer *selbstporträt mit bienenschwarm* – sind auf dem Literaturportal *lyrikline.org* im Originalton von Jan Wagner abrufbar; auch deshalb eignen sie sich sehr gut für den Einsatz im Unterricht.

I

nur in sackleinen
gehüllt. kleiner eremit
in seiner höhle.

II

nichts als ein faden
führt nach oben. wir geben
ihm fünf minuten.

Durch das Auslassen des Titels verliert das Gedicht seine klare Orientierung. Statt den Blick zunächst auf das Gewohnte zu lenken um es anschließend in ein poetisches Gewand zu hüllen, entpuppt sich die Lektüre als eine sehr offene Suche nach dem Sinn. Die etwaigen sprachlichen Unsicherheiten bzw. Verstehensschwierigkeiten (*eremit, sackleinen, faden*) sollten nicht vernachlässigt werden, da gerade bei einem solchen Text jedes Wort zählt. Die Aufforderung an die Studierenden, das Gedicht als ein Rätsel zu betrachten und mögliche Assoziationen zu bilden, löst eine engagierte und entspannte, kindhaft-naive Atmosphäre aus: Bezogen auf den ersten Teil ist die Rede von einer „verlassenen Katze“, von einem „Schmetterling“ und „Geheimnis“, aber auch von „Leichen, gehüllt in Sackleinen“. Beim zweiten Teil kommt am häufigsten der Gedanke an „eine Spinne“ in den Sinn, es finden sich aber auch innovativere („Raketengeschoss“) und abstraktere Interpretationen wie „der schnelle Weg zum Erfolg – fünf Minuten Ruhm“. Alle Einfälle werden kommentarlos an der Tafel festgehalten, bis die Studierenden die Aufgabe bekommen, die beiden sprachlichen Bilder miteinander zu verbinden, sie als eine Einheit zu betrachten. Die meisten bleiben bei ihrer ursprünglichen, vielleicht nur ein wenig erweiterten Perspektive: „ein verlassenes Tier“, „eine Spinne, die einen Faden gesponnen hat“ bzw. „Jemand, der einsam und erfolglos war und schließlich seine fünf Minuten Ruhm erlebte“. Und, schließlich, das Aha-Erlebnis: „Tampax!“, das in der Gruppe ein lautes Lachen auslöst. Gerade diese (wieder)entdeckte Lust an der Literatur ist sicherlich eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht. Erst die pure Neugier am Text und die verjagte Angst vor falschen Antworten schaffen die Grundlagen für eine befreiende und sinnstiftende Lektüre.

Und es kommt dann auch zu dem Augenblick, in dem die bei den Studierenden geweckte Neugier gestillt wird: *teebeutel* (lautet der Titel des Gedichts). Sobald die Lösung bekannt ist, scheint auf einmal keine andere Antwort mehr möglich zu sein und dem Gedicht kann jetzt nochmals in seiner Ganzheit, mit dem Originalton Jan Wagners, zugehört werden. Der andere, der offene Blick, der durch die anfangs „verkehrte Lektüre“ hervorgerufen wurde, wird durch die klar konturierte, fester umrissene Leseperspektive ersetzt. Alleine das Titelwort *tee-*

beutel reicht, um in uns einen anderen Assoziationsrahmen aufzurufen. Bereits mit dem ersten Vers wird der Teebeutel in einen kohärenten Zusammenhang eingebettet: An erster Stelle – *in sackleinen gebüllt* – steht ein optischer Eindruck, der den Lesenden ermöglicht, nahtlos in das Gedicht einzutreten. Die bildhafte Metapher, die im nächsten Schritt vorkommt, *kleiner eremit*, sorgt gleich für einen kleinen Überraschungseffekt. Das ist ein guter Punkt, um den Studierenden den Bruch mit dem Erwartungshorizont als eines der zentralen literarischen Verfahren vor Augen zu führen. Was kann man sich unter einem kleinen Eremiten vorstellen? Was für ein Bild ruft diese Metapher hervor? Im zweiten der Haikus wird der Blick erweitert: Ein Gegenstand, der üblicherweise übersehen bzw. als etwas Selbstverständliches betrachtet wird, gewinnt im Zuge seiner poetischen Inszenierung ein befremdend-vertrautes Eigenleben, zwischen ihm und den Menschen entfaltet sich eine Art Beziehung. Auch das lyrische Subjekt tritt in den Vordergrund, das bei Wagner – anders als bei Monika Rinck – nur eine Randerscheinung ist. Obwohl es sich weitgehend nur implizit äußert, verhüllt in eine Beobachterrolle, wird durch die vereinnahmende Wir-Form eine viel universellere Konstellation evoziert: Auch wir, die Lesenden, nehmen an diesem Mikro-Geschehen teil, wir werden als erfahrende Subjekte angesprochen und beginnen, uns existentielle Fragen zu stellen.

Dass die Rede über den Tee, der in unserer Wahrnehmung am ehesten mit Japan verbunden wird, gerade in zwei Haikus geformt wird, kann natürlich kein Zufall sein. Insofern empfiehlt es sich, erstens auf das geradezu perfekte Ineinanderwirken von Form und Inhalt und zweitens besonders auf die Geformtheit des Gedichts aufmerksam zu machen. Die Lernenden können allein – durch das Zählen von Zeilen und Silben – zu einer normativen Bestimmung der Gedichtform gelangen. Durch ein anschließendes kurzes literarisches Gespräch lässt sich im weiteren Verlauf zeigen, dass in einem Haiku ein Ereignis aus unserer Lebensumwelt, das bei uns einen Gedankenblitz ausgelöst hat, möglichst unmittelbar geschildert und dass dafür eine einfache, konkrete Sprache ohne abschließende Kommentare genutzt werden sollte. Aber wie kommt das elementar Poetische des Textes von Jan Wagner zustande? Eine erste Antwort liefern die rhetorischen Mittel. Alleine die Suche nach Assonanzen – *mur/gebüllt* in den ersten zwei und *führt/fünf* in den letzten zwei Versen sowie *sackleinen/kleiner/seiner* im ersten Gedichtteil – führt den Lernenden vor Augen, wie stark Gedichte auf Klang und Rhythmus angewiesen sind. Und wenn anschließend noch die f-Alliteration im zweiten Gedichtteil hervorgehoben wird, so wird für alle deutlich, dass auch das scheinbar Einfache sehr wohl durchdacht werden muss.

Gerade die Form des Haikus lädt ein, die Lernenden zur Eigenproduktion eines Gedichts zu ermuntern – eine Tätigkeit aus dem Bereich des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, die besonders im DaF-Unterricht, leider oft unreflektiert, gern erprobt wird. Aber auch wenn wir als Lehrende einer

solchen „Banalisierung“ des Poetischen skeptisch gegenüberstehen, eignet sich Jan Wagner mit seinem exzeptionellen Sinn für die Form und das Poetische schlechthin hervorragend dafür, den traditionellen Haiku unter Bewahrung seiner wichtigsten formalen und reflexiven Elemente in die heutige Welt zu transponieren. Durch ihre eigenen poetischen Produkte können die Lernenden einen anderen Blick auf den Elfenbeinturm Literatur gewinnen. Denn Wagners Minimalismus, seine betonte Einfachheit und sein Rückgriff auf Vertrautes erinnern uns daran, wie die Schrift, der Klang und das Bild, das Akustische und das Optische, fest miteinander vernetzt und verbunden sind. Es handelt sich bei Jan Wagners Lyrik, wie Christan Metz es treffend auf den Punkt bringt, um eine „Kunstsprache, die dem Stilprinzip des schlichten Stils (*genus subtile*) folgt und ihr besonderes Augenmerk auf die Stilqualitäten der Kürze (*brevitas*), Reinheit (*puritas*) und Klarheit (*perspicuitas*) legt“ (Metz 2018: 186). Diese Kürze des Gedichts, das Zugängliche, das durch den Alltagston erreicht wird, das Lakonische und das Nüchterne, gepaart mit dem Überraschungseffekt, der durch die gezeigte Herangehensweise noch zusätzlich gestärkt worden ist, dürften auch bei den sonst weniger literaturinteressierten Lernenden eine lesestimulierende Wirkung erzielen.

Die Frage ob solche Gedichte auch eine gesellschaftliche Relevanz haben, beantwortet Jan Wagner selbst:

Dichten ist, denke ich, ein an sich politischer Akt, indem es sich Zwängen und Konventionen verweigert und sprachlich wie gedanklich einen Freiraum darstellt. Es nimmt sich die Freiheit, das Unerwartete, Unzeitgemäße zu formulieren und einen anderen Blick auf die Dinge zu wagen. Die bloße Präsenz des Gedichts ist ein Politikum, ein einladender Widerstand, wenn auch letztlich ohne Konsequenzen. Politisch ist ein Gedicht schließlich auch dadurch, dass es die zügige Antwort scheut und sich stattdessen an immer neuen Formulierungen der Frage versucht. (Ingen / Laufhütte 2004: 90)

Aber auch ohne diesen Hintergrund erweist sich eine Auseinandersetzung mit Gedichten im DaF-Unterricht als sehr sinnvoll. Wie die beiden Beispiele zeigen, sind Gedichte nicht nur als ein Ornamentum oder eine zusätzliche Last, sondern als ein wesentlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts zu betrachten. Die Herangehensweise hängt, wie anfangs erörtert, von der Gruppendynamik unter den Lernenden ab, aber auch von ihrer Bereitschaft, sich auf das Unbekannte, Offene, Fremde einzulassen. Beim ersten Gedicht, *teich* von Monika Rinck, bestätigte sich einmal mehr, wie fruchtbringend eine gewisse Emotionalisierung und Sensibilisierung, ja, geradezu eine ganzheitliche Aktivierung der Lernenden, sein können: Indem sowohl die Sinne als auch der Körper und das Gehirn bzw. das Bewusstsein angesprochen werden, taucht bei den Lernenden, aber auch bei Lehrenden, ein Gefühl der Entfesseltheit, der Freiheit empor. Auch beim Haiku Jan Wagners wur-

den zunächst die Offenheit eines literarischen Textes und gleich danach seine zauberhaft perfekte Form angesprochen, um den Lernenden anschließend eine Möglichkeit zum kreativen Arbeiten mit der (poetischen) Sprache zu ermöglichen. Indem Lernende auf die Eigenarten poetischer Texte reagieren, ihren Blick für Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten sowie die Poetizität von Sprache öffnen, werden sie zu ästhetisch kritischen Beobachtern der eigenen Wirklichkeit und lernen, die Welt mit anderen Augen zu sehen. Poesie im DaF-Unterricht ist sinnvoll, nicht obwohl, sondern weil sie Lernende mit anderen, bisher unbekanntem und ungewohnten Perspektiven der Sprache konfrontiert.

LITERATUR

- Braun, Michael: *Die vernetzte Zunge des Propheten. Eine kleine Strömungslehre zur Lyrik des 21. Jahrhunderts*. In: *Text + Kritik* 171 (2006), S. 37–51.
- Braun, Michael: *Schnelle Lebensläufe: Das punctuelle Zünden der Welt in der jungen Lyrik des 21. Jahrhunderts*. In: Leeder, Karen (Hg.): *Schaltstellen. Neue deutsche Lyrik im Dialog*. Amsterdam/New York: Rodopi 2007, S. 463–478.
- Braun, Michael: „*banane ist Hase, ich weiß von nutz*“. *Alles nur cooler Ästhetizismus? Eine Querfeldeinfahrt durchs vielgestaltige Gelände der Gegenwartsliteratur*. In: *Cicero. Magazin für politische Kultur*. 20. April 2011. Online: <https://www.cicero.de/kultur/banane-ist-hase-ich-weiss-von-nutz/47384> [30.5.2020].
- Burtscher, Sabine: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Ein Beitrag zur Revision der Kanondiskussion*. In: *Literatur im Unterricht* 4/1 (2003), S. 3–20.
- Butzer, Günter / Jacob, Joachim (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart: Metzler 2008.
- Enzensberger, Hans Magnus: *Scherenschleifer und Poeten*. In: Bender, Hans (Hg.): *Mein Gedicht ist mein Messer. Lyriker zu ihren Gedichten*. München: List 1961, S. 144–148.
- Geist, Peter: „*halber Aufenthalt/wie auf fotokopiertem Schnee*“. *Wie Lyrikkritik und eine Anthologie junger Lyrik einander verfehlten*. In: Leeder, Karen (Hg.): *Schaltstellen. Neue deutsche Lyrik im Dialog*. Amsterdam/New York: Rodopi 2007, S. 437–462.
- Grimm, Erk: *Die Neue Schlichtheit in ‚Lyrik von Jetzt‘: Poetische Diskursverschiebungen in der deutschsprachigen Gegenwartsdichtung nach 2000*. In: Leeder, Karen (Hg.): *Schaltstellen. Neue deutsche Lyrik im Dialog*. Amsterdam/New York: Rodopi 2007, S. 479–504.
- Groddeck, Wolfram: *Wiederholen*. In: Bosse, Heinrich / Renner, Ursula (Hg.): *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg i.Br.: Rombach 1999, S. 177–191.

- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen Literaturunterrichts“ für die Primar- und Sekundarstufe*. Hannover: Kallmeyer 1997.
- Hartwig, Ina: *Nervös, aber willig der Schönheit* [Monika Rinck: *Honigprotokolle*]. In: *Süddeutsche Zeitung* (31.5.2012). Online: https://www.buecher.de/shop/gedichte/honigprotokolle/rinck-monika/products_products/detail/prod_id/34668227/#reviews [30.5.2020].
- Ingen, Ferdinand van / Laufhütte, Hartmut: *Gespräch mit Jan Wagner*. In: *Deutsche Bücher* 34/2 (2004), S. 89–94.
- Korte, Hermann: *Energie der Brüche. Ein diachroner Blick auf die Lyrik des 20. Jahrhunderts und ihre Zäsuren*. In: *Text + Kritik, Sonderband* 1999, S. 63–106.
- Korte, Hermann: *Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl*. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 61–77.
- Meissner, Almuth: *„also wenn ich jetzt ‚n normales gedicht lesen würde...“ Lyrik des 21. Jahrhunderts als Gegenstand des Deutschunterrichts*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 58/2 (2011), S. 194–219.
- Metz, Christian: *Poetisch denken. Die Lyrik der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2018.
- Rinck, Monika: *Risiko und Idiotie. Streitschriften*. Berlin: kookbooks 2015.
- Rinck, Monika: *begriffsstudio* (o. J.). Online: <http://www.begriffsstudio.de/> [30.5.2020].
- Rinck, Monika: *teich*. In: Rinck, Monika: *Verzückte Distanzen: Gedichte*. Lüneburg: Zu Klampen 2004.
Online: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/teich-1840> [30.5.2020].
- Schmidt-Dengler, Wendelin: *Laudatio anlässlich der Verleihung des Kafka-Preises [Ilse Aichinger]*. In: *Literatur und Kritik* 18, Heft 177/178 (1983), S. 422–424.
- Seibt, Gustav: *Auf der Gorch Fock zu lesen. Wind und Weite: Jan Wagners Gedichtband „Australien“*. In: *Süddeutsche Zeitung* 28 (4. Februar 2011), S. 24.
- Šlibar, Neva: *RundUM Literatur: der literarische Text*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete 2009.
- Wagner, Jan: *teebeutel*. In: Wagner, Jan, *Achtzehn Pasteten*. Berlin: Hanser Berlin 2007.
Online: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/teebeutel-6581> [30.5.2020].

Edgar Platen (Göteborg)

NAHEZU VÖLLIG EXOTISCH: DEUTSCHE GEGENWARTSLITERATUR IN SCHWEDEN

DAS GÖTEBORGER MASTERPROGRAMM „DEUTSCHE
GEGENWARTSLITERATUR: REZEPTION – VERMITTLUNG – KONTEXT“
UND SEINE VORAUSSETZUNGEN

Vielleicht mag scheinen, das Wort „exotisch“ sei als Titel für das Folgende etwas übertrieben. Exotisch sind vielleicht Tahiti, Nepal oder ähnliche Gegenden, aber doch nicht ein Nachbarland. Dennoch kann man es bei dem Wort belassen und zwar im Sinne von fremd, vielleicht sogar besonders fremd, auch überseeisch könnte vielleicht noch gelten, nur geht in Schweden von der deutschen Literatur und Kultur kein ‚süßer Zauber‘, keine Magie und nichts Bestaunenswertes aus. Die zuletzt genannten Bedeutungen, die Exotik auch haben kann, können also ausgeklammert werden. Auf jeden Fall sollte man jedoch nicht den gleichen Fehler wie unsere deutschen Erasmus-Studierenden machen, die meinen, in Schweden sei alles sehr ähnlich wie in Deutschland, nur eben vielleicht freundlicher, einfacher usw.

Es geht an dieser Stelle aber keineswegs um einen Kulturvergleich, der Gewohnheiten, Einstellungen oder Stereotype gegenüberstellt, denn solche Vergleiche wissen immer von vornherein, was eine Kultur, gemeint ist zumeist eine Nationalkultur, ist. Vielmehr sei zunächst darauf hingewiesen, dass, bevor einige Voraussetzungen des Göteborger Masterprogramms angesprochen werden, wenige Bemerkungen zu Rezeptionsverhältnissen, konkret hier zu den Rezeptionsvoraussetzungen deutscher Literatur in Schweden, notwendig sind. Der Beitrag ist deswegen deutlich zweigeteilt – zuerst werden einige Aspekte und Beispiele der Rezeption deutscher Literatur in Schweden angeführt, danach können konkrete Konsequenzen für das im Beitragstitel angesprochene Göteborger Masterprogramm zur deutschen Gegenwartsliteratur erläutert werden.¹

¹ Alle folgenden Übersetzungen aus dem Schwedischen, soweit nicht anders nachgewiesen, stammen vom Autor des Beitrages.

1. REZEPTIONSVERHÄLTNISSE

Allgemein geht die Erforschung deutsch-schwedischer Beziehungen davon aus, dass die deutsche Kultur, Sprache, Literatur bis vor etwa 75 bis 100 Jahren der Deutungsfilter war, über den die meisten europäischen Gedanken, Techniken und Gewohnheiten nach Schweden kamen. Ersichtlich wird dies in Handwerk und Kunst, Philosophie und Literatur, aber auch in Alltagstraditionen. Dies änderte sich bereits mit der Rezeption der Moderne, die nur einige, nämlich die relativ traditionellen Teile der Literatur betraf, wie gleich angedeutet werden wird. Grundlegend änderte sich dieser Rezeptionsweg jedoch durch den Nationalsozialismus und nach 1945 schlug man sich im neutralen Schweden dann auch auf die Seite der Sieger mit einer anderen germanischen Sprache, nämlich der des Englischen.

Das ist selbstverständlich sehr vereinfachend behauptet. Ein bisschen Deckung für diese Verkürzungen findet sich jedoch u. a. in einem auch ins Deutsche übersetzten Roman des schwedischen Autors Carl-Johan Vallgren, nämlich *För herr Bachmanns broschyr* (1998; deutsch: Für Herrn Bachmanns Broschüre, 2005). Ein in Berlin lebender Ich-Erzähler aus dem Norden (Schweden wird nicht genannt, ist aber unschwer zu erkennen) gibt in der Fiktion dieses Romans an, von einem Herrn Bachmann aufgefordert worden zu sein, einen Beitrag über sein Herkunftsland zu verfassen. Dabei entstehen für den Schriftsteller diverse Schwierigkeiten. Sein Projekt wird auch kein Broschüre-Text, sondern ein Roman, eine Hass-Schrift in guter, alter Strindberg-Tradition.² Auf über hundert Seiten ist davon zu lesen, wie in diesem ‚selbstgefälligen‘ Land alle europäischen Einflüsse „auf die erschreckendste Art und Weise missverstanden, misshandelt, verstümmelt, gefoltort und vergewaltigt“ (Vallgren 2005: 11) werden. Dies gilt wesentlich auch für die Sprachenpolitik:

Die Sprachen werden überhaupt in den Schmutz gezerzt in diesem Land, schrieb ich an Bachmann, das ist allgemein bekannt, romanische wie slawische; man quält die Muttersprache bis zur äußersten Grenze [...]. Dasselbe gilt für Fremdsprachen, Englisch spricht man leidlich, oft nach Art von Kindern oder Zurückgebliebenen, auf dem Niveau eines Zwei- oder Dreijährigen, obwohl man sich ständig rühmt, in dieser Sprache am besten auf der Welt zu sein, mindestens ebenso gut wie ein eingeborener Engländer oder Schotte, und sehr viel besser als ein Ire oder Südafrikaner [...]. [...] Deutsch [gilt] als ebenso fremd wie Joruba oder Malaiisch, man ist zufrieden mit seiner Parodie einer Kultursprache, leerem Aufstoßen, oft in einem muhenden, gehässigen Ton. Man glaubt, im Zentrum der Welt zu leben, Bachmann, schrieb ich an

² Vgl. beispielsweise Strindberg 1963, hier das Kapitel „Über Schweden“, S. 263–281.

Bachmann, während man in Wirklichkeit an der Peripherie der Welt lebt. [...] seien Sie froh, Bachmann, solange sie sich gegen das Kulturniveau in diesem deprimierenden Land behaupten können, schrieb ich, übereilen Sie nichts, Sie sind in Hinblick auf den intellektuellen Standard in diesen Breitengraden ohne Zweifel schief gewickelt.

Und auf gleiche Weise, wie man die großen Poeten und Sprachen misshandelt, misshandelt man auch die großen europäischen Philosophen und Denker, und das auf eine Art, die das Fassungsvermögen eines normalen Menschen übersteigt. Durch den national gepflegten Unverstand, durch die allgemeine kulturelle Zurückgebliebenheit und selbstbeweihräuchernde Stupidität zerrt man die Philosophen, die klaren Denker, ja ganze Systemgebäude in den Schmutz. Sie können es sich nicht vorstellen, Bachmann, schrieb ich an Bachmann, mir fehlen eigentlich die Worte. (Vallgren 2005: 10f.)

Vallgrens Roman ist kein Landeskundebuch, dessen Darstellungen einfach in die Wirklichkeit (zurück)übersetzt werden können.³ Für den Roman selbst ist der Schluss des gerade Zitierten – „mir fehlen eigentlich die Worte“ – grundlegend, denn die Ausgangssituation ist zunächst einmal eine persönliche Sprachkrise des erzählenden Ich als Schriftsteller.⁴ Diese gründet in einer vom erzählenden Ich so erlebten „völlig zu Unrecht erfolgten Verurteilung, Missachtung und Geringschätzung seiner Werke und seines Schaffens“ (Herrmann 2006: 247) und führte zum kulturellen Exil dieses Ichs. Ausgerechnet in dieser Situation soll der Schriftsteller nun für Bachmanns Broschüre Auskunft über sein Heimatland geben. Mithilfe der polemischen Landesauskunft werden im Roman insbesondere das Thema Schriftsteller*innen und Gesellschaft sowie die Problematik kultureller Repräsentation durch einen Schriftsteller (der zudem im Ausland lebt) behandelt (vgl. Vallgren 2005: 12).

Der Frage nach dem Repräsentationswert literarischer Texte kann grundsätzlich theoretisch wie historisch nachgegangen werden. Ersteres würde den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen und auch bezüglich des historischen Aspektes müssen und können einige Rezeptionsbeispiele genügen, denn immerhin geht es an dieser Stelle nicht um eine Systematik der Rezeption, sondern lediglich um eine Andeutung des Rahmens, innerhalb dessen deutsche Literatur

³ Doch fällt bei der Bearbeitung des Textes in Seminaren mit deutschen und schwedischen Studierenden auf, dass erstere beginnen, Schweden gegen die Vorwürfe des Textes zu verteidigen, letztere die Kritik aber ganz ‚ok‘ finden. Dieser Widerspruch kann zwar interessant erscheinen, bleibt letztendlich aber doch subjektiv.

⁴ Die Positionierung des erzählenden Ich als Schriftsteller ist bereits auf der ersten Seite des Romans deutlich: „Beginnen wir mit meinen Büchern, begann ich meinen Antwortbrief, hier muss der Schwerpunkt liegen [...]“ (Vallgren 2005: 5).

(seit der Moderne) in Schweden wahrgenommen wird und somit auch das Göteborger Masterprogramm zu verorten ist.⁵

Schaut man beispielsweise auf die Klassische Moderne, kann die Rezeption des Werkes von Franz Kafka ins Auge fallen, das erst am Ende der 1940er Jahre wahrgenommen wurde, und zwar dadurch, dass die damals junge Generation schwedischer Autor*innen den Existentialismus entdeckte und in Kafka einen seiner frühen Vertreter sah.⁶ Vorher gab es lediglich Übersetzungen von Kafkas Kurztexten in Zeitschriften, aber in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre wurden dann unter anderem *Die Verwandlung*, *Der Prozeß*, *Das Schloß* und *Amerika* ins Schwedische übersetzt. Seitdem gilt Kafka bis heute vor allem als Kritiker von Bürokratie, und das Adjektiv ‚kafkaesk‘ hat durchaus Eingang in die schwedische Sprache gefunden, nämlich als Metapher für bürokratisch Absurdes (Stadtplanung, Altenpflege, Steuersystem usw.). Kafka gilt seither als Ikone und Autorität, aber im Grunde kann niemand etwas mit seinem Werk anfangen. So gibt es so gut wie keine schwedischen wissenschaftlichen Arbeiten zu seinem Werk und die Übersetzung seines Gesamtwerkes ins Schwedische begann erst im Jahre 2000 und ist inzwischen abgeschlossen (vgl. Platen 2014).⁷

Kafka behandelt, so die Aussage in einem der literaturhistorischen Standardwerke in Schweden, das „Problem der Gemeinschaft“ (Edfelt / Korlén / Vancea 1990: 192). Neben dieser eigentlich nichts aussagenden Feststellung werden Fragen wie die nach Kafkas möglichem Asperger-Syndrom und seinem Sexleben gestellt (vgl. beispielsweise Blomqvist 2009). Vielleicht hat Torsten Ekbohm in seiner 2004 erschienenen biobibliografischen Einführung in Kafkas Werk recht, wenn er den bis heute sehr „zögerlichen Empfang“ Kafkas in Schweden in einen größeren Zusammenhang rückt, nämlich der Frage danach,

[...] wie die literarische Moderne in Schweden empfangen wurde. Oder nicht empfangen wurde. Es gibt zum Beispiel keine schwedische Monographie über Joyce, Eliot, Pound, Baudelaire, Rimbaud usw. Dagegen gibt es eine Biographie über Nora, die Ehefrau von Joyce, und dies ist natürlich gendermäßig korrekt und gut, aber irgendetwas fehlt. [...] Die Moderne ist nie auf schwedischem Boden angekommen, sondern liegt darüber wie eine schwere

⁵ Dies schränkt nicht notwendigerweise die Kulturkritik des Romans ein, doch muss diese anderenorts genauer, eben auch in Hinblick auf die Erzählstruktur untersucht werden (vgl. dazu bereits Herrmann 2006).

⁶ Siehe dazu ausführlicher und mit den entsprechenden Nachweisen die kurze Skizze in Platen (2014). – Vgl. ausführlicher zur Kafka-Rezeption in Schweden bzw. den Nordischen Ländern Fyhr (1979) und Sandberg (1979).

⁷ Die Übersetzungen von Hans Blomquist und Erik Ågren (beide sind auch Herausgeber der Gesamtausgabe Kafkas in schwedischer Übersetzung) erschienen im Verlag Bakhäll (Lund).

Schicht. Unsere Literatur ist noch immer sehr traditionell, im Volkstümlichen und Traditionellen verankert. [...] man muss [dies] akzeptieren, wenn man hier oben im Norden wohnen will, in einem sprachlich isolierten Land mit nur neun Millionen Einwohnern. (Ekbohm 2004)

Neben der Nicht- oder Kaum-Beachtung gibt es selbstverständlich auch andere Rezeptionswege deutscher Literatur in Schweden, nämlich solche, die Autor*innen mit ihren Werken ins Zentrum rücken. Dazu gehören entweder die Erhebung zum Klassiker, was z. B. für Thomas Mann spätestens seit der Nobelpreisverleihung 1929 galt, oder die Präsenz von Autor*innen im Lande. Letzteres ließe sich beispielsweise anhand der Rezeption von Rainer Maria Rilke, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts hin und wieder einen Arbeitsurlaub in Schweden verbrachte, verfolgen oder auch anhand der Rezeption von Hermann Hesses Werk. Der Autor galt bereits vor der Verleihung des Nobelpreises 1946 als literarische Autorität und Literaturvermittler. So verfasste er in den 1930er Jahren unter anderem zwei Artikel für *Bonniers Litterära Magasin*, die zentrale schwedische Zeitschrift für internationale Literatur, in denen er unter anderem das Werk Kafkas vermitteln wollte, bis er unter Druck der Nationalsozialisten die Zusammenarbeit mit dem ‚jüdischen‘ Verlag *Bonnier* aufgab (vgl. Fyhr 1979: 49).

Es ist hier natürlich nicht der Ort, alle Rezeptionswege deutscher Literatur in Schweden aufzuzeigen. Wichtig sind aber die Muster, die sich von der Moderne her bis heute verfolgen lassen. Erstens die Nicht- bzw. Kaum-Beachtung, zweitens die Erhebung zum Klassiker sowie drittens die Aufmerksamkeit aufgrund der früheren physischen Präsenz der Autor*innen im Lande. So gelten Peter Weiss und verspätet auch Nelly Sachs als wichtige Vertreter*innen der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts, immerhin haben sie als NS-Flüchtlinge in Schweden gelebt. Dazu gesellen sich Vertreter der sogenannten Inneren Emigration sowie später vor allem Heinrich Böll und Günter Grass, die beide immer sehr schnell übersetzt und in Schweden als ‚Klassiker‘ einer Nachkriegsliteratur in Deutschland gesehen wurden. Aber was heißt schon ‚Nachkriegsliteratur‘? Schaut man in ein Lehrbuch dieser Zeit, nämlich in die von Gerda Bächli publizierte *Rückblende. Eine deutsche Kulturgeschichte 1750–1950*, zu dem kein geringerer als Gustav Korlén ein Vorwort geschrieben hat, kann die unkonventionelle Aufteilung in Dezennien ins Auge fallen. Noch auffällender ist aber das letzte Kapitel des Bandes. Nach dem Titel „Nach 1945“ auf einer ansonsten leeren Seite folgt auf der Rückseite ein Bildausschnitt des zerbombten Dresden und dann *kein* Text mehr, sondern „Schlusswort und Dank“, ein „Wörterverzeichnis“ und ein „Personenverzeichnis“.⁸ Nun ist zwischen 1945 und 1969, dem Jahr des Er-

⁸ Vgl. Bächli (1969: 247ff.) – Gustav Korléns wohlwollendes „Vorwort“ (anderthalb Seiten) steht unpaginieren vor dem ebenfalls unpaginieren Inhaltsverzeichnis des Bandes.

scheinens des Bandes, einiges in Deutschland geschehen, aber offenbar kaum etwas mit Bedeutung für Schweden. Weder der Wiederaufbau noch die Deutsche Teilung bzw. weltweite Blockbildung des Kalten Krieges scheinen für diesen bis 1950 hin angelegten Band relevant. Dies mag auch damit zu tun haben, dass es in Schweden eigentlich keine Nachkriegszeit gibt bzw. geben kann, weil es in Schweden keine Kriegszeit gegeben hat (jedenfalls nicht offiziell), eben weil Schweden ‚neutral‘ war.

Das Wissen über die deutsche Nachkriegszeit war und ist in Schweden recht beschränkt. Als beispielsweise nach 1959 Günter Grass‘ *Blechtrommel* übersetzt werden sollte, wurde vom Stockholmer *Bonnier*-Verlag, wie üblich, ein Gutachten in Auftrag gegeben. Der heute unbekanntere Gutachter empfahl die Übersetzung und Publikation und die erste schwedische Übersetzung erschien bereits 1961 (vgl. Platen 2016). Gelobt wurde der Stil, unklar blieb die politische und historische Handlungsstruktur des Romans, so sei am Ende desselben, so das Gutachten, der Protagonist Oskar Matzerath „[a]us einem näher nicht geklärten Grund [in] einen Ostflüchtlingstransport [geraten]“.⁹ Die Vertreibungs- und Flüchtlingsproblematik am Ende des Zweiten Weltkrieges scheint selbst einem Experten für deutsche Literatur, denn ein solcher muss der Gutachter ja gewesen sein, in dieser Zeit unbekannt. Zur fehlenden Kenntnis diverser Kontexte europäischer Geschichte (auf dem sog. ‚Kontinent‘) gesellt sich eine (auch politisch motivierte) Nichtbeachtung der frühen Nachkriegsliteratur und -kultur. Wolfgang Koeppen, Hans Erich Nossack, Arno Schmidt, um nur einige Namen zu nennen, sind in Schweden bis heute nahezu unbekannt.¹⁰ Immerhin erschien 2008 erstmals Wolfgang Borcherts *Draußen vor der Tür* in schwedischer Übersetzung. Dieses Nichtwahrnehmen war keineswegs bloßes Desinteresse. So verweist Thomas von Vegesack auf einige frühe schwedische Reisereportagen, die die Situation nach 1945 erkunden wollten, aber in der Kritik durchfielen, da sie als zu ‚deutschfreundlich‘ aufgefasst wurden.¹¹ Weder das Treffen der Gruppe 47

⁹ Aus dem Gutachten ist zitiert nach Gesche (2003: 198).

¹⁰ Bemerkenswert scheint, dass die erste Dissertation zu Wolfgang Koeppens Werk aus Schweden stammt (Erlach 1973), allerdings geht diese nicht auf ein breites Interesse oder eine institutionelle Verankerung germanistischer Literaturwissenschaft im damaligen Uppsala oder in Schweden zurück, sondern auf den Koeppen-Liebhaber Marcel Reich-Ranicki, der Anfang der 1970er Jahre Gastprofessor in Stockholm und Uppsala war (vgl. Platen 2016: 207).

¹¹ Vgl. Vegesack (1970: 206). – Bekanntestes Beispiel dieser Reiseliteratur ist wohl Stig Dagermans *Tyske Höst* von 1947 (dt.: *Deutscher Herbst*, 1987). Die Verbindung zum Schweden-Essay von Hans Magnus Enzensberger, *Schwedischer Herbst* aus dessen Band *Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern. Mit einem Epilog aus dem Jahre 2006* (Frankfurt/M. 1987) ist nicht nur vom Titel her, sondern auch vom Übersetzungszusammenhang von Dagermans Buch her naheliegend (vgl. zu Enzensbergers Schwedendarstellung weiter Platen 2012: 71–74).

in Sigtuna 1964 konnte ein öffentliches Interesse an deutscher Literatur erwecken noch die Studentenbewegung von 1968.¹² Auch hier waren die Interessen zu unterschiedlich. Während man sich im bundesrepublikanischen Deutschland um eine verstärkte Aufarbeitung der Vergangenheit in Politik, Justiz und anderen entscheidungstragenden Bereichen sowie den Umbau des (Hochschul-)Systems bemühte, ging es in Schweden vor allem um den Wohnungsnotstand für Studierende. Verständlich ist dies nicht allein nur dadurch, dass man sich auf der Seite der Sieger sehen wollte, sondern auch weil man erstens im Gegensatz zu Deutschland (zu dieser Zeit: welches?) keine Kriegsschuld aufzuarbeiten hatte und zweitens während des Kalten Krieges gar nicht wissen konnte, welche Nachkriegskultur in Deutschland bestimmend werden würde – die der Bundesrepublik oder die der DDR.

Für die deutsche Gegenwartsliteratur kann man konstatieren, dass sie zwar übersetzt wurde und wird und manchmal in großen, zumeist aber in kleinen Verlagen erscheint. Von einer systematischen oder produktiven Rezeption kann aber keine Rede sein, unter anderem auch deshalb nicht, weil es an verbindenden Referenzpunkten fehlt. Eine sogenannte „Wendeliteratur“ kann es so in Schweden wegen des Fehlens vergleichbarer Ereignisse nicht geben. Und was ab den 1980er Jahren auf dem europäischen Kontinent geschah, war für Schweden offenbar nicht besonders relevant. Den Mitteleuropadiskurs gibt es eigentlich nur dem Namen nach, Popliteratur in Schweden meint eher Populärliteratur, und auch über die in beiden Ländern existierende Migrationsliteratur werden keine Anknüpfungspunkte gefunden. So erschien jüngst die schwedische Übersetzung von Yoko Tawadas *Etüden im Schnee* und Tawada reiste aus Anlass der Übersetzung durch Schweden, gelobt wurde aber in erster Linie ihre Sprache. Was die deutsch-japanische Autorin mit ihrer anthropomorphen Eisbären geschichten wollte, blieb ziemlich unklar.

2. PRÄMISSEN, ZIELSETZUNGEN UND VERLAUF DES GÖTEBORGER MASTERPROGRAMMS

In diesem Zusammenhang ist natürlich nur schwer bis gar nicht zu entscheiden, ob der immer wieder beklagte Niedergang literarischen Wahrnehmens tatsächlich ein schwedisches oder nicht doch eher ein globales Phänomen ist. Spezifischer schwedisch scheinen in diesem Zusammenhang die Neutralitätspolitik oder der relativ schnelle deutsch-englische Wechsel in der Rezeption europäischer Kultur in Schweden seit der Moderne. Auch kann man sich umgekehrt

¹² Das Treffen der Gruppe 47 in Sigtuna ist ausführlich dokumentiert und erläutert in Benzinger (1983).

fragen, wie viele schwedische Texte (in deutscher Übersetzung) in Deutschland bekannt sind – außer allen Krimis und ‚Nordischen Morden‘. Und natürlich kann man sich auch weiter fragen, ob es nicht schon immer so war, dass sich nur ein recht geringer Bevölkerungsteil mit der eher elitären Tätigkeit des Lesens literarischer Texte beschäftigt hat. In den Jahren zwischen 2002 und 2011 wurden jährlich zwischen 700 bis 900 Bücher ins Schwedische übersetzt, davon etwa 20 bis 30 aus dem Deutschen und etwa 40 bis 50 aus dem Französischen.¹³ Dies mag nicht sehr viel erscheinen, aber man muss natürlich bedenken, dass der schwedische Buchmarkt aufgrund der geringeren Bevölkerungsanzahl viel kleiner ist als etwa der deutsche. Eine Übersetzung ins Schwedische findet nicht den gleichen Markt vor wie eine ins Deutsche, geschweige denn eine ins Englische.

Dies sind jedenfalls einige der allgemeinen Voraussetzungen, unter denen sich das Masterprogramm *Deutsche Gegenwartsliteratur. Rezeption – Vermittlung – Kontext* an der Universität Göteborg etablieren konnte. Dazu gesellen sich andere, z. B. unterschiedliche Literaturbegriffe und -vermittlungsstrategien in beiden Ländern, vor allem aber die Tatsache, dass der Bolognaprozess in Schweden nur sehr zögerlich wahrgenommen wurde und bis heute außerhalb der Universitäten nahezu unbekannt ist. Als das Masterprogramm 2007 beantragt wurde, wussten die entsprechenden Stellen wahrscheinlich gar nicht richtig, was sie genehmigten, und als das Programm im September 2009 mit fünf Studierenden erstmals begann, war man recht überrascht. Inzwischen ist es sicherlich eines der ältesten Masterprogramme Schwedens.¹⁴

Die Prämissen waren und sind bis heute konkret folgende:

1. Deutsche Gegenwartsliteratur ist in Schweden nichts Selbstverständliches, sondern etwas mehr oder weniger Exotisches.
2. Bietet man ein solches Programm an, kann dies nicht allein über den Gegenstand gelingen, sondern nur über seine Theoretisierung und Funktionalisierung in einem schwedischen bzw. internationalen Zusammenhang und eben nicht in einem nationalphilologischen.
3. Ein solches Programm kann und soll damit nicht direkt mit entsprechenden Masterprogrammen zur deutschen Gegenwartsliteratur an deutschen Universitäten konkurrieren, denn erstens ist Germanistik/Deutsch in Schweden

¹³ Statens offentliga utredningar: *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*. (= SOU 2012:65). Stockholm 2012, S. 483 (unter: <https://www.regeringen.se/49bb95/contentassets/8475aba8d50a4ad6881b13474004351a/lasandets-kultur-hela-dokumentet-sou-201265>; 27.08.2019).

¹⁴ Beantragt wurde der Masterstudiengang damals im Rahmen des „Institutes für deutsche Gegenwartsliteratur und Deutschlandstudien, DGD“ (heute: „Forum für deutsche Gegenwartsliteratur und Deutschlandstudien, DGD“) an der Universität Göteborg. Vgl. dazu: <https://sprak.gu.se/utbildning/avancerad-niva/tyska/dgd> [04.04.2019].

kein Massenfach, zweitens verfügen schwedische Institute nicht über eine vergleichbare personale und infrastrukturelle Ausstattung und drittens sind diese durch ein ganz anderes Verwaltungs- und Finanzierungssystem bestimmt.

Das Programm versteht sich selbst nicht als Teil eines Studiums „Deutsch als Fremdsprache“, sondern spezifischer als Teil der „Germanistik in Schweden“, d. h. als Teil einer konkreten Studiensituation.¹⁵ Zu den Studienvoraussetzungen gehören Sprachkenntnisse mindestens auf dem Niveau C1 des europäischen Referenzrahmens, dazu kommen ein BA-Abschluss innerhalb der Geisteswissenschaften inklusive Pädagogik mit mindesten 60 ECTS im Fach Germanistik/Deutsch. Da innerhalb des Programms eine enorme Textmenge zu rezipieren ist, wird eine entsprechende Lektüreerfahrung, zumindest Lektürebereitschaft vorausgesetzt. Der letzte Punkt klingt vielleicht merkwürdig, wenn man ihn ausdrücklich als Voraussetzung für ein Literaturstudium formuliert. Angespielt ist hierbei auf die Situation und Stellung von Literatur in Schweden und im schwedischen Ausbildungssystem. Studierende, die heutzutage an eine schwedische Universität kommen, haben häufig wenig Erfahrung mit literarischer Rezeption, weder auf Deutsch noch in schwedischer oder einer anderen Sprache. Ihre schulische Ausbildung besteht häufig in der Durcharbeitung von speziellen, faktualen Lehrbüchern. Den Studierenden, die freiwillig oder in der Schule tatsächlich Literatur gelesen haben wurde nahegelegt, diese von der Biografie des Autors her zu verstehen oder den literarischen Text als Beispiel für eine Epoche zu rezipieren.

Das Phänomen kann vielleicht noch in Fächern, die sich „Deutsch“, „Französisch“, „Russisch“ usw. nennen, verständlich erscheinen, denn mit solchen Fachbezeichnungen erwartet die studentische ‚Kundschaft‘ vielleicht nicht unbegründet eine reine Sprachausbildung wie in der Volkshochschule. Wenn aber Studierende der allgemeinen oder schwedischen Literaturwissenschaft, wo das Fach auch tatsächlich ‚litteraturvetenskap‘ heißt, nachfragen, warum man beim Studium dieses so bezeichneten Faches ‚Literatur‘ lesen soll, können auch andere Gründe vermutet werden, nämlich solche, die mit der Stellung von Literatur in der (schwedischen) Öffentlichkeit insgesamt zu tun haben.

Dies ist jedoch kein individuelles Problem der Studierenden, sondern ein strukturelles. Liest man beispielsweise eine Evaluation über das Leseverhalten – solche Untersuchungen werden in Schweden ungefähr alle zehn Jahre von der Regierung in Auftrag gegeben –, fällt auf, dass es hier keineswegs um das Lesen geht, sondern um die staatliche Bereitstellung von ökonomischen und anderen

¹⁵ Auch der fast pejorative Begriff „Auslandsgermanistik“ hilft kaum weiter; vgl. dazu bereits Platen (2002).

Mitteln, die aufgewendet werden für z. B. Bucheinkäufe für Bibliotheken (nicht zu vergessen das Mobiliar sowie entsprechende räumliche Ausbauten), Autorenstipendien und -preise, Caféeinrichtungen, Buchhandel und Antiquariate, Bestimmungen über die Bezuschussung von Zweitwohnungen von Autor*innen usw. Eine (Literatur-)Didaktik als ‚allgemeine Bestimmung der Lehrgegenstände‘, wie Konrad Ehlich Didaktik definiert (vgl. Ehlich in diesem Band), gibt es in Schweden so nicht, sondern meist nur empirische Untersuchungen dazu, was tatsächlich in Schulen gelesen bzw. gelehrt wird. Eine Theorie des Lesens und der Leser*in findet sich auch in der Evaluation mit dem schönen Titel *Läsandets kultur* [*Die Kultur des Lesens*] (Statens offentliga utredningar 2012) nicht.

Diese unterschiedlichen Vorgaben seien hier nur erwähnt, um unter anderem zu zeigen, dass wir es nicht mit einem Importprodukt *DaF* zu tun haben können, das einfach übernommen werden könnte, sondern von einer sehr spezifischen Konstruktion eines Faches und eines Studiengangs in Schweden ausgehen müssen, die bereits in Finnland, Dänemark oder Norwegen, um nur die nordischen Nachbarländer zu nennen, ganz anders aussehen würde.

Um abschlussweise das viersemestrige Programm *Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption – Vermittlung – Kontext* etwas plastischer vorzustellen, sei noch kurz dessen Verlauf anhand der Programmmodule dargestellt, die sich in ihrer Formulierung, aber auch Umsetzung nicht nur vom Gegenstand, sondern insbesondere auch von den oben genannten Prämissen her ergeben.

A) *Erstes Semester (30 ECTS)*

A1) *Literatur- und Kulturtheorie im europäischen Kontext, 7,5 ECTS*

A2) *Deutsche Literatur nach 1945 I. (Überblick), 7,5 ECTS*

A3) *Autorenschaft, 7,5 ECTS*

A4) *Wahlfrei, 7,5 ECTS*

Ziel des ersten Studiensemesters ist zunächst, den Wissensstand aller Studierenden auf einen gleichen Wissensstand bezüglich der deutschen Literatur seit 1945 zu bringen. Dies geschieht insbesondere durch das Modul A2, in dem neben einer Literaturgeschichte (meist Ralf Schnell: *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*) auch mehr oder weniger kanonisierte Werke der Nachkriegsliteratur behandelt werden. Die Module A1 und A3 haben die Funktion, den Studierenden zu zeigen, wie Literatur und kulturelle Fragestellungen immer auch transnational verankert sind. Häufig sind Kulturtheoretiker*innen ja selbst transnational verortet und die im Modul A1 besprochenen Kulturthemen wie *Kultur und Umwelt*, *Staat und Nation*, *Wahrnehmung und Medien* usw. sind ja keine Themen, die allein für den deutschen Kulturraum relevant sind. Im Modul *Autorenschaft* (A3) werden Autor*innen behandelt, die über einen längeren Zeitraum hinweg transkulturell geschrieben und publiziert haben (z. B. Gerhard Köpf, Yoko Tawada, Karl-Markus Gauß).

B) *Zweites Semester (30 ECTS)*

B1) *Deutsche Gegenwartsliteratur und ihre aktuellen Debatten und Kontexte, 7,5 ECTS*¹⁶

B2) *Ästhetik und Medientheorie, 7,5 ECTS*

B3) *Wahlfrei oder Magisteraufsatz, 15 ECTS*

Das Modul B1 hat zum Ziel, dass die Studierenden lernen, sich selbständig in mehr oder weniger aktuelle Literaturdebatten einzuarbeiten. Wichtig sind auch hier die übergreifenden transnationalen bzw. transkulturellen Dimensionen. Themen wie Postmoderne, Popliteratur oder ‚Migrationsliteratur‘ sind für unser Programm also bedeutender als z. B. ‚der Wenderoman‘ oder die deutsche Konservatismus-Debatte von 2005 (vgl. Schmidt 2013). Modul B2 erweitert den literaturästhetischen Horizont der Studierenden, indem beispielsweise Hörspiel, Literaturverfilmung, graphic novel und andere ästhetische Darstellungsformen hinzukommen, die aber stets an Literatur bzw. literaturähnliche Texte gebunden sein müssen. Modul B3 ergibt sich aus den rechtlichen Vorgaben für solche Programme. Das schwedische Ausbildungssystem hält am alten Magisterabschluss fest, zumindest will es den Studierenden diese Wahl ermöglichen. Diejenigen Studierenden, die ausschließlich einen Masterabschluss anstreben, brauchen keinen Magisteraufsatz¹⁷ zu schreiben und diejenigen, die nur einen Magisterabschluss benötigen, können das Programm mit einem solchen bereits nach einem Jahr abschließen.

C) *Drittes Semester (30 ECTS)*

C1) *Angewandte Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik und -kritik, Kulturvermittlung, Forschungspraxis, 7,5 ECTS*

C2) *Deutsche Literatur nach 1945 II. (Vertiefung), 7,5 ECTS*

C3) *Deutsche Literaturgeschichte nach 1945 im internationalen Kontext, 7,5 ECTS*

C4) *Praktikum oder wahlfrei, 7,5 ECTS*

D) *Viertes Semester (30 ECTS):*

D1) *Masteraufsatz, 30 ECTS*

Im dritten Semester findet sich ein Vertiefungsmodul zur *Deutschen Literatur nach 1945* (C2), bei dem nicht mehr ein Überblick im Vordergrund steht, sondern beispielsweise eine Gattung innerhalb des historischen Zeitraums bearbeitet wird (z. B. Reiseliteratur oder der Roman nach 1945). In Modul C3 werden unterschiedliche europäische Literaturgeschichten mit dem Ziel analysiert, Ge-

¹⁶ In diesem Modul kommt wohl am deutlichsten zum Tragen, was mehrere Vortragende während der Berliner Konferenz 2019 als „Textnetze“ diskutiert haben (vgl. dazu Hille: 2013).

¹⁷ Schweden erhielt im Zuge des Bolognaprozesses die Möglichkeit, auch die traditionellen schwedischen Bildungsabschlüsse wie den Magister zu erwerben, wovon die Studierenden in der Regel jedoch keinen Gebrauch machen.

meinsamkeiten und Unterschiede zwischen den europäischen Literaturen zu finden, z. B. Verschiebungen bei Epochenanschnitten, die unterschiedliche Gründe haben können (politische Situationen, frühere oder verspätete Rezeptionen internationaler Literatur).¹⁸ Modul C1 wendet sich unterschiedlichen Formen literarischer Vermittlung zu. Da die meisten Studierenden keinen Lehrberuf anstreben, steht dabei nicht die Literaturdidaktik im Vordergrund, obwohl sie anwesend ist, sondern Literaturkritik, Übersetzungs- und Verlagswesen usw. Ziel des Moduls ist einerseits, verschiedene Berufsfelder aufzuzeigen, andererseits müssen die Studierenden auch reflektieren, welche generischen Kompetenzen sie in ihrem bisherigen Studium erworben haben und auf einem nationalen wie internationalen Arbeitsmarkt anbieten können. Diese Kompetenzen können natürlich nicht unbedingt allein in Kenntnissen der deutschen Gegenwartsliteratur begründet sein. Aber das wäre ja auch nicht Sinn von generischen Kompetenzen innerhalb nachhaltiger Bildung. Zuletzt besteht in diesem dritten Semester die Möglichkeit zu einem Praktikum, was gerade viele Studierende aus Deutschland wahrnehmen, um Arbeitserfahrungen in Schweden bzw. im Ausland sammeln zu können. Obligatorisch ist das Praktikum aber (noch) nicht, man kann es auch durch eine wahlfreie Veranstaltung ersetzen.

Im Zentrum des vierten Semesters steht der das Studium abschließende Masteraufsatz, der sich in seinen Fragestellungen innerhalb der transnationalen bzw. transkulturellen Ausrichtung des Programms bewegen soll, denn dadurch können die Studierenden am deutlichsten zeigen, welche Kompetenzen sie innerhalb des Programms erworben haben.

Der Ansatz, einen solchen Masterstudiengang über eine europäisch-transkulturelle Theoretisierung zu konzipieren, schien notwendig, damit die Studierenden nach Studienabschluss in Schweden überhaupt eine Stelle finden können (alleinige Kenntnisse der deutschen Gegenwartsliteratur reichen dafür selbstverständlich nicht aus) bzw. einem potenziellen Arbeitgeber (auch in Deutschland) den Nutzen eines solchen Studiums verdeutlichen können. Darin begründet liegt auch die starke Betonung und gezielte Förderung von generischen Kompetenzen, denn am Ende eines solchen Studiums steht kein klares Berufsbild (wie z. B. in DaF-Programmen). Diese Schwerpunktsetzung erwies sich als sinnvoll, da nach Abschluss des Studiums fast alle Absolvent*innen innerhalb eines Jahres einen Arbeitsplatz gefunden haben: am Theater, in Presseabteilungen, im Tourismus, in der Werbung, der Literaturkritik, aber auch in Forschung und Lehre.

¹⁸ Möglich ist dieses Modul insbesondere dadurch, dass der Metzler-Verlag seit etwa 2000 Literaturgeschichten unterschiedlicher europäischer Nationalliteraturen in deutscher Sprache herausgebracht hat.

LITERATUR

- Bächli, Gerda: *Rückblende. Eine deutsche Kulturgeschichte 1750–1950*. Stockholm: Sveriges Radios förlag 1969.
- Benzing, Fredrik: *Die Tagung der Gruppe 47 in Schweden 1964 und ihre Folgen. Ein Kapitel deutsch-schwedischer Kultur- und Literaturbeziehungen*. Stockholm: Schriften des Deutschen Instituts der Universität Stockholm 1983.
- Blomqvist, Hans: *Gemenskapen har sina demoner och ensamheten sina: essäer om Franz Kafka*. Lund: Bakhäll 2009.
- Dagerman, Stig: *Deutscher Herbst*. Aus dem Schwedischen von Jörg Scherzer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987 [schwedisches Original 1947].
- Edfelt, Johannes / Korlén, Gustav / Vancea, Georgeta: *Tyskspråkig litteratur efter 1900*. In: Björn Linnell (Red.): *Litteraturhandboken*. Stockholm: Forum 1990, S. 192–203.
- Ekbom, Thorsten: *Torsten Ekbom sätter ljus på Franz Kafka*. In: *Svenska Dagbladet* 4.12.2004. Online: http://www.svd.se/kultur/torsten-ekbom-satter-ljus-pa-franz-kafka_179652.svd [16.09.2019].
- Enzensberger, Hans Magnus: *Schwedischer Herbst*. In: Ders.: *Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern. Mit einem Epilog aus dem Jahre 2006*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987, S. 7–49.
- Erlach, Dietrich: *Wolfgang Koeppen als zeitkritischer Erzähler*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1973.
- Forum für deutsche Gegenwartsliteratur und Deutschlandstudien, DGD*. Online: <https://sprak.gu.se/utbildning/avancerad-niva/tyska/dgd> [04.04.2019].
- Fyhr, Lars: *Att rätt förstå och missförstå. En studie i den svenska introduktionen av Kafka 1918–1945*. Göteborg: Anthropos 1979.
- Gesche, Janina: *Aus zweierlei Perspektiven ... Zur Rezeption der „Danziger Trilogie“ von Günter Grass in Polen und Schweden in den Jahren 1958–1990*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 2003.
- Herrmann, Elisabeth: *Das Ich im Dialog mit der Welt. Die Literarisierung kultureller Migration als kritische Auseinandersetzung mit der eigenen kollektiven Identität in Werken zeitgenössischer schwedischer Autorinnen und Autoren*. Würzburg: Ergon 2006.
- Hille, Almut: *Berlin – „global city“ der Literatur. Zur Arbeit mit Textnetzwerken*. In: Dies. / Langer, Benjamin (Hg.): *Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*. München: iudicium 2013, S. 230–240.
- Platen, Edgar: *„Auslandsgermanistik“ oder „Germanistik in...“? Fragen zum Versuch einer Position*. In: Guțu, George / Schindler-Kovats, Beate: *transcarpathica. Germanistisches Jahrbuch Rumänien 1*. București: Editura Paideia 2002, S. 77–85.
- Platen, Edgar: *Norden. Zu seinen Darstellungen in der Nachkriegs- und Gegenwartsliteratur*. München: iudicium 2012.

- Platen, Edgar: „*Kafka hat es auch nicht so lustig gehabt*“. *Zur Kafka-Rezeption in Schweden*. In: Kafka-Atlas 2014. Online: https://www.kafka-atlas.org/src/docs/beitraege/c9261_Kafka%20in%20Schweden.pdf [13.09.2019].
- Platen, Edgar: „*Inte bara Grass...*“ („*Nicht nur Grass...*“). *Abgrenzung, Identifikation, Banalisierung, oder: Zur Rezeption von Günter Grass, seiner „Blechtrommel“ und der Nachkriegsliteratur in Schweden*. In: Joosten, Jos / Parry, Christoph: *The Echo of „Die Blechtrommel“ in Europe. Studies on the Reception of Günter Grass’s „The Tin Drum*“. Leiden/Boston: Brill 2016, S. 205–221.
- Sandberg, Beatrice: *Nordeuropa*. In: Binder, Hartmut (Hg.): *Kafka-Handbuch in zwei Bänden*. Bd. 2: *Das Werk und seine Wirkung*. Stuttgart: Kröner 1979, S. 743–762.
- Schmidt, Maike (Hg.): *Gegenwart des Konservatismus in Literatur, Literaturwissenschaft und Literaturkritik*. Kiel: Ludwig 2013.
- Statens offentliga utredningar: *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*. (SOU 2012:65). Stockholm 2012, S. 483. Online: <https://www.regeringen.se/49bb95/contentassets/8475aba8d50a4ad6881b13474004351a/lasandets-kultur-hela-dokumentet-sou-201265> [27.08.2019]
- Strindberg, August: *Das rote Zimmer. Schilderungen aus dem Leben der Künstler und Schriftsteller*. Aus dem Schwedischen von Hilde Rubinstein. Berlin: Rütten & Loening 1963 [schwedisches Original 1879].
- Vallgren, Carl-Johan: *Für Herrn Bachmanns Broschüre*. Aus dem Schwedischen von Angelika Gundlach. Berlin: List 2005 [schwedisches Original 1998].
- Vegesack, Thomas von: *Inte bara Gras. De tyska litteraturerna efter kriget*. Stockholm: Pan 1970.

DIE LITERATUR IST TOT – ES LEBE DIE LITERATUR!

ÜBERLEGUNGEN ZUM STELLENWERT LITERARISCHER TEXTE IM DAF-UNTERRICHT UND IN SCHULCURRICULA

Nicht selten werden heutzutage Stimmen laut, die sich über einen (tatsächlichen oder angeblichen?) Verfall vieler allgemeiner Bildungsziele und -werte beschweren, darunter auch tradierter Leseideale und Lesetechniken. Den Jahrgängen, die als Millennials bezeichnet werden und deren Ausbildung im Zeitalter der digitalen Medien auf veränderten semiotischen, nun dominant visuellen Inhalten und Formen beruht, wird sogar unterstellt, sie seien infolge ihrer Fokussierung auf webbasierte, nicht-lineare und hypertextuelle Informationsquellen nahezu unfähig, hochwertige Leseerfahrungen mit längeren, komplexen und anspruchsvollen Texten zu sammeln und nachhaltige Lesekompetenzen im Umgang mit Büchern zu entwickeln. Die Fakten jedoch können diese Befürchtungen kaum bestätigen. Laut statistischer Daten für Deutschland¹ stiegen die jährlichen Konsumentenausgaben für Bücher im Zeitraum von 2003 bis 2017 von 9,067 auf 9,845 Milliarden Euro. Gleichzeitig wird auch ein leichter Anstieg der Leserschaften verzeichnet – entsprechende Befragungen haben ergeben, dass im Jahr 2019 rund 9 Millionen Bundesbürger*innen täglich Bücher lasen. Unter den Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren lasen 39% täglich oder fast täglich Bücher. Nicht nur, dass die Leserschaften stabil bleiben – zumal man die Tatsache im Auge behalten muss, dass die Literatur doch noch nie jedermanns Sache war – auch weltweit ist die Bücherproduktion gestiegen: Im Jahr 2013 gab es insgesamt 2,2 Millionen Neuerscheinungen, davon 93.000 allein in Deutschland. Die Anzahl derjenigen, die niemals Bücher lesen, ist im Jahr 2018 im Vergleich zum Vorjahr um zwei Prozent gesunken. In einer Umfrage im Jahr 2016 führte die Hälfte der befragten Leser*innen an, jährlich mehr als 10 Bücher zu lesen, 11% davon mehr als 20 und 12% sogar mehr als 30 Bücher. Empirische Befunde können auch die Behauptung nicht untermauern, dass durch die Nutzung von E-Books und anderen elektronischen Medienträgern die Leser*innen immer seltener ein Buch zur Hand nehmen würden. Im Jahr 2018 gaben sogar 37% der Leser*innen an, keine E-Books lesen zu wollen. Die zweite wichtige Frage, die nicht nur die Verlagsbranche, sondern vor allem auch Philolog*innen und Erzieher*innen be-

¹ Alle in diesem Absatz angeführten Daten entstammen dem deutschen statistischen Online-Portal Statista, www.de.statista.com [23.08.2019].

schäftigt, betrifft die Qualität der ausgewählten Lektüre einerseits sowie die eingesetzten Lesestrategien andererseits. Lehrkräfte, die im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht tätig sind, monieren oft, der Leseprozess ihrer Schüler*innen erfolge immer oberflächlicher, die durchschnittlichen Leser*innen überfliegen nur die „wichtigsten“ Textteile, verweilen nicht an Stellen, die undurchdringlich erscheinen oder unterbrechen ihre Lektüren nach kurzer Zeit, entweder aus Desinteresse oder aus Überforderung. Die geänderten Lesegewohnheiten seien ein Ausdruck von mangelnder Lust, Zeit und Geduld, die jedoch ein unabdinglicher Teil eines erfolgreichen Leseprozesses seien. Außerdem umfasse der Lesestoff vieler Büchnutzer keine literarischen Texte (mehr), insbesondere nicht jene, die in Schulcurricula in früheren Zeiten zum obligatorischen und verbindlichen Literaturkanon gehörten. Somit stellt sich die Frage, ob die Veränderungen von Lebensstilen und -umständen der postmodernen Gesellschaften sowie die fortschreitende Digitalisierung unseres Alltags unumgänglich dazu führen, dass u. a. auch das Lesen zu einer verlernten Kulturtechnik wird.

Das Lesen als Kulturtechnik zu erhalten und zu fördern, müsste heutzutage eines der wichtigsten Bildungsziele sein, vor allem im Unterricht der jeweiligen Mutter- bzw. Erstsprache. Die Entstehung von Lesegewohnheiten sollte bei Schüler*innen u. a. auch durch eine altersgemäße Lektüre und sorgfältige Textarbeit gefördert werden. Im fremdsprachlichen Unterricht verschärft sich die Problematik der Auswahl des entsprechenden Lesestoffs noch zusätzlich, denn die Kriterien, nach denen Curriculaentwickler*innen, Lehrbuchautor*innen und Lehrkräfte die Lektüre für Nichterstsprachler*innen didaktisch aufbereiten, betreffen nicht nur ihre ästhetischen Werte, sondern sie müssen auch den individuellen oder gruppenspezifischen (teilweise auch kulturell bedingten) Interessen und den erzielten sprachlichen Kompetenzen entgegenkommen (vgl. Ehlers 1992, Riedner 2010, Spinner 2010, Koppensteiner 2012). Fast alle Methoden, die im Fremdsprachenunterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode verwendet wurden (Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode bis hin zur Kommunikativen Methode) haben literarische Texte deutlich vernachlässigt. Trotz zahlreicher Handreichungen für einen handlungsorientierten Literaturunterricht hat auch dieser Ansatz nicht entscheidend zur Neubewertung literarischer Texte in der tatsächlichen Unterrichtspraxis beitragen können, zumal die sprachliche kommunikative Kompetenz als sein oberstes Lernziel auf die Bewältigung möglichst unterschiedlicher Begegnungssituationen abzielt, weshalb als geeignete Gegenstände der Textarbeit in erster Linie informative Texte, Gebrauchs- und Sachtexte betrachtet werden.

Aufgrund meiner langjährigen beruflichen Tätigkeit im Bereich der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden an der Universität Belgrad sowie der zahlreichen sog. teilnehmenden Hospitationen an vielen Schulen in Serbien konnte ich beobachten, dass sowohl Studierende als auch Lehrkräfte im

Umgang mit literarischen Texten im Unterricht Unbehagen und Unsicherheit empfinden und sie in ihre eigenen Lehrproben (in *Pre-service*-Kursen) und Lehrveranstaltungen (bei *In-service*-Aktivitäten) kaum einbeziehen. Daher wollte ich im Rahmen einer im Mai und Juni 2019 durchgeführten Fallstudie zuerst überprüfen, inwieweit die aktuellen Schulcurricula und Bildungsstandards sowie die im Unterricht in Serbien benutzten Lehrwerke literarische Texte berücksichtigen². Außerdem wollte ich feststellen, ob die Germanistikstudierenden der Belgrader Universität durch den Erwerb allgemeiner didaktisch-methodischer Kenntnisse befähigt werden, über Einsatzmöglichkeiten von Literatur im DaF-Unterricht zu reflektieren.

Daher wurden zuerst die z. Z. geltenden Curricula für die Sekundarstufe 1 und 2 – diese entsprechen der 5.–8. bzw. der 9.–12. Klasse des deutschen Bildungssystems – und die damit zusammenhängenden Bildungsstandards für den Grundschulabschluss bzw. den gymnasialen Abschluss sowie die Lehrwerke für unterschiedliche Kompetenzniveaus analysiert, die im einheimischen DaF-Unterricht benutzt werden. Im zweiten Teil der Studie wurden auch Unterrichtsskizzen mit dem Fokus auf literarische Texte untersucht, die als Hausarbeiten von Germanistikstudierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur *Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache* und zwar in ihrem letzten (achten) Semester, d. h. kurz vor dem Abschluss des Studiums³ entstanden sind.

Im serbischen Schulwesen dauert die Schulpflicht acht Jahre und die Schüler*innen werden mit spätestens sieben Jahren eingeschult. Seit 2003 werden zwei Fremdsprachen obligatorisch gelernt – die erste ab der ersten Grundschulklasse, die zweite ab der 5. Klasse. Im Primarbereich (Kl. 1–4 der Grundschule) ist Deutsch kaum vorhanden (knapp 1000 Schüler pro Jahrgang im ganzen Land). In der Sekundarstufe 1 (Kl. 5–8 der Grundschule) erweist sich Deutsch als die zahlenstärkste Fremdsprache nach Englisch. An Gymnasien (Kl. 9–12) wird das Lernen beider Sprachen fortgesetzt, die in der jeweiligen Grundschule unterrichtet wurden. An Berufsschulen, wo die Curricula in den meisten Bildungsprofilen nur eine Fremdsprache vorsehen, wird Deutsch bis auf wenige Ausnahmen leider nicht mehr unterrichtet – in den meisten Berufsschulen beschränkt sich das Lernen einer Fremdsprache auf das Englische, während Deutsch sogar in den Schulen, in denen es traditionell bislang stark vertreten war (z. B. in Berufsschulen für Fremdenverkehr sowie für medizinische und technische Berufe), im Verschwinden begriffen ist.

² Lehrkräfte sehen sich selber nicht selten in der Rolle des „*Retters in triplo*“; sie müssen gleichzeitig als Sprach-, Literatur- und Kulturvermittler*innen auftreten und fühlen sich diesen zahlreichen Aufgaben nicht immer gewachsen.

³ Die Regelstudienzeit im BA Studium beträgt acht Semester, das MA-Studium dauert zwei Semester (Modell: 4+1).

Die Schulcurricula, die im serbischen Schulwesen amtlich als Lehrpläne und -programme bezeichnet werden, orientieren sich größtenteils an den Vorgaben aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Inhaltlich umfassen sie für jede Klassenstufe fünf Fertigkeitsbereiche (Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck, mündlicher Ausdruck, Sprachmittlung/Mediation), linguistisches Wissen (als Kompendium an grammatikalischen Regeln und lexikalischen Elementen) und pragmatisch-interkulturelle Vorgaben. Dabei werden auch die erwarteten Lernergebnisse am Ende der jeweiligen Klassenstufe festgelegt sowie die kommunikativen Handlungen und sprachlichen Aktivitäten, die zum Erzielen dieser Lernergebnisse führen sollen. Diese Elemente werden als sprachenübergreifend aufgefasst und beziehen sich dementsprechend auf alle Fremdsprachen, die an den Schulen gelernt werden (Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Italienisch, Spanisch⁴). Unter den Textsorten, die zur Entwicklung der Fertigkeit Lesen beitragen sollen, werden literarische Texte nicht explizit angeführt.

In den Bildungsstandards für den Grundschulabschluss (nach der 8. Klasse der Grundschule) sind unter insgesamt 230 „Kann-Beschreibungen“ bzw. Deskriptoren aber auch solche zu finden, die literarische Leseerfahrungen ermöglichen⁵:

- 1FS.1.1.9.⁶ Der Schüler versteht den globalen Sinn und die Hauptinformationen in einfachen Textsorten (etwa in **Kurzgeschichten**⁷, Berichten, Anzeigen, Wetterberichten etc.) bei Verwendung entsprechender bildlicher Elemente.

⁴ Die hier genannte Reihenfolge entspricht den Lernerzahlen nach ausgewählter Sprache.

⁵ In den Bildungsstandards für den gymnasialen Abschluss werden literarische Texte nicht gesondert erwähnt. Da diese schon vor etwa zehn Jahren verabschiedet wurden und im nächsten Jahr (2020) voraussichtlich einer Durchsicht unterzogen werden, bleibt zu hoffen, dass sie sich an den neueren Bildungsstandards für den Grundschulabschluss orientieren werden, die 2018 in Kraft getreten sind und als ein bildungspolitischer Anspruch nach Aufwertung von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht verstanden werden dürften.

⁶ Die Systematik der Abkürzungen umfasst folgende Erklärungen (nach der Reihenfolge der Zahlen):

- Handelt es sich um die erste oder die zweite Fremdsprache (1. FS = erste Fremdsprache; 2. FS = zweite Fremdsprache)?

- Zu welchem Kompetenzniveau gehört die jeweilige Kann-Beschreibung (Grundstufe = 1, Mittelstufe = 2, Oberstufe = 3)?

- Auf welche der drei definierten Kompetenzen bezieht sich die Kann-Beschreibung (funktionell-pragmatische bzw. HV, LV, MA, SA, Sprachmittlung/Mediation = 1; linguistische = 2; interkulturelle = 3);

- Die letzte Zahl bezeichnet die Position der jeweiligen Kann-Beschreibung auf der Liste aller Deskriptoren.

/1FS.2.1.9.= erste Fremdsprache, Mittelstufe, funktionell-pragmatische Kompetenz, Deskriptor Nr. 9./

⁷ Alle Hervorhebungen und Übersetzung von O. D.

- 1FS.2.1.9. Der Schüler versteht den globalen Sinn **einfacher literarischer Texte**, die seinem Alter und seinen Interessen entsprechen.
- 1FS.2.1.10 Der Schüler versteht den globalen Sinn und einfachere Formulierungen **in Texten moderner Musik**.
- 1FS.3.1.9. Der Schüler versteht Hauptideen, -mitteilungen und spezifische Informationen **in adaptierten Texten der Jugendliteratur**.

Aufgrund der vorliegenden Formulierungen lassen sich mehrere Kriterien zur Textauswahl und -arbeit ableiten: (a) Die Texte sollen kurz, einfach und altersgemäß sein; (b) Die Leseinteressen und -absichten der Lernenden sollen beachtet werden; (c) Eine Vielfalt an Textsorten ist wünschenswert, Literarizität wird im weitesten Sinne aufgefasst und dehnt sich auf andere Medien aus; (d) Die Texte werden in erster Linie global gelesen.

Im zweiten Teil der Studie wurden die am häufigsten eingesetzten Lehrwerke für den Deutschunterricht auf das Vorhandensein und Präsentieren literarischer Texte hin analysiert. Diese Analyse hat ein niederschmetterndes Ergebnis erbracht: In den Lehrwerken *Wir* und *Magnet 1–4* kommt kein literarischer Text vor; im Lehrwerk *Kontakte 3–4* gibt es einen kurzen Ausschnitt aus dem Roman „Die Ilse ist weg“ von Christine Nöstlinger, in dem der Begriff *Patchwork-Familie* problematisiert wird; im Lehrwerk *Direkt 2–4* gibt es am Ende jeder Lektion jeweils einen Lektüre-Teil bzw. eine Geschichte in Folgen, mit Übungen zur Verständniskontrolle oder zur Klassendiskussion versehen.

Das erste Fazit nach der Analyse der relevanten bildungspolitischen Dokumente und der im Unterricht verwendeten Lehrwerke zeigt deutlich, dass literarische Texte darin unterrepräsentiert sind⁸. Der einzige Ausweg aus dieser prekären Lage könnten – wie sonst auch – die Lehrkräfte selbst sein, falls sie durch ihre Hochschulausbildung, durch Fortbildungsmaßnahmen oder aber durch ihre eigenen Lehrphilosophien sowie didaktisch-methodischen Reflexionen und Versuche befähigt werden, mit literarischen Texten im Unterricht umzugehen, sie auszuwählen, zu didaktisieren und einzusetzen. Daraus ergab sich die nächste Forschungsfrage: Inwieweit sind angehende Lehrkräfte für die Verwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht sensibilisiert und didaktisch dazu befähigt? Um diese Frage beantworten zu können, habe ich im letzten Teil der hier dargelegten Fallstudie die Hausarbeiten meiner Studierenden analysiert, die im Som-

⁸ In den analysierten Lehrwerken kommen überwiegend synthetische, d. h. didaktisierte Lesetexte vor. Bei den authentischen und semiauthentischen (überarbeiteten) Texten dominieren Zeitungsartikel (Meldungen, Nachrichten, Berichte, Umfragen, Anzeigen, Kurzreportagen, Interviews) sowie unterschiedliche Sachtexte wie Broschüren, Prospekte, Speisekarten, Rezepte, Gebrauchsanweisungen etc. Intertextuelle Bezüge sowie medienübergreifende Verweise, etwa zu Film, TV, visueller Kunst oder Musik, sind eher ausnahmsweise zu finden.

mersemester 2019 den Kurs zur Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache besuchten. Alle Kursteilnehmenden waren im Laufe des Semesters dazu verpflichtet, jeweils eine eigene Lehrprobe durchzuführen, d. h. für diese zuerst einen Unterrichtsentwurf selbständig zu verfassen und nach dieser Vorlage eine simulierte Unterrichtsstunde abzuhalten, bei der sich ihre Mitstudierenden in die Rolle der Lernenden hineinversetzten. Gegen Semesterende musste ich mit Unmut und Enttäuschung feststellen, dass in insgesamt 48 angebotenen Lehrproben mit Unterrichtssimulationen kein einziges Mal an einem literarischen Text gearbeitet wurde. Daher habe ich die Kursteilnehmenden gebeten, in ihrer letzten schriftlichen Hausarbeit im laufenden Kurs nun einen weiteren Unterrichtsentwurf zu konzipieren, in dem ein literarischer Text frei gewählt und didaktisiert wird. Die Studierenden sollten auch ihre Kriterien der Textauswahl erläutern, die Funktion literarischer Texte im DaF-Unterricht reflektieren und mögliche Schwierigkeiten berücksichtigen, die die Lernenden beim Lesen und Behandeln dieser Texte haben könnten. Da diese Hausarbeit zwei Wochen vor dem Semesterende aufgegeben wurde, nachdem die meisten Studierenden schon längst mit der Prüfungsvorbereitung begonnen hatten, war sie nicht obligatorisch, die Studierenden haben jedoch für ihre Bemühungen zusätzliche Leistungspunkte erhalten. Überraschenderweise hat rund ein Drittel der Studierenden Arbeiten eingereicht. Daher konnten in der vorliegenden Ministudie insgesamt 16 Hausarbeiten analysiert werden. In der folgenden Tabelle werden die ausgewählten Texte vorgelegt:

AUTOR	TEXT
Achim von Arnim	„Mir ist zu licht zum Schlafen“
Alastair Bonnett	„Hoby“, Auszug aus „Die allerseltsamsten Orte der Welt“
Thomas Brussig	„Am kürzeren Ende der Sonnenallee“
Heinrich Böll	„Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“
Ernst A. Ekker	„Fernsehmärchen“
Franz Kafka	„Das Schweigen der Sirenen“
Franz Kafka	„Die Verwandlung“ (zweimal)
Franz Kafka	„Das nächste Dorf“
Franz Kafka	„Das Urteil“
Gotthold Ephraim Lessing	„Nathan der Weise“
Thomas Mann	„Tonio Kröger“

AUTOR	TEXT
Darko Rabrenović	„Balkanizer: Ein Jugo in Deutschland“
Friedrich Schiller	„Hoffnung“
Leonhard Thoma	„Der Dieb im Garten“
(Volksmärchen)	„Der Fuchs und die Katze“

Die vorliegende Liste umfasst zwölf Prosatexte, drei Gedichte (jeweils eins von Schiller, von Arnim und Kafka) und einen Ausschnitt aus einem Drama (Lessing). Auffällig ist, dass fast ein Drittel aller Texte ($n = 5$) von Franz Kafka stammt. Als eine mögliche Ursache dieser Vorliebe für Kafkas Werk lässt sich wohl der Einfluss der Pflichtlektüre im eigenen Studium vermuten. Die Studierenden absolvieren im Rahmen ihres Germanistikstudiums mehrere Kurse zur deutschsprachigen Literatur, in denen u. a. die bedeutendsten Werke von Franz Kafka diskutiert und interpretiert werden. Dadurch werden sie mit seinem Werk weitgehend vertraut und lernen es zu schätzen. Gotthold Ephraim Lessing, Thomas Mann und Heinrich Böll sowie das poetische Schaffen von Friedrich Schiller und Achim von Arnim werden auch in unterschiedlichen literaturwissenschaftlichen Kursen thematisiert. Es scheint daher verständlich, dass die Studierenden dazu neigen, kanonisierte Werke mit nachgewiesenem ästhetischem Wert zu bevorzugen, zumal ihnen andere Textquellen (z. B. neuere deutschsprachige Literatur) kaum verfügbar zu sein scheinen. Außerdem werden ihnen im Laufe des Studiums keine vertiefenden, weiterführenden Kurse zur Literaturvermittlung angeboten, die sie zu einem didaktisch überlegten Umgang mit der deutschsprachigen Literatur befähigen würden.

Unter den ausgewählten Texten werden Auszüge aus Romanen und Erzählungen ($n = 10$) zweimal so häufig didaktisiert wie vollständige Texte (Kurzgeschichten und Märchen, $n = 5$). Einer der Texte wurde einem Sammelband für Deutschlernende entnommen (Ludwig Thoma), wo er zu Unterrichtszwecken schon didaktisch bearbeitet wurde. Der Text von Thomas Brussig ist den Studierenden aus einem landeskundlichen Seminar zum Thema *Berlin nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Mauerfall* bekannt. Einer der Texte stammt von einem Autor serbischer Herkunft und gehört hiermit zur sog. Migrationsliteratur (Darko Rabrenović) und der letzte ist ein aus dem Englischen übersetzter Text, der im Grunde genommen nicht als literarischer Text sondern eher als Sachtext zu bezeichnen ist (Alastair Bonnett).

Als Motive zur Auswahl eines bestimmten literarischen Textes haben die Teilnehmenden an der Studie folgende Begründungen gegeben⁹:

⁹ Hier in zusammengefasster Form dargelegt.

- Der Text ist nicht zu lang, sprachlich nicht zu anspruchsvoll, er muss nicht vorbereitend (zu Hause) durchgelesen werden.
- Der Text erfordert selbstständige Bearbeitung, eignet sich dadurch auch als Hausaufgabe und ist daher für Lehrkräfte zeitsparend.
- Der Text ist altersgerecht, spricht Lernende an, ermöglicht ihre Identifikation mit den Hauptfiguren oder mit dem lyrischen Ich.
- Der Text regt zum Nachdenken an, spornet zu unterschiedlichen Interpretationen an und liefert gesellschaftsrelevante Informationen.
- Der Text baut Stereotype ab, Literatur sei langweilig und uninteressant.
- Der Text könnte Klassendiskussionen auslösen.
- Im Text kommen wichtige psychosoziale Motive vor (z. B. der Vater-Sohn-Konflikt).
- Der Text veranschaulicht Kritik, Ironie, Sarkasmus und andere stilistische Mittel, sensibilisiert für sprachliches Spielen und Experimentieren.
- Der Text ist reich an Alltagssprache.
- Der Text wird auch im erstsprachlichen Unterricht durchgenommen.
- Der Text stammt von einem bedeutenden Autor, gehört zum Literaturkanon (*„Ich habe mich für dieses Gedicht entschieden, weil Kafka ein großer Schriftsteller ist und bei den Schülern sehr beliebt ist.“*)¹⁰

In manchen Arbeiten wurde auch textübergreifend über den allgemeinen didaktischen Wert und über mögliche Kriterien zur Auswahl und Analyse literarischer Texte im DaF-Unterricht reflektiert:

- In literarischen Texten kommen kulturelle Gegebenheiten zum Ausdruck.
- Durch literarische Texte lernt man, satzübergreifend zu lesen und den Sinn/Kontext zu erfassen.
- Durch literarisches Lesen lernt man, dass Fragen an den Text tendenziell offen sind und daher oft unbeantwortet bleiben müssen; dadurch übt man sich auch im literarisch-kritischen Inferieren.
- Literarische Texte wirken insgesamt motivationsfördernd, spornen zum weiteren Lesen an und haben einen hohen ästhetischen Wert (*„Man soll den Schülern die deutsche Literatur ans Herz legen.“*)
- Das Gefühl, dass man einen literarischen Text in der Originalsprache liest, ihn versteht und darüber diskutieren kann, wirkt lernmotivierend (*„Unterrichtseinheiten mit einem Fokus auf Literatur (...) sind meines Erachtens unentbehrlich, denn sie sind in gewissem Maße ein authentischer Kontakt mit der Zielsprache.“*).

¹⁰ Die Auszüge aus den studentischen Arbeiten werden in ihrer Originalform ohne Korrekturen und weitere Änderungen angeführt.

Viele Studierende haben jedoch gleichzeitig angegeben, sie hätten auch bestimmte Bedenken bezüglich einer möglichen Verwendung literarischer Texte im Unterricht, vor allem aus zwei Gründen: (1) Die Lernenden seien auch als erstsprachliche Leser*innen nicht gewohnt, sich mit solchen Texten zu befassen und würden sich dadurch kognitiv überfordert fühlen. (2) Literarische Texte seien zu lang und sprachlich zu schwierig, des Weiteren sei es in fremdsprachlichen Unterrichtskontexten unumgänglich, mit adaptierten, vereinfachten, mehr oder weniger stark didaktisierten Textversionen zu arbeiten, weshalb der literarische und künstlerische Wert des Originaltextes verloren ginge. Exemplarisch sei hier eine solche Begründung zitiert: „*Meines Erachtens ist es sehr schwierig, die Sprache eines literarischen Werkes den Schülern anzupassen. Aus diesem Grunde würde ich sie nicht aus dem Lehrplan ausschließen, aber auch nicht darauf bestehen, dass sie in der Originalsprache gelesen werden (...) Wegen mangelnden Wortschatzes könnten sich die Lernenden beim Lesen gleichzeitig der serbischen und der deutschen Sprache bedienen.*“

Da die Studierenden in ihren fachmethodischen Lehrveranstaltungen Techniken zur Didaktisierung von authentischen Texten erlernt haben, orientieren sich ihre Didaktisierungsvorschläge überwiegend an angeeigneten Lehrmodellen, z. B. am Modell der didaktischen Analyse von Wolfgang Klafki (1958), nach dem Lernziele, Sozialformen, Lernmaterialien und -aktivitäten in unterschiedlichen Unterrichtsphasen festgelegt werden können, die mit literaturwissenschaftlichen Interpretationsmethoden kombiniert werden. So wurden beispielsweise für den Einstieg in den Leseprozess folgende Übungen und Aufgaben empfohlen:

- biografische Daten der Autor*innen besprechen (z. B. familiäre Beziehungen, literarisches Schaffen, literaturhistorische Bedeutung u. ä.);
- geschichtliche Hintergründe und kulturellen Kontext recherchieren/erklären (z. B. die Epoche der Aufklärung beim Text von Lessing, oder die der Weimarer Klassik beim Gedicht von Schiller);
- Zubringertexte/Paralleltexte anbieten, auch in der L1 (z. B. den 12. Gesang aus der *Odyssee* von Homer bei Kafkas *Das Schweigen der Sirenen*);
- Zu den Hauptthemen des Textes ein Assoziogramm erstellen lassen/eine Diskussion einleiten;
- anhand der Überschrift/der Texteingührung Hypothesen aufstellen;
- Schlüsselbegriffe (möglichst zielsprachig) einführen;
- Bilder, Fotos, Illustrationen und weitere visuelle Impulse als Einstieg benutzen (s. Bild 1 und 2).

Für die Aktivitäten während des Lesens wurden folgende Vorschläge unterbreitet:

- den Text still lesen und dabei unbekannte Vokabeln unterstreichen, selbstständig oder in Kooperation mit der Lehrkraft oder mit Mitschüler*innen nach Semantisierungen suchen;

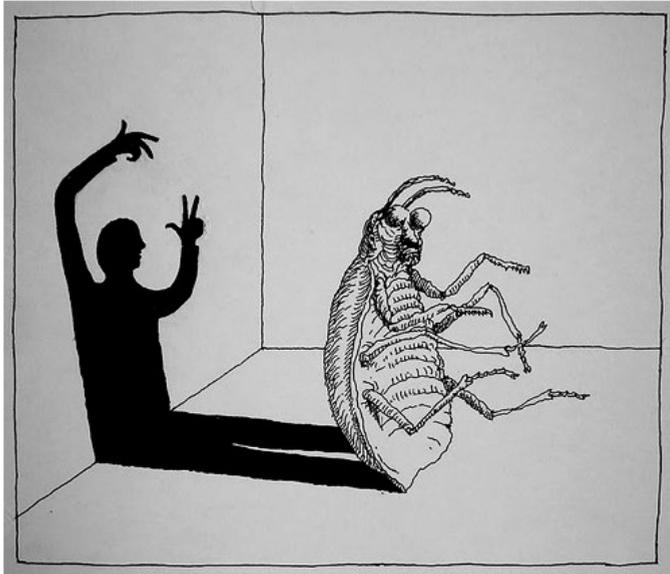


Bild 1: Gregor Samsa als Ungeziefer („Die Verwandlung“ von Kafka)



Bild 2: „Fasziniert starren sie auf die bewegten Bilder“ („Fernsehmärchen“ von Etker)

- Notizen zu Schlüsselbegriffen machen, Parallelen zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur herstellen;
- Ausfüllen von Tabellen (z. B. mit Informationen zu den Hauptakteur*innen, deren Eigenschaften und gegenseitigen Beziehungen);
- Überprüfen/Korrigieren der vorab formulierten Hypothesen.

Nach dem Lesen werden in den studentischen Hausarbeiten zuerst verschiedene Techniken zur Semantisierung unbekannter Vokabeln, aber auch zahlreiche Formen der Verständniskontrolle vorgesehen (einschließlich Textübersetzungen und Zusammenfassungen mit eigenen Worten). Danach sollten

Diskussionen zu den Hauptaspekten des Textes eingeleitet und eventuell auftretende (u. a. auch kulturell bedingte) unterschiedliche Denkanstöße und Interpretationsweisen thematisiert werden (falls nötig auch in der Muttersprache). In manchen Fällen wurde vorgeschlagen, dass man die vorliegende Geschichte fortsetzt, bestimmte Textteile umformuliert oder ein anderes Ende anbietet bzw. den Text mit seiner veröffentlichten Übersetzung ins Serbische vergleicht oder ihn durch andere mediale Formen ergänzt (kurze Verfilmungen einer literarischen Vorlage nach einem von Lernenden selbst entworfenen Szenario; Interviews mit den Autor*innen; Analyse ihrer Beiträge bzw. ihrer Posts in den sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter etc.; Übertragungen ihrer Lesungen via YouTube, falls es sich um Zeitgenossen handelt; Rap-Lieder, als Veranschaulichung vieler Themen aus dem Bereich der Migrationsliteratur, die beispielsweise auch im Buch von D. Rabrenović behandelt werden).

In den analysierten Unterrichtsentwürfen hat sich in erster Linie gezeigt, dass sich die Studierenden durch ihre Literaturseminare mit der deutschsprachigen Literaturgeschichte in ihrer Chronologie und in puncto Literaturkanon relativ gut auskennen und den besonderen (ästhetischen und didaktischen) Wert literarischer Texte erkennen und respektieren. Andererseits stellte sich heraus, dass die meisten Studierenden (intuitiv?) einen erweiterten Begriff des Literarischen verwenden, der auch Blogs, VLogs (= Video-Blogs) und ähnliche hypertextuelle Formate, Rapmusik, Comics etc. miteinschließt. Andererseits jedoch erleben sie Literatur manchmal eher als „Schmuck“ und glauben, dass literarische Texte nur in besonderen Unterrichtsphasen behandelt werden sollen. Sie haben aber auch bei ihren Unterrichtsskizzen viel Einfallsreichtum gezeigt, kreative und originelle Ideen unterbreitet und fast ausnahmslos leidenschaftlich für ein Revival der Literatur im DaF-Unterricht plädiert. Im Nachhinein haben manche Kursteilnehmer*innen sogar ein gewisses Bedauern ausgedrückt, dass sie sich bei ihren Lehrproben nicht für literarische Texte entschieden, sondern diese erst auf Nachfrage durch eine zusätzliche Hausarbeit mitberücksichtigt haben, zumal die didaktische Aufbereitung literarischer Texte nach den Worten einer Teilnehmerin auch einen hohen Spaßfaktor mit sich bringt und ein Gegenstück zum eher konventionell durchgeführten Unterricht anhand anderer Textvorlagen bietet.

Abschließend könnte festgehalten werden, dass diese Ministudie doch einen leichten Hauch von Optimismus hinsichtlich des Stellenwertes der deutschsprachigen Literatur im DaF-Unterricht erlaubt. Die Analyse hat zwar ergeben, dass den literarischen Texten kein besonderer Platz und Stellenwert in den meisten bildungspolitischen Anordnungen und anderen relevanten Dokumenten eingeräumt wird, und dass sie in den untersuchten DaF-Lehrwerken kaum präsent sind, was dazu führt, dass auch Lehrkräfte wenig

literale Praxis haben¹¹. Im schulischen Kontext, bei Großgruppen und einer niedrigen Stundenzahl erweist sich zudem, dass der kommunikativ-pragmatische Ansatz Interaktionen teilweise banalisiert und sie auf einen eher belanglosen Austausch ohne viel Tiefsinn zurückführt. Diesem Missstand im schulischen DaF-Unterricht entgegenzuwirken, dürfte jedoch nicht unmöglich sein. Um die Einbußen im allgemeinen Bildungsstand sowie bei den teilweise dramatisch schwächer werdenden Lesekompetenzen auszugleichen, die übrigens auch durch internationale Studien wie TIMSS oder PISA ermittelt wurden, müsste in erster Linie mehr reflektierte Textarbeit geleistet werden (vgl. Vuk 2013, Schiedermaier 2015). Der Einsatz von literarischen Texten sollte dabei nicht nur zur Entwicklung sprachlicher, sondern auch zur wirksamen Förderung kognitiver Kompetenzen beitragen. Voraussetzungen dafür sind eine gezielte literaturdidaktische Schulung im Germanistikstudium und bei der Fortbildung von DaF-Lehrkräften. Studierende und Absolvent*innen müssten nach ihrem vierjährigen BA-Studium auf das Unterrichten von Literatur im Fremdsprachenunterricht besser vorbereitet sein. Um eine stärkere Verzahnung der Literaturwissenschaft mit Literaturdidaktik und allgemeiner Fachdidaktik zu gewährleisten, sollten bestimmte curriculare Veränderungen durchgeführt bzw. spezielle Kurse zur Literaturdidaktik eingeführt werden. Obwohl die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen z. Z. auch ein Modul zur Entwicklung der Fertigkeit Lesen enthalten, in dem u. a. methodische Verfahrensweisen zur Textarbeit mit deutschsprachiger Literatur thematisiert werden, erweist sich dieses sowohl in seinem Umfang als auch in seinem Inhalt als ungenügend, um die Studierenden für den Einsatz literarischer Texte im eigenen DaF-Unterricht zu sensibilisieren und didaktisch-methodisch zu befähigen. In den abschließenden Reflexionen zu ihren Hausarbeiten haben sich manche Kursteilnehmer*innen explizit über mangelnde Kompetenzen bei der Anwendung von Kriterien zur Auswahl und Didaktisierung dieser Texte einschließlich entsprechender Arbeitstechniken und -methoden beschwert. Daher liegt es auf der Hand, dass literaturdidaktische Seminare zu einem notwendigen Bestandteil der Lehrer*innenausbildung werden müssten. Mir scheint es aber auch wichtig, dass die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte nicht nur Kenntnisse über die deutschsprachige Literatur in ihren literaturwissenschaftlichen Kursen sowie Vermittlungskompetenzen in zusätzlichen literaturdidaktischen Lehrveranstaltungen erwerben, sondern dass sie auch zu Literaturvermittler*innen werden, die die Entwicklung

¹¹ Zu einer solchen Einsicht aus der eigenen Lernerfahrung kamen auch mehrere Teilnehmende an meiner Studie; in einer der Hausaufgaben schrieb eine Studentin: „Die Lehrerinnen der deutschen Sprache als Fremdsprache sollen weniger misstrauisch gegenüber den literarischen Werke sein.“

der Lesekompetenzen von Schüler*innen nicht nur als eine weitere Bildungsaufgabe verstehen. Im Unterricht das Vergnügen am Lesen zu pflegen und Enthusiasmus für (deutschsprachige) Romane und andere Literaturformen als eine unentbehrliche Aktivität in einem dehumanisierenden neuen Zeitalter zu vermitteln wissen, sollten ebenfalls zu den Zielen gehören, die gezielt zu fördern sind, zumal eine mögliche Wiederbelebung oder Neuentstehung der allgemeinen Lesekultur die Aufgabe aller im Bildungskontext Beteiligten ist und daher auch durch den Fremdsprachenunterricht unterstützt und vorangetrieben werden sollte.

LITERATUR

- Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen: zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin: Langenscheidt 1992.
- Klafki, Wolfgang: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: *Die Deutsche Schule* 50 (1958), 450–471.
- Koppensteiner, Jürgen / Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Präsenz-Verlag 2012.
- Riedner, Renate: *Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK Band 35.2, Berlin/ New York: de Gruyter 2010, S. 1544–1555.
- Schiedermaier, Simone: *Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Dobstadt, Michael / Dvorecky, Michal / Mandl, Eva / Grauben, Navas de Pereira / Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landeskunde* (Konferenzbeiträge IDT 2013, Bd. 3.2). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015, S. 47–58.
- Spinner, Kaspar H.: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2010, S. 311–325.
- Vuk, Adam: *Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Universität Zagreb 2013, Online: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/4070/1/Adam%20Vuk.pdf> [15.07.2019].

IV WENDUNGEN

Konrad Eblich (Berlin)

FACETTEN DER LITERATUR DES LANGEN 20. JAHRHUNDERTS

VERSUCH EINER „DAF“-DIDAKTISCHEN SONDIERUNG¹

1. LITERATUR- UND KULTURVERMITTLUNG, UND DIES IN „DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE“? – OFFENE FRAGEN, VERMEINTE ANTWORTEN

1.1. *Objekt, Zeit, Ziele*

Dieser Band spiegelt Schwerpunkte einer Konferenz, deren Anlass das zehnjährige Bestehen eines noch jungen Studiengangs an der FU Berlin ist: *eine* Dekade, in der dieser Studiengang entstehen, sich entwickeln und in seiner Kontur entfalten konnte. In seinem Zentrum steht die Kulturvermittlung. Die Beiträge des Bandes beteiligen sich an dem Unterfangen, Kultur – und darin zentral: Literatur – zu vindizieren für Tätigkeiten, die Fremdheit in einem transnationalen Kulturaustausch vermitteln. Im mittlerweile reichen Feld der DaF-Studiengänge wird also eine Akzentuierung explizit gemacht und in Anspruch genommen, die der Fachkonstituierung zwar von Anfang an eingeschrieben war, die freilich ihre explizite Zentrierung erst dem vorgängigen Vorhandensein eines breiten *Spektrums* von hochschuldidaktischen Möglichkeiten verdankt – eine Zentrierung, die Studierenden allererst die Chance bietet, in einem Masterstudiengang diese Akzentuierung von vornherein zu ihrer eigenen zu machen.

Literatur nun in dem Sinn, wie sie emphatisch produziert, rezipiert und wissenschaftlich expliziert wird, versteht sich ohne Zweifel nicht einfach von selbst – jedenfalls nicht in einem Kontext des Elaborierten, wie er für die „Moderne“ charakteristisch ist. Sich mit ihr zu befassen bedeutet, sich aktiv in die Prozesse solchen Elaborierens hineinzubegeben, sich in sie einzubringen und zugleich – darin nicht unterzugehen. Damit dies gelingen kann, bedarf es einer spezifischen „Literatur-Qualifizierung“ – allgemein und hier insbesondere mit Blick auf die explizit gemachte Fremdheit. Dies gilt naturgemäß gerade dann, wenn es um Vermittlung geht. Vermittlung ist immer zugleich auch ein Vermitteln – für sich selbst und für alle, denen bei jener Selbstqualifizierung zur Literatur Hilfe zukommt.

¹ Der Text ist eine Ausarbeitung im Rahmen des Projekts ProDaZ der Mercator-Stiftung an der Universität Duisburg-Essen.

Literatur wird derart also zu einem *didaktischen* Gegenstand. Was sie ist und wie sie zu nehmen, also zu lesen sei; wie fremd sie ist und wie befremdlich, dies alles soll wahrgenommen und analytisch durchdrungen werden.

Dies gilt für Literaturdidaktik insgesamt. Ort der Vermittlung ist vornehmlich der Deutschunterricht. Seine Ziele und Aufgaben, seine curricularen Strukturen wie die vermittlungsmethodischen Möglichkeiten, aber auch die unterrichtlich erfahrenen Problematiken sind hier Gegenstand der Didaktik (oder sollten es doch sein) als eines Kernbereichs der LehrerInnen-Qualifizierung, in der solche *Literaturqualifizierung* exemplarisch geschieht. Literaturwissenschaft wie Linguistik sind Bezugswissenschaften, letztere freilich oft nur am Rande und unter ihren Möglichkeiten. Dass es auch anders geht, zeigt exemplarisch Heiko Hausendorfs Werk *Deutschstunde(n)* (2020), das auf ebenso interessante wie herausfordernde Weise die weitgehende Bezugslosigkeit von Linguistik und Literaturwissenschaft kritisch und perspektivenreich angeht.

Literaturvermittlung als Kulturvermittlung im *Horizont der Fremdheit* wird hier noch stärker gefordert – und macht zugleich doch auch viel von dem eigens explizit, was Literaturqualifizierung insgesamt kennzeichnet. Literatur soll für die Initiierung in Fremdheit des Anderen und des Eigenen zugänglich werden. Die Beiträge dieses Bandes haben es genau damit zu tun, und dies vor allem mit Blick auf eine „Gegenwart“, deren Erstreckung die Existenzdauer des Studiengangs, der Anlass von Konferenz und Band war, oft gerade einmal um zwei oder drei Dezennien übersteigt.

In dem, was folgt, soll nun freilich in doppelter Weise so *nicht* verfahren werden – nicht hinsichtlich des *Untersuchungsobjekts* und nicht hinsichtlich der *Zeiterstreckung*, die ins Auge gefasst wird.

Das *Untersuchungsobjekt* soll hier die *didaktische Inanspruchnahme von Literatur* für ein Kerngeschäft der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache – also eben der Vermittlung einer Sprache als Sprache – sein. Von solcher Vermittlung aus werden sich Überlegungen zu einer kritischen Didaktik der deutschsprachigen (und nicht nur der deutschsprachigen) Literatur ergeben.

Der *Zeitraum*, der dabei einbezogen werden soll, ist nicht die kurze Periode, als deren Beginn die Ereignisse der Jahre 1989 und 1990 gelten können, sondern das lange 20. Jahrhundert; er erstrecke sich also ins ausgehende 19. Jahrhundert zurück und erreiche das Heute in der Periode, die viele Beiträge des Bandes interessiert, im Jetzt.

Die Extensionen des Jetzt oder des Heute sind ja immer nur an einer Stelle präzise bestimmt, nämlich dort, wo die Sprechhandlung geschieht, in der der Ausdruck „jetzt“ bzw. „heute“ verwendet wird. Beide sind typische deiktische Ausdrücke. Der Ausdruck „jetzt“ belegt die zeitliche Dimension der „origo“. Wie weit sich diese Zeit von dort aus ins Vergangene und – weniger oft – ins Zukünftige erstreckt, unterliegt der Verständigungsübereinkunft derer, die mit-

einander kommunizieren. Handelt es sich dabei etwa um Paläontologen, so haben wir es mit anderen Zeiträumen zu tun, die gleichsam „abgerufen“ werden, als wenn Kinder ein „Jetzt komm endlich!“ rufen.

Solchen Übereinkünften haftet immer etwas Willkürliches an. Für eine auch nur ungefähre Erfassung der zu bestimmenden Grenzen bedarf es gemeinsamer Zäsuren im Wissen der miteinander Kommunizierenden. Für die Literatur, die auf Deutsch entstanden ist und gelesen wird, sind vielleicht einerseits Zäsursetzungen – nach den gescheiterten Revolutionen von 1848 – etwa bei der Konsolidierung des K-und-k-Österreich von 1867 (dem sogenannten „Ausgleich“) und der Gründung des Zweiten Kaiserreichs in Deutschland 1870/71 sinnvoll, denen andererseits jenes diffuse Heute gegenübersteht. Auch andere Zäsursetzungen wären plausibel. Nehmen wir aber einmal diese, so ist es eine Zeit, die als die hohe Zeit des Realismus und seines Niedergangs beginnt und zu einer heutigen Literaturproduktion hin verläuft, deren Produkte Ausdruck einer Beliebigkeit mit allen schillernden Facetten sind, in die sich diese Beliebigkeit zerlegt, so dass sich eine schnelle, eine sich zum Teil geradezu überstürzende Vielfalt und Differenziertheit von Literaturen zeigt. Mit Ausschnitten und eklektizistisch gewonnenen Fragmenten aus dieser Vielfalt speist sich das, was, ohne Kanon sein zu wollen oder gar zu sein, die Befassung mit Literatur gerade auch in schulischen Handlungsfeldern bestimmt.

1.2. „DaF“-Didaktik

Wenn im Kontext des Fremdsprachenunterrichts das Stichwort „Didaktik“ verwendet wird, so kommt es selten allein daher. Vielmehr ist es gern – besonders in seiner adjektivischen Form – mit einem zweiten Ausdruck gekoppelt, mit dem Ausdruck „Methodik“. Als „methodisch-didaktisch“ wird erörtert, was der Praxis des Fremdsprachenunterrichts Grundlagen bieten soll. Es ist fast eine Zwillingformel, mit der hier gesprochen wird; genauer gesagt: es scheint sich beim Methodisch-Didaktischen geradezu um eine Art siamesischer Zwillinge zu handeln, die nur schwer voneinander zu lösen sind. In der Wortzusammensetzung charakterisiert „didaktisch“ eigentlich vor allem, von was für einer Art von Methodik die Rede ist – eben von einer des Lehrens in einem allgemeinen Sinn, von einer Unterrichtsmethodik. Einen Eigenwert scheint die Charakterisierung darüber hinaus nicht zu haben. Lässt man sich trotz dieses Sprachusus und auf seinem Hintergrund darauf ein, eine Trennung der Formel vorzunehmen, so gälte es darum zuvörderst, gerade das Eigene des Didaktischen näher zu bestimmen.

Eine solche Trennung aber ist unumgänglich, soll der Anschluss an die Entwicklungen der allgemeinen Pädagogik nicht verloren gehen. Diese versteht nämlich unter Didaktik etwas Spezifisches, und zwar die systematische Bestimmung von Lehrgegenständen. Sie liegt dem gesamten Geschäft des Unterrichts

tens voraus. Die Methodik hat es dann mit der Umsetzung der so gewonnenen Lehrgegenstände zu tun. Sie befasst sich mit der Vermittlung dessen, was gelernt und für dieses Lernen gelehrt werden soll. Sie ist eine *Vermittlungsmethodik*. Fragen der Methodik können dieser systematischen Bestimmung der Lehrgegenstände, der Didaktik, nicht vorgeordnet werden – anders als es häufig gerade im Fremdsprachenunterricht der Fall ist.

Die Didaktik also als systematische Bestimmung der Lehrgegenstände ist der allgemeinere Rahmen für das unterrichtliche Handeln. Didaktische Reflexion steht damit in einer gewissen Distanz zu einer unterrichtlichen Praxis, die sich weithin sozusagen praktizistisch entwickelt hat und in der Kontinuität dieses Praktizismus fortsetzt. Didaktische Reflexion fragt nach den Möglichkeiten der Praxis und den Bedingungen dafür. Wie alle Reflexion verweigert sie sich dem Ruf nach einer einfachen Unmittelbarkeit (etwa der Unmittelbarkeit der „nächsten Stunde“), um gerade aus der Distanz heraus ihren Beitrag für die Bestimmung dessen zu leisten, was es zu vermitteln gilt.

In diesem Sinn wird im Folgenden der Versuch einer kleinen Sondierung unternommen, um *einen* Aspekt des Verhältnisses von didaktischer Zielsetzung und den Potentialen dessen, was zu deren Erreichen in Anspruch genommen werden soll, kritisch zu eruieren. Genauer: der Aspekt, um den es mir geht, ist die didaktische Funktionalisierung von Literatur, also die Nutzung von Literatur für didaktische Zwecke im Kontext der Aneignung einer fremden Sprache. Die Didaktisierbarkeit von Literatur erweist sich spätestens in der alltäglichen Unterrichtsarbeit nur allzu häufig als sperrig. Didaktischer Anspruch und literarische Wirklichkeit geraten in einen Widerspruch, der sich nahezu paradox auswirkt und als solcher – und dies besonders bei denen, die literaturaffin und -sensibel sind – nur schwer ertragen werden kann.

1.3. *Literatur als Kulturensemble*

Der außerordentliche Reichtum von Literatur, der die ganze Neuzeit und insbesondere die oben durch Zäsuren eingegrenzte Phase in ihr auszeichnet, erlaubt tatsächlich das Reden von Literatur als einem eigenen Ensemble, einem *Kulturensemble*, das den Didaktisierungserfordernissen zunächst einmal fremd und widerspenstig gegenübersteht. Didaktisierung verlangt in Bezug auf dieses Kulturensemble notwendigerweise eine *Engführung*. So unabdingbar sie einerseits ist, so in sich hochproblematisch ist sie andererseits. Die verschiedenen (meist wiederum epochencharakteristischen) Kanonisierungsversuche sind dabei für die Aufgaben der Didaktisierung hilfreich. Zugleich sind sie auch sehr gefährlich, indem sie Reduktionen vorgeben, ohne dass diese wirklich reflektiert werden. Kanonkrisen, wie sie besonders im letzten Teil des hier ins Auge gefassten Zeitraums charakteristisch sind, erweitern den Blick wieder, sind angesichts der gegenwärtigen

tigen Literaturproduktion freilich auch gute Anlässe, in der Unübersichtlichkeit der literarischen Produkte vollends verloren zu gehen.

Das Kulturensemble Literatur, reich, wie es ist, verlangt also, dass Reduktionen erfolgen. Was aber wählt „man“ aus? Warum wählt „man“ es aus? Wie begründet „man“ es? – Und wie führt „man“ in dieses Kulturensemble konkret ein? Am Ende dieser kleinen Kette von Fragen steht eine der didaktischen Kernaufgaben, deren Bearbeitung auch in die Schritte zuvor bestimmend mit eingeht. Das, was als Literatur geschrieben wird, ist bis auf wenige Ausnahmen nicht etwas, das für eine didaktische Funktionalisierung von Literatur produziert wird. Die didaktischen Aspekte des Umgangs mit Literatur sind sekundäre, wenn nicht gar tertiäre Funktionen, mit denen man es bei den erforderlichen Reduktionen zu tun hat.

Die Inkompatibilitäten zwischen den Funktionen literarischer Produkte und ihren didaktischen Nutzungen werden besonders dort deutlich, so möchte ich im Folgenden an zwei prominenten Beispielen zeigen, wo letztere mit wichtigen Gründen und nützlichen Zielsetzungen explizit unternommen worden sind. Das eine Beispiel ist der Versuch, Literatur sozusagen als direkte Antwort auf ein didaktisches Grundproblem hin zu verfassen und so in einer doppelten Neubestimmung der Zwecke für die Vermittlungsmethodik zugänglich werden zu lassen. Das zweite Beispiel steht in einer längeren Tradition, in der Poesie als besonderes didaktisches Feld genutzt werden soll.

2. ZWEI SYMPATHISCHE VERSUCHE UND EIN EXKURS

2.1. *Ein Heilmittel wider die Langeweile des Sprachunterrichts*

2.1.1. Harald Weinrichs Beobachtung

Die Langeweile des Sprachunterrichts dürfte den meisten Leserinnen und Lesern dieses Artikels nicht fremd sein. Die Größe der Aufgabe, sich unter akzelebrierten Bedingungen das reiche System einer anderen Sprache anzueignen, und die Bedingungen dieser Akzeleration, nämlich einige wenige Stunden der Woche im schulischen Kontext und im eigenen Repetieren, haben etwas geradezu notwendig Ermüdendes. Es ist eben wirklich eine mühsame und leider auch immer wieder in Langeweile umschlagende Aktivität, dieses Sprachenlernen.

Es war Harald Weinrich, der sich, als er sich in das Feld des Deutschen als Fremdsprache hineinbegab, mit der ihm eigenen Aufmerksamkeit für vergessene Grundprobleme gleichsam von einer Außensicht her, aber auch vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Französischen und anderen romanischen Sprachen und ihrer Vermittlung den realistischen, sozusagen den ehrlichen Blick auf die Realität dieses Typs von Unterricht gestattete und damit etwas aussprach, was von vielen empfunden, aber selten in dieser Deut-

lichkeit artikuliert wurde (Weinrich 1981). Die Langeweile des Sprachunterrichts hindert natürlich nicht zuletzt auch die Effizienz der Vermittlung einer fremden Sprache insgesamt.

Harald Weinrichs Beobachtung war der Ausgangspunkt dafür, nach einem Heilmittel für die Überwindung dieser Langeweile zu suchen (vgl. Weinrich 1983). Die Langeweile sollte direkt angegangen werden, indem die Vermittlungsprozesse in einen unmittelbar literarischen Kontext umgesetzt wurden. Es wurde also versucht, Literatur ganz direkt für den Sprachunterricht zu funktionalisieren. Und wie? Das Mittel dafür hieß „Kriminalroman“. Konkret: mit dem Lehrwerk *Die Suche* wurde der Versuch unternommen, in zwei Etappen mit wichtigen Autoren der gegenwärtigen Literaturproduktion eine Art „Lernkrimi“ zu schreiben. Der eine der dafür gewonnenen Autoren war Hans Magnus Enzensberger, der andere Peter Schneider. Die beiden Autoren erhielten Strukturvorgaben in Bezug auf das sprachliche System des Deutschen und auf Progressionserfahrungen seiner Vermittlungspraxis. Vor allem Maria Thurmair, langjährige Mitarbeiterin an Harald Weinrichs großer *Textgrammatik der deutschen Sprache* (Weinrich, Thurmair u. a. 1993), konnte ihre reiche grammatikographische Erfahrung für das grammatische und vermittlungsmethodische Gerüst einbringen (vgl. Eismann / Thurmair 1993). Die literarischen Autoren schufen dann dafür ein Lehrwerk in der Form eben eines Kriminalromans (Eismann, Enzensberger u. a. 1993, 1994; Eismann, Schneider u. a. 1996). Ein solches Verfahren hatte mit ähnlichen Versuchen für *Français langue étrangère* mit den Autoren Eugène Ionesco und Alain Robbe-Grillet bereits zwei romanische Vorgänger/Vorbilder (s. Benamou / Ionesco 1969 und Robbe-Grillet 1981 sowie Robbe-Grillet / Lenard 1981).

In der Praxis freilich ließ das Interesse an diesem Lehrwerk bereits nach dem ersten Durchgang schnell nach. Die Sache entwickelte sich nicht ganz so, wie man es sich gedacht hatte. In einer kritischen Beschreibung heißt es – nach sehr positiven Rückmeldungen („das Lehrwerk motivierte zum Lesen und kreativen Schreiben und war für manche Kurse ein absoluter Höhepunkt“; www.daf50.de/chronik/1987–1996, Stand: 03.03.2020) -: „Auf breiter Ebene konnte der Ansatz aber mit den literarischen, sehr ungewöhnlichen und nicht immer alltagsnahen Texten nicht überzeugen“ (ebd.). Dieser Kritik zufolge ist es also gerade das Literarische, das zum Scheitern des Versuchs führte, das Literarische zur Fremdsprach-Vermittlung zu verwenden, und dies so, dass das Sprachenlernen nicht langweilt.

2.1.2. Textart „Kriminalroman“

Ist dies die hinreichende Diagnose? Es lohnt sich, ein wenig genauer hinzusehen. Was sind für diese Textart eigentlich charakteristische Merkmale? Für eine DaF-didaktische Sondierung kann die Beantwortung dieser Frage die Folgefrage vor-

bereiten, welche Konsequenzen die Genre-Merkmale für die Langeweile im Sprachunterricht unter vermittelnder Nutzung des Genres mit sich bringen.

Ganz ohne Zweifel ist die Genese und Expansion dieses Genres ebenso fulminant wie beeindruckend. Wir finden in der deutschen Literatur frühe Erscheinungsformen von etwas, was als „Kriminalroman“ oder „Kriminalnovelle“ angesehen werden kann und im didaktischen Kontext etwa des klassischen Deutschunterrichtes bereits seit langem zu einem eigenen Thema gehört. Das gilt etwa für *Die Judenbuche* aus der Feder Annette von Droste-Hülshoffs; es gilt noch deutlicher für Theodor Fontanes *Unterm Birnbaum*. Charakteristische Merkmale des Genres sind hier bereits klar zu erkennen. Unter bedeutender Einwirkung der noch jungen US-amerikanischen Literatur, besonders durch einige Texte Edgar Alan Poes, nahm die Entwicklung der Textart dann einen stürmischen Verlauf, was zu einer Expansion der Produktion führte mit dem Ergebnis, dass Kriminalromane zu den wichtigsten unter denen gehören, die auf dem Buchmarkt derzeit überhaupt noch gängig sind. (Dies gilt dann noch mehr für die Transposition der Gattung in andere mediale Formen.)

Was gehört nun zu den Hauptmerkmalen gerade dieses Genres? Ein herausragendes solches Merkmal, wenn nicht *das* Merkmal überhaupt ist ganz ohne Zweifel die „Spannung“, die für diese Gattung bei der Transposition elementarer Strukturen auch schon des alltäglichen Erzählens eine überwältigende Bedeutung bekommen hat. Der Kriminalroman in seinen verschiedenen Ausprägungen lebt in einer Art von *Spannungsmanagement*.

Dieses Element der Spannung nun ist offensichtlich genau der Gegenpol zu dem Stichwort der Langeweile. Die Textart bietet sich also als Hilfs- und Heilmittel für beziehungsweise gegen letztere geradezu an.

2.1.3. Lesen oder die Verlangsamung der Phantasie

Was heißt das aber in der konkreten Umsetzung? Das Lesen des Kriminalromans (und das macht einen wichtigen Unterschied zu den anderen medialen Realisierungsformen aus) erfordert eine vergleichsweise langwierige geistige Aktivität. Diese verbraucht Zeit. Lesen insgesamt verbraucht Zeit. Nicht zuletzt das macht es unpopulär für eine Generation, die mittels der Nutzung anderer Medien eine äußerst kurzfristige Rezeptionspraxis vorzieht. Das Lesen suspendiert Unmittelbarkeit. Das bedeutet: Das Lesen bietet den Lesenden eine Verlangsamung der Phantasie. Durch solche Verlangsamung werden jene zu einem lesenden Mitgehen verpflichtet – und dazu, sich so in einen ziemlich langen Spannungsbogen hineinversetzen zu lassen. Viel Rezeptionsarbeit ist zu leisten, bis der Leser oder die Leserin endlich zur Spannungsauflösung kommt. Für das Genre ist also eine Art innerer Widerspruch kennzeichnend, der Widerspruch zwischen dem Spannungsaufbau und der Lösung der so erzeugten Spannung. Insofern erscheint der Kriminalroman im Prinzip durchaus als ein Ansatz dafür,

dass sich in diesem verlangsamten Rezeptionsprozess und der dafür notwendigen Arbeit etwas mental *ereignet*. Für die vermittlungsspezifische Spreizung scheint die Textart also an sich gute Voraussetzungen zu bieten, die aus dem resultieren, was dem Genre eignet. Allerdings: das Geschehen, das sich im Rezeptionsprozess ereignet, hat seinerseits textartspezifische Konsequenzen. Sie betreffen vor allem die mögliche Länge des Textes als Voraussetzung für die zeitlichen Erstreckungen des Leseprozesses. Die Spreizung hat ihre Grenzen. Der Kriminalroman drängt auf eine Rezeption, die am besten möglichst „in einem Stück“ erfolgt.

Hier stößt die *didaktische* Nutzung für die vermittlungsspezifischen Aufgaben nun auf einen anderen, einen fundamentalen Widerspruch. Diese Spreizung erstreckt sich für den Lehr-Lernprozess derart, dass sie weit über das hinausgeht, was im unterrichtlichen Vermittlungsprozess möglich ist. Die Lektüre eines Kriminalromans, in dem die gattungstypische Spannung aufgebaut wird, über ein Semester oder vielleicht sogar fünf Monate hinaus zu spreizen, sprengt die Möglichkeiten der Gattung. Das bedeutet: Die Langeweile holt die DaF-Lernenden sozusagen in der Aktivität der Lektüre charakteristisch ein. Die Sprachstrukturvermittlung, die ihrerseits enorm viel Zeit verlangt, steht in einem inneren Widerspruch zu wesentlichen Textmerkmalen. Dieser Widerspruch resultiert in einem absehbaren Flop.

Die beiden „Lernkrisis“ des Lehrwerks *Die Suche* hatten eine der kürzesten Laufzeiten unter den DaF-vermittelnden Werken in der ja insgesamt sehr reichen DaF-Vermittlungsliteratur, einer Literatur mit ohnehin kurzen Halbwertzeiten, die auch durch die schiere Menge der Lehrwerke mitbestimmt sind, die von zahlreichen Verlagen im deutschsprachigen Raum und auch weltweit erstellt, die eingesetzt und lernzielbezogen verwendet werden.

Es findet sich also geradezu exemplarisch ein zunächst sehr einleuchtendes Konzept, das sich dann freilich doch nicht weit genug auf die Charakteristika dessen eingelassen hat, was literarische Struktur ermöglicht – beziehungsweise nicht ermöglicht.

2.2. „Konkrete Poesie“ als Lehr-Lern-Katalysator

Mein zweites Beispiel sind literarische Produkte der „konkreten Poesie“, einer recht spezifischen Erscheinungsform von Literatur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sie hat zwar zum Beispiel in der sprachspielenden barocken Literatur bedeutende Vorformen. Ihre eigentliche deutsche bzw. deutschsprachige Konjunktur verdankt sie aber ihren Entwicklungspotentialen im Kontext des Abstrakt-Werdens von Kunst, wie es sich vor allem im „Westen“ der zweiten Nachkriegszeit in der jungen Bundesrepublik und in Österreich, aber auch in der Schweiz ereignete.

Anspiel heißt programmatisch ein Medienmaterial, das Dietrich Krusche und Rüdiger Krechel 1984 bei einer der damaligen „Mittlerorganisationen“, nämlich bei Inter Nationes, publizierten. Das Material enthält 56 Texte unter anderem von Ernst Jandl, Kurt Marti, Eugen Gomringer, Ror Wolf, Gerhard Rühm und Max Bense, sozusagen medial „einsatzbereit“ aufbereitet als Overhead-Folie und mit einer Audiokassette auch fürs Hören vorbereitet.

In einem Band, der ein „Werkstattgespräch des Goethe House New York“ vom September desselben Jahres dokumentiert, hat Dietrich Krusche grundlegende Überlegungen zur „Chance des fremdkulturellen Lesers“ mit Blick auf die „konkrete Poesie im Anfangsunterricht“ dargelegt (Krusche 1985), dabei nicht zuletzt eines seiner eigenen zentralen Themen setzend, die „Bewußtmachung der Leserposition“ (Krusche / Krechel 1984, 78f.). Rüdiger Krechel hatte ein Jahr zuvor die *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* zum Gegenstand einer eigenen Monographie gemacht. Diese nahm entsprechende Überlegungen für den „muttersprachlichen“ Deutschunterricht seit den siebziger Jahren auf (vgl. die Bibliographie in Krusche / Krechel 1984, S. 100–106).

Die didaktische Vermutung nun ist, dass solche Befassung mit Sprachstrukturen geradezu ideale Voraussetzungen für den Vermittlungsprozess einer fremden Sprache bieten müsse. Es wird mit der „konkreten Poesie“ sozusagen eine Literatur aufgespürt, die *in sich* bereits einen Teil des Vermittlungsgeschäfts immer schon bearbeitet: Reflexivität als Organon, als Werkzeug, für *die* Aspekte des Vermittlungsprozesses, die nur aller bloß möglichen irgend tauglichen Werkzeuge bedarf, um ihre Ziele zu erreichen. Ohne Zweifel lebt „konkrete Poesie“ davon, dass sie lyrische Vergnügungen bereitet. Gelehrt und trainiert durch Dada und hergestellt für eine Leserschaft, die solche literarischen Vergnügungen zu goutieren weiß, bietet sie ein recht spezifisches Wahrnehmen von Literatur.

Was geschieht mit den lyrischen Vergnügungen nun im Lehr-Lernprozess? Welche Vergnügungskonstrukte werden im Umgang mit konkreter Poesie in Aussicht gestellt? Die konkrete Poesie befasst sich mit Sprache als Sprache; sie nutzt etwas, was normalerweise nicht für die Beschäftigung mit sich selbst da ist. Es liegt hier also eine ausgesprochen reflexive Grundeinstellung in Bezug auf das Phänomen Sprache vor.

So entsteht gleichsam eine Art Erwartungskurzschluss: der Weg von „Dada“ zu „da“, der Weg vom „Materialkasten Sprache“ hin zur Aneignung der elementarsten sprachlichen Strukturen selbst. Dieser vermutete Weg freilich besteht in dieser Weise wohl kaum. Denn die „konkrete Poesie“ erfordert ein eigenes Bewusstsein von den abstraktiven Voraussetzungen ihrer selbst und damit auch von den unabdingbaren abstraktiven Voraussetzungen für den poetischen Lustgewinn. Die Funktionalisierung dieser Art von Literatur für didaktische Zwecke, so plausibel sie auf den ersten Blick zu sein scheint, verlangt also für die Vermittlung genau diese Strukturen und die präzisen Kenntnisse von ihnen, die es allererst anzueig-

nen gilt. Der didaktische Katalysator gerät dabei für den Lehr-Lernprozess in eine Zwickmühle, die das Lernen eher zum Stocken als zum besseren Gelingen bringt.

Nun hatte das *Anspiel* nicht Verfasser, die sich der Problematik einer allzu einfachen didaktischen Inanspruchnahme von Poesie, zumal konkreter, nicht doch auch – trotz aller drängenden Anforderungen und Forderungen „aus der Praxis“ – recht deutlich bewusst gewesen wären. Und das lassen sie selbst versteckt bis verschmitzt in ihrem Text in vorsichtigen Modalisierungen auch erkennbar werden – vielleicht am explizitesten am Ende des ersten der zwei Kapitel nach den eigentlichen Texten (S. 72ff.), dem Kapitel zur „Beschreibung möglicher Lernziele“. Dort heißt es, zur didaktischen Vorsicht mahnend und mit Blick darauf, „daß hier [also in einem Teil der konkret-poetischen Texte] eine Eigenart der deutschen Sprache vorliegt, die auch dem muttersprachlichen Sprecher nicht selbstverständlich ist“: „Tatsächlich zielen die Gebilde der konkreten Poesie, soweit sie ausdrücklich Grammatik thematisieren, auf eben die Stellen des deutschen Sprachgebäudes, die sich in jedem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache als heikel erweisen.“ (S. 82) Und die „didaktischen Konsequenzen“? „Man sollte diese hier zusammengetragenen Texte nicht dazu benutzen, um damit das jeweilige Sprachproblem als solches zu erläutern. Dazu bedarf es eines ganz anders geordneten und wesentlich umfangreicheren Sprachkorpus.“ (S. 82). Es ist ein „mit spitzem Finger gezeigt[es] ... Sprachproblem“ (ebd.), für das „der Lehrer... sich die Freiheit nehmen [sollte], diese Gebilde ganz unvermittelt wieder aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit der Lerngruppe verschwinden zu lassen“ ... denn „die Beschäftigung mit konkreter Poesie sollte immer so etwas wie ein Ausnahmezustand im Unterricht sein“ (S. 83). Ihn gilt es geordnet „in ein Sprechen über Grammatik“ zu überführen als „etwas anderes“ – und dies nicht zuletzt zum Schutz der Poetizität der Poesie und in der doch wiederum sehr modalisierten Hoffnung, dass auch die „systematische] Erarbeitung des jeweiligen grammatischen Problems“ profitieren möge „von dem Vergnügen und der Heiterkeit ... , die von der, wenn auch kurzen, Beschäftigung mit dem Spieltext ausstrahlen“. (ebd.). Mit dem Ausdruck dieser Hoffnung endet die didaktische „Beschreibung möglicher Lernziele“ – oder sollte man eher sagen: Hier bricht sie ab?

2.3. Exkurs: „Mit Sprache(n) spielen“ oder: vermittlungsmethodische Nutzungen des Volksvermögens

„Konkrete Poesie“ weist bereits in manchen ihrer Vorformen, etwa bei Christian Morgenstern, Ähnlichkeitsbeziehungen zu dem auf, was als „Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder“ (Belke 2007a) ein umfangreiches Repertoire umfasst – im von Peter Rühmkorf (1967) als „Untergrundpoesie“ charakterisierten widerständigen „Volksvermögen“ ebenso wie in den domestizierten und

„kindgerecht“ gemachten Varianten von „Kinder- und Jugendliteratur“. Hier kommt es zu einer Schnittmenge mit einigen Erscheinungsformen „konkreter Poesie“, und es stellt sich die Frage nach den sprachvermittelnden Nutzungen, genauer die Frage nach vermittlungsmethodischen Möglichkeiten gerade auch im mehrsprachigen Kontext. Ihre Bearbeitung also stellt sich ein wenig anders dar als etwa bei der „konkreten Poesie“.

Reim und Rhythmus gehören ohne Zweifel zu den Verfahrensweisen von Sprache, die im kindlichen Umgang mit ihr bei den Prozessen der Aneignung der Erstsprache eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Wie sieht es damit beim Erwerb einer Zweitsprache – und, vielleicht, einer Fremdsprache aus? Sie dabei zu nutzen, sie gerade auch für die Aneignung einer Zweitsprache wie DaZ einzusetzen, erscheint als naheliegend. Freilich: in Wirklichkeit zeigt sich dies als weniger selbstverständlich und weniger als ein Selbstdläufer, als man vermuten möchte.

In der Erarbeitung eines „berufsleben-langen“ Erfahrungsschatzes ist insbesondere Gerlind Belke in immer neuen Schritten und mit vielen und umfangreichen praktischen Erprobungen diesen Zusammenhängen nachgegangen. Diese Erfahrungen hat sie unter anderem in den beiden grundlegenden Bänden *Mit Sprache(n) spielen* (Belke 2007a) und *Poesie und Grammatik* (Belke 2007b) zusammengefasst und für die unterrichtliche Nutzung ausgesprochen direkt und, ja – konkret, aufbereitet (vgl. Belke / Belke 2015).

Damit öffnet sich eine Fragestellung, die geradezu danach ruft, in empirischer Forschung besonders dem Umschlag von solcher alltagspoetischer Praxis in sprachliche Befähigungen nachzugehen. Solche Empirie ist erstaunlich selten. In jüngerer Zeit nun wird ein solcher Weg in die Empirie aber durch Eva Belke, eine Psycholinguistin (und die Tochter von Gerlind Belke), die an der Ruhr-Universität Bochum arbeitet, beschritten. So werden etwa in Frieg / Belke u. a. (2014) Überlegungen zum Einsatz von „Lieder[n] zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter“ vorgestellt, und es werden im Abschnitt II „psycholinguistische Grundlagen“ für „implizites Lernen und implizite Vermittlung“ (S. 13ff.) dargelegt (vgl. auch Frieg / Hilbert / Belke 2013. Weitere Forschungen sind in Arbeit).

Dabei wird es meines Erachtens nicht zuletzt darauf ankommen, Schritte über die überkommenen psychologischen Verfahren hinaus zu entwickeln, insbesondere über deren (seit Anfang der „modernen“ Psychologie um die Wende zum 20. Jahrhundert forschungspopuläre) experimentökonomisch motivierte Artifizialität hinaus, um so hin zu den tatsächlichen Aneignungspraxen zu kommen, statt vorwiegend analoghafte Übertragungen von in jener Artifizialität gewonnenen Ergebnissen an der Stelle dieser Praxen stehen zu lassen.

Insgesamt darf man auf die weiteren Erkenntnisse, die hier gewonnen werden können, gespannt sein.

3. LESEQUALIFIZIERUNG ALS TRANSNATIONALE SPRACHBILDUNG

3.1. *Literatur im langen 20. Jahrhundert – Parameter und Lesequalifizierung*

Die im Abschnitt 2 vorgestellten DaF-didaktischen Sondierungen verweisen auf eine Problematik, die den Ort der Inanspruchnahme von Literatur für den Unterricht, besonders aber deren vermittlungsmethodische Nutzung, betrifft. Diese Problematik beschränkt sich keineswegs auf den Unterricht in einer fremden Sprache. Literatur selbst, und insbesondere die des langen 20. Jahrhunderts, verlangt mehr, als im didaktischen Voraussetzungskatalog üblicherweise immer schon enthalten ist – beziehungsweise „didaktischerseits“ als darin enthalten gern proklamiert wird. Didaktik in Bezug auf Literatur, auf ihre Vermittlung, auf ihre schiere Lektüre befindet sich in einer extrem widersprüchlichen Konstellation, einer Konstellation, die zwar für alle Lehr-Lernprozesse gilt, sich aber in Bezug auf Literatur als Vermittlungsgegenstand geradezu zuspitzt: Damit die Lernprozesse in Gang kommen und im Gang gehalten werden können, ist eigentlich die Erreichung von deren Ziel immer schon erfordert – und eben didaktisch konsequenterweise zumindest implizit und klandestin auch vorausgesetzt.

Betrachten wir dies für die eingangs kurz angesprochene Literatur seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts etwas genauer. Sie kommt von einer Klassik her, die sich selbst dazu gemacht, sowie von einer nachfolgenden „Epigonalität“, die sich ihr gegenüber – wiederum selbst – als epigonal gesehen und wahrgenommen hat. Parallele Stränge wie die vorrevolutionäre, auf die Revolution von 1848 zulaufende und danach an deren Misslingen verzweifelnde Literatur traten demgegenüber in den Hintergrund und wurden bis hin zu ihren Spätfolgen, etwa der sogenannten „Arbeiterliteratur“ und einer dafür offenen Literaturwissenschaft, konsequent und gleichsam in mehreren Durchgängen verdrängt. Führen wir uns einige Determinanten für die deutschsprachige Literatur in dieser langen Zeit vor Augen:

- Dazu gehört zunächst Geschichte als Katastrophenerfahrung. Diese Katastrophen bedeuteten auch mehrfache physische Rupturen in der Literatur*produktion*. Die *Lesepublika*, von denen her und für die die Literatur im frühen 20. Jahrhundert und davor geschrieben wurde, hin zu dem, was heute als Massenselektüre gilt und durch Bestsellerlisten repräsentiert und gefördert wird, verändern sich. Die Differenzierung zwischen „hoher Literatur“ und „Unterhaltungsliteratur“ sowie deren Einebnung reagieren darauf.
- Die Entwicklung der schulisch verfassten Bildung bewirkt eine wesentliche Transformation durch die *Didaktisierung* von Literatur als Gegenstand. Dies war für mehrere Generationen eine Transformation von Leselust zu Lesefrust. Zunehmend treten andere Medien neben die literarischen Texte. Multimedialität verengt den Raum, den Literatur einnehmen kann und faktisch einnimmt.

- Die Veränderungen literarischer Produktion gehen einher mit Veränderungen des Denkens über den Kanon. Proklamierte *Dekanonisierungen* erfolgen in immer kürzeren Abständen und lassen die Fragen der *literarischen Wertungen* hinter sich zurück. Diese sind freilich lange ein herausragendes Thema in der germanistischen Literaturwissenschaft.
- Die *Entwertung* von Literatur geschieht zugleich permanent in der Literatur selbst, weil jedes Neue alles, was ihm voraus liegt, verändern, ja „wegräumen“ muss, um sich zu behaupten. Die Aufwertung von sogenannter „Trivilliteratur“ und, in der Weiterung, die von trivialer Medialität bis hin zur weitgehenden Okkupation wichtiger Funktionen von Literatur durch jene Medien, die sich der Digitalität bedienen und die Abfolgen von „neu gegen alt“ je erneut und erheblich beschleunigen, verändern permanent das, was Literatur ist und macht.

Während so die Literatur in mehrfacher Weise um sich selbst und ihr Existenzrecht kämpft, nimmt die *Literaturwissenschaft* ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bzw. ab dessen letztem Drittel einen enormen Aufschwung. Es entsteht eine erhebliche literaturwissenschaftliche Elaborierung. Betrachtet man die Entwicklung von Literaturwissenschaft, die sich mit der Literatur und, komparativ, mit *Literaturen* einschließlich derer ihrer eigenen Zeit befasst, so ist diese Entwicklung bis zu den Auswirkungen in die 40er bis 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein durch eine Kontinuität und eine gewisse gleichsam behäbige Art des Umgangs mit ihrem Objekt gekennzeichnet.

Das, was sich daran anschloss und -schließt, zeigt demgegenüber mehrere *Theoriebrüche* und eine *akzelerierte Theoriebildung*. Mit ihr antwortet die Literaturwissenschaft nicht zuletzt auf die wissenschaftstheoretischen Herausforderungen der Zeit. Zugleich lässt sie den „normalen Leser“, die „normale Leserin“ weitgehend hinter sich. Philologie befasst sich verstärkt mit sich selbst, letztendlich bis hin zur Gefahr und vielleicht mit dem Ergebnis, dass Literatur durch Literaturwissenschaft als Gegenstand von Literaturwissenschaft ersetzt wird.

3.2. Sprachbildung und konkrete Reflexivität

Was für Folgen, vor allem aber was für Voraussetzungen haben die hier kurz benannten Veränderungen, Brüche und zum Teil auch Verwerfungen für die Befassung mit Literatur insgesamt? Für die meisten Literaturproduktionen wie ohnehin für die *literaturwissenschaftlichen* Konzeptionen ist immer schon eine *erhebliche Sprachbildung* Voraussetzung dafür, dass die Rezeption von Literatur überhaupt erfolgen kann. Dies weitet sich zu einem zentralen Dilemma aus, das zunehmend etwa im Germanistikstudium in den deutschsprachigen Ländern und wahrscheinlich und naturgemäß stärker auch in den Lehrzusammenhängen der Germanistiken jenseits dieses Bereichs spürbar wird. Woher ist diese Sprachbil-

dung zu beziehen? Wie und in welchem Umfang kann sie vorausgesetzt werden? Wie kann man damit konkret umgehen – und erst recht: wie kann man das mit ihrem Nichtvorhandensein?

An nur einige weitere Exempla möge erinnert werden, um das Erfordernis von Sprachbildung als Voraussetzung erfolgreicher Rezeption von Literatur im langen 20. Jahrhundert zu illustrieren.

Ein solches Beispiel, das man „venezianische Tode“ nennen könnte, bildet eine Literatur, die – wie in Thomas Manns *Tod in Venedig*, dann aber etwa auch in Alfred Anderschs *Die Rote* – einen ganzen Strang der Literatur dieses 20. Jahrhunderts in der veränderten Auseinandersetzung mit jenem Italien ausmacht, das der Klassik das reale oder häufiger eher das imaginierte mediterrane Sehnsuchtsland bedeutet hatte. Wie sollte *diese* Literatur ohne den Horizont *dieser* Geschichte angemessen zu rezipieren sein?

Der Einbruch der *Collage*, exemplarisch etwa in der Lyrik von Arno Holz und dann durch die ganze expressionistische Literatur hin und dies bis zur „konkreten Poesie“ antwortet und destruiert Voraussetzungen literarischen Schreibens, das zuvor in der realistischen Romanliteratur ebenso wie in einer sehr reichen Lyrikproduktion von der Ballade bis zu den naturbezogenen Stimmungsbildern, den düsteren und düstersten zumal, entwickelt worden war.

Die sogenannte *Nullpunkt-Literatur*, das also, was nach 1945 in den westlichen drei Besatzungszonen auf den Trümmern einer fehlgeleiteten Geschichte geschrieben wurde, bearbeitete die historische Ruptur – oder bearbeitete in Wahrheit sie eigentlich nicht –, indem sie einen vermeintlich möglichen Neubeginn setzte und in Anspruch nahm, ohne das eigentliche Zentrum des Grauens und der Barbarei wirklich und ernsthaft wahrzunehmen.

Anders Entwicklungen in der sowjetischen Besatzungszone: In ihr wurde versucht, an die verloren gegangene und an die *ins Exil getriebene Literatur* anzuknüpfen zurück zur Weimarer Republik – und dies freilich auch hier, ohne die Herausforderungen der Schoa in ihren Konsequenzen für die Möglichkeit literarischer Produktion zu erkennen.

Nach der Flucht in eine *Naturlyrik* wurde das *Ende der Lyrik* insgesamt proklamiert, zum Beispiel von Enzensberger, der mit diesem Ende zugleich das Terrain für die Fortsetzungen seiner eigenen *Gedankenlyrik* bereitete.

Die Unmöglichkeit, nach Auschwitz noch ein Gedicht zu schreiben, wurde der Unter-Grund dafür, mit der Lyrik noch einmal, etwa dann in Meditationen über den Giersch oder den Teebeutel (Jan Wagner), „ganz neu“ zu beginnen – Konsequenzen, deren Dimensionen nur auf dem Hintergrund jener Vorge-schichte wahrnehmbar werden oder wenigstens erahnt werden können.

Neue *Familienromane*, *Gedenk- und Memorialliteratur* nähern sich der eigenen Geschichte – und praktizieren dafür ein Zurück zu einem Erzählen, das nicht ohne Grund mehrfach in Krisen geraten war.

Schließlich: deutschsprachige Literatur von Autoren und Autorinnen nicht-deutscher Muttersprachen und gar *Infragestellungen der Sprache* selbst, eine Literatur, die die unbearbeitete Migrationsgeschichte des Landes abbildet, lässt die Lebens- und Kulturbrüche ihrerseits zu Literatur werden.

Dies, das nur als schiere Beispiele genommen werden möge, neben vielem anderen kennzeichnet exemplarisch eine Literatur, deren Rezeption kaum ohne die Horizonte der in ihnen verarbeiteten, bearbeiteten, aber auch der in ihnen verdrängten und als Unbewusstes untergründig gemachten literarischen und faktischen Geschichte erfolgen kann. Es fordert jenes Wissen ein, das einen reflexiven Umgang mit der beteiligten Sprache wie mit der beteiligten Geschichte unabdingbar macht. Die Literatur des langen 20. Jahrhunderts ist eine durch und durch laborierte Literatur. Ihre didaktische Nutzung in einer primär vermittlungsmethodischen Perspektive ermöglicht sie kaum. Sie sperrt sich vielmehr gegen ihre Funktionalisierung.

3.3. „DaF“-didaktische Provokationen

Dies wird nirgendwo deutlicher als dort, wo es um das Deutsche als Fremdsprache geht: Die in sich vielfach gebrochene, gespiegelte und wiedergespiegelte Literatur dieses langen 20. Jahrhunderts tritt aus der nationalliterarischen Perspektivierung heraus, einer Perspektivierung, die im Konzept der Weltliteratur weiterhin lediglich ihre nationalliterarische Multiplikation erfahren hat. Die Konfrontation mit der Fremdheit des Fremden in Kulturbegegnungen, die Kultur**ent**gegnungen sind, irritiert die nationalliterarische Selbstgewissheit, die auch in ihren Brechungen als präsuppositionelle Grundstruktur erhalten bleibt.

Bis man Lernenden dabei geholfen, ja vielleicht sogar dazu verholphen hat, sich sprachlich wie literarisch so zu qualifizieren, dass sie mit diesen komplexen Gebilden, mit diesem komplexen Kulturensemble umgehen können, bedarf es der intensiven Arbeit der Lernenden wie der Lehrenden in anderen Formen als denen, die für die Ausbildung der sprachlichen Grundfertigkeiten in der fremden Sprache sich anzubieten und dafür geeignet zu sein scheinen. Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache in Bezug auf die Literatur, der Stellenwert und die Bedeutung von Literatur für diese Vermittlung insgesamt spielen andere Facetten, Themen und Tendenzen in die Arbeit des immer noch jungen Faches Deutsch als Fremdsprache ein. Es sind Themen und Tendenzen, deren Bewusstmachung durchaus und nicht zuletzt von dort ausgegangen ist. Sie haben vorgängige Partizipationen an Sprache *und* Geschichte und an Sprache *als* Geschichte zur unabdingbaren Voraussetzung.

Die didaktischen Fragen dieses Neuankömmlings „DaF“ im Spektrum der germanistischen Disziplinen verlangen eine eigene, aber keineswegs eine nur auf diese Disziplin beschränkte Reflexion. Sie sind Fragen auch für die aufgelöste

Selbstverständlichkeit einer Germanistik, die ihre Entgrenzung und deren Reflexion weithin noch immer vor sich hat (vgl. Ehlich 2004).

Eine solche literarische Didaktik, eingebunden in die Aufgabenbestimmungen des Faches Deutsch als Fremdsprache insgesamt, ist eine Herausforderung bis hinein in den didaktischen Kanon eines Schulfaches, das sich als „Muttersprach“-Fach Deutsch“ versteht, oft aber mit der Realität der „Muttersprachen“ bei den Schülerinnen und Schülern so nicht mehr einfach zu verrechnen ist.

Der *Weg zu einer Transnationalisierung* ist ein unausgeforschter und risikoreicher Weg. Die Gefahren des Abstürzens in die Beliebigkeit des Globalesischen ebenso wie eine nativistische Wirklichkeitsblindheit markieren einige der Reflexionserfordernisse für die Erforschung dieses Weges. Eine *transnationale Germanistik* (vgl. Ehlich 2007) vermag als Provokation für die weiter behauptete, in Wahrheit aber brüchig gewordene nationalstaatliche Fundierung vielleicht am ehesten dazu dienen, dem, was an der Zeit ist, sich zu stellen und es als Chance zu begreifen.

LITERATUR

- Belke, Eva / Belke, Gerlind: *Kinderlieder und Gedichte als Medium sprachlichen Lernens im Vor- und Grundschulalter: ein Liederbuchprojekt*. In: Dobstadt, Michael / Dvorecký, Michal / Mandl, Eva / Grauben, Navas de Pereira / Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landeskunde* (IDT 2013. Band 3.2 – Sektionen E5, E8). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015, S. 79–90.
- Belke, Gerlind: *Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen*. Textsammlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007a.
- Belke, Gerlind: *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007b.
- Benamou, Michel / Ionesco, Eugène: *Mise en train. Première année du français*. London: Macmillan 1969.
- Ehlich, Konrad: *Germanistische Entgrenzungen*. In: Ehrhard, Walter (Hg.): *Grenzen der Germanistik. Repluralisierung oder Erweiterung?* DFG Symposium 2003. Stuttgart: Metzler 2004, S. XXI – XLI; abgedruckt in: Ehlich, Konrad: *Transnationale Germanistik*. München: iudicium 2007, S. 441–459.
- Konrad Ehlich: *Transnationale Germanistik*. München: iudicium 2007.
- Eismann, Volker / Enzensberger, Hans Magnus / van Eunen, Kees / Helmling, Brigitte / Kast, Bernd / Mummert, Ingrid / Thurmair, Maria: *Die Suche: das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt 1993, 1994.

- Eismann, Volker / Schneider, Peter / Altschüler, Ursula / Rothenhäusler, Rainer / Thurmair, Maria: *Die Suche: das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Bd 2. Berlin: Langenscheidt 1996.
- Eismann, Volker / Thurmair, Maria: *Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), S. 373–389.
- Frieg, Hendrike / Hilbert, Claudia / Belke, Eva: *Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache*. In: *Praxis Deutsch* 58/1 (2013), S. 7–17.
- Frieg, Hendrike / Belke, Eva / Belke, Gerlind / Hoffmann, Reinhild / Bebout, Johanna / Kauffeldt, Linda / Kirschke, Claudia: *Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.
- Hausendorf, Heiko: *Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner 2020.
- Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Grooss 1983.
- Krusche, Dietrich / Krechel, Rüdiger: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes 1984.
- Krusche, Dietrich: *Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache – und danach?* In: Goethe-Institut New York (Hg.): *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Werkstattgespräch 1984, abgedruckt in: Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde: zur Hermeneutik kultur-räumlicher Distanz*. München: iudicium 1985, S.184–208
- Robbe-Grillet, Alain: *Djinn. Un Trou rouge entre les pavés disjoints*. Paris: Editions de Minuit 1981.
- Robbe-Grillet, Alain / Lenard, Yves: *Le rendez-vous*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1981.
- Rühmkorf, Peter: *Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund*. Reinbek: Rowohlt 1967.
- Weinrich, Harald: *Von der Langeweile des Sprachunterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 169–185; leicht verändert abgedruckt in: Weinrich, Harald: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1985, S. 221–245.
- Weinrich, Harald: *Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie*. In: *Die neueren Sprachen* 82 (1983), S. 200–216; leicht verändert abgedruckt in: Weinrich, Harald: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1985, S. 246–264.
- Weinrich, Harald unter Mitarbeit von Thurmair, Maria / Breindl, Eva / Willkop, Eva-Maria: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag 1993.

GEGENWARTSLITERATUR?

EIN VORSCHLAG ZUR ERWEITERUNG DES LITERATURBEGRIFFS

1. GEGENWARTSLITERATUR: EINE KLEINE BESTANDSAUFNAHME

Gegenwartsliteratur als Gegenstand der Lehre und Forschung ist derzeit äußerst populär, oder, wie auf der Internetseite des DFG-Graduiertenkollegs „Gegenwart/Literatur“ an der Universität Bonn nachzulesen ist: „Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Gegenwartsliteratur hat Konjunktur.“¹ Das gilt keineswegs ausschließlich, aber durchaus auch für die internationale Germanistik. Die Gründe dafür sind gewiss vielfältig: Wird der Gegenwartsbezug des Gegenstands einer Wissenschaft betont, so impliziert dies deren gesellschaftliche Relevanz. Zudem wird das Bild einer historisch ausgerichteten und eher als konservativ geltenden Wissenschaft revidiert, in der es traditionell einerseits darum ging, Texte verstorbener oder vergessener Autoren² zu inventarisieren, zu kanonisieren oder der Vergessenheit zu entreißen und andererseits darum, das nationale Erbe zu definieren, zu verwalten und zu bewahren. Wer sich hingegen in der zunächst ungeordneten und unüberschaubaren Gegenwart bewegt, wirkt an deren Interpretation, Deutung und damit letzten Endes Gestaltung mit. Den Studierenden insbesondere in der internationalen Germanistik kann ein mit Gegenwartsliteratur befasstes Studienfach überdies signalisieren, dass die Auseinandersetzung mit Literatur keineswegs zu einem angestaubten, national oder gar nationalistisch grundierten Bildungsideal gehört oder bildungsbürgerlicher Selbstzweck bzw. Ausdruck des bürgerlichen Habitus ist. Kurz: Durch die Beschäftigung mit Gegenwartsliteratur soll das „Fach interessanter und relevanter“ wirken und demonstrieren, dass man „näher dran“ ist „am Leben“ (Jahraus 2010: 1f.), auch weil Gegenwartsliteratur – je nachdem, zu welchem Zeitpunkt man den Beginn dieser Gegenwart ansetzt³ – zumindest zum großen Teil das Werk lebender Autoren und Autorinnen ist.

¹ <https://www.grk2291.uni-bonn.de/de> [26.12.2019]

² Der Beitrag wendet durchgängig das generische Maskulinum an.

³ Die zeitliche Komponente des Kompositums wird immer wieder reflektiert; es ist durchaus offen, was mit ‚Gegenwart‘ gemeint ist und wann diese Zeit beginnt, wobei vor allem die Jahre 1945 und 1989 als Anfangsdaten zur Debatte stehen.

So kehrt die Gestalt des einst für tot erklärten Autors in die Literaturwissenschaft zurück, die sich über lange Strecken vor allem als Textwissenschaft verstand (vgl. Jannidis et al. 1999; Anz 2010). Dabei nähert sich die germanistische Literaturwissenschaft aber auch an das System Literatur bzw. an das literarische Feld und dessen Institutionen an und damit an den Buchmarkt, auf dem Literatur zu dem wird, was sie eigentlich, zumindest gemäß der strengen (deutschen) Maßstäbe idealistischer und adornitischer Autonomieästhetik gerade nicht zuvörderst sein soll: Ware und Produkt (vgl. Hoppe 2016).

Überdies schwingt aber bei der Aufwertung der Gegenwartsliteratur vielleicht auch die Idee mit, dass Literatur in enger Beziehung zu Gesellschaft und Politik der Gegenwart steht, einen besonderen Raum zur Verhandlung und Reflektion zentraler Themen der Gesellschaft bieten und so einen umfassenden Zugang zu dieser Gegenwart eröffnen könne.⁴ Aus dieser Perspektive wird die Literaturwissenschaft aufgewertet und erscheint gar als (einzige) „Universalwissenschaft [...], weil sie alles umfassen kann“ (Neuhaus 2009: 288).

Während die Forschung den ersten Teil des Kompositums ‚Gegenwartsliteratur‘ ausgiebig reflektiert, wird der zweite Bestandteil in der Regel in der Literaturwissenschaft wenig kontrovers diskutiert und nach wie vor oft erstaunlich eng gefasst: ‚Literatur‘ ist in der Regel ein Synonym für Belletristik, Lyrik und Dramen sowie andere Veröffentlichungen von (hauptberuflichen) Schriftstellern, die vor allem aufgrund ihrer Gedichte, Theaterstücke oder erzählenden Prosa bekannt sind, umfasst aber zumeist nicht die so genannte Unterhaltungs- oder Trivialliteratur. Michael Brauns Studienbuch über deutsche Gegenwartsliteratur legt vor allem „Fiktionalität“ als einen schwer zu fassenden „Grad des ‚Erfundenseins‘“ sowie „Poetizität“ als „Grad der künstlerischen Sprachverwendung“ (Braun 2010: 12f.) zugrunde, zählt aber tatsächlich auch Literaturverfilmungen zur Gegenwartsliteratur. Einen deutlich engeren Literaturbegriff präsentiert das 2016 von Leonhard Herrmann und Silke Horstkotte herausgegebene germanistische Lehrbuch *Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*: Literatur ist hier ausschließlich die ‚schöne‘ Literatur, insofern sie sich den klassischen Gattungen Epik, Drama und Lyrik zuordnen lässt; „sämtliche nicht-fiktionalen Darstellungsformen wie populäre Sachbücher, Bio- und Autobiografien“ (Herrmann/Horstkotte 2016: 12) werden ebenso ausgeschlossen wie alle Literatur, die zwar einer der drei Gattungen zugerechnet werden kann, aber „primär

⁴ Diese Tendenz schlägt sich in germanistischen Publikationen mit Titeln wie ‚Migration und Integration von Muslimen in deutscher interkultureller problemorientierter Kinderliteratur‘ sowie in Seminaren zu ‚Flucht und Migration‘, ‚Klimawandel‘, ‚Wende und Wiedervereinigung‘ oder ‚Globalisierung‘, in der Gegenwartsliteratur nieder.

unterhalten will bzw. durch ihre Leserinnen und Leser überwiegend mit dem Ziel der Unterhaltung rezipiert wird“ (ebd.). Ausschlaggebend für diese Auswahl ist laut den Herausgebern aber nicht der Grad der Fiktionalität oder Poetizität der Texte, sondern vielmehr ihre medial-diskursive Anschlussfähigkeit: Zum einen wurden Texte (in erster Linie Romane) aufgenommen, die selbst Gegenstand von Literaturdebatten wurden oder diese in Gang setzten, zum anderen und vor allen Dingen jedoch Texte mit Bezügen zu außerliterarischen ‚Diskursen‘, wobei sich allerdings die Frage stellt, ob tatsächlich ‚Diskurse‘ gemeint sind oder möglicherweise doch eher ‚gesellschaftliche Debatten‘ bzw. in der medialen Öffentlichkeit bzw. Segmenten der Gesellschaft diskutierte ‚Themen‘.

Wir behandeln Texte der Gegenwart, die in der Gegenwart öffentlich diskutiert und zum Bestandteil literarischer Kommunikation wurden [...]. Wir wollen vor allem die Interaktionsweisen zwischen literarischen Texten und den Diskursen aufzeigen, die seit 1989/90 in der deutschsprachigen Öffentlichkeit geführt wurden. Wir behandeln überwiegend Texte, in denen sich Verweise auf bestimmte Diskurse nachweisen lassen, *von denen wir wiederum meinen, sie seien in der Gegenwart relevant.* (Herrmann / Horstkotte 2016: 12, Hervorh. d. Verf.).

Der Band ist zwar nicht durchgängig, aber doch zum größten Teil thematisch gegliedert; die Kapitel tragen Überschriften wie „Wende und Einheit“, „Geschichte im Gedächtnis“, „Krieg und Terror“ oder „Globalisierung“. Ausgewählt wurden vorrangig Romane von namhaften Schriftstellern. Die Frage allerdings, warum gerade Texte der Gattung Roman so geeignet dazu sein sollen, als „Interdiskurs“ (Link / Link-Heer 1990) mit relevanten ‚Diskursen‘ bzw. Spezialdiskursen zu interagieren, sie zu integrieren oder zu reflektieren, wird nicht erörtert; Gattungsspezifika werden lediglich in den Kapiteln des Lehrbuchs, die sich jeweils mit Drama und Lyrik beschäftigen, ausgiebiger reflektiert. Betont wird, dass „Autoren Themen und Diskurse aufgreifen“ (Herrmann / Horstkotte 2016: 44), unterschiedliche ‚Diskurse‘ zusammenführen, variieren und kombinieren (vgl. ebd.: 58), „sampeln“ (ebd.: 59) oder sich „einverleiben“ (ebd.: 164); ferner heißt es, literarische Texte bzw. deren Autoren ‚verarbeiten‘ Themen (bzw. Diskurse) oder ‚schreiben‘ sich in aktuelle Diskurse „ein“ (vgl. ebd.: 112).

Doch wird weder geklärt, worin genau der Beitrag der Literatur sowie die literaturspezifische Leistung bestehen, noch, wie die Vermittlungsprozesse zwischen den verschiedenen Medien, Kommunikationsformen und Diskursen sich gestalten und welche Konsequenzen es hat, wenn ‚Diskurse‘ aus dem politisch-gesellschaftlichen Feld in Literatur transformiert werden. Unklar bleibt aber auch, welcher Begriff der Öffentlichkeit zugrunde gelegt wird. Es ist von der

„deutschsprachigen Öffentlichkeit“ (Herrmann / Horstkotte 2016: 12) die Rede, doch weder wird erläutert, wie diese Öffentlichkeit sich konstituiert und welche Personen und Institutionen zu ihr gehören, noch wird die Rolle der Medien darin erörtert. Zwar umreißt das Kapitel „Literatur, Markt und Medialität in der Gegenwart“ die veränderten Strukturen der medialen, vor allem der literarischen Öffentlichkeit, doch die Auswirkungen dieser Veränderungen der Öffentlichkeit und des Literaturmarktes werden bei der Auswahl der dem Band zugrunde gelegten Texte nicht mitreflektiert. Das ist verblüffend, denn angesichts der Individualisierung und Pluralisierung und der Ausbildung unterschiedlicher, durch verschiedene Lebensstile charakterisierte Milieus seit 1989 müsste eigentlich von Öffentlichkeiten im Plural die Rede sein, in denen entsprechend auch unterschiedliche Themen Aufmerksamkeit erzeugen. Gleichwohl halten die Herausgeber an der Vorstellung einer Öffentlichkeit fest, in der die Literatur ganz selbstverständlich einen zentralen Ort besetzt, und präsentieren einen Zirkelschluss: Es „soll die Literatur selbst in den Blick“ genommen werden, „um von hier aus die Diskurse zu identifizieren, auf die literarische Texte verweisen“ (Herrmann / Horstkotte 2016: 12). Damit ist die literarische Verarbeitung eines ‚Diskurses‘ der Gradmesser für dessen Relevanz, oder, anders ausgedrückt: Die Tatsache, dass ein literarischer Text sich auf einen außerliterarischen Diskurs bezieht oder diesen aufgreift, genügt als Hinweis auf dessen vermeintliche Relevanz.

Die Diversifizierung der sozialen Milieus, der Medienlandschaft und der Öffentlichkeiten hat aber nicht nur zu einer Segmentierung des Literaturmarktes geführt, sondern stellt auch den hegemonialen Status und die privilegierte Rolle der Literatur als vermeintlich „komplexeste Form der menschlichen Kommunikation“ (Neuhaus 2009: 288) sowie als Leitmedium in Frage, das in besonderem Maße als zur Selbstbeobachtung und Orientierung der Gesellschaft geeignet galt (vgl. Bogdal 1999: 96–116). Für die Germanistik ist dies vielleicht ein größeres Problem als z. B. für die Anglistik, da der germanistische Literaturbegriff besonders eng ist. Zwar gab es in der Germanistik der 1960er und 1970er Jahre Ansätze zu einer Erweiterung: Friedrich Sengle plädierte für eine „Liberalisierung der literarischen Formenlehre in Deutschland“ (Sengle 1967: 13) und eine Rehabilitierung der „literarischen Zweckformen“ (ebd.: 15), bezeichnete die „Unterscheidung von Poetik und Rhetorik“ als „sinnlos“ (ebd.: 22f.) und regte an, die Germanistik solle sich an anderen europäischen Traditionen orientieren und auch Texte, die keiner der drei klassischen Gattungen zugehören, als Teil der „ganzen literarischen Wirklichkeit“ (ebd.: 37) verstehen. Diese Intervention blieb zwar nicht folgenlos, führte aber nicht zu einem dauerhaften Paradigmenwechsel: Nach wie vor stehen im Zentrum der germanistischen Literaturwissenschaft Drama, Lyrik und Epik.

2. DIE RÜCKKEHR DES AUTORS IN DER FIGUR DES (ENGAGIERTEN) SCHRIFTSTELLERS

Zwar versteht sich die Germanistik nach wie vor primär als Textwissenschaft; doch, wie bereits erwähnt: Sobald die Literatur der Gegenwart ins Zentrum wissenschaftlichen Interesses rückt, führt an der Person des Schriftstellers bzw. der Schriftstellerin kein Weg vorbei. Im deutschen Sprachverständnis gelten Schriftsteller als Personen, die „[beruflich] literarische Werke“ verfassen, wie es der *Duden* formuliert, d. h. keineswegs alle Autoren sind Schriftsteller. Lebende Schriftsteller aber verdienen ihr Geld mit dem Schreiben und agieren auf dem Buchmarkt sowie in der medialen Öffentlichkeit, treten also nicht nur durch ihre literarischen Werke in Erscheinung. Nicht nur dort inszenieren sie ihre Person, „um vor dem Hintergrund der jeweils spezifischen Gesellschaftssituation eine bestimmte Position innerhalb des zeitgenössischen literarischen Feldes zu besetzen“ (Fischer 2015: 34). Indem sie sich in Reden, Interviews, Talkshows, Podiumsdiskussionen oder anderen nichtfiktionalen medialen Formen zu ihren literarischen Werken oder zur Literatur allgemein äußern, aber darüber hinaus oft auch zu politischen und gesellschaftlichen Fragen Stellung beziehen, verbinden sie literarische und nichtliterarische Äußerungsformen bzw. Diskurse, vermitteln direkt oder indirekt zwischen ihnen und erzeugen wechselseitige Resonanzen: Die Bekanntheit der Person des Schriftstellers sorgt für Medienpräsenz auch in anderen Kontexten, die politische Haltung oder die Sache, für die sich Schriftsteller einsetzen, schlägt sich im Werk nieder. Besonders deutlich wird dies bei jenen Schriftstellern, die auf der Position des ‚politisch engagierten Autors‘ agieren, als „moralische Instanz“ (Bogdal 1999: 186) wahrgenommen werden (wollen) und einer Vorstellung vom „universellen Intellektuellen“ verpflichtet sind, die eng „an das bildungsbürgerliche Schrift- und Leitmedium Literatur gebunden war“ (Ernst / v. Gehlen 2019: 226). Die literarischen Publikationen derjenigen Schriftsteller, deren erklärte Absicht es ist, sich mit aktuellen Themen oder Diskursen auseinanderzusetzen, erfüllen in besonderem Maße die Voraussetzungen, um als gesellschaftlich relevant gelten zu können.

Ein besonders gutes Beispiel für diese Position ist Juli Zeh. Sie versteht sich selbst als „engagierte Autorin“ (Herrmann / Horstkotte 2016: 92) und entspricht in jeder Beziehung dem „Bild des engagierten Schriftstellers“ (Wagner 2015: 64). Dieses Bild wird von der Literaturkritik und von der literarischen wie der nicht-literarischen Öffentlichkeit bestätigt, und zwar sowohl mit Blick auf ihre literarischen Veröffentlichungen als auch auf ihre Person. Ihr Roman *Unterleuten* etwa wurde als „exemplarisches Epochenbild“, als „furchtlos [...] ins Herz der bundesrepublikanischen Wirklichkeit zielender Gesellschaftsroman“ und als „großartiges Porträt vom Zeitgeist einer Sinn suchenden Gesellschaft am Beginn des dritten Jahrtausends“ bezeichnet, wie es Auszüge aus den Buchbespre-

chungen auf der Internetseite ihres Verlags *Random House* veranschaulichen;⁵ für *Spiegel Online* repräsentiert der Roman als einer von zehn Texten das ganze Jahrzehnt und wird überschwänglich als „die Ist-Beschreibung unserer AfD- und Brexit-Welt“ (Weidermann 2019) charakterisiert, also als relevanter Beitrag zum Verständnis der politischen Realität der Gegenwart. Überdies tritt die Schriftstellerin mit zahlreichen Stellungnahmen zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen in Talkshows, Rundfunk, Zeitungen und Zeitschriften als öffentliche Person hervor. Richard Kämmerlings ironisierte diese Inszenierung schon 2004:

Durch ihre parallel zur Literatenlaufbahn verfolgte Juristenausbildung gilt sie als natürliche Mittlerin zwischen Poesie und Wirklichkeit und daher als ideale Kandidatin für Schriftstellerumfragen über Gott und die Welt. Kaum ein aktuelles Thema, zu dem sie nicht eine Meinung hat und kundtun darf: sei es der Krieg in Bosnien (über den sie einen Reisebericht verfaßte), die Inflation der Ich-Perspektive (sie selbst schreibt mutig auktorial), das Jammern der Ostdeutschen (sie selbst stammt aus Bonn) [...] oder das Verschwinden der politisch engagierten Literatur (mit einer wichtigen, leicht zu erratenden Ausnahme). (Kämmerlings 2004)

Auch in ihrer fünfzehn Jahre später gehaltenen Dankesrede anlässlich der Verleihung des Heinrich-Böll-Preises im November 2019 insistierte Juli Zeh unverdrossen auf der herausgehobenen Rolle sowie der besonderen Verantwortung der Schriftsteller als „öffentlich Sprechende“ (Zeh 2019) und auf der wichtigen „gesellschaftlichen Funktion“ (ebd.) der Literatur:

Literatur und zu einem gewissen Grade auch die Literaten selbst sind Zeitgeist-Seismographen. [...] Schriftsteller besitzen eine besondere Sensibilität zur Wahrnehmung ihrer Umgebung – [...] Deshalb zeigen sich in Romanen oft Trends, die dann erst Jahre oder Jahrzehnte später in der Realität manifest werden. [...]. Wir, jeder Einzelne von uns, als Schriftsteller, als Bürger, sind das Rückgrat der Demokratie, sofern wir selbst ein Rückgrat besitzen. (Zeh 2019)

Zeh begreift ihre „im literarischen Feld erworbene Autorität“ als Ermächtigung, „in das politische Feld einzugreifen“ (Wagner 2015: 101); sie spricht dabei zwar als Schriftstellerin, doch zugleich begreift sie sich als „normale Bürgerin“ (ebd.: 102), die allerdings den Anspruch erhebt, „für eine breite Öffentlichkeit zu sprechen“ (ebd.: 136). Schriftstellerisches Schreiben sieht sie dabei in scharfer

⁵ <https://rhspecials.randomhouse.de/microsites/julizeh7/details.php?isbn=978-3-630-87487-6> [26.12.2019].

Abgrenzung von der Berufsgruppe der Journalisten, die „Regeln der Berichterstattung befolgen müsse“ (Wagner 2015: 103).

Diese Position, auf der Juli Zeh einerseits als politisch interessierte Bürgerin, andererseits als Schriftstellerin agiert, zwischen literarischem bzw. fiktionalem Text und politischer Stellungnahme vermittelt, kurz: die Interaktion zwischen Literatur und Politik ist für die Schriftstellerin wie für die meisten Kritiker weitgehend unproblematisch und nicht weiter reflexionsbedürftig, obwohl man durchaus fragen könnte, ob es möglich ist, sich gleichzeitig als ‚normaler Bürger‘ und als hypersensibler Seismograph mit besonderem Sensorium für gesellschaftliche Entwicklungen zu begreifen, der zudem den Anspruch für sich reklamiert, für eine breite Öffentlichkeit zu sprechen. Doch es gibt Beispiele, an denen sich deutlicher zeigen lässt, dass ein Fokus auf die Literatur der Gegenwart als Zugang zum Verständnis der Gesellschaft der Gegenwart nur dann fruchtbar sein kann, wenn nicht mehr allein die Texte selbst, sondern die kulturellen, medialen und kommunikativen Kontexte, die Regeln der Spezialdiskurse, die in die literarischen Werke einfließen, die Erwartungen der Leserschaft, die Funktionsweisen der Institutionen der literarischen Öffentlichkeit sowie die politischen Ziele und sonstigen Intentionen der Schriftsteller mit in den Blick genommen werden.

Bleibt der Blick allein auf den literarischen Text gerichtet, so wird ihm entgegen, dass Diskursvermischungen, also die Vermischung der Ebenen des Fiktionalen und Realen, von Literatur und Politik oder von Literatur und Wissenschaft potentiell Konfliktstoff bergen und als äußerst problematische Grenzüberschreitung wahrgenommen werden können. Diese Probleme erschließen sich nur im Zusammenhang und in einer Analyse verschiedener ‚Diskurse‘, wie die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen sollen.

3. INTERAKTIONEN UND GRENZÜBERSCHREITUNGEN 1: LITERATUR, POLITIK UND DER ‚ENGAGIERTE AUTOR‘: DER FALL ROBERT MENASSE

Robert Menasses 2017 erschienener, mit dem Deutschen Buchpreis ausgezeichnete satirischer Roman *Die Hauptstadt*⁶ wurde in Deutschland enthusiastisch als erster großer EU-Roman gefeiert: Gewiss trug schon der Umstand, dass in den Zeiten von EU-Skepsis und Brexit eine literarische Publikation die Brüsseler Administration als Gegenstand der Literatur gleichsam nobilitierte, zu dem großen Medieninteresse bei. Der Roman wurde fast einhellig positiv rezipiert und als „elegant geschriebener, fabelhaft gebauter, pointen- und gedankenreicher Roman“ (Isenschmid 2017) gelesen, aber auch als „Tragikomödie, wie sie sich

⁶ Die folgenden Überlegungen zu Menasses Roman *Die Hauptstadt* überschneiden sich zum Teil mit den Ausführungen in Scharnowski (2019).

ein satirisch gelaunter EU-Skeptiker hätte ausdenken können“ (ebd.): Der Roman war also im literarischen Sinn durchaus mehrdeutig und musste nicht zwangsläufig als politisches Manifest für die EU verstanden werden, auch wenn diese Lesart im politischen Feld sicherlich nicht unerwünscht war. Doch dieser Lektüre des Romans als EU-kritische Farce oder Satire stand das politische Engagement der Person Robert Menasses entgegen, der sich schon seit langer Zeit in Essays, Reden, Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträgen, Podiumsdiskussionen, Talkshows und Radiointerviews eindeutig für das ‚Projekt Europa‘ engagiert hatte und als „ein fulminanter Anhänger der nachnationalen Ursprungsabsichten der EU“ (Isenschmid 2017) bekannt war. Zum Skandal geriet *Die Hauptstadt*, weil sich herausstellte, dass Robert Menasse nicht nur im literarischen Text, sondern auch in seinen politischen Reden Fakten und Fiktion, Kunst und Realität, Literatur und politische Agenda vermischt hatte. Im Roman fanden sich „zum Teil wortgleich, zum Teil verdichtet Sätze“ (Scharnowski 2019: 231), die Robert Menasse auch in nicht-fiktionalen Zeitungsbeiträgen, Reden oder Interviews benutzt hatte, allerdings dort eben nicht in satirischer Überspitzung oder als Aussage einer ambivalenten bzw. überzeichneten Romanfigur, sondern ernsthaft und ungebrochen. Um seinen Aussagen politisches und moralisches Gewicht zu verleihen, hatte er zudem Zitate des ersten Kommissionspräsidenten der EWG, Walter Hallsteins, erfunden: Ihm schrieb Menasse im Roman und in anderen Veröffentlichungen die Aussage zu, es sei die Gründungsabsicht der EU gewesen, „die Nationalstaaten zu überwinden“ (Guérot / Menasse 2016), weil es Nation und Nationalstaat gewesen seien, die „zu den größten Verbrechen der Menschheitsgeschichte, letztlich zu Auschwitz geführt“ (Menasse 2017: 228) hätten. Auschwitz wird so zum dunklen Zentrum des Romans und zum negativen Gründungsmythos nicht nur der BRD, sondern gleich der gesamten EU. Im Roman wie auch in diversen Reden und Stellungnahmen erzählte Menasse, Walter Hallstein habe seine Antrittsrede 1958 in Auschwitz gehalten; eine der Romanfiguren will diesen Ort bei einem EU-Jubiläum „als Geburtsort der Europäischen Kommission“ präsentieren, eine weitere Romanfigur bezeichnet Auschwitz gar als „ideale Hauptstadt“ (Menasse 2017: 273) der EU. Im Roman wirkt dies wie eine satirische Übertreibung, doch in einem Interview mit der Zeitung *Die Welt* eröffnete Menasse, dass er tatsächlich daran arbeite, „den Plan einer europäischen Hauptstadt Auschwitz“ (Kämmerlings 2017) zu entwickeln.

Nach dem Bekanntwerden von Menasses „literarisch interessanten, in außerliterarischen Zonen aber unerlaubten“ Akten der „Geschichtsoptimierung“ (Radisch 2019) häufte sich die Kritik: In der *FAZ* wurde der Fall mit dem Fall Wilkomirski verglichen (vgl. Bahnert 2019): Der Schweizer Bruno Dössekker hatte 1995 unter dem Namen Benjamin Wilkomirski seine angebliche Autobiographie *Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948* veröffentlicht, in der er sich als Holocaust-Überlebenden darstellte (vgl. Mächler 2000). Kritiker warfen Menasse vor,

die Ebenen vermischt und die literarische Technik der Erfindung bzw. Fiktion auf unzulässige Weise in den Bereich des politischen Diskurses überführt zu haben. Lauter wurde die Kritik noch einmal, als Robert Menasse trotz der vorhergegangenen Debatte im Januar 2018 die Carl-Zuckmayer-Medaille des Landes Rheinland-Pfalz erhielt und die Ministerpräsidentin Malu Dreyer in ihrer Stellungnahme ausdrücklich die Verbindung von Menasses literarischem Werk mit seinem politischen Engagement für die EU als Gründe für die Auszeichnung betonte:

Robert Menasse hat sich große Verdienste um die deutsche Sprache erworben, er hat in den vergangenen Jahren ein beeindruckendes literarisches Gesamtwerk geschaffen, für das er zurecht große Anerkennung erhält. Sein engagiertes Streiten für die europäische Idee trifft europaweit auf große Resonanz und hat die politische Debatte um die Zukunft der Europäischen Union sehr bereichert. In Würdigung dieses beeindruckenden Wirkens werde ich Robert Menasse am 18. Januar 2019 die Carl-Zuckmayer-Medaille verleihen (Dreyer 2019).

Der Literaturkritiker Carsten Otte verteidigte Robert Menasse mit einem vergifteten Argument, indem er ihn auf seine Rolle als Schriftsteller und damit als Erfinder von Fiktionen festlegte, dessen Hineinwirken in das Feld des Politischen durchaus problematisch sei: Für Otte ist Menasse „ein Enthusiast, ein Übertreibungskünstler“ und ein „intellektueller Spaßmacher“, für den es keine Grenze zwischen historischen Fakten und Fiktion gebe und der sich eigentlich immer „in einem Reich der Fiktion“ befinde, „auch dann, wenn er auf einer Bühne steht“, der aber gerade deshalb „als politischer Akteur gar nicht ernst genommen werden darf“ (Otte 2019).

Der Roman *Die Hauptstadt* wäre als Untersuchungsgegenstand einer internationalen Gegenwartsliteraturwissenschaft gewiss von Interesse, jedoch nicht allein, weil er ein ‚relevantes Thema‘ (die EU) behandelt – um sich über dieses Thema zu informieren, würde man wohl andere Texte wählen – oder weil sich an ihm eine literaturbezogene Debatte um den Status von Erfindung und Fiktion in und außerhalb der Literatur entzündete. Allerdings würde eine Untersuchung des Romans im Zusammenspiel mit dem EU-Engagement des Autors in seinen zahlreichen Essays, Reden, Interviews, Diskussionsbeiträgen sowie Kunstaktionen zum Thema EU, den unterschiedlichen Reaktionen aus der Politik und aus diversen Literaturredaktionen sowie schließlich der Rezeption des Romans in anderen Staaten der EU aufschlussreiche Erkenntnisse über den Status der Literatur und des Schriftstellers in politischen und gesellschaftlichen Debatten sowie über die Kommunikations- und Medienstrukturen sowie die Debattenkultur der gegenwärtigen Bundesrepublik erbringen.

4. INTERAKTIONEN UND GRENZÜBERSCHREITUNGEN 2: LITERATUR, FAKTEN, WISSENSCHAFT UND DAS POPULÄRE: DER FALL PETER WOHLLEBEN

Anders gelagert war der Fall des Bestsellerautors Peter Wohlleben, der mit dem 2015 erschienenen und in dutzende Sprachen übersetzten Buch *Das geheime Leben der Bäume* „zu Deutschlands meistgelesenem Autor der Gegenwart“ (Magenau 2018: 74) wurde. Für die meisten Germanisten allerdings dürften Wohllebens Publikationen kaum zur Gegenwartsliteratur zählen, sondern am ehesten als populäre Sachbücher, nicht zuletzt deshalb, weil es sich bei Peter Wohlleben nicht um einen Schriftsteller, sondern um einen nun als Autor hervortretenden Förster handelt.⁷ Wohllebens Wald- und Naturbücher entsprechen in doppelter Hinsicht nicht der traditionellen germanistischen Definition von und den Erwartungen an ‚Literatur‘: Zum einen macht sie der Umstand, dass sie massenhaft gelesen werden, zum Problemfall, zum anderen gehören sie als Sachbücher nicht zum Korpus der literaturwissenschaftlich relevanten Texte.

Der spektakuläre Erfolg von Wohllebens erstem Buch (und allen seinen darauffolgenden Publikationen) beruhte allerdings vermutlich gerade darauf, dass Wohlleben sich dezidiert literarischer Stilmittel bedient und sich durchaus nicht darauf beschränkt, die Leser ‚sachlich‘ und ‚allgemeinverständlich‘ über die Biologie der Bäume und das Ökosystem Wald zu informieren. Er setzt Metaphern ein und anthropomorphisiert die Bäume, indem er ihnen die Fähigkeit zur Freundschaft und zur Schmerzempfindlichkeit zuspricht oder darüber schreibt, dass sie „Gruppenkuscheln“ (Wohlleben 2015: 21f.) praktizieren und sich um ihren Nachwuchs kümmern. Außerdem betont der Autor seine eigene Subjektivität und macht deutlich, dass er aus einer sehr persönlichen Perspektive schreibt, also dezidiert nicht wissenschaftlich und objektiv.

Zunächst waren die medialen Reaktionen auf Wohllebens Buch fast ausschließlich positiv, auch wenn es diametral entgegengesetzte Rezeptionsmodi gab: Auf der einen Seite wurden vor allem die literarischen und ästhetischen Qualitäten des Buches betont. Der Rezensent der Süddeutschen Zeitung stellte Wohlleben in eine Reihe mit den Romantikern und rückte sein Buch in die Nähe von J.R.R. Tolkiens *Herr der Ringe* (vgl. Heidtmann 2015); die Rezensentin der FAZ dagegen sah in dem Autor einen Volksaufklärer, der auf populäre und zugleich zeitgemäße Art relevantes Wissen über das Ökosystem Wald vermittelt (vgl. Mühl 2015). Von Anfang an stand also die Frage im Raum, ob es sich um Fakten oder um Fiktion und Fantasie handelte, ob der Text brauchbares Wissen vermittelte oder eher aufgrund seiner Emotionalität wirkte, kurz: ob Wohllebens Buch als primär unterhaltende und bestimmte Erwartungen bedienende, also

⁷ Zum Folgenden vgl. ausführlicher Scharnowski (2020).

letzten Endes triviale oder eskapistische Belletristik oder als belehrende, informierende, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Sachliteratur rezipiert werden sollte.

Allerdings beließ es Wohlleben nicht bei einer empathischen Beschreibung des geheimen Lebens der Bäume, sondern forderte darüber hinaus konkrete Reformen: Er plädierte für eine ‚artgerechte Baumhaltung‘, stellte die ‚derzeitige Praxis‘ der Forstwirtschaft, in der mit ‚schwersten Maschinen in monotonen Plantagen gearbeitet wird‘ (Wohlleben 2015: 217), grundsätzlich in Frage und schlug vor, stattdessen die Plenterwirtschaft wiederzubeleben.⁸ Dies war wohl der Hauptgrund dafür, dass Forstwissenschaftler und Biologen die ersten waren, die sich mit Kritik zu Wort meldeten. Ein Freiburger Forstwissenschaftler bemängelte, Wohlleben präsentiere den Wald als eine ‚Wunderwelt‘, die von ‚Harmonie, Freundschaft, Fürsorge und partnerschaftlichem Austausch‘ (Schraml 2016) gekennzeichnet und einzig durch die Forstwirtschaft gefährdet sei. Mit dem ‚Anti-Wohlleben‘ *Das wahre Leben der Bäume* unterzog der Biologe Torben Halbe Wohllebens Buch einem ‚Faktencheck‘ und polemisierte gegen dessen ‚postfaktische Naturverklärung‘ (Hartmann 2017). 2017 initiierte der Göttinger Forstwissenschaftler Christian Ammer unter dem Titel ‚Auch im Wald: Fakten statt Märchen – Wissenschaft statt Wohlleben‘ eine Online-Petition, in der er Wohllebens Aussagen als unwissenschaftlich, als ‚ein Konglomerat von Halbwahrheiten, eigenen Bewertungen selektiv ausgewählter Quellen und Wunschdenken‘ (Ammer 2017) bezeichnete und die Medien dazu aufforderte, kritischer mit Wohllebens Buch umzugehen, das ‚ein völlig verzerrtes Bild von Bäumen, Waldökologie und Forstwirtschaft‘ (Ammer 2017) vermittele. Dem Forstwissenschaftler zufolge können allein qualifizierte forstwissenschaftliche Experten in der ‚Flut von Informationen [...] und angesichts ihrer Fülle, Komplexität und Widersprüchlichkeit‘ ‚die verfügbaren Informationen überblicken‘ (Ammer 2017). Mit besonderer Vehemenz wandten sich die Wissenschaftler gegen eine Behauptung Wohllebens, die vor dem Hintergrund der politischen Debatten um den Zusammenhang von Wald und Klima durchaus brisant ist: Es ging darum, welche Art von Wald mehr CO² speichert. Wohlleben plädierte auch aus Klimaschutzgründen für einen möglichst naturbelassenen Wald; die Forstwissenschaftler behaupteten dagegen, bewirtschaftete Kulturwälder seien besser dazu geeignet, den CO²-Gehalt der Luft zu senken.⁹

⁸ Wohlleben, der weiterhin medial äußerst präsent ist, seit Januar 2020 nun auch in Form eines Kinofilms, ergreift immer wieder auch in den politischen Debatten um die Zukunft des Waldes beherzt das Wort.

⁹ Anlässlich der Premiere des Kinofilms meldeten sich auch dieselben Kritiker wieder zu Wort und wiederholten ihre Kritikpunkte in diversen Zeitungs- und Radiointerviews.

Auf die Kritik aus forstwissenschaftlicher Sicht folgte schließlich, wenn auch mit einiger Verzögerung, eine kritische Bewertung aus literaturwissenschaftlicher Perspektive: Für die Literaturwissenschaft war das Phänomen Wohlleben vor allem mit Blick auf die literarische Wertung und als gesellschaftliches Phänomen von Interesse. Wohllebens Waldbuch mit seinen „gewagte[n] anthropomorphe[n] Metaphern“ (Rabe 2018: 200) erschien aus dieser Sicht als ein Produkt der Kulturindustrie, das „dem Geschmack der anonymen Lesermassen entspricht“ (Kracauer 1931: 342, zit. n. Rabe 2018: 203), „die Sehnsucht nach der Natur“ (Rabe 2018: 202) der modernen Menschen befriedige und die Welt so zeige, „wie wir sie am liebsten sehen“ (ebd.: 203).

Die Perspektiven der Forst- und der Literaturwissenschaft könnten unterschiedlicher nicht sein, doch für beide war es wohl die schiere Popularität des Buches, die den Anlass für eine Auseinandersetzung mit Wohlleben darstellte, als ‚Stein des Anstoßes‘. Insbesondere mit der Popularität und dem Populären hadernten sowohl die forstwissenschaftlichen als auch die literaturwissenschaftlichen Kritiker: Die Forstwissenschaftler stießen sich an der aus ihrer Sicht unwissenschaftlichen und märchenhaften, also der literarischen Darstellungsweise, bestanden darauf, dass einzig aus forstwissenschaftlicher Perspektive über den Wald geschrieben werden könne, insistierten auf ihrer Deutungshoheit und rückten das Populäre explizit in die Nähe des Populismus (vgl. Schraml 2016; Ammer 2017). Aber auch die Literaturwissenschaft nahm Anstoß an Wohllebens vermeintlicher Idealisierung der Natur und hielt deutliche Distanz zu diesem Erfolgsbuch, räumte aber immerhin ein, dass gerade auch Erfolgsbücher, die strengen ästhetischen Kriterien zufolge nicht als Kunstwerk gelten können, Aufschlüsse über die in einer Gesellschaft verbreiteten Wünsche und Bedürfnisse geben könnten (vgl. Rabe 2018). Die Forstwissenschaftler ignorierten die Interessen von Laien und Bürgern am Wald und leugneten die Validität des ästhetisch-emotionalen Blicks auf die Natur; dem literaturwissenschaftlichen Blick entgingen wiederum die Bezüge von Wohllebens Buch zur politischen, biologischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und geographischen Realität des Waldes.

In der deutschsprachigen ökokritischen Germanistik wird immer wieder behauptet, „anders als in der anglophonen Literatur gebe es im deutschsprachigen Raum keine vergleichbare Tradition des nonfiktionalen Nature Writing“ (Schröder 2018: 339). Doch der Fall Peter Wohlleben illustriert, dass dieser vermeintliche Mangel vielleicht nur darin seine Ursache hat, dass ‚non fiction‘ für die Germanistik (wie auch für den Buchmarkt) nun einmal nicht als Literatur gilt. Zugleich zeigt Wohllebens Erfolgsbuch, dass sich auch in diesem Fall aus dem stilistischen Vergleich seiner Bücher mit wissenschaftlichen Texten aus den Spezialdiskursen der Biologie und der Forstwirtschaft sowie im Kontext politischer und gesellschaftlicher Debatten über Waldschä-

den und den Klimawandel ähnlich relevante Aufschlüsse über die bundesrepublikanische Gesellschaft der Gegenwart ergäben wie aus einer Untersuchung der Autorinszenierungen, der Beschaffenheit der Texte, der gesellschaftlichen Konstellationen sowie schließlich auch der Markt- und Medienmechanismen, die dazu führen, dass Bücher massenhaft gekauft und möglicherweise auch gelesen werden.

5. SCHLUSS

In der jüngeren Vergangenheit gab es zwei weitere Fälle, anhand derer sich die Funktionsweisen literarischer und nichtliterarischer Diskurse einschließlich der Erwartungen der Leser in der Medienlandschaft und in öffentlichen Debatten der Bundesrepublik gut analysieren lassen: Zum einen den Fall des Journalisten Claas Relotius, der in seinen im Nachhinein als zum Teil „sinnlos erzählerisch“ (Raué 2019) bezeichneten „Emotions- und Sozialreportagen“ (Raué 2019) vor allem im *Spiegel* die journalistischen Regeln der Berichterstattung verletzt und offenbar im Übermaß literarische Stilmittel und Fiktionen eingesetzt hatte (vgl. Fehrle u. a. 2019; Moreno 2019). Zum anderen den tragischen Fall¹⁰ der durch ihr Blog *Read on, my dear, read on* bekannt gewordenen und mit dem Titel ‚Bloggerin des Jahres‘ 2017 ausgezeichneten promovierten Historikerin Marie Sophie Hingst: Im Juni 2019 wurde im *Spiegel* aufgedeckt, dass sie in Texten des Blogs eine jüdische Familiengeschichte erfunden und zudem gefälschte ‚Pages of Testimony‘ in der Gedenkstätte Yad Vashem eingereicht hatte, um den Eindruck zu erzeugen, dass große Teile ihrer Familie im Holocaust umgekommen seien. Zudem behauptete Hingst auf dem Blog sowie in einem in der *Zeit* unter Pseudonym veröffentlichten Text fälschlicherweise, sie habe im Alter von 19 Jahren eine Slumklinik in Neu-Delhi mit Sexualberatung für junge indische Männer gegründet und seit 2016 in einer Arztpraxis auch junge Syrer in Deutschland beraten (vgl. Doerry 2019). Als Reaktion auf die Enthüllungen ließ die Bloggerin über einen Anwalt mitteilen, dass die Texte ihres Blogs „ein erhebliches Maß an künstlerischer Freiheit für sich in Anspruch“ (Rühle 2019) nähmen: Es handele sich schließlich um Literatur, nicht um Journalismus oder Geschichtsschreibung.

Auch diese Fälle deuten darauf hin, dass eine Gegenwartsliteraturwissenschaft auch und vor allem in der internationalen Germanistik gut beraten wäre,

¹⁰ Tragisch ist ihr Fall, weil Marie Sophie Hingst vor oder am 17. Juli 2019 unter ungeklärten Umständen in Dublin starb; es wurde vermutet, dass es sich um einen Suizid gehandelt haben könnte.

wenn sie sich nicht darauf beschränken würde, zu prüfen, welche ‚Diskurse‘ oder in der Gesellschaft diskutierten Themen in zeitgenössischen Romanen, Dramen oder auch Gedichten ihren Niederschlag finden, um so die gesellschaftliche Relevanz der Literaturwissenschaft zu untermauern. Statt dessen könnte eine als Medienkulturwissenschaft (vgl. Wende 2004) verstandene und Methoden der Textlinguistik (vgl. Fix 2011) inkorporierende Literaturwissenschaft verschiedene Textsorten sowie visuelle Medien daraufhin untersuchen, wo, auf welche Art, mit welcher Absicht und welcher Wirkung sie literarische bzw. ästhetische Stil- und Gestaltungsmittel wie Metaphern, Fiktionalisierung, Narrativierung oder Emotionalisierung einsetzen und das Zusammenwirken und die Funktionsweisen verschiedener medialer, literarischer und politischer Öffentlichkeiten und Diskurse analysieren. Dazu würden die Erwartungen der Rezipienten von literarischen und anderen Texten ebenso gehören wie eine Reflektion der Vorstellungen von Fiktionalität und Faktizität sowie der politischen, ästhetisch-künstlerischen, aber durchaus auch ökonomischen Ziele und Absichten der Akteure in den Texten, in der Öffentlichkeit und auf dem Markt. Erst im Vergleich der Diskurse, Medien und rhetorischen wie poetischen Mittel lassen sich Charakter und Funktionsweise des Literarischen sowie die Vermittlungsprozesse zwischen literarischen Texten und ‚Diskursen‘ begreifen. Selbst wenn dadurch der vermeintlich nach wie vor privilegierte Status der Literatur relativiert würde: zweifellos würde andererseits bewusster werden, was literarische Texte im Gegensatz zu anderen vermögen, und inwiefern Literarizität auch in anderen Diskursformen präsent ist. Eine solchermaßen in der Rhetorik geschulte und als Medienkulturwissenschaft agierende Literaturwissenschaft würde also in der Tat aufgewertet.

LITERATUR

- Ammer, Christian: *Auch im Wald: Fakten statt Märchen – Wissenschaft statt Wohleben*. Online-Petition, gestartet 2017. Online: <https://www.openpetition.eu/petition/online/auch-im-wald-fakten-statt-maerchen-wissenschaft-statt-wohlleben> [02.01.2020].
- Anz, Thomas: *Playgariism. Hegemann, die postmoderne Literaturtheorie und die Rückkehr des Autors in der Literaturwissenschaft*. In: *Literaturkritik.de* 01.03.2010: <https://literaturkritik.de/id/14104> [26.12.2019].
- Bahners, Patrick: *Menasses Bluff*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 02.01.2019, S. 9.
- Bogdal, Klaus-Michael: *Historische Diskursanalyse der Literatur. Theorien, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999.
- Braun, Michael: *Die deutsche Gegenwartsliteratur*. Stuttgart: UTB 2010.

- Doerry, Martin: *Bloggerin Marie Sophie Hingst. Die Historikerin, die 22 Holocaust-Opfer erfunden hat.* In: *Der Spiegel* 23/2019.
- Dreyer, Malu / Menasse, Robert: *Vorbehaltlose Anerkennung von Fakten gehört zum Wertefundament unserer liberalen Öffentlichkeit. Erklärung zur Verleihung des Carl-Zuckmayer-Preises 2019 an Robert Menasse.* In: Pressemeldungen der Landesregierung Rheinland-Pfalz 07.01.2019. Online: [https://www.rlp.de/de/service/pressemeldungen/einzelsicht/news/detail/News/dreyer-und-menasse-vorbehaltlose-erkennung-von-fakten-gehört-zum-wertefundament-unserer-liberalen/\[01.01.2020\]](https://www.rlp.de/de/service/pressemeldungen/einzelsicht/news/detail/News/dreyer-und-menasse-vorbehaltlose-erkennung-von-fakten-gehört-zum-wertefundament-unserer-liberalen/[01.01.2020]).
- Ernst, Thomas / von Gehlen, Dirk: *Vom universellen zum vernetzten Intellektuellen. Die Transformation einer politischen Figur im Medienwandel von der Buchkultur zum Internet.* In: Müller, Daniel / Ligensa, Annemone / Gendolla, Peter (Hg.): *Leitmedien. Konzepte – Relevanz – Geschichte.* Bd. 1. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 225–246.
- Fehrlé, Brigitte / Höges, Clemens / Weigel, Stefan: *Der Fall Relotius. Abschlussbericht der Aufklärungskommission.* In: *Der Spiegel* 22/2019, S. 130–146.
- Fischer, Alexander M.: *Posierende Poeten. Autorinszenierungen vom 18. bis zum 21. Jahrhundert.* Heidelberg: Winter 2015.
- Fix, Ulla: *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene.* Berlin: Frank & Thimme 2011.
- Guérot, Ulrike / Menasse, Robert: *Lust auf eine gemeinsame Welt. Ein futuristischer Entwurf für europäische Grenzlosigkeit.* In: *Le Monde Diplomatique* 11.02.2016.
- Hartmann, Günther: *Postfaktische Naturverklärung ist kontraproduktiv.* In: *Das ÖDP-Journal* 17.12.2017. Online: [https://www.oekologiepolitik.de/2017/12/17/mit-postfaktischer-naturverklaerung-ist-niemand-gedient/\[30.07.2019\]](https://www.oekologiepolitik.de/2017/12/17/mit-postfaktischer-naturverklaerung-ist-niemand-gedient/[30.07.2019]).
- Heidtmann, Jan: *Der Baumflüsterer.* In: *Süddeutsche Zeitung* 20.11.2015.
- Herrmann, Leonhard / Horstkotte, Silke: *Gegenwartsliteratur. Eine Einführung.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag 2016.
- Hoppe, Felicitas: *Die verkaufte Aura. Autorschaft als Geschäftsmodell.* In: Ruf, Oliver / Hepperle, Verena / Hamann, Christof (Hg.): *Wie aus Theorie Praxis wird. Berufe für Germanisten in Medien, Kultur und Wissenschaft.* München: edition text+kritik 2016, S. 67–78.
- Isenschmid, Andreas: *Herrliche Drittmittelgedanken.* In: *Die Zeit* 37/2017.
- Jahraus, Oliver: *Die Gegenwartsliteratur als Gegenstand der Literaturwissenschaft und die Gegenwartigkeit der Literatur. Vortrag auf der Tagung des Literaturbeirats des Goetheinstituts in München am 14.1.2010.* In: *Medienobservationen* 03.10.2010. Online: http://www.medienobservationen.lmu.de/artikel/allgemein/allgemein_pdf/jahraus_gegenwartsliteratur.pdf [30.12.2019].
- Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martinez, Matias / Winko, Simone (Hg.): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1999.

- Kämmerlings, Richard: *Im Literatur-Leistungskurs. Mädchen ohne Eigenschaften: Juli Zehs zweiter Roman*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 24.12.2004, S. 44.
- Kämmerlings, Richard: *Meine Idee ist eine europäische Hauptstadt Auschwitz; Interview mit Robert Menasse*. In: *Die Welt* 04.09.2017.
- Link, Jürgen / Link-Heer, Ursula: *Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse*. In: *Lit.L. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 77/20 (1990), S. 88–99.
- Mächler, Stefan: *Der Fall Wilkomirski. Über die Wahrheit einer Biographie*. Zürich/München: Pendo 2000.
- Magenau, Jörg: *Bestseller. Bücher, die wir liebten – und was sie über uns verraten*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2018.
- Menasse, Robert: *Die Hauptstadt*. Berlin: Suhrkamp 2017.
- Menasse, Robert (2017a): „Kritik der europäischen Vernunft“. *Rede im Europäischen Parlament anlässlich der Feier „60 Jahre Römische Verträge“*, gehalten am 21. März in Brüssel. Online: <https://www.suhrkamp.de/download/Sonstiges/Rede-Robert-Menasse.pdf> [30.12.2019].
- Moreno, Juan: *Tausend Zeilen Lüge: Das System Relotius und der deutsche Journalismus*. Berlin: Rowohlt 2019.
- Mühl, Melanie: *Bestsellerautor Wohlleben: Bäume sind so tolle Lebewesen*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 29.11.2015.
- Neuhaus, Stefan: *Literaturvermittlung*. Stuttgart: UTB 2009.
- Otte, Carsten: „Wahrheitssterror hat in der Literatur nichts zu suchen“. *Interview mit Jana Sinram*. In: SWR Aktuell 18.01.2019 Online: <https://www.swr.de/swraktuell/rheinland-pfalz/Interview-zu-Menasse,interview-otte-menasse-100.html> [01.01.2020].
- Rabe, Jens Christian: *Allgemeinplatzhirsche: Über Bestsellerkritik*. In: Martus, Stefan / Spoerhase, Carlos (Hg.): *Gelesene Literatur: Populäre Lektüre im Zeichen des Medienwandels*. München: Edition Text & Kritik 2018, S. 196–205.
- Raue, Paul-Josef: *Wie sich Reportagen nach dem Relotius-Schock ändern müssen*. In: Kress-News 12.03.2019. Online: <https://kress.de/news/detail/beitrag/142304-wie-sich-reportagen-nach-dem-relotius-schock-aendern-muessen.html> [04.01.2020].
- Radisch, Iris: *Umso schlimmer für die Tatsachen. Robert Menasse verschönert die Gründungsgeschichte der EU*. In: *Die Zeit* 10.01.2019.
- Rühle, Alex: *Gefälschte Erinnerungen: Wie man Wahrheit kontaminiert*. In: *Süddeutsche Zeitung* 08.06.2019.
- Scharnowski, Susanne: ‚Heimat Europa‘ oder Heimat in Europa? In: Ramb, Martin W. / Zaborowski, Holger (Hg.): *Heimat Europa?*. Göttingen: Wallstein 2019, S. 158–172.
- Scharnowski, Susanne: *Deutsches ‚Nature Writing‘: Anmerkungen zu einer Repräsentationslücke, zur deutschen Tradition des populären Naturbuchs und zum Phänomen ‚Peter Wohlleben‘*. Erscheint in: Dürbeck, Gabriele / Kanz, Christine (Hg.): *Gibt es ein*

- deutschsprachiges ‚Nature Writing‘? Berlin u. a.: Peter Lang (= Studien zu Literatur, Kultur und Umwelt), vorauss. 2020.
- Schraml, Ulrich: *Peter und der Wald oder: Woher kommt die Begeisterung für die Geheimnisse von Bäumen?* In: *Holz-Zentralblatt* 17 (2016), S. 437.
- Schröder, Simone: *Deskription. Introspektion. Reflexion. Der Naturessay als ökologisches Genre in der deutschsprachigen Literatur seit 1800.* In: Zemanek, Evi (Hg.): *Ökologische Genres: Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik.* Göttingen: V&R 2018, S. 337–354.
- Sengle, Friedrich: *Die literarische Formenlehre. Vorschläge zu ihrer Reform.* Stuttgart: Metzler 1967.
- Wagner, Sabrina: *Aufklärer der Gegenwart. Politische Autorschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Juli Zeh, Ilja Trojanow, Uwe Tellkamp.* Göttingen: Wallstein 2015.
- Weidermann, Volker: *Juli Zeh: ‚Unterleuten. ‚Wir gegen die Welt. (Von ‚Americanah‘ bis ‚Unrast‘. Diese zehn Romane prägten das Jahrzehnt).* In: Spiegel Online 30.12.2019. Online: <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/die-10-besten-buecher-der-2010er-diese-romane-praegten-das-jahrzehnt-a-1301568.html> [03.01.2020].
- Wende, Waltraud: *Kultur – Medien – Literatur: Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2004.
- Winkler, Heinrich August: *Europas falsche Freunde.* In: *Der Spiegel* 43/2017.
- Wohlleben, Peter: *Das geheime Leben der Bäume. Was sie fühlen, wie sie kommunizieren – die Entdeckung einer verborgenen Welt.* München: Ludwig, 2015.
- Zeh, Juli: *‚Wir tragen alle Mitschuld‘. Auszüge aus der Dankesrede anlässlich der Verleihung des Heinrich-Böll-Preises der Stadt Köln am 8. November 2019.* In: Zeit online 09.11.2019. Online: <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2019-11/politik-verdruss-juli-zeh-heinrich-boell-demokratie-intellektuelle> [30.12.2019]

Frank Thomas Grub (Uppsala)

TEXTE ALS TRÄGER LANDESKUNDLICHER INFORMATIONEN?

ÜBERLEGUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON ‚LANDESKUNDE‘ UND LITERATUR IN UNTERRICHT UND LEHRE DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE

1. EINLEITUNG

Ein Beitrag mit einem so groß angelegten Titel bzw. Untertitel stellt eine Herausforderung dar: Zum einen, weil die Sekundärliteratur zu den Themenkomplexen ‚Literatur‘ und ‚Landeskunde‘ im Kontext des Deutschen als Fremdsprache kaum noch zu überschauen ist; zum anderen, weil der erste Teil des Titels eine vergleichsweise grobe Instrumentalisierung von Literatur suggeriert. Im Folgenden – und dies signalisiert das Fragezeichen – geht es darum, einige verbreitete Vorstellungen und Konzepte im Hinblick auf Literatur und ‚Landeskunde‘ dar-, aber ggf. auch kritisch in Frage zu stellen. Dabei wird keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; der vorliegende Beitrag versteht sich auch nicht als Forschungsbericht, sondern betrachtet diverse Ansätze exemplarisch. Abschließend werden zwei Beispiele aus der Arbeit an der Universität Uppsala präsentiert.

2. BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Im Folgenden wird ein weiter Literaturbegriff zugrunde gelegt, der beispielsweise auch nicht ausschließlich fiktionale Textsorten wie autobiografische Texte, Essays und Reportagen umfasst. ‚Landeskunde‘ sei hier als diskursorientiert im Sinne von Claus Altmayer und anderen verstanden¹ und zudem als Hilfsbegriff

¹ In der Einleitung zu *Mitreden* benennen Claus Altmayer, Eva Hamann, Christine Magosch, Caterina Mempel, Björn Vondran und Rebecca Zabel drei „Kernkompetenzen einer diskursiven Landeskunde“: „die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können“; „die Fähigkeit, Diskurspluralität, d. h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ sowie „die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“ (Altmayer / Hamann / Magosch / Mempel / Vondran / Zabel 2016: 10).

in Ermangelung eines konsensfähigen Alternativbegriffs. Dass erhebliche Unterschiede zwischen schulischen und universitären Auffassungen von ‚Landeskunde‘ bestehen, die selbst innerhalb eines Landes wie Schweden erheblich sein können, ist nicht zu verleugnen.

Im Hinblick auf didaktische Konzepte unterscheidet man seit Andreas Pauldrach (1992: 6) gemeinhin den ‚kognitiven Ansatz‘ vom ‚kommunikativen‘ und vom ‚interkulturellen‘, wobei diese drei Ansätze der Vermittlung landeskundlicher Inhalte – und auch der diskursorientierte – in der Praxis gleichzeitig vorkommen können und die Reihenfolge der Nennung dieser Konzepte weder eine lineare noch eine qualitative Entwicklung suggeriert.

Der erste Teil des Titels des vorliegenden Beitrags stellt eine bewusste Anleihe an Rainer Bettermanns 2001 erschienenen Beitrag *Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen* dar. Allerdings kommt Bettermann in seinen Überlegungen weitestgehend ohne Literaturbegriff und auch nahezu ohne literarische Texte aus. Literatur spielt für ihn aber im Zusammenhang mit der sogenannten ‚literaturimmanenten Landeskunde‘ eine Rolle; dabei bezieht er sich auf

Texte zu Themen des Alltags, in denen die immanenten landeskundlichen Informationen sekundäre Funktion besitzen, die der zentralen Aussage, dem Sinngehalt des Textes zugeordnet sind und zur Sinnkonstitution unbedingt erkannt und verstanden werden müssen. [...] In bestimmten literarischen Texten aller Gattungen sind sie Bestandteil des inneren Kontextes, der Dramaturgie und Handlung oder der poetischen Komposition und sollten schon deshalb nicht als reine Sachinformationsquelle behandelt werden. Als literaturimmanente Landeskunde haben sie jedoch nicht nur Kontextfunktion, sondern können auch zur Behandlung der subjektiv angesprochenen und verarbeiteten landeskundlichen Sachverhalte führen, dadurch motivieren und neue Sichtweisen erschließen helfen (Bettermann 2001: 1255).

Aspekte wie ‚Literarizität‘ oder ‚Ästhetik‘ können also, auch wenn sie hier nicht explizit erscheinen, zumindest bedingt eine Rolle spielen. Diese Rolle wurde und wird jedoch nicht immer gesehen, wie der folgende Überblick zeigt.

3. VERSUCH EINES ÜBERBLICKS: LITERATUR, ‚LANDESKUNDE‘ UND DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Aus heutiger Perspektive werden die *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* häufig auf ihre Funktion im Zusammenhang mit dem *DACH-* bzw. *DACHL-*Konzept reduziert. Sie haben jedoch auch eine Bedeutung für das Verhältnis von Literatur und ‚Landeskunde‘. So heißt es in These 14:

Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewußtgemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen (ABCD 1990: 61).

Mit Recht kritisiert Simone Schiedermaier (2015), dass in den Umsetzungen – beispielsweise in der weit verbreiteten Fernstudieneinheit von Bischof / Kessling / Krechel (1999) – jene ‚ästhetisch-affektiven‘ Aspekte zu verschwinden drohen:

Den genannten Ansätzen liegt eine Begründungsstruktur zugrunde, die zwar Aspekte von Literatur nutzt, diese aber ausschließlich auf Zusammenhänge bezieht, in denen es um den Einsatz von Literatur als didaktischen Kniff geht bzw. als unterrichtsmethodisches Remedium gegen die Langeweile (Schiedermaier 2015: 48).

Spätestens im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) erscheinen die entsprechenden Aspekte wieder – und zwar unter „4.3.5 – Ästhetische Sprachverwendung“, wo es heißt: „Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe“ (Trim / North / Coste 2001: 61f.). In den Skalierungen in *Profile Deutsch* heißt es mit Blick auf das Niveau B1 unter „Rezeption schriftlich“: „Kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren“ (Glaboniat et al. 2017: 138f.);² und unter B2 wird, ebenfalls unter „Rezeption schriftlich“, die Kompetenz formuliert: „Kann literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen“ (ebd.: 161). Für das Niveau C2 lautet die entsprechende Beschreibung: „Kann fast alle Arten geschriebener Texte verstehen, einschließlich abstrakter, strukturell komplexer oder stark umgangssprachlicher literarischer und nichtliterarischer Texte.“ (ebd.: 201). Im Prinzip sollte es also nicht ungewöhnlich sein, Literatur auch als solche zu rezipieren – oder: mit dem Titel eines Beitrags von Simone Schiedermaier (2011a) – „[l]iterarische Texte als *literarische* Texte“ zu betrachten. Die Überlegungen zur Rolle der Literatur in Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache sahen und sehen jedoch oftmals anders aus: Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode hatte Literatur durchaus einen festen Platz, und – je nachdem, wie großzügig man ‚Landskunde‘ definiert, übernahmen literarische Texte auch die

² Eine sprachkritische Betrachtung der Kompetenzbeschreibungen nicht nur im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* wäre eine eigene Untersuchung wert.

Vermittlung von Informations- und Wissensinhalten. Auf eine Diskussion der Vorteile dieser Methode würde man sich heute kaum ernsthaft einlassen wollen – jedenfalls nicht im Zusammenhang mit den sogenannten ‚lebenden‘ Sprachen. Im Zuge der kommunikativen Didaktik und der damit einhergehenden Fokusschiebung auf die Alltagssprache – oder zumindest die alltägliche Sprache und Kommunikation – verschwanden literarische Texte weitgehend aus den Lehrwerken. In den letzten Jahren und einhergehend mit einem *cultural turn*, der auch Teile des Faches Deutsch als Fremdsprache erfasst hat, nimmt die Bedeutung der Literatur tendenziell wieder zu. Dabei dürften weniger Aspekte des Interkulturellen eine Rolle spielen als vielmehr die Bedeutung literarischer Texte als Teil bzw. „als Träger[] gesellschaftlicher Diskurse“ (Ewert / Riedner / Schiedermaier 2011: 8).

Angesichts der unter vielen Kolleg*innen verbreiteten Vorbehalte, Literatur sei zu komplex und ihr Einsatz erfordere einen höheren Zeitaufwand, ist zunächst zu klären, was überhaupt für den Einsatz von Literatur in Unterricht und Lehre spricht bzw. worin ihr potenzieller Mehrwert besteht. Dabei muss die Rolle der Literatur auch jenseits des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache berücksichtigt werden, insbesondere im Hinblick auf den Unterricht in der Erstsprache („Muttersprachunterricht“): So spielt die Lektüre literarischer Ganztexte in schwedischen Schulen eine vergleichsweise geringe Rolle. Das bedeutet, dass Studierende des Faches *Tyska* („Deutsch“) sich zu Beginn des Studiums plötzlich mit einer aus ihrer Perspektive ungewöhnlich hohen Zahl von zu lesenden Ganztexten konfrontiert sehen.

Doch gerade die potenzielle Komplexität von Literatur eröffnet Möglichkeiten; Franz-Rudolf Weller erklärte bereits 1989:

Der fremdkulturelle Literaturunterricht ist ein unschätzbare Weg zum Verstehen anderer Völker und Kulturen wie auch zum Verstehen der eigenen Kultur. Literatur lesen bedeutet, vertiefte Welterfahrungen machen, die instruktive Überlegenheit eines literarisch vorgespielten Modells, d. h. verdichteter Wirklichkeit erfahren. In fiktionalen Texten erlebt der Schüler dasselbe lebensweltliche Problem eindrucksvoller und motivierender als im landeskundlichen Unterricht. In der Bedeutungsstruktur literarischer Texte erschließt sich für den jugendlichen Leser Wirklichkeit auf besondere Weise, erweitert sich durch die Formen poetischer Sinnkonstitution sein Selbst- und Weltverständnis. Stärker noch als das Lesebuch leistet die fremdsprachliche Lektüre einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Lesefähigkeit fremdsprachiger Literaturtexte. Der verlangsamte Rezeptionsvorgang beim Umgang mit literarischen Texten vermittelt emotionale und ästhetische Ergebnisse, die dem rasch und flüchtig Lesenden verborgen bleiben müssen. (Weller 1989: 254).

Hier fallen zwar so problematische Begriffe wie ‚fremdkulturell‘ sowie ‚Völker und Kulturen‘ ins Auge, wobei Letztere offenbar homogen verstanden werden; auch an der paternalistisch formulierten Perspektive auf Schule und Unterricht mag man sich stören. Doch wird das Potenzial literarischer Texte im hier interessierenden Kontext durchaus gesehen. Literatur bietet eben kein Eins-zu-eins-Abbild einer wie auch immer gearteten ‚Wirklichkeit‘, sondern kann mit ästhetischen Mitteln deren Komplexität veranschaulichen.

Das homogene Verständnis von ‚Kultur‘ erscheint bis heute mit beunruhigender Konsequenz: Begriffe wie ‚Fremde‘ oder ‚Alterität‘ suggerieren per se ein – noch dazu an ‚Kultur‘ gebundenes – ‚Anderssein‘; eine solche Perspektive ist zum Generieren von Missverständnissen geradezu prädestiniert. Auch deshalb ist zu fragen, ob das Anlegen eines Kulturbegriffs grundsätzlich angemessen ist, denn dadurch wird es überhaupt erst möglich, Alteritäten als ‚kulturell bedingt‘ zu erklären und ggf. abzutun. Die „Förderung einer interkulturellen Kompetenz, die durch die Perspektivübernahme und das Fremdverstehen erfolgt“, wird immer wieder als anzustrebendes Ziel genannt (Bertocchi 2015: 27 unter Bezugnahme auf Burwitz-Melzer 2000: 54–58); doch bleibt in der Regel offen, was tatsächlich darunter zu verstehen ist. Ob just die ‚interkulturelle Germanistik‘³ hier Lösungen bieten kann, sei dahingestellt. Für eine ‚kulturspezifische‘ Lektüre von Texten fehlen jedenfalls nach wie vor überzeugende Belege. Auch die ‚interkulturelle Narratologie‘ arbeitet mit Begriffen wie ‚Fremdheit‘ und ‚Fremdbilder‘, wobei die Auffassungen von ‚Interkulturalität‘ und ‚Fremdheit‘ durchaus weiterentwickelt wurden und es beispielsweise Andrea Leskovec gerade um die „Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten“ geht (Leskovec 2011: 79). Dennoch hält auch sie an der Dichotomie des „Fremden und dem als eigen Gesetzten“ fest (ebd.). Gerade im Hinblick auf Literatur sei deshalb dafür plädiert, schlicht von ‚Verstehen‘ und eben nicht von ‚Fremdverstehen‘ zu sprechen. Unabhängig davon ist es riskant, eine auf die Ebene von ‚Nation‘ fokussierende ‚Landeskunde‘ zu vermitteln, wie dies beispielsweise in einigen mittel- und osteuropäischen Staaten zu beobachten ist. Vorstellungen von homogenen ‚Kulturen‘ oder auch ‚Nationen‘ bzw. die Rückkehr zu Vorstellungen dieser Art sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass viele dieser Staaten vergleichsweise spät (wieder) ihre Unabhängigkeit erlangten und sich im Prozess des *nation building* befinden. Dem ist selbstverständlich Rechnung zu tragen; dem Deutschunterricht bzw. dem Germanistikstudium kommt damit aber zumindest indirekt eine politische Rolle im Zuge von Prozessen der Meinungsbildung zu, der sich alle Beteiligten bewusst sein sollten.

³ Zur Kritik der insbesondere von Alois Wierlacher und Dietrich Krusche (vgl. z. B. 1985) begründeten ‚interkulturellen Germanistik‘ vgl. etwas ausführlicher Grub (2002: 142–145); zur Weiterentwicklung der ‚interkulturellen Germanistik‘ vgl. das Handbuch von Wierlacher / Bogner (Hg., 2003).

Der Literaturbegriff bzw. das Verständnis von Literatur wird im Zusammenhang mit dem Deutschen als Fremdsprache häufig nicht weiter thematisiert; hier herrschen mitunter recht vage Vorstellungen. So erklärt Werner Biechele noch 2010, „die Lernenden“ hätten „ein Recht darauf, durch sachkundige Unterrichtsgestaltung Werkzeuge zum Entschlüsseln der versteckten Botschaften zu erhalten“ (Biechele 2010: 203). Elke Breitenfeld fasst dagegen wesentlich offener zusammen:

Literatur eignet sich in besonderer Weise als Medium kulturspezifischen Lernens, da sie eine jeweils aktuelle Reflexion der kulturellen Selbstwahrnehmung einer Sprachgemeinschaft darstellt, in deren Texten sich ihre spezifische Wirklichkeitsdeutung eröffnet und lesbar wird (Breitenfeld 2015: 59).

Jene „Wirklichkeitsdeutung“ stellt einen zentralen Aspekt dar. Anders ausgedrückt: „Literarische Texte sind an gesellschaftliche Prozesse und Diskurse zurückgebunden, bilden diese jedoch nicht ab, sondern verhandeln sie.“ (Schiedermaier 2011b: 176). Genau hier liegt denn auch das Potenzial für die Vermittlung ‚landeskundlicher‘ Inhalte, die eben nicht auf vermeintlich homogene Aspekte zielt bzw. zielen sollte. Zentral ist mit anderen Worten die Eigenschaft, „dass Literatur Bedeutung nicht festschreibt, sondern ausstellt, vieldeutig macht, in die Schwebelage bringt und damit nicht zuletzt auch ein Denken in einfachen kulturellen Oppositionen unterläuft“, wie Michael Dobstadt, Grauben Navas und Renate Riedner (2015: 3) erklären.

Weitere Vorteile literarischer Texte liegen in ihrer Authentizität⁴ – solange sie nicht für die Lernenden bearbeitet werden und somit meist ihre Literarizität einbüßen. Anhand literarischer Texte lassen sich zudem ein Sprachbewusstsein (vgl. dazu beispielsweise Dobstadt / Riedner 2011: 110–112) sowie eine Textsortenkompetenz entwickeln. Hinzu treten im engeren Sinne auf Ästhetik bezogene Aspekte, die auch in der Reflexion von Mehr- oder Vieldeutigkeit und Ambivalenzen deutlich werden. Eine solche ästhetische Kompetenz, aber auch der Umgang mit Irritationen müssen jedoch geschult werden und lassen sich vermutlich kaum allein über die Lektüre literarischer Texte generieren. Im Hinblick auf die immer wieder genannte ‚Multiperspektivität‘ von Literatur, die vermutlich zunächst einmal eine *potenzielle* Multiperspektivität ist, muss ein Bewusstsein für Perspektivierung erst einmal geschaffen werden – ob dies nun explizit mit literaturwissenschaftlichen Begriffen belegt wird oder nicht, ist dabei abhängig vom Kontext und nicht zuletzt von der Zielgruppe.

Traditionell werden an geeigneten Textsorten vor allem Gedichte, Kurzprosa und immer wieder auch Lieder als Beispiele genannt und in der Regel auch im

⁴ Dies ist auch im Sinne von These 10 der *ABCD-Thesen* (1990).

Rahmen von Aufsätzen näher betrachtet (vgl. z. B. die teilweise bereits erwähnten Beiträge in Dobstadt / Dvorecký / Mandl / Navas de Pereira / Riedner (Hrsg.) 2015); je nach Zielgruppe und zu erreichenden Kompetenzen können selbstverständlich auch Romane, autobiografische Texte und Essays herangezogen werden (vgl. dazu gerade auch die Aufsätze zur Germanistik in Skandinavien in Schiedermaier (Hrsg.) 2017).

Gerade in den letzten rund fünf Jahren wurden viele neue Impulse für weitere Forschungen gesetzt; so formulieren Michael Dobstadt und Renate Riedner als Desiderate:

Angesichts dieses Spektrums an Positionen, Ansätzen, Zugängen und deren Institutionalisierungen zeichnet sich die *Aufarbeitung des Zusammenhangs zwischen Literatur und Landeskunde bzw. Kultur im Fach* als eine eigene Forschungsaufgabe ab; es wäre nach Differenzen und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze zu fragen; nach den jeweils zugrundeliegenden Kultur- und/oder Literaturverständnissen bzw. nach den jeweiligen literaturwissenschaftlichen, kulturwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Hintergründen und Bezügen; und schließlich nach der Rolle dieser Ansätze im literaturwissenschaftlichen Fachdiskurs in DaF/DaZ (Dobstadt / Riedner 2014: 159; Hervorhebung im Original).

Dabei machen sie „mit Blick auf ‚Landeskunde/Kultur/Kulturstudien‘ derzeit vor allem drei Schwerpunkte“ aus: „Erstens geht es um die Frage einer *landeskundlichen Lesbarkeit literarischer Texte*; zweitens um das Verhältnis von *Literatur und Wissen*; drittens um die Frage der *Vermittlung bzw. des Erwerbs spezifisch kulturbezogener Kompetenzen durch Literatur*“ (ebd.: 159; Hervorhebungen im Original). Auch Claus Altmayers Position ist zweifellos zuzustimmen; er wagt einen Blick in die Zukunft:

Eine wichtige Aufgabe der Kulturstudien auch und gerade im Hinblick auf die Rolle literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht besteht darin, den oben skizzierten aktuellen Tendenzen der Standardisierung und Outcome-Orientierung des Fremdsprachenunterrichts entgegenzuwirken und den Bildungsanspruch des Fremdsprachenlernens wieder verstärkt zur Geltung zu bringen. Dabei wird es allerdings künftig nicht mehr ausreichen, lediglich auf die Bedeutung traditioneller Bildungsgüter wie der Literatur für das interkulturelle Verstehen zu verweisen [...]; vielmehr wird es darauf ankommen, die Rolle von Sprache, von sprachlichem und kulturellem Verstehen sowie insbesondere die Fähigkeit zur Partizipation an fremdsprachigen Diskursen inklusive den damit einhergehenden kulturellen und symbolischen Kompetenzen für die Herausbildung einer ‚global citizenship‘ in einer sich weiter globalisierenden Welt deutlich zu machen [...] (Altmayer 2014: 35).

4. LITERATUR UND ‚LANDESKUNDE‘ IM FACH *TYSKA* AN DER UNIVERSITÄT UPPSALA: ZWEI BEISPIELE

Im Folgenden seien zwei Beispiele aus dem Fach *Tyska* an der Universität Uppsala vorgestellt, um Einblicke in eine alltägliche Praxis zu geben, die sich zwischen lokalen (Bildungs-)Traditionen, damit einhergehenden Erwartungshaltungen und der Rezeption jüngerer Forschungsergebnisse bewegt.⁵ Trotz der Vereinheitlichungstendenzen im Zuge des Bolognaprozesses zeichnet sich das Studium in Schweden durch einige spezifische Rahmenbedingungen aus: So ist der systematische Besuch mehr oder weniger geschlossener Studiengänge nicht unbedingt die Regel. Auch *Tyska* wird häufig in Form sogenannter *fristående kurser* (‚frei stehende Kurse‘) studiert, die wiederum aus verschiedenen Teilkursen zusammengesetzt sind. Damit können im Fach Deutsch erworbene *ECTS*-Punkte im Rahmen des Abschlussexamens angerechnet werden; es handelt sich dabei aber nicht um ein Examen *in* Deutsch, sondern vielmehr um ein Examen *mit* Deutsch. Es ist jedoch selbstverständlich möglich, B.A.- und M.A.-Abschlüsse in *Tyska* zu erreichen oder in Deutsch im Rahmen eines Promotionsstudiums (*forskarutbildning*) den Doktorgrad zu erwerben. Einer der wenigen, wenn nicht der einzige zu einer Berufsqualifikation im engeren Sinne führenden Studienabschlüsse ist das Lehramtsexamen; die Zielgruppe der entsprechenden Studiengänge ist jedoch klein (vgl. Kissel 2013). In den letzten Jahren haben sich einige deutschsprachige Masterstudiengänge herausgebildet, z. B. in Göteborg der literaturwissenschaftliche Studiengang *Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption, Vermittlung und Kontext*⁶ und in Uppsala der Double-Degree-Studiengang *Interkulturelle Sprachdidaktik des Deutschen/RUBsala*.

Im Rahmen des in Schweden erfolgreich praktizierten Konzepts des ‚lebenslangen Lernens‘ möchten nicht zuletzt auch ältere Studierende ihre Deutschkenntnisse auffrischen; hinzu kommen bereits tätige Lehrer*innen, die ihre formale Qualifikation nachträglich erwerben möchten oder müssen, künftige Übersetzer*innen sowie Wirtschaftsstudierende oder angehende Jurist*innen, die Deutschkenntnisse benötigen. Die wohl am häufigsten formulierte Studienmotivation lautet daher erfahrungsgemäß: ‚Ich möchte mein Deutsch verbessern.‘ Eine Kollision der Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden, die weniger sprachpraktische als fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln wollen (und sollen), ist damit vorprogrammiert: Viele Studierende erwarten eher einen Deutschkurs als ein umfassendes Sprachenstudium mit fachwissenschaftlichen Inhalten. Studiert man einen B.A.-Studiengang, so geschieht das Studium der meist zwei Fächer nacheinander, nicht parallel. Die skizzierten Rahmenbedin-

⁵ Die folgende allgemeine Situationsbeschreibung folgt Becker / Grub (2018).

⁶ Vgl. den Beitrag von Edgar Platen in diesem Band.

gungen bedeuten für das Fach eine kurze Verweildauer der Studierenden von de facto meist nur ein bis drei Semestern; zwischen dem Besuch der einzelnen Fachsemester können durchaus mehrere Jahre verstreichen.

Das Uppsalienser Curriculum steht für ein vergleichsweise traditionelles Verständnis des Studiums von Germanistik, in dem sich auch das Selbstverständnis der 1477 gegründeten und damit ältesten Universität Schwedens spiegelt: Die Germanistik kann auf eine bedeutende Forschungstradition vor allem im Bereich der historischen Sprachwissenschaft zurückblicken; die Literaturwissenschaft trat erst später hinzu. Übersetzt man das Curriculum für das erste Fachsemester (*A-kurs*) möglichst wortgetreu, so sollen die Studierenden nach dem abgeschlossenen Teilkurs (*delkurs*) in ‚Landskunde‘ (*Realia*) folgende Kompetenzen erreicht haben:

- zentrale Zusammenhänge im Hinblick auf die Geschichte, Geografie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder darstellen können;
- sich in den deutschsprachigen Ländern mit Hilfe verschiedener Medien orientieren können;
- Fragestellungen formulieren und selbständig Gegenstände mit Verbindung zu deutscher Landskunde untersuchen können (vgl. Uppsala universitet 2006a).

Für das zweite Fachsemester (*B-kurs*) gilt Entsprechendes, wobei die Formulierungen eine Progression erkennen lassen; darüber hinaus sollen die Studierenden:

- die Fähigkeit haben, Informationen über die deutschsprachigen Länder zu recherchieren und kritisch zu bewerten;
- ein Thema innerhalb von deutscher Landskunde problematisierend behandeln können (vgl. Uppsala universitet 2006b).

Deutlich erkennen lässt sich zunächst eine mehr oder weniger faktenorientierte Landskunde; hinzu treten die ‚generischen‘, das heißt von fachlichen Inhalten weitgehend unabhängigen Kompetenzen wie die kritische Recherche und Bewertung von Informationen bzw. deren Quellen. Eine kulturwissenschaftliche/diskursorientierte Landskunde wird demnach nicht explizit gefordert, ist aber möglich; so kann die an zweiter Stelle des A-Kurs-Curriculums genannte Kompetenz als ‚Orientierungskompetenz‘ oder auch als „Diskursfähigkeit“ im oben skizzierten Sinne verstanden werden. Die kulturwissenschaftliche Anbindung erfolgt in beiden Fachsemestern: Bereits im ersten Fachsemester werden Grundbegriffe vermittelt, die die Voraussetzung für die wissenschaftliche und damit kritische Auseinandersetzung mit ‚Kultur‘ im weitesten Sinne bieten; ein Vorschlag für einen entsprechenden Grundlagentext wurde an der Universität Göteborg erprobt und liegt inzwischen in einer überarbeiteten und kommentierten Form vor (Grub 2015).

Verbindungen von ‚Landeskunde‘ und Literatur bieten sich geradezu an; dabei ist nicht zuletzt das Hinterfragen vermeintlicher Gewissheiten zentral: So lassen sich am Beispiel von Wolfgang de Benkis und Bert Bergers Schlager *Un do druff* von 1983 selbstverständlich landeskundliche Aspekte wie der Föderalismus und die deutsche und teilweise auch europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts thematisieren; wichtiger scheint jedoch, dass der Text dafür prädestiniert ist, Fragen der Identität auf verschiedenen Ebenen (individuell/kollektiv bzw. lokal/regional/national/europäisch/global) zu thematisieren, die keineswegs konsequent auf ‚Interkulturalität‘ zielen, wie die folgenden Auszüge zeigen:⁷

Isch kenn Hamburch un Berlin,
un von Deutschland han ich vill gesiehn.
Gebor bin ich hier an der Saar,
die mol deutsch un mol franzeesisch war.
Un so bin isch aus annerm Holz.
Un do druff, do druff bin isch e bisje stolz.

Ich kenne Hamburg und Berlin,
und von Deutschland habe ich viel gesehen.
Geboren bin ich hier an der Saar,
die mal deutsch und mal französisch war.
Und so/deshalb bin ich aus anderem Holz.
Und darauf, darauf bin ich ein bisschen stolz.

[...]

Und '56 beim JoHo:
Die Saar wird wieder deitsch,
was war mei Vadder froh!
Er hat gesaad: Isch bin kään Saarfranzos.
Domols war bei uns de wahre Deiwel los.
Er war so stur wie e Steer Holz.
Un do druff, do druff, do isser heit noch stolz.

Und '56 beim JoHo:
Die Saar wird wieder deutsch,
wie froh war mein Vater!
Er hat gesagt: Ich bin kein Saarfranzose.
Damals war bei uns der wahre Teufel los.
Er war so stur wie ein Ster Holz.
Und darauf, darauf ist er heute noch stolz.

[...] (De Benki / Berger 1984; meine Transkription, F.Th.G.)

Das Ich bzw. dessen Vater grenzt sich hier explizit von einer im Zusammenhang mit dem Saarland sowohl in Selbst- als auch in Fremdbeschreibungen immer wieder behaupteten deutsch-französischen Identität ab: „Ich bin *käään* Saarfranzos“ (meine Hervorhebung; F.Th.G.). Versteht man Texte im bereits oben zitierten Sinne „als Träger[] gesellschaftlicher Diskurse“ (Ewert / Riedner / Schiedermaier 2011: 8), so wird deutlich, dass im Schlager gängigen Diskursen widersprochen und stattdessen eine Identität entworfen wird, deren Hintergrund zwar historisch von Deutschland und Frankreich bestimmt wurde, aber offenbar zu Abgrenzungen in beide Richtungen geführt hat. Den Studierenden wird deutlich, dass es eben keine einheitliche ‚deutsche‘ Identität gibt, sondern komplex zu-

⁷ Für eine ausführliche Darstellung vgl. Grub (2017).

sammengesetzte, kontextabhängige Identitäten, die auch regional nicht einheitlich sein müssen.

Eine Arbeit mit diesem Schlager ermöglicht zudem die Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen, denn der Text und sein Hintergrund können beispielsweise im Zusammenhang mit *YouTube-Clips*⁸ und Zeitungsartikeln⁹ diskutiert werden, die als Einstieg vor dem Schlager behandelt werden sollten. Dabei geht es sowohl um die Thematisierung der Quellen selbst als auch um die Analyse der entsprechenden Online-Kommentare. Mittels jener Kommentare werden auch die im Schlager *Un do druff* geführten Diskurse aktualisiert und besitzen somit Relevanz für die Gegenwart. Anhand der Betrachtung des Verhältnisses von Form und Inhalt, aber auch von Musik¹⁰ und Sprache können Aspekte der Ästhetik thematisiert werden. Schließlich ist der Text im Dialekt geschrieben: Dies impliziert sowohl verbindende als auch abgrenzende Elemente, die in Relation zu den oben angesprochenen Fragen der Identität gesetzt werden können. Dem Schlager kommt somit eine weit mehr als ‚illustrative‘ Rolle zu, denn er wird als eigenständiges populärkulturelles Kunstwerk betrachtet.

Im dritten Fachsemester gibt es in Uppsala keine separat gelehrt ‚Landeskunde‘ mehr. Der literaturwissenschaftliche Teilkurs wird als ‚Themenkurs‘ unterrichtet, der sich seit dem Frühjahrssemester 2019 im Zuge eines gemeinsamen Projekts mit der Freien Universität Berlin, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Universität Stellenbosch mit ‚Flucht und Migration‘ auseinandersetzt. Die gelesenen Texte¹¹ ermöglichen den Zugang zu Diskursen, die auch in landeskundlichen Lehrveranstaltungen thematisiert werden könnten, aber hier integriert betrachtet und an das Konzept der ‚Zugehörigkeit(en)‘ rückgebunden werden. Als Ziele für die Arbeit mit den ausgewählten Texten formulieren Almut Hille und Simone Schiedermaier in einer ersten Publikation zum Projekt „neben der Förderung von Diskursfähigkeit als übergreifender Zielsetzung“:

⁸ Z. B. Land Saarland: *Saarland Imagefilm*. [o.O.] 2016. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=qrB44xxS0Hg> [17.01.2020].

⁹ Z. B. Peter Dausend: So viel Feindschaft auf so wenig Raum. In: *Die Zeit*, 22.03.2012. Online: <https://www.zeit.de/2012/13/Landtagswahl-Saarland> [17.01.2020].

¹⁰ So wird gleich zu Beginn die Melodie des *Steigerlieds* („Glück auf, der Steiger kommt“) zitiert, das für das Saarland eine Bedeutung auf mehreren Ebenen hat.

¹¹ Soweit nicht anders angegeben, werden hier die Erstausgaben genannt, wobei den Studierenden aus Kostengründen Taschenbuchausgaben empfohlen werden: Hans Magnus Enzensberger: *Die große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen*. Mit einer Fußnote „Über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd“ (1994), Jenny Erpenbeck: *Geben, ging, gegangen. Roman* (2015), Sherko Fatah: *Das dunkle Schiff. Roman* (2008), Christoph Keller: *Übers Meer. Roman* (2013), Julya Rabinowich: *Dazwischen: Ich* (2016), Maxi Obexer: *Wenn gefährliche Hunde lachen. Roman* (2011). Als theoretische Grundlage tritt hinzu: Joanna Pfaff-Czarnecka: *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung* (2012). Ausschließlich in Uppsala wird zudem Klaus Manns Roman *Flucht in den Norden* (1934) gelesen.

- die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem sozialanthropologischen Konzept von Zugehörigkeit [*belonging*];
- die Partizipation der Studierenden am aktuellen deutschsprachigen Diskurs über Flucht, Migration und Zugehörigkeit(en);
- fokussierte Textlektüren der Studierenden unter der Fragestellung wie [sic!] Zugehörigkeiten in (literarischen) Texten etabliert werden und welche Rolle dabei Handlungsstrukturen, Figuren(-konstellationen), Erzähltechniken und -perspektiven sowie sprachliche Mittel spielen;
- Sensibilisierung der Studierenden dafür, *wie* Texte gemacht sind, *wie* Bedeutungen produziert werden;
- Ermutigung der Studierenden zu individuellen Deutungen, Bedeutungskonstruktionen und Sinnstiftungen sowie die Förderung von deren Aus handlung in (Klein-)Gruppen;
- Reflexion der ‚Lektürearbeit‘;
- ggf. didaktisch-methodische Reflexion der ‚Lektürearbeit‘ und verschiedener Lesestrategien (Hille / Schiedermaier 2018: 6, Hervorhebungen im Original).

In Uppsala treten, entsprechend dem Curriculum, explizit noch eine stärker historisch ausgerichtete Perspektive sowie eine Genusperspektive hinzu (vgl. Uppsala universitet 2006c). Die Abschaffung einer traditionell ausgerichteten ‚Landeskunde‘ als separat gelehrtete Teildisziplin auf fortgeschrittenem Niveau zugunsten einer wie hier in die Literaturwissenschaft integrierten, diskursorientierten ‚Landeskunde‘ erscheint gerade auch vor dem Hintergrund der oben vorgestellten Forschungspositionen konsequent.

5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die schlaglichtartige Darstellung des Verhältnisses von ‚Literatur‘ und ‚Landeskunde‘ im Kontext des Deutschen als Fremdsprache sowie der damit verbundenen Herausforderungen hat nicht zuletzt gezeigt, dass konkrete Vorschläge für die Arbeit mit Literatur in der Lehre der ‚Landeskunde‘ nur dann sinnvoll sein können, wenn sie von einer bestimmten Zielgruppe und klar umrissenen curricularen Rahmenbedingungen ausgehen. Dies konnte anhand von zwei Beispielen aus dem Fach *Tyska* an der Universität Uppsala zumindest angedeutet werden; der Literatur kommen dabei Schlüsselfunktionen auch in der Lehre der ‚Landeskunde‘ zu.

Abschließend sei im Hinblick auf universitäre Zielgruppen für eine explizite Thematisierung wissenschaftlicher Ansätze plädiert. Das bedeutet zugleich, mit Studierenden über mögliche Rollen bzw. Funktionen der Unterrichtsgegen-

stände zu sprechen, also sowohl ‚Literatur‘ als auch ‚Landskunde‘ auf einer Metaebene zu reflektieren und somit Lernprozesse einschließlich der eingesetzten Medien auch explizit zu thematisieren (vgl. dazu ausführlich Becker / Grub 2018).

Der Einsatz von Literatur mag eine Herausforderung an die Sprachkompetenz der Lernenden darstellen, doch, so Simone Schiedermaier, ist dies „vielleicht dem intellektuellen Niveau von erwachsenen Lernenden angemessen und damit eine Herausforderung, die gerne angenommen wird“ (Schiedermaier 2015: 57). Gerade dieser Aspekt, der indirekt auch zur Motivation der Studierenden beitragen dürfte, sollte nicht unterschätzt werden. In diesem Sinne und unter Berücksichtigung ihrer ästhetischen Dimension eingesetzt, kann Literatur wichtige Beiträge zum Verständnis relevanter Diskurse leisten, die andere Medien nicht oder nur bedingt bieten können.

LITERATUR

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landskunde im Deutschunterricht.* In: *Fremdsprache Deutsch* 3 (1990), 60f.
- Altmayer, Claus: *Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache.* (Schriften des Herder-Instituts, Band 3). In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven.* Tübingen: Stauffenburg 2014.
- Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven.* Tübingen: Stauffenburg 2014, S. 25–37.
- Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca: *Einführung.* In: Altmayer, Claus (Hg.): *Mitreden. Diskursive Landskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Von Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2016, S. 7–12.
- Becker, Christine / Grub, Frank Thomas: *Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landskunde an schwedischen Universitäten. Research-based teaching of Landskunde at Swedish universities.* In: *InfoDaF* 45/6 (2018), S. 708–728.
- Bertocchi, Miriam: *Literarisches Lernen mit Kurzprosatexten – Vorschläge für den Anfängerunterricht.* In: Dobstadt, Michael / Dvorecký, Michal / Mandl, Eva / Navas de Pereira, Grauben / Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landskunde* (IDT 2013. Band 3.2 – Sektionen E5, E8). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015, S. 23–34.

- Bettermann, Rainer: *127. Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen*. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). Berlin/New York: de Gruyter 2001, S. 1253–1262.
- Biechele, Werner: *Art. ‚Literaturdidaktik, die‘*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke 2010, S. 203.
- Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger: *Landeskunde und Literaturdidaktik*. (Fernstudieneinheit; Band 3). München: Goethe-Institut/Langenscheidt 1999.
- Breitenfeld, Elke: *Franz Hobler: „Es klopft.“ Kultur lesen – Exemplarische Analyse eines zeitgenössischen Schweizer Romans im Kontext sprachlicher und kulturbezogener Lernprozesse*. In: Dobstadt, Michael / Dvorecký, Michal / Mandl, Eva / Navas de Pereira, Grauben / Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landeskunde* (IDT 2013. Band 3.2 – Sektionen E5, E8). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015, S. 59–70.
- Burwitz-Melzer, Eva: *Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten*. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr 2000, S. 43–66.
- Dausend, Peter: *So viel Feindschaft auf so wenig Raum*. In: *Die Zeit* 22.03.2012. Online: <https://www.zeit.de/2012/13/Landtagswahl-Saarland> [17.01.2020].
- De Benki, Wolfgang / Berger, Bert (1984): *Un do druff*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=aaxBrufrYKc> [17.01.2020].
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate: *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011, S. 99–115.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate: *Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach*. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg 2014, S. 153–169.
- Dobstadt, Michael / Dvorecký, Michal / Mandl, Eva / Navas de Pereira, Grauben / Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landeskunde* (IDT 2013. Band 3.2 – Sektionen E5, E8). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015. Online: <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461209.pdf> [17.01.2020].
- Dobstadt, Michael / Navas, Grauben / Riedner, Renate: *Einleitung*. In: Dobstadt, Michael / Dvorecký, Michal / Mandl, Eva / Navas de Pereira, Grauben /

- Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landeskunde* (IDT 2013. Band 3.2 – Sektionen E5, E8). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015, S. 3–9.
- Enzensberger, Hans Magnus: *Die große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen. Mit einer Fußnote „Über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd“*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- Erpenbeck, Jenny: *Geben, ging, gegangen*. München: Knaus 2015.
- Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011.
- Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone: *Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Ewert, Michael / Riedner Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011, S. 7–11.
- Fatah, Sherko: *Das dunkle Schiff*. Salzburg/Wien: Jung und Jung 2010.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas: *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2017.
- Grub, Frank Thomas: *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. In: Altmayer, Claus / Forster, Roland (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Band 73). Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 2003, S. 135–156.
- Grub, Frank Thomas: *Theoria cum praxi? Welche Einblicke in wissenschaftliche Ansätze der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen benötigen Studentinnen und Studenten auf „grundnivå“?* In: Becker, Christine / Grub, Frank Thomas (Hg.): *Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks „Landeskunde Nord“ in Stockholm am 24./25. Januar 2014*. (Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur, Band 2). Frankfurt/M.: Peter Lang 2015, S. 69–93.
- Grub, Frank Thomas: „*Isch bin kään Saarfranzos*“: *Kulturelles Lernen, Landeskunde und Literatur am Beispiel des Saarlandes*. In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2017, S. 123–141. Online: <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-315-7> [17.01.2020].
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone: *Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender*. In: eDUSA. *Deutschunterricht im südlichen Afrika*. Heft 13/1 (2018), S. 33–47. Online: <https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2018-Hille-Schiedermaier.pdf> [17.01.2020].

- Keller, Christoph: *Übers Meer*. Zürich: Rotpunktverlag 2013.
- Kissel, Hansjörg: *Deutsch nach wie vor „uncool“: Deutschlehrer-Mangel nimmt bizarre Ausmaße an*. In: *Sveriges Radio/Radio Schweden. Aktuelles aus Schweden*, 22.08.2013. Online: <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2108&artikel=5624131> [17.01.2020].
- Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München: Iudicium 1985.
- Land Saarland (2016): *Saarland Imagefilm*. [o.O.]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=qrB44xxS0Hg> [17.01.2020].
- Leskovec, Andrea: *Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011, S. 79–98.
- Mann, Klaus: *Flucht in den Norden*. Erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt 2003 [zuerst Amsterdam: Querido, 1934].
- Obexer, Maxi: *Wenn gefährliche Hunde lachen* (TransferBibliothek, Band 105). Wien/Bozen: Folio Verlag 2011.
- Pauldrach, Andreas: *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*. In: *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), S. 4–15.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna: *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung* (Das Politische als Kommunikation, Band 3). Göttingen: Wallstein 2012.
- Rabinowich, Julia: *Dazwischen: Ich*. München: Hanser, 2016.
- Schiedermaier, Simone: *Literarische Texte als „literarische“ Texte. Vielschichtigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit*. In: *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011a), S. 28–34.
- Schiedermaier, Simone: *Text zwischen Sprache und Kultur*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium 2011b, S. 173–188.
- Schiedermaier, Simone: *Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Dobstadt, Michael / Dvůřek, Michal / Mandl, Eva / Navas de Pereira, Grauben / Riedner, Renate (Hg.): *Kultur, Literatur, Landeskunde* (IDT 2013. Band 3.2 – Sektionen E5, E8). Bozen: Bozen-Bolzano University Press 2015, S. 47–58.
- Schiedermaier, Simone (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium 2017.
- Schiedermaier, Simone: *„Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?“ Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Schiedermaier, Simone (Hg.) (2017): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium 2017, S. 15–40.

- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries; Günther Schneider (Übersetzung der Skalen). Straßburg: Europarat/München: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [17.01.2020].
- Uppsala universitet (2006a): *Kursplan för Tyska A1* (überarbeitete Fassung vom 30.05.2018). Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY000> [17.01.2020].
- Uppsala universitet (2006b): *Kursplan för Tyska B1* (überarbeitete Fassung vom 30.05.2018). Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY003> [17.01.2020].
- Uppsala universitet (2006c): *Kursplan för Tyska C1* (überarbeitete Fassung vom 31.10.2018). Online: [17.01.2020].
- Weller, Franz-Rudolf: *Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke 1989, S. 249–256.
- Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2003.

FACETTEN PERFORMATIVER LITERATURLEHRE – BERUFSBIOGRAFISCHE STREIFLICHTER

In diesem Beitrag beziehe ich mich auf meine Erfahrungen als Hochschullehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Auf den Gedanken einer solchen Rückblende brachte mich ein Interview, in dem Alice Lagaay, die sich in ihrer Forschungsarbeit mit der Beziehung zwischen Performativität und Philosophie auseinandersetzt, anmerkt: „For any intellectual journey is the intellectual journey of an embodied person, with a biography, a history, a rich and multidimensional experience ...“ (Lagaay & Seitz 2013: 31).

Einige Monate nach meiner Emeritierung im Jahr 2019 holte ich Kisten vom Speicher, die dort lange gelagert hatten; eine Durchsicht von Dokumenten, Briefen, Fotos und Notizen brachte mich auf den Gedanken, einen ersten Rückblick auf meine Berufsjahre an den Universitäten zu versuchen, zwischen denen ich mich in meiner akademischen Laufbahn hin und her bewegt habe: Oldenburg und Cork. Indem ich an diesen Jahren vorbeistreife, zeichne ich grob auch meinen Weg in die performative Literaturlehre nach (vgl. dazu auch Schewe 2019; 2020b).

Wie wurde ich überhaupt Literaturlehrer?

LESEN

Da ist zunächst meine Freude am Lesen. In den 1960er Jahren habe ich als Teenager oft die katholische Leihbücherei in unserem kleinen emsländischen Dorf aufgesucht und mir Bücher ausgeliehen, die dort im überschaubaren Regal standen, darunter *Die Abenteuer des Huckleberry Finn*, *Die Schatzinsel*, Geschichten von Erich Kästner, Kriminalromane von Agatha Christie und Wildwestbände von Karl May. Meiner Mutter kam es manchmal etwas befremdlich vor, dass ich mich so lange lesend in mein Zimmer zurückziehen konnte. Ich bekam mit, wie sie eines Tages zu einer Nachbarin auf plattdeutsch sagte: ‚De Junge verkommt noch in dey Boyke‘.

Mir ging es damals vielleicht so wie dem Jungen in dem Roman *Sansibar oder der letzte Grund* von Alfred Andersch, auf den ich an späterer Stelle zurückkomme. In der kleinen Ostsee-Hafenstadt Rerik hilft er hin und wieder auf einem Fischkutter aus, ist aber total gelangweilt von der ewigen Routine und hat

sich eine klare Meinung gebildet: Rerik ist ein trostloses Nest, aus dem er am liebsten abhauen möchte. Er träumt von Sansibar, würde lieber heute als morgen mit dem Segelboot auf diese ferne Insel lossteuern.

Literatur befreite aus einer empfundenen Enge und weckte Neugier auf das Andere, Fremde, die weite Ferne; im Regal der Pfarreibibliothek stand auch Thor Heyerdals *Kon-Tiki*, bei der Lektüre befand ich mich unter denen, die auf dem Floß über den Pazifik segelten und in Gewitterstürmen bis ans Ende ihrer Kräfte der gefährlichen Brandung trotzten.

Indem ich meine Vorstellungskraft aktivierte, machte ich damals scheinbar erste performative Erfahrungen, denn beim Lesen handelt es sich – so die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte – um einen Prozess der Verkörperung, das „Gelesene wird Teil der Leserin und vermag in ihr somatische – physiologische, emotionale, energetische – Wirkungen auszulösen“ (2012: 138).

SCHULE

Ein Gegenpol zu diesem selbstbestimmten Lesen war die Arbeit an literarischen Texten im schulischen Unterricht. Es ging zumeist um werk- und detailgetreue Textanalyse, so schrieb zum Beispiel der Realschullehrer Zeilen eines Gedichts an die Tafel und kreiste alle Vokale ein. Ich habe damals nicht so recht verstanden, worauf es ihm dabei ankam und was genau wir dabei lernten. Denn darum ging es ja: Wir sollten etwas über den Text und den Autor lernen, um dann in einer Klassenarbeit unter Beweis zu stellen, wie gut wir etwas gelernt hatten. Vermutlich ging es mir damals ähnlich wie Alfred Andersch. In seinem Roman *Kirschen der Freiheit* lässt er seine Schulzeit Revue passieren und bedauert, dass seine Lehrer damals nicht einsehen wollten, dass „ich überhaupt nichts ‚lernen‘ wollte; was ich wollte, war: schauen, fühlen und begreifen“ (1971: 12).

Der schulische Literaturunterricht der 1960er/70er Jahre hatte mit sinnlicher Erfahrung wenig zu tun, es ging primär um das kognitive Verstehen von Texten. Mir kommt eine Ausnahme in den Sinn: ein Mittelstufe-Lehrer, der mit einfachsten Mitteln eine Atmosphäre schaffte, in der wir gebannt einer Geschichte zuhörten; denn er erzählte sie äußerst spannend, gestikulierte, bellte laut oder machte ganz leise Geräusche; und einmal krallte er sich so in der langen Fenstergardine fest, als würde er – wie das mutige Mädchen in der Geschichte – in Panik in letzter Sekunde einen Baum hochklettern, um vor den heranpreschenden Hunden sicher zu sein.

Das Ende der Mittelstufe markierte auch das Ende solch spannend erzählter Geschichten, denn die Deutschlehrer in der Oberstufe setzten andere Akzente. In Klasse 11 hatten wir einen jungen Referendar, der während seiner Ausbildung offenbar die 68er-Bewegung hautnah miterlebt hatte und uns Texte von Hein-

rich Heine und Bertolt Brecht näher brachte; in einer der Kisten, die ich vom Speicher holte, fand ich meinen 1971 geschriebenen Aufsatz über *Fragen eines lesenden Arbeiters*.

Es war eine Zeit des gesellschaftlichen Aufbruchs, der uns Schüler*innen mit ansteckte, so dass in der Klasse häufig über mehr Mitbestimmung in Schulangelegenheiten oder auch die inhaltliche Ausrichtung der Schülerzeitung diskutiert wurde. Je näher das Abitur kam, desto mehr geriet allerdings das Politische in den Hintergrund, zumal in der Abschlussklasse ein älterer Deutschlehrer, der den Akzent auf eine werkimmanente Interpretation von literarischen Texten setzte, für uns zuständig war. Ängste kamen auf: Hatte der junge Referendar uns gut vorbereitet? Heine und Brecht zählten plötzlich nicht mehr und – oh Schreck – als zwischen zwei Noten stehender „Grenzfall“ sollte ich in der mündlichen Abiturprüfung zur Beziehung zwischen Gretchen und Faust Stellung nehmen. Ich weiß nicht mehr warum, aber die Prüfung blieb mir erspart. Hätte ich mich in der Prüfung gut geschlagen? Ich bezweifle es, denn so faustdick hinter den Ohren hatte ich es nicht und verfügte ja auch nicht über genügend Lebenserfahrung, um mich differenziert zur Faust-Gretchen-Beziehung zu äußern.

STUDIUM (Oldenburg)

Vor dem Studium war noch Wehrdienst abzuleisten, es war eine Zeit tödlicher Langeweile, an die ich mich nicht gerne erinnere. Ich deckte mich mit Büchern ein – *Die Blechtrommel*, *Es waren Habichte in der Luft*, auch Tolstois *Krieg und Frieden*... Die Kaserne blieb mir eine fremde Welt und an die Armseligkeit der Kommandosprache konnte ich mich nicht gewöhnen. Im Rückblick wundert es mich nicht, dass unter den gegebenen Umständen meine Gedanken um die Aufnahme eines Sprachstudiums kreisten.

Der traditionelle literarische Kanon spielte in meinem Lehramtsstudium an der Carl von Ossietzky Universität (1975–1981) keine herausragende Rolle, in der Germanistik und Anglistik ging es vor allem um die sozialgeschichtlich-politische Dimension von Literatur. Laut Studienbuch, das ich in einer der Kisten vorfand, trugen Kurse, die ich damals belegte, Titel wie *Arbeiterliteratur und soziale Wirklichkeit*, *Die soziale Wahrheitsfunktion literarischer Kunstwerke* oder auch *Lyrik und Gesellschaft: Von 1945 bis zur Gegenwart*. Die Titel sprechen für sich. Es gab zwar Ausnahmen, aber in den Lehrveranstaltungen dienten literarische Texte meist als Ausgangs- und Bezugspunkt für Ideologiekritik. Damit kein Missverständnis aufkommt: Ich bedaure das nicht, im Gegenteil, ich blicke gerne auf die Studienjahre an der damaligen *Reformuniversität* zurück. Das fachliche und bildungspolitische Engagement der zumeist jungen Hochschullehrenden war geradezu ansteckend; mit einigen stehe ich heute noch in Kontakt und bleibe ihnen für ihr

Beispiel dankbar. Im Gedächtnis geblieben ist mir etwa, wie sie gemeinsam mit uns Studierenden – auch der damalige Uni-Präsident war dabei – auf einer dreitägigen Fahrraddemonstration von Oldenburg nach Hannover, dem Sitz der Landesregierung, gegen Kürzungen im Bildungsbereich und für hochschulische Reformen protestierten.

Die Reformuniversität legte Wert auf Interdisziplinarität. Wir arbeiteten oft in Projekten, in denen sich Lehrende und Studierende verschiedener Fächer begegneten und ein Forschungsgegenstand aus verschiedensten Perspektiven beleuchtet wurde. So war ich etwa an dem Projekt *Erfahrung und soziale Phantasie im Englischunterricht* beteiligt und dem Projekt *Nationale und Klassenkultur in bürgerlichen Gesellschaften: Literatur, Sprache und Fremdsprachenunterricht*. An diesen Projekten wirkten Lehrende und Studierende aus den verschiedenen Fremdsprachen mit und ich machte dabei Erfahrungen, die sich auf meine spätere Lehr- und Forschungstätigkeit stark auswirken sollten.

Wir Studierende wurden dazu angeregt, über die Fachgrenzen hinaus zu schauen, uns für gesellschaftspolitische Entwicklungen in Europa und über Europa hinaus zu interessieren und Kurse in *Gesellschaftswissenschaften* zu belegen. Auf diesem Hintergrund erklärt sich, warum ich stets skeptisch gegenüber einer zu eng verstandenen Germanistik geblieben bin und von zu strenger Fachdisziplin wenig halte. Ganz im Sinne von Elias Canetti, für den – so Sebald (2016) – Fachdisziplinen dazu neigten, Grenzverletzungen zu ahnden und die Wirklichkeit ins System ihrer Kategorien zu zwingen. Was nicht passe, werde abgeschnitten: Nichts solle da leben, wo man es nicht erlaubt hat. Die Ordnung sei eine kleine, selbst geschaffene Wüste.

So nahm ich an „fachfremden“ Veranstaltungen teil, etwa zur Geschichte und Gegenwart Lateinamerikas, wurde auf Gedichte von Pablo Neruda aufmerksam und vertiefte mich in seine Autobiografie *Ich bekenne ich habe gelebt*. Ich war fasziniert davon, wie in Nerudas Texten das Politische ästhetischen Ausdruck fand und besonders von Nerudas Gespür für die Schönheit von Sprache:

... es sind die Wörter, die singen, die steigen und fallen ... Vor ihnen werfe ich mich nieder ... Ich liebe sie, ich schätze sie, verfolge sie, zerbeiß sie, lasse sie im Mund zergehen ... So sehr liebe ich die Wörter ... Die unerwarteten ... Sie, die man gierig erwartet, belauert, bis sie plötzlich fallen ... Geliebte Vokabeln ... Sie glänzen wie bunte Steine, hüpfen wie Fische aus Platin, sind Schaum, Strahl, Metall und Tau ... Manche Wörter verfolge ich ... Sie sind so schön, daß ich sie alle in meinem Gedicht verwenden will ... Ich fange sie im Flug, wenn sie summen, und halte sie fest, reinige sie, schäle sie, setze mich vor den Teller, fühle sie kristallin, zitternd, aus Ebenholz, pflanzlich, ölig, wie Früchte, wie Algen, wie Achate, wie Oliven ... Dann lasse ich sie kreisen, bewege sie, schlürfe sie, verschlinge sie, zermalme sie, putze sie heraus, be-

freie sie ... lasse sie wie Stalaktiten in meinem Gedicht, wie poliertes Holz, wie Kohle, wie Strandgut, Geschenke der Woge ... Alles ist im Wort ... Eine Idee verändert sich, weil ein Wort von der Stelle gerückt ist, weil ein anderes sich wie eine kleine Königin im Satz niederläßt, der sie nicht erwartet hat und ihr nun gehorcht. (Neruda 1977: 55)

Im Rückblick bin ich sehr froh über diese Begegnung mit lateinamerikanischer Literatur, stellte sie doch die Weichen für mein späteres Bemühen, bei der Vermittlung von Literatur stets ihre ästhetische Seite zur Geltung kommen zu lassen.

HOCHSCHULLEHRE I – EXTRACURRICULARE INSZENIERUNG VON LITERATUR (Cork)

In meinem Lehramtsstudium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (1975–81) hatte ich den Schwerpunkt *Deutsch als Fremdsprache* gewählt – eine gute Entscheidung, denn sie öffnete mir die Tür in die internationale Germanistik.¹ Kaum war ich 1982 als DAAD-Lektor an der Universität Cork angekommen, unterrichtete ich nicht nur sprach-, literatur- und landeskundebezogene Kurse, sondern wurde auch gefragt, ob ich mit den Studierenden ein Theaterstück für das alljährlich stattfindende *German Weekend* vorbereiten könne. Ich ließ mich gerne dazu überreden, denn zum Ende des Lehramtsstudiums hatte ich an den Kursen *Role Plays in English* und *Spiel- und Theaterarbeit in der schulischen und außerschulischen Bildung* aktiv teilgenommen und war durch diese Erfahrung auf das pädagogische Potenzial von Theaterspiel aufmerksam geworden. Regie hatte ich allerdings noch nicht geführt und die Inszenierung eines ganzen Stückes schien eine beträchtliche Herausforderung, zumal das Stück im universitätseigenen Theater öffentlich aufgeführt werden sollte.

Welches Stück sollte es sein? Ich konnte damals auf keine Textsammlung von Theaterstücken zurückgreifen, schon gar nicht auf einen Kriterienkatalog für geeignete Stücke. So orientierte ich mich an Werken, die im Curriculum der auslandsgermanistischen Abteilung immer wieder vorkamen. Dazu gehörten – vermutlich auch weil der damalige Abteilungsleiter Schweizer war – Texte von Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt. Ich entschied mich für *Die Physiker*, hatte aber unterschätzt, was es bedeutet, ein Stück zu inszenieren, in dem es von Gesprä-

¹ Besonders in Erinnerung geblieben sind mir die inspirierenden DaF/DaZ-Seminare von Professor Wilfried Stöltzing, in denen er z. B. anhand von literarischen Texten Aspekte von Sprachkreativität bzw. kreativer Mehrsprachigkeit thematisierte und uns Studierende in Kunstsprachen einführte.

chen nur so wimmelt: Was sollten die Studierenden auf der Bühne *tun*? Welche sprechbegleitenden Handlungen könnten sie ausführen, um nicht zu verlegen zu wirken? Auch schien es sinnvoll, einen Erzähler einzubauen – eine Rolle, die ich selber übernahm, um sicher zu stellen, dass die Zuschauenden dem Gang der Handlung folgen konnten. Ich hatte auch unterschätzt, wie lange die Aufführung dauern würde. Die zwei Stunden mit langen Gesprächen zwischen Einstein, Newton und Möbius müssen eine Geduldsprobe für die Zuschauenden gewesen sein.

Die Physiker waren für mich als junger Dozent wie ein Bad in der irischen See; beim Sprung ins kalte Wasser zunächst der Schock, aber dann der Adrenalinschub, das Durchströmen des Körpers mit frischer Energie, die noch lange nachwirkt. Auch die Studierenden schienen energetisiert. Sie scheuten keine Extramühe, setzten sich intensiv mit dem literarischen Text und ihrer jeweiligen Rolle auseinander und hatten Freude daran, eigene, kreative Inszenierungsvorschläge einzubringen. Mir ist besonders in Erinnerung geblieben, wie im Verlauf der monatelangen extracurricularen Probenarbeit eine Gemeinschaft entstand, ein „Ensemble“. Dieses gemeinschaftsstiftende Potenzial der Kunstform Theater fasziniert mich bis heute.²

Ein Jahr später inszenierte ich das GRIPS-Theaterstück *Ein Fest bei Papadakis*, das sich in Bezug auf Sprachniveau, Inhalt und Länge für eine studentische Theateraufführung besser zu eignen schien. Inzwischen war ich mit *Theaterpädagogik* in Berührung gekommen und auf das Berliner GRIPS-Theater aufmerksam geworden. Mir gefiel schon der Name dieses Theaters, wird damit doch ‚schnelle Auffassungsgabe‘ und ‚wacher Verstand‘ assoziiert: „Grips ist Vernunft mit Witz; es ist Denken, das Spaß macht.“ (GRIPS 2020) Das im Herbst 1973 uraufgeführte Stück setzte sich kritisch mit Fremdenfeindlichkeit auseinander.³ So äußert sich der Autor und Theatergründer Volker Ludwig zum Stück:

Im Herbst fand die Premiere eines der wichtigsten GRIPS-Stücke überhaupt statt, der klassische Fünfaktor EIN FEST BEI PAPADAKIS. Auch hier ein Thema, das auf der Wunschliste der Kinder ganz oben stand: die Ausländer, genauer Gastarbeiter, deren Kinder mehr und mehr in die Schulen strömten. Jahre hatten wir gezögert, bis wir die Idee für den richtigen ‚plot‘ gefunden

² Die vielfältigen Lernprozesse, die in aufführungsbezogener pädagogischer Praxis initiiert werden, sind seither gut dokumentiert worden (vgl. z. B. Marini-Maio & Ryan-Scheutz 2010) und es mehren sich Bestrebungen, aufführungsbezogene Projekte in schulischen und universitären Curricula stärker zu verankern (z. B. Berghoff 2015).

³ Hingewiesen sei auf eine Neuauflage dieses Klassikers unter dem Titel „Ein Fest bei Baba Dengiz“ (2015) – <https://www.tagesspiegel.de/kultur/grips-theater-ein-fest-bei-baba-dengiz-herr-mueller-muss-weg/11656390.html> [03.03.2020].

hatten. Das PAPADAKIS- Schlusslied WIR SIND KINDER EINER ERDE und das Lied WIR WERDEN IMMER GRÖßER aus dem Vorgänger RUHE IM KARTON! sind übrigens bis heute die erfolgreichsten GRIPS-Lieder, abgedruckt in Hunderten von Schulbüchern und Anthologien. (GRIPS 2020, 12)

Wer Stücke inszeniert, entwickelt im Laufe der Zeit einen Blick für unterschiedliche Talente bzw. multiple Intelligenzen. So wurde ich aufmerksam auf eine Studentin, die gut Gitarre spielte und das mitreißende Schlusslied begleiten konnte. Die humoristischen und musikalischen Elemente verfehlten ihre Wirkung auf die Zuschauer nicht und unter den Studierenden war die Freude riesengroß, als es hieß, wir seien mit dem Stück auch zu einem Theaterfestival an der nordirischen Universität Coleraine eingeladen worden.

Ich hatte mit den beiden Theaterprojekten erste *Erfahrungen mit körperbezogener Vermittlung von Literatur* gemacht und erlebt, dass Theater im pädagogischen Kontext große Wirkung entfalten kann. Ich hatte *Feuer gefangen* und konnte mein Glück nicht fassen, als sich die Chance bot, an einem Theaterfestival in London teilzunehmen, auf dem die Stücke des GRIPS-Theaters im Zentrum standen. Auch an einem Workshop am Goethe Institut Dublin, in dem das GRIPS-Team sein theaterpädagogisches Konzept vorstellte, das in den 80er Jahren zunehmend auf internationales Interesse stieß, konnte ich teilnehmen.

Immer häufiger bewegte ich mich in der städtischen Theaterszene und kam so mit Personen in Kontakt, die Stücke schrieben, Regie führten und (halb)professionell schauspielten. Unter uns entstand eine wunderbare Dynamik, die zur Planung eines ambitionierten *Theatre in Education-Projekts* führte.⁴ Die Idee dazu war in einem meiner DaF-Kurse entstanden, in dem die Studierenden sich anhand von literarischen Texten kritisch mit den darin gezeichneten Landesbildern von Irland und Deutschland auseinandersetzen.⁵

Wir gründeten eine Theatergruppe mit dem programmatischen Namen *Culture Through Theatre* (CTT). Durch eine didaktisch akzentuierte, aber durchaus mit hohen ästhetischen Ansprüchen verbundene Theateraufführung sollte deutschen Schüler*innen landeskundliches Wissen über Irland vermittelt werden.

⁴ Zum Begriff, Konzept und zur Geschichte von *Theatre in Education* siehe z. B. Jackson, Tony (1995)

⁵ Eine Studentin hatte auf meine Anregung hin Heinrich Böll angeschrieben und ihm Fragen zu seinem halbdokumentarischen Reisebericht *Irisches Tagebuch* gestellt. In einer meiner Kisten lag eine Kopie von Heinrich Bölls äußerst freundlicher Antwort an die Studentin, in der er bereitwillig Auskunft über seine Irland-Beziehung gibt und auch ihr hervorragendes Deutsch lobt.

Das Stück, das wir auf der zweimonatigen Tournee 1984 aufführten, trug den Titel *The Hidden Journey* und legte den Schwerpunkt auf Irlands (Kolonial-)Geschichte.⁶ Es handelte sich um eine Szenencollage aus Texten der bekannten irischen Dramatiker George Bernard Shaw, Thomas Murphy, und Brian Friel. Nachdem wir die Auswahl der Szenen getroffen hatten, bestand die besondere Herausforderung darin, diese Szenen durch narrative und choreographische Elemente Bühnenwirksam miteinander zu verknüpfen. Die Aufführungen in den Schulen stießen auf sehr positive Resonanz, so dass wir bei Rückkehr nach Irland mit der Vorbereitung des Folgeprojekts *The Green Machine* begannen. Darin sollte das gegenwärtige Irland beleuchtet werden, wie es sich zunehmend von einer Agrargesellschaft hin zu einer industrie- bzw. technologiefreundlicheren Gesellschaft wandelte. Auch dieses Projekt entfaltete eine große Wirkung, wie ein Auszug aus Christina Murphys (1987) Artikel in der *Irish Times* unterstreicht:

... returned from a successful tour of West German schools, where they performed an Irish play, *The Green Machine* to 17.000 West German schoolchildren. The play, designed specifically for German *Abitur* (Leaving Certificate) students, was performed to rave reviews in the German press.

Für mich waren die Tourneen ein wichtiger Wendepunkt auf meinem akademischen Weg, insbesondere die 50minütigen Workshops nach der Aufführung. Die Aufführung hatte die Schüler*innen an das Thema ‚Irland heute‘ herangeführt, in den Workshops ging es darum, Aspekte des Themas weiter zu vertiefen. Zu diesem Zweck hatten wir uns eine Reihe von praktischen Übungen ausgedacht, um die Schüler*innen zu aktivieren; sie übernahmen diverse Rollen, bewegten sich im Raum und spielten in und mit der fremden Sprache. Was ich in diesen Workshops beobachtete, ging mir nicht mehr aus dem Sinn, denn nie zuvor hatte ich in einem pädagogischen Kontext eine solch lebendige Interaktion in angstfreier Atmosphäre erlebt. Hier war ein ganz besonderes Energiefeld entstanden, ein Schutzraum, in dem sich kreative Lernprozesse ereigneten, die es weiter zu erforschen galt. Von nun an galt mein Interesse nicht mehr extracurricularen, produktorientierten Theaterprojekten, sondern der Frage, wie Mittel des Theaters eingesetzt werden könnten, um im Rahmen einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit sprach-, literatur- und kulturbezogene Lehrziele zu erreichen.

⁶ Ein detaillierter Bericht über die Tournee 1984 findet sich in Hanrahan & Schewe (1984); er markiert meinen ersten Schritt in die wissenschaftliche Reflexion theaterpädagogischer Praxis.

HOCHSCHULLEHRE II – LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT INSZENIEREN
(Oldenburg)

Nach fünfjähriger Tätigkeit am German Department, University College Cork, kehrte ich an die Universität Oldenburg zurück, um zu promovieren. Mein Forschungsziel war die Entwicklung eines innovativen *dramapädagogischen* Unterrichtskonzepts. Ich bemühte mich um möglichst viele Selbsterfahrungen mit drama- und theaterpädagogischen Arbeitsweisen, nahm an diversen *Drama in Education*-Fortbildungen und Konferenzen in Großbritannien teil und absolvierte eine dreisemestrige Spielleiterausbildung an der Universität Oldenburg.⁷ Auf dem Boden dieser Selbsterfahrungen erprobte ich in DaF-Kursen, fachdidaktischen Seminaren und in Fortbildungen, die ich damals für Goethe Institute und auch andere Institutionen leitete, inwieweit von der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin *Drama in Education* bzw. *Dramapädagogik* wertvolle Impulse für den Fremdsprachenunterricht ausgehen könnten. Die systematische Auswertung meiner fünfjährigen Lehrpraxis (1988–1993) mittels Aktionsforschung mündete in die Entwicklung eines innovativen fremdsprachendidaktischen Unterrichtskonzepts, das auf ein ganzheitliches „Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ in grundsätzlich allen Teilbereichen des Fremdsprachenunterrichts (Sprache, Literatur, Kultur) zielte und 1993 unter dem Titel *Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* veröffentlicht wurde. Darin finden sich z. B. Überlegungen zu einem Verständnis von ‚Unterricht als sinnliche Gestaltung‘ (Kap. II), und anhand von konkreten Beispielen wird vermittelt, was unter Inszenierungstechniken zu verstehen ist und wie man Schritt für Schritt eine dramapädagogische Unterrichtsstunde bzw. DaF-Unterrichtseinheit plant (Kap. VII).⁸

In der Veröffentlichung wird auch die dramapädagogische Bearbeitung literarischer Texte thematisiert. So beziehe ich mich z. B. auf ein Mittelstufe-Lehrbuch, in dem der kurze Prosatext *Arbeitstag* von Herta Müller abgedruckt ist. Anstatt, wie von den Lehrbuchautor*innen vorgeschlagen, die üblichen W-Fragen zum Text zu stellen, beschreibe ich, wie das von den Autor*innen intendierte funktionale Unterrichtsziel (Übung des Hörverstehens) durch einen pan-

⁷ Das damals innovative Ausbildungskonzept wurde von Professor Ingo Scheller entwickelt, ein Schwerpunkt war der *Szenischen Interpretation* gewidmet, die zu der Zeit stark in den erstsprachlichen Deutschunterricht hineinwirkte (Scheller 2004). Beeinflusst wurde ich in dieser Zeit auch von Professor Jens-Ulrich Davids, der mit Anglistik-Studierenden beeindruckende Theaterstücke inszenierte und seine Erfahrungen in einem Theaterroman verarbeitet hat (Davids 2012).

⁸ Meine Überlegungen zur Unterrichtsplanung wurden stark beeinflusst von Hilbert Meyer, damals Professor an der Universität Oldenburg im Fachbereich Pädagogik und Erstbetreuer meiner Promotionsarbeit.

tomimischen Zugang erreicht werden kann und wie darüber hinaus – mittels der besonderen ästhetischen Ausdrucksform *Gestaltetes Lesen* – eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Prosatextes ausgelöst werden kann.

Ein anderes Beispiel ist ein Tagebucheintrag von Max Frisch, den er 1949 auf der Insel Sylt verfasste. Es wird genauer analysiert, wie unterschiedlich dieser Text im Rahmen einer längeren Unterrichtseinheit von den Studierenden inszeniert wurde und welche Erfahrungen sie bei der Inszenierung machten. In der Beschreibung der Unterrichtseinheit wird zum Beispiel eine Studentin zitiert, die durch die leibhaftige Erfahrung des „chorischen Lesens“ für die ästhetische Seite von Sprache sensibilisiert wurde:

Was man daran schön sehen kann: wie Alliteration nicht nur Buchstaben sind – dieses wogende Winde –, sondern, wenn das gemeinschaftlich ausgesprochen wird, wird wirklich auch plastisch, was Sprache für 'ne Kraft hat ... auch lautmalerische Worte kommen da viel stärker zum Ausdruck. (332)

Anfang der 1990er Jahre leitete ich an der Universität Oldenburg DaF-Seminare, einige gemeinsam mit meinem inspirierenden Lehrer Heinz Wilms, Zweitbetreuer meiner Promotionsarbeit.⁹ In einem unserer Seminare ging es um die Inszenierung von literarischen Texten im DaF-Unterricht, speziell um die Didaktisierung von Alfred Anderschs Roman *Sansibar oder der letzte Grund*. Aus diesem Seminar ist – dank des außergewöhnlichen Engagements der zehn am Seminar beteiligten Studierenden¹⁰ – die Veröffentlichung *Texte lesen und inszenieren* (Schewe / Wilms 1995) hervorgegangen. Der folgende Auszug aus der Einleitung vermittelt einen Eindruck von unserer damaligen Zielsetzung:

... in der Praxis eines literarisch orientierten Fremdsprachenunterrichts bedeutet ‚Inszenierung‘ für uns mehr als nur innere Aktivitäten bei der Aufnahme und Verarbeitung des Textes. Der Text inszeniert zwar einen ‚Film im Kopf‘, aber damit ein solcher Film nicht eine reine Kopfgeburt bleibt, muß er auch gedreht, veröffentlicht und gezeigt werden.

⁹ Heinz Wilms war langjähriger Mitarbeiter des Goethe Instituts und Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an den Universitäten Hildesheim und Oldenburg. Von seiner Tätigkeit in der DaF-Aus- und Fortbildung und speziell der Lehrbuchentwicklung sind wertvolle Impulse ausgegangen. Erinnert sei an seine kreative Mitwirkung an diversen Lehrwerken, darunter das seinerzeit weltweit erfolgreiche DEUTSCH AKTIV.

¹⁰ Zur Gruppe von Studierenden gehörte auch Susanne Even, jetzt Professorin an der germanistischen Abteilung der Indiana University Bloomington, mit der gemeinsam ich seit 2007 die Fachzeitschrift *Scenario* herausgebe.

Nach unseren Vorstellungen sollen sich Lernende mit Vergnügen literarische Texte zu eigen machen, was am eindrücklichsten gelingt, wenn der methodische Gang des Unterrichts alle Persönlichkeitsbereiche aufschließt: Kognitivität, Emotionalität, Sozialität und Körperlichkeit. ... Wir suchen einen handlungsorientierten Zugang zur Literatur, der sich nicht im Lesen und im Gespräch über das Gelesene erschöpft, sondern Phantasietätigkeit auslöst, indem er Möglichkeiten schafft für ein produktives Wechselspiel von inneren *und* äußeren (sinnlich körperbezogenen) Lernbewegungen.

Für die vorliegende didaktische Bearbeitung bedeutet das: Nach individueller Lektüre, die zum größten Teil zu Hause erfolgt, gibt die Lehrperson im gemeinsamen Unterricht *Impulse*, die auf Seiten der Schülerinnen und Schüler *Lernhandlungen* in Gang setzen, indem sie z. B. Romanfiguren in Farbe und Form übersetzen und zueinander positionieren, Schlüsselszenen in Standbilder verwandeln, Körperhaltungen von Romanfiguren nachstellen, Masken basteln, um eine szenische Improvisation zu versuchen ... (Schewe / Wilms 1995: 7–8)

Nach der Promotionsphase fügte es sich, dass mir 1994 eine Dauerstelle von der deutschen Abteilung der Universität Cork angeboten wurde, die es mir ermöglichte, weiterhin kreative Zugänge zu literarischen Texten zu erproben und meine Forschung und Lehre interdisziplinär auszurichten.

HOCHSCHULLEHRE III – LITERATURLEHRE NICHT NUR ALS WISSENSCHAFT, SONDERN EBENSO ALS KUNST (Cork)

Bevor ich aus dieser dritten Phase meiner Tätigkeit als Hochschullehrer weitere Beispiele für performative Literaturlehre anführe, sei die Aufmerksamkeit auf folgende Abbildung¹¹ gelenkt, zu der ich damals die Fragen stellte: „Die Kunst verwissenschaftlichen? Oder lieber die Wissenschaft zu einer Kunst machen?“ (Schewe 1993: 11)

¹¹ Diese Darstellung, einer Veröffentlichung von Anzelewsky (1980: 239) entnommen, ist im Kontext heutiger Gender-Diskussionen natürlich sehr problematisch, aber im historischen Kontext zu sehen. Es handelt sich um einen Holzstich, den Albrecht Dürer erstmalig 1525 in einem Fachbuch mit dem Titel *Underweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheit* veröffentlichte; siehe <http://www.aphilia.de/kunst-albrecht-duerer-05-perspektive.html> [08.03.2020].



In der Fachdiskussion habe ich immer wieder dazu angeregt, die Fremdsprachendidaktik bzw. Literaturdidaktik nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst zu begreifen.¹² Während meiner Tätigkeit an der Universität Cork war es mir stets ein Anliegen, im germanistischen Curriculum die Beziehung zwischen Sprache und Kunst zu stärken und darin performative Zugänge zur Literatur stärker zu verankern. Aufgrund meines besonderen Interesses für die Kunstform Theater bemühte ich mich um eine enge Kooperation zwischen den Fächern Germanistik, Theater und Pädagogik.¹³ Es entstand eine fruchtbare interdisziplinäre Dynamik, die 2007 zur Gründung von *Scenario* führte, einer Fachzeitschrift für performatives Lehren, Lernen und Forschen.¹⁴ Seither wird in den modernen Fremdsprachen zusehends der Begriff *performativ* verwendet, um damit die Essenz eines innovativen fremdsprachendidaktischen Konzepts zu fassen, in dem die Drama- und Theaterpädagogik als zwischen Kunst und Pädagogik vermittelnde Disziplinen eine zentrale Rolle spielen (Even / Schewe 2016). *Performative Fremdsprachendidaktik* ist der Titel von Ausgabe 62/2020 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, in der auch eine Version der folgenden Grafik abgedruckt ist. Sie bezieht sich auf verschiedene Bedeutungsschichten des Begriffs *performativ* bzw. Merkmale einer auf ästhetische Erfahrung ausgerichteten performativen Lehr- und Lernpraxis.

¹² Siehe Schewe (1997; 2005). Es mehren sich inzwischen die Anzeichen dafür, dass in fremdsprachendidaktischen Forschungsarbeiten eine stärkere künstlerische Orientierung von Fremdsprachenunterricht eingefordert wird, siehe z. B. Hensel (2020).

¹³ Besonders intensiv war die Kooperation mit dem Department of Theatre; ich war an der Entwicklung der Studiengänge (BA/MA/PhD) beteiligt und von 2016–2018 Leiter der Theaterabteilung.

¹⁴ Die Zeitschrift wurde 2007 am University College Cork gegründet und ist gratis abrufbar unter: <http://scenario.ucc.ie>.

P	Präsenz Prozess Produkt Persönlichkeitswachstum
E	Empathie Emotion Ensemble Emergenz Ereignis
R	Raubewusstsein Rolle Rhythmus
F	Form formativ Flüchtigkeit
O	Offenheit
R	Reflexion Risiko Ritual
M	Materialität Metapher Multiple Intelligenzen
A	Aktion Aisthesis Aufmerksamkeit Atmosphäre Als ob
T	Theater Tiefes Lernen Team
I	Imagination Irritation Inszenierung
V	Vorführung Verwandlung Verkörperung

Ästhetische Erfahrung

Einige dieser Merkmale werden in den folgenden Beispielen gestreift.

Im Studienjahr 1999 war ich zuständig für ein Seminar unter dem Titel *Culture and Experience*, das darauf abzielte, die Studierenden des zweiten Studienjahres auf ihr Auslandsjahr und ihre potentielle Rolle als Mittler zwischen verschiedenen Kulturen vorzubereiten. Zu Beginn des Seminars überraschte ich die Studierenden mit der Aufforderung, Papier und Stift bereit zu halten, um spontan aufzuschreiben, wie sie auf folgende Situation reagieren würden:

Stelle Dir vor, Du bist in Deinem Zimmer und liegst auf dem Bett. Endlich, es ist Abend. Du hast weiter keine Verpflichtung mehr heute und kannst entspannen, die Seele baumeln lassen. Du nimmst Dir das Buch, das auf dem Nachttisch liegt und beginnst darin zu lesen. Nach einer Weile unterbrichst Du die Lektüre kurz. Von irgendwoher scheint ein ungewöhnlicher Geruch zu kommen. Aber Du denkst Dir nichts weiter dabei und liest weiter. Und jetzt hörst Du ein Geräusch – so als würde etwas Großes

geschoben. Du blickst auf und in dem Moment öffnet sich plötzlich die Tür zu Deinem Zimmer und vor Dir steht: *ein grüner Drache*. Was machst Du?

Wie unschwer zu erraten ist, ging es mir bei dieser Übung um eine erste Erkundung von verschiedenen Reaktionen auf das – in der Metapher des grünen Drachens verborgene – Fremde. In den spontan verfassten Texten zeigte sich, dass sehr unterschiedlich reagiert wurde, z. B. panisch, gewaltsam, diplomatisch oder auch gastfreundlich.

Die Idee zu dieser Übung entstand, als ich den kurzen Prosatext *Der Grüne Drache* von Franz Kafka (1994: 85) las. Ich fand das „Irritationspotenzial“ dieses Textes bemerkenswert und nutzte es, um die Imagination der Studierenden zu aktivieren. Indem sie sich eine sinnliche Vorstellung von der Situation machten, kamen auch ihre Emotionen ins Spiel.

Ich forderte die Studierenden auf, sich in Kleingruppen zusammen zu finden, um eine ihrer vorgestellten Situationen auszuwählen und zu inszenieren. In diesem Spielprozess erlebten manche am eigenen Leibe, was die Konfrontation mit dem Fremden in ihnen auslöste und konnten beobachten, wie die anderen Studierenden in der Szene reagierten. Solcherart potenziell transformative Erfahrungen wurden zum Bezugspunkt für eine Reflexion über das Erlebte. In der anschließenden Unterrichtsphase wurde Kafkas Prosatext präsentiert und mit den Spielversionen verglichen. Da die Studierenden ihre eigenen Szenen entworfen und auch vorgeführt hatten, die sich um einen grünen Drachen drehen, verfolgten sie mit größter Aufmerksamkeit, wie Franz Kafka einen seiner Träume literarisch verarbeitet hatte. Die Diskussion literarischer Texte, so meine Erfahrung, wird intensiver und ergiebiger, wenn die Studierenden eine Verbindung zu ihren eigenen kreativen Entwürfen herstellen können.¹⁵

In all meinen Modulen, ob diese allgemein DaF-bezogen (z. B. *Teaching German as a Foreign Language*), landeskundlich orientiert (z. B. *Berlin in Literature, Theatre, Film and Visual Art*) oder explizit auf Literatur ausgerichtet waren (z. B. *Drama and Theatre of the 20th and 21st century* oder *Performative Approaches to German Literature*), habe ich performative Akzente gesetzt – in der festen Überzeugung, dass durch eine performative Ausrichtung von Unterricht einzigartige Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten geschaffen werden können. Dies habe ich am Beispiel meines Berlin-Kurses, in dem auch die Berliner Mauer zum Fokus wurde, zu erläutern versucht:

¹⁵ Weitere Details zu ersten Unterrichtsversuchen mit Kafkas Text *Der Grüne Drache* finden sich in Beug/Schewe (1997). Meinem langjährigen Kollegen Joachim Beug verdanke ich viele wertvolle Anregungen für die explizit ästhetische Ausrichtung meiner Literaturlehre.

Denn ob beispielsweise im fremdsprachlichen Deutschunterricht anhand eines Lehrbuchtextes ausschließlich ein Unterrichtsgespräch über die Situation von DDR-Grenzsoldaten geführt wird oder aber ein Schüler sich in die Figur eines DDR-Soldaten einfühlt, diesen verkörpert und sich dann durch zwei Reihen von Mitschülern bewegt, die ihn als seine inneren Stimmen dazu ermutigen, die Flucht in den Westen zu wagen oder ihn davon abzuhalten versuchen, ist ein großer Unterschied. Der Grad der inneren Bewegung des Schülers wird hoch sein, während er auf die jeweilige Stimme reagiert, indem er etwa einen Fuß vorsichtig nach vorne setzt, vielleicht plötzlich wieder zu einer Kehrtwendung ansetzt, dann wieder nach vorne drängt usw. Es entsteht dabei ein (Körper-)Bewusstsein vom Hin- und Hergerissen-Sein und vom großen persönlichen Dilemma, in dem sich dieser Soldat befindet. Die dramatische Kunst stellt eine Form bereit, die dem Schüler und auch den Mitschülern eine intensive Lernerfahrung ermöglicht. (Schewe 2015: 31)

Dies ist ein Beispiel für mein Bemühen, die Studierenden in Seminaren auch körperlich zu aktivieren. Stets ging es mir um kreative Improvisationsarbeit und die fantasievolle Nutzung der Bewegungsmöglichkeiten, die ein Seminarraum bot.¹⁶

In solcher Improvisationsarbeit sind in literaturbezogenen Seminaren manchmal auch Stücke erarbeitet worden, die vor einem kleineren oder größeren Publikum aufgeführt wurden. In solchen *ästhetischen Eigenproduktionen* wurden literarische Texte kreativ miteinander in Beziehung gesetzt und bearbeitet. Unserer Produktion LITERATOUR, hervorgegangen aus dem (gemeinsam mit Trina Scott unterrichteten) Wahlpflichtkurs *Literatur verstehen und inszenieren*, lagen z. B. Texte unterschiedlicher Genres (Drama, Gedicht/Lied, Kurzprosa) von vierzehn bekannten deutschsprachigen Schriftsteller*innen zugrunde. Unsere darauf basierende Szenencollage wurde zum Semesterende im universitätseigenen *Granary Theatre* aufgeführt, insbesondere auch für Deutschlehrer*innen und Deutschlernende aus den umliegenden Sekundarschulen. Wir nahmen sie mit auf unsere szenische Reise durch die deutsche Literatur und leisteten auf diese Weise einen Beitrag zur Stärkung der Kooperation zwischen der germanistischen Abteilung und den Schulen in der Region.

LITERATOUR entwickelte sich zu einem kleinen Forschungsprojekt, in dessen Verlauf wir die Studierenden zu ihrer Lernerfahrung befragten. Exemplarisch sei hier eine studentische Perspektive wiedergegeben (weitere Details in Schewe / Scott (2003)):¹⁷

¹⁶ Vgl. dazu auch den Bericht eines Erasmus-Studenten (Schildmeier 2016), der an meinem Seminar *Drama and Theatre of the 20th and 21st century* teilnahm.

¹⁷ Weitere Details zu diesem Projekt finden sich in Schewe / Scott (2003).

What did we learn from it all? The first thing that I learned was that literature isn't just words on paper. Literature is more like baking soda. In its dry powder form it isn't very exciting, but if we add water it starts to fizz and bubble. You could look at a thousand books, you could even read them, but without imagination they are just fossils of life that once lived. Literature needs to be lifted from its pages and brought to life. This is something that I learned to do as part of this course. (Schewe / Scott 2003: 74)

Genau darum ging es mir in meinen Seminaren: Literatur zum Leben zu erwecken.

Etlliche „performative Projekte“ konnten in diesem Streifzug durch meine Berufsjahre nicht beachtet werden, etwa eine Szenencollage zur Biografie von Bertolt Brecht oder ein „dramatisches Kulturtransferprojekt“ unter dem Titel *Cork's World Theatre* (Boyd / Schewe 2012), aber die angeführten Beispiele können hoffentlich dazu anregen, aus dem reichen Potenzial der performativen Künste zu schöpfen und Studierende zu ästhetischer Eigenproduktion zu ermutigen.

LITERATUR

- Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1971.
- Anzelesky, Fedja: *Diirer*. Secaucus/New Jersey: Chartwell Books 1980.
- Berghoff, Daniel: *Es war 4 mal – Érase 4 veces. Ein Theaterprojekt im DaF-Unterricht der Deutschen Schule Valdivia*. In: *Scenario IX/1* (2015), S. 86–96. Online: <http://research.ucc.ie/scenario/2015/01/Berghoff/05/de> [3.3.2020].
- Beug, Joachim / Schewe, Manfred: *Seeing the dragons dance together on the wind at sunset ... An aesthetic approach to understanding another culture*. In: *Fremdsprachenunterricht* 41 (50) (1997), 6, S. 418–422.
- Boyd, Stephen / Schewe, Manfred: *Welttheater: übersetzen, adaptieren, inszenieren – World Theatre: translation, adaptation, production*. Berlin: Schibri 2012.
- Davids, Jens-Ulrich: *Frankensteins Erben. Ein Theaterroman in fünf Akten*. Fischerhude: Verlag Atelier im Bauernhaus 2012.
- Even, Susanne / Schewe, Manfred: *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri 2016.
- Hanrahan, Johnny / Schewe, Manfred: *The Hidden Journey. An Irish Theatre in Education Project for German Schools. A Report on the 1984 Tour*. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 6/4 (1984), S. 608–622.
- Hensel, Alexandra: *Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Berlin: Schibri 2020.
- Jackson, Tony (Hg.): *Learning through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*. London/New York: Manchester University Press 1995.
- Kafka, Franz: *Poseidon und andere kurze Prosa*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 1994.

- Lagaay, Alice / Seitz, Anna (Hg.): *WISSEN FORMEN. Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*. Bielefeld: transcript Verlag 2013.
- Ludwig, Volker: *GRIPS 1969–2009. Eine lückenlose Chronik von Volker Ludwig*. Online: <http://www.grips-theater.de/assets/Uploads/ContentElements/Attachments/Chronik.pdf> [03.03.2020].
- Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: de Gruyter 2019.
- Marini-Maio, Nicoletta / Ryan-Scheutz, Colleen (Hg.): *Set the Stage! Teaching Italian through Theater. Theories, Methods, and Practices*. New Haven/London: Yale University Press 2008.
- Murphy, Christina (1986): *Irish students bring theatre to Germany*. In: *Irish Times* 07.01.1987.
- Neruda, Pablo: *Ich bekenne ich habe gelebt. Memoiren*. München: Luchterhand 1977.
- Scheller, Ingo: *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer 2004.
- Schewe, Manfred: *Unterricht als Kunst. Eine kurze Einführung in die Performative Fremdsprachendidaktik*. In: *Fremdsprache Deutsch 62* (2020a), S. 9–12.
- ders.: *Performative Literaturdidaktik: Mehr Kunst wagen!* In: Thiem, Annegret / Conte, David (Hg.): *Literatur performativ: Spanische Lyrik der Gegenwart – Literatura performativa: poesía española actual*. Münster: LIT Verlag 2020b.
- ders.: *Drama- und Theaterpädagogik als Wegbereiter einer performativen Fremdsprachendidaktik*. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 395–409.
- ders.: *Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik*. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2015, S. 21–36.
- ders.: *Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare*. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.): *Germanistentreffen Deutschland – Großbritannien, Irland. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD 2005, S. 93–112.
- ders. (mit Trina Scott): *Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. In: German as a Foreign Language 3* (2003), S. 56–83. Online: http://www.gfl-journal.de/3–2003/schewe_scott.pdf [03.03.2020].
- ders.: *DaF-LehrerInnen-Ausbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst*. In: Wolff, Armin / Tütken, Gisela / Liedtke, Horst (Hg.): *Gedächtnis und Sprachlernen – Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen – Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa – Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Mutterspra-*

che (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 46). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1997, S. 245–254.

ders.: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 1993.

Schildmeier, Marvin: *Von Empathie, Fantasie und guten Handschuhen. Erfahrungen mit Drama and Theatre am University College Cork*. In: *Scenario X/1* (2016). Online: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2016/01/Schildmeier/07/de> [08.03.2020].

Sebald, W.G.: *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 2016.

VERZEICHNIS DER AUTOR*INNEN

Camilla Badstübner-Kizik

Studium Germanistik / Klassische Philologie / Kunstgeschichte in Jena und Berlin. Lehrtätigkeiten an den Universitäten Gdańsk, Poznań, Wien und Giessen. Seit 2008 Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Poznań (Polen). Forschungsschwerpunkte: Kulturelles und Ästhetisches Lernen, Mediendidaktik und Medienlinguistik. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Erinnerungsort Literatur?* In: *Cathedra Magistrorum* 2017/2018, Beiträge zur Lehrerforschung Bd. IV: *Literatur*, hg. von Ilona Feld-Knapp; *Zwischen Bild, Schrift und Film. Filmische Paraprodukte und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45/1/2018; *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (2018, hg. zus. mit Věra Janíková)

Patricia Cifre Wibrow

Studium der Germanistik an den Universitäten Salamanca und Heidelberg. Promotion 1997 mit einer Arbeit über moderne und postmoderne literarische Autoreferentialität. Seit 2005 Professorin an der Universität Salamanca (Spanien). Forschungsaufenthalte u. a. an der Ludwig-Maximilians-Universität München und an der Freien Universität Berlin, Fellowship an der Universität Hildesheim. Mitherausgeberin der Zeitschrift *Memoria y narración*. Forschungsschwerpunkte: Gedächtnisdiskurse in den spanisch- und deutschsprachigen Erinnerungskulturen. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Fakten, Fiktionen, Fact-Fictions* (2018, hg. zus. mit Toni Tholen / Arno Gimber), darin: *Kritische Reaktionen auf autobiographische Fälschungen in Holocaust-Berichten*.

Olivera Durbaba

Promotion 2005 an der Universität Leipzig. Seit 2016 ordentliche Professorin für Didaktik und Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache an der Universität Belgrad (Serbien). Forschungsschwerpunkte: Schul- und Hochschulcurricula, Bildungsstandards für Fremdsprachen, Interkulturalität, Fremdsprachenlernen und -lehren, Lehrwerkanalyse, Testen und Prüfen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Publikationen in Auswahl: *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika* (Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens, 2011); *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku* (Kultur und Fremdsprachenvermittlung. Einführung in die interkulturell orientierte Angewandte Linguistik, 2016).

Konrad Eblich

hatte Professuren an den Universitäten Tilburg (Niederlande) und Dortmund sowie an der LMU München inne. Derzeit Honorarprofessor an der FU Berlin. Mitglied der Academia Europaea und Träger des *Deutschen Sprachpreises*. Forschungsschwerpunkte u. a.: Linguistische Pragmatik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Linguistische Literaturanalyse. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Eine kurze Pragmatik des Briefs*. In: Hanna Delf von Wolzogen / Rainer Falk (Hg.): *Fontanes Briefe ediert* (2014); *Zur Funktionalität von Form*. In: Arne Krause u. a. (Hg.): *Form und Funktion* (2017); *Schriftkulturen – Schriftkultur*. In: Ludger Hoffmann / Martin Stingelin (Hg.): *Dortmunder Poetikvorlesungen* (2018); *Fragmente zur Pragmatik des Fragments*. In: Hanna Delf von Wolzogen / Christine Hehle / Fontanearchiv (Hg.): *Formen ins Offene* (2018).

Nadia Fischer

Studium Interkulturelle Germanistik / Deutsch als Fremdsprache an der Universität Göttingen, derzeit Studien- und Prüfungs Koordinatorin am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin und Doktorandin im Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache der Freien Universität Berlin. Thema der Dissertation: Erinnerungsliteratur als Lehr- und Lerngegenstand in der akademischen Praxis. Aktuelle Publikation: *Erinnerungsliteratur als Erinnerungsort – und noch viel mehr: Literarische Inszenierungen von Erinnerungen und ihr kulturdidaktisches Potential am Beispiel der Autobiografie „Mein Auschwitz“ von Wladyslaw Bartoszewski*. In: Camilla Badstübner-Kizik / Almut Hille (Hg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (2016).

Frank Thomas Grub

Studium Germanistik / Romanistik / Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes. 2003 Promotion. Lehrtätigkeiten den Universitäten Göteborg und Uppsala (Schweden). Seit 2018 Professor an der Universität Uppsala. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Literarisches Leben, Reiseliteratur, Literatur und Landeskunde in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache. Publikationen in Auswahl: *‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. Ein Handbuch* (2003); *Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord* (2015, hg. zus. mit Christine Becker); *Literatur und menschliches Wissen. Analysen zu einer grenzüberschreitenden Beziehung* (2018, hg. zus. mit Helena Ulbrechtová / Edgar Platen / Siegfried Ulbrecht).

Almut Hille

Studium Germanistik / Lateinamerikanistik / Deutsch als Fremdsprache in Berlin, Córdoba (Argentinien) und New York. Promotion 2003 an der Freien Universität Berlin. Lehrtätigkeiten an der Universität Košice (Slowakei), der FU Berlin und der Universität Göttingen. Seit 2009 (zunächst Junior-)Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin. Forschungsschwerpunkte: Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache, Interdisziplinäre Deutschlandstudien, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Publikationen in Auswahl: *Generationenverhältnisse in Deutschland und China. Soziale Praxis – Kultur – Medien* (2016, hg. zus. mit Huang Liaoyu / Benjamin Langer); *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (2015, hg. zus. mit Camilla Badstübner-Kizik); *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache* (2015, hg. zus. mit Sabine Jambon / Marita Meyer).

Gisela Holfter

Studium in Köln, Cambridge und St. Louis. Seit 1996 Lehre an der University of Limerick (Irland), Leitung des Zentrums für deutsch-irische Studien. Forschungsschwerpunkte: deutsch-irische Beziehungen, deutschsprachige Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts, Exil in Irland. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *An Irish Sanctuary – German-speaking Refugees in Ireland 1933–1945* (2017, Taschenbuch 2018, zus. mit Horst Dickel); *Reflections on Reunification and on the Legacy of GDR Literature* (2018, hg. zus. mit Deirdre Byrnes; Jean Conacher); *Ireland in the European Eye* (2019, hg. zus. mit Bettina Migge); *Wandern und Plaudern mit Fontane. Literarische Begegnungen mit der Mark Brandenburg heute* (2019, hg. zus. mit Godela Weiss-Sussex); *Exploring Connections between Ireland and the GDR* (2019, hg. zus. mit Deirdre Byrnes; Jean Conacher).

Benjamin Langer

Studium Germanistik / Kunstgeschichte in Bamberg und Budapest. Promotion an der Freien Universität Berlin. Lehrtätigkeiten u. a. an der Universität Skopje (Nordmazedonien) und der Freien Universität Berlin. Derzeit Mitarbeiter der Abteilung Internationales der Freien Universität und nebenberuflich Übersetzer von Literatur aus dem Mazedonischen ins Deutsche. 2018 Auszeichnung durch die Mazedonische Akademie der Wissenschaften und Künste für seine Übersetzungen. Publikationen in Auswahl: „*Fremde, ferne Welt*“. *Mazedonienimaginationen in der deutschsprachigen Literatur seit dem 19. Jahrhundert* (2019); *Generationenverhältnisse in Deutschland und China. Soziale Praxis – Kultur – Medien* (2016, hg. zus. mit Almut Hille / Huang Liaoyu); *Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der Europäischen Germanistik* (2013, hg. zus. mit Almut Hille).

Carlotta von Maltzan

Studium der Germanistik / Geschichte / Philosophie an der University of the Witwatersrand, Johannesburg. Lehrtätigkeiten an der University of Cape Town und der University of the Witwatersrand. Seit 2004 Lehrstuhl für Deutsch an der Stellenbosch University (Südafrika). Herausgeberin der *Acta Germanica* (2009–2018), Mitherausgeberin des *Jahrbuchs für internationale Germanistik*. Publikationen: Monographien zu Klaus Mann und Heiner Müller; Editionen zur Literatur aus und über Afrika, u. a. *Kulturbegegnung und Kulturkonflikt im (post-)kolonialen Kriminalroman* (2017, zus. mit Michaela Holdenried / Barbara Korte), *Grenzen und Migration: Afrika und Europa* (2019, zus. Mit Akila Ahouli / Marianne Zappen-Thomson); zahlreiche Beiträge zu Afrikaimaginationen in der deutschsprachigen Literatur, Exilliteratur und Gegenwartsliteratur.

Edgar Platen

1993 Promotion an der Universität Duisburg, anschließend Lehrtätigkeit und Docent (schwedische Habilitation) an der Universität Umeå. Seit 2001 Professor für Germanistische Literaturwissenschaft an der Universität Göteborg (Schweden). Forschungsschwerpunkte: Neue und Neueste Literatur, Erzähl- und Literaturtheorie, Transkulturalität. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Erzählen von Zeitgenossenschaft. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (X)* (2018, hg. zus. mit Linda Karlsson Hammarfelt / Petra Platen); „...über Zeiten und Grenzen hinweg...“: *Transkulturelle Bewegungen in der deutschsprachigen Nachkriegs- und Gegenwartsliteratur* (2019).

Irena Samide

Studium Germanistik / Vergleichende Literaturwissenschaft in Ljubljana (Slowenien). Promotion 2012 an der Universität Ljubljana. Forschungsaufenthalte in Berlin, München, Mannheim und Wien. Seit 2019 ao. Professorin für die neuere deutsche Literatur an der Universität Ljubljana. Forschungsschwerpunkte: deutsch-slowenische Wechselbeziehungen, literarische Kanonisierung, Literaturdidaktik, historische Pädagogik und Wissenschaftsgeschichte, Gender-Diskurse. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Frauen, die studieren, sind gefährlich: Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz* (2018, hg. zus. mit Petra Kramberger / Tanja Žigon); Zeitschrift *Literatura in etika / Literature and Ethics*: Themenheft *Primerjalna književnost / Comparative Literature* (2017, Jg. 40/Nr. 2, hg. zus. mit Špela Virant); *Blick ins Ungewisse: Visionen und Utopien im Donau-Karpaten-Raum 1917 und danach*. (2019, hg. zus. mit Angela Ilić / Florian Kühner-Wielach / Tanja Žigon).

Susanne Scharnowski

Promotion an der Freien Universität Berlin mit einer Arbeit über Clemens Brentano. Tätigkeiten als DAAD-Lektorin an den Universitäten Cambridge, Taipei

und Melbourne. Seit 2003 Koordinatorin des kulturwissenschaftlichen Studienprogramms für Internationale Gaststudierende „Berlin- und Deutschlandstudien in europäischer Perspektive“ an der Freien Universität Berlin, eigene Lehrveranstaltungen zur Kulturgeschichte. Publikationen zur Literatur des 18. bis 21. Jahrhunderts, zum Film der DDR und zur Darstellung von Stadt, Land, Dorf, Natur und Heimat in Film, Literatur und Kultur. Aktuell: *Heimat. Geschichte eines Missverständnisses* (2019).

Manfred Scheve

Professor Emeritus und früherer Leiter der Germanistik- und der Theaterabteilung an der Universität Cork (Irland). Im Rahmen des *Scenario*-Projekts (<http://scenario.ucc.ie>) Engagement für die Entwicklung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur in allen Bildungsbereichen. Aktuelle Publikationen: *Unterricht als Kunst. Eine kurze Einführung in die Performative Fremdsprachendidaktik*. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 62/2020; *Performative Literaturdidaktik: Mehr Kunst wagen!* In: Annegret Thiem / David Conte (Hg.): *Literatur performativ: Spanische Lyrik der Gegenwart – Literatura performativa: poesía española actual* (2020); *Drama- und Theaterpädagogik als Wegbereiter einer performativen Literaturdidaktik*. In: Christiane Lütge (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (2019).

Simone Schiedermaier

Promotion 2003 an der LMU München. Lehrtätigkeiten an Universitäten in China, Japan und Norwegen. Seit 2005 Redakteurin der Zeitschrift *Zielsprache Deutsch*. Seit 2013 Juniorprofessorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit den Schwerpunkten Literatur und Landeskunde an der Universität Jena. Forschungsschwerpunkte: Literaturtheorie und Literaturdidaktik, Theorie und Didaktik der Landeskunde. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* (2018, Hg.); *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* (2017, Hg.).

Oliver Niels Völkel

Studium Deutsche Philologie / Französische Philologie / Deutsch als Fremdsprache in Berlin, Paris und Lissabon. Lehrtätigkeit an der Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Thema der Dissertation: Deutsch-brasilianische Literaturen und Geschichte als Grundlage für eine Landeskunde der Nähe. Aktuelle Publikationen: „*Warum solltet ihr mit deutscher Seele nicht gute Brasilianer sein?*“ *Die Einwanderung deutschsprachiger Menschen nach Brasilien – Reflektionen zu Sprache und Integration in drei literarischen Texten dieser Einwander*innen und ihrer Nachfahren*. In:

Klausenburger Beiträge zur Germanistik. Band VIII/2019; *Berlin unterm Regenbogen – LGBTI als Thema eines inhaltsorientierten Sprachkurses der Stufe B2.1*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2020.

Godela Weiss-Sussex

Reader am Institute of Modern Languages Research / School of Advanced Study der University of London. Seit 2009 auch Fellow / College Lecturer am King's College, Cambridge. Forschungsschwerpunkte: deutsch-jüdische Literatur und Kultur des 20. und 21. Jahrhunderts, weibliches Schreiben, Translingualismus und Heimatdiskurse in der deutschsprachigen Literatur. Aktuelle Publikationen in Auswahl: *Wandern und Plaudern mit Fontane. Literarische Begegnungen mit der Mark Brandenburg heute* (2019, hg. zus. mit Gisela Holfter); *Women Writing Heimat in Imperial and Weimar Germany*, Sonderheft von *German Life and Letters* (2019, hg. zus. mit Caroline Bland / Catherine Smale).

LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN **M**
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2020, ISBN 978-3-86205-735-1

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2

Almut Hille, Benjamin Langer (Hg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4

Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache, 2015, ISBN 978-3-86205-410-7

Simone Schiedermaier (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8

Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7