Almut Hille | Simone Schiedermair (Hg.)

Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

LiKuM
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

LiKuM
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermair

Band 6

Almut Hille / Simone Schiedermair (Hg.)

Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

iudicium

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

Umschlagbild:
Installation „Beyond Memory“ von Chiharu Shiota im Rahmen der Ausstellung „And Berlin will always need you. Kunst, Handwerk und Konzept made in Berlin“, 22.3.–16.6.2019, Gropius Bau, Berlin
(Fotografie: Simone Schiedermair)
© VG Bild-Kunst, Bonn 2023

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 78-3-86205-739-9
ISBN 978-3-86205-880-8 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2023
Druck- und Bindearbeiten: Elbe Druckerei Wittenberg GmbH
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg
Printed in Germany
Imprimé en Allemagne

www.iudicium.de

INHALTSVERZEICHNIS

Almut Hille / Simone Schiedermair
Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 7

I Diskurse und Diskursivität in Kultur-, Bildungspolitik und Lehrkräftebildung

Uwe Koreik / Roger Fornoff
Der Diskurs über Kultur im Fach DaF/DaZ und in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik – Zur Interdependenz zweier Diskursstränge 33

Almut Hille
Ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff als Grundlage diskursorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven der Lehrkräftebildung 60

Sabine Jentges
Kulturreflexives Lernen in der Praxis: Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden 81

II Kulturdidaktik

Charlotta Seiler Brylla
Diskurssemantik als theoretisch-methodischer Ausgangspunkt für eine Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 105

Yuan Li / Di Pan
Interkulturelle Diskurskompetenz und ihre Förderung mittels des Lehrbuchs *Willkommen!* 122

Christine Becker
„Es ist sehr schwer, nicht den Holocaust zu nennen.“ Einblicke in die eigenkulturelle Diskurssphäre schwedischer DaF-Studierender 141

Markus Raith
Was heißt eigentlich Diskursfähigkeit? *Close Reading* eines Instagram Post in didaktischer Perspektive 161

Camilla Badstübner-Kizik
Fremdsprachige Diskurse im öffentlichen Raum –
Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben 179

III Literaturdidaktik

Frank Thomas Grub
Diskurse lehr- und lernbar machen: Zu den Erfahrungen mit einem Literaturseminar über ‚Flucht und Migration' in Schweden 205

Michael Ewert
Neuere diskurstheoretische Konzepte im Lichte der literarischen Hermeneutik. Mit einem didaktischen Vorschlag 225

Anette Schilling
Diskursivität als Eigenschaft von literarischen Texten und ihre Vermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht 241

Jens Grimstein
Von Symbolischen Kompetenzen zum Infrastructuralism. Zur Ausstellungspraxis Alexander Kluges als Diskursgegenstand im Fach Deutsch als Fremdsprache 260

Bridget Levine-West/Glenn Levine-West
Was bedeutet es, ein „anständiges" Leben zu führen? Ein diskurskompetenzorientierter Ansatz zu Literaturverfilmungen im DaF/DaZ-Unterricht am Beispiel von *Berlin Alexanderplatz* 282

Simone Schiedermair
symbolic competence, *agility*, *cultural literacy* – US-amerikanische Diskussionen zum Potenzial literarischer Texte und empirische Perspektiven auf literaturdidaktische Praxen und diskurssensible Lektüren 304

Verzeichnis der Autor*innen 330

Almut Hille und Simone Schiedermair

Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1. Paradigmensprung

Noch 2008 hieß es in einem Band zu einer möglichen Vision der Fremdsprachendidaktik, dass man „bei der Suche nach fremdsprachendidaktischen Leitkonzepten in der Gegenwart […] den Begriff des Diskurses zunächst einmal vergeblich suchen“ wird (Hallet 2008: 76). Dies hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert. Im Kontext einer Kultur- und Literaturdidaktik des Faches English as a Foreign Language von Wolfgang Hallet seit den 2000er Jahren eingebracht und ausgearbeitet, gewinnen Begriff und Konzept kontinuierlich an Bedeutung. Für das kulturelle Lernen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache betont Claus Altmayer (2007: 13) die Bedeutung von „Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können“; Uwe Koreik / Jan Paul Pietzuch (2010: 1449f.) weisen auf verschiedene diskursorientierte Verfahren hin, die an kulturwissenschaftliche Theoriebildungen anschließen. In der gleichen Zeit wird dieser Zugang auch in der Diskussion zum literarischen Lernen aufgegriffen und „Diskursivität“ als ein „Leitbegriff“ (Ewert/Riedner/Schiedermair 2011: 7f.) reflektiert. In der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion stellen sich „Diskurs“ und „Diskursivität“ als zentrale Begriffe dar.

Ihre Bedeutung erwächst aus einem „Paradigmensprung“ seit den 1980er Jahren zunächst in den Kultur- und Sozialwissenschaften, der als „Cultural Turn“ rezipiert wird (Bachmann-Medick 2009: 7). In der Differenzierung dieses „Cultural Turn“ – er besteht aus vielen *cultural turns* wie etwa dem *performative turn*, dem *postcolonial turn*, dem *spatial turn* oder dem *iconic turn* (vgl. ebd.) – spielen die Veränderungen des Kulturbegriffs eine entscheidende Rolle, aber auch die verschiedenen Ausprägungen von operativen Zugängen und Konzepten sowie von Analysekategorien in den Kulturwissenschaften

(vgl. ebd.: 10). Auslöser des „Paradigmensprungs", der Diskurse in der Fremdsprachendidaktik – und hier besonders in der Kultur- und Literaturdidaktik[1] – zunehmend in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt hat, sind tatsächlich die Veränderungen in den Auffassungen von Kultur. Der Sozialwissenschaftler Andreas Reckwitz formuliert in seiner Studie *Die Transformation der Kulturtheorien* (2006: 84) einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff, der Kultur beschreibt als einen „Komplex von Sinnsystemen oder […] von ‚symbolischen Ordnungen', mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken." (Hervorh. i. O.) Betont werden so die diskursive Verfasstheit kultureller Phänomene bzw. Prozesse und die Zusammenhänge von Sprache und Kultur. Kultur – als ein Komplex von Sinnsystemen, ‚symbolischen Ordnungen', Wissensordnungen – ist dynamisch und stets in Veränderungen begriffen. Menschen erschaffen sie durch ihre Sprache, durch ihr sprachliches Handeln – ein Prozess, den auch das Stichwort „Doing Culture" impliziert: „Kultur ist dynamisch, sie ist *in action*." (Hörning/Reuter 2004: 9, Hervorh. i. O.). Ansgar Nünning paraphrasiert den von Reckwitz geprägten bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2017: 180) so: Kultur werde mit ihm „als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von mentalen Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst, der sich in Symbolsystemen (z. B. Sprache) und sozialen Institutionen (z. B. in der Schule) materialisiert". Nünning verweist auf die semiotische und konstruktivistische Prägung des Begriffs und pointiert noch einmal: Kultur werde mit ihm „als ein[…] symbolische[r] und textuell vermittelte[r] Prozess der Selbstauslegung und Bedeutungskonstruktion bestimmt" (ebd.: 185). Wie Hallet (2008: 77) ausführt, werden Menschen als sprachlich Handelnde so als „kulturelle Aktanten" verstanden, die „gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse aktiv und selbstbestimmt mitgestalten – auch in der Fremdsprache". Hier deutet sich an, wie mit dem veränderten Kulturbegriff der Diskursbegriff an Bedeutung gewinnt. Geht man nicht von kultureller Homogenität, sondern von kulturellen Prozessen und von einer diskursiven und dynamischen Verfasstheit gesellschaftlicher Wirklichkeiten aus, wird der Diskurs zur

[1] In den sprachwissenschaftlichen Bereichen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist der Begriff des Diskurses schon länger etabliert. Für einen ersten Überblick siehe dazu verschiedene Artikel im *Internationalen Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (2001), etwa im Hinblick auf gesprochene Sprache (Hess-Lüttich 2001), auf Sprechhandlungen im Unterricht (Portmann 2001) sowie auf Übersetzungstheorie und -praxis (House 2001).

wichtigen Kategorie für kulturelles und literarisches Lernen.[2] Sie ist für Analysen des Zusammenhangs von Sprache, Kultur und Gesellschaft entscheidend und auch in Konzeptualisierungen eines Fremdsprachenunterrichts „in den globalisierten, diversifizierten und digitalisierten Kommunikationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts" unabdingbar (ebd.: 79). Aber was ist eigentlich ein Diskurs?

2. Diskurs

In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wurden verschiedene Möglichkeiten der Definition des Begriffs entwickelt, der sich ab den 1970er Jahren „in weiten Teilen der Geistes- und Sozialwissenschaften" verbreitet, was eine „gewisse Bedeutungskonkurrenz" (Spitzmüller/Warnke 2011: 5) mit sich bringt. In ihrer Einführung in die Diskurslinguistik weisen Jürgen Spitzmüller / Ingo Warnke (2011) darauf hin, dass bereits 1989 beklagt wird, dass das Wort „Diskurs" so „modisch" geworden ist, dass man eine Auseinandersetzung mit ihm vermeiden möchte (Schöttler 1989: 102, bei Spitzmüller/Warnke 2011: 5). Sie stellen außerdem fest, dass der Ausdruck „hochgradig ambig ist, häufig vage gebraucht und mit unterschiedlichen (und teilweise sich widersprechenden) Konzeptionen verbunden wird" (ebd.: 3). Diese „‚Unordnung' des Diskurses" (ebd.: 5) – wie sie in Anspielung auf Foucaults *Die Ordnung des Diskurses* (frz. 1971/dt. 1974) formulieren – liege auch an dem zentralen Impulsgeber, Michel Foucault, der als poststrukturalistischer Denker eher Entgrenzungen reflektiere als terminologische Festlegungen erarbeite (Spitzmüller/Warnke 2011: 3).[3] An eine am Diskurs orientierte Linguistik richten sie angesichts der Vielzahl und Vielfalt an Begriffsbestimmungen die übergreifende Erwartung, dass Perspektiven entwickelt werden, wie „Sprache und ihr Verhältnis zu Gesellschaft sowie ‚Wirklichkeit' grundlegend neu zu denken" (ebd.: 5, Hervorh. i. O.) wären. Im Einzelnen unterscheiden sie für die Linguistik die folgenden Diskurskonzepte:

---

[2] Wir verstehen kulturelles und literarisches Lernen als eigenständige Felder im Fremdsprachenunterricht, die jedoch miteinander und mit dem sprachlichen Lernen verbunden sind (siehe dazu auch Hille/Schiedermair 2021: 31).

[3] Selbst den Begriff des Diskurses verwendet Foucault nicht einheitlich. Er weist stattdessen darauf hin, dass er den „Terminus *Diskurs* […] mit verschiedenen Bedeutungen benutzt und abgenutzt" habe (Foucault 1997: 156, Hervorh. i. O.).

Diskurskonzepte in der Linguistik, nach Spitzmüller/Warnke (2011: 9, Hervorh. i. O.)[4]

Bildungssprachlich	Diskurs = soziolektal geprägtes Synonym für *Debatte* oder *Gespräch*	seit den 1980er Jahren in den Medien (zunächst im Feuilleton, dann auch in anderen Ressorts) verbreitet
Diskursethik nach Habermas	Diskurs = konsensorientierter Gedankenaustausch unter prinzipiell gleichgestellten Bürgern; „herrschaftsfreier Diskurs" als Teil eines kommunikationsethischen Programms	ab den 1970er Jahren entwickelt siehe etwa Habermas (1991) *Erläuterungen zur Diskursethik*
Konversationsanalytisch geprägte *Diskursanalyse* (analog zur angloamerikanischen conversation bzw. *discourse analysis*) daran anschließend auch Linguistische Diskursanalyse	Diskurs = gesprochensprachliche größere Äußerungseinheit oder auch eine durch Interaktivität gekennzeichnete sprachliche Entität, die durch Musterhaftigkeit charakterisiert ist.	seit Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre Linguistische Diskursanalyse siehe etwa Ehlich *(1994) Diskursanalyse in Europa,* Brünner/Fiehler/Kindt *(Hrg.) (1999) Angewandte Diskursforschung,* Rehbein *(2001) Diskursanalyse*
Diskursanalyse ›nach Foucault‹ /*Diskurslinguistik*	Diskurs = Formationssystem von Aussagen, das auf kollektives, handlungsleitendes und sozial stratifizierendes Wissen verweist	seit den 1970er Jahren siehe etwa Foucault (1971) *L'ordre du discours*

Für ihr eigenes Konzept einer Diskurslinguistik entwickeln sie auf der Grundlage der Annahmen von Foucault ein Mehr-Ebenen-Modell, das „sprach[bezogene] Analysen", „wissensbezogene Analysen" und „Akteure" als handlungsbezogenen Aspekt der Diskurspraxis einbezieht, wobei sie die „Akteure als Scharnier zwischen Einzeltexten (mit darauf bezogenen intratextuellen Analyseeinheiten) und transtextueller Ebene (als Gesamtheit der übergreifenden Diskursphänomene)" verstehen (Spitzmüller/Warnke 2011: 136f.).[5]

Von den Varianten der Definition des Begriffs in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ist für eine fremd- und zweitsprachliche Kultur- und Literaturdidaktik besonders die wissenssoziologische Begriffsdefinition von Michel Foucault relevant, die er in seiner diskurstheoretischen Studie *Archäologie des Wissens* (1997/dt. 1973/frz. 1969) entfaltet. Foucault (ebd.: 156) bestimmt als Dis-

[4] Die Tabelle wurde leicht verändert; u. a. bilden Spalte 2 und 3 bei Spitzmüller/Warnke (2011: 9) eine übergreifende Spalte und die Literaturhinweise in der rechten Spalte wurden ergänzt.

[5] Eine Tabelle, die diese drei Ebenen in ihrem Verhältnis zueinander und zu anderen zeigt, findet sich bei Spitzmüller/Warnke (2011: 201). Dieses DIMEAN-Modell wird dort in Kap. 3.3 beschrieben.

kurs „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören" und spricht so etwa „von dem klinischen Diskurs, von dem ökonomischen Diskurs, von dem Diskurs der Naturgeschichte, vom psychiatrischen Diskurs". ‚Aussagen' transportieren ihm zufolge keine festen Bedeutungen und verweisen nicht auf etwas außerhalb ihrer selbst – etwa auf eine Wahrheit, auf einen Sinn ‚hinter' ihnen oder auf die Intention eines sprechenden bzw. schreibenden Subjekts (vgl. Winko 2008: 467). Sie beziehen sich aufeinander, bilden so Aussagenformationen, sog. Diskurse, und im Zusammenspiel von Aussagenformationen ein Diskursnetz. Mit Simone Winko (2008: 467) kann man zwei Diskursbegriffe unterscheiden: einen engen Diskursbegriff, verstanden als den eben skizzierten Begriff, der Diskurs als eine Formation von Aussagen fasst – Kögler spricht in seiner Einführung von „alle über eine bestimmte Kohärenz verfügenden Aussagenmengen" (Kögler 1994: 42), und einen weiten Diskursbegriff, verstanden als Diskursnetz mit einem „großen, unaufhörlichen, ordnungslosen Rauschen" (Foucault 1996: 33). Die in der weiten Begriffsvariante aufgehobene „Tatsache, daß die Leute sprechen und daß ihre Diskurse endlos weiterwuchern" (ebd.: 10) wird von Gesellschaften mit verschiedenen Verfahren kontrolliert, die Foucault als Ausschließungssysteme, Aufteilungsprinzipien und Verknappungsprinzipien analysiert, für die er jeweils drei Strategien formuliert.

Unter den Ausschließungssystemen fasst er 1. Verbote (ebd.: 11), 2. Formen von Grenzziehungen und Verwerfungen (ebd.: 11ff.) und 3. die Unterscheidung von Wahrem und Falschem (ebd.: 13–16).

Zu den Ausschließungssystemen, die als diskursexterne Strategien den Diskurs von außen regulieren, kommen die Aufteilungsprinzipien als diskursinterne Verfahren, mit denen sich der Diskurs selbst organisiert. Dazu gehören 1. Kommentare wie religiöse, juristische und literarische Texte (ebd.: 17–20), 2. das sog. Autor*innen-Prinzip, das Autor*innen als Ordnungskategorie versteht, als „Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts" (ebd.: 20ff.) und 3. die Disziplinen, die Zuständigkeiten etablieren, ordnen und kanalisieren (ebd.: 26).

Eine dritte Gruppe von Verfahren betrifft die Partizipationsmöglichkeiten und zielt auf die „Verknappung […] der sprechenden Subjekte" (ebd.: 26). Über 1. Rituale (ebd.: 27), 2. Diskursgesellschaften (ebd.: 27f.) und Doktrinen (ebd.: 28f.) lässt sich regeln, wer am Diskurs teilnehmen darf und wer nicht.

Die Entstehung eines Diskurses beschreibt Wolfgang Hallet in seiner Lektüre Foucaults dahingehend,

> dass sich in Akten kommunikativen Austauschs gewissermaßen hinter dem Rücken der Aktanten interindividuelle, die einzelnen Äußerungen übergreifende Redezusammenhänge herstellen, die eine mehr oder weniger genau bestimmbare Kohärenz aufweisen und auf diese Weise nicht nur das in einer

> Gesellschaft vorhandene Wissen repräsentieren, sondern darüber hinaus, wie Kramsch andeutet, das soziale Zusammenleben in einer Gesellschaft, die Herausbildung von Institutionen oder vorherrschende politische und ethische Vorstellungen erzeugen. (Hallet 2008: 81f.)[6]

Bei der Betrachtung von Diskursen sind insofern nicht nur ihre Gegenstände von Interesse, sondern vor allem auch die jeweils „hergestellten Beziehungen, die eine diskursive Praxis charakterisieren" (Foucault 1997: 73). Diskursanalysen sind darauf ausgerichtet, die „Aufteilungs-, Ausschließungs-, und Knappheitsprinzipien des Diskurses aufzufinden und zu erfassen" (Foucault 1996: 43) oder wie Winko (2008: 468) formuliert:

> Um Diskurse zu analysieren sind sowohl die Aussagen als auch ihre Formationen und deren Bedingungen zu untersuchen – also die impliziten und expliziten Regeln, die zu einem gegebenen Zeitpunkt Diskurse strukturieren: Sie legen fest, welche Gegenstände in einem Diskurs zugelassen sind, mit welchen Begriffen und in welchem Modus (Erzählung, wissenschaftliche Abhandlung, mythologische Darstellung u. a.) über sie gesprochen wird, welche theoretischen Annahmen dabei vorausgesetzt werden, wer redet oder reden darf.

Auf dieser Basis lassen sich für diskursorientierte Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht auch die folgenden Fragen formulieren:

1. Worüber wird gesprochen? / Worüber darf gesprochen werden?
2. Welche Begriffe werden dabei verwendet? / Welche Begriffe dürfen dabei verwendet werden?
3. Welcher Modus wird dafür gewählt (Erzählung, wissenschaftliche Abhandlung, mythologische Darstellung u. a.)?
4. Welche theoretischen Annahmen gelten dabei?
5. Wer redet (nicht) bzw. darf (nicht) reden?[7]

Reflektieren lässt sich so, „wer auf welche Weise an einem Diskurs teilhat (Öffentlichkeit, Spezialisten, eng bestimmbare soziale Gruppen usw.), welche Position eine einzelne Äußerung in einem Gesamtdiskurs einnimmt und auf welche Weise sie selbst zur Formation eines Diskurses beigetragen hat" (Hallet 2008: 82).[8]

---

[6] Hallet bezieht sich hier auf Kramsch (1998).

[7] Siehe zu diesen Fragen auch Hille/Schiedermair (2021: 132). Siehe insgesamt in der genannten Publikation das Kapitel „Diskursivität" (ebd.: 131–141).

[8] In seinem Beitrag „Diskursfähigkeit heute" (2008: 78) weist Hallet darauf hin, dass Eberhard Piepho bereits in den 1970er Jahren, und damit „fast simultan zur Rezeption der Diskurstheorien Michel Foucaults und zu Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns" erste Überlegungen ausgearbeitet hat, wie der kommunikative Fremdsprachenunterricht um eine „Diskurstüchtigkeit" zu erweitern wäre. Siehe dazu auch Piepho (1974).

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, der sich hier andeutet, wurde in verschiedenen disziplinären Kontexten diskutiert und ausgearbeitet.

3. Sprache und Kultur

In seinem Beitrag mit dem provokativen Titel *Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache* (2006) vollzieht Konrad Ehlich in einer historischen Rekonstruktion der beiden Begriffe nach, welchen Status verschiedene Ansätze in der Linguistik der Kultur jeweils zugestehen. Kritisch weist er darauf hin, dass dieser Bereich vielfach Nachbardisziplinen überlassen wurde wie der Psychologie (Bühler), Philosophie (Wittgenstein, Austin) und Sozialanthropologie (Hymes, Gumperz) und fordert, dass auch aus linguistischer Sicht die „Erkenntnis jenes unauflösbaren Zusammenhangs von Sprache und Denken, von Denken und Kultur und von Kultur und Sprache" auszuarbeiten wäre (Ehlich 2006: 60). Mit Rückgriff auf Ehlich (2006: 60) reflektieren die Beiträge in dem Band *Linguistik und Kulturwissenschaft* (2015a, hrsg. v. Dobstadt/Fandrych/Riedner) diesen Zusammenhang für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und diskutieren ihn als „*die* zentrale Grundlage der neueren Kulturwissenschaften" (Dobstadt/Fandrych/Riedner 2015b: 7, Hervorh. i. O.). Rebecca Zabel gibt in ihrem Artikel *Sprache und Kultur* in dem Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2021, hrsg. v. Altmayer/Biebighäuser/Haberzettl/Heine) einen Überblick über die verschiedenen Ansätze in beiden Perspektiven, der linguistischen (ebd.: 343–346) wie der kulturwissenschaftlichen (ebd.: 346ff.) und setzt sich mit der Relevanz der Interdependenz von Sprache und Kultur für „Sprachaneignung" (ebd.: 348f.) und „Fremd- und Zweitsprachendidaktik" (ebd.: 349ff.) auseinander. Als einen wichtigen Ausgangspunkt nennt sie ein Sprachverständnis, das den Handlungscharakter von Sprache gegenüber ihrer Betrachtung als System priorisiert und Sprache in kommunikativen Zusammenhängen betrachtet (ebd.: 340), als individuelle Ressource wie soziale Praxis. Mit einem Hinweis auf den Philosophen Ernst Cassirer, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts seine Überlegungen ausgearbeitet hat, eröffnet sie eine kulturwissenschaftliche Perspektive. Cassirers grundlegende Bestimmung von Sprache als Mittel der „Gestaltung zur Welt" (Cassirer 1994: 11) fasst Sprechen und sprachliches Handeln als performative Verfahren. Seine Formulierung mit der hier auffälligen Verwendung der Präposition „zur" hebt „mehr auf den *Prozess* denn auf das *Produkt* des sprachlichen Symbolisierungsprozesses" ab und betont „gleichzeitig die Kreativität des Aktes" – wie Susanne Günthner/Angelika Linke (2006: 11f., Hervorh. i. O.) ausführen.

Wie Sprache an der „Konstruktion und Verbreitung von Bedeutung" beteiligt ist und „so sozial konstruierte Realität [schaffe]" (Zabel 2021: 346), verdeutlicht

Zabel mit Rückgriff auf das bekannte Stein-Beispiel, das sich in den Ausführungen des Soziologen und Begründers der Cultural Studies Stuart Hall findet:

> Ein Stein existiert unabhängig von unserer Beschreibung von ihm […]. Unsere Identifikation des Objekts als ‚Stein' ist jedoch nur möglich, aufgrund eines Systems, mit dem wir Objekte klassifizieren und bedeutungsvoll machen (d. h. der Stein als Teil eines Klassifikationssystems, das Stein von Eisen, Holz u. a. unterscheidet, oder, auf der anderen Seite, innerhalb eines anderen Systems, als Stein im Gegensatz zu einem Felsbrocken, Kieselstein, etc.). Außerhalb dieser Bedeutungssysteme (die jeweils dem einzelnen Ding oder ‚Stein' eine andere Bedeutung geben) existieren die konkreten Dinge; sie können jedoch nicht als ‚Steine' oder als irgendetwas anderes definiert werden, wenn keine Sprache oder kein Bezugssystem vorhanden ist, um sie zu klassifizieren und ihnen durch Differenzierung von anderen Objekten Bedeutung zu geben […]. Diese Überlegungen schaffen eine Kluft zwischen der *Existenz* und der *Bedeutung* eines Objekts. Die Bedeutung entsteht nicht aus den Dingen selber, der Realität, sondern aus Sprachspielen und Klassifikationssystemen, in die sie eingeordnet werden. Was wir als naturgegebene Fakten betrachten, sind *ebenso* sehr diskursive Phänomene. (Hall 2002: 107f., Hervorh. i. O.)[9]

Mit diesem Zitat von Hall wird deutlich, wie ein pragmatischer und performativer Sprachbegriff und ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff über den Diskursbegriff verbunden werden können – durch Sprache als Symbolsystem werden „naturgegebene Fakten" (ebd.: 108) in kulturellen Prozessen zu „diskursiven Phänomenen". Mit Zabel kann

> [z]usammenfassend festgehalten werden, dass die neuere kulturwissenschaftlich orientierte Linguistik ebenso wie die sprachanalytischen Orientierungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften im ‚Diskurs' ihren primären Gegenstand sehen. Dabei wird ‚Diskurs' einerseits auf der Ebene der symbolischen Wissensordnungen, Bedeutungsressourcen und Aussagepraktiken verortet, andererseits auf der Ebene der sozialen Praxis, d. h. im kommunikativ-interaktiven Gebrauch bzw. performativen Vollzug, wobei Wissen wiederholt und stabilisiert, aber auch hinterfragt und gebrochen wird. (Zabel 2021: 348)

Mit Rückgriff auf ein solches Verständnis der Zusammenhänge von Sprache, Kultur und Gesellschaft wird das sprachliche Handeln – auch in Fremd- und Zweitsprachen – zu einer kulturellen und sozialen Praxis, in deren Rahmen alle „kulturellen Aktanten", auch Lernende und Lehrende im Unterricht, an

[9] Hall wird hier etwas ausführlicher zitiert als von Zabel (2021: 346), die die Zeilen 1–3 des zweiten Abschnitts auslässt.

der Erzeugung von Diskursen beteiligt sind. Auf Grundlage solcher Betrachtungen von Diskursen und Diskursgemeinschaften wird – in einem „Paradigmensprung" – als übergreifende Zielsetzung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts in den letzten Jahren eine Partizipationsfähigkeit der Lernenden an (aktuellen) Diskursen, ihre Diskursfähigkeit formuliert, die Hallet mit einem politischen Anspruch auch als gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit von Individuen, als unterschiedlich ausgeformte Möglichkeit ihrer Teilhabe beschreibt (vgl. Hallet 2008: 88). Modelliert wird eine fremd-, zweit- und mehrsprachige Diskursfähigkeit als „reale Teilhabe" an den Aushandlungsprozessen von „tatsächlich stattfindenden gesellschaftlichen Diskursen" (Hallet 2007: 34) auf lokalen, regionalen, nationalen und globalen Ebenen, die miteinander verschränkt sind. Lernende und Lehrende im Unterricht positionieren sich in Diskursen und damit auch in (mehrsprachigen) Diskursgemeinschaften, sie haben teil an diesen, nicht ohne den Mechanismen von Macht und Ausgrenzungen, Privilegierungen und Marginalisierungen zu unterliegen (vgl. Hallet 2008: 83).

Eine solche Auffassung von Unterricht und seiner übergreifenden Zielsetzung birgt vielfältige kultur- und literaturdidaktische Implikationen.

4. Kultur- und Literaturdidaktik

Im Kontext einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik werden in den Perspektiven der Begriffe Diskurs, Diskursivität und Kulturwissenschaften verschiedene Facetten des dargestellten „Paradigmensprungs" gebündelt, die von Konzepten einer „traditionellen", auch interkulturellen Landeskunde abrücken und auf der Grundlage der oben dargestellten kulturwissenschaftlichen Theoriebildungen neue Modelle entwickeln. Unter Annahme eines Kulturbegriffs, der kulturelle Prozesse in ihrer diskursiven Verfasstheit und flexiblen Bezogenheit auf gesellschaftliche Zusammenhänge und der damit gegebenen Dynamik zu verstehen sucht, wurden in den letzten Jahren verschiedene didaktische Impulse entwickelt, deren Anliegen es ist, einen Unterricht unter der oben formulierten übergreifenden Zielsetzung einer fremdsprachigen Diskursfähigkeit zu denken und damit über die Vorstellungen von ‚Eigenem' und ‚Fremdem' hinaus nach Möglichkeiten der Subjektpositionierung von Lernenden in (aktuellen) Diskursen zu fragen (vgl. Hallet 2017: 183)[10] und diese zu fördern. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass sich kommunikative Begegnungen mit zunehmender Digitalisierung häufig „in globalen Kommunikationsnetzen und -plattformen" nur durch den

[10] Hallet bezieht sich hier auf Kramsch (2010).

„symbolischen Austausch" realisieren und in „sprachlich-symbolischer Form" unterschiedlichste „imagined communities" bilden (Hallet 2022: 48). Wie er im Band „unterricht_kultur_theorie" (König/Schädlich/Surkamp 2022) ausführt, wäre bei einem kulturellen Lernen in solchen komplexen Bedingungsgefügen, das auf diskursbewusstes sprachliches Handeln in fremd- und mehrsprachigen Kontexten zielt, der Fokus zu legen auf:

1. die Erkundung, Beschreibung und Reflexion lebensweltlicher Erfahrungen und Praktiken;
2. die Erkundung von Entwicklungen in fremdsprachigen Gesellschaften und den kommunikativen Austausch in diesen Gesellschaften;
3. die Erkundung globaler Entwicklungen und (Macht-)Konstellationen sowie weltweiten Austausch darüber durch Anschluss und Teilhabe an globalen Diskursen. (Hallet 2022: 48)

Unter Bezug auf verschiedene kulturwissenschaftliche Theoriebildungen stehen Stichworte wie „Kulturelle Deutungsmuster", „Erinnerungsorte", „Linguistic Landscapes", „Globales Lernen", und „Diversity Learning" für diese Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik. Verbindende Basis für die verschiedenen Konzepte ist ein analytischer Blick auf Konstruktionsprozesse „kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster" (Schmenk 2006: 273) und eine „kritische, differenzierte und konstruktive Auseinandersetzung" (Schiedermair 2018b: 10) mit Prozessen und Mustern sozialer Wirklichkeiten und gesellschaftlicher Zusammenhänge unter der Prämisse ihrer diskursiven und dynamischen Verfasstheit. Einen Überblick über die im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher am weitesten ausgearbeiteten Konzepte bietet Simone Schiedermair in der Einführung zu dem von ihr herausgegebenen Band *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft* (2018a).

Für die Literaturdidaktik bietet die oben skizzierte Auffassung von Unterricht und seiner übergreifenden Zielsetzung zunächst die Möglichkeit (und induziert die Notwendigkeit), das lange Zeit als unproblematisch und gegeben eingeschätzte Verhältnis von literarischen Texten und sog. landeskundlichen Inhalten kritisch zu hinterfragen. In dem unkritischen Beziehen von Literatur auf Landeskunde und umgekehrt zeigt sich einerseits die Problematik eines homogenisierenden und essenzialisierenden Kulturbegriffs, auf dessen Grundlage die Vorstellungen von einer Dichotomie zwischen ‚eigener' und ‚fremder', meist national definierter Kultur fortgeschrieben und literarische Texte als Schlüssel zur ‚fremden' Kultur begriffen werden. Ein Zitat aus der Fernstudieneinheit *Literatur und Landeskunde* mag dies verdeutlichen:

> Literarische Texte bieten Zugänge zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur. Sie beziehen sich nicht

> nur auf einzelne Sachverhalte, sondern diese Sachverhalte werden immer von einem bestimmten Blickpunkt aus betrachtet – das kann der Blickpunkt einer Figur oder der des Erzählers sein. […] Literarische Texte setzen ein landeskundliches Hintergrundwissen beim Leser voraus, über das aber nicht jeder Leser verfügt, so dass er sich aus anderen Quellen dieses Wissen aneignen muss. Im Unterricht empfiehlt es sich, dieses landeskundliche Wissen im Zusammenhang mit den Fragen, die ein Lernender in Bezug auf die literarischen Figuren und ihre Geschichte hat, zu integrieren. (Bischof/Kessling/Krechel 2007: 16)

Zu erkennen ist hier andererseits die doppelte Problematik eines Literaturbegriffs, der die spezifische Verfasstheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte[11] übersieht und sie vorrangig als Speicher ‚authentischer' Informationen versteht.

Mit der grundlegenden Auffassung einer diskursiven Verfasstheit von kulturellen Prozessen, durch die diese unmittelbar an die Sprache bzw. das sprachliche Handeln gebunden werden, werden Texte als Teile von Diskursen verstanden und auch literarische Texte mit Simone Winko (2008: 472, Hervorh. i. O.)

> als ‚Knotenpunkte' im Netzwerk verschiedener Diskurse betrachtet. Sie sind kontingent, ohne feste Grenzen und verweisen nicht auf eine außertextuelle Wirklichkeit, sondern auf andere Texte: Die Diskursanalyse ‚verabschiedet […][12] die Erkenntnisfunktion der Literatur […][13]. Wenn sie Referenzbezüge statuiert, dann nicht auf Sachverhalte in oder jenseits einer Kultur, sondern immer von Diskursen auf Diskurse.' […] Da es keinen verbindlichen Sinn eines Textes gibt, den sich Leser aneignen könnten, keine Bedeutung, die Interpreten rekonstruieren könnten, können Rezipienten immer nur ihre eigene Lesart konstruieren.

Neben diesen ‚Außenrelationen' literarischer Texte, die mit dem Zugang über Foucaults Diskursbegriffe gelesen werden können,[14] wären auch ihre ‚Innenrelationen', verstanden als die Spezifik ihrer konkreten sprachlichen Verfasstheit, zu berücksichtigen. Literarische Texte machen in besonderer Weise von

---

[11] Der Begriff des literarischen bzw. ästhetischen Textes wird im Folgenden in einem weiten Sinne verwendet; er umfasst neben literarischen Texten im engeren Sinne auch Filme, Gemälde, Fotografien, Collagen, Skulpturen, Musik u. a.

[12] Hier zitiert Winko aus Kittler (1977: 40), lässt aber einiges aus. Die Klammern, die auf die Auslassung hinweisen, finden sich also bei Winko.

[13] Siehe die vorige Fußnote.

[14] Winko (2008: 472) weist darauf hin, dass eine so ausgerichtete Diskursanalyse „überwiegend kein Verfahren zur Einzeltextanalyse" sei. Wenn man sie auf solche dennoch anwenden wolle, wären als zwei Perspektiven möglich „welche Diskurse im Text zu Sprache kommen" und „wie die nachweisbaren Diskurse im Text zur Sprache kommen".

der poetischen Funktion Gebrauch, die Roman Jakobson für Sprache insgesamt bestimmt.[15] Als solche begreift – wie von uns in der Einführung in die *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* dargestellt (Hille/Schiedermair 2021: 17) –

> Jakobson die Möglichkeiten der Sprache, auf sich selbst hinzuweisen, bzw. die Möglichkeiten von Texten – und insbesondere literarischen Texten –, ihre eigene sprachliche Verfasstheit auszustellen. Sie fasst den Selbstbezug der Sprache, eine Dominanz der Form über den Inhalt. Mit der poetischen Gestaltung von Sprache wird die Aufmerksamkeit auf die Form, auf die Beschaffenheit der Sprache selbst gelenkt.

Wie Ralf Klausnitzer (2012: 45f., Hervorh. i. O.) ausführt, geht dies „so weit, dass der ‚Inhalt' der Mitteilung selbst in den Hintergrund gedrängt wird und wir der Sprache bei der Arbeit der Erzeugung von ‚Wirklichkeit' (die ja stets sprachlich vermittelt ist) förmlich zusehen können".

Was damit gemeint ist, kann mit einer Gedichtanalyse von Jakobson verdeutlicht werden (siehe Hille/Schiedermair 2021: 16f.):[16]

Ein wichtiges Prinzip der Realisierung der poetischen Funktion von Sprache ist die Abweichung von sprachlichen Regeln oder Normen. So werden zum Beispiel ungewöhnliche, überraschende Klang- oder Wortfiguren und Tropen in (literarischen) Texten verwendet: Alliterationen, Metaphern oder ironische Rede. Durch ein sprachliches Experimentieren bei der Produktion von Texten können grammatische Regeln verletzt werden oder auch typografische Regeln beim Druck von Texten; man denke etwa an die Visuelle oder Konkrete Poesie. Mit diesen Strategien wird die Aufmerksamkeit der Lesenden auf die konkrete sprachliche Verfasstheit der Texte gelenkt; das *Wie*, d. h. die Form der Texte und deren Beitrag zur Bedeutungsbildung gerät so in den Fokus. Jakobson spricht davon, dass die poetische Funktion die „*Einstellung* auf die BOTSCHAFT als solche" (Jakobson 2005: 92, Hervorh. i. O.) bewirkt. So stellen etwa Äquivalenzen auf der Klangebene wie Reime, Alliterationen oder Wiederholungen Strategien dar, um Aufmerksamkeit zu erreichen (vgl. ebd.: 93). Aber auch die „grammatische Architektonik" (Jakobson 2007: 691), die Häufigkeit und Verteilung von Satzarten und Wortarten sowie lexikalische und syntaktische Auffälligkeiten

---

[15] Wichtig ist aber zu betonen, dass Literatur wie auch Kunst an sich keine Funktion(en) hat. Das Konzept der Autonomie der Literatur bzw. Kunst, ihrer Selbstbedeutsamkeit und Selbstwirksamkeit spricht gegen diese Annahme. Mögliche Funktionen gewinnen Literatur und Kunst erst in der literarischen bzw. ästhetischen Kommunikation.

[16] Der folgende Abschnitt ist wörtlich aus Hille/Schiedermair (2021: 16f.) übernommen; nur die Fettung von „Abweichung" im ersten Satz des Zitats wurde weggelassen. Um der besseren Lesbarkeit willen, ist diese Passage nicht als Blockzitat formatiert.

können solche Strategien sein, wie Jakobson an dem Gedicht *Wir sind sie* (1931) von Bertolt Brecht zeigt. So analysiert er beispielsweise, wie über die Verwendung einer „Kette identischer Diphthonge" (Jakobson 2007: 707) verschiedene Ausdrücke in dem Gedicht „verbunden" sind – „ei" etwa in „Part*ei*", „in *ei*nem", „geh*ei*m" (ebd., Hervorh. i. O.) u. a. – und so über klangliche Wiederholung eine semantische Netzstruktur geschaffen wird, mit der Entfremdung und Verbindung des Einzelnen zur Partei kommentiert werden.

In diesem Sinne lassen sich literarische Texte auch über ihre ‚Innenrelationen' fassen: „Der Selbstbezug der poetischen Sprache stellt eine Differenz zur situations- und zweckgebundenen, zielgerichteten Sprache von Informations- und Sachtexten (z. B. Berichte, Gebrauchsanweisungen u. ä.) her." (Hille/Schiedermair 2021: 17)

Claire Kramsch knüpft an solche Überlegungen an, wenn sie betont, dass die spezifische Verfasstheit literarischer Texte Fremd- und Zweitsprachenlernende inspirieren kann, sich so intensiv mit Sprache auseinander zu setzen, dass sie Einblicke in Bedeutungsbildungsprozesse erhalten:

> In the real world, the input has become inordinately complex: Marketing techniques, newspeak, and political propaganda have commodified meanings and blurred the genres; the Internet has diversified the modalities of meaning making. Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings: they have to understand the practice of meaning making itself. […] Through literature they can learn the full meaning making potential of language. […] What literature can do is foster the three major components of symbolic competence: the production of complexity, the tolerance of ambiguity, and an appreciation of form as meaning. (Kramsch 2006: 251)

Ihr Konzept einer symbolischen Kompetenz führt Kramsch in einem Beitrag zu einem Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (2011) näher aus. Am Beispiel einer Passage aus Erich Kästners autobiografischem Text *Als ich ein kleiner Junge war* (1957) zeigt sie, wie eine Lektüre aussehen kann, die sich auf die konkrete sprachliche Verfasstheit des Textes einlässt, ihn nicht funktionalisiert oder als ‚Speicher' für (landeskundliche) Informationen versteht bzw. als Medium für einen emotionalen Zugang zu historischen Ereignissen.

Mit dem Konzept einer symbolischen Kompetenz intendiert Kramsch, wie auch Hallet (2008), eine diskursorientierte Erweiterung des kommunikativen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Es sei, so führt sie aus, nicht ausreichend, Lernende dazu zu befähigen, wie L1-Sprechende „Aussagen korrekt zu produzieren, korrekt zu deuten und deren Sinn auszuhandeln" bzw. „angemessene Sprechhandlungen am angemessenen Ort zur angemessenen Zeit im Dialog mit anderen auszuführen" (Kramsch 2011: 39). Es gilt darüber hinaus, in fremd- und mehrsprachigen Kontexten bewusst und selbstbewusst sprachlich zu handeln.

Soziolinguistisch gewendet „versteht man unter symbolischer Kompetenz die Fähigkeit, in den alltäglichen Machtspielen erfolgreich zu sein", sich gegenüber anderen zu positionieren (Kramsch 2018: 196).

Literatur – diese Vorstellung hat sich in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren durchgesetzt – ist gekennzeichnet durch „diskursive Mehrfachzugehörigkeiten" (Hille 2017: 17) und nimmt Diskurse nicht nur auf, sondern partizipiert an ihnen, in flexibler und dynamischer, rezeptiver und produktiver Bezogenheit. Aus dieser spezifischen Relation ergibt sich auch das kritische Potenzial von Literatur als Ort der Aushandlung und Reflexion von gesellschaftlichen Diskursen, als Teil wie auch Instrument gesellschaftlicher und kultureller Partizipation (vgl. auch Winko 2016: 2). Im Unterricht können Lernende

- in ihren – durch kreative, performative und analytische Verfahren angeregten – Lektüren literarischer Texte einer Gesellschaft sozusagen dabei ‚zusehen', was/wie sie diskutiert, was/wie sie verhandelt, wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge konstruiert (vgl. Schiedermair 2015: 66);
- sich im Kommentieren, Verändern, (digitalen) Fortschreiben und neu Arrangieren literarischer Texte als (verantwortlich wie öffentlich) sprachlich Handelnde und unmittelbar Teilnehmende an Diskursen erfahren.

Literatur wird so – noch deutlicher als von Hallet, der literarischen Texten eine besondere Bedeutung in diskursorientierten Unterrichtsprozessen einräumt, da sie gesellschaftliche Diskurse aufnähmen und in neuen fiktionalen Kontexten weiterverarbeiteten (vgl. Hallet 2006: 79) – als „ausgezeichnete Form der Selbstbeobachtung von Gesellschaften" (Böhme 1998: 482) und als Teil von Diskursen aufgefasst.

5. Beiträge

Im Kapitel I **„Diskurse und Diskursivität in Kultur-, Bildungspolitik und Lehrkräftebildung"** liegt der Fokus zunächst auf den Diskursen zur Relevanz des Aspektes „Kultur" in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sowie im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die durchaus nicht immer im Konsens verlaufen. Mit einem historischen Blick zeichnen **Uwe Koreik** (Bielefeld) und **Roger Fornoff** (Köln) einerseits die Entwicklungen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und andererseits der Diskussionen im Fach nach. Deutlich wird dabei auch die bisherige Fachdiskussion in ihren kontroversen Dimensionen bis hin zu den aktuellen Diskursen um Ökologie, Postkolonialismus, Gender, Rassismus und Klassismus, die auch für den Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Almut Hille (Berlin) verweist auf die Bedeutung einer Reflexion von aktuellen Kulturbegriffen in der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Sie knüpft an eine fremdsprachendidaktische Tagung „Kulturvermittlung gemeinsam anders denken" 2019 an der Georg-August-Universität Göttingen an, in der wie im nachfolgenden Tagungsband *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (2022) u. a. darauf verwiesen wurde, wie schwierig es sei, in der Lehrkräftebildung ein ‚allgemeines' Verständnis der Studierenden von Kultur soweit durch einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff zu ‚ergänzen, dass dieser später zur Grundlage des eigenen Unterrichtens werden kann. Sie präsentiert eine empirische Stichprobe aus einem Seminar im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung" an der Freien Universität Berlin, in dem mit aktuellen Kulturbegriffen gearbeitet wurde und Studierende diese produktiv aufnahmen und in der Entwicklung eigener Lehr- und Lernmaterialien zum Thema „Zukunft" umsetzten.

Ausgehend von der spezifischen Situation des Deutschunterrichts und der Lehrkräftebildung für Deutsch in den Niederlanden reflektiert **Sabine Jentges** (Nijmegen), wie ein sprach- und kulturreflexives Lernen in schulische Curricula zu integrieren wäre. Sie bezieht sich auf das Modell eines kulturreflexiven Lernens von Suzanne Immers (2020), das in schulischen Austauschprojekten, besonders in dem Projekt eMMA (= elektronisches multimodales Austauschportfolio) zwischen den Niederlanden und Deutschland erprobt und evaluiert wurde.

Das anschließende Kapitel II „**Kulturdidaktik**" beginnt mit einem Beitrag der Linguistin **Charlotta Seiler Brylla** (Stockholm). Sie nutzt die Diskurssemantik – eine Richtung der linguistischen Diskursanalyse –, um den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Umbrüchen und sprachlichen Veränderungen zu fokussieren, exemplarisch anhand der Diskurse über die Wende 1989/1990 und die deutsche Wiedervereinigung. Auf Grundlage der Arbeiten von Heidrun Kämper (2012) entwickelt sie ein Modell diskurssemantischer Analysen, das auch für eine Kulturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache relevant ist und in Seminaren zu „Kultur in den deutschsprachigen Ländern" im Rahmen des germanistischen Studiums an der Universität Stockholm erprobt wurde.

Mit der Bildungspolitik in der VR China im Hinblick auf den schulischen Deutschunterricht setzen sich im anschließenden Beitrag **Yuan Li und Di Pan** (Hangzhou) auseinander. Sie beschreiben die große Aufmerksamkeit, die der Deutschunterricht und eine Förderung der Mehrsprachigkeit an den allgemeinbildenden Mittelschulen in jüngerer Zeit erfahren: Entwickelt wurden Bildungsstandards orientiert am sog. Hexin-Suyang Konzept, die auf die Förderung von Sprachkompetenz, Kulturbewusstsein, Denkvermögen und Lernkompetenz

zielen. Die Autorinnen greifen die Frage auf, wie die lange Zeit im Fach dominierende Kategorie der Interkulturalität durch den Diskursbegriff zu flexibilisieren wäre und entwickeln ein Modell einer Interkulturellen Diskurskompetenz. Eine solche sehen sie in der neuen Lehrwerkreihe „Willkommen!" für den Deutschunterricht an Mittelschulen in der VR China umgesetzt.

Christine Becker (Stockholm) argumentiert im Kontext des kulturellen Lernens auch auf konzeptioneller Ebene, mit Blick auf Germanistikstudierende in Schweden. Ihr Beitrag ist darüber hinaus im Horizont der empirischen Erforschung von Lehr- und Lern-Prozessen verortet und präsentiert die Ergebnisse einer Fallstudie. In deren Fokus stehen Fragen nach der eigenkulturellen Diskurssphäre von Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust. Ziel ist eine Annäherung an die Frage, inwiefern der Holocaust und der Zweite Weltkrieg in den Deutungen von schwedischen Germanistikstudierenden von ‚Deutschland' und ‚der deutschen Sprache' eine Rolle spielen und somit Einflussfaktoren in den komplexen Prozessen kulturellen Lernens sind.

Unter anderem an die Konzepte einer fremdsprachlichen Diskursfähigkeit von Wolfgang Hallet sowie einer fremdsprachlichen Diskursbewusstheit von Jochen Plikat (2017) anschließend entwickelt der Romanist **Markus Raith** (Freiburg) ein Modell kulturellen Lernens, das Aspekte der Textlinguistik, Multimodalität und Narrativität integriert. Unter der Frage *Was heißt eigentlich Diskursfähigkeit?* untersucht er die konkreten Teilfähigkeiten, die vonnöten sind, um vor allem digitale Texte im Hinblick auf die Diskurse, an denen sie partizipieren, zu verstehen. Beispiel ist ein Instagram Post, in dem sich mindestens zwei aktuelle Diskursstränge kreuzen: einerseits der Diskurs über *Natur/Nachhaltigkeit/Umweltschutz* und andererseits der Diskurs über den *Körper*, vor allem in der Perspektive *Fitness/Attraktivität/Gesundheit*.

Den Abschluss des Kapitels zur Kulturdidaktik bildet der Beitrag von **Camilla Badstübner-Kizik** (Poznań), der am Beispiel von Linguistic Landscapes, konkret von fremdsprachigen Diskursen im öffentlichen Raum die Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben diskutiert. Dabei liegt der Fokus auf ukrainischsprachigen „Kommunikaten" im öffentlichen Raum in Polen und Deutschland, die auf in den Gesellschaften virulente Diskurse verweisen und gleichzeitig neue „Diskurs(teil)gemeinschaften" etablieren. Wie diese „Kommunikate" zu Unterrichtsgegenständen werden können, wird vor dem Horizont einer mehrsprachigen diskursiven Kompetenz reflektiert.

Das Kapitel III **„Literaturdidaktik"** ist mit sechs Beiträgen das umfangreichste und umfasst ein breites Spektrum an Zugängen zum Thema – von der Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen über die Entwicklung von Konzepten, die empirische Erforschung von Lehr-Lernprozessen bis hin zu unterrichtspraktischen Fragestellungen.

Thomas Grub (Uppsala) präsentiert in seinem Beitrag die Erfahrungen in einem Literaturseminar mit Germanistikstudierenden in Schweden, in dem mit Ausschnitten aus literarischen Texten, zusammengestellt in einem Textnetz zum Thema ‚Flucht und Migration' gearbeitet wurde. Auf der Grundlage von Vorarbeiten von Almut Hille / Simone Schiedermair (2018) reflektiert er Konzept und Durchführung des gestalteten Seminars und formuliert Impulse für die Weiterentwicklung universitärer Curricula in Schweden.

In seinem Beitrag verhält sich **Michael Ewert** (München) kritisch reflektierend zu neueren diskurstheoretischen Konzepten und fordert eine Konkretisierung des Diskursbegriffs für eine Kultur- und Literaturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Er betont, dass bei allem Reden über Diskurse die Individualität und Eigengesetzlichkeit von Literatur nicht aus dem Blick verloren werden darf und fokussiert u. a. im Rückgriff auf Jens Grimstein / Almut Hille (2018) wissenschaftlich-literarische Essays, bspw. von Zafer Şenocak, als geeignete „Denk- und Textualisierungsformen" für den Unterricht.

Anette Schilling (Okayama) wiederum diskutiert gerade die Diskursivität als grundlegende Eigenschaft von literarischen Texten und plädiert dafür, sie auch im Rahmen eines literarisch-ästhetischen Lernens zu fokussieren. Am Beispiel der Graphic Novel *Eine Hand voller Sterne* von Rafik Schami und Markus Köninger (2018) zeigt sie, wie ein literarischer Text die Diskursivität von Literatur selbst zum Gegenstand haben kann und somit besonders geeignet ist, Lernenden die diskursive Eigenschaft von Literatur bewusst zu machen. Sie bezieht sich dabei auf drei Ebenen: die dargestellten Diskurse im Text, den Text selbst als Diskursbeitrag und die Diskursteilnahme durch Texte.

Der folgende Beitrag reflektiert am Beispiel der Ausstellungspraxis von Alexander Kluge, wie Diskursprozesse dem Verstehen zugänglich gemacht werden können. **Jens Grimstein** (Jena) zeigt auf der Grundlage seiner Erfahrungen in einem Literaturseminar mit internationalen Studierenden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena auf einem sprachlichen Niveau von B1+/B2, dass Lernende durchaus in der Lage sind, Funktionslogiken zu erkennen und sich in diesem Sinne als diskursfähig zu erweisen. Diese Fähigkeit gelte es auch im Rückgriff auf digitale Medienangebote zu fördern. Auf der Grundlage einer medienökologischen Studie von J. D. Peters *The Marvelous Clouds* (2015) verweist er auf die Möglichkeit, Ausstellungen mit Lernenden digital zu „besuchen" und Verknüpfungen in deren Konzept zu erkennen und vielfach zu deuten.

Bridget Levine-West und Glenn Levine-West (Vermont) präsentieren einen diskursorientierten Ansatz zur Arbeit mit Literaturverfilmungen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie kennzeichnen Literaturverfilmungen als Schnittstellen (‚Knotenpunkte') zahlreicher, sich überschneidender Diskurse und führen anhand der drei Verfilmungen (1931, 1980 und 2020) von

Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz* aus, wie Lernende sich mit Diskursen vertraut machen, sie kritisch reflektieren und sich zu eigen machen können. Als Methode für die Analyse von Literaturverfilmungen im Unterricht erschließen sie die Nexusanalyse nach Ron Scollon / Suzie Wong Scollon (2004), die es erlaubt, soziale Interaktionen auf der Mikroebene wie auch auf breiterer soziopolitischer und soziohistorischer Ebene zu betrachten.

Im abschließenden Beitrag beschäftigt sich **Simone Schiedermair** (München) mit den Begriffen *symbolic competence, agility, cultural literacy* der US-amerikanischen Diskussion in den Fremdsprachenphilologien Germanistik und Romanistik und setzt die damit verbundenen Konzepte kritisch ins Verhältnis zum Vorgehen im neuen Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2020). Im Vergleich zum GER (2000) erfahren literarische Texte im GER (2020) verstärkte Aufmerksamkeit und werden durchgehend in das Skalenwerk integriert. Der Beitrag argumentiert anhand einer Fallstudie zur Lehrkräftebildung in Bachelor- und Masterstudiengängen an verschiedenen Standorten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und internationaler Germanistik, wie literaturdidaktische Verfahren darüber hinaus an einem diskurssensiblen Vorgehen zu orientieren wären.

6. Dank

Der vorliegende Band basiert auf den Vorträgen und Diskussionen einer internationalen Fachtagung, die zum Thema „Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ vom 12. bis 15. September 2021 im Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald stattgefunden hat. Ziel von Tagung und Band ist die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Diskurs“ und mit der Frage, inwieweit er als Kategorie geeignet sei, theoretische Positionen der Hochschuldisziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Konzepte für Lehr- und Lernprozesse des kulturellen und literarischen Lernens zu fassen.

Unser Dank geht an die Vortragenden auf der Tagung und an die Beitragenden in diesem Band, die unterschiedliche Aspekte dieser Fragestellung diskutier(t)en. Es konnten Beitragende aus verschiedenen Disziplinen gewonnen werden, die ihre je eigene Fachperspektive eingebracht haben. So versammelt der Band neben Beiträgen aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im engeren Sinn Beiträge aus der Internationalen Germanistik, Linguistik und Romanistik. Neben dieser interdisziplinären war die internationale Ausrichtung mit Kolleg*innen aus dem deutschsprachigen Raum, den Niederlanden, aus Schweden, Polen, Japan und der VR China von hoher Bedeutung für einen facettenreichen Einblick in gegenwärtige Diskussionen.

Wir danken für die finanzielle Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft und die Unterstützung durch die Stiftung Alfried Krupp Kolleg Greifswald, die weit über die finanzielle Förderung hinaus einen wunderschönen Tagungsort mit perfekter Organisation – in pandemischer Zeit in hybridem Format – zur Verfügung gestellt hat. Insbesondere danken wir Dr. Christian Suhm, dem wissenschaftlichen Geschäftsführer des Kollegs, für Flexibilität und Geduld sowie Pia Schindelarz für die organisatorische und technische Unterstützung.

Für die Unterstützung bei der Formatierung und Korrektur des Bandes danken wir Paula Popp und Ekaterina Röttinger.

Die Publikation des Bandes wurde möglich durch die Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin sowie durch die Unterstützung seitens des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin – auch hier unser herzlicher Dank.

Für die wie immer zuverlässige und äußerst angenehme Zusammenarbeit danken wir Elisabeth Schaidhammer und dem Verlag Iudicium.

Berlin und München im August 2023 Almut Hille und Simone Schiedermair

Literatur

Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler.

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft? Innovation oder Modetrend? Germanistische Mitteilungen 65/2007, S. 7–21.

Bachmann-Medick, Doris (2009): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 3., neu bearb. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger (2007): Landeskunde und Literaturdidaktik. 5. Auflage. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Böhme, Hartmut (1998): Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: Jahrbuch der Schillergesellschaft, Bd. XLII, S. 476–485.

Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hrsg.) (1999): Angewandte Diskursforschung, 2 Bde. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Cassirer, Ernst (1994): Philosophie der symbolischen Formen. Teil 1. Die Sprache. 10. unveränd. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.) (2015a): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des

Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt/Main u. a.: Lang.

Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (2015b): Einführung in den Band. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 7–16.

Ehlich, Konrad (2006): Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. 13 kurze Reflexionen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse, 34, 1–2, S. 50–63.

Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1994): Diskursanalyse in Europa. Frankfurt/Main: Lang.

Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (2011): Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 7–11.

Foucault, Michel (1997/dt. 1973/frz. 1969): Archäologie des Wissens. 8. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1996/dt. 1974/frz. 1971): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/Main: Fischer.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren und Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.

Günthner, Susanne / Linke, Angelika (2006): Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse 34, 1–2, S. 1–27.

Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hall, Stuart (2002): Zur Zentralität von Kultur. Anmerkungen über die kulturelle Revolution unserer Zeit. In: Hepp, Andreas / Löffelholz, Martin (Hrsg.): Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation. Konstanz: UVK Verlag, S. 95–117.

Hallet, Wolfgang (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: J. B. Metzler, S. 41–56.

Hallet, Wolfgang (2017): Kulturdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Berlin: J. B. Metzler, S. 180–184.

Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 76–96.

Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 31–47.

Hallet, Wolfgang (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Tübingen: Narr, S. 72–83.

Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2001): Textsorten der gesprochenen Sprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 280–299.

Hille, Almut (2017): „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 Schiedermair (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 77–102.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr.

Hörning, H. Karl / Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, H. Karl / Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Perspektiven zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 9–15.

House, Juliane (2001): Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 258–268.

Jakobson, Roman (2007): Der grammatische Bau des Gedichts von B. Brecht „Wir sind sie". In: Donat, Sebastian / Birus, Hendrik (Hrsg.): Roman Jakobson. Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe. Band II: Analysen zur Lyrik von der Romantik bis zur Moderne. Berlin/New York: de Gruyter, S. 687–716.

Jakobson, Roman (2005/dt. 1971/engl. 1960): Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar / Schelbert, Tarcisius (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 83–121.

Kittler, Friedrich A. / Turk, Horst (Hrsg.) (1977): Urszenen. Literaturwissenschaft als Diskursanalyse und Diskurskritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken. 2. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.

Kögler, Hans Herbert (1994): Michel Foucault. Stuttgart: Metzler.

König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: J. B. Metzler.

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan, Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1441–1454.

Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 189–206.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 44/2011, 35–40.

Kramsch, Claire (2010): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire (2006), From communicative to symbolic competence. Modern Language Journal 90, S. 249–252.

Kramsch, Claire (1998): Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.

Nünning, Ansgar (2017): Kultur. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Berlin: J. B. Metzler, S. 179–180.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Portmann, Paul R. (2001): Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 248–257.

Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rehbein, Jochen (2001): Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik.

Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 927–945.

Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2018a): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.

Schiedermair, Simone (2018b): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, 9–23.

Schiedermair, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 65–81.

Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela / Klippel, Friederike (Hrsg.): Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005. München u. a.: Oldenbourg, S. 267–278.

Schöttler, Peter (1989): Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der ‚dritten Ebene'. In: Lüdtke, Alf (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 85–136.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin/Boston: de Gruyter.

Winko, Simone (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: Der Deutschunterricht 5/2016 (= Themenheft: Digitale Literatur und elektronisches Lesen), S. 2–13.

Winko, Simone (2008): Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Arnold, Heinz Ludwig / Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: dtv, S. 463–478.

Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 340–357.

I Diskurse und Diskursivität in Kultur-, Bildungspolitik und Lehrkräftebildung

Uwe Koreik und Roger Fornoff

Der Diskurs über Kultur im Fach DaF/DaZ und in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik – Zur Interdependenz zweier Diskursstränge

1. Einleitung

Auch wenn man es sich nicht immer bewusst macht, war und ist der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache jederzeit direkt oder häufiger indirekt in den Kontext der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) eingebunden. Bis 2001 war allerdings zunächst nur der Begriff Auswärtige Kulturpolitik (AKP) gebräuchlich, der dann u. a. wegen der Bildungsaufgaben in den Auslandsschulen gezielt erweitert wurde (vgl. Putzier 2015: 1). In der Fachliteratur wird allerdings häufig auch der allgemeinere Begriff „Kulturaußenpolitik" verwendet.

Wenn im Titel selbstverständlich vom „Fach DaF/DaZ" die Rede ist, so gilt es festzuhalten, dass das immer noch relativ junge akademische Fach zunächst nur unter der Etikette „Deutsch als Fremdsprache" entstanden ist. Hans Reich formulierte hinsichtlich der Geschichte des Deutschen als Zweitsprache knapp fünf Jahre nach Beginn der Bologna-Reform folgendermaßen:

> Dort, wo gut ausgebaute Magisterstudiengänge für Deutsch als Fremdsprache etabliert waren, sind konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge entstanden, die Deutsch als Zweitsprache inkorporieren. Für Deutsch als Zweitsprache birgt dies die Chance, mehr als bisher zur Entwicklung der übergreifenden Disziplin beitragen zu können. (Reich 2010: 68)

Es hat dann allerdings noch einmal einige Jahre gedauert, bis „Deutsch als Zweitsprache" endgültig an deutschen Hochschulen etabliert war und inzwischen an manchen deutschen Hochschulen die dominierende Ausrichtung darstellt. Maßgeblich für diese Entwicklung war die deutliche Zunahme an Zuwanderern (vor allem medienwirksam 2015 im Jahr der syrischen Flüchtlingskrise), was verstärkt zu dem gesellschaftspolitischen Bewusstsein führte, dass hinsichtlich einer sprachlichen Integration mehr getan werden müsse. In der Folge wurden neue Professuren für DaZ geschaffen, neue Studiengänge eingerichtet oder in existierenden Studiengängen Schwerpunktverlagerungen vorgenommen.

Auch das 2012 gegründete „Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache" steht für diese Entwicklung. Nicole Marx hat diesen Prozess schon früh mit einer polemischen Artikelüberschrift kommentiert: „Das DaZ ist dem DaF sein Tod?" (Marx 2015). In diesem Kontext drang dann auch immer stärker ins Bewusstsein, dass nicht zuletzt angesichts der Integrationskurse auch DaZ indirekt mit der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu tun hat. Eine ähnliche Situation war allerdings auch schon Jahrzehnte zuvor durch Sprachkurse für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie sogenannte Kontingentflüchtlinge gegeben. Eine direkte Verbindung zur AKBP ergibt sich, wenn in Integrationskursen Menschen sitzen, deren Partnerinnen oder Partner im Rahmen des Ehegattennachzugs Sprachkenntnisse auf dem A1-Niveau im Ausland (an den Goethe-Instituten) nachweisen müssen.

Hinsichtlich der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und dem Zusammenhang zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache hat Hans-Joachim Althaus bereits 2009 klar formuliert:

> Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache ist letztlich Teil einer auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, jedenfalls von ihr durch Auftrag und Mittelzuwendung deutlich beeinflusst und organisiert über das Auslandsschulwesen, die Goethe-Institute und den Deutschen Akademischen Austauschdienst. Kultur wird in dieser Perspektive als Politikfeld abgesteckt, jedoch nicht als solches definiert. (Althaus 2009: 135)

Auch wenn der letzte Satz mit dem Hinweis auf die fehlende Definition von „Kultur […] als Politikfeld" zumindest 2009 vordergründig stimmt, zeigt ein genauerer Blick in die Geschichte und Gegenwart der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik, dass die Situation komplexer ist. Sehr deutlich wird dabei „[…] die besondere Relevanz dieses Politik- und Handlungsfelds für die Lehr- und Forschungspraxis im akademischen Umfeld des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der internationalen Germanistik" (Bauer 2021: 58), auch wenn die Zusammenhänge häufig im konkreten „Tagesgeschäft" nicht direkt ersichtlich sind, sondern sich erst mit dem Blick auf längere Zeiträume erschließen lassen. Und dabei korrespondiert die jeweilige Ausrichtung der deutschen Kulturaußenpolitik in gewisser Weise mit Strömungen der sogenannten „Landeskundediskussion" im Fach Deutsch als Fremdsprache und hat in gewisser Weise zu einem späteren Zeitpunkt auch Auswirkungen auf den erst allmählich entstandenen Bereich Deutsch als Zweitsprache, der zunächst u. a. als „Gastarbeiterdeutsch" oder auch „Ausländerpädagogik" etikettiert wurde (vgl. Barkowski 2003). Beide „Diskursstränge" stehen zunächst nicht in Verbindung, da es für die ersten drei Jahrzehnte der Bundesrepublik Deutschland kein akademisches Fach Deutsch als Fremdsprache gab und man sich in der traditionellen Germanistik kaum um diese Fragestellungen kümmerte. Auch seit den 1980er Jahren

kann man nur sehr bedingt Wechselbeziehungen zwischen den Diskussträngen konstatieren, sondern muss eher die jeweilige Bezugnahme auf politische Ereignisse und Entwicklungen sowie auch wiederum dadurch beeinflusste Zeitgeistströmungen als maßgebliche Einflussfaktoren berücksichtigen. Leider werden auch in der umfassenden und lesenswerten Monografie von Gerd Ulrich Bauer (2011) zum Thema *Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und „Lebenselixier". Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie* kaum tiefer gehende Bezüge zum Fach Deutsch als Fremdsprache hergestellt, was dem Autor mit seinem Bezug zum Fach sicherlich möglich gewesen wäre, aber wohl auch der Tatsache geschuldet ist, dass es so wenig konkrete Anknüpfungspunkte gab (und vielleicht auch immer noch nicht gibt). Ähnlich verhält es sich mit der kompakten und etwas versteckt erschienenen Darstellung der AKBP von Paul Voerkel (2018).

2. Die deutsche Auswärtige Kulturpolitik und die Auswirkungen auf Deutsch als Fremdsprache

Wenn es bei dem Thema Sprach(en)politik um die Förderung des Deutschen als Fremdsprache weltweit geht, sind natürlich auch die kultur- und sprach(en)politischen Maßnahmen der früheren DDR, Österreichs und in geringerem Maße die der Schweiz von Bedeutung.

Zur Sprach(en)politik im Sinne einer Förderung des Deutschen als Fremdsprache für die DDR ist die rückblickende Analyse von Praxenthaler zur *Sprachförderungspolitik der DDR* (2002) maßgeblich,[1] zu *Österreichs Auslandssprachen- und Kulturpolitik* relativ aktuell Cillia (2019) und für die Schweiz schon etwas länger zurückliegend Houben (2003).

Auf die Geschichte der Sprach(en)politik und einer damit auch verbundenen Kulturvermittlung wird unter der Kapitelüberschrift *Politik der Förderung der deutschen Sprache in der Welt* in Ammon (2015: 1069–1154) sowie in Ammon (2019: 3–24) unter dem Titel „Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick" eingegangen.

In diesem Artikel soll es aber um die jeweils zeitbedingte außenkulturpolitische Positionierung der Bundesrepublik Deutschland gehen. Bauer definiert Auswärtige Kulturpolitik folgendermaßen:

[1] Dagmar Blei hat in einer Rezension zu dem Buch von Martin Praxenthaler folgendes festgehalten: „Jedem, der sich für die Entwicklung des Faches DaF in der DDR für Lehr- und Forschungszwecke interessiert, wird diese faktenreiche Präsentation über die DDR-Sprachverbreitungspolitik, ihre Instrumentarien und Protagonisten unentbehrlich sein". (Blei 2004: 49)

Unter Auswärtiger Kulturpolitik wird in den einschlägigen Verwendungszusammenhängen und Diskursen allgemein

> die Gesamtheit der sozio-kulturellen Aktionen einer in einem souveränen Nationalstaat organisierten Gesellschaft gegenüber ihrer internationalen Umwelt verstanden; den Bereich der ‚internationalen Umwelt' bilden zunächst Staaten, weiterhin jedoch auch diverse multi-, supra- und internationale Organisationen (z. B. OECD, UNO, UNESCO, EU, Nato). (Bauer 2021: 50)

Die Ausrichtung und Zielsetzung der AKP (Auswärtige Kulturpolitik) oder seit Beginn des Jahrtausends AKBP (Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik) ist dabei entsprechend innen- und vor allem weltpolitischer Entwicklungen jeweils den aktuellen Gegebenheiten oder ihren vorherrschenden Interpretationen angepasst worden.

2.1 Die bundesdeutsche Auswärtige Kulturpolitik von 1951 bis 1967

Die fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts waren in der Kulturaußenpolitik der Bundesrepublik Deutschland geprägt durch einen Wiederaufbau kultureller Beziehungen zu den Staaten der Welt, was seinen konkreten Ausdruck vor allem 1951 in der Wiedereröffnung von Goethe-Instituten und der Wiedereinrichtung von Kulturinstituten (z. B. 1953 das Deutsche Historische Institut in Rom) fand, die ab Anfang der sechziger Jahre dann von den Goethe-Instituten übernommen wurden. Hinzu kam 1949 die Wiedergründung des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa, Stuttgart), die Wiedergründung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im Jahr 1950, die Wiedereinrichtung der Deutschen Welle 1953, die Wiedergründung der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH) im gleichen Jahr sowie 1960 die Neugründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (vgl. Ammon 2015: 1092).

Politisch wurde dabei relativ vorsichtig agiert, wie rückblickend in dem „Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt" vom 4.9.1985 festgehalten wurde:

> Im Vordergrund dieser Politik stand nach den unseligen Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Kulturpropaganda eine vorsichtige Selbstdarstellung der deutschen Kultur; es galt, die guten Seiten Deutschlands zu zeigen und das Vertrauen anderer Völker zurückzugewinnen. Dazu gehörten Musik, bildende Künste und Literatur; Wissenschaftsaustausch und Förderung der deutschen Sprache waren weitere Schwerpunkte der auswärtigen Kulturpolitik. Bei allem war das Prinzip bestimmend, nur auf ausdrücklichen Wunsch anderer Staaten tätig zu werden und sich niemandem aufzudrängen. (Bericht der Bundesregierung 1985, Drucksache 10/3784: 4)

Nennenswerte theoretische Überlegungen zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache oder gar landeskundlicher Inhalte gab es in den fünfziger und sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland nicht. Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache existierte noch nicht und in der Germanistik war man auf diese Aufgaben kaum eingerichtet, wie auch mit Blick auf die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern für das Ausland ersichtlich ist:

> Da die Germanistikstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland damals noch nicht auf die Interessen künftiger ausländischer Deutschlehrer eingestellt waren und ein Universitätsstudium zudem mehrere Jahre dauerte, der Bedarf an ausgebildeten Deutschlehrern im Ausland jedoch groß war, wurde am Goethe-Institut ein zwanzigmonatiger Ausbildungsgang für ausländische Deutschlehrer geschaffen. Von 1956 bis 1966 bildete das Goethe-Institut insgesamt 380 ausländische Deutschlehrer aus […]. (Bericht der Bundesregierung 1985, Drucksache 10/3784: 4)

Als Zielsetzung wurde dabei nicht nur die reine Vermittlung von Sprachkenntnissen betont, sondern festgestellt, dass diese untrennbar mit der Vermittlung von Kenntnissen über das Land verbunden seien. Es gehe dabei „nicht nur um Sachwissen über historische, geographische und politisch wirtschaftliche Gegebenheiten" (ebd.: 15), sondern auch um das „Verständnis für die andere Kultur und das kulturell bedingte Verhalten anderer Völker" (ebd.). Zentrales Ziel war insgesamt die Vermittlung eines angemessenen Deutschlandbildes.

Zugleich spielte in zunehmendem Maße im Rahmen der Kulturaußenpolitik die Auseinandersetzung mit der Selbstdarstellung der DDR und ihren Fördermaßnahmen nicht nur im sozialistischen Ausland eine Rolle. Für die DDR ist die Förderung der deutschen Sprache – so rückblickend und die damals aktuelle Situation beschreibend – ein wichtiges Instrument zur Gewinnung von Sympathie für sich und den marxistisch-leninistischen Sozialismus. Der Sprachunterricht wird daher in großem Maße zur Selbstdarstellung der DDR als „sozialistischem", „fortschrittlichem" und „friedliebendem" Staat – in deutlicher Abgrenzung zur Bundesrepublik Deutschland – genutzt. (Bericht der Bundesregierung 1985, Drucksache 10/3784: 10)

Bereits 1965 hatte allerdings Hans von Herwarth die Maxime ausgegeben, dass „auswärtige Kulturpolitik im eigenen Land beginnen muss" (Weigel 2019: 15), womit – so Sigrid Weigel in ihrer Analyse über die deutsche Auswärtige Kulturpolitik – schon „hier […] ein weiter Kulturbegriff propagiert [werde], der über die Vermittlung von deutscher Literatur, Musik und Sprache hinausgeht" (ebd.).

2.1.1 Zum Diskurs über Landeskunde und ihre Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache von 1951 bis 1967

Es fand in diesem Zeitraum keine nennenswerte theoretische Auseinandersetzung zur Vermittlung landeskundlicher bzw. kultureller Inhalte statt, was auch nicht verwunderlich ist, da es noch kein akademisches Fach Deutsch als Fremdsprache gab und in der Germanistik das Thema nicht auf der Agenda stand.

Erstmals gab es ab 1966 am Herder-Institut in Leipzig in der DDR eine DaF-Professur, aber keinen DaF-Studiengang. Die erste DaF-Professur in der Bundesrepublik wurde dann 1980 an der Universität München eingerichtet. Einen ersten DaF-Studiengang gemeinsam für deutsche und internationale Studierende gab es allerdings schon ab 1979 an der Universität Bielefeld.

Überlegungen zur Vermittlung kultureller Inhalte im Ausland werden jedoch bereits vor der Etablierung eines Hochschulfachs Deutsch als Fremdsprache in bundesdeutschen Zeitschriften für Lehrkräfte angestellt, von denen in erster Linie die 1954 gegründete Zeitschrift VDLiA (Verband deutscher Lehrer im Ausland) mit dem Untertitel „Deutsche Lehrer im Ausland" zu nennen ist. 1955 wird erstmals zum Thema von einem Vortrag des Legationsrats Dr. Simon zu „Auslandsschule und Kulturpolitik" berichtet. Stichwortartig werden nach der Frage der Rolle des Deutschen nach Englisch und Französisch in der Welt u. a. folgende Aspekte genannt: „Staat und Kulturleben. Neuordnung unserer Kulturpolitik nach 1945. Unaufrichtige ‚Kulturpropaganda' abzulehnen. Wechselseitiges Verstehen und Vertrauen der Völker. Das Ethos deutscher Menschlichkeit im Mittelpunkt unserer Kulturarbeit. Weltverständnis dient der Friedenssicherung" (VDLiA 1956, 3: 123). Abgesehen von teilweise recht pathetischen, aber letztlich eher inhaltslosen Äußerungen, finden sich jahrelang im Kontext des Themas „Kulturpolitik" mehrheitlich Beiträge zur Besoldung, Pensionsabsicherung und Gewinnung von Lehrkräften für das Auslandsschulwesen sowie Überlegungen, ob die Bundesregierung weiterhin gewillt ist, das Auslandsschulwesen im Rahmen der Kulturaußenpolitik auszubauen. Bezeichnend ist dafür folgendes Zitat:

> Schon einzelne Beispiele verschiedener Schulen zeigen jedoch in höchst eindrucksvoller Weise, wie viele wirkliche Freunde Deutschlands, die jetzt in hohen oder höchsten Staatsämtern, in der Wissenschaft, der Wirtschaft oder in anderen maßgeblichen Stellungen tätig sind, in deutschen Auslandsschulen ausgebildet worden sind. Es dürfte wohl keinen Zweig der deutschen auswärtigen Kulturpolitik geben, der in gleicher Weise das Ergebnis der Bemühungen darlegen kann. (VDLiA 1961, 11: 299)

2.2 Die bundesdeutsche Auswärtige Kulturpolitik von 1968 bis 1990

Kultur wurde im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland trotz der Intervention von Herwarth (1965) in den ersten knapp zwei Jahrzehnten in erster Linie über Musik, bildende Künste und Literatur definiert. Beethoven und Goethe sollten Erinnerungen an die deutsche Kulturnation hervorrufen und die Gräuel der Zeit des Nationalsozialismus vergessen lassen. Hinzu kam die Forderung nach Wissenschaftsaustausch und der Förderung der deutschen Sprache. „Diese Vorstellung herrschte bis Mitte der 1960er Jahre und änderte sich 1967 mit der Herausgabe des Berichts über *Die Situation der deutschen Sprache in der Welt* durch die Bundesregierung." (Putzier 2015: 47)

Hier wird in der Tat noch einmal sehr pointiert festgehalten, was bis dahin die wesentlichen Aspekte der Nachkriegsargumentation der AKP für die Förderung der deutschen Sprache waren:

- die Vormachtstellung der deutschen Philosophie seit Kant und Fichte, der deutschen Musik seit Mozart und Beethoven, der deutschen Geschichtsschreibung seit Herder und Ranke;
- die vielfältige Wirkung Goethes, Schillers und der deutschen Romantik in der Weltliteratur;
- die Humboldtsche Universitätsreform und die damit einsetzende Anziehungskraft der deutschen Universitäten auf das Ausland;
- der enorme Aufschwung der Wissenschaften, der Medizin, der Technik und der Industrie in Deutschland seit etwa 1930;
- die soziale Bewegung, die in Hegel, Marx und Engels ihre geistigen Väter hatte;
- schließlich der große Einfluss, den die beiden deutschsprachigen Kaiserreiche in Osteuropa und in Übersee bis 1914 besaßen. (Deutscher Bundestag 1967: Drucksache V/2344, 8)

Dabei wurde trotz aller Hervorhebung kultureller, geistiger und wissenschaftlicher Leistungen der Vergangenheit schon früh der Zusammenhang zum Wirtschaftsaufbau der Bundesrepublik Deutschland gesehen: „Wenn auch die deutsche Sprache nicht überall dem deutschen Handel auf dem Fuß folgt, so kann es doch zweckmäßig sein, sie dort zu fördern, wo der deutsche Export und die deutsche Entwicklungshilfe Schwerpunkte gebildet haben" (ebd.: 15). Kennzeichnend für die Ausrichtung der bundesdeutschen Kulturaußenpolitik dieser Phase dürfte deswegen auch das mehrfach verbreitete prägnante Zitat von Barthold C. Witte, von 1983 bis 1991 Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, sein: „Wer Deutsch spricht, kauft auch Deutsch", ein Zitat, von dem Glück und Sauer (1997: 7) berichten, dass es „in der Presseberichterstattung die Runde [machte]". Weniger plakativ hat Witte es 1986 in einer Rede vor dem amerikani-

schen Deutschlehrerverband (AATG), der zum zweiten Mal in Deutschland (West-Berlin) tagte, zum Ausdruck gebracht:

> Auch heute und morgen gelten die politischen und wirtschaftlichen Gründe für eine aktive Sprachpolitik fort. Unsere auf Dialog, Verständigung und Zusammenarbeit gerichtete Außenpolitik hat es leichter dort, wo die meinungsführenden und entscheidenden Schichten und Gruppen dem Deutschen nicht fremd gegenüberstehen, sondern mit uns in unserer Sprache reden und unsere öffentliche Diskussion unmittelbar verfolgen können. Wer Deutschland und seine Sprache kennt, ist darüber hinaus dem deutschen Außenhandel ein besserer Partner als derjenige, der sprachlich anderweitig orientiert ist. (Witte 1987: 340)

Dabei geht Witte allerdings auch auf die bereits zu der Zeit offensichtliche weltweite Dominanz des Englischen ein und erwähnt einflussreiche Stimmen, die „die übermächtige Rolle des Englischen [betonen], gegen die zu fechten nicht einmal ein Don Quijote sich verstehen könne" (ebd.). Diese Betonung der Bedeutung des Englischen fand dann auch ihren Ausdruck im Auftreten deutscher Politiker und Politikerinnen sowie Diplomaten und Diplomatinnen, die auch „bei ausdrücklich aus dem Publikum geäußertem Begehren, Deutsch zu sprechen, […] auf in Deutsch gestellte Fragen eisern nur auf Englisch [antworten]" (Ammon 2015: 813). Dies gilt wie mehrfach belegt offensichtlich auch für Reden vor ausländischen Germanisten und Germanistinnen und/oder Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen (ebd.).

Bemerkenswerterweise teilt Witte in seiner Analyse mit, dass zum Zeitpunkt der Rede (1986) schätzungsweise 15–16 Millionen Menschen im Ausland Deutsch lernen (Witte 1987: 340), was ziemlich genau der gegenwärtig erfassten Zahl an Lernenden des Deutschen als Fremdsprache entspricht (Auswärtiges Amt 2020).

Allerdings erfährt die AKPB in den achtziger Jahren eine neue Ausrichtung. Sigrid Weigel konstatiert in ihrer Analyse:

> 1982 dann erhielt die AKBP durch die Verknüpfung mit den Zielen der „Dritte-Welt-Politik" eine entsprechende Ausrichtung: „kulturelle Zusammenarbeit zwischen Industrie- und Entwicklungsländern" zur Unterstützung der „Entwicklungs- und Emanzipationsprozesse" der letzteren. Motiviert durch das Scheitern des Prinzips der „Hilfe zur Selbsthilfe" sollten die Kräfte zur Selbsthilfe mit dem Instrument der Kulturpolitik gestärkt werden. (Weigel 2019: 16f.)

2.2.1 Zum Diskurs über Landeskunde und ihre Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache von 1968 bis 1990

In dem Zeitraum von 1968 bis 1990 existiert nun seit Anfang der achtziger Jahre das Fach Deutsch als Fremdsprache an westdeutschen Hochschulen, dessen Entstehungsgeschichte und Konstituierung in Henrici/Koreik (1994a) einleitend in einem umfassenden Sammelband beleuchtet wird, indem darin deren maßgebliche „Gründungsartikel" anschließend dokumentiert werden konnten (Henrici/Koreik 1994b). Auch wenn in den frühen achtziger Jahren bereits eine Diskussion über Landeskunde und ihre Vermittlung zu konstatieren ist, die auf Deutsch als Fremdsprache Bezug nimmt, lässt sich feststellen, dass sie im Wesentlichen zunächst aber aus der Diskussion anderer Philologien (Anglistik, Romanistik) gespeist wird und häufig auch aus dem Umfeld des AKDaF (Aktionskreis Deutsch als Fremdsprache, nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen aktuellen Schweizer Aktionskreis), dem Vorgänger des FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache) stammt. Exemplarisch steht hierfür der Artikel zur Landeskunde von Hartmut Delmas und Klaus Vorderwülbecke in einer ersten „Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache" (Ehnert 1982), in dem als Ziel formuliert wird, „ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln" (Delmas/Vorderwülbecke, 1982: 202), was in gewisser Weise auch den Zielsetzungen der AKP entsprach.

Es drehte sich in der Fachdiskussion der achtziger Jahre vornehmlich immer noch um die Frage, ob die Landeskunde eine „Kontextwissenschaft" (S. J. Schmidt 1973) sei, wieviel aufklärerisches und emanzipatorisches Potenzial (Bock 1974) in ihr stecke oder ob wie in den *Stuttgarter Thesen* (1982) formuliert eine „transnationale Dimensionierung der Landeskunde" gefordert werden könne oder müsse (vgl. hierzu Fornoff 2016: 17ff.). Eine Auseinandersetzung mit den Zielen der AKP fand nicht statt.

Allerdings rückten ab den 1970er Jahren zunehmend sprachenpolitische Fragen auch in den Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. 1974 wurden auf Initiative des Auswärtigen Amtes einige Wissenschaftler und Vertreter (es waren nur Männer) von Mittlerorganisationen gezielt damit beauftragt, DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Ausland zu begutachten. Dabei ging es um die Themenbereiche Linguistik, Didaktik und Themenplanung, womit eben auch die Landeskunde ins Spiel kam (vgl. hierzu ausführlicher Krumm 2021: 68f.). Die darauf folgende Tagung fand in Mannheim statt, weswegen die Ergebnisse als *Mannheimer Gutachten* bekannt wurden (Engel u. a. 1977, Band 1 und Engel u. a. 1979, Band 2).

In Band 1 heißt es in der zur Begutachtung erstellten Kriterienliste: „Ungeachtet der Frage, wie die Lehrwerksautoren zur Auswahl, Strukturierung und Vermittlung von Textinhalten stehen, muß der Beurteiler davon ausgehen, daß mit sämt-

lichen Texten eines Lehrwerks zugleich Informationen über die zielsprachliche Kultur, ihre Gesellschaft usw. gegeben werden." (Engel u. a. 1977: 37)

Außerdem wurde mit der Veröffentlichung von Herbert Christ (1980) zu *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik* die politische Dimension von Fremdspracheunterricht zu einem Thema in allen Philologien und damit auch in dem sich gerade etablierenden Fach DaF.

2.3 Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik von 1991 bis 2022

Mit dem „Mauerfall" von 1989 und der sich anschließenden Auflösung der Sowjetunion sowie der Transformation vieler osteuropäischer Staaten ergab sich auch für Deutsch als Fremdsprache (und Deutsch als Zweitsprache) eine neue Situation. Entsprechend heißt es 1993 in einer Verlautbarung der Bundesregierung: „Bis zur deutschen Vereinigung war der Deutschunterricht in den Staaten Mittel- und Osteuropas und in der ehemaligen Sowjetunion weitestgehend der DDR vorbehalten. Die aus der Vereinigung resultierende Chance für die deutsche Sprache hat die Bundesregierung nach besten Kräften genutzt" (Drucksache 12/6504: 6). Die gestiegene Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache wird vor allem so erklärt: „Attraktiv sind Kenntnisse der deutschen Sprache vor allem im Wirtschafts- und Handelsbereich. In den Reformstaaten Mittel- und Osteuropas eröffnen Deutschkenntnisse überdurchschnittliche Berufs- und Verdienstchancen" (ebd.: 9). Dieser zunächst positive Trend konnte nicht aufrechterhalten werden. In der Datenerhebung zu „Deutsch als Fremdsprache weltweit" von 2015 (Auswärtiges Amt 2015: 6) heißt es: „2015 gibt es nach der aktuellen Erhebung weltweit rund 15,4 Millionen Deutschlernende. Damit ist die rückläufige Entwicklung gestoppt, die bis 2010 zu beobachten war (2000: 20,1 Mio., 2005: 16,7 Mio., 2010: 14,7 Mio., 2010 mit Deutschlernenden an den Goethe-Instituten 14,9 Mio.)." Bedeutsam für den Rückgang war dabei die Situation genau in den Ländern der Welt, in denen nach der „Vereinigung" der beiden deutschen Staaten ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen war.

> Ein Einbruch der Zahl der Deutschlernenden ist allerdings in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) zu verzeichnen. Weltweit bestätigt sich gleichzeitig die Entwicklung, dass Deutsch mehrheitlich als 2. Fremdsprache gelernt wird und die Förderung von Mehrsprachigkeit in Bildungssystemen für Deutsch daher von entscheidender Bedeutung ist. (Auswärtiges Amt 2015: 6)

Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten stieg zunächst aber nicht nur die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache, sondern änderte sich auch die Zielsetzung der AKBP. Weigel stellt hierzu fest:

> Als im Zuge des Vereinigungsprozesses 1990 ein neues ‚Gesetz über den Auswärtigen Dienst' verabschiedet worden war, traten universelle Ziele – wie Friedenssicherung, Menschenrechte, Völkerrecht, Erhaltung der Lebensgrundlagen – an die Stelle des bis 1989 dominierenden Wettbewerbs der Systeme. (Weigel 2019: 18)

Entsprechend heißt es in der sich auch darauf beziehenden Bundestagsdrucksache von 1993 „Das Bild des vereinten Deutschland als Kulturnation in einer sich wandelnden Welt" folgendermaßen:

> Die Auswärtige Kulturpolitik ist an den Zielen der Außenpolitik orientiert. Sie dient dem politischen Zusammenwachsen Europas, der Friedenssicherung und muß einen Beitrag zum Interessenausgleich zwischen Industrie- und Entwicklungsländern leisten. Auswärtige Kulturpolitik versteht sich nicht als einseitiger „Kulturexport" von Sprache, Wissenschaft, Kultur oder Kunst, sondern orientiert sich an dem Grundsatz kultureller Wechselbeziehungen und partnerschaftlicher Zusammenarbeit („Zweibahnstraße") im Sinne einer gegenseitigen Bereicherung nationaler Kulturtraditionen. Für die Auswärtige Kulturpolitik gilt ein erweiterter Kulturbegriff, der alle geistigen Werte erfaßt. Hierzu gehören kulturelle und gesellschaftliche Beziehungen, wissenschaftliche und technische Kooperation und auch die Bildungshilfe für Entwicklungsländer. Dem Ziel, das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland in der Welt durch die Darstellung ihres kulturellen Lebens und ihrer kulturellen Leistungen zu mehren und um Sympathie für unser Land zu werben, dient die Vermittlung eines ausgewogenen, wirklichkeitsnahen, der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Realität entsprechenden Deutschland-Bildes, das die Gegenwart vor dem Hintergrund unserer Geschichte richtig erfaßt und darstellt. (Drucksache 12/6504, 22.12.1993: 3)

Diese letztlich aber geringfügigen Veränderungen in den Zielsetzungen der AKBP gegenüber denen der achtziger Jahre sind auch ein Reflex auf das größer gewordene Deutschland, welches im Ausland durchaus auch Ängste auslöste. Dies wird auch direkt formuliert und zudem darauf hingewiesen, dass „rechtsextreme Gewaltkriminalität gegen Ausländer" zugenommen habe und die Schändung jüdischer Friedhöfe und Gedenkstätten für negative Schlagzeilen gesorgt habe (ebd.).

Zurecht hält Putzier (2015: 50) fest, dass der 1978 verabschiedete *Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik* (Bundesregierung 1978) bis Ende 1999 die verbindliche Grundlage konkreter bundesdeutscher Auswärtiger Kulturpolitik blieb. Dies gilt, auch wenn „Friedenssicherung", „Menschenrechte" oder ein „Interessenausgleich zwischen Industrie- und Entwicklungsländern" explizit verstärkt in den Vordergrund rückte. Sehr konkret waren nach der Vereinigung der beiden

deutschen Staaten hingegen die geforderten und zügig eingeleiteten Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache, die auf Jahre hinaus sehr folgenreich waren.[2]

Die viel zitierte *Konzeption 2000* des Auswärtigen Amtes (z. B. Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste 2007; Harnischfeger 2002: 1; Putzier 2015: 51; Zimmermann 2020: 90) ist unter den jeweils angegebenen Netzadressen aktuell nicht mehr erreichbar und auch eine intensive Internetrecherche führt nicht zum Ziel, was verwunderlich ist, da andere Dokumente zur AKBP wie (Bundestags)Drucksachen schnell auffindbar sind. Zentrale Stichworte in der Konzeption 2000 sind: „Sicherung des Friedens, Konfliktverhütung, Verwirklichung der Menschenrechte, partnerschaftliche Zusammenarbeit." Hervorgehoben wird die Wertevermittlung. Konkret heißt es unter Punkt 2: „In Fragen der Demokratieförderung, Verwirklichung der Menschenrechte, Nachhaltigkeit des Wachstums, Teilhabe am wissenschaftlich-technologischen Fortschritt, Armutsbekämpfung oder Schutz der natürlichen Ressourcen bezieht sie [d. h. die Auswärtige Kulturpolitik] eindeutig Position." Letztlich neu ist die Tatsache, dass – sicherlich auch wegen eingeschränkter Finanzen[3] – ein Zurücktreten des Staates initiiert wird. Horst Harnischfeger, der ehemalige Generalsekretär des Goethe-Instituts, kommentierte es folgendermaßen:

> Und institutionell werden vermehrt Mischformen der öffentlichen und privaten Trägerschaft von kulturellen Aktivitäten empfohlen. Kurz: dies ist im Ansatz ein Konzept, das nicht auf die Selbstrepräsentation des Staates aus ist, sondern darauf, eine Infrastruktur für die Bürger zur Verfügung zu stellen und, wo nötig, Katalysator-Effekte oder private Initiativen zu erzeugen und zu ermutigen. (Harnischfeger 2002: 7)

---

[2] „Die aus der Vereinigung resultierende Chance für die deutsche Sprache hat die Bundesregierung nach besten Kräften genutzt. Das traditionelle Sprachinstrumentarium im Rahmen unserer Auswärtigen Kulturpolitik – vor allem Deutschlehrerfortbildung durch Kurse, Beratung und Lehrbuchmuster – wurde durch Übernahme sinnvoller Aktivitäten der ehemaligen DDR ergänzt. In erster Linie waren dies der Einsatz von Lehrern an Schulen und Fortbildungseinrichtungen sowie die Lehrbuchversorgung im größeren Umfang. Auch die Zahl der Lektoren wurde beträchtlich erhöht: 1989 waren 121 Lektoren der DDR und 27 aus der Bundesrepublik Deutschland in den MOE-Staaten im Einsatz, 1991 waren es 87 und 1993 insgesamt 114 Lektoren. Das Goethe-Institut hat die Verpflichtung der früheren DDR für 400 Fortbildungsstipendien für ausländische Deutschlehrer übernommen sowie in Nachfolge zu früheren DDR-Lektorenstellen 25 Planstellen für pädagogische Verbindungsarbeit neu in seinen Wirtschaftsplan eingebracht." (Drucksache 12/6504, 22.12.1993: 6)

[3] Nicht erwähnt wird in den meisten Kommentaren zur *Konzeption 2000* aus der Ägide des Außenministers Joschka Fischer, dass diese in zum Teil drastischen Sparmaßnahmen mündete, die z. B. die Schließung zahlreicher Goethe-Institute weltweit beinhalteten.

Insgesamt wirft der wissenschaftliche Dienst des Bundestages, sieben Jahre nach der Veröffentlichung der *Konzeption 2000*, mit Bezug auf die Konzeption die Frage auf, wie die „Ziele und Grundsätze der Auswärtigen Kulturpolitik in Zeiten begrenzter finanzieller Ressourcen künftig umgesetzt werden kann" (Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste 2007: 6). Dabei gelte es auch zu klären, wie die Auswärtige Kulturpolitik Deutschlands mit den neuen weltpolitischen Herausforderungen umgehe, wie sie die rasante Entwicklung bei Kommunikationstechnologien und Medien in der Umsetzung ihrer Strategien berücksichtige und wie sie den Anforderungen des fortschreitenden europäischen Integrationsprozesses gerecht werden könne (ebd.).

„2008 rief das Auswärtige Amt", so Bauer „die Initiative ‚Schulen – Partner der Zukunft' (PASCH) ins Leben" und konstatiert, dass „daraus ein Netz aus weltweit mehr als 1.800 Partnerschulen ‚mit besonderer Deutschlandbindung' gewachsen [sei], das jungen Menschen den Zugang zur deutschen Sprache und Bildung ermöglichen soll" (Bauer 2021: 53). Dies scheint tatsächlich, auch wenn je nach Land unterschiedlich verlaufen, eine Erfolgsgeschichte der AKBP geworden zu sein, wenn man zahlreichen Berichten aus unterschiedlichen Ländern folgt. Wenn es z. B. bei Claudia Riemer heißt: „In einigen Ländern (wie z. B. China) ist in den letzten Jahren ein fulminanter Ausbau der Hochschulgermanistik und der Deutschlernangebote an den Hochschulen zu beobachten" (Riemer 2019: 9), dann wäre diese rasante Entwicklung trotz gestiegener Nachfrage und chinesischen Initiativen ohne die deutsche Förderung an Schulen so nicht denkbar gewesen. In der Datenerhebung 2015 „Deutsch weltweit" heißt es sieben Jahre später:

> An den Mittelschulen ist Deutsch mit steigender Tendenz die am meisten gelernte europäische Fremdsprache (abgesehen von Englisch). Derzeit bieten 123 Schulen im ganzen Land das Fach Deutsch an. Mit Ausnahme von Hongkong werden alle vom Goethe-Institut und der ZfA betreut. Dies steht auch im Zusammenhang mit dem Beginn und der Ausweitung der PASCH-Initiative […]. (Auswärtiges Amt 2015: 29)

Mit der Konzeption „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten" von 2011 wurden Veränderungen in der Ausrichtung vorgenommen. Alleine eine Große Anfrage im Bundestag deutet dies an, wenn es schon in der Anfrage folgendermaßen (Drucksache 17/9839: 1) heißt:

> Mit diesem Konzept zeichnet sich ein Paradigmenwechsel der grundlegenden Strategien der AKBP ab. Das Konzept des Auswärtigen Amts definiert AKBP explizit als „Cultural Diplomacy". In diesem Sinne wird die AKBP als ein Instrument der Interessenvertretung in der deutschen Außenpolitik verstanden – im Dienst der Diplomatie.

In der Antwort der Bundesregierung heißt es dann jedoch umgehend auf der folgenden Seite, dass die Sorge vor einem grundlegenden Paradigmenwechsel unbegründet sei, man lediglich angesichts „des vielfachen und tiefgreifenden Wandels, den die Welt im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts durch die voranschreitende Globalisierung" erfahren habe, es für angebracht gehalten habe, „notwendige Schlussfolgerungen zu ziehen. Europa zu stärken, den Frieden zu sichern sowie die Globalisierung mit alten Freunden und neuen Partnern verantwortungsvoll zu gestalten" (ebd.).

Bereits der Titel der vom Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in Auftrag gegebenen Studie von Sigrid Weigel *Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur* (2019) deutet eine Kursänderung an. In einer umfassenden und lesenswerten Analyse der Aussagen zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD von 2018 unter der Überschrift „2014ff.: Neuausrichtung AKBP 2020" (Weigel 2019: 21ff.) richtet die Verfasserin den Blick auf neue Tendenzen, nachdem sie das vorangegangene Kapitel mit folgender die Kernpunkte hervorhebenden Feststellung abgeschlossen hatte:

> *Das größte Hindernis für die Ziele der AKBP ist der zunehmende Glaubwürdigkeitsverlust der deutschen Innenpolitik und der deutschen EU-Politik, bei der die Orientierung an Lobby-Interessen der deutschen Industrie die hehren Grundsätze der Programmpapiere konterkariert.* (Weigel 2019: 21, Hervorh. i. O.)

Die Probleme einer deutschen Kulturaußen- und Bildungspolitik hätten, so Weigel,

> sich vor dem Hintergrund beschleunigter Globalisierung, der Verschärfung negativer Auswirkungen der Politik transnationaler Konzerne, der weltweiten Flüchtlingsbewegungen, des Terrorismus, der Digitalisierung, der Einschränkung zivilgesellschaftlicher Räume und unter dem Eindruck, dass sich ‚die Welt in einem permanenten Krisenmodus befindet', noch verschärft. (Weigel 2019: 21)

Und genau das wird zumindest ansatzweise deutlich, wenn man sich eine zentrale Aussage aus dem Koalitionsvertrag von 2018 vergegenwärtigt:

> Der härter werdende globale Wettbewerb um Köpfe, Ideen und Werte verdeutlicht die wichtige Aufgabe der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) für Deutschlands Ansehen und Einfluss in der Welt. Sie ist integraler Bestandteil unserer Außenpolitik. Wir wollen in dieser Legislaturperiode die Mittel für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik erhöhen. (Koalitionsvertrag 2018: 153)

Damit würden, so Weigel (2019: 29) die „Dilemmata der deutschen Außenpolitik – zwischen den internationalen Wettbewerbsinteressen Deutschlands und der

internationalen Verantwortung für globale ordnungspolitische Ziele" offensichtlich. Zu den globalen Zielen zählt sie vor allem die Stärkung des Völkerrechts, die Unterstützung von Transformations- und Demokratieprozessen, den Einsatz für nachhaltiges, ressourcenschonendes Wirtschaften, Krisenprävention und Mediation (ebd.) oder Maßnahmen gegen „die Schattensouveränität transnationaler Konzerne und den Kontrollverlust der Politik über die Finanzmärkte" (Weigel 2019: 7).

Bei derartig umfassenden Zielsetzungen ist einerseits klar, dass damit die Kulturpolitik nicht nur grundsätzlich an ihre Grenzen stößt, sondern nur noch ressortübergreifend behandelt werden und andererseits nicht mehr als eine rein nationale Aufgabe gesehen werden kann. Folgerichtig haben Schlagworte wie „Soft Power", „Cultural Diplomacy" oder „Wettbewerb der Narrative" Konjunktur. Zugleich wird die transnationale Dimension in den Vordergrund gerückt, die auch eine stärkere Betonung Europas beinhaltet oder konkret mit der Zusammenlegung von Kulturinstituten (in erster Linie mit Frankreich) ins Gespräch gebracht wird.

Im „24. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für das Jahr 2020" (AKBP 2020), der stark auch von Einzelberichten über die Corona-Maßnahmen geprägt ist, heißt es dann im kurzen Kapitel „Ziele und Aufgaben der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und der Strategischen Kommunikation" recht allgemein:

> Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik ist Teil der Friedenspolitik der Bundesrepublik Deutschland. Sie steht in der Tradition einer „**Außenpolitik der Gesellschaften**" und will diese ermöglichen. Ihr Ziel ist es, durch internationalen Austausch von Kultur und Bildung gegenseitiges Verständnis zu schaffen, für unser Land zu werben und internationale Teilhabe am gesellschaftlichen Fortschritt in Kultur, Bildung und Wissenschaft zu ermöglichen. (24. Bericht der Bundesregierung, AKBP 2020: 8, Hervorh. i. O.)

Über die streckenweise deutlich in den Vordergrund gerückte Formel vom „Wettbewerb der Narrative", die in einem direkten Zusammenhang zu „fake news" und der Einflussnahme anderer Staaten, insbesondere Russlands, bei „Nachrichten" im Internet steht, hat Weigel allerdings ein klares Urteil gefällt:

> Führt der Fokus des Narrativs zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Art und Weise, wie sprachliche Deutungsmuster, Rhetorik, Sprachbilder u. a. das Bild historischer, sozialer und politischer Gegebenheiten prägen, so tendiert die Entdifferenzierung von Fiktion und Historiographie jedoch zur postmodernen Beliebigkeit. (Weigel 2019: 28)

2.3.1 Zum Diskurs über Landeskunde und ihre Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von 1991 bis 2022

Ein Überblick über den Diskussionsverlauf im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien über den Zeitraum von mehr als dreißig Jahren kann im Rahmen eines Artikels nur schlagwortartig erfolgen. Deswegen sei hier zunächst auf aktuelle Überblicksdarstellungen verwiesen (Altmayer 2021, Koreik/Fornoff 2020, Fornoff 2021 und Schweiger 2021) sowie auf eine rückblickende Zusammenfassung der Landeskundediskussion im Fach DaF/DaZ (Fornoff 2016: 13–43) und zudem betont, dass vorrangig lediglich den aktuellen Streitpunkten etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Zunächst lässt sich konstatieren, dass der Begriff des „Interkulturellen" in dieser Phase über eine lange Zeit eine herausragende Rolle spielte, wie schon Dietmar Rösler 1988 prophezeit hatte, als er feststellte, das „mit *interkulturell* nun eine neue Schublade – ein neuer Ansatz, eine neue Methode – geöffnet worden [sei], wozu die DaFler in den nächsten Jahren ihre akademischen Diskussionen führen können" (Rösler 1988: 221). Damit hat er zweifellos recht behalten, auch wenn er den tatsächlichen Zeitraum deutlich unterschätzt hat. „Schien die Etablierung des Interkulturalitätsansatzes zunächst eine Aufwertung der Landeskunde nach sich zu ziehen […]", so Fornoff 2016,

> so führte die Einbeziehung interkultureller Elemente in landeskundliche Modelle und Diskussionszusammenhänge zuletzt jedoch dazu, dass sprach- und kulturbezogene Lehr-, Lern- und Forschungsbereiche unterschiedslos ineinander überzugehen und die ohnehin schon diffusen Konturen der Landeskunde sich noch weiter aufzulösen drohten. (Fornoff 2016: 19)

Die Gegenüberstellung von „Eigenem" und „Fremdem" war, wenn auch nicht unbedingt in den sogenannten interkulturellen Lehrwerken wie „Sichtwechsel" oder „Sprachbrücke", so vor allem sicherlich im Unterricht zu oft geprägt von einer letztlich polarisierenden Gegenüberstellung, die von homogenen Nationalkulturen ausging, die so schon lange nicht mehr existieren. Entsprechend formulierte Adelheid Hu:

> die lange Zeit herrschende Vorstellung von Kulturen als kohärenten und voneinander abgrenzbaren Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika, die in Alltagstheorien auch durchaus immer noch lebendig ist, gilt weitgehend als obsolet. (2010: 1395 f.)

Was aber auf jeden Fall die Diskussion im Fach DaF/DaZ maßgeblich bestimmt hat, sind die Einflüsse, die (nicht nur) aus den Kulturwissenschaften stammen und mit dem Begriff *cultural turn* ihren Ausdruck fanden. Mit „Kultur" als Fokus – wie auch immer, enger oder weiter gefasst – ließen sich zahlreiche Themenbereiche

neu und durchaus innovativ beleuchten, was die akademische Welt befeuerte. Und schon 2001 schrieb Georg Bollenbeck unverblümt ironisch dazu folgendermaßen:

> Seit etwa fünfzehn Jahren gibt es im Ensemble fächerübergreifender Begriffe einen Star, der die wissenschaftlichen und publizistischen Debatten beherrscht, der immer wieder in Buchtiteln, in Denkschriften und auf Tagungen herbeizitiert wird. […] Dieser Star wirkt vielversprechend. Er verheißt dem verunsicherten Personal an den philosophischen Fakultäten wohlklingendes: Innovation, Modernität, Internationalität und Interdisziplinarität. […] Mit ihrem programmatischen Glanz wollen sich kürzungsbedrohte Fächer ein neues Image geben. Dafür sollen klangvolle Namen wie Cassirer, Foucault, Geertz, Simmel oder Warburg bürgen. Gerne beruft man sich auch auf ältere wie neuere Forschungsrichtungen, auf die Cultural Studies, den New Historicism, die Mentalitätsgeschichte oder die Anthropologie, die Kulturgeschichtsschreibung, die Kultursoziologie, die Theorie der symbolischen Formen. (Bollenbeck in der *Frankfurter Rundschau* vom 3.4.2001)

Dem stand allerdings schon früh die Beobachtung eines Historikers gegenüber:

> Unter den linken und liberalen Intellektuellen war Gesellschaftskritik, überhaupt das Denken in ‚Kategorien' der Gesellschaft, passé und galt als altmodisch; man wandte sich lieber der ‚Kultur', der Welt der Symbole und Imaginationen zu als den harschen materiellen Realitäten. (Nolte 2004: 40)

Und es war Manfred Kaluza, der es für unser Fach vielleicht am deutlichsten auf den Punkt gebracht hat, wenn er folgendes schrieb:

> Die Wucht, mit der der *Cultural turn* die Geistes- und Sozialwissenschaften traf, ließ auch die Fremdsprachenphilologien nicht unerschüttert. Kulturwissenschaftliche Konzepte und Begriffe finden Einlass vor allem in die traditionellen inhaltlichen Schwerpunkte einer Fremdsprachenphilologie, der Literatur, die in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt wird, und der Landeskunde […]. (Kaluza 2010: 27)

Sehr klar findet sich der diesbezügliche Einfluss in den Schriften von Claus Altmayer, der in unserem Fach am deutlichsten für den Begriff „Diskurse" steht und immer wieder den theoretischen Bezug zu Strömungen in den Kulturwissenschaften hergestellt hat. Es ist jetzt hier nicht der Ort darauf ausführlicher eingehen zu können, es sollen jedoch Kernthesen angerissen werden, die im Zusammenhang mit der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und den damit verbundenen Aufgaben im DaF/DaZ-Kontext stehen.

Ganz im Sinne einer verstärkt das Transnationale in den Vordergrund rückenden AKBP fordert Altmayer schon seit langem die Aufgabe der Kategorie „Nation", wenn er schreibt, dass „die Gegenstände des kulturbezogenen Ler-

nens nicht mehr an herkömmliche Konstrukte wie Land, Nationalstaat oder Territorium gebunden [werden], sondern an Sprache und (thematische) Diskurse" (Altmayer 2017: 13). Damit aktualisiert er eine Forderung, die er bereits 2004 in seiner Habilitationsschrift (Altmayer 2004: 458) in ähnlicher Weise erhoben hatte. Und schon 2009 hatte Althaus diese Forderung in Frage gestellt:

> Ob Altmayers Ausweg gelingt, Kultur ‚nicht primär auf Nationen bzw. Ethnien, sondern auf Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften zu beziehen und insbesondere die innere Heterogenität und Komplexität solcher Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften von vorn herein in den Begriff aufzunehmen', darf allerdings bezweifelt werden. (Althaus 2009: 138)

In einem noch vor Ausbruch der Corona-Pandemie und den darauffolgenden nationalen Maßnahmen (Grenzschließungen oder nationale Impf- und Einreisebestimmungen) und erst recht vor dem Überfall Russlands auf die Ukraine geschriebenen Artikel haben Fornoff/Koreik (2020) mit zahlreichen Argumenten darauf verwiesen, dass auch im 21. Jahrhundert die Nationalstaaten trotz sinkender Bedeutung weiterhin eine Wirkmächtigkeit haben, die auf lange Sicht noch bedeutsam sein wird. Aleida Assmann hat das in ihrem Buch „Die Wiedererfindung der Nation" zustimmend zitiert (2020: 88f.) und zahlreiche weitere Argumente angeführt, weswegen es vorschnell wäre, die Kategorie „Nation" aufzugeben. Dass insbesondere in der deutschen Diskussion zunehmend Stimmen laut werden (vielleicht inzwischen eher: laut wurden), denen nichts lieber wäre, als den Begriff der „Nation" ein für alle Mal zu verabschieden, zeigt – in einer durchaus paradoxalen Wendung – den nationalen Zuschnitt dieser Diskussion. Denn dass die Preisgabe des Nationsbegriffs in Nationalstaaten wie z. B. Großbritannien, Frankreich, Russland, China oder Indien in naher Zukunft zur Debatte stünde, erscheint gegenwärtig mehr als unwahrscheinlich (vgl. Fornoff/Koreik 2020: 50ff.).

Eine besonders substanzielle Auseinandersetzung mit dieser Thematik bietet Siegfried Gehrmann in seinem Grundsatzartikel *Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung* (2022). Eine seiner Kernaussagen lautet: „Dass sich im Kontext der Globalisierung Kulturen weltweit durchmischen und die Nationalstaaten an Souveränität verlieren, steht außer Frage. Dies bedeutet jedoch noch nicht, dass sie sich auflösen" (Gehrmann 2022: 56).

Ähnlich problematisch ist Altmayers seit etwa zwei Jahrzehnten immer wieder vorgebrachte Forderung, dass wir auf die Vermittlung von „Daten, Zahlen und Fakten" zu verzichten hätten, um auf Diskursfähigkeit und die Möglichkeit der Partizipation (Groenewold 2005) in der Zielsprachengesellschaft zu setzen. Er übergeht dabei, dass die Mehrheit der gut fünfzehn Millionen Deutschlernenden weltweit nur ein A1/A2-Niveau erreichen, auf dem eine diskursive Auseinandersetzung allein sprachlich schon unmöglich ist und zudem gerade bei Schü-

lerinnen und Schülern im jüngeren Alter (z. B. DaF im Gymnasium) das Weltwissen fehlt, um diskursive Auseinandersetzungen führen zu können. (97 Prozent der Deutschlernerinnen und -lerner lernen Deutsch in Schulen wie uns die Erhebungen von „Netzwerk Deutsch" von 2015 und 2020 verdeutlichen.)

Zudem bleibt bei ihm völlig unberücksichtigt, dass wir schon seit längerem in einer Zeit der „fake news", der „alternativen Fakten" (vgl. Koreik 2018: 40f. sowie Fornoff 2022: 110f.) und sehr oft landesspezifisch einseitigen Berichterstattung leben; eine Entwicklung, der wir im Fremdsprachenunterricht zumindest partiell etwas entgegensetzen können.

Letztlich nicht haltbar ist außerdem Altmayers mehrfach wiederholte kategorische Feststellung, dass auch kulturelles Lernen als „ein hochgradig individueller Prozess" zu sehen sei (z. B. Altmayer 2021: 389), ohne dabei Sozialisationsfaktoren wie schulisches Curriculum, medial beeinflusste Informationsvermittlung, familiäre Gespräche oder auch die Einflussnahme religiöser Institutionen zu berücksichtigen. Hierzu formuliert Gehrmann sehr deutlich:

> Das Aushandeln von Bedeutungen ist kein individueller Prozess, sondern basiert auf kollektiv geprägten gesellschaftlichen und historischen Erfahrungs- und Wahrnehmungskontexten der eigenen und der fremden Kultur und ist ohne die Vermittlung von ausreichenden Wissensgrundlagen über die Situierung der Diskursthemen in die eigene und fremde Kultur nicht möglich. Diese Kontexte müssen zunächst einmal für die Lernenden erschlossen werden, bevor das Deutungslernen einsetzen kann. (Gehrmann: 2022: 62)

Wichtig im Kontext des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der AKBP ist hingegen folgende Überlegung von Altmayer:

> Das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache ebenso wie die Beschäftigung mit der deutschsprachigen Kultur und Literatur sind in einer Region wie dem westlichen Afrika, aber ebenso gut in vielen anderen Weltregionen, etwa in Lateinamerika, Asien, teilweise auch in Mittel- und Osteuropa, Erbe und Teil einer spätkolonialen Praxis der bestehenden Bildungsinstitutionen, die vor allem auf institutioneller Ebene die bestehenden Machtasymmetrien und Abhängigkeiten verfestigt und legitimiert. Darüber hinaus spricht einiges dafür, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanistik auch auf einer inhaltlichen Ebene Teil einer postkolonialen Praxis in dem Sinn ist, dass es unreflektiert zur Perpetuierung kolonialer Diskurse und Denkmuster beiträgt, indem es z. B. den Zuwachs an Deutschlernenden in der Region uneingeschränkt begrüßt, ohne die damit einhergehenden sprachen-, kultur- und bildungspolitischen Abhängigkeiten und Ungleichheiten auch nur ansatzweise mit zu bedenken. (Altmayer 2018: 74)

Und völlig berechtigt ist seine daran anschließende Forderung: „Wir sollten" – so Altmayer – „diese Diskussion nicht allein den Praktiker:innen und Institutionen (GI, DAAD, ZfA, [Zentralstelle für das Auslandsschulwesen]) überlassen" (Altmayer 2018: 74).

Altmayer macht damit deutlich, woran es im Fach DaF/DaZ hapert. Wir haben uns schon viel zu lang nur auf immer kleinschrittigere empirische Untersuchungen zum Spracherwerb oder zum Unterrichtsgeschehen kapriziert, was aus karrieretechnischen Gründen in unserer akademischen Welt absolut nachvollziehbar ist. Es besteht aber die Gefahr, dass das Fach DaF/DaZ damit zu sehr partikularistisch wird, ohne noch größere Zusammenhänge im Blick zu haben. Und genau das würde dem Fach, das sich mit Mühe erst Akzeptanz an den Hochschulen in Deutschland aber auch weltweit erarbeitet hat, zum Schaden gereichen. Eine Auseinandersetzung mit den innenpolitischen, aber eben auch außenpolitischen Implikationen für unser Fach gehört zwangsläufig dazu. Dafür bedürfte es jedoch nicht nur einzelner Artikel wie z. B. *Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Hille 2012) oder die Beiträge in dem Band *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen* (hrsg. von Hille et al. 2015) oder auch „*Geschichte und Umwelt" als Themen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache* (Koreik 2023), sondern auch fundamentalerer Studien, die auch in einem den eigentlichen Bereich des Spracherwerbs übergreifenden Sinn zu einer Positionierung unseres Fachs beitragen und uns inhaltlich voranbringen.

Wenn es bei Weigel mit Blick auf die teils in Nuancen teils deutlicher vorgenommenen Änderungen in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik heißt, dass „die jeweiligen Veränderungen und Zäsuren der weltpolitischen Lage sichtlich ihren Niederschlag" (2019: 14) finden, dann bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen Russlands Überfall auf die Ukraine oder Chinas imperiale Politik mit aggressiven Drohungen gegenüber Taiwan sowie die weiterhin auf eine dominante Position in der Welt ausgerichtete Politik der USA haben werden, um zunächst nur die wichtigsten Faktoren zu benennen. Die nationale Politik Polens oder Ungarns, die Provokationen Nordkoreas oder auch die hindu-nationalistische Ausrichtung von Narendra Modi in Indien kämen hinzu. Es ließen sich ohne Schwierigkeiten noch weitere Beispiele anführen, die allesamt verdeutlichen, dass die Weltgemeinschaft noch weit entfernt von einem wirklich transnationalen Agieren ist. Allein die Schwierigkeiten tatsächlich fundamentaler und verbindlicher Absprachen angesichts der die Weltgemeinschaft bedrohenden Klimakatastrophe verdeutlichen dies leider nur allzu gut. Und es bleibt abzuwarten, ob die von Bundeskanzler Scholz ausgerufene „Zeitenwende" auch Auswirkungen auf die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik haben wird. Zudem stellt sich die Frage, wie sich die aktuell (im Februar 2023) angekündigte „feministische Außenpolitik" (Baerbock) auf die AKBP auswirken wird – und sei es nur auf eine verbindlicher gehandhabte gendergerechte Sprache.

Auch wenn die vorrangige Aufgabe im Fach DaF/DaZ die der Sprachvermittlung ist, werden wir uns auch den Fragestellungen, die durch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik gegeben sind, stellen müssen – allein schon, um zu dokumentieren, welche gesellschaftspolitische Relevanz unser Fach hat.

Literatur

Althaus, Hans-Joachim (2009): Was müsste man nicht alles wissen! – Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: Joachimsthaler, Jürgen / Kotte, Eugen (Hrsg.): Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis. München: Meidenbauer, S. 131–142.

Altmayer, Claus (2021): Interkulturalität. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 376–393.

Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Wegner, Anke / Dirim, İnçi, (Hrsg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 66–86.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (2021) (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler.

Ammon, Ulrich (2019): Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit – Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–24.

Ammon, Ulrich (2015): Politik der Förderung der deutschen Sprache in der Welt. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/München/Boston: de Gruyter, S. 1069–1154.

Ammon, Ulrich (2015) (Hrsg.): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/München/Boston: de Gruyter.

Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (2019) (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit – Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin/Boston: de Gruyter.

Assmann, Aleida (2020): Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen. München: Beck.

Auswärtiges Amt (2020) (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020.

Auswärtiges Amt (2015) (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.

Barkowski, Hans (2003): 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 30/6, S. 521–540.

Bauer, Gerd Ulrich (2011): Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und „Lebenselixier". Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie. München: Iudicium.

Bauer, Gerd Ulrich (2021): Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik: In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 50–59.

Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt (1985), Drucksache 10/6264, 24.10.86, Sachgebiet 22, Deutscher Bundestag, 10. Wahlperiode, Beschlußempfehlung und Bericht des Auswärtigen Ausschusses (3. Ausschuß) zu der Unterrichtung durch die Bundesregierung, – Drucksache 10/3784, https://dserver.bundestag.de/btd/10/062/1006264.pdf [16.01.2023].

Blei, Dagmar (2004): Rezension zu Martin Praxenthaler: Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 48–49.

Bock, Hans Manfred (1974): Zur Neudefinition landeskundlichen Erkenntnis-Interesses. In: Picht, Robert (Hrsg.): Perspektiven der Frankreichkunde: Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik. Tübingen: Niemeyer, S. 13–22.

Bollenbeck, Georg (2001): Produktive Verunsicherungen. Beharrung und Aufbruch: Zum Stand der kulturwissenschaftlichen Wende. In: Frankfurter Rundschau, 03.04.2001.

Bundesregierung (2021): 24. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für das Jahr 2020. Deutscher Bundestag. https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2460126/f65c6be22ce7974082d6cd01f555cbe8/akbp-bericht2020-data.pdf [16.01.2023].

Bundesregierung (1978): Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik in Schulwesen, Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit. Bundestagsdrucksache 8/2013. Deutscher Bundestag.

Christ, Herbert (1980): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cillia, Rudolf de (2019): Die Förderung der deutschen Sprache und Österreichs Auslandssprachen- und -kulturpolitik. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 37–52.

Delmas, Hartmut / Vorderwülbecke, Klaus (1982): Landeskunde. In: Ehnert, Rolf (Hrsg): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 159–196.

Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste (2007): Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland Überblick zentraler Problemstellungen einschließlich einer Auflistung der gegenwärtig vorliegenden Reformvorschläge.

Deutscher Bundestag (2012b): Drucksache 17/9839, https://dserver.bundestag.de/btd/17/098/1709839.pdf [15.02.2023].

Deutscher Bundestag (2012a): Drucksache 17/11981, https://dserver.bundestag.de/btd/17/119/1711981.pdf [16.01.2023].

Deutscher Bundestag (1993): Drucksache 12/6504 https://dserver.bundestag.de/btd/12/065/1206504.pdf [15.02.2023].

Deutscher Bundestag (1967): Drucksache V/2344 https://dserver.bundestag.de/btd/05/023/0502344.pdf [15.02.2023].

Engel, Ulrich / Halm, Wolfgang / Krumm, Hans-Jürgen / Ortmann, Wolf-Dieter / Picht, Robert / Rall, Dietrich / Schmidt, Walter / Stickel, Gerhard / Vorderwülbecke, Klaus / Wierlacher, Alois (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Bd. 1, 5. Aufl. 1981, Heidelberg: Groos.

Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Wierlacher, Alois (1979): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Bd. 2, 2. Auflage 1981, Heidelberg: Groos.

Fornoff, Roger (2022): Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreiks Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung. In: Gültekin-Karakoç, Nazan / Fornoff, Roger (Hrsg.): Beruf(ung) DaF/DaZ. Festschrift zum 65. Geburtstag von Uwe Koreik, Bd. 1. Göttingen: Universitätsverlag, S. 105–120.

Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (2021) (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 321–339.

Fornoff, Roger (2018): Migration, Demokratie, Werte: Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine theoretisch-empirische Studie. Baltmannsweiler: Schneider.

Fornoff, Roger / Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. In: Hägi-Mead, Sara / Middeke, Annegret / Schweiger, Hannes / Shafer, Naomi (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag, S. 37–67.

Freudenthal, Cynthia (2021): Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht. München: Iudicium.

Gehrmann, Siegfried (2022): Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung. In: Gültekin-Karakoç, Nazan / Fornoff, Roger (Hrsg.): Beruf(ung) DaF/DaZ. Festschrift zum 65. Geburtstag von Uwe Koreik, Bd. 1. Göttingen: Universitätsverlag, 47–68.

Glück, Helmut / Sauer, Wolfgang Werner (1997): Gegenwartsdeutsch. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Groenewold, Peter (2005): Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 32/6, S. 515–527.

Harnischfeger, Horst (2002): Die auswärtige Kulturpolitik vor einem Wendepunkt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. (o. S.). https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/25566/die-auswaertige-kulturpolitik-vor-einem-wendepunkt/ [16.01.2023].

Henrici, Gert / Koreik, Uwe (1994a): Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici, Gert / Koreik, Uwe (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–42.

Henrici, Gert / Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994b): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Herwarth, Hans Heinrich von (1965): Die Bedeutung des Kulturellen in den auswärtigen Beziehungen. In: Aus der Schule der Diplomatie. Beiträge zu Außenpolitik, Recht, Kultur, Menschenführung, Düsseldorf/Wien: Econ-Verlag, S. 403–412.

Hille, Almut (2012): Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: DaF-Werkstatt, Heft „Deutsch global. Wozu heute Deutsch lernen?“ 17–

18, S. 59–70. https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/institut/mitarbeiter/03_Downloads/daf-werkstatt_Globales-Lernen-im-Unterricht-DaF.pdf [16.01.2023].

Hille, Almut / Jambon, Sabine / Meyer, Marita (Hrsg.) (2015): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Houben, Carmela Ahokas (2003): Die Förderung der deutschen Sprache durch die Schweiz, Möglichkeiten und Einschränkungen. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), S. 1391–1402.

Kaluza, Manfred (2010): „…, dass es Menschen gibt, … die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern, …". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2, S. 25–42.

Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 19. Legislaturperiode (2018), Ein neuer Aufbruch für Europa, Eine neue Dynamik für Deutschland, Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018–03–14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1 [16.01.2023].

Koreik, Uwe (2023): „Geschichte und Umwelt" als Themen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven der Fachdiskussion. In: Constantinescu, Cezar / Czyzak, Olga / Nickel, Frank / Sato-Prinz, Manuela (Hrsg.): Literatur und Geschichte im DaF-Unterricht in Japan (= Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache 2/2023). Tokyo: Japanische Gesellschaft für Germanistik, S. 56–91. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jggdaf/2/0/2_56/_pdf/-char/en / [16.01.2023].

Koreik, Uwe (2021): Auswirkungen der Anglophonisierung auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft 7/2, S. 87–112.

Koreik, Uwe (2020): Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only? In: German as a Foreign Language 3, S. 35–52. http://www.gfl-journal.de/3–2020/Koreik.pdf [16.01.2023].

Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder' – Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 27–46.

Koreik, Uwe / Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25/1, S. 563–648. https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027 [16.01.2023].

Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Marx, Nicole (2015): Das DaZ ist dem DaF sein Tod? Zum Status der deutschen DaF-Studiengänge. In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (Hrsg.): „Das musst Du an Ruth fragen". Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215–228.

Nolte, Paul (2004): Generation Reform: Jenseits der blockierten Republik. München: Beck.

Praxenthaler, Martin (2002): Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Putzier, Agnieszka (2015): Auswärtige Sprachpolitik im Spannungsfeld von Politik, Verwaltung und Fremdsprachendidaktik. Wie sich ein Instrument zur Förderung von DaF in den EU-Institutionen gewandelt hat. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2909195/2909196/Agnieszka%20Putzier%20Dissertation%20Universit%C3%A4t%20Bielefeld.pdf [16.01.2023].

Reich, Hans (2010): Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter, (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), S. 63–72.

Riemer, Claudia (2019): Entwicklungslinien das Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir?. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): IDT 2017, Bd. 1 (= Hauptvorträge), S. 9–19.

Rösler, Dietmar (1988): Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, S. 221–237.

Schmidt, Siegfried J. (1974): „Landeskunde" als Kontextwissen: Ein Plädoyer für eine instrumentale Konzeption von „Landeskunde". In: Kummer, Manfred / Picht, Robert (Hrsg.): Curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde. Schriftenreihe des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, S. 16–39.

Schiedermair, Simone (2018) (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.

Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der ‚Landeskunde' und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 358–375.

VDLiA (1956): Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 3, Der Tagungsverlauf, S. 122–132.

VDLiA (1961): Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 1, Die deutsche Auslandsschule als Erscheinungsform deutscher Kulturarbeit. Auszug aus dem Vortrag von Legationsrat I R. von Lucius auf der Marburger Tagung des VdLiA, S. 296–301.

Voerkel, Paul (2018): Die deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik als Grundlage der Bildungskooperation mit Brasilien. In: Ecos de Linguagem 8, S. 133–144.

Weigel, Sigrid (2019): Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur. Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen. Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen e. V.).

Witte, Barthold C. (1987): Die deutsche Sprache in der Welt. In: The German Quarterly 60/2, S. 338–344.

Zimmermann, Olaf (2007): Das Schlimmste abgewendet, Gefahr noch nicht gebannt – Zur Finanzierung der Auswärtigen Kulturpolitik. In: Ebert, Johannes / Zimmermann, Olaf (Hrsg.): AKBP – Ein Rückblick. München: Goethe-Institut, S. 90–92.

Almut Hille

Ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff als Grundlage diskursorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven der Lehrkräftebildung

1. Der Kulturbegriff in der aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskussion

Grundlage eines Fremdsprachenunterrichts, als dessen übergreifende Zielsetzung eine Diskursfähigkeit bzw. eine Partizipationsfähigkeit der Lernenden an aktuellen Diskursen formuliert wird,[1] ist eine Auffassung von kulturellen Phänomenen nicht als objektiv und statisch, sondern als von Menschen durch sprachliches Handeln immer wieder neu hervorgebracht und mit Bedeutungen versehen. Ein solches Kulturverständnis ist in den Kultur- und Sozialwissenschaften in den letzten Jahren intensiv diskutiert und modelliert worden. So definiert Andreas Reckwitz in seiner Studie *Die Transformation der Kulturtheorien* (2006: 84) einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff, der Kultur beschreibt als einen „Komplex von Sinnsystemen oder […] von ‚symbolischen Ordnungen', mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken." Gefasst werden so die Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur, konkreter die diskursive Verfasstheit kultureller Phänomene, und das (eigene) sprachliche Handeln (vgl. auch König/Schädlich/Surkamp 2022: 5).

Ein Symposium an der Georg-August-Universität Göttingen im Jahr 2019 war den vielfältigen didaktischen und methodischen Implikationen und Herausforderungen gewidmet, die ein solcher Kulturbegriff und mit ihm die übergreifende Zielsetzung einer Diskursfähigkeit bzw. einer Partizipationsfähigkeit der Lernenden an aktuellen Diskursen für den Fremdsprachenunterricht bergen. Anliegen des Symposiums war es, sich eines Bereiches des Fremdsprachenunterrichts anzunehmen, in dem

> die theoretische Auseinandersetzung und praktische Umsetzung notorisch weit auseinander liegen. Während in der universitären Debatte essenzialisti-

[1] Vgl. auch den einleitenden Beitrag von Hille/Schiedermair in diesem Band.

> sche Kulturbegriffe immer stärker problematisiert werden, scheinen Verlage und Unterrichtspraxis an diesen Diskussionen kaum beteiligt. […] Es stellt sich die Frage, wie sich die häufig abstrakten, vom Alltagsverständnis von Kultur abweichenden Konzepte verdeutlichen lassen. Welcher kognitiven und reflexiven Kenntnisse und welcher fremdsprachlicher Voraussetzungen bedarf es dafür bei den Lernenden? Wie lassen sich kritische kulturdidaktische Konzepte […] umsetzen und wie kann eine kulturdidaktische Progression auf dem schmalen Grat zwischen didaktischer Reduktion und kultureller Essenzialisierung angelegt sein? (Ausschreibung des Symposiums)

Die Panels des Symposiums standen unter den Fragestellungen

- „Wofür" und „Wie" soll kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht stattfinden?
- „Was" können die Gegenstände sein?
- „Wer" lernt im Unterricht?
- „Durch wen" wird kulturelles Lernen initiiert, angeleitet und letztlich auch bewertet?

Diese Fragestellungen strukturieren als Kapitelüberschriften auch die im Jahr 2022 erschienene Dokumentation des Symposiums *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* und bündeln die jeweiligen Überlegungen zu einem anderen als einem rein „kognitiv-landeskundlichen" Lernen (vgl. König/Schädlich/Surkamp 2022: 16).

Im Mittelpunkt der Fragestellung „Durch wen wird kulturelles Lernen initiiert, angeleitet und letztlich auch bewertet?", auf die sich dieser Beitrag bezieht, stehen die Lehrkräfte und damit auch ihre Aus- und Fortbildung. Deutlich wurde in dem Panel und wird auch in den Beiträgen des Bandes, dass es in der fremdsprachendidaktischen Forschung einen Konsens darüber gibt, dass ein Kulturverständnis wie das einführend skizzierte zwar grundlegend für den Fremdsprachenunterricht sein sollte, dass es aber schwierig bleibt, dieses nachhaltig u. a. in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, in deren professionellem Handeln und damit auch in der Unterrichtspraxis zu verankern.

2. Zum Kulturverständnis von Lehrkräften – empirische Perspektiven

In ihrer Einführung zu dem Band *unterricht_kultur_theorie.* verweisen die Herausgeberinnen darauf, dass es einerseits vor allem von den kulturellen Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte abhänge, wie kulturelles Lernen im Unterricht stattfinde, andererseits aber entessenzialisierende, nicht

dichotomisierende Konzepte von Kultur bislang kaum im deklarativen und prozeduralen Wissen von (künftigen) Lehrkräften verankert seien. Erste empirische Studien und Beobachtungen im (Hoch-)Schulkontext würden zeigen, dass es Studierenden und (künftigen) Lehrkräften oft schwerfällt, von einem so genannten Alltagsverständnis von (nationalen) Kulturen, gefasst in objektiven statischen Gegebenheiten, abzurücken zugunsten eines Kulturbegriffs, der die diskursive Verfasstheit kultureller Phänomene fokussiert. Selbst wenn (künftige) Lehrkräfte kulturwissenschaftliche Kenntnisse im Studium erwerben und (später) in den Unterricht einfließen lassen wollen, fehle es ihnen oft an professionellem Handlungswissen und didaktischen Modellen, wie dies umzusetzen wäre (vgl. König/Schädlich/Surkamp 2022: 24f.). Gabriele Blell verweist in einem Beitrag des Bandes auf eine Masterarbeit, in der – als einem Format forschenden Lernens – universitäre und schulische Perspektiven auf kulturdidaktische Herangehensweisen im Fremdsprachenunterricht im Rahmen einer qualitativen Studie erhoben wurden. Anhand leitfadenzentrierter Interviews mit (künftigen) Lehrkräften wurde den Diskrepanzen zwischen der Kenntnis kulturwissenschaftlicher und -didaktischer Theorien einerseits und deren Verankerung in universitärer Lehre und Unterricht nachgegangen. Deutlich wird, dass ein essenzialisierendes Kulturverständnis spätestens in der Unterrichtspraxis wieder an Bedeutung gewinnt, wenn – nicht zuletzt anhand von Lehrwerken – Sitten, Bräuche und stereotype Zuweisungen als Repräsentationen von (nationalen) Kulturen zu kaum reflektierten Unterrichtsgegenständen werden (vgl. Blell/Hille 2022: 376ff.).

Es fällt (künftigen) Lehrkräften offensichtlich schwer, einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff tatsächlich für das eigene unterrichtliche Handeln zu operationalisieren, ihn als Grundlage eines diskursorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht für sich so weit aufzuschließen, dass die oben gestellten Fragen „Wofür?“ und „Wie?“, „Was?“, „Wer?“ und „Durch wen?“ klar zu beantworten oder zumindest produktiv zu reflektieren wären. Hier ist eine didaktische Modellbildung gefragt, die noch immer als Desiderat zu bezeichnen wäre. Als erste Schritte mögen die Beispiele eines reflektierenden, multiperspektivischen forschenden Lehrens und Lernens in der Lehrkräftebildung (vgl. etwa Heinemann 2015, Blell/Hille 2022, Mihan/Voerkel 2022, Schweiger 2022) gelten. Auf sie bezogen exploriert der folgende Beitrag, wie künftigen Lehrkräften „bereits im Studium aktuelle theoretisch fundierte Begriffe von Kultur soweit nahegebracht und mit einer kritischen Reflexion bestehender paradigmatischer Konzepte verbunden werden können, dass notwendige Paradigmenwechsel und didaktische Spielräume sichtbar werden“ und wie darüber hinaus „eine kritische und kenntnisgeleitete Reflexion vorhandener sowie die Erstellung und Erprobung eigener Lehr- und Lernmaterialien initiiert werden“ könnte (vgl. Blell/Hille 2022: 374f.).

Hannes Schweiger (2022: 388) weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Fragen hohe Anforderungen an Lehrkräfte stellt und in mehrfachem Sinne kulturreflexive Konzepte für die Aus- und Fortbildung erforderlich macht: (künftige) Lehrende müssen ihre eigenen Vorstellungen von Kultur und ihre Positionen in der Gesellschaft reflektieren und sie müssen lernen, wie sie kulturbezogene Lernprozesse mit dem Ziel der Erweiterung der Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe initiieren und mit Lernenden gemeinsam gestalten können. Mit der Reflexion der (eigenen) Positionen in der Gesellschaft rückt auch in den Blick, inwiefern sprachliches Handeln von Machtasymmetrien geprägt ist (vgl. auch König/Schädlich/Surkamp 2022: 5). Dies wäre, so wurde auch von Studierenden angemerkt, die an der im Folgenden dargestellten Seminarreihe teilgenommen haben, in entsprechenden Lehr- und Lernarrangements noch stärker zu fokussieren.

3. Eine Seminarreihe zu Grundlagen kulturellen Lernens im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin

Die betrachtete Reihe von zwei Seminaren „Kulturelles Lernen in DaF/DaZ“ und „Lehr- und Lernmaterialien“ im Modul „Kulturstudien/Kulturvermittlung“ des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin erstreckte sich über das Wintersemester 2021/2022 und das Sommersemester 2022. Ziel der Seminarreihe, angesiedelt im ersten und zweiten Fachsemester des genannten Masterstudiengangs, war eine Koordination zwischen kulturwissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Forschung sowie unterrichtspraktischen Perspektiven. Begleitend analysiert wurden von mir als Seminarleiterin die Seminarvoraussetzungen und -ergebnisse unter folgenden Fragestellungen:

a) Welche Vorstellungen/welches Verständnis von Kultur bringen Studierende in einen Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ mit?
b) Wie nehmen Studierende aktuelle forschungsbasierte Begriffe von Kultur (bedeutungs-, symbol- und wissensorientiert) und fremdsprachendidaktische Positionen zu Zielsetzungen von Unterricht (Partizipationsfähigkeit an Diskursen) auf? Sind sie für sie nachvollziehbar? Finden sie Eingang in ihr deklaratives Wissen?
c) Wie setzen Studierende ggf. diese Konzepte in der Konzeption eigener Unterrichtsmaterialien um? Überführen sie sie in prozedurales Wissen?

Ausgewertet werden die Seminarvoraussetzungen und -ergebnisse unter den genannten Fragestellungen hier anhand von drei Formaten:

- schriftlich festgehaltene eigene Definitionen des Begriffs „Kultur“ durch Studierende am Beginn des ersten Seminars „Kulturelles Lernen in DaF/DaZ“
- Essays unter der Fragestellung „(Wie) Kann ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache umgesetzt werden?“ am Ende des ersten Seminars
- eigene Unterrichtsmaterialien zu einem selbst gewählten Thema im zweiten Seminar „Lehr- und Lernmaterialien“.

3.1 Definitionen des Begriffs „Kultur“ durch Studierende

An dem Seminar „Kulturelles Lernen in DaF/DaZ“ im Wintersemester 2021/2022 nahmen 28 Studierende aus Afghanistan, Belarus, Bosnien und Herzegowina, Brasilien, China, Deutschland, Italien, Polen, Russland, der Schweiz, Serbien, der Türkei, den USA und Usbekistan teil.

Unter der o. g. Fragestellung a) wurden die Studierenden in der ersten Sitzung des Seminars mit der Frage „Was ist Kultur?“ konfrontiert, die sie in eigener Wahl individuell bzw. in Kleingruppen in einem Zeitrahmen von 10 min beantworten sollten, schriftlich auf vorbereiteten Arbeitsblättern und ohne Hilfsmittel für mögliche Recherchen. Die 18 Antworten werden hier wiedergegeben, ohne sprachliche Korrekturen:[2]

> „die ganze Welt, menschliche Kultur; ein Vordergrund; ein Speicherplatz, der aktive und passive Kenntnisse und Erfahrungen eines Volkes/einer Nation enthält; eine gemeinsam angenommene Version der Realität und der Geschichte; eine Weltanschauung, die das Handeln eines Volkes definiert; eine idealistische und nicht in der Realität existierende Vorstellung aller Fortschritten der Menschheit, mit einer Bewertung für jedes wichtiges Ereignis; ein Mythos, also; ein Katalog von Fehlern und Umgängen mit diesen Fehlern; Heterogenität; Konflikt; ‚Erbe‘ der Menschheit: Sprache, Kunst, Religion, Kriege, Ängste, Umgehensweisen, Geschmäcke“ (A 1)

> „Kultur ist meiner Meinung nach die Narration, welche von bestimmten Menschengruppen rund um bestimmte natürliche oder künstliche Phänomene entwickelt wird. Kultur ist ausschließlich menschlich und gehört nicht mit der Natur zusammen.“ (A 2)

> „Kultur = Kunst; Volk/Nation?; Gewohnheiten; sprachliches Verhalten; Traditionen; allgemeines Verhalten; Generationbeziehung; Denkweise (Mentalität); Einfluss der Geschichte; Politik; gemeinsame Eigenschaften (trotzdem keine Einheit)“ (A 3)

[2] Ich danke den Studierenden an dieser Stelle für ihr Einverständnis, ihre Arbeitsergebnisse für wissenschaftliche Reflexionen anonymisiert auswerten zu dürfen.

„Menschheit geprägt; immer entwickeln und erweitern im Lauf der Zeit; im verschiedenen Gesellschaften Prägung; Tradition unterschiedlicher Menschgruppen geprägt; geographisch, historisch speziell; über Generationen verteilen“ (A 4)

„Kultur = Literatur, Kunst, Film; ≠ Natur, menschengemacht; national?, zwischen Ethnien? soziale Gruppen, Zusammenschluss von mehreren Personen; Festlegen von bestimmten Regeln/Werten zum Zusammenleben; durch gemeinsame Sprache, Gewohnheiten, Religionen geprägt“ (A 5)

„Kultur: Das Zusammenleben von Menschen in einem Land, Gebiet, Region oder Raum, die sich nach bestimmten gemeinsamen Traditionen, Regeln und Ritualen orientieren, und die daraus entstehende Lebensform“ (A 6)

„Kultur ist ein Begriff, der viele Bedeutungen in mehreren Bereichen des menschlichen Lebens hat. Im engeren Sinn ist Kultur für mich die Gesamtheit der festen Formen der menschlichen Tätigkeit sowie der menschlichen Existenz. Kultur hat bestimmte Komponente wie Traditionen, Sitten, Bräuche, nationale Küche, Trachten, Ansichten und Gewohnheiten.“ (A 7)

„Kultur ist der materielle und geistige Reichtum, der von den Menschen im Laufe der sozialle und historische Entwicklung geschaffen wurde, z. B. Literatur, Kunst, Bildung, Wissenschaft, Sitten und Tradition usw.; viele Faktoren, einschließlich der Geschichte und Geografie des Landes; sogar politischen Strukturen beeinflussen die Zusammensetzung der Kultur; Die Menschen identifizieren sich miteinander in derselben Kultur. Und natürlich gehört das Alltagsleben der Menschen, nämlich Zivilisation auch zum Begriff „Kultur“. Verschieden Kulturen beeinflussen sich gegenseitig und interagieren miteinander, und diese Beziehung ist auch ein wichtiger Bestandteil der Kultur.“ (A 8)

„Kultur einer Nationalität; Kultur wird in einer langen Zeitraum langsam gebildet. Es hängt sich eng von Geschichte, Geographie und Sprache an. Es wird durch Literatur, Architektur, Bräuche, Lied usw. reflektiert oder kann man sagen, dass solche Dinge Medien des Kulturs sind.“ (A 9)

„Kultur: eine Mischung von Sprache, Religion (oder nicht religiös), Geschichte, Essen, Musik und Tanz bzw. die Verbindungen die sie alle miteinander haben. Menschlich gesehen ist Kultur einfach wie eine bestimmte Gruppe, mit einem ähnlichen oder gleichen Ethnischen Hintergrund, sich beherrschen, bzw. wie sie ihre Identität ausdrücken.“ (A 10)

„Ein unterscheidendes Merkmal, das je nach Definition der betreffenden Gruppe in verschiedenen Lebensbereichen ausgeprägt ist. Traditionen, Ge-

wohnheiten die Gemeinsamkeiten schaffen und von anderen Gruppen abgrenzen“ (A 11)

„1. Gemeinschaft, nationale Identifikation, Geschichte, Sprache, Werte, Kunst, kulturelle Relikte, Fest, Bildung; 2. menschliches Schaffen, Literatur, Musik“ (A 12)

„Was ist Kultur? Alles. Alles, was Menschen miteinander in Bezug aufeinander machen, im Ggs. zu Natur.“ (A 13)

„für eine ‚Gruppe‘ geltende Spezifika? → allerdings schwierig, da nicht auf alle Individuen einer Gruppe die zugeschriebenen Spezifika zutreffen (müssen) = Kultur = Zuschreibung(en) von außen? gemessen an was? → Quantitäten? Kultur steckt überall drin → vom Individuellen im einzelnen Menschen bis hin zu großen ‚Kollektiven‘; Kultur verbindet und grenzt ab; Verhältnis Individuum – Gruppe äußerst komplex; Kultur ist Menschen inhärent – ob sie wollen oder nicht → wie kann dann ‚objektiv‘ über sie reflektiert werden?“ (A 14)

„geschichtlich manifestierten Werte-/Moralvorstellungen innerhalb einer Gesellschaft; Traditionen (Feste, Bräuche, Kleidung, Musik) welche sich über mehrere Generationen hinweg etabliert haben; Sprache(n) einer Nation, inkl. Dialekte/Mundarten; Kunst, Musik, Bildhauerei, Architektur, Literatur, Theater, ‚die schönen Künste’; Wohn- und Familienformen; Essen und Trinken (typisch); Bildungsmöglichkeiten und wie sie sich historisch herausgebildet haben; Kollektiver Verhaltenskodex (Begrüßungen, Verabschiedungen, Kleidung etc.); Staatsformen/Staatsapparat und Ausprägungen (Legislative, Judikative, Exekutive); religiöse Ursprünge/Feiertage und deren Bedeutung“ (A 15)

„Alltagskultur/Essen/Familie/Beruf/Freizeit/Religion; Geschichtsbewusstsein; Theater, Kino, Musik, Literatur, Film; Sprache; Bräuche/Traditionen; Verhaltensweisen; Werte/Normen, Moralvorstellungen; ‚Gegenteil von Natur‘, kulturelle Tabus“ (A 16)

„von einer Gruppe geteilte Angewohnheiten/Werte/Geschichte/Normen; losgelöst von nationalen Grenzen → auch innerhalb eines Landes regionale Unterschiede; Kulturen beeinflussen einander (Globalisierung … Netflix); es gibt Traditionen, aber es kann neues dazu kommen, nicht starr“ (A 17)

„Geschichte, Literatur, Sprache, Musik, Lebensformen (Rituale, Bräuche, Tradition, Familie), Religion (Glaube), Gastronomie (Küche), Wissenschaft, Musik, Politik, Wirtschaft, Digitalisierung und Medien, Kunst, Theater; gemeinsame Aspekte, die von Menschengruppen innerhalb einer (oder mehreren Gesellschaften) geteilt, gelernt, geforscht, unterrichtet und erlebt werden; All das, was die Teilhabe an einer Gesellschaft ermöglicht“ (A 18)

Es zeigt sich, dass Studierende nicht einfach nur ein essenzialisierendes, dichotomisierendes (Alltags-)Verständnis von (nationalen) Kulturen, gefasst in objektiven statischen Gegebenheiten, mitbringen. Sie reflektieren auch, zum Teil in fragendem Gestus, die vielfältigen (Be-)Deutungsmöglichkeiten von Kultur und ihre Funktionen als Wissens- und Erfahrungsspeicher. Sie bezeichnen Kultur als (wandelbare) Grundlage des Handelns eines Volkes oder einer Gruppe, als Narration, aufgehoben in Traditionen, Sprache, Kunst, Religion, Literatur, Geschichte, Lebensformen, Regeln und Werten, Bildung, Wissenschaft, Küche und Architektur. Sie erfassen Aspekte der Partizipation und zukunftsweisende Komponenten wie Globalisierung und Digitalisierung, auch neue Distributionsmedien wie Netflix. Nicht deutlich wird die konstituierende Wirkung von Sprache, die Kultur in ihrer diskursiven Verfasstheit auch erschafft, nicht nur speichert. Sprache gilt, wenn überhaupt erwähnt, eher als Ausweis einer nationalen Verbindung, inklusive Dialekten und Mundarten (T 15).

Im weiteren Seminarverlauf wurden Kulturbegriffe von Edward B. Tylors häufig zitierter erster Definition von 1871[3] bis hin zu Andreas Reckwitz' oben formuliertem bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff (2006) diskutiert. Die Studierenden reflektierten anhand der von Reckwitz entworfenen Typologie von Kulturbegriffen, welche Begriffe, wenn auch sicher nicht trennscharf, ihren eigenen hier dargestellten Überlegungen zugrunde liegen und ob auch andere Kulturbegriffe für sie nachvollziehbar sind. Gemeinsam wurde überlegt, welcher Kulturbegriff bzw. welche Kulturbegriffe für die Unterrichtspraxis angemessen erscheinen und welche Konsequenzen sie für die Konzepte von Landeskunde bzw. kulturellem Lernen, für curriculare Planungen sowie didaktische und methodische Überlegungen haben.

In den nachfolgenden Seminarsitzungen wurden – auch mit Blicken in die Fachgeschichte – verschiedene Konzepte von Landeskunde bzw. kulturellem Lernen diskutiert, konkret eine kognitiv-informationsbezogene, eine kommunikativ-sprachbezogene, eine interkulturell orientierte sowie eine kulturwissenschaftlich bzw. diskursiv ausgerichtete Landeskunde (vgl. zusammenfassend Schweiger 2021: 360ff.). Analysiert wurden, soweit möglich, die ihnen zugrunde liegenden Kulturbegriffe sowie die Lehr- und Lernziele, Unterrichtsgegenstände und didaktischen Verortungen (vgl. auch Pauldrach 1992). Exemplarisch wurden ausgewählte Lehr- und Lernmaterialien wie *Zwischen den Kulturen* (1996), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (2007) oder *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2016), die explizit für das landes-

[3] „Culture or Civilisation, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society." (Edward B. Tylor: Primitive Cultures. 1871; zit. nach Fisch 1992: 757)

kundliche bzw. kulturelle Lernen im Unterricht konzipiert wurden, untersucht mit Blick auf die ihnen zugrunde liegenden Kulturbegriffe sowie die Dimensionen der Fragestellungen eines „Wofür?", „Wie?", „Was?", „Wer?" und „Durch wen?" landeskundlichen bzw. kulturellen Lernens. Die Studierenden haben Unterschiede, teilweise aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Lehr- und Lernmaterialien beobachtet und sie haben zumindest einige der vielfältigen didaktischen und methodischen Implikationen und Herausforderungen, welche die Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien mit sich bringt, nachvollziehen können. Betont wurde, dass die einzelnen ‚Ansätze' landeskundlichen bzw. kulturellen Lernens nicht deutlich voneinander getrennt nacheinander entwickelt und für den Unterricht prägend wurden, sondern bis heute nebeneinander existieren, teilweise auch existieren sollten. So kann etwa eine Auseinandersetzung mit Bedeutungs- und Symbolgehalten von kulturellen Phänomenen, Äußerungen in (aktuellen) Diskursen oder künstlerischen Artefakten nicht ohne eine angemessene Wissensgrundlage erfolgen.[4]

Besonders starkes Interesse der Studierenden fanden rassismuskritische, auch intersektionale Prämissen des Lehrens und Lernens, wie sie – geschult an den Postcolonial Studies – etwa in den Konzepten einer Migrationspädagogik (vgl. Mecheril, Hrsg. 2016) und eines einer Critical Whiteness verpflichteten, reflektierenden autoethnografischen Schreibens (vgl. Mihan/Voerkel 2022) aufgehoben sind. Entsprechende Lehr- und Lernmaterialien, die im Fremd- und Zweitsprachenunterricht oder in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften eingesetzt werden könnten, fehlen freilich noch weitgehend.[5]

Insgesamt ließ sich im Seminarverlauf beobachten, dass es den beteiligten Studierenden zu gelingen scheint, eine Annäherung an einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff als Grundlage eines Fremdsprachenunterrichts, dessen Zielsetzung in der Förderung einer Partizipationsfähigkeit der Lernenden an (aktuellen) Diskursen besteht, zu vollziehen und in ihr deklaratives Wissen aufzunehmen. Dies wurde anhand von abschließenden Essays der Studierenden weiter überprüft.

---

[4] Vgl. dazu auch den Beitrag von Koreik/Fornoff in diesem Band sowie Koreik/Fornoff (2020) und Koreik (2018).

[5] Vgl. auch König/Schädlich/Surkamp (2022: 19). Zu Fragen von Postkolonialität und Fremdsprachenunterricht bzw. zur – beispielsweise in den USA bereits wesentlich intensiver geführten – Debatte um eine de-colonization des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts vgl. auch den Beitrag Koreik/Fornoff in diesem Band und das Kapitel „Postkolonialität" in Hille/Schiedermair (2021).

3.2 Essays von Studierenden

In abschließenden, individuell verfassten Essays unter der Fragestellung „(Wie) Kann ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache umgesetzt werden?“ haben die Studierenden mehrheitlich zunächst ihre eigenen Vorstellungen und Begriffe von Kultur noch einmal reflektiert und nachfolgend erste Ideen für die Unterrichtspraxis entwickelt, teilweise auf der Folie bisheriger eigener Erfahrungen als Lernende des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache bzw. bereits als Lehrende.

Einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff als Grundlage kulturellen Lernens im DaF-/DaZ-U paraphrasieren sie für sich beispielsweise so:[6]

> „In zeitgenössischen Germanistikkursen und im DaF-Unterricht weltweit hat sich das traditionelle Fach „Landeskunde“ allmählich hin zu einem „kulturellen Lernen“ entwickelt. Während vor einigen Jahrzehnten „deutsche Landeskunde“ noch durch einen eingeschränkten, wissensorientierten Kulturbegriff gekennzeichnet war, der nationalbezogene (sog. landeskundliche) Themen und faktenorientiertes Wissen in fast ausschließlich geschriebenen Texten zur Folge hatte, orientiert sich das heutige kulturelle Lernen eher an einen erweiterten, aus den Kultur- und Sozialwissenschaften stammenden Kulturbegriff: Kultur wird nicht mehr als eine Auflistung von Merkmalen, Fakten, Daten, Errungenschaften und Literaturprodukten einer spezifischen begrenzten nationalen Gesellschaft oder einer darin lebenden eingeschränkten sozialen Gruppe angesehen, […].“ (E 1)

> „Wenn ich an Kultur denke, erinnere ich mich an die Worte des amerikanischen Ethnologen Clifford Geertz, der schrieb: „Die Kulturanalyse ist von Natur aus unvollständig. Und schlimmer noch, je tiefer sie geht, desto weniger vollständig ist sie.“ Kultur selbst ist ein äußerst komplexer Begriff. Ihre Definition ist sehr umfangreich, da der Terminus „Kultur“ nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Alltagssprache verwendet wird. Ich selbst habe schon früh von „Kultur“ gehört, als meine Mutter versuchte, mir gute Manieren beizubringen. Im Laufe der Zeit entdeckte ich immer neue Aspekte dieses Begriffs, und in meinem Erwachsenenleben begann ich, dieses Konzept aus wissenschaftlicher Sicht zu betrachten. Die Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen und Interpretationen hat mich wirklich überrascht.“ (E 2)

[6] Hier werden exemplarisch Auszüge aus Äußerungen von Studierenden präsentiert, auch sie sind sprachlich nicht bearbeitet worden.

„Es ist für mich sehr wichtig zu vermitteln, dass ‚Kulturen' keine homogenen Gemeinschaften sind. Für die eigene Kultur ist das eigentlich immer recht klar, aber wenn es um Unbekanntes geht, gerät man besonders leicht in die Versuchung von Verallgemeinerungen." (E 3)

„Der bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff richtet seinen Fokus auf die Gesamtheit menschlichen Verhaltens und den Vorstellungen, welche dahinterstehen und dem Handeln Sinn verleihen. Diese sind beispielsweise symbolische Ordnungen, Sinnsysteme, kulturelle Codes und Interpretationen der Welt, welche von einer bestimmten Gruppe verinnerlicht wurden. Ein solcher Kulturbegriff berücksichtigt, dass Kultur auch geistige und sogar soziale Dimensionen hat und ist außerdem nicht an bestimmte Völker oder Ethnien gebunden." (E 4)

Einige Studierende thematisieren auch eigene kulturelle Erfahrungen zur Veranschaulichung des Kulturbegriffs:

„Ein wichtiger Punkt davon ist das Desiderat, den Kulturbegriff von national-ethnischen Bestimmungen abzulösen. […] Beispielweise wirken und interferieren in einem Kollektiv wie der Bundesrepublik Deutschland oder einer Berliner Studenten-WG sehr viele kulturell bedingte Aspekte, die nicht lediglich als deutsche Kultur subsumiert werden können. Solche Tendenzen stehen mit der Globalisierung in Verbindung." (E 5)

„Jeder Mensch, der einmal in einem nicht-westlichen Land mit Freunden ‚Wer bin ich' oder ‚Tabu' gespielt hat, kennt das Erlebnis: Die Spieler*innen setzen ein Alltagswissen als selbstverständlich voraus, das man selber nicht hat, und umgekehrt. Bei diesem geteilten, als selbstverständlich vorausgesetzten Alltagswissen setzt der bedeutungsorientierte Kulturbegriff an, […] Der bedeutungsorientierte Ansatz geht im Gegensatz zur traditionellen Landeskunde nicht davon aus, dass die betreffende Kultur einfach ‚da ist' und man sie nur noch beschreiben, präsentieren und lernen muss." (E 6)

„Ich muss schon gestehen, dass bevor ich mein Master DaF hier in Berlin begann, hatte ich einige Gedanken daran gehabt, dass es mit dem „traditionellen" Curriculum für DaF/DaZ an den Bildungseinrichtungen was falsch ist. […] Damals hatte ich noch das unbewusste Gefühl von Freude, wenn ich mit solchen Themen wie „Umweltschutz", „Internationale Zusammenarbeit", „Familien und ihre verschiedene Forme" auseinandersetzen durfte, da es mit dem Gedanken begleitet wurde: „Schön, hier kann ich was wirklich Wichtiges beibringen, hier kann ich irgendwie Studierende dazu motivieren nach modernen und allen betroffenen Themen zu überlegen und etwas untersuchen, was wir bestimmt als „Europäisches Standard" erkennen". Ganz

> spannende Diskussionen führten wir zu Unverpacktläden (Zero Waste Shops), wie die funktionieren und warum wir in […] dazu keine Ahnung haben, zu Veganismus als ein alternativer Weg zum Umweltschutz, zu Feminismus, gleichgeschlechtliche Ehen und Männer im Elternurlaub. […] Keineswegs will ich unkorrekt verstanden werden, es ist wichtig und könnte auch in der faszinierenden sinnvollen Weise unterrichtet werden, was z. B. der Adler in dem deutschen Wappen oder Farben der Fahne bedeuten; oder wie die Hauptstädte der Bundesländer sind und wie viel Millionen Einwohner jedes Bundesland hat. Aber der Anteil solcher Themen war extrem überwiegend und für den erfolgreichen Unterricht nicht effizient, also man kann sicher behaupten, dass das Beibringen des Deutschen in Schulen meines Heimatslandes fast ausschließlich auf Landeskunde und „typisch Deutsch" konzentriert und das fand nicht nur ich, sondern auch Studierende selbst allzu genau langweilig und ineffizient. […] Schließlich, um meine Einführung zusammenzufassen und zu klären was ich eigentlich mitteilen wollte, bestimme ich, dass ich auf das während des Seminars „Kulturelles Lernen in DaF/DaZ" diskutierte Problem nicht nur als DaF Lernende, sondern auch Lehrkraft nebenbei gestoßen habe und jetzt fasziniert es mich, dass meine damaligen Zweifel und Enttäuschung eine feste theoretische Grundlage von Lehrwerken, Artikeln und Untersuchungen hat." (E 7)

Aus allen 28 eingereichten Essays spricht die Überzeugung, dass ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff Grundlage kulturellen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sein kann, ja sogar sein muss angesichts der globalisierten Gesellschaft(en) der Gegenwart. Diese aktuelle Perspektive wird vielfach explizit betont:

> „Gesellschaftliche Veränderungen in einer globalisierten Welt, die umfassende digitale Vernetzung und Migrationsbewegungen haben auch zu veränderten Ansprüchen an Kommunikation und Sprache, somit auch die Formen der Vermittlung von Sprache, geführt. Was früher im Fremdsprachenunterricht Landeskunde genannt wurde, kann zwar auch heute noch so heißen, hat aber einen inhaltlichen Wandel erfahren, der den Einsichten und Erkenntnissen des 21. Jahrhunderts Rechnung zu tragen versucht. […] Grundsätzlich ist ein kulturwissenschaftlicher Fremdsprachenunterricht auf der Basis eines solchen Kulturbegriffs durchaus zeitgemäß und wünschenswert. Er hat nicht mehr die eine homogenisierende Nationalkultur zum Gegenstand, sondern die Bedeutungszuschreibung und ihre Aushandlung in der zu erlernenden Sprache sowie die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, derer man sich in diesem Prozess bedient. Ziel eines solchen Unterrichts ist die Befähigung zur Teilhabe an Diskursen in der fremden Sprache, somit zum Mitwirken an der Gestaltung von Wirklichkeiten und

zu globaler Interaktion. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang außerdem auch die Erkenntnis, dass die kulturellen Ressourcen keineswegs nur der einen nationalen Tradition entnommen werden, denn Identitäten sind vielschichtig und ein Individuum bildet seine Ressourcen aus sehr unterschiedlichen lokalen, regionalen, familiären, milieuspezifischen, globalen, medialen und mehrsprachigen Diskursen. Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz sieht den Lernenden nicht mehr als Repräsentanten einer Nationalkultur, sondern als komplexes Individuum." (E 8)

„Aus meiner Sicht wäre heutzutage über solche Begriffe wie Nation bzw. Nationalität und Identität auf ethnischer und geographischer Ebene zu sprechen, obskur und unzeitgemäß. Da es in unserer globalisierten und technisch entwickelten Welt keine Kulturen in ihrer unveränderten ursprünglichen Form gibt. Und das zum Teil dank des Fremdsprachenlernens. Beim Fremdsprachenlernen lernt man nicht nur sprachliche Regularitäten und grammatische Kategorien, sondern die Kultur jeweiliger Sprache auch." (E 9)

„Mit der weltweiten Globalisierung und Digitalisierung ist eine neue Zeit gekommen, eine Zeit der Veränderung, die in alle Sphären des menschlichen Handelns eingedrungen ist. Das Internet bietet dem Unterricht so viele Möglichkeiten an. Das Erlernen einer Sprache wird durch das Internet und die Digitalisierung modernen, attraktiver, einfacher und vielseitiger gemacht. Man muss sich nicht mehr an veraltete Bildungsideale und Unterrichtsformen halten. […] In meinem Bachelor-Studium wollte ich mein vielfältiges Verständnis des Kulturbegriffs auch praktisch anwenden, aktuelle Themen und Diskurse in unserem DaF-Unterricht behandeln, aber auf große Zustimmung bin ich dabei nicht gestoßen. Das Problem waren nicht die Themen oder das Interesse meiner Kommiliton*innen, sondern das Interesse der Lehrenden bzw. Dozent*innen und Lektor*innen. Trotz vieler Diskussionsrunden, die wir in unserem DaF-Unterricht gemacht haben bzw. die wir selbstständig vorbereiten sollten, wurden Themen wie Gender, generische Maskulinum, Zugehörigkeit(en), Rassismus, Migration, Mehrsprachigkeit oder aktuelle politische Diskurse nicht mit Begeisterung angenommen. […] Unter Fremdsprachenunterricht verstand man hauptsächlich das faktische und enzyklopädische Lernen und nicht etwas viel größeres und breiteres. […] Diese Themen sind nicht leicht zu behandeln, es braucht Zeit fürs Umdenken, aber vielleicht könnten wir es als Lehrkräfte mit unserem eigenen Engagement schneller machen. […] In jedem Sprachniveau von A1 bis C2, kann man unabhängig davon, ob bedeutungs-, symbol- und wissensorientierte Kulturbegriffe in Lehrwerken erwähnt oder thematisiert werden, diese versuchen zu behandeln." (E 10)

Die Umsetzung eines bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriffs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache wird als komplex und herausfordernd bezeichnet, erschwert durch „die Komplexität der Welt, in der wir leben und der Identitäten, die wir sind" (E 8). Gerade bei einem niedrigen Sprachniveau bestehe „die Gefahr, nur an der Oberfläche kratzen zu können" (E 8). Unmöglich sei es aber nicht, früh ein diskursorientiertes kulturelles Lernen anzuregen. Wichtig seien dabei geeignete Materialien und ein reflektierendes Lehren und Lernen. Möglicherweise fehlendes Wissen muss im Unterricht zur Verfügung gestellt werden, es „muss aus dem Material erarbeitbar sein" (E 6) und das in einem fassbaren Umfang. Die „Unendlichkeit" des Wissens, auch die Komplexität von Wissensbeständen muss sinnvoll reduziert werden, sonst geht der Hypertext „immer weiter, jeder Hintergrund hat noch einen Hintergrund und so weiter" (E 6).

Die Überlegungen vieler Studierender gelten bereits an dieser Stelle den Unterrichtsgegenständen sowie den Lehr- und Lernmaterialien, die vielleicht selbst gestaltet oder modifiziert werden müssen, wenn sie etwa in Lehrwerken nicht angemessen zur Verfügung gestellt werden. Eine Studentin bspw. schreibt selbst einen Text, der – auch als „didaktischer Eingriff" (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 20f.)[7] – etwa in einem Lehrwerk A 1 stehen könnte zum Thema „Tagesablauf". Er unterläuft möglicherweise die Erwartungen von Lernenden, kehrt Gewohntes um und führt in aktuelle Diskurse um Geschlechterrollen und Familienkonstellationen ein.[8] Er beginnt so:

> Dienstagmorgen, 7:30 Uhr: Familie Müller sitzt gemeinsam am Tisch und frühstückt – bis auf Herrn Müller. Er ist in der Küche und bereitet alles vor. Frau Müller liest die Zeitung und möchte nicht gestört werden, weil ihr diese zehn Minuten am Morgen heilig sind und sie sich auf den Stress im Büro einstellen muss. Die Kinder Maria und Luca sind noch etwas müde. Luca, 13 Jahre alt, meckert, weil ihm sein Vater so viel Marmelade auf sein Brötchen geschmiert hat: „Du weißt doch genau, dass ich auf Diät bin. Ich bin einfach zu dick, da darf ich nichts Süßes essen! Die 15-jährige Maria sagt dazu: „Pah – Jungskramm! Ist doch immer dasselbe. Könnte mir nicht passieren!" Das lässt ihr Bruder natürlich nicht auf sich sitzen: „Du hasst doch bloß deinen blöden Fußball im Kopf!" (E 10)

Einige Studierende reflektieren mit Blick auf die Unterrichtsgegenstände noch weiter den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, den sie an Schulen und Hoch-

---

[7] Piepho (2007: 48) spricht in ähnlichem Zusammenhang auch von Szenarien, als die er Lehr- und Lernarrangements bezeichnet, in denen ein Text, ein Bild o. ä. aus einem Lehrwerk mit ganz neuen Übungen oder Aufgaben versehen wird.

[8] Zur Irritation bzw. Perturbation in Lehr- und Lernprozessen vgl. auch Fornoff (2022: 378–380).

schulen in Belarus, Bosnien und Herzegowina, China oder Usbekistan erlebt haben, und unterbreiten Vorschläge, wie dieser „zeitgemäßer", mit Blick auf aktuelle deutschsprachige Diskurse und anhand einer größeren Medienvielfalt gestaltet werden könnte. Für den Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen entwickelt eine Studentin ein alternatives landeskundliches Curriculum. Sie führt aus, dass das Deutschlernen in China in der Regel an einer Hochschule und im Germanistik-Studium stattfindet, der Grundkurs „Landeskunde" im dritten und vierten Fachsemester sowie fakultative Vertiefungskurse im fünften und sechsten Fachsemester angeboten werden, zur Vorbereitung auf die Prüfung für das Germanistik-Hauptstudium (PGH), die insgesamt 20 Fragen zur Landeskunde beinhaltet. Die wesentlichen Themen der genannten Prüfung in den Jahren 2016 bis 2019 fasst sie wie folgt zusammen:

Hauptthemen von dem Landeskunde-Teil der PGH-Prüfung 2016-2019						
Politik	**Wirtschaft**	**Geographie**	**Geschichte**	**Kultur**	**Bildung**	**Gesellschaft**
Die deutsche Wiedervereinigung	BMW: Skandal um manipulierte Abgaswerte	Der Rhein	"Eisemer Kanzler"	"Gruppe 47"	Die älteste Universität Deutschlands	Deutsche Sozialstruktur
Große Koalitionen	Die deutsche Mark	Das bevölkerungsreichste Bundesland	Weimarer Republik	Bruder Grimm	Das Goethe-Institut	Nationale Minderheiten
"Wandel durch Annäherung" & Neuen Ostpolitik	Volkswagen & Wolfsburg	Alpen, Nord- und Ostsee	Martin Luther & Reformation	Komponist "Walzerkönig"	Die Zuständigkeit des Schulwesens	Das Grundgesetz
Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Bundesministerien	Gastronomie in Berlin	Bodensee	Gottfried Wilhelm Leibniz	Überregionale Tageszeitung		Die größte Einwanderergruppe
Förderalismus	Bertelsmann-Konzern	Rügen	Ludwig II. & Neuschwanstein	Pfingsten		
NATO	Industrie 4.0	Die neuen Bundesländer	Der Checkpoint Charlie	Bertolt Brecht & Die epische Theater		
Gründungsmitgliedem der Asiatischen Infragstruktur-Investitions-Bank	Sozialversicherungssystem	Die Messestadt Leipzig	Helmut Kohl	Sturm und Drang		
Die AfD & die Euro-Rettungspolitik	Lufthansa AG	Das größte Bundesland & Urlaubsparadies	Preußen & "Blut und Eisen"	Goethe und Schiller		
Der G20-Gipfel unter deutscher Präsidentschaft	Soziale Marktwirtschaft	Nachbarstaaten	Willy Brandt & Friedensnobelpreis	Das Nibelungenslied		
Die dritte Säule der Außenpolitik	Die traditionell starken Branchen		Johannes Gutenberg	Der Georg-Büchner-Preis		
Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen China und Deutschland	Beschäftigten im Dienstleistungssektor		Karl Marx	Die Berlinale		
Mauerfall			Die Straße des 17. Juni	Thomas Mann & Buddenbrooks		
Die AfD & der erstmalige Einzug in den Bundestag						
der nicht ständige Sitz im Sicherheitsrat der UNO						
Staatoberhaupt Deutschlands						

Die Studentin schlägt vor, einige dieser Themen über das Konzept der Erinnerungsorte, das Zugänge zu (aktuellen) gesellschaftlichen Diskursen schafft, zu erschließen. So könnte auch eine Bündelung und Einordnung wichtigen Wissens erfolgen anstelle einer chronologischen Vermittlung „verstreuter und detaillierter Informationen", die nicht immer das Interesse von Studierenden wecken (E 11). Eine entsprechende Gruppierung einiger der genannten Prüfungsthemen könnte ihrer Meinung nach so aussehen und würde sich so auch für den Grundkurs „Landeskunde" eignen:

Nobelpreisträger	**Berliner Mauer**	**Euro**	**"Made in Germany"**	**Die diplomatische Beziehung zwischen China und Deutschland**	**Weimar**	**Deutsche Gesetze**
Willy Brandt & Friedensnobelpreis	Die deutsche Wiedervereinigung	Die AfD & die Euro-Rettungspolitik	BMW: Skandal um manipulierte Abgaswerte	Gründungsmitgliedem der Asiatischen Infragstruktur-Investitions-Bank	Goethe und Schiller	Das Grundgesetz
"Wandel durch Annäherung" & Neuen Ostpolitik	Mauerfall	Die AfD & der erstmalige Einzug in den Bundestag	Volkswagen & Wolfsburg	Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen China und Deutschland	Sturm und Drang	Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Bundesministerien
Thomas Mann & Buddenbrooks	Der Checkpoint Charlie	Die deutsche Mark	Bertelsmann-Konzern		Weimarer Republik	Staatoberhaupt Deutschlands
"Gruppe 47"	Helmut Kohl		Industrie 4.0			Sozialversicherungssystem
	Die Straße des 17. Juni		Lufthansa AG			Soziale Marktwirtschaft
			Die traditionell starken Branchen			Förderalismus
						Deutsche Sozialstruktur
						Die Zuständigkeit des Schulwesens

Ausgewählte Erinnerungsorte könnten als Oberthemen für den Unterricht konzipiert und sogar fortlaufend erweitert bzw. aktualisiert werden. Unter den Nobelpreisträgern zum Beispiel könnten einbezogen werden: Robert Koch und das Robert-Koch-Institut in der Pandemie, Albert Einstein und der Zweite Weltkrieg, Thomas Mann und der Realismus, Willy Brandt und der Kniefall von Warschau, Günter Grass und die Gruppe 47. Als Materialien könnten allgemeine Einführungstexte, Dokumentarfilme, literarische Texte, Aufnahmen von Reden, Pressekonferenzen oder Interviews ausgewählt werden (vgl. S 11).

Auch andere Studierende schlagen mögliche (Ober-)Themen für den Unterricht vor, die zu Beginn des folgenden Semesters im Rahmen des Seminars „Lehr- und Lernmaterialien" erwogen wurden.

3.3 Entwürfe von Lehr- und Lernmaterialien durch Studierende

Im Mittelpunkt des als Werkstatt geplanten Seminars „Lehr- und Lernmaterialien" standen Fragen nach dem „Was?", den Gegenständen, und dem „Wie?" kulturellen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Gestützt auf die Diskussionen in oben genanntem Symposium und Band *unterricht_kultur_theorie* war es eine zentrale Frage, „wie sich das Verständnis von Diskursen als Gegenstände im Fremdsprachenunterricht auf dessen konkrete Themen, Texte und andere Materialien auswirkt" und „welche Implikationen für unterrichtspraktische Szenarien […] sich aus diesem zunächst eher abstrakt-theoretischen Gegenstandsverständnis", in dem die „durchaus komplexe Verknüpfung von Sprache und Kultur" aufgehoben ist, ergeben (König/Schädlich/Surkamp 2022: 19, 20).

In einer ersten gemeinsamen Seminardiskussion wurde das Potenzial der unterrichtlichen Beschäftigung mit vielfältigen kulturellen Diskursen, die verschiedenen Diskurssphären – der eigenen lebensweltlichen, der fremdsprachigen und der globalen – angehören (vgl. ebd.: 4, 18), erörtert. Es wurde verdeutlicht, dass in Diskursen verschiedene Perspektiven und Stimmen aufgehoben sind, die im Unterricht „auf ihre sprachliche Form und kulturellen Bedeutungszuweisungen hin analysiert werden [können], ohne dabei als repräsentativ für eine spezifische Nationalkultur herangezogen zu werden" (ebd.: 18).

Formuliert wurden von der gesamten Seminargruppe, in der fast alle Studierenden des vorherigen Semesters wieder aktiv waren, zunächst konkrete Themen, Zielsetzungen und mögliche Zielgruppen für die Entwürfe eigener Lehr- und Lernmaterialien. Als Zeitrahmen für einen möglichen Einsatz der Materialien um Unterricht wurden drei Unterrichtseinheiten a 90 min festgelegt. Nachfolgend wurden Arbeitsgruppen von jeweils drei bis vier Studierenden gebildet, die in einer mehrwöchigen Werkstattarbeit zu jeweils einem Thema konkrete Texte vielfältiger Genres, Medien und Modi (vgl. ebd.: 20)

auswählten bzw. auch selbst verfassten und anhand dieser eigene Lehr- und Lernmaterialien entwarfen.

Bereits in den individuell verfassten Essays am Ende des vorausgehenden Semesters hatten einzelne Studierende konkrete Themen für die Entwürfe eigener Lehr- und Lernmaterialien im zweiten Teil der Seminarreihe vorgeschlagen. Diese wurden zunächst zusammengefasst visualisiert:

– aktuelle sozial-politische Diskurse (in Deutschland, im Weltgeschehen)
– Migrationen, Zugehörigkeiten, Mehrsprachigkeit
– Freundschaft, Liebe
– Heimweh
– Gender, Gleichstellung, Familienkonstellationen
– Rassismus, Antisemitismus, verschiedene Formen von Diskriminierung
– Soziale Ungleichheit, Armut, Zukunftsaussichten
– Menschenrechte, Krieg
– Holocaust
– Vernetzung und Entgrenzung
– Vielfalt und Toleranz in der deutschen Gesellschaft
– Urbane Räume, Bsp. Berlin
– Herkunft, Identität, Integration
– Globale Probleme und ihre möglichen Lösungen, Bsp. Klimawandel
– Reisen
– Musik.

Ein Student hatte in seinem Essay vorgeschlagen, für einen Deutsch als Fremdsprache- oder Germanistikkurs „ein kursbegleitendes, allgemeines Hauptthema, einen roten Faden [zu finden], der durch zahlreiche Ansätze und differierende Aspekte verschiedenartiger Texttypologien gesponnen wird, um in deutscher Sprache über Kultur zu sprechen“ (S 1). Ein solches Hauptthema und mögliche Subthemen wurden von den Studierenden nun gesucht. In spontaner Moderation einer Studentin wurde das Thema „Zukunft“ in die Diskussion gebracht, das viele der genannten Ideen bündeln könne. Es wurde von der Seminargruppe ausgewählt und mit folgenden Subthemen für die einzelnen Arbeitsgruppen versehen:

– Stadt der Zukunft
– Sprache (Sprachenvielfalt) in der Zukunft
– Gesellschaft und Zukunft
– Werte in der Zukunft
– Zukunft der Arbeit
– Medien früher und heute.

Als übergreifende Zielsetzung wurde eine Diskursfähigkeit bzw. eine Partizipationsfähigkeit von Lernenden an aktuellen deutschsprachigen Diskursen formuliert, als mögliche Zielgruppen wurden internationale Germanistikstudierende oder Studierende anderer Fächer im studienbegleitenden Deutschunterricht Niveau B1 bis B2 benannt.

In den Werkstattsequenzen des Seminars entwarfen die einzelnen Arbeitsgruppen in einem Wiki Lehr- und Lernmaterialien, die abschließend in der gesamten Seminargruppe reflektiert, teilweise erprobt und in den Arbeitsgruppen nachfolgend noch einmal überarbeitet wurden. Die überarbeiteten Entwürfe stehen in dem Wiki weiterhin der gesamten Seminargruppe zur Verfügung für mögliche Erprobungen im eigenen Unterricht.

Solche wären bereits im Wintersemester 2022/2023 möglich gewesen im dritten Fachsemester der Studierenden, das im Rahmen des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung" ein obligatorisches Auslandssemester mit Praxisanteilen ist, das an einer Partnerhochschule der Freien Universität Berlin absolviert wird. Die Studierenden berichteten nach Abschluss des Semesters in einer gemeinsamen Diskussion aber übereinstimmend, dass Erprobungen nicht möglich gewesen seien, da sich die Lerngruppen, die sie im Rahmen ihrer Auslandssemester unterrichteten, auf dem Sprachniveau A1-A2 bewegt hätten. In künftigen ähnlichen Seminarreihen wäre es also günstig, entsprechende Lerngruppen zu fokussieren.

4. Schlussbetrachtung

Im Rahmen der betrachteten Seminarreihe haben (künftige) Lehrkräfte des Deutschen als Fremdsprache neues deklaratives Wissen über ein diskursorientiertes kulturelles Lernen reflexiv erworben und den Schritt zum Entwurf geeigneter Materialien für einen *anderen* Unterricht ‚auf dem Papier' vollzogen. Wichtig wäre es nachfolgend, die Materialien tatsächlich zu erproben, sie anhand erster Erfahrungen in der Unterrichtspraxis weiter zu überarbeiten und auch diesen Prozess reflektierend zu begleiten. So könnte exemplarisch nachvollzogen werden, wie es gelingen kann, deklaratives Wissen in prozedurales Wissen zu überführen, also tatsächlich für die (eigene spätere) Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen.

Dies kennzeichnet die gegenwärtige Forschungsdebatte: Es muss immer weiter exploriert werden, wie es möglich ist, (künftigen) Lehrkräften komplexe, auch abstrakte Begriffe und Konzepte von Kultur in ihrer diskursiven Verfasstheit nahezubringen und soweit plausibel zu machen, dass sie sie (später) auch im Unterricht umsetzen, entsprechende Materialien verwenden, ggf. Materialien aber auch modifizieren und selbst entwickeln können. Durchzuführen wären auf

längere Zeit angelegte Studien, die Studierende bzw. Absolvent*innen in ihren weiteren Lehrtätigkeiten und besonders in ihren Aktivitäten gemeinsamen kulturellen Lernens in verschiedenen Lerngruppen beobachten. Entsprechende Studien könnten Teil eines Projekts zur weiteren didaktischen Modellbildung eines diskursorientierten kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht sein, das sich auf ein „entessenzialisierendes, performatives und machtreflexives Kulturverständnis" (König/Schädlich/Surkamp 2022: 18) bezieht.

Literatur

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

Blell, Gabriele / Hille, Almut (2022): Multiperspektivität in der kulturdidaktischen Lehrer*innenbildung Englisch und Deutsch als Fremdsprache. In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: Metzler, S. 373–388.

Döll, Marion / Fröhlich, Lisanne / Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland". In: Fremdsprache Deutsch 52 (2015): Landeskunde und kulturelles Lernen, S. 16–21.

Fisch, Jörg (1992): Zivilisation, Kultur. In: Brunner, Hans-Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhard (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 7, S. 679–774.

Fornoff, Roger (2022): Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache fördern? Vier Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik. In: Dimova, Dimka / Müller, Jennifer / Siebold, Kathrin / Teepker, Frauke / Thaller, Florian (Hrsg.): DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Bd. 108), Göttingen: Universitätsverlag, S. 367–386.

Hansen, Margarete / Zuber, Barbara (1996): Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Heinemann, Alisha (2015): Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens" im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2 (2015), S. 75–83.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (2022): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken: Zur Einführung in den Sammelband. In: Dies. (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: Metzler, S. 3–30.

Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder'. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 27–46.

Koreik, Uwe / Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Heft 1 (2020), S. 563–648. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3246/galley/3177/download/ [22.02.2023].

Mecheril, Paul (2016) (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim und Basel: Beltz.

Mihan, Anne / Voerkel, Paul (2022): Instrumente zur Entwicklung von Reflexionskompetenz und professionellem Handeln bei Fremdsprachenlehrkräften: Community Autoethnography und die Arbeit zu ‚Erinnerungsorten' als Beispiele aus der Englisch- und DaF-Didaktik. In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: Metzler, S. 389–406.

Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6 (1992), S. 4–15. https://fremdsprachedeutschdigital.de/.download/103594/fd_19920603.pdf [22.02.2023].

Piepho, Hans-Eberhard (2007): Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Otfried Börner und Christoph Edelhoff. Braunschweig: Schroedel.

Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien, Kopiervorlagen, Dokumenten-CD-ROM, Audio-CD [B1/B2/C1]. Berlin: Cornelsen.

Schweiger, Hannes (2022): Kulturreflexives Lernen kompetent gestalten. Impulse für die Aus- und Fortbildung. In: Dimova, Dimka / Müller, Jennifer / Siebold, Kathrin / Teepker, Frauke / Thaller, Florian (Hrsg.): DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Bd. 108), Göttingen: Universitätsverlag, S. 387–407.

Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der ‚Landeskunde' und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 358–375.

Sabine Jentges

Kulturreflexives Lernen in der Praxis: Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden

1. Kulturelles Lernen in Theorie und Praxis

Kulturelles Lernen ist unbestritten wesentlicher Bestandteil eines zeitgenössischen modernen Fremdsprachenunterrichts. Ob und wie dies jedoch in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird, dürfte sehr unterschiedlich sein. Die in den letzten Jahrzehnten hierüber theoretisch geführte Debatte stellt den Begriff Landeskunde gänzlich in Frage und diskutiert „Begriffe und Kategorien wie Land, Nation oder kulturelle Identität" (Altmayer 2017: 3). Gefordert wird ein grundlegender Paradigmenwechsel, d. h. eine Modernisierung bzw. Transformation der „traditionellen Landeskunde" zu einem „kulturwissenschaftlichen Ansatz" (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1449) oder einer „diskursiven Landeskunde" (vgl. Altmayer 2016). Auch werden Bezeichnungen wie Kulturstudien, kulturbezogenes Lernen (Altmayer 2017: 10) oder kulturreflexives Lernen (Schweiger et al. 2015) vorgeschlagen. Anstelle faktisch, kommunikativ oder interkulturell orientierter Landeskunde sollen „Prozesse der Deutung, des diskursiven Zuschreibens und Aushandelns von Bedeutungen" (Altmayer 2017: 10) im Mittelpunkt des Unterrichts bzw. als Lernziel stehen. Entsprechend hinterfragen solche kulturwissenschaftlichen Ansätze die Konstruktion der Dichotomie ‚fremd' und ‚eigen' (aus dem interkulturellen Ansatz[1]) und somit den Kulturbegriff selbst. Sie plädieren grundsätzlich für eine Orientierung an Reflexion, bei der die vermeintlichen Zielsprachenkulturen nicht nur thematisiert und mit der vermeintlich eigenen Kultur kontrastiert, sondern auch diskutiert werden (vgl. u. a. Altmayer 2017, Hoch 2016, Schweiger et al. 2015). Als Ziel des Fremdsprachenunterrichts im

[1] Die den Konzepten zum interkulturellen Lernen zu Grunde liegende Dichotomie von ‚Eigenem' und ‚Fremdem' ist als problematisch anzusehen, da sie davon ausgeht, dass Individuen deutlich voneinander abgrenzbaren Kulturgemeinschaften zuzuordnen wären; die Gegenüberstellung von ‚Eigenem' und ‚Fremdem' greift aber zu kurz, um heutigen gesellschaftlichen Realitäten gerecht zu werden (vgl. Ciepieleswka-Kaczmarek et al. 2020). Letztlich liegt dieser Gegenüberstellung ein homogener Kulturbegriff zu Grunde, wie er sich beispielsweise in den Kulturdimensions-Modellen von u. a. Geert Hofstede und Fons Trompenaars oder in dem Kulturstandard-Modell von Alexander Thomas findet. Davon ausgehend, dass Kulturen selbst heterogen und nicht statisch sind, kann bzw. sollte eine Zuordnung von ‚eigen' und ‚fremd' nicht erfolgen.

Allgemeinen und des kulturbezogenen Lernens im Besonderen sieht Altmayer (2017: 13) die „Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache […]", mit den Kompetenzzielen „Diskurspartizipation" und „Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion." Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht kann demnach einen „wichtige[n] Beitrag zur Entwicklung einer global citizenship" leisten. Diese zweifelsohne anspruchsvollen Ziele dürften weitestgehend in Übereinstimmung stehen mit dem beispielsweise von Schweiger (2021: 359) formulierten übergeordneten Lernziel „Teilhabe" oder dem Begriff „Partizipation", der schon von Groenewold (2005: 516) als letztlich anzustrebendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen wurde.[2] Schweiger (2021: 359) verweist darauf, dass die als Lernziel eines kulturellen Lernens anzustrebenden Kompetenzen (z. B. Teilhabe an verschiedensprachigen Diskursen oder am gesellschaftlichen und politischen Leben einer oder mehrere Gesellschaften) auf theoretischer Ebene eine Frage des jeweiligen kulturdidaktischen Ansatzes sind. Gleichzeitig spielen aber auch die Unterrichtspraxis bzw. deren Rahmenbedingungen und die in ihr tätigen Akteur*innen, also Lernende und Lehrende, eine entscheidende Rolle, wenn es um die Bestimmung von Lernzielen geht. Koreik und Fornoff (2020: 613) fordern entsprechend, „dass wir uns bei allen theoretischen Überlegungen zu einer stärker kulturwissenschaftlich orientierten Ausrichtung kulturellen Lernens im DaF- und DaZ-Unterricht zumindest in einem zweiten Schritt auch immer zu vergegenwärtigen haben, unter welchen Bedingungen er weltweit umgesetzt werden kann bzw. soll." Sie stellen somit die Frage nach der praktischen Umsetzung theoretischer Ansätze unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen des Unterrichts, zu denen u. a. nationale Curricula, Lehrwerke, die Ausbildung von Lehrkräften sowie eine geographische oder sprachliche Nähe zum deutschsprachigen Raum zählen (vgl. Koreik/Fornoff 2020: 612).

Der vorliegende Beitrag möchte am konkreten Beispiel des schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in den Niederlanden zeigen, wie kulturelles Lernen unter den dort gegebenen Bedingungen in der Praxis umgesetzt werden kann. Hierzu werden zunächst die Rahmenbedingungen des Deutschlernens in den Niederlanden kurz erläutert.

---

[2] Partizipation ist im niederländischen Kontext auf den Begriff *burgerschap* oder *werldburgerschap* (im Sinne von *global citizenship*) zurückzuführen, ein Schulfach und auch eine globale, durch schulische Bildung anzustrebende Kernkompetenz. *Burgerschap* bezieht sich auf die aktive Partizipation in einer Gesellschaft, basierend auf der Prämisse der Gleichheit zwischen deren Mitgliedern und der gemeinsamen Verantwortung für diese.

1.1 Deutsch lernen in den Niederlanden

In den nordwestlich von Deutschland liegenden Niederlanden leben gut 17 Millionen Menschen, von denen nach Angaben des Auswärtigen Amtes (2020) 534.557 Deutsch lernen. Die überwältigende Mehrheit von ihnen, 528.221, tut dies an weiterführenden Schulen (Auswärtiges Amt 2020). In diesem Punkt dürften Deutschlernende in den Niederlanden mit anderen weltweit vergleichbar sein, es sind vor allem Schüler*innen, die Deutsch im Anfängerbereich (A-Niveaus nach GER) lernen. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raums wird das Schulfach Deutsch in den Niederlanden an fast allen Schulen traditionell für mindestens zwei Jahre als Pflichtfach, danach als Wahlfach angeboten. In der Regel beginnt der Deutschunterricht mit 13 oder 14 Jahren, und zwar als zweite Fremdsprache, nach Englisch und neben Französisch (vgl. Boonen/Meredig 2021).

In den Niederlanden liegen für den schulischen Unterricht – und somit auch für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache – keine ministeriell vorgegeben Lehrpläne oder Curricula vor. Ebenso gibt es auch keine Zulassungsverfahren für Lehrmaterialien (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020). Die Schulen bzw. die jeweiligen Fachgruppen legen selbst den Lehrplan und auch das jeweils genutzte Lehrmaterial fest.[3] Landesweit vorgegeben sind lediglich die zu erreichenden Abschlussqualifikationen (*eindtermen*), die übergreifend für alle modernen Schulfremdsprachen formuliert sind (vgl. Meijer/Fasoglio 2007). Derzeit sind diese isoliert nach Fertigkeiten beschrieben, mit einem Fokus auf rezeptiven Fertigkeiten. Überprüft werden diese durch landesweite Abschlussprüfungen, durchgeführt von CITO[4], die zu 50 % aus Leseverstehen bestehen und in denen zu Texten in der Zielsprache, häufig nicht mit zielkulturell-spezifischen Inhalten, Fragen in der Ausgangssprache Niederländisch beantwortet werden müssen (vgl. Hoch et al. 2016).[5]

Diese bildungspolitischen Vorgaben bzw. Rahmenbedingungen haben erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Sie finden sich in den für diesen Markt produzierten Lehrmaterialien und beein-

---

[3] Hintergrund hierfür ist die in den Niederlanden geltende *vrijheid van het onderwijs* (Freiheit des Unterrichts) (vgl. Jentges/Sars 2017).

[4] Niederländisches Testinstitut, das ursprünglich als staatliche Organisation gegründet, aber Ende der 1990er Jahre privatisiert wurde. CITO ist inzwischen weltweit in der Entwicklung von Tests tätig und in den Niederlanden u. a. weiterhin für die zentralen schulischen Abschlussprüfungen zuständig, vgl. https://www.cito.com/.

[5] Die Abschlussprüfungen für Deutsch aus dem letzten Jahr sind einzusehen unter: https://www.examenblad.nl/examen/duits-vwo/2021. Hintergrund für diese Art der Kompetenzüberprüfung (auch) in den modernen Fremdsprachen dürfte die traditionell starke Orientierung an messbar objektiven Prüfungsleistungen (summative Überprüfung statt formativer Evaluation) im niederländischen Kontext sein.

flussen somit die Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts selbst (vgl. Hoch et al. 2016). Letztlich haben sie auch Einfluss auf die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen.

Diese durchaus kritisch gemeinte Darstellung zur Situation des schulischen Fremdsprachenunterrichts in den Niederlanden zeigt gleichzeitig aber auch, dass Schulen in hohem Maße autonom sind (vgl. Sars/Jentges 2019). Grundlegende Änderungen im jeweiligen Lehrplan und der gewählten Didaktik sind jederzeit und ohne lange Genehmigungsverfahren möglich, vorausgesetzt die beschriebenen Abschlussqualifikationen werden erreicht. Würde eine niederländische Schule beispielsweise beschließen, ihr Curriculum für das Schulfach Deutsch inhaltlich an dem ihrer Partnerschule in Deutschland für das Schulfach Niederländisch ministeriell vorgeschriebenen zu orientieren, beständen hierbei auf bürokratischer Ebene keine Hürden.

1.2 Kulturelles Lernen im Deutschunterricht

Der Fremdsprachenunterricht wird in den Niederlanden als kommunikativ-interkulturell orientiert bezeichnet. Beim kulturellen Lernen orientiert man sich – zumindest in der Ausbildung von Lehrkräften – vor allem an dem Strukturmodell von Byram (1997) zur *Intercultural Communicative Competence* (ICC) mit der anzustrebenden Zielkompetenz *Critical Cultural Awareness* (CCA). Reflexionsvermögen über Kultur (und Sprache) wird in den Mittelpunkt gestellt, dies ausgehend von einer Unterscheidung zwischen eigener und fremder Kultur (*one's own culture* vs. *the other cultures*), wobei auch hier die Bezeichnungen ‚eigen' und ‚fremd' als trennende und teils sogar wertende Begriffe verstanden werden können. Allerdings spielen pluri- oder interkulturelles bzw. kulturreflexives Lernen ebenso wie überhaupt Formen kulturellen bzw. landeskundlichen Lernens gegenwärtig in den landesweiten Kompetenzbeschreibungen keine Rolle, jedenfalls nicht im Sinne von zu erreichenden beziehungsweise zu überprüfenden Abschlussqualifikationen (vgl. Meijer/Fasoglio 2007). Demgegenüber erkennen Schüler*innen selbst die Relevanz von kulturellem Lernen (unter der Bezeichnung: Landeskunde) für das Schulfach Deutsch, das als wenig beliebt gilt und ein Imageproblem hat. Laut einer niederlandeweit durchgeführten Studie vom Deutschland-Institut Amsterdam geben 71 Prozent der befragten Schüler*innen an, der Deutschunterricht sei „uninteressant", und 61 Prozent, dass sie die deutsche Sprache als „hässlich" empfänden (vgl. Van Dée et al. 2017: 22–23). Gleichzeitig schätzen sie das Schulfach Deutsch deutlich mehr, wenn Landeskunde und aktuelle Themen aus den deutschsprachigen Ländern einbezogen werden und verstehen dann eher die Relevanz des Faches (vgl. Van Dée et al. 2017). Auch Deutsch-Lehrpersonen bestätigen den Mehrwert von kulturellem Lernen für den Deutschunterricht (vgl. Van Dée et al. 2017). Vor diesem Hintergrund sind

auch die Ergebnisse der im Auftrag des Goethe-Instituts weltweit durchgeführten Studie von Salomo (2014) relevant: Schüler*innen aus den Niederlanden belegen hier den letzten Platz weltweit, was die Beliebtheit des Schulfaches Deutsch betrifft, nur ca. 50 Prozent geben an, das Fach zu mögen (Salomo 2014). Selbst wenn dieser niedrige Wert zumindest in Teilen damit zu erklären sein dürfte, dass Deutsch in den Niederlanden zumeist Pflicht- und eben nicht – wie in vielen anderen Ländern – Wahlfach ist, fällt darüber hinaus auf: Nahezu alle befragten Jugendlichen aus den Niederlanden waren bereits in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, womit sie im weltweiten Vergleich Platz 1 belegen. Trotz der geografischen Nähe und obwohl sie sich vergleichsweise häufig in den deutschsprachigen Ländern aufgehalten haben, geben sie an, den deutschsprachigen Raum bzw. Deutschland[6] wenig oder gar nicht zu kennen. Darüber hinaus haben nur wenige befragte Jugendliche aus den Niederlanden deutschsprachige Freund*innen oder Bekannte; ebenso können sie sich ein zukünftiges Arbeitsleben oder Studium im deutschsprachigen Raum nicht vorstellen, stehen insgesamt längeren Aufenthalten dort ablehnend gegenüber und fühlen sich zumeist (80 Prozent) durch den Unterricht nicht motiviert, den deutschsprachigen Raum weiter zu besuchen (vgl. Salomo 2014).

Seit einigen Jahren werden in den Niederlanden unter dem Namen *Curriculum.nu* Reformen der Schulcurricula diskutiert und geplant.[7] Die für den fremdsprachlichen Unterricht (*Engels/moderne vreemde talen*) gemachten Curriculavorschläge orientieren sich deutlich am *New Companion Volume* zum CEFR (Council of Europe 2020), als Kernziel des Fremdsprachenunterrichts wird Sprach- und Kulturbewusstsein (*taal- en intercultureel bewust communiceren*) formuliert (vgl. curriculum.nu: Engels/mvt 2019: 9), was in Übereinstimmung mit plurilingualer und -kultureller Kompetenz nach dem *New Companion Volume* oder der Kernkompetenz *Critical Cultural Awareness* im Modell von Byram verstanden werden kann. Sollte es tatsächlich zur Umsetzung dieser Vorschläge kommen, müssten kulturelles Lernen und Kulturbewusstsein auch in den Abschlussqualifikationen berücksichtigt werden. Entsprechende Vorschläge zu deren Anpassung sollen bis 2023 von SLO[8] entwickelt werden. Diese vorgeschlagenen und noch zu erarbeitenden Anpassungen könnten eine inhaltliche Stärkung des Fremdsprachenunterrichts allgemein und somit auch des Schulfaches Deutsch bedeuten. Aufgabe

[6] In der Erhebung von Salomo wurde nach Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern gefragt, während eine Einschätzung des eigenen Bekanntseins mit dem deutschsprachigen Raum sowie eine Anzahl weiterer Fragen in der Erhebung auf Deutschland beschränkt wurden (vgl. Salomo 2014).

[7] Vgl. https://www.curriculum.nu/.

[8] SLO steht für *Stichting leerplan ontwikkeling* (Stiftung Lehrplanentwicklung) und ist eine Organisation, die vom niederländischen Bildungsministerium u. a. mit der Entwicklung von Lehrplänen und Abschlussqualifikationen beauftragt wird, siehe https://www.slo.nl/.

der Schulen wäre es dann, authentische sprach- und kulturbedeutsame Lerninhalte in den Unterricht zu integrieren und Lernumgebungen zu kreieren, die sprach- und kulturreflexive Lernprozesse fördern können. Niederländischen Schulen steht es, wie bereits ausgeführt, frei, kulturelle Inhalte oder Lernziele in ihre schulinternen Curricula zu integrieren, wobei die Auswahl solcher kulturellen Inhalte oder ihrer Vermittlungsweise den Schulen überlassen bliebe.

1.3 Desiderate im Deutschunterricht

Ausgangspunkt für die Praxis des Deutschunterrichts in den Niederlanden ist, dass es sich um jugendliche Lernende handelt, die – zu allermeist verpflichtend – Deutsch auf Anfängerniveau lernen. Das Sprachniveau stimmt mit der überwiegenden Mehrheit der Deutschlernenden weltweit überein. Auch dass kulturelles Lernen keinen festen Platz in Curricula oder Abschlussqualifikationen und -prüfungen hat, dürfte weltweit eher Regel denn Ausnahme sein, selbst wenn von den am Unterricht Beteiligten (Lehrpersonen und Lernende) der Wert des kulturellen Lernens unterstrichen wird. Diese Voraussetzungen haben Auswirkungen auf die praktische Umsetzung kulturellen Lernens im Unterricht. Wenn kulturelles Lernen – wie in dem im deutschsprachigen Raum wohl am verbreitetsten diskutierten Konzept des diskursiven Lernens – das äußerst anspruchsvolle Lernziel „Partizipation an diskursiven Prozesse[n] der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache" (Altmayer 2017: 14) verfolgt, dann ist Koreik und Fornoff (2020: 58) zuzustimmen, dass dies schon wegen mangelnder Sprachkompetenz wenig realistisch sein dürfte. Darüber hinaus lässt sich die Frage stellen, ob Jugendliche immer über ausreichendes Weltwissen verfügen, um zu gegenseitigem Verständnis und zu Reflexion kommen zu können (vgl. Koreik/Fornoff 2020: 58). Dass Partizipation am Diskurs und Bedeutungszuschreibung und -aushandlung international kaum im schulischen Deutschunterricht umgesetzt bzw. angeregt wird, zeigt sich beispielsweise in Analysen von Lehrwerken für den Deutschunterricht in den Niederlanden und Polen (vgl. u. a. Ciepielewska et al. 2020). Trotz vielfältiger und diverser Angebote zu landeskundlichem bzw. kulturellem Lernen, bilden Anregungen zu kulturreflexivem (geschweige denn diskursivem) Lernen die Ausnahme. Auch die Lehrwerk-Analyse von Shafer (2018) zeigt, dass abstrakte Konzepte wie die soziale und diskursive Konstruktion von Raum kaum aufgegriffen werden. Diese Ergebnisse dürften sich „mit dem noch sehr elementaren Sprachstand erklären lassen" (Shafer 2018: 13), durch den eine metakognitive oder kritisch-reflexive Auseinandersetzung – zumindest in der Zielsprache – nicht geführt werden kann.

Gerade ein solches reflexives kulturelles Lernen wäre aber sehr wichtig, (nicht nur) im niederländischen Unterrichtskontext, für den sich eine paradoxe Situation zeigt: Einerseits kennt man den deutschsprachigen Raum, andererseits emp-

findet man anscheinend, kaum etwas über diesen Raum zu wissen und hat ebenso kein oder nur ein sehr begrenztes Interesse an diesem.

Im Folgenden wird die Frage diskutiert, wie bzw. auf Basis welcher theoretischer Ausgangspositionen und Modelle kulturelles Lernen im schulischen Anfängerunterricht initiiert werden kann.

2. Ein Modell zum kulturreflexiven Lernen im Anfängerunterricht

Dass ein von ‚eigen' und ‚fremd' ausgehender Ansatz die Gefahr des einfachen Vergleichens birgt, steht außer Frage und gilt auch für den (schulischen) Anfängerunterricht. Wird lediglich eine Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden angestrebt (s. Fußnote 1), bleibt die in den Konzepten *Critical Cultural Awareness* bzw. Sprach- und Kulturbewusstsein wichtigste zu erreichende Kompetenz der Reflexion unberücksichtigt.

Altmayer (2017: 12) beschreibt kulturelles bzw. kulturbezogenes Lernen als individuellen Prozess des Deutungslernens:

> Ausgangspunkt sind die Deutungsressourcen oder kulturellen Muster, die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es zunächst anzuknüpfen gilt. Dabei sollten die im Unterricht einzusetzenden Materialien und die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernern Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen, der Unterricht sollte aber darüber hinaus auch die (irritierende) Erfahrung der Begrenztheit der jeweils eigenen Muster zulassen und sogar bewusst herbeiführen/und auf diese Weise Anlass bieten, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen – also im engeren Sinn zu lernen.

Den Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigend wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, den Prozess dieses immer – wie auch Altmayer beschreibt – reflexiven Lernens in den Mittelpunkt zu rücken und ihn in Anlehnung an Schweiger et al. (2015) als „kulturreflexives Lernen" zu bezeichnen. Hiermit ist ein dynamisches Kulturverständnis intendiert: Es geht um einen kulturwissenschaftlichen Landeskundeansatz, dessen Kern eine Reflexivität bildet, die für „[d]ie kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur […] für eine reflexive Landeskunde zentral [ist]" (Schweiger et al. 2015: 10). Durch die Integration von alltäglichem und wissenschaftlichem Kulturverständnis kann ein solcher Ansatz ein Modell zur Initiierung von kulturreflexivem Lernen bieten. Zu denken ist hierbei sowohl an ein diskursives Verständnis von Kulturvermittlung als auch an kleinschrittigere Zu-

gänge, z. B. eine erste Reflexion bekannter Handlungs- und Deutungsmuster, ebenso wie an globalere Lernziele, wie Teilhabe oder Partizipation.

Suzanne Immers hat 2020 für solche kulturreflexiven Lernprozesse im deutsch-niederländischen Kontext ein zyklisches Modell entwickelt. Immers (2020) erläutert, dass Schüler*innen dazu angeregt werden sollen, das jeweilige Kulturverständnis stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren. Kulturverständnis wird hier „als fließender Prozess in einem Kontinuum von vertrauten und unbekannten kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern bzw. kulturbedingten Verhaltens- und Wissenselementen, die die Wahrnehmung und das Handeln der […] Beteiligten im weitesten Sinne strukturieren und […] einen bestimmten Sinn zuschreiben" (Immers 2020: 30), verstanden. Durch die Auseinandersetzung mit unbekannten kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern werden vertraute Handlungs- und Deutungsmuster erschüttert bzw. in Frage gestellt, wodurch die Reflexion des eigenen Kulturverständnisses angestrebt wird. Kulturreflexion wird als ein Interpretationsprozess verstanden, bei dem unbekannte kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster auf Basis bestehender Muster gedeutet werden. Hierbei finden parallel Prozesse der Bewusstmachung, des Kulturverstehens und der kritischen Reflexion statt. Es geht entsprechend darum, dass die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler*innen „nicht nur thematisiert, sondern gleichermaßen diskutiert und kritisch reflektiert werden, so dass sich die Schüler*innen von ihrem eigenen Denken und Handeln und dem Denken und Handeln [Anderer] bewusst werden, ihre Reflexionskompetenz ausbauen und ihre Diskursfähigkeit erweitern." (Immers 2020: 30) Kulturreflexives Lernen ist somit als handlungsorientiert und prozesshaft zu beschreiben. Dieser Prozess kann in einem zyklischen Modell abgebildet werden (Abb. 1).

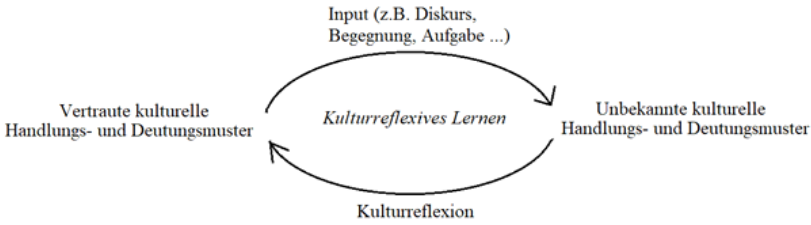


Abbildung 1: Modell zum kulturreflexiven Lernen, Immers 2020: 31

Dieses offene Modell zeigt den Prozess der Kulturreflexion, der durch einen Input von außen, z. B. im Unterricht oder während eines Austausches, initiiert werden kann. Dies kann eine Begegnung, ein Erinnerungsort, eine Urban Space Erkundung, eine Linguistic Landscape, ein literarischer Text, ein Videofragment,

ein Kunstwerk, ein Foto und Vieles andere mehr sein. Der Input löst eine Reaktion bei den am Prozess Beteiligten aus, es kommt zu einem Kontakt, der auch als Konfrontation erfahren werden kann mit unbekannten Handlungs- und Deutungsmustern, weshalb u. a. Agiba (2017) und Schweiger (2020) von produktiven Irritationen sprechen bzw. Altmayer (2017) von (irritierenden) Erfahrungen. Wichtig ist, dass es anschließend zu einer Reflexion kommt, die angeregt und begleitet werden muss, so dass ein Prozess des kulturreflexiven Lernens tatsächlich initiiert wird.

Das beschriebene Modell integriert auch die beiden Grundpositionen des interaktionsorientierten Ansatzes zum einen sowie des stärker reflexionsorientierten Ansatzes zum anderen im Bereich kulturellen Lernens (vgl. Hoch 2016). Während im interaktionsorientierten Ansatz davon ausgegangen wird, dass kulturelles bzw. kulturreflexives Lernen stattfindet, wenn Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen miteinander kommunizieren, wie beispielsweise in internationalen Schüleraustauschen, setzt der reflexionsorientierte Ansatz weniger Interaktion voraus, sondern orientiert sich vielmehr an Reflexion. Diesem Ansatz zufolge findet kulturelles Lernen statt, wenn bekannte und unbekannte Realitäten, beispielsweise beim schulischen Lernen oder in Bildungsinstitutionen, reflektiert werden.

3. Nachbarsprachen lernen: Nähe nutzen

Geht es um kulturreflexives Lernen im Deutschunterricht in den Niederlanden so spielt hier – neben den bereits beschriebenen Rahmenbedingungen – noch ein weiterer Faktor eine Rolle: Deutschland und die Niederlande sind Nachbarländer und teilen sich mit ihrer 567 km langen Grenze insgesamt fünf gemeinsame deutsch-niederländische *Euregios* (Europaregionen). Kultur und Sprache des jeweilig angrenzenden Landes werden dort im alltäglichen Sprachgebrauch oft als Nachbarsprache und Nachbarkultur bezeichnet (*buurtaal*, *buurcultuur*), entsprechend ist auch oft die Rede von Nachbarsprachenunterricht (*buurtaalonderwijs*) (vgl. Knopp/Jentges 2022). Durch den Zusatz „Nachbar-“ wird eine lokale Beziehung zur Sprache und Kultur suggeriert, die die Abgrenzung vom Begriff des „Fremden“ bzw. im Unterrichtskontext vom Begriff der „Fremdsprache“ ermöglicht (vgl. Knopp/Jentges 2022). „Nachbarsprachen“, wie das Deutsche und das Niederländische, sollten entsprechend im Erwerbsprozess spezifische Sprachlernvoraussetzungen bieten (vgl. Baur/Chlosta 2010), denn sie sind Sprachlernenden und -lehrenden näher, können einen Teil ihrer mehrsprachigen Erfahrungswelt ausmachen (vgl. Knopp/Jentges 2022).

Welche Nachbarschaft und damit einhergehend auch nachbarschaftliche Grenzen gibt es im deutsch-niederländischen Kontext? Im täglichen Leben zeigt

sich, dass die (fast) nicht mehr sichtbaren Staatsgrenzen in der Europäischen Union zu einem freien Personen- und Warenverkehr führen, während Nationalstaaten sehr wohl deutlich erkennbar sind, beispielsweise bei der Kennzeichnung der Herkunft von u. a. deutschen oder niederländischen Produkten, aber auch von den dort ansässigen Menschen (*identiteitskaart* vs. Personalausweis) oder anderer im öffentlichen Raum erkennbarer Zeichen wie etwa Verkehrsschilder (vgl. Jentges/Sars 2019 sowie 2018).

Abbildung 2: Bushaltestelle in Deutschland

Abbildung 3: Bushaltestelle in den Niederlanden

Abbildung 4: Briefkasten in Deutschland

Abbildung 5: Briefkasten in den Niederlanden

Abbildung 6: Einbahnstraßenschild in Deutschland

Abbildung 7: Einbahnstraßenschild in den Niederlanden

Es stellt sich jedoch die Frage, ob bzw. wann Erfahrungen einer solchen Nähe für Schüler*innen, insbesondere in der Grenzregion, beginnen. Bemerken sie (noch) die Anwesenheit von Deutschen (oder Niederländer*innen) im eigenen Wohngebiet an den Autokennzeichen? Oder beginnen die Erfahrungen erst, wenn sie im Schulaustausch bei einer Gastfamilie leben oder mit ihrer Familie auf der anderen Seite der Grenze Urlaub machen, angeregt beispielsweise durch ein anderes urbanes Stadtbild oder die omnipräsent hör- und lesbare Nachbarsprache?

Neben der geografischen Nähe spielt im deutsch-niederländischen Kontext auch die sprachliche Nähe eine Rolle. Deutsch und Niederländisch entspringen der gleichen Sprachfamilie (vgl. Boonen/Harmes 2013) und zeichnen sich durch eine besonders enge typologische Nähe aus (vgl. Hufeisen/Marx 2014). Die Sprachnähe führt dazu, dass – vorausgesetzt die beteiligten Kommunikationspartner*innen verfügen über ausreichende Strategien, ihr mehrsprachiges Repertoire einzusetzen – erfolgreiche Kommunikation in mehrsprachigen Situationen möglich ist, ohne dass bereits fortgeschrittene Kenntnisse der Nachbarsprache erworben sind. Zu denken ist hierbei beispielsweise an rezeptive und inklusive Mehrsprachigkeit, beides Kommunikationsmodi, die in Studien für die Nachbarsprachen Deutsch und Niederländisch als effizient eingestuft werden (vgl. u. a. Laurentzen 2021).

Die komplexen und vielschichtigen Formen deutsch-niederländischer Nähe, insbesondere in den Grenzregionen, können implizit und explizit im Sprachlernprozess nutzbar gemacht werden, ziel- bzw. nachbarsprachlich und -kulturell relevante Lerninhalte für den Deutschunterricht in den Niederlanden eröffnen, und Schüler*innen tatsächlich mit dem Nachbarland bekannt machen bzw. sie für dieses interessieren. Entsprechend erstaunt es, dass diese Nähe als besondere Ausgangsposition des Deutschlernens in den Niederlanden nur punktuell im Deutschunterricht genutzt wird. Schaut man nach den gängig eingesetzten Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken, so unterscheiden sich diese in den präsentierten Inhalten und fremdsprachendidaktisch genutzten Ansätzen (kommunikative Orientierung) kaum von denen anderer (fernerer) Fremdsprachen. Und selbst wenn zahlreiche Schulen punktuell Reisen im Nachbarland anbieten, z. B. zum Weihnachtsmarkt nach Münster, Köln oder Aachen oder als Klassenfahrt nach Berlin, so bleibt es zuallermeist bei einem einmaligen kurzen touristischen Besuch, „um zu sehen, wie es dort ist". Davon ausgehend, dass kulturreflexives Lernen prozesshaft und handlungsorientiert ist und der Prozess der Kulturreflexion ein langwieriger ist, dürften punktuelle Begegnungen mit dem Nachbarland kaum nachhaltige und prozesshafte Reflexionen initiieren. Dies könnte aber sehr wohl der Fall sein, wenn authentische Begegnungen regelmäßig erfolgen und gemeinsam reflektiert werden.

Durch die geografische Nähe zum zielsprachigen Raum lassen sich einfach und ohne größeren Aufwand, lange Reisen und hiermit verbundene hohe Kosten mehrsprachige und plurikulturelle Kommunikationssituationen zwischen Schü-

ler*innen aus Deutschland und den Niederlanden, beispielsweise im Rahmen von Schulaustauschbegegnungen, realisieren. Solche persönlichen Kontakterlebnisse tragen dazu bei, dass aus Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer Nachbarsprachenlernen als Teil der persönlichen Erfahrung wird. Die sprachliche Nähe erleichtert dabei die persönliche Kommunikation während der Begegnung. Eben solche persönliche Begegnungen dürften ein idealer Ausgangspunkt für kulturreflexive Lernprozesse – wie sie im Modell von Immers beschrieben werden – sein. Allerdings führt ein grenzüberschreitender Austausch, trotz geographischer und sprachlicher Nähe, nicht automatisch zu Begegnung, gegenseitigem Verständnis und Reflexion (vgl. Thomas 1988, Hermann/Jentges 2021). Reflexion muss angeleitet und begleitet werden. Wenn dies erfolgt, kann kulturreflexives Lernen tatsächlich stattfinden. Im Kontext des Nachbarsprachenlernens in Deutschland und den Niederlanden bietet sich daher ein Ansatz zum kulturellen Lernen an, der Interaktion in authentischen Begegnungssituation mit Reflexion vor, während und nach diesen Begegnungen integriert. Kulturreflexives Lernen, das unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster nicht nur thematisiert, sondern diskutiert und kritisch reflektiert, dürfte im schulischen Kontext am ehesten in der Interaktion, und somit im direkten Kontakt bzw. in der Begegnung, möglich sein. Ein Foto aus dem urbanen Raum des Zielsprachengebietes im Lehrwerk (von beispielsweise Autokennzeichen oder Ortsschildern) zu sehen, ist etwas anderes, als gemeinsam mit Schüler*innen aus dem Zielsprachengebiet deren und die eigene Umgebung (vor Ort in Deutschland und den Niederlanden) zu erkunden und dabei miteinander im Gespräch zu sein. Vorteil eines solchen Vorgehens ist auch, dass die Schüler*innen selbst bestimmen und somit erfahren, was für jede:n einzelne:n bzw. von ihnen, vertraut oder unbekannt, (un)auffällig, (ir)relevant oder (un)interessant ist (vgl. Jentges/Sars 2018, 2019, 2021).

3.1 Kulturreflexives Lernen in der Austauschpraxis

Wie kann mit diesem Verständnis von kulturreflexivem Lernen in der Praxis, das heißt während Begegnungen im Austausch zwischen Schüler*innen aus Deutschland und den Niederlanden gearbeitet werden? Im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur*[9], einem Austauschprojekt für weiterführende

[9] Das in der Euregio Rhein-Waal angesiedelte Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* wurde gemeinsam von Kolleg*innen der Radboud Universiteit Nijmegen und der Universität Duisburg-Essen von 2017 bis 2021 durchgeführt. Es handelte sich um ein Interreg-Projekt Va zur Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland, gefördert mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, der Provinz Gelderland sowie der Taalunie. Im Mittelpunkt des Projekts stand der deutsch-niederländische Schulaustausch auf allen Ebenen: Insgesamt waren ungefähr 6.000 Schüler*innen und mit ihnen ca. 130 Lehrpersonen sowie ca. 50 Personen aus der

Schulen in der deutsch-niederländischen Grenzregion, haben sich insbesondere gemeinsame Erkundungstouren der ausgangs- und zielsprachigen Umgebung oder Schule bewährt (vgl. Jentges/Sars 2018, 2019, 2021). Raum wird dabei als ein zentraler Ort zur Entschlüsselung, zum Verständnis und zur Annäherung der jeweiligen Umgebung gesehen (vgl. Cerri/Jentges 2015: 109). Hierbei können allgemeine Auffälligkeiten ebenso wie auch sprachliche Aspekte bei gemeinsamen Raumerkundungen im Vordergrund stehen, zum Beispiel:

- Erkundung und Dokumentation der Linguistic Landscape:[10] Es können sowohl Spotting- (Entdecken charakteristischer Elemente, z. B. der Spot German Ansatz, vgl. Marten/Saagpakk 2017) als auch Scanning-Aktivitäten (systematisches Erfassen eines Ausschnittes aus der Linguistic Landscape, vgl. Jentges/Sars 2021, Jentges et al. 2022) erfolgen.
- Urban Space Projekte: Es kann sich hierbei um thematische Erkundungstouren handeln (z. B. Essen, historische Spuren, Streetart) oder offen gehaltene Erkundungen, wie im Beispiel weiter unten vorgestellt.

Aus den so angeregten gemeinsamen Aktivitäten entstehen beispielsweise deutsch-niederländische Memospiele (vgl. Abbildung 8[11]), die dann wiederum im Klassenraum zum Einsatz kommen können. Auch werden Präsentationen von Auffälligkeiten im gemeinsam erkundeten ausgangs- oder zielsprachigen Gebiet angefertigt, wie beispielsweise aus niederländischer Sicht öffentliche Zigarettenautomaten in Deutschland oder aus deutscher Perspektive das in den Niederlanden verbreitete und legale Fahrradfahren mit einer zweiten Person auf dem Gepäckträger. Zweifelsfrei zählen in der aktuellen Zeit auch unterschiedliche Corona-Schutzmaßnahmen, wie das teils verpflichtende Tragen von Masken im öffentlichen Raum oder Nah- und Fernverkehr dazu. Beim gemeinsamen Lernen von Schüler*innen aus beiden Nachbarländern lassen sich solche Erkundungsaufgaben hervorragend umsetzen. Sie ermöglichen es, dass die Schüler*innen direkt in Kontakt und miteinander ins Gespräch kommen. Durch die Auseinandersetzung mit einem anderen, zweiten Blick auf die vermeintlich bekannte

Schulleitung von ca. 65 Schulen im Sekundarbereich in der deutsch-niederländischen Grenzregion beteiligt. Weitere Informationen finden sich auf der Projekt-Webseite: https://www.ru.nl/nachbarsprache/ (vgl. auch Sars et al. 2018, Boonen et al. 2018).

10 Unter Linguistic Landscape (LL) wird ein sich dynamisch entwickelnder linguistischer Ansatz verstanden, bei dem im öffentlichen Raum vorgefundene Texte und Zeichen (Text-Bild-Kombinationen) fokussiert werden, um unterschiedliche Funktionen und Rollen von Sprache(n), das Verhältnis zwischen einzelnen Sprachen sowie zwischen Sprachen und gesellschaftlichen (Macht)verhältnissen zu betrachten und Zugang zu laufenden Diskursen zu ermöglichen (vgl. Badstübner-Kizik et al. 2021 sowie den Beitrag von Badstübner-Kizik in diesem Band).

11 Siehe auch https://www.ru.nl/nachbarsprache/vm/memospiel/ für eine Online-Version eines solchen Memospiels.

und auf die unbekannte Umgebung können kulturreflexive Lernmomente initiiert werden, da so das für einen selbst in der eigenen Umgebung Selbstverständliche aus anderen Augen betrachtet und somit kritisch hinterfragt werden kann (vgl. Jentges/Sars 2018, 2019).

Abbildung 9: Memospiel Deutschland-Niederlande, © *Nachbarsprache & buurcultuur*

So erfolgreich und häufig diese Erkundungstouren auch im Austausch eingesetzt wurden, so bergen sie letztlich die Gefahr, dass kulturreflexives Lernen zwar initiiert werden kann, ob aber tatsächlich und falls welche Prozesse der Reflexion durchlaufen werden, bleibt offen. Es hängt von den jeweils beteiligten Schüler*innen in ihren jeweiligen Gruppen ab, ob und inwiefern (un)bewusst reflektiert wird.

Von daher wurde im Rahmen des Schulaustauschprojektes *Nachbarsprache & buurcultuur* von 2017–2021 u. a. in Kooperation mit Kolleginnen der Universität Bielefeld (Sandra Ballweg) und Poznań (Sylwia Adamczak-Krystofowicz) und unter Mitarbeit von Suzanne Immers (Nijmegen) im so genannten eMMA-Projekt[12] ein Portfoliokonzept entwickelt, das Reflexion in der Vor- und Nachberei-

[12] eMMA steht für elektronisches multimodales Austauschportfolio, vgl. https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/, hier unter „eMMA“ sowie Ballweg et al. 2021.

tung sowie während der Austauschbegegnungen fördert und somit kulturreflexives Lernen anregen will.

Die ursprünglich sehr offen formulierte Aufgabe für solche, oben beschriebenen Erkundungstouren lautete:

> Geh mit deiner Gruppe in die Stadt und fotografiere alles, was dir dort auffällt! Denke zum Beispiel an Verkehrsschilder, unbekannte Geschäfte oder Gebäude oder auffällige Werbeplakate, aber auch an komische Gegenstände, die du unterwegs siehst oder auffällige Situationen. Nimm dein Handy in die Hand und los geht's!

Als Aufgabenimpuls für die Auswertung war Folgendes formuliert:

> Wenn ihr zurück seid: Sucht nun gemeinsam die 3 auffälligsten Fotos der Gruppe aus und zeigt sie den anderen Schülerinnen und Schülern. In dieser kurzen Präsentation berichtet ihr:
>
> – Wo das Foto genommen wurde;
> – Was so auffällig an diesem Foto ist;
> – Warum ihr dieses Foto ausgewählt habt. (Immers 2017)

Im Rahmen des eMMA-Projektes und einer in diesem Kontext von Immers durchgeführten Studie zu kulturreflexivem Lernen im Austausch wurden kleinschrittig Aufgaben entwickelt, die nicht nur Nähe im oben genannten Sinn nutzen und gemeinsames Lernen in Austauschbegegnungen initiieren, sondern die Reflexion solcher Erfahrungen fördern wollen. Ausgehend von den Vorschlägen von Bräuer/Keller 2013 wurde die komplexe Herausforderung des Reflektierens in Zwischenschritte gegliedert, so dass Lernende bei der Reflexion nicht überfordert werden (vgl. Immers et al. 2022). Um unterschiedliche Ebenen der Perspektivnahme offen zu legen, wurde das *Model of Cultural Understanding* von Porto/Byram (2016) verwendet, ein sechsstufiges Modell, das Perspektivwechsel zwischen der „Insider- & Outsider-Perspektive" untergliedert (vgl. Immers et al. 2022). Entsprechend entstanden Arbeitsblätter, die nach der Rolle des jeweiligen Gastes bzw. des oder der jeweiligen Gastgeber*in unterscheiden und in ihren Arbeitsanweisungen deutlich umfangreicher sind, als in der ersten sehr offen gehaltenen Fassung:

****

(W2) Foto-Tour: Auf in die Stadt! (Kleingruppe) (als Gast)

Erkundet gemeinsam mit euren Austauschpartnern und -partnerinnen die Umgebung. Macht euch in kleinen Gruppen in der Stadt auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es.

Vor der Foto-Tour:

1) Sprecht in der Gruppe über eure Erwartungen. Was könnte dich überraschen? Was könnte dir auffallen und was nicht? Was könnte interessant sein? Nehmt euer Gespräch auf und stellt dieses in euer Portfolio.

Während der Foto-Tour:

2) Beschreibt in 3–5 Sätzen die Umgebung, für die ihr euch entschieden habt (z. B. Wohnviertel, Einkaufsstraße, Park) und berichtet auch, warum ihr euch für diese Umgebung entschieden habt. Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf und stellt diese in euer Portfolio.
3) Macht euch auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es!

Fotos: © S. Jentges

Nach der Foto-Tour:

4) Individuell: Bitte beantworte folgende Fragen. Notiere deine Antworten schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf und stell diese in dein Portfolio.
   a. Was habt ihr alles in der Stadt fotografiert? Was habt ihr nicht fotografiert?
   b. Was ist dir aufgefallen, was deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin nicht aufgefallen ist? Und andersrum?
   c. Wurden deine Erwartungen bestätigt?
5) Kleingruppe: Wählt gemeinsam 3–5 Fotos für euer Portfolio aus und präsentiert diese. Zur Präsentation der Fotos habt ihr verschiedene Möglichkeiten:
   - Legevideo
   - PowerPoint-Präsentation
   - Digitales Poster oder Fotoalbum

   Bitte beantwortet dabei jeweils folgende Fragen:
   a. Was ist auf dem Bild zu sehen? Wo wurde das Bild gemacht?
   b. Was für Auffälliges zeigt das Bild? Warum habt ihr das fotografiert?
   c. Warum habt ihr dieses Foto für eure Präsentation ausgewählt?
   d. Entspricht das Bild euren Erwartungen? Was habt ihr über die Stadt herausgefunden und voneinander gelernt?

****

4. Ausblick

In den Niederlanden gibt es eine verhältnismäßighohe Anzahl an Schüler*innen, die (verpflichtend) Deutsch lernen. Häufig tun sie dies jedoch nicht mit großer Begeisterung tun und bezweifeln den Nutzen des Nachbarsprachenlernens und -unterrichts. Gleichzeitig haben niederländische Schulen eine sehr große Freiheit in der Gestaltung ihres Unterrichts und ihrer Lehrpläne. Darüber hinaus kann eine außergewöhnlich große Nähe zwischen den Nachbarsprachen und -kulturen in den Niederlanden und Deutschland konstatiert werden. Es wäre wünschenswert, dass eine Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik, insbesondere in den Grenzregionen, von dieser Ausgangsposition Gebrauch machen, und diese Nähe konsequent für kulturelles und kulturreflexives Lernen nutzen und entsprechend in Lehrplänen bzw. Curricula umsetzen würde. Wird die räumliche und sprachliche Nähe durch mehrsprachige und plurikulturelle Begegnung und gemeinsames grenzüberschreitendes Lernen mit bedeutungsvollen Lerninhalten in authentischen Lernsituationen ermöglicht und inhaltlich und didaktisch in den Lehrplänen umgesetzt, dann hat der Deutschunterricht in den Niederlanden eine ideale Ausgangsposition für kulturreflexives Lernen.

Literatur

Agiba, Sara (2017): Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden. München: Iudicium.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden, Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Mitarbeit von Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca. Stuttgart: Klett.

Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020. https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf [10.05.2022].

Badstüber-Kizik, Camilla / Ballweg, Sandra / Jentges, Sabine (2021): Linguistic Landscapes und ihre plurilinguale und -kulturelle Dimension aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: Eisenmann, Maria / Steinbock, Jeanine (Hrsg.): Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 351–355.

Ballweg, Sandra / Jentges, Sabine / Adamczak-Krysztofowicz (2021): eMMA – ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler*innenaustauschen. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177–190.

Baur, Rupprecht S. / Chlosta, Christoph (2010): Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Klett, S. 245–248.

Boonen, Ute K. / Harmes, Ingeborg (2013): Niederländische Sprachwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Boonen, Ute / Jentges, Sabine / Sars, Paul (2018): Grenzenlos lernen in der Euregio Rhein-Waal – Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur. In: nachbarsprache niederländisch, S. 98–108.

Boonen, Ute / Meredig, Henning (2021): Fremdsprachenlernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandaufnahme. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13–36.

Bräuer, Gerd / Keller, Stefan (2013): Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In: Koch-Priewe, Barbara / Leonhard, Tobias / Pineker, Anna / Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 265–275.

Byram, Michael (1997): Face to Face. Learning ‚language-and-culture' through visits and exchanges. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (2015): Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97–120.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza / Jentges, Sabine / Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken. Göttingen: v+r unipress. https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737011211 [15.07.2022].

Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [10.05.2022].

Curriculum.nu (2019): Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen. Online: https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/ [10.05.2022].

Groenewold, Peter (2005): Läßt sich ein Land lernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten – Vergleich. In: Info DaF 32/6, S. 515–527.

Hermann, Jana / Jentges, Sabine (2021): Schulaustausch und Nachbarsprachenlernen in Theorie und Praxis. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–62.

Hoch, Barbara (2016): Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche. Mannheim: Universität Mannheim.

Hoch, Barbara / Jentges, Sabine / Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): „Beantworte die Fragen auf Niederländisch." Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: Info DaF 43/6, Themenheft Lehrwerke, S. 599–622.

Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.

Immers, Suzanne (2017): Erkundungen der Umgebung: Stadt- und Schulerkundungen. Materialpaket Interreg-Projekt Nachbarsprache & buurcultuur. Radboud Universiteit: Nijmegen. https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/ [10.05.2022].

Immers, Suzanne (2020): Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch: Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts ‚Nachbarsprache & buurcultuur' und des ‚eMMA-Portfolios'. Universiteit van Utrecht: Masterscriptie.

Immers, Suzanne / Abitzsch, Doris / Jentges, Sabine (2022): Reflecteren op cultuur tijdens schooluitwisselingen. En model voor cultuurreflexief leren. In: Levende Talen Magazine 109/1, S. 12–17.

Jentges, Sabine / Sars, Paul (2017): Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in deutsch-niederländischen Grenzregionen: Positionen, Herausforderungen und Perspektiven. In: Muttersprache 127/1–2, S. 92–103.

Jentges, Sabine / Sars, Paul (2018): Ich sehe was, was du nicht siehst … Urbanes Raumerleben und Linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.): Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 21–54.

Jentges, Sabine / Sars, Paul (2019): ‚Nabijheid benutten' in het leerproces. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: Levende Talen Magazine 106/4, S. 12–16.

Jentges, Sabine / Sars, Paul (2021): Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. In: Ziegler, Evelyn / Marten, Heiko F. (Hrsg.): Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht und Sprachmarketing. Frankfurt/Main u. a.: Lang.

Jentges, Sabine / Knopp, Eva / Sars, Paul (2022): In Venlo gibt es viel Niederländisch, aber auch Englisch und Deutsch. A workshop on receptive multilingualism in the neighbour language. In: North, Brian / Piccardo, Enrica / Goodier, Tim / Fasoglio, Daniela / Margonis, Rosanna / Rüschoff, Bernd (Hrsg.): Enriching 21st century language education. The CEFR Companion Volume, examples from practice. Strassbourg: Council of Europe Publishing. https://book.coe.int/en/education-and-modern-languages/11052-pdf-enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in-practice.html [15.07.2022].

Knopp, Eva / Jentges, Sabine (2022): Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. In: ZIF 27/1, S. 1–16.

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1440–1453.

Koreik, Uwe / Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: ZIF 25/1, S. 563–648.

Laurentzen, Chrissy (2021): Inklusive Mehrsprachigkeit als mögliche Kommunikationsstrategie in realen Begegnungssituationen. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 247–264.

Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.) (2017): Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik. München: Iudicium.

Meijer, Dick / Fasoglio, Daniela (2007): Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits. Engels, Frans. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Porto, Melinda / Byram, Michael (2016): New Perspectives on Intercultural Language Research and Teching. Exploring Learners' Understanding of Texts from Other Cultures. New York: Taylor & Francis Group.

Salomo, Dorothé (2014): Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht. Aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern

weltweit. https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/deutschlernen_18_12_2014_web.pdf [10.05.2022].

Sars, Paul / Boonen, Ute / Jentges, Sabine (2018): Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: Levende Talen Magazine 105/2, S. 16–20.

Sars, Paul / Jentges, Sabine (2019): Duitse en Nederlandse schoolleiders willen met en van elkaar leren. In: Levende Talen Magazine 106/5, S. 12–16.

Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch 52, S. 3–10.

Schweiger, Hannes (2020): Kulturreflexives Lernen kompetent gestalten: Impulse für die Aus- und Fortbildung. Vortrag: Marburger FaDaF-Thementage, TSP 4: Kulturelles Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht: reflexiv oder normativ orientiert? Philipps-Universität Marburg/FaDaF, 24./25. April 2020. https://www.youtube.com/watch?v=I33wsOhuEE0&t=265s [15.07.2022].

Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der ‚Landeskunde' und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen – Theorie – Didaktik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 358–375.

Shafer, Naomi (2018): Eher Container als Konstrukt: Zum deutschsprachigen Raum in Deutsch als Fremdsprache. ZIF 23/2, S. 1–16.

Thomas, Alexander (Hrsg.) (1988): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken: Breitenbach.

Van Dée, Britt / Hölsgens, Trixie / Hotje, Synke (2017): ‚Belevingsonderzoek Duits 2017'. Amsterdam: Deutschland-Institut.

II KULTURDIDAKTIK

Charlotta Seiler Brylla

Diskurssemantik als theoretisch-methodischer Ausgangspunkt für eine Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Nach einigen Jahrzehnten diskursanalytischer Forschung nimmt der Begriff *Diskurs* in der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion zur Kulturdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) eine zentrale Stellung ein. Für viele in den letzten Jahren herausgearbeitete Konzepte wie etwa *Erinnerungsorte*, *Linguistic Landscapes*, *Symbolische Kompetenz*, *Kultursemiotik* und *Kulturelle Deutungsmuster* funktioniert *Diskurs* als analytischer Zugang – gemeinsam für diese Ansätze ist die „Annahme einer diskursiven Verfasstheit sozialer Wirklichkeiten" (Schiedermair 2018a: 10).[1] Auch Zabel (2021: 352) hält fest, dass gerade neuere Ansätze im Fach DaF/DaZ den Bezugspunkt in der Verbindung von Sprache und Kultur im Diskurs sehen. Für die Fremdsprachendidaktik bedeutet das unter anderem, Lernenden Zugang zu Diskursen und Diskursgemeinschaften zu ermöglichen, aber auch dass sie eine „Diskursfähigkeit" (Hallet 2008) entwickeln, die sowohl reflexiv als auch partizipativ funktioniert.[2] Umso wichtiger erscheint eine kontinuierliche kritische Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff, um die oben genannten Konzepte in der Arbeit mit gesellschaftlichen und kulturellen Mustern im Fach DaF/DaZ sinnvoll anzuwenden. Eine Herausforderung liegt zudem darin, den Diskursbegriff so zu operationalisieren, dass er sowohl in der Forschung als auch im Unterricht selbst methodisch einsetzbar wird. Mit anderen Worten geht es um die Frage: *Wie* untersucht man Diskurs?

In der linguistischen Diskursanalyse setzen sich verschiedene Richtungen seit den 1990er-Jahren damit auseinander, wie das Verhältnis von Sprache, Gesellschaft und Wirklichkeit zu verstehen ist, inwiefern Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt ist und was eine sprachlich orientierte Diskursanalyse empirisch leisten kann (Busse/Teubert 1994, Gardt 2007, Spitzmüller/Warnke 2011a, Kämper 2012, Dreesen 2015). Dass Sprache und Gesellschaft

[1] Wie die Föderung entsprechender Kompetenzen in der Lehrkräfteausbildung aussehen kann haben Jens Grimstein und Almut Hille in ihrem Beitrag *Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern* (2018) diskutiert.

[2] Siehe dazu aus DaF-Perspektive das Kapitel „Diskursivität" in Hille/Schiedermair (2021: 131–141).

einen Konnex bilden und einander bedingen, ist die Grundvoraussetzung einer linguistischen Diskursanalyse. Ihre Aufgabe ist es kurzum, durch einen sprachwissenschaftlichen Zugang – mithilfe einer Aussagenanalyse –, etwas über historische, politische und soziale Phänomene aussagen zu können (vgl. Gardt 2007: 39). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, mit der Diskurssemantik (die als eine dieser diskursanalytischen Richtungen gilt) ein Forschungsfeld bzw. -programm vorzustellen, das durch die Analyse lexikalisch-semantischer Vernetzungen soziokulturelle Repräsentationen in den Blick nimmt und somit für eine Kulturdidaktik methodisch von Relevanz sein könnte. Dabei werde ich den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Umbrüchen und sprachlichen Veränderungen besonders in den Fokus rücken und zeigen, wie man diesen Zusammenhang im DaF/DaZ-Unterricht reflektieren und, wie ich meine, sinnvoll behandeln kann.

Zunächst einmal werden die epistemologischen und konzeptuellen Grundlagen der Diskurssemantik erläutert, um dann ein Modell zu präsentieren, das basierend auf den Arbeiten der Sprachwissenschaftlerin Heidrun Kämper für das Studium sprachlicher Umbrüche verwendet werden kann. Am Beispiel der Diskurse über die Wende 1989/1990 und die deutsche Wiedervereinigung soll daraufhin gezeigt werden, wie sich eine solche Diskurssemantik auf verschiedenen Ebenen manifestiert. Im Anschluss soll ein konkretes didaktisches Beispiel von der Universität Stockholm illustrieren, wie eine diskurssemantische Perspektive in der Praxis funktionieren kann: Präsentiert wird, wie das Seminar „Kultur in den deutschsprachigen Ländern" im Fach Deutsch diskurssemantische Ansätze nutzt, um eine Teilnahme der Studierenden an Diskursen der deutschsprachigen Kultur- und Sozialgeschichte zu ermöglichen und somit eine Diskursfähigkeit zu erzielen. Abschließen möchte ich mit einigen Reflexionen zum gemeinsamen Erkenntnisinteresse der Diskurslinguistik und der Kulturdidaktik am Konzept des Diskurses.

Diskurssemantik: Epistemologische und konzeptuelle Grundlagen

Wie oben bereits vorausgeschickt, möchte ich mich in diesem Beitrag auf die Diskurssemantik konzentrieren, als eine der zentralen Richtungen der linguistischen Diskursanalyse. Kämper (2012: 19) beschreibt Diskurssemantik als „ein kontextabhängiges, über einen zentralen Gegenstand definiertes vielfältig spezifiziertes und aspektualisiertes Bedeutungsgefüge eines Diskurses", auf dessen Bestandteile und Funktionen ich gleich zurückkommen werde. Unter Diskurssemantik ist jedoch auch ein Forschungsprogramm einer linguistisch begründeten Diskursanalyse zu verstehen, das Ende der 1980er Jahre von Dietrich Busse unter dem Label der Historischen Semantik formuliert wurde. Für diese Art von

Diskursanalyse können drei epistemologische Stränge genannt werden: zum einen die Begriffsgeschichte von Reinhart Koselleck (1979), der die geschichtlichen Grundbegriffe nicht nur als Indikatoren der historisch-sozialen Prozesse betrachtet, sondern auch als Faktoren, welche Geschichte mitprägen; zum anderen die Diskurstheorie von Michel Foucault (auf die ich unten näher eingehe); und zum dritten die Idee des Sprachspiels von Ludwig Wittgenstein (1953/2003), die mit seiner Dimension des sprachlichen Handels für die Diskurssemantik zentral ist.[3]

Bei Busse (1987; 2009: 127f.) steht Sprache als wissenskonstituierendes Phänomen in einem gesellschaftlichen Kontext im Vordergrund und er sieht den Diskurs vor allem als einen *Wissensraum*, den es für die Diskursanalyse auszuleuchten gilt. Als wichtige Prämisse ist hier zu nennen, dass Wissensanalyse in der Diskurslinguistik der Grundannahme entspricht, Wissen sei nicht ontologisch gegeben, sondern werde von Akteur*innen argumentativ hervorgebracht. Die Konzeptualisierung von Diskurs als Wissensraum geht zurück auf die Diskursdefinition von Foucault in seiner *Archäologie des Wissens*, nämlich Diskurs als eine Art Aussagegeflecht. „Diskurs wird man eine Menge von Aussagen nennen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören." (Foucault 1973/1981: 170) Die Aussage ist die zentrale Kategorie in der *Archäologie des Wissens*, wo sie als kleinste diskurskonstituierende Einheit betrachtet wird, die sich zu einem Aussagesystem – der diskursiven Formation – aufstellt und dem eine Gruppe sprachlicher Performanzen gehorcht (ebd.: 169). Für Foucault ist der Diskurs die treibende Kraft des gesellschaftlichen Wissens und sein Interesse gilt vor allem den Regeln, die den Diskurs konstituieren.

Das Erkenntnisziel von diskurssemantischen Untersuchungen steht, wie oben bereits erwähnt, im Kontext des Zusammenhangs von Sprache und Gesellschaft und der diskursiven Repräsentation dieses Verhältnisses. Dabei ist zentral, dass Diskurs ein Sprachgebrauchsphänomen ist, und nicht eine Frage des Sprachsystems (Kämper 2011: 34). Ein Diskurs setzt sich zusammen aus Serien von singulären Texten oder Äußerungen als Formen kommunikativer Akte (auch multimodale Kommunikate sind hier zu berücksichtigen)[4] – das heißt die Aussagen, die uns als Diskursfragmente zugänglich sind. Diese konstituieren wiederum den Diskurs „als System des Denkens und Argumentierens" (Warnke 2002: 134).

---

[3] Busse (1987: 242–248) führt die handlungsorientierte Dimension ein, weil er Foucaults Sprachbegriff in dieser Hinsicht für „reduziert" hält. Dreesen (2015: 46) findet jedoch Stellen bei Foucault, wo dieser Sprache einen Handlungswert zuspricht und meint zudem, dass die diskursiven Praktiken durchaus handlungsbezogen seien.

[4] Siehe auch Raith in diesem Band.

Ausgehend von einem Verständnis von Diskursen als „Aussagengeflechte" (Niehr 2014: 127) sind die Aussagen (als Fragmente des Diskurses) folglich Gegenstand unserer Analyse. Kämper (2011; 2012) hat dafür eine diskurssemantische Konzeptgeschichte entfaltet, welche die

- topikalische,
- sprecher(perspektiven)bezogene,
- textuelle/mediale,
- lexikalische

Struktur umfasst. Ausgangspunkt dieser Strukturen ist die an Foucault eng angelehnte Diskursdefinition von Kämper:

> Ein Diskurs besteht aus Serien themenidentischer Aussagen, die von einer bestimmten Gruppe von Diskursbeteiligten realisiert werden, die in unterschiedlichen textuellen Mustern und kommunikativen Praktiken repräsentiert sind und die sich insbesondere in einem diskurstypischen bzw. diskursrelevanten Vokabular verdichten. (Kämper 2011: 35)

Die genannten Instanzen Topik, Beteiligte, Texte und Lexik lassen sich als Bedingungen der den Diskurs strukturierenden sprachlichen Repräsentationen verstehen und gehen teilweise auf die von Foucault in der *Archäologie des Wissens* thematisierten Instanzen zurück. Die Topik – also themenidentische Aussagen – bezieht sich auf das, was Foucault die diskursiven Formationen nennt: „Die in ihrer Form verschiedenen, in der Zeit verstreuten Aussagen bilden eine Gesamtheit, wenn sie sich auf ein und dasselbe Objekt beziehen." (Foucault 1973/1981: 49)

Bei der Instanz der Beteiligten handelt es sich hingegen um die Formation der Äußerungsmodalitäten, bei denen wir Fragen stellen wie: „Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? […] Von wem erhält sie wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch?" (ebd.: 75) Wie das Zitat von Kämper oben veranschaulicht, sind die Beteiligten diejenigen, die als Vermittlungsinstanz zwischen Sprache und Wissen zu gelten haben (Warnke/Spitzmüller 2008: 16).

Aussagen werden auch von Texten medial getragen: „Diskurse werden sprachlich markant von spezifischen Textträgern bzw. kommunikativen Mustern realisiert." (Kämper 2012: 30) Mit anderen Worten kann ein Diskurs anhand typischer Texte und Textsorten ermittelt und als Diskurs erkannt werden. Als Erläuterung kann hier die Diskursdefinition von Busse/Teubert (1994: 14) angeführt werden: Sie verstehen Diskurse als virtuelle Textkorpora, denn zu einem Diskurs gehören alle Texte, die „in einem gemeinsamen

Aussage- Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen."[5]

Da sich die Thematik eines Textes – die *Diskurstopik* – lexikalisch-lexikologisch in seinem Wortschatz verdichtet, lohnt es sich, diese Ebene als weitere Instanz einer diskurssemantischen Analyse hinzuzufügen. Eine lexikalisch fokussierte Analyse sollte jedoch nicht als reine Wortanalyse verstanden werden (von Warnke/Spitzmüller 2008: 25 als defizitär betrachtet), sondern als kontextgebundene Konzeptanalyse im Sinne von Koselleck (1972). Dabei verweisen die lexikalischen Manifestationen (die als Namen, Schlüssel- oder Schlagwörter, Metaphern, Slogans etc. auftauchen) auf komplexe mentale Bedeutungsstrukturen, die wiederum mit anderen Bedeutungsgefügen vernetzt sind (Kämper 2012: 33). Kämper hebt das Vokabular als wesentliches Diskurselement besonders bei der Studie von Diskontinuitäten hervor, weil die Lexik an gesellschaftliche Veränderungen am unmittelbarsten zu binden sei (2011: 35), was der folgende Abschnitt illustrieren soll.[6]

Diskurssemantik der Wende 1989/1990

Anhand eines konkreten Beispiels möchte ich nun zeigen, wie sich die Diskurssemantik mit Ausgangspunkt in den oben genannten Instanzen Topik, Beteiligte, Texte und Lexik als historische Momentaufnahme eignen kann. Als Fallstudie dient die sprachliche Umbruchsituation von 1989/1990 in Deutschland.

Bei der Analyse von sprachlichen Umbrüchen im Kontext von politischen Wechseln wendet sich die linguistische Diskursanalyse abermals den Aussagen zu. Und weil Serialität ein wichtiger Aspekt von Diskurs ist, geht es bei den sprachlichen Umbrüchen darum, serielle Diskontinuität zu erfassen (Kämper 2011: 35). Mithilfe des oben vorgestellten diskurssemantischen Modells von Kämper lassen sich die sprachlichen Umbrüche ablesen, und zwar als Realisierungen auf den vier oben genannten Diskursebenen[7]:

---

[5] Zur Reflexion der Korpusbildung der Diskurslinguistik, siehe Busse/Teubert (1994: 16ff.).

[6] Die Lexik als tragendes Diskurselement vom gesellschaftlichen Wandel wird in den Arbeiten der sogenannten Düsseldorfer Gruppe dargelegt, z. B. Stötzel/Wengeler (1995) und Böke/Liedtke/Wengeler (1996).

[7] Kämper (2011) widmet sich dem Zusammenhang von gesellschaftlichen Umbrüchen und sprachlichen Veränderungen in einem Sammelband von Ulla Fix, Bettina Bock und Steffen Pappert, der 20 Jahre nach der Wende die DDR und die Wiedervereinigung aus kommunikationshistorischer Perspektive in den Blick nimmt. Die empirischen Daten, die hier angeführt werden, stammen aus Kämpers Aufsatz sowie aus meiner eigenen Analyse derselben Zeitperiode (Seiler Brylla 2020: 26–41).

Tabelle 1: Diskurssemantik der Wende

Diskurssemantische Ebene	1989/1990
Topik	Demokratie, Rechtsstaat, Reisefreiheit, Mauer, Reformen, Runder Tisch, Stasi, Einheit, Auflösung der Blöcke
Beteiligte	Demonstrierende, Bürgerrechtler*innen, kirchliche Gemeinden, neue Parteien, Politiker*innen aus dem Westen
Texte/Textsorten	Demonstrationsparolen, Flugblätter, Aufrufe, die Pressekonferenz mit Günter Schabowski, Einheitsvertrag
Lexik	Anschluss, Beitritt, Glasnost, abwandern, Vereinigung, Wir bleiben hier, Wir sind das Volk, Wir wollen raus, Demokratie jetzt, Stasi-Akte

Auf der thematischen Ebene zeigt sich, dass 1989/90 der öffentliche Diskurs in der DDR von neuen Themen beherrscht wird wie Demokratie, Rechtsstaat, Reisefreiheit und Reformen, welche nach einer Reihe von Ereignissen plötzlich in verschiedener Form diskutiert werden. Als die Pressekonferenz von Günter Schabowski indirekt zur Grenzöffnung in Berlin führt, wird die Mauer zum Symbol für den Umbruch. In der Zeit zwischen Mauerfall und Wiedervereinigung sind Runder-Tisch-Gespräche, Stasi, deutsche Einheit und Auflösung der Blöcke zentrale Themen.

Auf der Ebene der Beteiligten fällt auf, dass ab 1989 nunmehr Gruppierungen der Bürgerrechtsbewegung der DDR wie Neues Forum, Demokratischer Aufbruch und Demokratie Jetzt Anteil am Diskurs haben. Auch andere Demonstrierende und Mitglieder kirchlicher Gemeinden bekommen eine öffentliche Stimme, während die bis dahin diskursprägende Akteurin – die Partei SED – verstummt. Nach dem Mauerfall versuchen die Vertreter*innen der Bürgerrechtsbewegung und prominente Autor*innen neue Demokratie-Konzepte für die DDR zu entwerfen, aber es treten auch Politiker*innen aus dem Westen auf die Bühne.

Während die Beteiligten als Vermittlungsinstanz zwischen Sprache und Wissen fungieren (Warnke/Spitzmüller 2008: 16), kommt die Beziehung zwischen Diskursthema und Diskursbeteiligten in den für einen Diskurs typischen Texten und Textsorten zum Ausdruck, und hier zeigt sich Kämper zufolge (2011: 41) die Zäsur markant und sprachlich prägnant. 1989/1990 sehen wir, wie in der DDR ganz neue Formen oder wie Texte und Textsorten, die bis dahin kaum Verwendung hatten, virulent wurden. Es handelt sich um Flugblätter und Aufrufe zu Kundgebungen und Demonstrationen; eine zentrale Rolle spielten die Wendesprüche und die Demonstrationsparolen, die sich auch in der Lexik manifestieren. Die berühmte Pressekonferenz mit

Schabowski am 9. November 1989 ist ein Beispiel dafür, wie eine kommunikative Gattung (Pressekonferenz) durch einen Versprecher Schabowskis nach Rückfrage eines Journalisten umfunktioniert wurde. Statt der sonstigen Übertragung von eher kontrollierten und belanglosen Informationen beschleunigte die Pressekonferenz den Stein erheblich, der durch die Demonstrationen und Ausreisen ins Rollen gekommen war. Als neue Textsorte müsste hier auch der Einigungsvertrag genannt werden, der die Vereinigung der beiden deutschen Staaten regeln sollte.

Dass ein Diskurs sich kondensiert im Wortschatz zeigt, hat Reinhart Koselleck mit seinen Grundbegriffen illustriert, und dies ist für die Wende-Zeit gut nachzuweisen: Für diese Umbruchszeit liegt sogar ein Wörterbuch vor (Herberg/Steffens/Tellenbach 1997). Zum wendetypischen Vokabular zählen beispielsweise *Glasnost*, *Reform*, *abwandern*, *Stasi-Akte*, *Anschluss*, *Beitritt*, *Einheit*, (*Wieder*)*Vereinigung*, *Ossi*, *Wessi*, aber auch Wortverbindungen wie *in den Westen gehen*, *Wir bleiben hier*, *Wir sind das Volk*, *Wir wollen raus*, *Demokratie jetzt*. Anhand der Schlagwörter *Beitritt* vs. *Anschluss* wird deutlich, wie Diskursrepräsentationen auf lexikalischer Ebene als Verdichtung des damaligen Diskurses über die Einigung der beiden deutschen Staaten fungieren.

Dieses Beispiel zeigt, wie eine diskurssemantische Analyse der Wende (und der sogenannten Wiedervereinigung) uns Zugang zu Diskursen ermöglicht, die uns wiederum Wissen über eine Zeit vermitteln, die in der deutschen Geschichte als zentral gilt. Im Folgenden soll dargelegt werden, wie eine solche Analyse entlang der Instanzen Topik, Beteiligte, Texte und Lexik – wenn auch wesentlich kursorischer – im Unterricht zur Anwendung kommen kann.

Diskurssemantik in der Kulturdidaktik am Beispiel eines Seminars

Mit meinem zweiten Beispiel möchte ich veranschaulichen, wie eine diskurssemantische Perspektive im Fach Deutsch als Fremdsprache im universitären Kontext des kulturbezogenen Lernens eingesetzt werden kann. Im Folgenden wird das Seminar *Kultur in den deutschsprachigen Ländern I* im Rahmen des germanistischen Studiums an der Universität Stockholm präsentiert, wobei das Augenmerk auf seine didaktische Ausrichtung in Bezug auf das diskurssemantische Potenzial gelegt wird.

Das Seminar *Kultur in den deutschsprachigen Ländern I* ist mit 4 ECTS ein obligatorisches Modul des Grundkurses Deutsch I (30 ECTS), das jedes Semester mit etwa 20 Teilnehmer*innen angeboten wird. Unterrichtssprache ist Deutsch und zum Teil auch Schwedisch. Die Zugangsvoraussetzung der Studierenden liegt bei einem GER-Niveau von A2, wobei einige der Teilnehmer*innen ein höheres Niveau mitbringen. Als Lernziel des Kurses wird angegeben: Um das Seminar

Kultur in den deutschsprachigen Ländern I zu bestehen, soll der/die Student*in „kulturelle Phänomene in den deutschsprachigen Ländern aus einer historischen Perspektive beschreiben und reflektieren können.“.[8]

Das Seminar wurde von Christine Becker konzipiert und in Kooperation mit Caroline Merkel kontinuierlich weiterentwickelt. Becker forscht zu kulturbezogenen Lernprozessen im Rahmen der Kulturstudien DaF/DaZ mit einem besonderen Fokus auf digitalen Werkzeugen. Ihre Dissertation von 2018 behandelt das Nutzen von asynchronen Online-Diskussionen im Fremdsprachenunterricht und untersucht anhand von Daten aus einem kulturwissenschaftlich orientierten universitären Seminar zur DaF-‚Landeskunde‘, wie die Studierenden in Forumsdiskussionen interagieren und reflektieren. Auch das hier präsentierte Seminar basiert auf einem didaktischen Konzept, das durch kollaboratives und interaktives Lernen der Studierenden auf ein kulturbezogenes Lernen in Blended Learning-Szenarios ausgerichtet ist. Als Grundprämisse des Seminars dient ein wissens- und bedeutungsorientierter Kulturbegriff (Reckwitz 2000: 84; Zabel 2021: 342).[9] In der ersten Sitzung wird zusammen mit den Studierenden ein wichtiges Ziel des kulturbezogenen Lernens gesetzt: „Fremdverstehen und Partizipation an Diskursen → ‚mitreden können‘“.[10]

Das Seminar besteht aus acht Sitzungen, welche die folgenden Titel tragen:

Tabelle 2: Inhalte des Seminars *Kultur in den deutschsprachigen Ländern I*

1. Kennenlernen, Einführung: Was soll man im Landeskundeunterricht eigentlich lernen?
2. Die Schlacht im Teutoburger Wald – die Geburtsstunde der Deutschen?
3. Gründungsmythen der Bundesrepublik
4. Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit
5. Schuldige Opfer?
6. Die Berliner Mauer als Erinnerungsort
7. Blühende Landschaften? Ost und West heute
8. Geht der Osten anders als der Westen mit der Schuld um?

Auf der Lernplattform *It's learning* (mit der universitätsinternen Bezeichnung *Athena*) finden die Studierenden die Unterrichtsplanung sowie Lernmaterialen. Neben der zu erwerbenden Kurslektüre *101 Fragen – die Bundesrepublik Deutsch-*

[8] Original „beskriva och reflektera över kulturella företeelser i de tysk?spra?kiga länderna, sedda i ett historiskt perspektiv. Übersetzung von CSB. (Curriculum Deutsch I https://sisu.it.su.se/pdf_creator/34639/46735 [10.02.2022].

[9] Siehe auch Almut Hilles Beitrag in diesem Band.

[10] Powerpoint-Präsentation auf der Lernplattform: 1_Kultur in den deutschsprachigen Ländern.pdf, Folie 17.

land von Edgar Wolfrum (2009) erhalten die Studierenden ein Kompendium (Becker/Merkel 2017),[11] das Hauptmaterial und Ausgangspunkt des Seminars ist. Hier gibt es Quellentexte, Auszüge aus Sekundärliteratur, Aufgabenstellungen, Vokabellisten, zu diskutierende Begriffe und Hilfestellungen zum Lesen von wissenschaftlichen Texten. Darüber hinaus gehört zu jeder Sitzung eine Powerpoint-Präsentation der Dozentin, die das jeweilige Thema aufgreift und vertieft. Die Präsentation wird nach der Sitzung auf die Lernplattform hochgeladen, so dass die Studierenden in der Nachbereitung des Unterrichts darauf zurückgreifen können.

Das diskurssemantische Potenzial ist in diesem Seminar hoch und wird auch genutzt. Wie die oben bereits besprochene Konzeption des Seminars erkennen lässt, geht es hier nicht in erster Linie um Faktenvermittlung, sondern um reflexive Diskussionen anhand des Materials. Da das Seminar auf die deutsch-deutsche Zeitgeschichte seit 1945 fokussiert (jedoch auch mit historischen Rückblicken), stehen Konzepte wie *Stunde Null*, *Schuld*, *Erinnerungsorte*, *Gründungsmythos*, *Aufarbeitung*, *Ostalgie* stark im Vordergrund. Oft werden die Studierenden bei der Lektüre der Texte aufgefordert, sich mit den genannten Konzepten auseinanderzusetzen.

So geht es in der dritten Sitzung zu Gründungsmythen der Bundesrepublik um den Begriff der „*Stunde Null*" und wie dieser zu verstehen, zu bewerten und zu hinterfragen ist.[12] Es wird auch auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Nachkriegszeit verwiesen, indem beispielsweise darauf aufmerksam gemacht wird, dass viele leitende Beamte im Beruf bleiben konnten, 1945 zugleich aber auch eine deutliche Zäsur bedeutete (Folie 6–7). Anhand des Kompendiums und eines Arbeitsblatts gehen die Studierenden der Frage nach, welchem Zweck die Gründungsmythen der neuen Bundesrepublik dienten und was sie beinhalteten. Ein weiterer wichtiger Aspekt des Seminars ist die Akteursperspektive in der Nachkriegszeit, weil das Seminar verschiedene Beteiligte im Aufbau der neuen Gesellschaft identifiziert und deren Rollen zur Diskussion stellt: *die Trümmerfrauen*, *die Heimatvertriebenen*, *die Teilnehmer*innen des Wirtschaftswunders* (z. B. diejenigen, die am Fließband den VW Käfer bauen), *die Helden von Bern*, *die 68er*, *Politiker der Bundesrepublik und der DDR, Geflüchtete aus der DDR*, *Beteiligte an der friedlichen Revolution*.

Ähnliche Fragen werden weiterdiskutiert in der Sitzung 4 und 5, wo es um die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik, der DDR und in Österreich geht. Ausgehend vom Satz „Die DDR ist das Land der Widerstands-

[11] Das Kompendium wurde in den Folgejahren immer wieder – zum Teil leicht verändert – verwendet.

[12] Powerpoint-Präsentation auf der Lernplattform: 3_Kultur in den deutschsprachigen Ländern.pdf, Folie 3–5.

kämpfer (motståndare), Österreich das Land der Opfer (offer) und die Bundesrepublik das Land der Täter (förövare).“[13] beschäftigen sich die Studierenden mit der NS-Geschichte und der Vergangenheitsbewältigung anhand diverser Gründungsmythen. Als Vorbereitungslektüre dient ein sehr anspruchsvoller Text von Katrin Hammerstein: „Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland“. Problematisiert werden Begriffe wie *Widerstand, Verantwortung* und *Schuld*. Als wichtiger Erkenntnisschritt scheint mir das Hinterfragen von Bezeichnungen wie *Täter* und *Opfer* in Bezug auf „die Deutschen“ oder „die Österreicher“ (oder „die Schweden“).[14]

Solche Aufgaben zielen stark auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft. Noch viele weitere Beispiele wären anzuführen, weil es sich hier um ein didaktisches Konzept des Seminars handelt, das konsequent angewandt wird. Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen, möchte ich es bei diesen Beispielen bewenden lassen und gebe anschließend noch einige Vorschläge, wie eine diskurssemantische Perspektive in diesem und ähnlichen Seminaren erweitert werden könnte.

Weitere Überlegungen zur diskurssemantischen Methode im Fremdsprachenunterricht

Wichtiges Leitziel des kulturbezogenen Lernens ist, wie oben bereits erwähnt, die sogenannte Diskursfähigkeit (Hallet 2008; Grimstein/Hille 2018; Schiedermair 2018a und Zabel 2021: 350f.).[15] Die Lernenden gelten als diskursfähig, wenn sie in der Begegnung mit der Zielkultur sinngebende Deutungsmuster aktivieren und zugleich über diese reflektieren und diskutieren können. Tatsächlich scheint es Hallet (2008: 87) hier um sprachliche Aussagen zu gehen, die er als entscheidend betrachtet, um Diskurse zu initiieren, zu beeinflussen und aufrechtzuerhalten. In diesem Sinne kommt Diskursfähigkeit einer metasprachlichen Kompetenz nahe und der Sprachgebrauch kann als Zugang zu den Diskursen fungieren, wie die oben angeführten Diskussionen zu *Stunde Null* und *Schuld* exemplarisch zeigen.

---

[13] Powerpoint-Präsentation auf der Lernplattform: 5_Nationalsozialismus in den Gründungsmythen.pdf, Folie 5. Der zu diskutierende Satz geht auf ein Zitat aus einem Text von Katrin Hammerstein (2008: 12) zurück, der im Seminar behandelt wird: „Zugespitzt formuliert: Das ‚Land der Täter‘, die Bundesrepublik Deutschland, steht einem ‚Land der Opfer‘, Österreich, und einem ‚Land der Widerstandskämpfer‘ gegenüber.“

[14] Vgl. hierzu auch die aktuelle Studie von Becker in diesem Band.

[15] Siehe auch Becker in diesem Band.

Ein sinnvoller Fokus im Fremdsprachenunterricht im Bereich der Kultur (oder auch Literatur) könnte demnach auf sogenannte Leitvokabeln oder Schlüsselwörter gelegt werden (Böke 1996, Stötzel/Wengeler 1995). Die Studierenden könnten sich mit den jeweiligen Schlüsselwörtern verschiedener Epochen beschäftigen, indem sie Bedeutungen recherchieren, Wortwolken anhand von Texten erstellen oder gemeinsame Wiki-Einträge schreiben.[16] Eine weitere mögliche Aufgabe wäre, semantische Kämpfe zu analysieren, die in Bezug auf die politische Geschichte aussagekräftig sind. So werden die verschiedenen Benennungen der Berliner Mauer (antifaschistischer Schutzwall vs. Schandmauer) im Seminar *Kultur in den deutschsprachigen Ländern I* (Sitzung 6) behandelt, was nur ein Beispiel für semantische Kämpfe darstellt. Wie die beiden deutschen Staaten 1945–1989 in verschiedenen Kontexten benannt wurden, wäre ein weiteres ergiebiges (und einfaches) Beispiel (vgl. Seiler Brylla 2019).[17] Hier könnten die Studierenden sinnvoll auf die „eigene Diskurssphäre" zurückgreifen (Hallet 2002: 43),[18] indem sie mit den in der eigenen Sprachgemeinschaft damals gebrauchten Bezeichnungen (DDR, BRD, Öst-/Västtyskland) vergleichen. Zudem eignen sich diese Beispiele gut für die Reflexion der Sprachwahl in Bezug auf die Sprechenden/Beteiligten – wer nutzt welche Bezeichnung und zu welchem Zweck?

Verschiedene Diskursgemeinschaften könnten im kulturbezogenen Lernen stärker in den Blick genommen werden, indem öfter gefragt wird, wer in den behandelten Texten spricht und wer hingegen keine Stimme hat. Damit verbunden ist auch die Reflexion der Texte und Textsorten: Welche Texte dürfen eine Epoche repräsentieren und welche sind nicht dabei? Natürlich trägt die Lehrkraft hier eine große Verantwortung. Ihr sollte bewusst sein, dass ihre Textauswahl auf einen Kanon zurückgreift, der bereits von Diskursen über Erinnerungskulturen und Bildungspolitik geprägt wurde.

Abschließend soll auf den Mehrwert einer kontrastiven Diskurslinguistik(-semantik) verwiesen werden. Das übergreifende Ziel einer vergleichenden Diskurslinguistik liegt in der Analyse und Gegenüberstellung der jeweiligen diskur-

---

[16] Mögliche Fragen für die Ermittlung von Leitvokabeln wären beispielsweise: Handelt es sich um ein neues Wort oder ein Wort, das eine neue Bedeutung erhält? Ist das Wort umstritten? Gibt es konkurrierende Bedeutungen oder Bezeichnungen? Mit welchen anderen Wörtern tritt die Vokabel auf? Wird das Wort explizit thematisiert, z. B. x heißt/bedeutet/meint y.

[17] Die Systemkonkurrenz im Kalten Krieg war auch ein Kampf um Benennungen. Im deutsch-deutschen Konkurrenzkampf spielten deshalb die verschiedenen Bezeichnungen der deutschen Staaten eine zentrale Rolle. Die Studie geht der Frage nach, wie die deutschen Staaten in der Bundesrepublik, der DDR und in Schweden zu dieser Zeit sprachlich konstruiert wurden.

[18] Vgl. Becker in diesem Band.

siv erzeugten Werte und Denkmuster, durch welche die gesellschaftliche Einstellung einer Gemeinschaft gegenüber einem bestimmten Thema zu einer bestimmten Zeit erschlossen werden kann. Böke et al. (2005: 248) betrachten nicht nur den Vergleich von verschiedenen nationalen Kontexten bzw. Sprachgemeinschaften als Feld der kontrastiven Diskurslinguistik, auch ein intranationaler Vergleich wird gezogen. Dabei kann es sich beispielsweise um verschiedene Phasen oder inhaltliche Stränge eines thematisch identischen Diskurses handeln sowie um das Kontrastieren ähnlicher Phasen und Stränge thematisch verschiedener Diskurse.[19] Die Kontrastivität ermöglicht ein methodisches Verfahren, in dem saliente Muster, aber auch divergierende Phänomene, sich durch den Vergleich herausarbeiten lassen. Auf diese Weise können kulturspezifische Sichtweisen ermittelt werden, „die wiederum für die in dieser Gemeinschaft spezifischen Werte und Denkmuster stehen" (Czachur 2013: 334).

Schluss mit Ausblick

Für viele Forschungsansätze in der Kulturdidaktik im Rahmen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dient das Phänomen Diskurs als zentrale Kategorie (siehe beispielsweise Schiedermair 2018b; Altmayer/Biebighäuser/Haberzettl/Heine 2021). Mit der Erforschung und der theoretischen Modellierung dieses Phänomens soll versucht werden, das Verhältnis von Sprache, Gesellschaft (Kultur) und ‚Wirklichkeit' zu reflektieren und ggf. neu zu denken. Dazu gehören auch methodologische Überlegungen, die dazu beitragen können, den Diskursbegriff sinnvoll anzuwenden. In meinem Beitrag gehe ich davon aus, dass die fachinternen Diskussionen und Verortungen zum Diskurs als sprachwissenschaftlichem Objekt in den vergangenen Jahrzehnten mit der konzeptuellen Neuorientierung der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache DaZ und DaF viel gemeinsam haben. Grundlegende Prämisse ist, Diskurssemantik theoretisch-methodisch im kulturbezogenen Lernen des Fremdsprachenunterrichts einzusetzen.

Das Erkenntnisziel von diskurssemantischen Untersuchungen steht im Kontext des Zusammenhangs von Sprache und Gesellschaft und der diskursiven Repräsentation dieses Verhältnisses. Diese Konstellation verlangt ein Methodenensemble von u. a. textlinguistischer, soziolinguistischer, pragmatischer und se-

[19] Ein Beispiel hierfür wäre der von Thomas Niehr und Karin Böke (2000) herausgegebene Band *Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien*. Für einen transnationalen diskurslinguistischen Vergleich siehe Seiler Brylla (2018), wo die politische Kommunikation über den Flüchtlingsdiskurs bei den grünen Parteien in Schweden und Deutschland kontrastiv analysiert wird.

mantischer Provenienz, das im Grundsätzlichen der Foucaultschen Diskurstheorie verpflichtet ist. *Was* dann genau *wie* untersucht wird, muss den je verschiedenen Erfordernissen der zu analysierenden Diskursfragmente (und in unserem Fall auch den Bedürfnissen der Lernenden) angepasst werden – der von Foucault hinterlassene Werkzeugkasten bedarf der Konkretion – wie in verschiedenen Modellen der Diskurslinguistik dargelegt wird. Dreesen (2015: 48) merkt treffend an, dass konkretere Werkzeuge in Form von Methoden und Kategorien mitzubringen seien, „wenn man Foucaults Theorie, d. h. seiner Perspektive, seinen exemplarisch angedeuteten Analysen und vagen Anleitungen folgt." Es handelt sich eben um eine Diskurslinguistik *nach* Foucault, wie Warnke (2007: 10) festhält, bei der Konzepte und Gegenstandsbereiche gemäß Foucaultscher Theoreme organisiert werden.

Dementsprechend gibt es inzwischen zahlreiche Modelle, die für diskurslinguistische Untersuchungen benutzt werden (vgl. z. B. Böke/Jung/Niehr/Wengeler 2005; Spieß 2011; Niehr 2014). In meinem Beitrag wurde das diskurssemantische Modell von Kämper (2011; 2012) eingeführt und angewendet anhand der Analysekategorien

- Topik,
- Lexik,
- Beteiligte,
- Texte.

Die Relevanz zeigt sich sowohl in dessen Potenzial, gesellschaftliche Umbrüche durch Diskurse zu ermitteln, als auch in dessen Zugänglichkeit: Die Analyse kann durch klare und abgegrenzte Kategorien erfolgen. Ein wesentlich umfangreicheres Modell stellt die sogenannte Diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse (DIMEAN) von Spitzmüller/Warnke (2011a) dar, die eine Art linguistisches Maximalprogramm bedeutet, bei dem Diskurs auf drei Ebenen untersucht wird: intratextuell, akteursbezogen und transtextuell. Spitzmüller/Warnke sehen sich ebenso wie Kämper in der Tradition der historischen Semantik von Dietrich Busse, wobei die Untersuchung von Diskursen als Wissensräume ein wichtiger Ausgangspunkt ist. Die DIMEAN-Methodologie kam in den vergangenen Jahren in der deutschsprachigen Diskursanalyse sehr häufig zum Einsatz, und das Modell wurde auch international rezipiert (Spitzmüller/Warnke 2011b, Seiler Brylla/Westberg/Wojahn 2018). Meines Erachtens würde sich auch dieses Analysemodell für Kulturstudien des Fremdsprachenunterrichts eignen, so lange man sich der Möglichkeiten und Begrenzungen des eigenen Untersuchungsverfahrens bewusst ist oder wie die Autoren es selbst formulieren: „Mit DIMEAN ist ein methodologisches Set an Möglichkeiten einer linguistischen Diskursanalyse umrissen, das die Grenzen des je eigenen Ansatzes zu verdeutlichen hilft." (Spitzmüller/Warnke 2011a: 199)

Mit der Diskursfähigkeit (Hallet 2008) wird ein Vermögen der Lernenden angestrebt, das sowohl reflexiv als auch partizipativ ausgerichtet ist. Diese Reflexion über die diskursive Verortung des (forschenden, lernenden) Subjekts und über die Genese des eigenen Wissens und Handelns ist eine epistemische Säule der Diskurslinguistik und könnte hier auch als zentrale Position für ein kulturbezogenes Lernen beansprucht werden. Einige Studien der historischen Semantik wurden von der sogenannten Düsseldorfer Schule anhand von Leitvokabeln oder Schlüsselwörtern durchgeführt. Eine ihrer Vertreterinnen, Karin Böke (1996: 33), bringt auf den Punkt, wie (Selbst)Reflexion und Sprachreflexion zu wichtigen Interpretationshilfen werden, wenn wir unter Leitvokabeln Ausdrücke verstehen,

> die uns den Zugang zur politischen Problem- und Bewusstseinsgeschichte einer Sprachgemeinschaft eröffnen, wie sie sich innerhalb der ausgewählten Diskursbereiche präsentiert. Dabei sind auch Wörter und Fügungen gemeint, die von der untersuchten Kommunikationsgemeinschaft selbst als „bedeutsam" erachtet wurden.

Literatur

Altmayer, Klaus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Springer.

Becker, Christine (2018): Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen: Narr.

Becker, Christine / Merkel, Caroline (2017): Tyska I. Kultur i de tysskspråkiga länderna (4 hp) / Kultur in den deutschsprachigen Ländern. Stockholm: Stockholms universitet.

Böke, Karin (1996): Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära. Zu Theorie und Methodik. In: Böke, Karin / Liedtke, Frank / Wengeler, Martin (Hrsg.): Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära. Berlin/New York: de Gruyter.

Böke Karin / Jung, Matthias / Niehr Thomas / Wengeler, Martin (2005): Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse national heterogener Textkorpora. In: Wengeler, Martin (Hrsg.): Sprachgeschichte als Zeitgeschichte. Hildesheim et al.: Olms, S. 247–283.

Böke, Karin / Liedtke, Frank / Wengeler, Martin (Hrsg.) (1996): Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära. Berlin/New York: de Gruyter.

Busse, Dietrich (1987): Historische Semantik. Analyse eines Programms. Stuttgart: Klett-Cotta.

Busse, Dietrich (2009): Semantik. Paderborn: Wilhelm Fink.

Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse/Teubert (Hrsg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–27.

Czachur, Waldemar (2013): Kontrastive Diskurslinguistik – sprach- und kulturkritisch durch Vergleich. In: Meinhof, Ulrike / Reisigl, Martin / Warnke Ingo H. (Hrsg.): Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik. Berlin: Akademie-Verlag, S. 325–350.

Curriculum Deutsch I, Universität Stockholm, https://sisu.it.su.se/pdf_creator/34639/46735 [10.02.2022].

Dreesen, Philipp (2015): Diskursgrenzen. Typen und Funktionen sprachlichen Widerstands auf den Straßen der DDR. Berlin/Boston: de Gruyter.

Foucault, Michel (1973/1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Warnke, Ingo H. (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin/New York: de Gruyter.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 76–96.

Hammerstein, Katrin (2008): Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In: Fritz, Regina / Sachse, Carola / Wolfrum, Edgar (Hrsg.): Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 39–61.

Herberg, Dieter / Steffens, Doris / Tellenbach, Elke (Hrsg.) (1997): Schlüsselwörter der Wendezeit. Wörter-Buch zum öffentlichen Sprachgebrauch 1989/90. Berlin/New York: de Gruyter.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: narr.

Kämper, Heidrun (2011): Politische Wechsel – sprachliche Umbrüche. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Sprachgeschichte. In: Bock, Bettina / Pappert, Steffen / Fix, Ulla (Hrsg.): Politische Wechsel – sprachliche Umbrüche. Berlin: Frank & Timme, S. 31–50.

Kämper, Heidrun (2012): Aspekte des Demokratiediskurses der späten 1960er Jahre. Konstellationen, Kontexte, Konzepte. Berlin/New York: de Gruyter.

Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. In: Brunner, Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 8, Stuttgart: Klett-Cotta.

Koselleck, Reinhart (1979): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Sprache und Geschichte. Bd. 1, Stuttgart: Klett-Cotta.

Niehr, Thomas (2014): Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Niehr, Thomas / Böke, Karin (Hrsg.) (2000): Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramm. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schiedermair, Simone (2018a): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 9–23.

Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2018b): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.

Seiler Brylla, Charlotta (2020): Den beväpnade freden. Språk och politik i det delade Tyskland. Stockholm: Santérus.

Seiler Brylla, Charlotta (2019): Strategische Benennungen. Zur Sprachgeschichte des geteilten Deutschlands in einem deutsch-schwedischen Kontext. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 49/2, S. 279–301.

Seiler Brylla, Charlotta (2018): „Willkommen in unserem Land!“: Eine diskurslinguistische Studie zum Thema Flüchtlingspolitik der grünen Parteien in Schweden und Deutschland im Herbst 2015. In: Gredel, Eva / Kämper, Heidrun / Mell, Rut M. / Polajnar. Janja (Hrsg.): Diskurs: kontrastiv Diskurslinguistik als Methode zur Erfassung transnationaler und sprachübergreifender Diskursrealitäten. Bremen: Ute Hempen Verlag, S. 194–218.

Seiler Brylla, Charlotta / Westberg, Gustav / Wojahn, Daniel (2018): C som i kritik. Kritiska perspektiv inom text- och diskursstudier. In: Wojahn, Daniel /

Seiler Brylla, Charlotta / Westberg, Gustav (Hrsg.): Kritiska text- och diskursstudier. Huddinge: Södertörns högskola.

Spieß, Constanze (2011): Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte. Berlin/Boston: de Gruyter.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011a): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin/Boston: de Gruyter.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011b): Discourse as a ‚linguistic object': methodical and methodological delimitations, Critical Discourse Studies, Vol. 8, No. 2, S. 75–94.

Stötzel, Georg / Wengeler, Martin (Hrsg.) (1995): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin/New York: de Gruyter.

Warnke, Ingo H. (2002): Text adieu – Diskurs bienvenue? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Klemm, Michael (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 125–141.

Warnke, Ingo H. (2007): Diskurslinguistik nach Foucault – Dimensionen einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo H. (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin/New York: de Gruyter.

Warnke, Ingo H. / Spitzmüller Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller Jürgen. (Hrsg): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter, S. 3–54.

Wittgenstein, Ludwig (1953/2003): Philosophische Untersuchungen. Auf der Grundlage der kritisch-genetischen Edition neu herausgegeben von Joachim Schulte; mit einem Nachwort des Herausgebers. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wolfrum, Edgar (2009): 101 Fragen – die Bundesrepublik Deutschland. München: C. H. Beck.

Zabel, Rebecka (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Klaus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Springer, S. 340–357.

Yuan Li und Di Pan

Interkulturelle Diskurskompetenz und ihre Förderung mittels des Lehrbuchs *Willkommen!*[1]

In den letzten Jahren wird in internationalen Diskussionen zunehmend weniger „language teaching and learning", und vermehrt „language pedagogy" thematisiert (vgl. Burns/Richards 2012). Derweil hat sich auch ein verändertes Verständnis von Sprache, Sprachgebrauch und Sprachenlernen herausgebildet: Sprache trägt nicht nur zu einer möglichst reibungslosen und effizienten interkulturellen Kommunikation bei, sondern dient vor allem dazu, „den Dingen und der Welt um uns herum Bedeutungen zuzuweisen, diese Bedeutungen mit anderen zu teilen, sie in der (sprachlichen) Auseinandersetzung mit anderen auszuhandeln und durchzusetzen usw., kurz: sie dient dazu, an den diskursiven Praktiken einer Gesellschaft teilzuhaben" (Altmayer/Hamann et al. 2016: 12). Dementsprechend müssen kompetenzentwickelnde Lernarrangements und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht so gestaltet werden, dass „sie zur fremdsprachigen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen erforderliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen entwickeln" (Hallet et al. 2012: 8). Die Förderung der Diskurskompetenz von Fremdsprachenlernenden rückt daher zunehmend in den Vordergrund des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

1. Entwicklung des Begriffs Diskurskompetenz im Bereich der Fremdsprachenpädagogik

Traditionell wird Diskurskompetenz im Bereich der Fremdsprachenpädagogik im Rahmen der Textlinguistik konzipiert, sodass sie im frühesten Stadium häufig unter kommunikative Kompetenz subsumiert wird. Hymes, der zuerst den Begriff der kommunikativen Kompetenz eingeführt hat, definierte die kommunikative Kompetenz als das, was „einem Mitglied der Gemeinschaft ermöglicht, zu wissen, wann es zu sprechen und wann es zu schweigen hat, welchen Code es wann, wo und gegenüber wem verwenden soll, usw."[2] (1967: 13). Ihm zufolge

[1] Wir bedanken uns herzlich bei Mo HAN für die freundliche Unterstützung.
[2] Übersetzung aus dem Englischen von den Autorinnen.

gilt die kommunikative Kompetenz als Zustand des Besitzens von Wissen (Grammatikregeln und -fähigkeiten), wobei dieses Wissen angemessen im Kontext verwendet wird. Auf dieser Grundlage wurde der erste theoretische Rahmen kommunikativer Kompetenz von Canale und Swain (1980) entwickelt, demgemäß kommunikative Kompetenz in drei Subkompetenzen eingeteilt wurde: die grammatikalische, die strategische und die soziolinguistische Kompetenz. Drei Jahre später verbesserte Canale das Modell (s. Abb. 1) und führte die soziolinguistische Kompetenz weiter aus, wobei Diskurskompetenz ergänzt wurde, die er als „die Beherrschung der Kombination grammatischer Formen und Bedeutungen, um einen einheitlichen gesprochenen oder geschriebenen Text in verschiedenen Genres zu produzieren“ (1983: 9), verstand. Demnach ist die Diskurskompetenz damals noch stärker auf die sprachliche Ebene beschränkt und sie spielt als Subkompetenz der kommunikativen Kompetenz nur eine eingeschränkte Rolle.

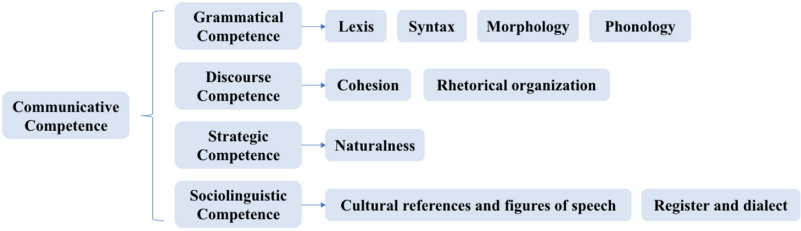


Abbildung 1: Diskurskompetenz als Bestandteil kommunikativer Kompetenz (eigene Darstellung nach Canale 1983: 22–25)

Seitdem wurden weitere Modelle für kommunikative Kompetenz ausgearbeitet, worin die Diskurskompetenz ausnahmslos integriert wurde (vgl. Van Ek 1986, Bachman 1990, Bachman/Palmer 1996). Aber erst als Celce-Murcia, Dŏrnyei und Thurell (1995) ein neues Modell für kommunikative Kompetenz für pädagogische Zwecke vorschlugen, wurde die Diskurskompetenz erstmals nicht mehr untergeordnet, sondern neben der soziokulturellen Kompetenz, der sprachlichen Kompetenz und der Handlungskompetenz in den Mittelpunkt des gesamten Modells gestellt. In diesem Modell wurde die Diskurskompetenz als „die Auswahl, Abfolge und Anordnung von Wörtern, Strukturen, Sätzen“ (1995: 5) verstanden, wobei der Wert der Diskurskompetenz für das Lehren und Lernen von Sprachen ausdrücklich betont wurde. Im selben Jahr schlug Celce-Murcia (1995) ein weiteres Modell vor, das auf dem von Celce-Murcia et al. (1995) basiert. Dessen grundlegender Aspekt ist nach wie vor die Diskurskompetenz, es umfasst aber auch sprachliche Aspekte wie formelhafte Sprache und paralinguistische Merkmale.

Obwohl der Diskurskompetenz bei den Modellen von Celce-Murcia und Celce-Murcia et al. eine zentrale Bedeutung zukommt, gilt die Diskurskompetenz immer noch als eine auf die Sprachebene beschränkte Kompetenz, was allen bisherigen Modellen entspricht. Die soziokulturelle Dimension des Diskurses wird im Rahmen der kommunikativen Kompetenz nicht ausgeschöpft. Dieses begrenzte Diskursverständnis wird, auch dank theoretischer Reflexionen in der pädagogischen Praxis, zunehmend erkannt und hinterfragt, so dass die neue Konzeption der Diskurskompetenz eine reichere Konnotation und genauere Spezifizierung dieser Kompetenz erfordert.

Bhatia (2004) entwickelte beispielsweise sein Konzept der Diskurskompetenz, indem er die darin enthaltenen Wissensbereiche ausbaute. Dabei schlug er den Begriff der diskursiven Kompetenz vor, um verschiedene Kompetenzebenen abzudecken, die sich auf berufliche und allgemeine soziokulturelle Kontexte beziehen. Die diskursive Kompetenz von Bhatia besteht aus drei Teilkompetenzen: textuelle Kompetenz, generische Kompetenz und soziale Kompetenz. Die textuelle Kompetenz ähnelt der in den vorherigen Modellen eingeschlossenen Diskurskompetenz. Die generische Kompetenz ist eng mit dem beruflichen Kontext verbunden; sie bezieht sich auf die Fähigkeit, auf wiederkehrende und neue rhetorische Situationen zu reagieren, indem generische Konventionen, die in spezifische disziplinäre Kulturen und Praktiken eingebettet sind, konstruiert, interpretiert, verwendet und häufig genutzt werden, um berufliche Ziele zu erreichen. Die soziale Kompetenz stellt dagegen die Fähigkeit dar, Sprache umfassender zu verwenden, um effektiv an einer Vielzahl von sozialen und institutionellen Kontexten teilzunehmen, sowie um die eigene soziale Identität im Kontext einschränkender sozialer Strukturen und Prozesse zum Ausdruck zu bringen (vgl. Bhatia 2004: 144).

Andere Modelle, wie z. B. die Modelle von Martínez-Flor und Usó-Juan (2006) sowie Usó-Juan und Martínez-Flor (2008) beziehen interkulturelle Kompetenz als wichtigen Bestandteil der Diskurskompetenz ein und betrachten Diskurskompetenz als eine umfassende Fähigkeit, Diskursmerkmale kontextuell, sozial angemessen, effektiv und damit auch interkulturell sensibel einzusetzen.

In den 2000er Jahren wurde auch über die Diskurskompetenz selbst immer mehr diskutiert. Sie wurde nicht mehr nur als Subziel der kommunikativen Kompetenz betrachtet, sondern avancierte allmählich zu einem wichtigen Ziel der Fremdsprachenpädagogik. Für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache schlug Altmayer (2006) das folgende Ziel eines kulturwissenschaftlich rekonzeptualisierten Landeskundeunterrichts vor, wofür er in späteren Jahren häufig den Begriff „Diskursfähigkeit“ verwendet hat:

> Landeskundliche bzw. kulturbezogene Lernprozesse im fremdsprachigen Kontext sollten sich […] vor allem an dem Ziel orientieren, Lerner zum Ver-

> stehen deutschsprachiger Diskurse und zur Partizipation an ihnen zu befähigen, d. h. sie mit kulturbezogenem Wissen und kulturbezogenen Kompetenzen aus[zu]statten, die sie in die Lage versetzen, deutschsprachige Diskurse zu verstehen und zu ihnen begründet (affirmativ oder kritisch) Stellung zu nehmen. (Altmayer 2006: 184)

Aus obiger These lässt sich entnehmen, dass die hier angesprochene Diskursfähigkeit nicht nur sprachliche Fähigkeiten oder Fertigkeiten voraussetzt, sondern auch kulturbezogenes Wissen und Können betont, denn die Teilnahme am Diskurs ist keine einfache sprachliche Handlung, sondern wird eher als eine diskursive Handlung verstanden, bei der der kulturelle und historische Hintergrund berücksichtigt werden sollte. Es ist auch anzumerken, dass diese Fähigkeit beides, rezeptive und produktive Diskursfähigkeit, umfasst, wobei letztere noch wichtiger ist. Sprachlernende müssen nicht nur Bedeutungen (re)konstruieren können, die ihnen in Texten und anderen Diskursfragmenten begegnen, sondern vor allem auch selbst aktiv Positionen in den Diskurs einbringen können, dafür müssen sie in der Lage sein, „die grundlegende Pluralität von Diskursen an[zu]erkennen und dies erkennbar [zu] machen", und nicht zuletzt den „eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung mit dem und im Diskurs [zu] reflektieren, [zu] vertreten und weiter [zu] entwickeln" (Altmayer/Hamann et al. 2016: 14). Laut Altmayer/Hamann et al. (2016: 15) ergeben sich hieraus drei wichtige Kernkompetenzen, die der Diskursfähigkeit sowie den Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts untergeordnet werden: 1) „die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können", 2) „die Fähigkeit, Diskurspluralität, d. h. das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten, und" 3) „die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen."

Die Betonung der Diskursfähigkeit (v. a. nach Hallet 2009, 2012) hat in der deutschsprachigen Fachdiskussion und im Bildungsbereich allmählich mehr Anerkennung gefunden. In den *Bildungsstandards für die fortgeführte erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für das Abitur* (kurz: Bildungsstandards), die im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelt wurden, wird die Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs als ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Laut Bildungsstandards (2012: 11) wird diese Diskursfähigkeit verstanden als

> eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. Sie umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden.

Genauer gesagt beinhaltet diese Diskursfähigkeit insgesamt fünf Kompetenzbereiche, welche im Folgenden die 1) funktionale kommunikative Kompetenz, 2) interkulturelle kommunikative Kompetenz, 3) Text- und Medienkompetenz sowie 4) Sprachbewusstheit und 5) Sprachlernkompetenz (s. Abb. 2) umfassen.

Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Diskursfähigkeit (KMK 2012: 12)

Daran ist zu erkennen, dass die funktionale kommunikative Kompetenz als Ganzes eine zentrale Rolle spielt. Sie wird in die fünf Teilkompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung untergliedert, während sprachliche Mittel und kommunikative Strategien als Voraussetzungen angesehen werden, um die kommunikativen Ziele angemessen zu erreichen. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz stellt ein weiteres wesentliches Element des fremdsprachlichen Bildungskonzepts dar. Sie manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln und umfasst insgesamt drei Dimensionen: Wissen, Einstellungen und Bewusstheit. Die Text- und Medienkompetenz bezieht sich auf die Rezeption und Produktion mündlicher, schriftlicher und medial vermittelter Texte, was im Wesentlichen der Konzeption der Diskurskompetenz ähnelt, die vor den Ausführungen zu Altmayer vorgestellt wurde. Nicht zuletzt werden Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz als eigenständige Kompetenzen gefasst. Sie unterstützen die Ausbildung der an-

deren Kompetenzen und sind aus diesem Grund in der Grafik lateral angeordnet (vgl. KMK 2012: 12).

Es ist festzustellen, dass die Konzeption der Diskurskompetenz im Bereich der Fremdsprachenpädagogik im Laufe der Zeit starke Veränderungen durchlaufen hat. In den 1980er und 1990er Jahren wurde die Diskurskompetenz der kommunikativen Kompetenz untergeordnet und lediglich als eine textorientierte sprachliche Kompetenz hervorgehoben. Seit dem 21. Jahrhundert wird jedoch den soziokulturellen Merkmalen der Diskurskompetenz zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Eine Reihe von neu aufkommenden theoretischen Modellen berücksichtigen nicht nur die soziokulturellen Aspekte der Verarbeitung und Produktion von Diskursen, sondern erweitern sie zu einer eigenständigen und umfassenden persönlichen Fähigkeit. Vor diesem Hintergrund wird auch die Förderung der fremdsprachlichen Diskursfähigkeit der Lernenden in die deutschen Bildungsstandards aufgenommen, was die Bedeutung der Diskurskompetenz aus politischer Sicht weiter unterstreicht und den Weg für ihre Förderung in der Praxis aufzeigt.

2. Neuer Bildungskontext in China: Der Hexin-Suyang orientierte Bildungsstandard für Deutsch an allgemeinbildenden Mittelschulen

Seit Beginn des 21. Jahrhundert richten das zentrale Bildungsministerium und einzelne regionale Bildungsbehörden große Aufmerksamkeit auf die Mehrsprachigkeit an allgemeinbildenden Mittelschulen in China (Li/Lian 2017: 123). Hinzu kommt noch die 2008 vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland ins Leben gerufene Initiative „Schulen – Partner der Zukunft“ (PASCH), welche die Vermittlung der deutschen Sprache an 15.000 Schulen in ganz China maßgeblich fördert und stärkt (Li/Li 2019: 65). Daraus wird ersichtlich, dass der Deutschunterricht an chinesischen Schulen immer mehr an Bedeutung gewinnt.

In den letzten Jahrzehnten hat China eine rasante wirtschaftliche und technische Entwicklung sowie tiefgreifende Veränderung des gesellschaftlichen Lebens durchlaufen. Die neuen Anforderungen an die nationale Bildungsqualität sowie die Popularisierung der weiterführenden Oberstufe als ein neues Bildungsangebot verlangen nach einer zunehmenden Umorientierung der Bildung in China (vgl. Li/Li 2019: 69f.). Die Entwicklung des Bildungsstandards für Deutsch an allgemeinbildenden Mittelschulen (BsfD) macht einen Teil der aktuellen Reformentwicklungen aus. Basierend auf zahlreichen Vorstudien, Diskussionen, Probeläufen und Interviews mit Lernenden sowie Lehrenden, Evaluationen mit Expert*innen und Schuldirektor*innen wurde der BsfD im Jahr 2017

offiziell veröffentlicht. Damit ging auch die Einführung von Deutsch als erster Fremdsprache in den Schulen und Oberschulen einher.

Der dazugehörige Leitgedanke ist das Hexin-Suyang[3] Konzept, worunter „die wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale und die Schlüsselkompetenzen, über welche die SchülerInnen verfügen sollten, um den Bedürfnissen des lebenslangen Lernens und der gesellschaftlichen Entwicklung gerecht zu werden" (vgl. Li/Li 2017: 66f.) verstanden werden. Die vier Komponenten des Hexin-Suyang-Modells des Fachs Deutsch sind „Sprachkompetenz", „Kulturbewusstsein", „Denkvermögen" und „Lernkompetenz", die jeweils durch drei Feinziele konkretisiert werden (s. Abb. 3).

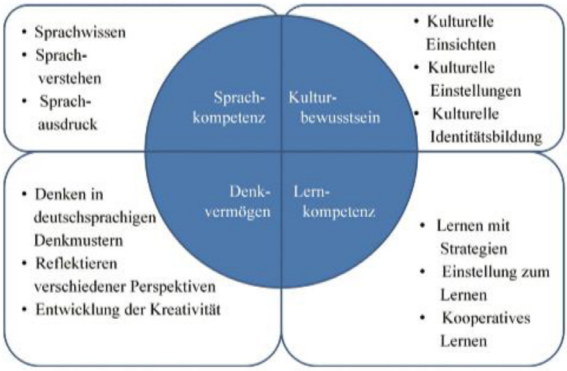


Abbildung 3: Struktur des chinesischen Hexin-Suyang-Modells (Li/Li 2017: 76)

Die Sprachkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in bestimmten Kontexten mit Hilfe der deutschen Sprache effektiv Informationen zu erwerben und zu kommunizieren. Sie dient als Grundlage für das gesamte Hexin-Suyang-Modell für das Fach Deutsch. Ein solches Lernziel lässt sich in praktischen Sprechhandlungen durch Sprachverstehen, Sprachausdruck und Sprachwissen realisieren. Kulturbewusstsein steht für die Fähigkeit, die Kultur- und Kommunikationseigenschaften deutschsprachiger Länder und Regionen zu verstehen, sie sich anzueignen und auf der Grundlage der chinesischen kulturellen Identität interkulturell erfolgreich zu kommunizieren, wobei kulturelle Einsichten, kulturelle Einstellungen und kulturelle Identitätsbildung von großer Bedeutung sind. Das Denkvermögen verweist auf die Fähigkeit, muttersprachliches und fremdsprachliches Denken in Beziehung zu setzen, um verschiedene Perspektiven nachzuvollziehen, den Wissenserwerb zu erhöhen und die allgemeinen Fähigkeiten des Kombinierens, Vergleichens, Kriti-

[3] Hexin-Suyang ist die chinesische Lautumschrift Pinyin des Begriffs „Schlüsselkompetenz".

sierens und Reflektierens zu entwickeln. Dazu sind Denken in deutschsprachigen Denkmustern, Reflektieren verschiedener Perspektiven und die Entwicklung von Kreativität notwendig. Nicht zuletzt bezeichnet die Lernkompetenz die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess aktiv zu planen, anzupassen und zu kontrollieren. Die Lernenden beherrschen geeignete Lernmethoden und können aus Gesprächen und schriftlichen Texten Informationen entnehmen und gewichten. Sie sollten daneben auch das Bewusstsein und die Fähigkeit haben, mit anderen kompetent zu kooperieren und sich gegenseitig zu bewerten. Dementsprechend werden darunter auch drei Feinziele genannt: Lernen mit Strategien, Einstellung zum Lernen und kooperatives Lernen (vgl. Li/Li 2017: 73–76).

Es lässt sich erkennen, dass das Hexin-Suyang-Modell Chinas einige Ähnlichkeiten mit den oben vorgestellten Modellen zur Diskurskompetenz aus der englischsprachigen und deutschsprachigen Fachdiskussion – etwa KMK (2012) – aufweisen, obwohl das Hexin-Suyang-Modell ein umfassenderes Konzept darstellt. Beispielweise stützen sich beide auf Sprachwissen und die Beherrschung sprachlicher Mittel und stellen gegenüber den Lernenden den Anspruch, diese im Kontext bzw. in verschiedenen Diskursaktivitäten anzuwenden. Kulturelle bzw. interkulturelle Aspekte spielen in neueren Modellen der Diskurskompetenz und insbesondere in dem Hexin-Suyang-Modell eine nicht zu übersehende Rolle: Lernende entdecken und analysieren kulturelle Deutungsmuster in deutschsprachigen Diskursen anhand von erworbenem kulturbezogenem Wissen. Neben den oben genannten Ähnlichkeiten könnte jedoch das Hexin-Suyang-Modell im Kontext des Bildungsstandards an chinesischen Schulen (BsfD) auch neue Impulse mit lokaler Ausprägung für die Systeme der Diskurskompetenz bieten, die eine lange Zeit nur im westlichen Bildungsbereich populär waren und sukzessiv aktualisiert wurden. Dies spiegelt sich vor allem in den Teilkompetenzen Kulturbewusstsein und Denkvermögen wider. Beim Kulturbewusstsein handelt es sich darum, dass die Lernenden zum einen durch die tiefere Auseinandersetzung mit dem Fremden ihr Verständnis für die eigene Kultur auch vertiefen, und zum anderen das Eigene beim Umgang mit dem Fremden selbstbewusst darstellen können. Eine solche Aufmerksamkeit für die eigene Kultur trat in den vorher vorgestellten Modellen der Diskurskompetenz wie KMK (2012) seltener auf. Bei einem solchen Prozess spielt auch das Denkvermögen eine wichtige Rolle, wie z. B. die Fähigkeit, Diskurse zu erkennen.

3. Modell der interkulturellen Diskurskompetenz

Auf der Grundlage der obigen Diskussion wird im vorliegenden Beitrag ein dreidimensionales Konzept der interkulturellen Diskurskompetenz entwickelt. Da der Kulturbegriff im Sinne von nationalen Kulturen der Komplexität, Heteroge-

nität und Unübersichtlichkeit heutiger Gesellschaften nicht mehr gerecht wird (vgl. Altmayer 2014: 65), übernehmen wir hier einen „bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff" (vgl. Altmayer 2014: 65, Reckwitz 2006). Interkulturelle Diskurskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in der interkulturellen Kommunikation einen Diskurs zu verstehen und zu produzieren, der den Normen der Zielsprache entspricht, indem semantische und sprachliche Formen kombiniert und die im Text enthaltenen kulturellen Muster erkannt werden. In Betracht gezogen werden dabei sowohl Sprachwissen und kulturbezogene Kenntnisse als auch die Fähigkeit, sie in sprachliches Handeln umzusetzen. Grafisch lässt sich das Modell der Interkulturellen Diskurskompetenz wie folgt darstellen:

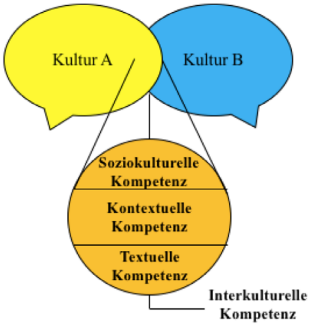


Abbildung 4: Modell der interkulturellen Diskurskompetenz (eigene Darstellung)

Textuelle Kompetenz ist die Fähigkeit, einen Text zu verstehen und zu verfassen, der von LeserInnen in der Zielsprache verstanden werden kann, und zwar auf der Grundlage der Beherrschung von Kohäsion und Kohärenz innerhalb des Textes.

Kontextuelle Kompetenz konzentriert sich auf die pragmatische Perspektive und Angemessenheit. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, kontextuelles und pragmatisches Wissen zu nutzen, um kontextuell angemessene Texte zu konstruieren und Texte kontextuell angemessen zu interpretieren, einschließlich der Fähigkeit, kommunikative Objekte und Zwecke zu extrapolieren und geeignete Genre- und Kommunikationsstrategien anzuwenden.

Soziokulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, Kultur im weitesten Sinne zu verstehen sowie die kulturellen Deutungsmuster und Vorstellungen eines Diskurses zu erkennen; dies erfordert auch, dass die Sprachbenutzer*innen ihren eigenen Diskurs reflektieren und ihre eigene soziale Identität sowie ihren kulturellen Hintergrund erkennen und diese zum Ausdruck bringen.

Interkulturelle Kompetenz zieht sich als roter Faden durch das Modell, überschneidet sich mit all diesen Kompetenzen und wird daher nicht als separate Dimension dargestellt. Im Kontext des Konzepts der Kultur als kollektives Wissen einer spezifischen Gruppe können alle Kommunikationen mit anderen bis zu einem gewissen Grad als interkulturelles Handeln betrachtet werden. Diese Kompetenz setzt die Fähigkeit voraus, die sprachlichen Normen der Zielsprache zu beherrschen, kontextuelle Merkmale zu erkennen und den kulturellen Hintergrund der Kommunikationspartner zu verstehen, und betont die Relevanz, über die Kultur beider Seiten der Kommunikation hinauszuschauen, um einen neuen kulturellen Raum zu schaffen, in dem beide Kulturen miteinander kommuniziert werden.

Die produktive Diskurspartizipation der Lernenden beginnt auf der soziokulturellen Ebene. Die eingesetzten Kommunikationsstrategien bestehen in der Regel darin, zunächst den kulturellen Kontext des Kommunikators zu lokalisieren und dann die für den kommunikativen Zweck geeignete Textsorte und die sprachlichen Mittel zu wählen, weswegen sich in dem hier vorliegenden Modell die soziokulturelle Kompetenz auf der ersten Ebene befindet, gefolgt von der kontextuellen Kompetenz und zuletzt von der textuellen Kompetenz.

4. Förderung der interkulturellen Diskurskompetenz am Beispiel des Lehrbuchs „Willkommen!“

Um eine interkulturelle Diskurskompetenz der Lernenden im oben entwickelten Sinne besser zu fördern, sollten alle Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses sorgfältig berücksichtigt werden, unter denen das Lehrbuch eine zentrale Rolle spielt, da es als Basis für alle Unterrichtsaktivitäten gilt, was auch für den Deutschunterricht in China gilt. Die Texte, Übungen und reichhaltigen Aktivitäten, die es bietet, bilden ein Grundgerüst des Unterrichts für die Lehrenden und Lernenden. Im Folgenden wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, um die Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Diskurskompetenz durch die vorgestellten Materialien und Aktivitäten zu untersuchen. Im nachfolgenden wird das Lehrwerk „Willkommen!“ analysiert.

4.1 Überblick über das Lehrwerk „Willkommen!“

„Willkommen!“ ist die erste von Chines*innen konzipierte und zusammengestellte Deutsch-Lehrbuchreihe für Mittelschüler*innen. Die Lehrbuchreihe enthält insgesamt zehn Bücher. Jedes Buch besteht aus vier Modulen, und zwar zu Themen mit engem Bezug zum Campus, zur Familie und zum Sozialleben. Jedes Modul enthält drei Lerneinheiten und eine Diskursaktivitätseinheit (Station).

Jede Lerneinheit gliedert sich in fünf Teile: Teil A fungiert mit Lernzielen und Bildern als Einführung; Teil B und C enthalten Texte oder Dialoge und dazugehörige Erweiterungsübungen; Teil D und Teil E umfassen die spezifischen Module „Spielbühne" und „So sprechen wir korrekt!". Danach folgt das Modul „Das kann ich", welches den Lernenden hilft, das Gelernte zu überprüfen und zu reflektieren. Abschließend werden die Wortschatz- und Satzmuster zum Thema der Lerneinheit in Form von „Mind-Mapping" zusammengefasst. In der entsprechenden Einheit einer jeden Station können die Lernenden das Erlernte durch Spiele, Projekte und andere Aktivitäten festigen.

Diese Lehrbuchreihe ist problem- und handlungsorientiert gestaltet und betont das Angebot authentischer Situationen, sodass die Fähigkeit der Lernenden, Probleme in der zielsprachlichen bzw. interkulturellen Umgebung zu analysieren und zu lösen, trainiert und entwickelt werden kann. Im Folgenden wird das Lehrbuch „Willkommen! C5[4]" mit dem Fokus darauf analysiert, inwieweit man mit dem Lehrbuch die interkulturelle Diskurskompetenz der Lernenden fördern kann.

4.2 Förderung der textuellen Kompetenz

Als fünftes Buch der Lehrbuchreihe richtet sich „Willkommen! C5" an Mittelschüler*innen aus dem dritten Jahrgang, die schon zwei Jahre Deutsch gelernt haben. Daher sind die Inhalte in diesem Lehrbuch verhältnismäßig komplex und umfassen die Themen Umwelt, Medien, Kunst und auch Gesellschaft der deutschsprachigen Länder. Dementsprechend sind die ausgewählten Texte in diesem Lehrbuch meist lange Aufsätze mit hohem Informationsgehalt und komplizierteren grammatikalischen Strukturen, anders als in den vorherigen Lehrbüchern. Dieses Merkmal der Texte in „Willkommen! C5" dient als impliziter Anreiz, um die Diskurskompetenz der Lernenden, besonders die textuelle Kompetenz, zu fördern. Denn durch die vertiefte Lektüre und Analyse der Lesematerialien können Lernende nicht nur Sprachkenntnisse auf satzinterner Ebene wie Wörter, Grammatik und Satzmuster erwerben, sondern auch lernen, wie ein Aufsatz insgesamt aufgebaut ist. Genau dies ist eine der wichtigen Voraussetzungen für die Förderung der Diskurskompetenz der Lernenden.

Auf der Grundlage des Verstehens stellt die Fähigkeit, Texte zu produzieren, die den zielsprachlichen Normen und kommunikativen Prinzipien entsprechen und letztendlich den kommunikativen Zweck erreichen können, einen weiteren wesentlichen Aspekt der Diskurskompetenz dar. Auf der Ebene der textuellen Kompetenz zeigt sich dies, wie bereits erwähnt, insbesondere in der Beherr-

[4] Der Buchstabe *C* bezieht sich hier auf die Unterstufe der Mittelschule, die in der chinesischen Lautumschrift Pinyin *Chuzhong* genannt wird.

schung von Kohäsion und Kohärenz. Diese produktive Fähigkeit wird vor allem durch die Erweiterungsübungen verbessert, wie bspw. Satzbildung, Dialoge und Vorträge, die in „Willkommen! C5“ häufig vorkommen. Es gibt beispielsweise eine Übung in der Einheit „Klimawandel“, in der die Lernenden gebeten werden, die vorgegebenen Begriffe nach bestimmten Satzmustern zu erklären (s. Abb. 5).

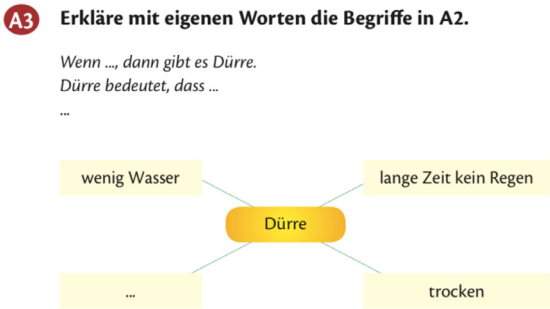


Abbildung 5: Satzbildungsübung in *Willkommen!* C5

Danach werden sie aufgefordert, ein Interview über ungewöhnliche Naturphänomene mit Mitschüler*innen durchzuführen (s. Abb. 6).

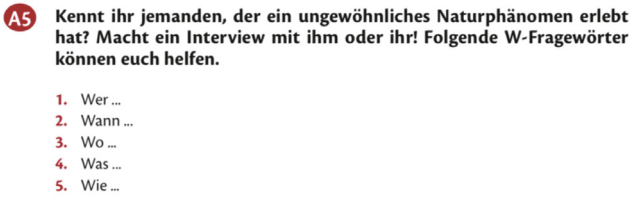


Abbildung 6: Dialogübung in *Willkommen!* C5

In diesen Übungen müssen die Lernenden mit eigenen Wörtern die Sätze oder Dialoge mündlich produzieren, und kohärente Zusammensetzungen von Sätzen sowie Fragen und Antworten bilden, wodurch ihre textuelle Kompetenz entwickelt wird.

Darüber hinaus enthält das Lehrbuch auch Übungen zur Produktion schriftlicher Texte. In der Einheit „Lernen mit Medien“ sollen die Lernenden eine Erörterung über ihre Haltung zum Online-Unterricht schreiben. Diesbezüglich gibt es noch Tipps zum Verfassen einer Gliederung und zur Zusammensetzung des Argumentteils. Ein konkretes Beispiel findet sich im Folgenden (s. Abb. 7):

C7 Bist du für oder gegen Online-Unterricht? Schreib dazu eine Erörterung. Die folgende Gliederung kann dir helfen.

Tipp zum Schreiben einer Erörterung

Die Gliederung einer Erörterung besteht normalerweise aus der Einleitung, dem Hauptteil und Schluss. Im Hauptteil sollte man mindestens zwei bis drei Pro- und Kontraargumente erörtern.

Einleitung	*Jeder von uns hat sehr wahrscheinlich schon Erfahrungen mit der Online-Schule gesammelt. Ich besuche auch zweimal in der Woche eine Online-Schule. Ich halte digitalen Unterricht für sinnvoll.*
Argument 1	*Ein wichtiger Vorteil ist, dass man die besten Materialien aus aller Welt ins Klassenzimmer holen kann. Besonders im Fremdsprachenunterricht kann man direkt mit einem Muttersprachler im Internet kommunizieren. Das ist sehr wichtig, wenn man in der Schule keinen Muttersprachler hat.*
Argument 2	*Zwar finden manche Leute, dass beim Online-Lernen die Gefahr besteht, süchtig zu werden, aber ich bin der Ansicht, dass die Kinder dadurch vor allem Selbstverantwortung und ein gutes Zeitmanagement lernen können.*
Argument 3	*Außerdem wachsen die Kinder mit digitalen Medien auf. Wenn sie mit diesen Medien lernen, erhöht das ihre Lernmotivation.*
Schluss	*Ich meine, wenn das Lernen Spaß macht, dann lernt man mehr und das erlernte Wissen bleibt länger im Gedächtnis.*

Abbildung 7: Schreibübung in *Willkommen!* C5

Im Vergleich zu den vorherigen Übungen konzentriert sich diese Übung nicht nur auf die Verbesserung der Fähigkeit der Lernenden, schriftliche Texte zu produzieren, sondern vermittelt den Lernenden auch Wissen über die Grund- bzw. Argumentationsstruktur des Textes. Solche Übungen treten jedoch im gesamten Werk nicht häufig auf, was m. E. eine Schwäche des Lehrbuchs darstellt.

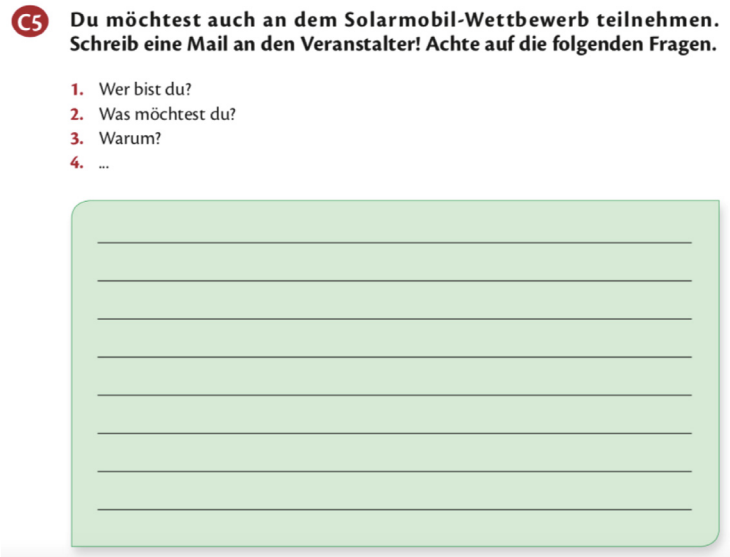
4.3 Förderung der kontextuellen Kompetenz

Die zweite Ebene der interkulturellen Diskurskompetenz, genauer gesagt die kontextuelle Kompetenz konzentriert sich auf die pragmatische Perspektive und Angemessenheit des Diskurses. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, kontextuelles und pragmatisches Wissen zu nutzen, um kontextuell angemessene Texte zu verfassen und zu interpretieren, einschließlich der Fähigkeit, kommunikative Objekte und Zwecke zu erkennen und geeignete Genre- und Kommunikationsstrategien anzuwenden. Weil sich der Schwerpunkt in diesem Lehrbuch von den alltäglichen Dialogen hin zu mehr narrativen und argumentativen Aufsätzen mit verschiedenen Themen und in Bereichen wie Wissenschaft, Kunst und Kultur verlagert hat, handelt es sich hier vor allem um die

kontextuelle Kompetenz zum schriftlichen Text, deren Kern in der Fähigkeit liegt, Texte unterschiedlicher Genres zu erkennen und Texte geeigneter Genres zu produzieren.

Im Hinblick auf Sprachinputs ist die Textgattung dieses Lehrbuchs begrenzt. Es konzentriert sich, wie oben bereits erwähnt, hauptsächlich auf narrative und argumentative Aufsätze, daneben sind ein kleiner Anteil literarischer Texte wie Gedichte und Theater darin vorhanden. Zudem ist der Sprachinput auf dieser Ebene immer noch implizit. Das Lehrbuch enthält zwar vielfältige Textgattungen, thematisiert jedoch den Unterschied verschiedener Gattungen nicht explizit. Daher ist das Erkennen verschiedener Genres der Texte sowie ihrer Charakteristika immer noch ein spontanes Lernverhalten der Lernenden, dessen Effizienz relativ niedrig ist. Angesichts der Bedeutung der kontextuellen Kompetenz sollte die Vermittlung des Wissens über das Genre bei der Zusammenstellung der gesamten Lehrbuchreihe stärker berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf die Sprachproduktion hingegen gibt es in diesem Lehrbuch eine gewisse Anzahl von Übungen, bei denen es sich um die Produktion von Texten unterschiedlicher Genres handelt, einschließlich die zuvor erwähnten Erörterungen sowie alltagsnahe Texte wie E-Mails. Abbildung 8 zeigt die Aufgabe, eine E-Mail an den Veranstalter eines Solarmobil-Wettbewerbs zu schreiben.


C5 **Du möchtest auch an dem Solarmobil-Wettbewerb teilnehmen. Schreib eine Mail an den Veranstalter! Achte auf die folgenden Fragen.**

1. Wer bist du?
2. Was möchtest du?
3. Warum?
4. ...

Abbildung 8: Schreibübung in *Willkommen!* C5

Es ist ersichtlich, dass die zur Verfügung gestellten Informationen für diese Aufgabe äußerst beschränkt sind, weswegen die Lehrkräfte hier aktiv werden und den Lernenden Zusatzmaterial zur Verfügung stellen müssen.

4.4 Förderung der soziokulturellen Kompetenz

Zu guter Letzt ist die dritte Kompetenz des interkulturellen Diskurskompetenzmodells, die soziokulturelle Kompetenz zu besprechen. Sie steht für die Fähigkeit, Kultur im weitesten Sinne zu verstehen und die kulturellen Deutungsmuster und Vorstellungen der Diskurse zu erkennen; dies erfordert auch, dass die Sprachbenutzer*innen ihren eigenen Diskurs reflektieren und ihre eigene soziale Identität sowie ihren eigenen kulturellen Hintergrund erkennen und zum Ausdruck bringen. In diesem Sinne stimmt die Konnotation dieses Begriffs durchaus mit dem Aspekt Kulturbewusstsein und dem Aspekt Denkvermögen im Hexin-Suyang-Modell überein; beide betonen die Erhaltung der eigenen soziokulturellen Identität sowie den Respekt und das Verstehen anderer Kulturen.

In „Willkommen! C5“ gibt es viele Lesematerialien und Erweiterungsübungen, welche der Förderung dieser Teilkompetenz der Lernenden gewidmet sind. Am typischsten sind dabei die Lerninhalte des vierten Moduls, dessen Thema die landeskundlichen Kenntnisse der deutschsprachigen Länder sind. In diesem Modul wird das D-A-CH-Konzept erstmals systematisch eingeführt. Das Lehrwerk stellt die Länderprofile Deutschlands, Österreichs und der Schweiz jeweils mit Fokus auf Sprache, Esskultur und Schulsystem vor und leitet die Lernenden durch Materialien, Aufgaben und Übungen an, die Unterschiede darin zu erkennen. Durch die nachfolgend abgebildete Vokabel- und Hörverständnisübung werden die Lernenden unter anderem auf die Unterschiede in der deutschen Sprache und in der Esskultur der drei Länder aufmerksam gemacht.

Erwähnenswert ist zudem, dass sich dieses Modul zwar hauptsächlich auf die Landeskunde des deutschsprachigen Raums konzentriert, aber die Gegebenheiten in China und anderen Ländern der Welt nicht außer Acht lässt. Dementsprechend wird in der Lerneinheit „Deutsch“ neben den Unterschieden zwischen den in den drei Ländern gesprochenen Varietäten der deutschen Sprache auch die Gefährdung von Minderheitensprachen und Dialekten erörtert und zur Diskussion gestellt: „Sollen an chinesischen Schulen Dialekte stärker gepflegt werden?“, wodurch die Lernenden in praktischen Sprachaktivitäten aktiv zum Nachdenken über das Thema Sprachschutz angeregt werden. Wie ersichtlich ist, sind die oben genannten Lehrmaterialien und -aktivitäten progressiv und mit einer gewissem Grad an Komplexität gestaltet worden und ermöglichen es den Lernenden, nicht nur ein besseres Verständnis der Sprache und Kultur verschiedener deutschsprachiger Länder zu erlangen, sondern auch ihre eigene Kultur neu zu entdecken und kontinuierlich zu reflektieren, während die Einführung

b. Deutsch ist nicht Deutsch – Verstehst du österreichisches Deutsch? Finde das entsprechende deutsche Wort für die folgenden Wörter im österreichischen Deutschen. Die Bilder und ein Wörterbuch können dabei helfen.

Bilder	Österreichisches Deutsch	Deutsch
	Semmel	
	Taxler	
	Rahm	
	Spital	
	das E-Mail	
	ist gestanden	

b. Deutsch ist nicht gleich Deutsch – Verstehst du Schwyzerdütsch? Ordne zu.

	ein Cola **1.**	Bub **2.**	Erdäpfel **3.**	heuer **4.**	Velo **5.**	parkieren **6.**	Tschutimatsch **7.**
	Kartoffeln a.	parken b.	Fahrrad c.	Fußball-spiel d.	Junge e.	eine Cola f.	dieses Jahr g.

A5 Mehr über Essen und Trinken in D-A-CH. Hör die sechs Aufnahmen zweimal und ergänze die Sätze.

1. Die Jugendlichen in Berlin essen viel mehr _____ als _____.
2. Die Schweizer Küche ist eine Verbindung aus der deutschen, _____ und _____ Küche.
3. In _____, _____ und _____ wird das meiste Bier getrunken.
4. _____ ist ein wichtiges Nahrungsmittel in Europa.
5. Die Schwarzwälder Kirschtorte kommt aus _____ und die Sachertorte aus _____.
6. Im Frühjahr beginnt die Saison für Spargel und _____. Sie dauert vom _____ bis _____.

Abbildung 9: Vokabel- und Hörverständnisübung in *Willkommen!* C5

des Themas „Dialektbewahrung“, das die nationalen Grenzen überschreitet, die Lernenden dazu bringt, Unterschiede und übergreifenden Gemeinsamkeiten zu betrachten und darüber weiterhin nachzudenken.

Es ist jedoch anzumerken, dass, wenn es um die Vorstellung und den Vergleich von Kulturen im Lehrwerk geht, sich einige Vergleiche sich nur auf die Oberfläche beziehen. Beispielsweise ist das Thema des zweiten Moduls dieses Lehrwerks „Ich und die Medien“. Die Lerneinheiten in diesem Modul konzentrieren sich auf einige alltägliche Themen wie Leben mit Medien, Online-Unterricht sowie Mediennutzung und Mediensucht, und in der Station gibt es eine Lernaktivität, die die Geschichte der Druckmedien im alten China und Deutschland zu vergleicht. Aber es liegt auf der Hand, dass sich ein solcher Vergleich leicht auf die Faktenebene beschränken lässt. Lernende erhalten möglicherweise nur Informationen, keine Diskurse, geschweige denn die kulturellen Muster der Diskurse. Aus diesem Grund kann keine eigene Diskurskompetenz, insbesondere keine soziokulturelle Kompetenz gefördert werden. Wenn solche Lücken in Lehrbüchern auftreten, sollten die Lehrenden eine aktivere Rolle einnehmen. Anstatt nur die Geschichte der Druckmedien in beiden Ländern zu vergleichen, können die Lehrenden in diesem Fall die Lernenden dazu anleiten, die Bedeutung der Erfindung der Druckmedien für die wirtschaftliche Entwicklung, die kulturelle Verbreitung und das Leben der Menschen in beiden Sprachräumen, die Unterschiede von solchen Veränderungen zwischen beiden sowie die sozialen Bedingungen, in denen diese Unterschiede wurzeln und vieles mehr zu berücksichtigen. Durch eine solche Hinterfragung und diskursive Praxis sind die Lernenden besser in der Lage, von der sprachlichen Oberfläche zu gesellschaftlichen Diskursen und den damit verbundenen Deutungsmustern vorzudringen und so ihre soziokulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Angesichts der Annahme, dass interkulturelle Diskurskompetenz, die sich aus drei Teilkompetenzen zusammensetzt, dennoch als Ganzes betrachtet werden sollte, lässt sich Folgendes schlussfolgern: Wenn die Förderung einer solchen Kompetenz der Lernenden durch die Angebote der Lehrwerke und die gemeinsamen Bemühungen von Lehrenden und Lernenden schrittweise verbessert wird, kann sich die interkulturelle Diskurskompetenz der Lernenden auch vielversprechend entwickeln. Infolgedessen werden die Lernenden abschließend in der Lage sein, in einem interkulturellen Kontext, sei es im engeren oder weiteren Sinne, deutschsprachige Diskurse zu verstehen, an ihnen teilzunehmen und Mediationen zwischen den eigen- und zielsprachlichen Diskursen erfolgreich zu führen.

Literatur

Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, S. 181–199.

Altmayer, Claus (2014): Kulturwissenschaft. Eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: verbum et lingua 3, S. 58–77.

Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): Einführung in „Mitreden“. https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267_Einleitung.pdf [17.05.2022].

Bachman, Lyle F. (1990): Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford university press.

Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (1996): Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.

Bhatia, Vijay K. (2004): Worlds of written discourse. A genre-based view. New York: Continuum.

Bildungsministerium (2020): 普通高中德语课程标准 (2017年版2020年修订) (dt.: Bildungsstandard für Deutsch an allgemeinbildenden Mittelschulen (Ausgabe 2017, überarbeitete Ausgabe 2020)). Beijing: People's Education Press.

Burns, Anne / Richards, Jack C. (2012): The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching. Cambridge: Cambridge University press.

Canale, Michael (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, Jack C. / Schmidt, Richard W. (Hrsg.): Language and communication. London: Longman, S. 2–28.

Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics 1/1, S. 1–47.

Celce-Murcia, Marianne (1995): Discourse analysis and the teaching of listening. In: Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): Principle and practice in applied linguistics. Studies in honor of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, S. 363–377.

Celce-Murcia, Marianne / Dörnyei, Zoltan / Thurrell, Sarah (1995): A pedagogical framework for communicative competence. A pedagogically motivated model with content specifications. In: Issues in Applied Linguistics 6/2, S. 5–35.

Cook, Guy (1989): Discourse. Oxford: Oxford University Press.

van Ek, Jan Ate (1986): Objectives for foreign language learning, Volume I: Scope. Strasbourg: Council of Europe Press.

Hallet, Wolfgang (2009): ‚*Ways of being in the world*‘. Diskursfähigkeit als Kompetenzziel und die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts. In:

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Gunter Narr, S. 68–77.

Hallet, Wolfgang / Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik / Sektion Englisch (2012): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Stuttgart: Klett.

Hymes, Dell H. (1967): Models of the interaction of language and social setting. In: Journal of Social Issues 23/2, S. 8–28.

Klosowski, Julia (2018): Inhaltliche Diskursfähigkeit von Schülern im DaF-Unterricht fördern. Am Beispiel eines Moduls diskursive Landeskunde zum deutschsprachigen Mediendiskurs über Schleuserkriminalität. Masterarbeit. Utrecht: Utrecht University.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD) (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für das Abitur. Berlin: KMK.

Li, Yuan u. a. (in Druck): Willkommen! (Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache für SchülerInnen). Band 5. Shanghai: Shanghai Foreigen Education Press.

Li, Yuan / Li, Xinchi (2019): Der Hexin-Suyang-orientierte Bildungsstandard des Faches Deutsch an chinesischen Schulen. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 51/2, S. 65–80.

Li, Yuan / Lian, Fei (2017): Die deutsche Sprache in China. Eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 49/2, S. 115–144.

Martínez-Flor, Alicia / Usó-Juan, Esther (2006): Towards acquiring communicative competence through listening. In: Usó-Juan, Esther / Martínez-Flor, Alicia (Hrsg.): Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, S. 29–46.

Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Usó-Juan, Esther / Martínez-Flor, Alicia (2008): Approaches to language learning and teaching. Towards acquiring communicative competence through the four skills. In: Usó-Juan, Esther / Martínez-Flor, Alicia (Hrsg.): Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, S. 3–28.

Christine Becker

„Es ist sehr schwer, nicht den Holocaust zu nennen." Einblicke in die eigenkulturelle Diskurssphäre schwedischer DaF-Studierender

1. Einleitung

Auch mehr als 75 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wird die Fremdwahrnehmung Deutschlands von den nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Menschlichkeit geprägt.[1] Für das Fach Deutsch als Fremdsprache wirft dies eine Reihe von Fragen auf, zum Beispiel welche Auswirkungen diese Assoziationen auf Sprachlernbereitschaft und -motivation haben, oder auch wie kulturbezogenes Lernen von dem Wissen der Lernenden beeinflusst wird, dass das Land, dessen Sprache sie lernen, Schuld trägt an den in ihrer Grausamkeit unübertroffenen „paradigmatischen Menschheitsverbrechen" (Rupnow 2008).

Die Verbindungen, die Lernende zwischen Deutschland und dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust ziehen, unterscheiden sich je nach Kontext (vgl. z. B. Witte 2014: 252; Mering 2013): Sie sind von der „eigenkulturellen Diskurssphäre" (Hallet 2002: 43) der Lernenden geprägt, von den kollektiv geteilten und diskursiv vermittelten Wissensbeständen, die die Lernenden mit in den Unterricht bringen und die neben Emotionen, Erfahrungen und Einstellungen (vgl. z. B. Koreik 2020: 78, Koreik/Fornoff 2020: 635) kulturbezogenes Lernen beeinflussen.[2]

In diesem Beitrag findet eine erste Annäherung an die Frage statt, inwiefern der Holocaust und der Zweite Weltkrieg in den Deutungen von schwedischen Germanistik-Studierenden von ‚Deutschland' und ‚der deutschen Sprache' eine Rolle spielen und somit Einflussfaktoren im komplexen Prozess kulturbezogenen Lernens sind. Es liegt bislang keine nennenswerte, aktuelle Forschung vor, die belegt, dass in Schweden die Verbindung Deutschlands mit NS-Verbrechen

[1] Dies zeigt sich beispielsweise in der GIZ-Erhebung *Deutschland in den Augen der Welt* (GIZ 2018: 33) oder auch in Studien aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, die sich mit Deutschlandbildern von Deutschlernenden beschäftigen (z. B. Grünewald 2005: 201; Witte 2014: 252; Sato-Prinz 2017: 104; Zhang 2019: 300).

[2] Kulturbezogenes Lernen findet dann statt, wenn die Lernenden den Bestand an kulturellen Deutungsmustern (vgl. Altmayer 2006), der ihnen zur Deutung der (diskursiv vorgedeuteten) Wirklichkeit zur Verfügung steht, durch kulturelle Deutungsmuster der Zielsprachenkultur(en) erweitern. So sollen die Lernenden dazu befähigt werden, Diskurse adäquat zu deuten und an ihnen (affirmativ oder kritisch) teilzuhaben (vgl. ebd. und Altmayer et al. 2016).

eine gewisse Stabilität besitzt. Als Datengrundlage dienen 2021 an der Universität Stockholm durchgeführte Interviews mit Studierenden, die in Fallanalysen ausgewertet wurden und von denen eine im Mittelpunkt dieses Beitrags steht. Es kann im Rahmen von Einzelfallanalysen jedoch nicht um die Rekonstruktion von kulturellen Deutungsmustern gehen, sondern nur um die Herausarbeitung der individuellen Repräsentationen von Deutungsmustern und es muss offenbleiben, ob es sich um kollektiv geteilte Wissensbestände handelt oder eben um individuelle Deutungen (vgl. Schetsche/Schmied-Knittel 2013). Dennoch lassen sich mithilfe von Kontextliteratur über entsprechende schwedische Diskurse Vermutungen anstellen, inwiefern es sich bei den Deutungen um Bestandteile kollektiv geteilter Wissensbestände handelt.

Im Folgenden wird zunächst skizziert, welche Rolle der Holocaust im Fach Deutsch als Fremdsprache spielt. Es folgen der theoretische Hintergrund der Studie und eine kurze Verortung des Holocausts in der schwedischen Erinnerungskultur, bevor ein Einblick in das qualitativ-empirische Forschungsprojekt gegeben wird und erste Ergebnisse der Einzelfallanalyse präsentiert werden.

2. Der Holocaust im Fach Deutsch als Fremdsprache

Der Holocaust spielt in der Diskussion des Faches Deutsch als Fremdsprache vor allem zwei Rollen: als Unterrichtsgegenstand und als Faktor, der das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache beeinflusst. In Bezug auf den Holocaust als Unterrichtsgegenstand aktualisiert der 2020 erschienene Themenschwerpunkt „Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht“ der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* die Fragen nach der Relevanz des Themas, nach der Auswahl von thematischen Aspekten und methodisch-didaktischen Vorgehensweisen. Die Herausgeber*innen stellen fest, dass diese Fragen „selten in den Fokus der DaF- und DaZ-Didaktik“ (Fornoff/Ghobeyshi/Schmenk 2020: 4) geraten. Zwar wird der Holocaust beispielsweise in Lehrwerken spätestens seit den 1980er Jahren berücksichtigt (vgl. Ghobeyshi 2000: 640), doch liegen bislang nur wenige umfangreichere Arbeiten vor, die sich im Kontext von Deutsch als Fremdsprache mit der NS-Zeit und der im Zuge dessen begangenen Verbrechen gegen die Menschlichkeit beschäftigen. Ein Meilenstein ist Fornoffs Monografie *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (2016). Fornoff untersucht, sowohl theoretisch fundiert als auch auf empirischer Basis, kulturelle Sinnzuschreibungen in einer Lehrveranstaltung zum Thema „Erinnerungsorte des Nationalsozialismus“ und das Lernpotenzial erinnerungsgeschichtlicher Landeskunde.

An früheren Arbeiten ist außerdem die Anthologie *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -unterricht* (1994) von Warmbold, Köppel und Simon-

Pelanda zu nennen, die die erste umfassendere Beschäftigung darstellt, sowie die Monografie von Ghobeysi über *Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht* (2002), die sich dem Thema aus verschiedenen Perspektiven nähert und durch die das Thema erst mehr Aufmerksamkeit in der fachwissenschaftlichen Diskussion erhielt. Aus methodisch-didaktischer Perspektive interessant sind beispielsweise Ghobeyshis Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum Umgang mit dem Holocaust im DaF-Unterricht, für die weltweit tätige DaF-Lehrende befragt wurden. Die Umfrage zeigt, dass die Mehrheit der befragten Lehrenden die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus im Unterricht insgesamt für relevant erachtet (Ghobeyshi 2002: 91) und unter den behandelten Themen der Holocaust dominiert (ebd.: 96).

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, für den jedoch andere Rahmenbedingungen gelten als für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, ist festzustellen, dass das Thema zwanzig Jahre nach dieser Befragung an Relevanz zugenommen hat.[3] Nicht zuletzt aufgrund von zunehmendem Antisemitismus und dem erstarkenden Rechtspopulismus und Nationalismus in der Bundesrepublik ist das Thema aktueller denn je (vgl. Fornoff/Ghobeyshi/Schmenk 2020: 6). Anders als im Bereich Deutsch als Fremdsprache

> richtet sich das kulturbezogene Lernen im Bereich DaZ nach den geltenden politischen Vorgaben auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die Integration der Lernenden in die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber in offizieller integrationspolitischer Lesart mit der Anerkennung von politischen Werten und der Bereitschaft zur Übernahme von Pflichten verbunden ist. (Fornoff 2021: 324)

Auch wenn Wertediskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht in gleicher Deutlichkeit und mit gleicher Dringlichkeit geführt werden wie im Fach Deutsch als Zweitsprache, so scheint die Frage, ob es hinsichtlich des Holocausts um normative Wertevermittlung gehen kann oder soll (vgl. dazu Fornoff 2016: 284f), noch weiteres Diskussionspotenzial zu bergen. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund, dass in bestimmten Lehr- und Lernkontexten der Holocaust durchaus auch in positivem Licht gesehen wird, wie beispielsweise die viel beachtete Studie von Mering (2013) auf eindrucksvolle Weise zeigt: Die im Rahmen der Studie befragten Studierenden in Jordanien offenbaren, geprägt vom

[3] Die Relevanz zeigt sich auch an der Integration des Themas in das *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. Begründet wird die Berücksichtigung des Themas damit, dass sich aus dem Holocaust und der NS-Diktatur eine Verantwortung für Demokratie und Grundrechte ableiten lasse und „aus dem Wissen um die Folgen der NS-Diktatur […] Verantwortung und Wertschätzung für demokratische Prinzipien und Grundrechte in der Gegenwart erwachsen" (BAMF 2017: 32) könne.

Nahostkonflikt, eine positive Bewertung Hitlers sowie eine Relativierung bzw. gar Leugnung des Holocausts (vgl. auch Herzner 2018).

Es wäre somit zu überlegen, ob es nicht auch im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache notwendig ist, den Holocaust auch als einen Bezugspunkt im globalen Gedächtnis zu betrachten, sozusagen als Negativparadigma, das moralische Orientierung gibt (vgl. dazu auch Hille 2015: 105), ohne damit die spezifische deutsche Verantwortung zu relativieren oder spezifisch nationale Erinnerungsformen zu ignorieren.

Hinsichtlich kulturbezogenen Lernens ist die Beschäftigung mit Letzterem, d. h. den spezifisch nationalen Erinnerungsformen im deutschsprachigen Raum, für das Fach Deutsch als Fremdsprache als äußerst gewinnbringend einzuschätzen, und zwar aufgrund der Gegenwartsrelevanz des Themas. Es geht hier also genau genommen nicht um die Behandlung des Holocausts an sich, sondern um die Auseinandersetzung damit, wie an ihn erinnert wurde und wird. Kein Ereignis prägt das Selbstbild „der Deutschen" und die öffentliche Erinnerungspolitik derart wie die in den Jahren 1933 bis 1945 begangenen Verbrechen. So schreibt z. B. Fornoff, dass „sich an kaum einem anderen Topos deutscher Gedächtnisgeschichte spezifisch deutsche Kultur- und Deutungsmuster so gut studieren lassen wie an dem des Nationalsozialismus" (2015: 46). Die Beschäftigung mit der Erinnerung an NS-Verbrechen im kollektiven Gedächtnis lässt sich demnach

> als ein Mittel begreifen, kulturbezogene Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Identitätsmuster der deutschen Gesellschaft als Reflexe historischer Erinnerung zu rekonstruieren und somit jene politischen aber auch lebensweltlichen Sinnbestände freizulegen, die in einem ganz prinzipiellen Sinne im Fokus der landeskundlichen Erkenntnisarbeit stehen. (Fornoff/Ghobeyshi/Schmenk 2020: 7)

Der Holocaust bzw. die Erinnerung an den Holocaust ist jedoch nicht nur als Unterrichtsgegenstand Teil des wissenschaftlichen Diskurses, auch als Einflussfaktor im komplexen Gefüge des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache taucht der Holocaust in empirischen Forschungsarbeiten zu beispielsweise Deutschlandbildern von DaF-Lernenden mit gewisser Regelmäßigkeit auf (Grünewald 2005: 201; Witte 2014: 252; Sato-Prinz 2017: 104; Zhang 2019: 300). Außerdem zieht sich die Verbindung Deutschlands mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auch durch andere Forschungsarbeiten und Berichte aus der Unterrichtspraxis und es wird, meist im Zuge von Kontextbeschreibung, darauf hingewiesen, dass das Bild von Deutschland im jeweiligen Land vom Zweiten Weltkrieg geprägt sei.[4] Insgesamt legen diese Publikationen nahe, dass Lernende weltweit

[4] Beispielhaft sei hier ein Artikel von Lochtman und Lutjeharms zitiert: „In den Niederlanden hat Deutsch seit Jahrzehnten ein sehr negatives Image. Das hängt wohl vorwiegend mit dem schlechten Image von Land und Leuten seit dem 2. Weltkrieg zusammen" (2005: 175).

mal mehr mal weniger ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache' mit der NS-Vergangenheit in Verbindung bringen und dass Einstellungen und Deutungsmuster je nach Kontext unterschiedlich sind. An dieser Stelle ist wieder die positive Bewertung des Holocausts durch ägyptische Studierende (Mering 2013) zu nennen, aber auch in Mexiko fallen Anmerkungen zu Hitler „tendenziell positiv, euphemistisch, neutral oder zumindest gemischt aus" (Witte 2014: 101), während negative Einschätzungen selten sind (ebd.). Diese Ergebnisse werden, anders als die aus dem arabischen Kulturraum, zumindest zum Teil auf „den mexikanischen Kommunikationsstil" (ebd.) zurückgeführt, in dem Kritik am Gegenüber – in diesem Fall der Forschungsperson – vermieden werden soll.

Welche Auswirkungen die Verbindungen, die Lernende zwischen Deutschland und seiner NS-Vergangenheit herstellen, für kulturbezogene Lernprozesse haben können, zeigt die bereits genannte Monografie von Fornoff, der in der empirischen Erforschung von kulturellen Lernprozessen serbischer Germanistik-Studierender bei den Forschungsteilnehmer*innen apologetische Tendenzen feststellt, d. h. Tendenzen, „über die schuldhafte Verstrickung der deutschen Bevölkerung in den Nationalsozialismus hinwegzusehen" (Fornoff 2016: 409). Dieser psychosoziale Mechanismus werde aktiviert, weil das Lernen des Deutschen in einem Kontext stattfinde, in dem Deutschland und die deutsche Sprache generell nicht gut angesehen seien, und zwar aufgrund der kontinuierlichen Verbindung des heutigen Deutschland mit seiner NS-Vergangenheit.[5] Die Arbeiten von Fornoff und Mering zeigen somit eindrücklich, wie – hinsichtlich des Themas NS-Vergangenheit – kulturbezogenes Lernen von den Sozialisationserfahrungen und eigenkulturellen Diskursen der Lernenden beeinflusst wird.

3. Die eigenkulturelle Diskurssphäre als Ausgangspunkt kulturbezogenen Lernens

Die Annahme, dass Wirklichkeit diskursiv konstruiert ist, steht heutzutage im Fokus fremdsprachendidaktischer Theorien und Konzepte, die den traditionell als ‚Landeskunde' bezeichneten Bereich des Fremdsprachenunterrichts weiterentwickeln. Schiedermair stellt z. B. in dem 2018 erschienen Band *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* fest, dass in den unterschiedlichen Ansätzen im Bereich der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die diskursive Verfasstheit von Wirklichkeit der gemeinsame Nenner sei (Schiedermair 2018: 9f). Auch werden bislang gültige fremdsprachendidaktische Leitziele – kommunikative bzw. interkulturelle Kompetenz – um das

[5] Ähnliche Befunde finden sich auch bei Becker (2018: 255–259). Ghobeyshi kann solche Tendenzen auch bei Lehrkräften feststellen (2002: 109f).

der Diskursfähigkeit (Hallet 2008, Altmayer et al. 2016, Grimstein/Hille 2018, Zabel 2021: 350f) bzw. der Diskursbewusstheit (Plikat 2016) ergänzt.

Dem Begriff der Diskursfähigkeit liegt die Annahme zugrunde, dass kommunikative Äußerungen erst kohärent und bedeutungsvoll sind, wenn „sie in größere diskursive Zusammenhänge […] verwoben sind (Hallet 2008: 87): „Wer eine sprachliche Äußerung tut, initiiert einen Diskurs, greift in einen Diskurs ein, hält ihn aufrecht oder entwickelt ihn weiter" (ebd.). Auch im Bereich des kulturbezogenen Lernens bzw. der „diskursiven Landeskunde" (Altmayer et al. 2016), ist Diskursfähigkeit das übergeordnete Lernziel: Diskursfähig sind Lernende dann, wenn sie in der Begegnung mit zielsprachigen Diskursen adäquate Deutungsmuster aktivieren können, sie diese aber auch zum Gegenstand von Aushandlungen machen können. Vor allem im Hinblick auf methodisch-didaktische Fragen spielt der eigenkulturelle Kontext, die „eigenkulturelle Diskurssphäre" (Hallet 2002: 43), in der sich die Fremdsprachenlernenden befinden, eine essenzielle Rolle: Im einführenden Kapitel des Lehrwerks *Mitreden – Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Altmayer et al. 2016) ist die „Subjektorientierung und Ausrichtung an erwachsenen Lernenden, die durch ihre Sozialisation in bestimmten Diskursen immer schon (Vor-)Wissen (in Form von kulturellen Mustern), aber auch Interessen, Standpunkte bzw. Diskurspositionen mitbringen" (ebd.: 11), grundlegendes Prinzip. Methodisch-didaktisch bedeutet dies, dass zielsprachige Texte als Ausgangspunkt genommen werden, um kulturelle Deutungsmuster zu (re-)konstruieren, auszuhandeln und zu reflektieren (ebd.). Sowohl im Bereich des kulturbezogenen Lernens als auch in der interdisziplinären Diskursforschung werden Deutungsmuster als kollektive Wissensbestände definiert (Altmayer 2006, Keller 2011), die mit Diskursen in einem wechselseitigen Beziehungs- und Bedingungsgeflecht stehen und erst sekundär im individuellen Wissensvorrat abgelagert werden, dann aber individuelle Wahrnehmungen prägen und strukturieren. Im Prozess des individuellen Deutens wird also auf kollektive Wissensbestände, die einerseits im individuellen Wissensvorrat abgespeichert, zugleich aber in Diskursen manifest sind, zurückgegriffen. Auf diesen theoretischen Annahmen basiert das Konzept des Deutungslernens (Schüßler 2000), das, aus dem Bereich der Erwachsenenbildung stammend, die theoretische Grundlage für die Modellierung kulturbezogener Lernprozesse ist (Agiba 2017: 27–34). In den fremdsprachlichen Unterricht bringen die Lernenden ihren Fundus an Deutungsmustern mit, den sie im Laufe ihrer Sozialisierung erlernt haben. Dieser Fundus an kollektiven Wissensbeständen sowie das individuelle Vorwissen sind der Ausgangspunkt des Lernens (Agiba 2017: 236–240) und kulturbezogenes Lernen findet demnach dann statt, wenn Lernende das Repertoire der ihnen verfügbaren, im Laufe ihrer Sozialisation erworbenen Deutungsmuster so erweitern, dass sie Diskurse in der Zielsprache adäquat deuten können (vgl. Altmayer 2006: 55). Gerade im Hinblick auf das Thema Holocaust

scheint dieser theoretische Ansatz möglicherweise zu stark kognitiv ausgerichtet und zu wenig die Einstellungen und Emotionen der Lernenden zu berücksichtigten (vgl. dazu auch Agiba 2017: 31).[6]

4. Zur Erinnerungskultur in Schweden

Im Hinblick darauf, dass der Holocaust trotz seiner Auslegung als globaler Bezugspunkt am Ende des 20. Jahrhunderts selbstverständlich in nationalen Erinnerungskulturen unterschiedliche Positionen besetzt (vgl. Assmann 2010) und das Gedenken unter jeweils anderen Vorzeichen stattfindet (vgl. z. B. Eckel/Moisel 2008), soll an dieser Stelle der schwedische Kontext in aller Kürze skizziert werden. Als im Zweiten Weltkrieg vermeintlich neutrales Land ist Schweden „mit dem Massenmord allenfalls indirekt in Verbindung zu bringen" (Kroh 2008: 157). Schwedische Jüdinnen und Juden waren zwar vor der Deportation geschützt, zugleich nahm Schweden während der NS-Herrschaft bis Kriegsbeginn nur ca. 3.000 Jüdinnen und Juden aus u. a. Deutschland, Norwegen und Dänemark auf. Zurückzuführen ist diese verhältnismäßig niedrige Anzahl auf die restriktive Flüchtlingspolitik Schwedens. Erst zum Kriegsende kamen im Zuge verschiedener Rettungsaktionen, z. B. der der „Weißen Busse", die vom Schwedischen Roten Kreuz durchgeführt wurde, ca. 11.000 bis 13.000 aus Konzentrationslagern befreite Jüdinnen und Juden nach Schweden.[7] Diese Rettungsaktionen, sowie auch die des schwedischen Diplomaten Raoul Wallenberg, der im von Deutschland besetzen Ungarn tausenden Jüdinnen und Juden mit Hilfe von Schutzpässen das Leben rettete, sind fest im kollektiven Gedächtnis der schwedischen Gesellschaft verankert. Nach dem Krieg wurden diese Narrative zu einem wichtigen Baustein in der kollektiven schwedischen Identität und außerhalb Schwedens zu einem Symbol für das aus einer moralischen Perspektive ‚gute' Schweden (vgl. Lomfors 2005). Da die historische Verstrickung in den Nationalsozialismus über Jahrzehnte in der Erinne-

[6] Konzeptionell unterscheiden sich Einstellungen und Deutungsmuster vor allem darin, dass Einstellungen individuell sind, aber durch Deutungsmuster bedingt sein können (Oevermann 2001: 42). Laut der sozialpsychologischen Einstellungsforschung bestehen Einstellungen aus drei Komponenten: der affektiven, der kognitiven und der verhaltensmäßigen (vgl. Gollwitzer/Schmidt 2006: 163), wobei die affektive Komponente Gefühle und Emotionen beschreibt, die mit dem Einstellungsobjekt verbunden werden. Zwar rücken affektiv-emotionale Dimensionen derzeit wieder vermehrt in den Fokus der Fremdsprachendidaktik (vgl. Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2020), doch ist theoretische und vor allem empirische Forschung zum Einfluss von Emotionen auf kulturbezogenes Lernen ein Desiderat und in ihrer Wichtigkeit wohl kaum zu überschätzen.

[7] Die Zahlen stammen von der Jüdischen Gemeinde in Stockholm: https://jfst.se/judendom-judar/judar-i-sverige/ [08.04.2022]. Siehe auch Lomfors 2005: 33–36.

rungskultur kaum eine Rolle spielte, erscheint es zunächst verwunderlich, dass ausgerechnet Schweden im Jahr 1998 die Gründung der Task-Force for International Cooperation on Holocaust Education, Rememberance and Reserach initiierte. Zurückzuführen ist diese Initiative auf verschiedene Gründe, vor allem wohl auf einen Paradigmenwechsel im schwedischen geschichtswissenschaftlichen Diskurs, in dem die Rolle Schwedens im Zweiten Weltkrieg, die vormals hauptsächlich aus einer pragmatischen Perspektive, nun aber im Zusammenhang mit moralischen Fragen beurteilt wurde (vgl. Östling 2011). Laut Kroh (2008) sind zudem zwei weitere Gründe zu nennen, zum einen die erstarkende internationale Debatte über die monetäre Wiedergutmachung für NS-Opfer in den 1990er Jahren, in der neben der Schweiz auch Schweden ins Visier des US-Sonderbeauftragten Stuart Eizenstats geriet. Zum anderen war im Schweden der 1990er Jahre die Zahl rechtsextremer und antisemitischer Straftaten stark gestiegen und eine Umfrage zeigte einen alarmierend defizitären Wissensstand von Jugendlichen hinsichtlich des Holocausts. 1997 kündigte der damalige schwedische Ministerpräsident Göran Persson daher auch die Gründung einer dem Kulturministerium unterstehenden Behörde an: Das Forum für lebendige Geschichte (*Forum för levande historia*), das seit 2003 vor dem Hintergrund des Holocausts und kommunistischer Verbrechen Demokratie und Toleranz fördert. In der staatlich gesteuerten Erinnerungskultur erscheint der Holocaust heute als ein universaler Bezugspunkt, von dem aus sowohl national als auch transnational gültige Lehren für die Zukunft gezogen werden können. Antworten auf die Frage, wie Menschen in Schweden auf den Holocaust blicken, liefert ein Bericht von Österberg (2019), der wichtige Kontextinformationen für das im Folgenden beschriebene Forschungsprojekt liefert und darauf hindeutet, dass der Holocaust heute einen wichtigen Platz im schwedischen Erinnerungsdiskurs innehat und die Mehrheit der Befragten die Erinnerung als wichtig erachten, da sich daraus Lehren für die Zukunft ziehen ließen (ebd.: 6).

5. Das qualitativ-empirische Forschungsprojekt

5.1 Fragestellungen

Im Rahmen eines größer angelegten empirischen Forschungsprojektes zu kulturbezogenen Lernprozessen ‚im Schatten des Holocausts' wurde mit DaF-Studierenden an der Universität Stockholm eine qualitativ-explorativ angelegte Vorstudie durchgeführt, in der in Fallanalysen die Bedeutung des Holocausts als möglicher Einflussfaktor im komplexen Gefüge kulturbezogenen Lernens analysiert wird. Eine der Fallanalysen steht in diesem Beitrag im Mittelpunkt. Während das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes u. a. die Fragestellung ist, ob der Nationalsozialismus und der Holocaust einen Einfluss darauf haben, wie Germanistik-Studierende in Schweden ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache' deuten, kann

es in der im Rahmen dieses Beitrags präsentierten Einzelfallanalyse jedoch nur um die Derivation, d. h. die individuelle Repräsentation, des Deutungsmusters gehen. Es bleibt demnach unklar, ob einzelne, vorgefundene Elemente Bestandteile des Deutungsmusters und damit des schwedischen Diskurses selbst sind, oder seine individuellen Repräsentationen. Aus den theoretischen Ausführungen lassen sich die folgenden Forschungsfragen ableiten, die auch die Datenerhebung leiteten:

1. Inwieweit beeinflussen Nationalsozialismus und Holocaust die individuellen Deutungen (Derivationen) von ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache'?
2. Welchen Einfluss haben, nach Ansicht der Studienteilnehmer*innen, Nationalsozialismus und Holocaust auf die schwedischen Deutungsmuster ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache'?

Nach Durchführung der Interviews und Durchsicht der Daten wurde diese Fragestellung ergänzt um zwei weitere. Selbstpositionierungen und Deutungen des Holocausts als spezifisch deutscher bzw. globaler Erinnerungsort sind vermutliche relevante Einflussfaktoren in kulturbezogenen Lernprozessen:

3. Wie positionieren sich die Studienteilnehmer*innen hinsichtlich der von ihnen angenommenen schwedischen Deutungsmuster ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache'?
4. Erscheinen die nationalsozialistischen Verbrechen als ein spezifisch deutscher und/oder europäischer bzw. globaler Bezugspunkt, aus dem transnational Lehren für die Zukunft gezogen werden sollen?

5.2 Methode der Datenerhebung und -analyse

Für die Vorstudie wurden mit vier Studierenden Leitfadeninterviews auf Schwedisch durchgeführt und pandemiebedingt mit Zoom aufgezeichnet. Alle vier Studienteilnehmer*innen (3 Männer, 1 Frau) haben Schwedisch als L1, die Studienteilnehmerin hat Schweizerdeutsch als weitere L1. Aufgrund des speziellen Studiensystems in Schweden sind die Studierendengruppen nicht zuletzt altersmäßig sehr heterogen (vgl. Becker 2018: 87), was sich, zugespitzt, auch in dieser Studie zeigt: Zwei der Studienteilnehmer*innen sind in den 1940er Jahren bzw. Anfang der 1950er Jahre geboren, eine Teilnehmerin Anfang der 1980er Jahre, ein weiterer Teilnehmer Ende der 1990er Jahre. Die Studierenden meldeten sich eigenständig für das Interview, nachdem Informationen zum Forschungsprojekt auf der Lernplattform publiziert worden waren.[8] Durchgeführt wurden die Interviews gegen

[8] Das Projekt wurde 2020 von der schwedischen Behörde für Forschungsethik genehmigt und befolgt die forschungsethischen Prinzipien des schwedischen Wissenschaftsrates für geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Forschung (Vetenskapsrådet 2002).

Ende des Semesters, alle Studienteilnehmer*innen hatten an dem Seminar *Kultur in den deutschsprachigen Ländern I* teilgenommen und die Prüfung erfolgreich absolviert. Ein Fokus des Seminars war die Frage, wie in der Bundesrepublik mit der Schuld am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust umgegangen wird und wurde. Wichtig ist dies im Zusammenhang mit der Datenanalyse, da sich so neue Perspektiven aufgetan haben können, die die Antworten beeinflussen, zugleich hat es den forschungsmethodischen Vorteil, dass die Studierenden erfahren haben, dass es möglich ist, im Gespräch mit mir ehrlich über die Verbindung Deutschlands mit dem Holocaust zu sprechen. Annahmen über meine Positionen können selbstverständlich auch die Antworten die Studienteilnehmer*innen beeinflusst haben, was in der Analyse und der Rezeption der Analyse stets berücksichtigt werden muss.

Die Interviews wurden sodann inhaltlich-semantisch transkribiert, aber auch Betonungen und Gefühlsäußerungen wurden berücksichtigt. Die Formulierung der Interviewfragen orientierte sich an Überlegungen zum diskursiven Interview (vgl. Ullrich 2020), das zur Analyse sozialer Deutungsmuster entwickelt wurde, und enthielten dementsprechend Erzählaufforderungen und Bitten um Stellungnahmen, da diese Hinweise auf mentale Repräsentationen von Deutungsmustern der Studienteilnehmer*innen liefern. Die Studienteilnehmer*innen wurden auch gebeten, ihre Annahmen zu beschreiben, wie in Schweden ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache' gedeutet werden. In diesem Zusammenhang erwies es sich als hilfreich, den Begriff des Deutungsmusters einzuführen und zu erklären. Ausführlichere Antworten waren die Folge. In der Analyse des Interviews (nach Ullrich 2020) wurden zunächst induktiv Kategorien gebildet, die sodann mithilfe von Kontextliteratur (v. a. Östling 2011, Österberg 2019) deduktiv verfeinert und interpretiert wurden. Informationen zu den Studienteilnehmer*innen (Alter, Deutschlernbiografie, evtl. beruflicher Hintergrund) wurden zu Beginn der Interviews erhoben und fließen in die Analyse ein.

Die Auswertung der Daten geschah zunächst im Rahmen von Einzelfallanalysen, maßgeblich aus zwei Gründen: Zum einen, weil es einer fallimmanenten Betrachtung bedarf, um individuelle Deutungs- und Argumentationsmuster sichtbar zu machen, zum anderen, weil das Forschungsdesign dieser Vorstudie insofern nicht unproblematisch ist, als ich selbst als in Deutschland Sozialisierte die Interviews geführt habe bzw. von den Studienteilnehmer*innen als Repräsentantin wahrgenommen werde. In einigen Fällen gehe ich daher davon aus, dass die Antworten der Studienteilnehmer*innen möglicherweise zu einem nicht unerheblichen Teil vom Phänomen der sozialen Erwünschtheit geprägt sind. Im Folgenden werde ich die Analyse eines Falles präsentieren, bei dem dies meines Erachtens nicht so war. Im Weiteren wurde in der Analyse auch kontrastierend vorgegangen, um so fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. In der Präsentation der Einzelfallanalyse werde ich auch auf die anderen Fälle vergleichend eingehen, wenn es mir erkenntnisbringend erscheint.

5.3 Einzelfallanalyse: Sophia

5.3.1 Hintergrund

Die Studienteilnehmerin Sophia (Name durch ein Pseudonym ersetzt) ist Anfang Vierzig, hat Schwedisch und Schweizerdeutsch als Erstsprachen, wurde jedoch ausschließlich in Schweden sozialisiert. Aus diesem Grund ist sie eine interessante Gesprächspartnerin: Sie hat als Deutschsprachige eine Innenperspektive, in der sie auf persönliche Erfahrungen, wie die deutsche Sprache in Schweden gedeutet wird und wurde, zurückgreifen kann. Als Schweizerin hat sie jedoch auch eine Außenperspektive auf das Zielsprachenland Deutschland. Zugleich ist die Auswahl dieses Falles auch als Hinweis darauf zu verstehen, dass es im vorliegenden Kontext kaum noch Studierende gibt, die „nur" einen schwedischen Hintergrund haben. Dass Sophia Schweizerdeutsch als Erstsprache hat, ist vermutlich ein Grund dafür, dass sie im Rahmen des Interviews Aussagen trifft, die mich annehmen lassen, dass das Interview – im Gegensatz zu den anderen Interviews – nicht bzw. kaum vom Phänomen der sozialen Erwünschtheit geprägt ist. Als ich mich an einem emotionalen Punkt für die Ehrlichkeit bedanke, antwortet sie: „Da es teilweise auch meine Sprache ist, fühlt es sich irgendwie weniger aggressiv an, dies zu sagen." [Übersetzung CB][9]

Lange hatte Sophia ein sehr ambivalentes Verhältnis zum bundesdeutschen Hochdeutsch, was auf zwei Gründe zurückgeführt werden kann: Zum einen auf eine von ihr empfundene negative Bewertung der deutschen Sprache im Schweden der 1980er und 1990er Jahre, zum anderen auf den herkunftssprachlichen Unterricht, den sie ab dem Kindergarten erhielt. Dort erfuhr sie zunächst, dass ihr Deutsch in diesem Rahmen nicht akzeptiert war. Die Lehrerin wird mit den Worten zitiert: „Zuhause kannst du so sprechen, aber nicht hier." Sie studiert nun Deutsch, da sie ihr Standarddeutsch, besonders ihre schriftliche Sprachkompetenz, verbessern möchte. Sie beschreibt, dass diese fehlende Kompetenz zu einem Gefühl der Lückenhaftigkeit bis in das Erwachsenenalter geführt habe und dass das Deutschstudium dafür gesorgt habe, dass sie die Lücke hat füllen können. Sie habe dadurch etwas wiederbekommen, was sie für verloren gehalten habe. Sie berichtet, dass sie während dieses Prozesses mehrmals geweint habe. Diese Erfahrungen sind bei der Dateninterpretation zu berücksichtigen.

5.3.2 ‚Die deutsche Sprache' und ‚Deutschland'

Auffällig ist, dass Sophias individuelle Deutungen ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache' und ihre Annahmen über die kollektive Gültigkeit stark mit ihrer Biografie verknüpft sind und so in den narrativen Abschnitten des Interviews deutlich herausstechen. So kann es an dieser emotional geprägten Sicht liegen,

[9] I och med att det också är delvis mitt språk, känns det mindre aggressivt att säga det liksom.

dass sie das bundesdeutsche Deutsch negativ bewertet, zum anderen aber auch, dass sie aufgrund der Tatsache, dass sie Deutsch als L1 hat, besonders sensibel auf negative Beschreibungen reagiert und sie somit auch besser im Gedächtnis behält. Mit dem steigenden Bewusstsein, dass das Land, in dem die bundesdeutsche Standardvarietät gesprochen wird, die auch im herkunftssprachlichen Unterricht im Fokus steht, Schuld am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust hat, schlägt ihr Unbehagen, Deutsch zu sprechen, um in ein Schamgefühl: Sie berichtet davon, dass sie das Bedürfnis gehabt habe, darauf hinzuweisen, dass sie Schweizerdeutsch und nicht bundesdeutsches Hochdeutsch spreche, dass sie habe Distanz herstellen wollen:

(1) „Ich habe mich sehr geschämt für, weil…es war mir sehr wichtig zu sagen, dass meine Sprache nicht Deutsch ist, sondern Schweizerdeutsch. Ich fühlte das Bedürfnis mich zu distanzieren.“ [Übersetzung CB][10]

Sophia begründet dieses Bedürfnis damit, dass es in den 1980er und 1990er Jahren in Schweden „normal“ gewesen sei, Deutschland mit seiner NS-Vergangenheit in Verbindung zu bringen. Sie erinnert sich an die Frage nach der Sprachenwahl in der Schule und dass die deutsche Sprache von ihren Klassenkamerad*innen wie folgt beschrieben wurde: „die Leute klingen böse und aggressiv“, „es klingt, als würden die Leute schreien“ und die deutsche Sprache klinge „kriegerisch“, was dazu führte, dass Mitschüler*innen sich gegen Deutsch als Schulfach entschieden. Sophia führt diese Assoziationen auf Filmaufnahmen von u. a. Hitler und deutschen Soldaten im Zweiten Weltkrieg zurück, bei denen es sich also um einen wichtigen Einflussfaktor handelt:[11]

(2) „Alles was man da hört ist die militärische Sprache. „Schneller“, also solche Kommandos, die viel in Filmen wiedergegeben wurden.“ [Übersetzung CB][12]

Auf Nachfrage, wie sich dieses, von Sophia angenommene Deutungsmuster ‚Deutsch als Kommandosprache‘ verändert habe – schließlich spricht sie zunächst von den 1980er Jahren und 1990er Jahren – negiert sie jedoch, dass Veränderungen stattgefunden hätten:

---

[10] Jag skämdes jättemycket för att … det var jätteviktigt för mig att säga att mitt språk inte var tyska, att det var Schweizer tyska. Jag kände ett behov av att distansera mig.

[11] „Kriegsfilme“ – es bleibt unklar, ob es sich um Dokumentationen oder Spielfilme handelt – werden auch in den Interviews mit den anderen Studienteilnehmern als Haupteinflussfaktor genannt.

[12] Allt det man har hört då är det militära språket. „Schneller“, alltså den typen av kommandon, liksom, som har återgetts mycket i filmer.

(3) „Ja, ich glaube, dass wenn man jemanden Deutsch reden hört auf eine aggressive Weise. Dann. Dann geschieht das ganz automatisch. Man hört jemanden am Flughafen schreien „Sie müssen da weg", dann glaube ich, dass viele …. an die Nazis denken." [Übersetzung CB][13]

An dieser Stelle handelt es sich also um Sophias Spekulationen über das schwedische Deutungsmuster ‚Deutsch als Kommandosprache', sie berichtet aber auch von ihrer eigenen Deutung – auch wenn sie wie im Folgenden auf das Pronomen „man" zurückgreift:

(4) I.: War das mal für dich so?
Sophia: Ich kann mich nicht an eine Situation erinnern. Aber das ist wohl in solchen Situationen, in denen man zurückschreckt, dass man falsch in einer Schlange steht und jemand kommt und schreit einen auf Deutsch an. Dass das unbehaglich ist. […] Man hat viele Filme über den Zweiten Weltkrieg gesehen, so dass es diese intuitiven Reaktionen gibt." [Übersetzung CB][14]

Auffällig ist, dass das Muster ‚Deutsch als Kommandosprache' in bestimmten Situationen – eine fremde Person spricht in einem aggressiven Tonfall, eine fremde Person „schreit", weil man „falsch in der Schlange steht" – zur Deutung der Situation herangezogen zu werden scheint und vermutlich in anderen Situationen nicht aktiviert wird. Nachdem das Interview eine längere Zeit um die deutsche Sprache kreist, stelle ich die Frage, welcher weitere Aspekt des Zweiten Weltkrieges für die Deutung von ‚Deutschland' ihrer Meinung nach relevant sei. Sophia antwortet:

(5) „Es ist sehr schwer, nicht den Holocaust zu nennen. […] [*Mit brüchiger Stimme*:] Das Thema muss einen ja so unglaublich berühren. Ich glaube, dass jeder Mensch an sich arbeiten muss, um nicht das Deutsche zu verabscheuen, wenn man über das, was während des Holocausts passiert ist, gelesen und Filme gesehen hat. Man muss ja an sich selbst arbeiten als Mensch, um zwei Gedanken gleichzeitig im Kopf zu behalten. Und das ist die große Herausforderung, vor der wir Menschen stehen, wenn wir über den Holocaust lesen, dass wir trennen können. Eine Sprache und eine Na-

[13] Ja, jag tror ju att hör man någon pratar tyska med på ett aggressivt sätt. Då kan den dock slå på en autopilot. Man hör nån skrika liksom på en flygplats „Sie müssen da weg" då tror jag att många tänker på nazisterna.

[14] I.: Var det så för dig någon gång? Sophia: Jag kan inte komma på en exakt situation. Men det är väl i de situationerna som man hajar till, att man stått fel i någon kö och någon kommer och skriker på en på tyska. Att det är obehagligt. […] Man har sett mycket filmer som handlar om andra världskriget, att det finns de här intuitiva reaktionerna.

tion von diesem Ereignis trennen. […] Das ist die große Herausforderung für uns alle. […] Immer noch.“ [Übersetzung CB][15]

Sophias Formulierung „Es ist sehr schwer, nicht den Holocaust zu nennen“, lässt verschiedene Interpretationen zu. Beispielsweise könnte diskutiert werden, ob hier das Phänomen der sozialen Erwünschtheit vorliegt und sie sich bewusst ist, dass das, was sie im Folgenden sagen wird, negative Gefühlte bei mir auslösen könnte. Sie entscheidet sich jedoch trotzdem dafür darzulegen, dass bei der Deutung von ‚Deutschland‘ das Wissen um den Holocaust aufgrund seiner Grausamkeit, die einen „unglaublich berühren muss“, eine wichtige Rolle spielt. Ihre Einstellung ist geprägt von starken Emotionen und zugleich von der Überzeugung, dass man aktiv daran arbeiten müsse, „das Deutsche“ nicht mit dem Holocaust gleichzusetzen. Auch nimmt sie an, dass „die meisten Menschen das heutige Deutschland und den Zweiten Weltkrieg“ voneinander trennen können, auch wenn man Deutschland immer noch mit dem Holocaust in Verbindung brächte. Es gebe in Schweden aber auch ein Bewusstsein dafür, dass Deutschland sich mit seiner NS-Vergangenheit auseinandersetze und dass man dem Respekt zolle:

(6) „Ich glaube auch, dass es sich sehr verändert hat. In den letzten 20 Jahren. Dadurch, dass vor allem das ehemalige Westdeutschland sich nicht gescheut hat, Verantwortung zu übernehmen, oder wie man das sagen soll, und mit diesen Fragen gearbeitet hat. So hat sich ja das Bild von Deutschland, das Verantwortung übernommen hat und sich nicht vor der Schuldfrage gescheut hat, wirklich verbreitet. Ich glaube, dass man die Art und Weise, wie Deutschland damit gearbeitet hat, respektiert.“ [Übersetzung CB][16]

Ausgehend von der Datenlage lässt sich zusammenfassend sagen, dass in gewissen Kontexten und unter gewissen Voraussetzungen (eine Person spricht in einem aggressiven Tonfall) bei der Studienteilnehmerin Sophia das individuelle

[15] Det är ju jättesvårt att inte säga förintelsen. […] [*Med darrande röst*:] Man måste ju bli så oerhört berörd av det. Jag tror att varje människa också måste jobba med sig själv för att inte avsky det tyska, om man har läst och sett filmer om det som hände under Förintelsen så måste man ju jobba med sig själv som människa för att hålla två tankar i huvudet. Och det är ju den stora utmaningen som vi människor står inför när vi läser om Förintelsen, att kunna separera. Separera liksom ett språk och en nation från den händelsen […]. Det handlar om den stora utmaningen för oss alla liksom. […]. Fortfarande.

[16] Jag tror också att det har förändrats mycket. De sista 20 åren. I och med att framförallt i forna Västtyskland har inte på nått sätt väjt för att ta det ansvaret eller vad man ska säga och arbetat med de frågorna. Så har ju bilden av Tyskland som har tagit ansvar som ett land som inte har väjt för skuldfrågan tror jag verkligen har spritts. Jag tror att man respekterar det sättet som Tyskland har jobbat med det.

Deutungsmuster ‚Deutsch als Kommandosprache' aktiviert wird. Nach Ansicht von Sophia handelt es sich dabei um ein kulturelles Deutungsmuster. Überzeugend ist ihre Annahme, dass der Ursprung dieses Musters in Filmen zu finden ist, da auch die anderen Studienteilnehmer von der Macht von „Nazi-Filmen" sprechen, ohne dass ich prädominierend eingegriffen hätte. Insgesamt ist der Holocaust ein wichtiger Einflussfaktor in Sophias Deutung von ‚Deutschland', der zugleich ihre Einstellungen und Emotionen gegenüber Deutschland beeinflusst.

5.3.3 Selbstpositionierung hinsichtlich der vermuteten Deutungsmuster

Die ersten empirischen Ergebnisse führen so zu der Frage nach der Selbstpositionierung der Studienteilnehmer*innen hinsichtlich der von ihnen vermuteten Deutungsmuster ‚Deutschland' und ‚die deutsche Sprache'. Sofia stellt hier, verglichen mit den anderen Studienteilnehmern eine Ausnahme dar, da sie erzählt, dass sie selbst entsprechende Assoziationen hat. Die anderen Studienteilnehmer positionieren sich dahingehend – teilweise entschieden – außerhalb der schwedischen Gesellschaft, deren Bild von Deutschland zumindest in der Vergangenheit stark vom Zweiten Weltkrieg, Hitler und den nationalsozialistischen Verbrechen geprägt gewesen sei. Es handelt sich dabei gewissermaßen um eine Externalisierungsstrategie, da die Studienteilnehmer meinen, aufgrund der eigenen Weltoffenheit, ihrer (vor allem historischen) Bildung und ihrer Aufgeklärtheit derartige Deutungen überwunden zu haben.[17]

5.3.4 Der Holocaust – deutscher oder globaler Bezugspunkt?

Auch wenn deutlich wird, dass die Verbindung Deutschlands mit dem Holocaust zumindest in der Perspektive Sophias eine essenzielle Rolle spielt, so wird der Holocaust *auch* als ein Bezugspunkt für eine globale Erinnerungskultur gedeutet, als ein singuläres und zugleich universelles Ereignis, aus dem universell gültig Lehren für die Zukunft gezogen werden können (vgl.

[17] Interessant ist, dass zumindest in einem Interview das sog. kleinstaatsrealistische Narrativ (vgl. Östling 2011) über das Verhalten Schwedens im Zweiten Weltkrieg implizit durchscheint und die nationalsozialistischen Verbrechen durch Vergleiche relativiert werden: „Pol Pot und andere waren ja genau so schrecklich, obwohl…Die Japaner, am Anfang des 20. Jahrhunderts, waren unmenschlich den Chinesen gegenüber. Das gab es ja leider immer. […] Das Schlimme ist ja, dass sowohl Hitler als auch Stalin auch gute Sachen gemacht haben, aber das geht ja unter in ihren Abscheulichkeiten. Stalin tötete 20 Millionen eigene Leute." Aus einer forschungsmethodischen Perspektive ist außerdem festzuhalten, dass es wichtig zu sein scheint, dass zukünftige Interviews nicht von einer in Deutschland sozialisierten Person durchgeführt werden. So könnte es beispielsweise sein, dass die Externalisierung der Verbindung von Deutschland und dem Holocaust auf das Phänomen der sozialen Erwünschtheit zurückzuführen ist.

Assmann 2010: 105f.) – eine Deutung, die man so bei den anderen Forschungsteilnehmern nicht findet:

(8) Sophia: [D]as, was passiert ist, ist furchtbar und darf nicht vergessen werden, […]. Man will eher verstehen. Allgemein. Nicht nur ausgehend von dem, was ich denke, sondern, ich glaube, dass das ein allgemeines Bild ist.
Interviewende: Was will man verstehen?
Sophia: Wie es geschehen konnte. Ich glaube, dass die Annahme vielleicht ist, dass es auch hier hätte passieren können. Es hätte auch woanders geschehen können. [Übersetzung CB][18]

Es ist möglich, dass das Interview hier einen schwedischen Diskurs spiegelt, in dem der Holocaust zu einem Bezugspunkt geworden ist, der transnational gültige moralische Lehren für die Gegenwart und Zukunft mit sich bringt, in denen es nicht mehr darum geht, „das eigene Kollektiv unschuldig darzustellen und die Schuld auf andere zu projizieren" (Uhl 2012: 13).

6 Zusammenfassung

Diese knappe Fallanalyse einer Vorstudie zum kulturbezogenen Lernen ‚im Schatten des Holocausts' hat gezeigt, dass der Zweite Weltkrieg und der Holocaust in der Deutung von ‚Deutschland' und ‚der deutschen Sprache' einer Studierenden eine Rolle spielen. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, die Präsenz des Nationalsozialismus und des Holocaust in der eigenkulturellen Diskurssphäre von Studierenden in Schweden als wichtige Einflussfaktoren im kulturbezogenen Lernen zu untersuchen. In der Fallanalyse konnte gezeigt werden, dass eine Germanistik-Studierende in bestimmten Kontexten Verbindungen zwischen ‚Deutschland' und dem Holocaust und der NS-Zeit herstellt. Offen bleibt, inwiefern es sich dabei um kollektive Wissensbestände handelt, die in Diskursen manifest sind. Doch auch wenn es sich nicht um kollektiv geteilte Wissensbestände handelt, die nur auf individueller Ebene nachzuweisen sind, handelt es sich gleichwohl um Voraussetzungen, die kulturbezogenes Lernen steuern können.

[18] Sophia: [D]et som hände är fruktansvärt och får inte glömmas, […] Utan man vill nog snarare förstå. På ett allmänt plan. Det är inte bara utifrån vad jag tänker, utan jag tror en allmän bild.
Interviewende: Vad vill man förstå?
Sophia: Hur det kunde hända. Jag tror att uppfattningen är kanske att det kunde ha hänt här också. Det kunde ha hänt någon annanstans.

Zugleich zeigen die Daten aber auch, dass hinsichtlich des Themas NS-Deutschland und Holocaust Selbstpositionierungen und globale und nationale Erinnerungskulturen mögliche Einflussfaktoren darstellen und es bleibt herauszufinden, wie diese kulturbezogene Lernprozesse beeinflussen, ob sie diese beispielsweise verzerren, erleichtern oder verhindern.

Literatur

Agiba, Sara (2017): Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden. München: Iudicium.

Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): Einführung. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, S. 7–12.

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, S. 44–59.

Assmann, Aleida (2010): The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: Assmann, Aleida / Conrad, Sebastian (Hrsg.): Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories. London: Palgrave Macmillan, S. 97–118.

BAMF (Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge) (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [08.04.2022].

Becker, Christine (2018): Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen: Narr.

Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.) (2020): Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapier der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Eckel, Jan / Moisel, Claudia (2008): Universalisierung des Holocausts? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen: Wallstein.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider.

Fornoff, Roger (2015): Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 1, S. 43–70.

Fornoff, Roger / Ghobeyshi, Silke / Schmenk, Barbara (2020): Das Thema Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 47 (1), S. 3–10.

Ghobeyshi, Silke (2002): Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Ghobeyhsi, Silke (2000): Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 27 (6), S. 630–644.

GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) (2018): Deutschland in den Augen der Welt – Ergebnisse der GIZ-Erhebung 2017/18. https://www.giz.de/de/downloads/Deutschland-in-den-Augen-der-Welt-GIZ-Erhebung-2017–2018.pdf [08.04.2022].

Gollwitzer, Mario / Schmidt, Manfred (2006): Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Simone Schiedermair (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.

Grünewald, Mattias (2005): Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender. München: Iudicium.

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 76–96.

Herzner, Dominik (2018): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23 (2), S. 184–195.

Hille, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 103–118.

Judiska Församlingen i Stockholm: Judar i Sverige. https://jfst.se/judendom-judar/judar-i-sverige/ [08.04.2022].

Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnnen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.

Koreik, Uwe (2020): Emotionen, Antisemitismus, „Spielzeugland". Brisante kulturelle Inhalte im Unterricht für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapier der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 77–90.

Koreik, Uwe / Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), S. 563–648.

Kroh, Jan (2008): Erinnerungskultureller Akteur und geschichtspolitisches Netzwerk. Die „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research". In: Eckel, Jan / Moisel, Claudia (Hrsg.): Universalisierung des Holocausts? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen: Wallstein, S. 156–173.

Lochtman, Katja / Lutjeharms, Madeline (2004): Attitüden zu Fremdsprachen und zum Fremdsprachenlernen. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 173–189.

Lomfors, Ingrid (2005): Blind fläck: minne och glömska kring svenska Röda korsets hjälpinsats i Nazityskland 1945. Stockholm: Atlantis.

Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken. Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest (Hrsg.): Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 179–197.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2 (1), S. 35–82.

Österberg, Oscar (2019): Uppfattningar om Förintelsen – 20 år efter informationsinsatsen Levande Historia. Stockholm: Forum för levande historia.

Östling, Johan (2011): The Rise and Fall of Small-State Realism. Sweden and the Second World War. In: Stenius, Henrik / Österberg, Mirja / Östling, Johan (Hrsg.): Nordic Narratives of the Second World War. National Historiographies Revisited. Lund: Nordic Academic Press, S. 127–147.

Plaß, Christine / Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2 (2), S. 511–536.

Plikat, Jochen (2017): Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Rupnow, Dirk (2008): Transformationen des Holocaust. Anmerkungen nach dem Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Transit. Europäische Revue 35, S. 68–88.

Sato-Prinz, Manuela (2017): Deutschlandbilder und Studienaustausch. Zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland. München: Iudicium.

Schetsche, Michael / Schmied-Knittel, Ina (2013): Deutungsmuster im Diskurs. In: Zeitschrift für Diskursforschung 1 (1), S. 24–45.

Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Uhl, Heidemarie (2012): Schuldgedächtnis und Erinnerungsbegehren – Thesen zur europäischen Erinnerungskultur. In: Transit 35, S. 6–22, hier 13.

Ullrich, Carsten G. (2020): Das Diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Vetenskapsrådet (2002): Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf [08.04.2022].

Warmbold, Joachim / Köppel, E.-Anette / Simon-Pelanda, Hans (1994): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München: Iudicium.

Witte, Annika (2014): Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung. Göttingen: Waxmann.

Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Springer, S. 340–357.

Zhang, Ningjie (2019): Von Stereotypen zu Einstellungsprofilen. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der Deutschlandbilder chinesischer Deutschstudierender in China. Tübingen: Narr.

Markus Raith

Was heisst eigentlich Diskursfähigkeit? *Close Read*ing eines Instagram Post in didaktischer Perspektive

1. Diskurs und Diskursfähigkeit

Begriff und Konzeption des Diskurses werden bereits seit längerer Zeit in den unterschiedlichsten Fachwissenschaften diskutiert und insbesondere in Form der Diskursanalyse in all ihren Schattierungen analytisch operationalisiert. Auch in den Fachdidaktiken nimmt Diskurs einen zunehmend breiteren Raum ein und wird eingehender auf seine didaktischen Implikationen hin befragt. Dabei hat sich vor dem Hintergrund eines von Foucault abgeleiteten und dann weiterentwickelten Diskursbegriffes[1] vor allem die Diskursfähigkeit als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichtes herausgestellt. Sie geht wesentlich auf die Arbeiten von Hallet zurück und soll hier im Fokus der Überlegungen stehen, obwohl es auch andere, ähnliche Konzeptionen gibt: etwa die interkulturelle Diskurskompetenz bzw. die fremdsprachliche Diskurskompetenz (vgl. Plikat 2017: 214) oder die von Plikat in seiner umfangreichen Studie „Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts" (2017) ausgearbeitete und fremdsprachendidaktisch fundierte Diskursbewusstheit.

Hallet (2020) beruft sich in seinen Überlegungen zur fremdsprachlichen Diskursfähigkeit auf den auch von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsgedanken einer aktiven und verantwortungsvollen Teilhabe an den unterschiedlichsten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens – Kultur, Wirtschaft, Politik etc. –, die vor allem massenmedial und zunehmend in den Neuen Medien diskursiv verhandelt werden (vgl. Hallet 2020: 194). Daher

[1] Diskurs verstanden im Sinne Foucaults als Ensemble aller Äußerungen zu einem gesellschaftlich relevanten Thema, die wahrnehmungsprägend und handlungsleitend wirken, als thematisch angeordnete Summe von Aussagen (vgl. Plikat 2017: 206). Diskursanalyse kann in diesem Kontext als kritische Diskursanalyse aufgefasst werden, die das Offenlegen diskursiver Regeln (vgl. Plikat 2017: 202) zum Ziel hat. Sie geht dabei ganz allgemein etwa folgenden Fragen nach: „Wann (…) werden von wem bestimmte gesellschaftlich relevante Themen wie in welchen Texten (…) verbalisiert? Welche vorherrschenden Denk- und Handlungsmuster lassen sich daraus rekonstruieren?" (Hagemann/Staffeldt 2018: 15). Dabei differenziert sich die Diskursanalyse in Bezug auf Neue Medien und vor allem Soziale Medien weiter in Richtung multimodale Diskursanalyse und Online-Diskursanalyse aus.

sind für Hallet eben jene Aspekte wichtig, die sich im weiten Sinne auf Medien beziehen und die didaktisch im englischsprachigen Raum unter dem Oberbegriff der *literacy* subsumiert werden, etwa *information and data literacy* oder *digital literacy.* Dabei steht zunächst das Erfassen von Texten im Vordergrund, die vor allem in Neuen Medien üblicherweise aus Schrift und Bild, im Falle von Videos auch aus Ton und gesprochener Sprache bestehen:

> Da solche Diskurse stets multimodal verfasst sind (…), entscheidet sich die Partizipationsfähigkeit nicht zuletzt daran, inwiefern jemandem die digitalen Anteile eines Diskurses zugänglich sind. Der Begriff der Diskursfähigkeit verweist daher (…) auf die Fähigkeit der Rezeption und Produktion einzelner Äußerungen und Texte (*discourse* mit kleinem ‚d'). (Hallet 2020: 194, Hervorh. i. O.).

Diese eminente Bedeutung von Texten im Hinblick auf Diskursfähigkeit wird auch in den Bildungsstandards der KMK hervorgehoben. So sollten Schülerinnen und Schüler „fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten" (KMK 2012a: 19) können, was ganz generell die Ausbildung von Text- und Medienkompetenz erfordert.

Vor diesem Hintergrund bestimmt Hallet *digital literacy* als wichtige Teilkompetenz der allgemeinen fremdsprachlichen Diskursfähigkeit, was bedeutet: „Neben der Fähigkeit zur Rezeption und Produktion einzelner Texte (Textkompetenz) erscheint daher die Ausbildung einer Inter- und einer Multitextualitätskompetenz dringlicher denn je: Texte müssen in ihrem hypertextuellen Zusammenhang erkannt, aufeinander bezogen und gewichtet werden." (Hallet 2020: 196). Dazu bedarf es aber auch einer Sensibilisierung für die Spezifika von Textsorten und Textpraktiken – Hallet spricht von digitalen Genres und Äußerungsformaten (vgl. Hallet 2020: 199) –, mit denen es die fremdsprachliche Text- und Kulturdidaktik zu tun hat. Denn erst im größeren Zusammenhang des Diskurses werden die spezifischen Eigenheiten des einzelnen Dokumentes sichtbar, was sich insbesondere an Fragen nach der Textsorte erweist. Die medial dargestellten Themen und Sachverhalte werden genrespezifisch aufbereitet, weshalb die sprachendidaktische *language awareness* immer auch eine *genre awareness* sein sollte (vgl. Hallet 2002: 199), gerade im Hinblick auf die Omnipräsenz digitaler Medien in unserer Lebenswelt: „Die Präsenz oder häufige Nutzung digitaler Genres im Alltag unterstreicht aber vor allem die Notwendigkeit, sowohl deren kommunikative und diskursive als auch die textstrukturellen Merkmale zum Gegenstand des Sprachlernens zu machen." (vgl. Hallet 2002: 199)

Diese Aspekte, welche das eher allgemeine Ziel der Teilhabe an Diskursen in Bezug auf den Umgang mit Texten und Medien genauer konturieren, sollen durch die folgenden Überlegungen beziehungsweise Textanalysen geschärft und in Bezug zu Didaktik und Unterrichtspraxis gesetzt werden. Die Frage im

Titel: Was heißt eigentlich Diskursfähigkeit? meint also die konkreten Teilfähigkeiten, die vonnöten sind, um vor allem digitale Texte im Hinblick auf die Diskurse, an denen sie partizipieren, zu verstehen. Dabei liegt unser Schwerpunkt auf den rezeptiven Fähigkeiten[2] oder in anderer Terminologie: auf dem Sehleseverstehen als Fähigkeit zur kritischen Lektüre im Sinne einer *critical media literacy*.

2. Exemplarische Analyse eines Instagram Post

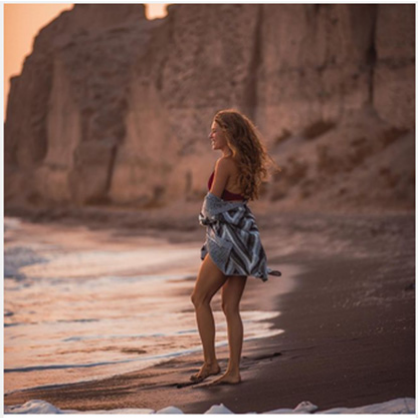
Exemplarisch für ein multimodales digitales Genre wird im Folgenden ein Instagram Post genauer untersucht, der im Sinne eines *close reading*[3] vor allem auf seine Genrespezifika hin befragt werden soll, die für eine kritische Lektüre unerlässlich sind. Mit Fairclough (vgl. Plikat 2017: 208 ff.) bewegen wir uns also auf der Diskursebene des sozialen Handelns und hier konkret auf der Ebene des kombinierten Sprach- und Bildhandelns. In unserem Beispiel kreuzen sich mindestens zwei Diskursstränge aktuell eingehend öffentlich verhandelter Themen: einerseits der Diskurs über *Natur/Nachhaltigkeit/Umweltschutz* und andererseits der Diskurs zum Themenfeld *Körper*, vor allem in der Perspektive *Fitness/Attraktivität/Gesundheit*. Insbesondere auf Instagram finden sich zahlreiche Posts, in denen sich beide Diskurse durchdringen. Dort werden Körper in der Natur fotografisch inszeniert, was sowohl visuell als auch sprachlich – durch die Begleittexte und ihre Kommentare – Analogien zwischen (gesundem) Körper und (gesunder) Natur erzeugt.

Bei unserem konkreten Beispiel handelt sich um einen *Post* der Social-Influencerin Roxana Strasser – so ihre Eigenbeschreibung –, die nicht nur auf Instagram aktiv ist, sondern auch einen Blog betreibt, nach eigenen Angaben beruf-

[2] Das heißt es geht um die rezeptiv-analytische Dimension und nicht um die produktive Dimension, die natürlich didaktisch ebenso wichtig und vor allem in ihrem Zusammenspiel mit der Rezeption Gegenstand didaktischer Überlegungen ist. So betonen etwa Becker/Matz (2020) die Bedeutung der analytisch rezeptiven Dimension als notwendige Voraussetzung für die eigene, kompetente Textproduktion. Anders gesagt: Erst wenn Texte rezeptiv durchdrungen sind, ihre Funktionsweise verstanden und ihre genrespezifische Bestimmung vorgenommen ist, kann eine zielgerichtete und fundierte Textproduktion anvisiert werden.

[3] *Close reading* hier nicht im strengen literaturwissenschaftlichen Sinn gemeint, sondern als genaues Hinschauen, auch als ein Schauen auf die Zeichen selber und nicht nur auf das Bezeichnete: Didaktisch gewendet bedeutet das, dass etwa Instagram Posts genauso sorgfältig analysiert und kontextualisiert werden sollten wie literarische Texte, was meines Erachtens die unabdingbare – und oft nicht hinreichend beachtete – Voraussetzung für die Ausbildung von *critical media literacy* (CML) und rezeptiver Diskursfähigkeit darstellt.

lich selbständig und darüber hinaus als Lifestyle- und Sportmodel tätig ist.[4] Natürlich kann dieser *Post* nicht erschöpfend erörtert werden. Zur Sprache kommen sollen einige wesentliche Aspekte, die im Hinblick auf das von Hallet genannte Textverstehen von digitalen Medien und die Diskursfähigkeit im Allgemeinen eine besondere Rolle spielen. Wir wollen uns dabei auf den folgenden Post konzentrieren, ziehen aber noch zwei weitere exemplarisch heran.



@roxisecke

How do you *s ~~a il~~* breathe without the sea? Heute ist World Ocean Day 🌊 /Anzeige Wusstest du, dass fast 80% des Sauerstoffs durch die Ozeane und das darin enthaltenen Phytoplankton produziert wird? Umso schöner finde ich es, dass sich @biotherm.de bewusst dem Schutz unserer Weltmeere verschrieben hat! Mit dem Aufruf unsere blaue Lunge zu erhalten und der damit verbundenen Limited Edition von Biotherm x Coco Capitan, die die darin enthaltene Mission verkörpert. Durch die nachhaltige Verpackung und schonenden Inhaltsstoffe ist dies ein weiterer Schritt unsere Weltmeere zu schützen. 💙 Wünsche euch noch einen schönen Abend ♡ #waterlovermoment, #BeAWaterlover #biothermde #nachhaltigschoen

OCEANLOVE

Quelle: https://www.picuki.com/media/2591718535817103713 [26.01.2022]

[4] Zur Selbstbeschreibung vgl. http://roxi.rocks/ueber-mich, die weiteren Hinweise sind @roxisecke und *roxi.rocks* entnommen [26.01.2022].

2.1 Textlinguistische Aspekte

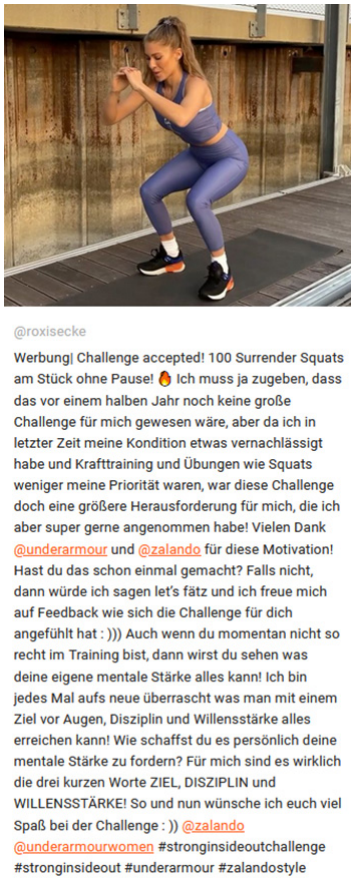
2.1.1 Sprache der Nähe

Sprachlich wird das Thema Umweltschutz und hier spezifischer der Schutz der Meere in dem für Instagram Posts typischen Plauderton verhandelt, der auf subtile Weise sogenannte Sinnbrücken zum Publikum schlägt.[5] Dieser Plauderton lässt sich mit Koch/Oesterreicher im weitesten Sinne (vgl. dazu kritisch Dürscheid 2018) als eine Sprache der Nähe verstehen, die medial schriftlich realisiert wird, aber konzeptionell stark mündlich geprägt ist. Auffallend an Strassers Post ist in diesem Zusammenhang die Inszenierung von Dialogizität. In unserem Beispiel beginnt der Text mit einer Frage auf Englisch, die zwar ein „Du" impliziert („How do you breathe without the sea?"), das aber auch als ein „man" verstanden werden kann, wirkt dieser Eingangssatz doch eher wie eine Sentenz, die als rhetorische Frage daherkommt. Im zweiten Satz wird dann aber explizit das Publikum angesprochen („wusstest Du, dass") und in Bezug zum sprechenden Ich gesetzt („Umso schöner finde ich es"), um dann in ein gemeinsames „wir" zu münden („unsere Weltmeere"). Dabei stellt Strasser über die Metapher der blauen Lunge („unsere blaue Lunge zu erhalten") auch eine Nähe zum Gegenstand der Kommunikation her. Durch die metaphorische Vermenschlichung von Natur, die als Körper präsentiert wird[6] und mit dem Possessivpronomen „unser" versehen ist, wird diese gleichsam in den Kreis der Kommunizierenden hereingeholt und durch die Sprache der Nähe auch emotional integriert.

---

[5] Vgl. Löwe (2019: 36f.) zu ähnlichen Kommunikationsstrategien bei der Influencerin Pamela Reiff: „Darüber hinaus möchte sie Werte wie Nachhaltigkeit und Gesundheit sowie Wissen zu Fitness und Ernährung über ihre Postings vermitteln. Spätestens an dieser Stelle hat sie ihre Sicht mit der Berufung auf allgemein geteilte Werte unangreifbar gemacht. Als Kämpferin für einen besseren Menschen mag man sie wirklich nicht mehr kritisieren. Monika Fludernik hat diese Sinnbrücken zur Leserin aus narratologischer Sicht ‚gnomisches Präsens' genannt (2008: 38). Mit dieser Form der Rede sollen allgemeingültige Wahrheiten vertreten werden, die sich ‚auf die Welt an sich und nicht nur auf die Figurenwelt' (Fludernik 2008: 38) beziehen. Es sind, mit anderen Worten, jene unverrückbaren Weisheiten und Letztbegründungen, die sich mit der Welt und der Leserin gemein machen und über diese Gemeinsamkeit Zustimmung und Identifikation abrufen. Die Ich-Erzählerin schlägt in diesem Beispiel die Sinnbrücke zu ihren Leserinnen über das Angebot, Instagram zu nutzen, um sich gemeinsam besser zu machen."

[6] Zwar ist diese Form der Vermenschlichung von Natur ein althergebrachtes rhetorisches Mittel, es hat in Strassers Post aber eine besondere Funktion, weil viele ihrer Botschaften und die von ihr erzeugte Instagram-Welt fast ausnahmslos auf den Körper bezogen werden.



Quelle:
https://www.picuki.com/media/2583030160289503004 [26.01.2022] (linke Abbildung)
https://www.picuki.com/media/2579363655198499406 [26.01.2022] (rechte Abbildung)

Zieht man weitere Beispiele heran, so erweist sich die Dialogizität von Strassers Post als eines der zentralen Merkmale, wie ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs – sei es die Umwelt, sei es der Körper – hier genrespezifisch verhandelt wird. Strasser pflegt eine Sprache der Nähe, die auf inszenierter Intimität und Selbstoffenbarung beruht, was sich auch an Formeln wie „Ich muss ja zugeben" zeigt. Strukturell lässt sich häufig ein Verlauf beobachten, in dem Strasser ihre eigenen Aktivitäten und vor allem Ansichten vorstellt („Bedeutet für mich") und danach fragt, wie es das „Du" macht oder empfindet: „Was hilft Dir am besten aus einem Motivationstief raus? Was sind deine Tipps mentale Stärke aufzubauen?".

Dies erfolgt zumeist im Modus eines freundschaftlichen Plauderns, kann aber auch die Form einer Unterweisung annehmen, was durchaus an das Verhältnis von Meisterin/Schülerin erinnert: „Auch wenn du momentan nicht so recht im Training bist, dann wirst du sehen (…)". Dass dies nicht nur rhetorische Fragen sind, macht bereits die technische Möglichkeit der Kommentarfunktion deutlich. Strassers Fragen können beantwortet werden und die entsprechenden Kommentare finden sich dann auch im Umfeld des Post. Inwiefern es sich dabei um eine echte Dialogizität handelt, mag dahingestellt bleiben, weil es de facto häufig bei einer einmaligen Reaktion bleibt. Es entsteht kein wirklicher, fortlaufender Dialog, was angesichts der Fülle an Reaktionen auch nicht machbar wäre. Eher haben wir es mit einer Stimulus-Response-Situation zu tun, zumal die meisten Kommentare sehr knapp und affirmativ sind. Sie bewegen sich vor allem auf der emotionalen Ebene und selten auf der Sachebene, die in vielen Fällen ganz ausgespart bleibt, obwohl es doch um Themen geht, die in der Öffentlichkeit intensiv und auch kontrovers diskutiert werden. Widerspruch oder Relativierung finden sich fast nie, dafür aber fast immer der Ausdruck geteilter Gefühle und zustimmende emotionale Reaktionen.[7]

2.1.2 Hybridisierung

Neben der Sprache der Nähe und der Inszenierung von Dialogizität ist die Hybridisierung von Textsorten bzw. Textpraktiken charakteristisch für den Instagram Post. Dies betrifft vor allem die Textsorte Werbung, die hier sowohl technisch über Hyperlinks als auch inhaltlich über thematische Verknüpfungen integriert wird und zwar auf eine Weise, welche die Grenzen zwischen Werbung und Inhalt des Post teilweise vollständig auflöst. Meer (2018) hat in diesem Zusammenhang von osmotischer Werbung gesprochen, die eine ganz andere, nämlich extrem suggestive Qualität und Reichweite hat als etwa das *product placement*, das es vor allem in Filmen und TV-Serien schon länger gibt. Denn letztere setzen immer noch eine Trennung von außerfiktionaler Realität und der fiktionalen Welt der Story voraus, eine Unterscheidung, die es in den sozialen Medien so nicht mehr gibt. Gerade im Falle der Influencerinnen werden Werbung und Leben ununterscheidbar, vermischen sich Geschäftliches und Privates (vgl. Nymoen/Schmitt 2021).[8] Genau dies praktiziert auch Strasser, wenn sie den Schutz

[7] Hinzu kommen als sprachliches Charakteristikum zahlreiche englische Begriffe oder auch Satzteile und ganze Sätze („challenge accepted!" / „How do you breathe without the sea?"), die wohl – wie in anderen Textsorten auch – Aktualität und Internationalität suggerieren sollen.

[8] Aufschlussreich zu diesem Thema sind juristische Auseinandersetzungen aus jüngster Zeit, die auch in der medialen Öffentlichkeit breite Resonanz gefunden haben, etwa der Fall Cathy Hummels, vgl. https://www.zeit.de/digital/internet/2021–07/bgh-instagram-werbung-influencerinnen-cathy-hummels-schleichwerbung [31.03.2022]. An diesen Beispielen ließen sich die juristischen Aspekte des Diskurses zeigen.

der Weltmeere an den Konsum einer Marke koppelt, die sie auf kommunikativer Ebene zunächst plaudernd ins Spiel bringt und dann auf technisch-hypertextueller Ebene durch den Link unmittelbar zugänglich macht.

Was bedeuten diese Befunde nun in didaktischer Hinsicht, insbesondere vor dem Hintergrund der Diskursfähigkeit als Lernziel? Mindestens zwei Bereiche lassen sich ausmachen, die für den Erwerb von Diskursfähigkeit am konkreten Einzeltext notwendig sind: erstens die Textsortenkompetenz als Teilfertigkeit der allgemeinen Textkompetenz. Insbesondere im Hinblick auf die werbenden Elemente, aber auch für das Erfassen des hybriden Charakters von Instagram ist es unerlässlich, den Blick für die Spezifika von Textmustern, Textsorten und Textpraktiken im Unterricht zu schärfen. Denn Körper- und Umweltdiskurs werden hier in einer ganz spezifischen Weise realisiert, die nicht nur den kompetenten Umgang mit Textmustern und Textsorten erfordert, sondern auch eine Sensibilisierung für das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die Gemeinsamkeiten und vor allem die Unterschiede von mündlicher und schriftlicher Sprache wären genauer in den Blick zu nehmen. Dabei müsste es zentral um die Inszenierung von Mündlichkeit in schriftsprachlich ausgerichteten sozialen Medien in dem Sinne gehen, dass sich dort zunehmend konzeptuell mündliche Elemente in medial schriftlichen Texten finden (vgl. Topalovic 2009). Dieses spezifische Wechselspiel ist ein wichtiges Charakteristikum sozialer Medien und bestimmt maßgeblich, wie dort gesellschaftlich relevante Themen diskursiv verhandelt werden. Es genauer erfassen und in seinen Eigenheiten analysieren zu können, wäre somit auch Bestandteil von Medienkompetenz im Sinne einer *Critical Media Literacy*.

2.1.3 Text-Bild-Kombinationen und Multimodalität

Neben der Hybridisierung von Textsorten findet bei Instagram auch eine semiotische Hybridisierung statt, die in den Fachwissenschaften in der Regel mit dem Begriff der Multimodalität erfasst wird. Einerseits besteht der Post aus schriftsprachlichen Textelementen – dies betrifft vor allem den Textblock der Nachricht –, andererseits aus Bildelementen, die mit dem Text kombiniert werden und zusammen ein multimodales Ensemble ergeben. Zu diesen Bildelementen gehören sowohl das Foto als auch alle anderen visuellen Elemente wie Linien, Symbole und vor allem die Emoticons als visuelle Codierung von Gefühlen. Dazu gehört aber auch die Visualität der Schrift, die neben ihrem semantischen Gehalt eine konkrete Materialität aufweist, die durchaus semantische Effekte erzeugen kann. In sozialen Medien sind dabei neben der Schriftfarbe vor allem jene Phänomene von Bedeutung, mit denen die stimmlich-emotionale Dimension von mündlicher Sprache schriftsprachlich inszeniert wird. Dazu gehört etwa die Verwendung von Großbuchstaben zur Inszenierung von Lautstärke als Indikator für starke Emotionen oder die Reduplikation von Satz- und insbesondere Aus-

rufezeichen („Sportschuhe an und LOS!", „ZIEL, DISZIPLIN und WILLENSSTÄRKE"), die Wichtigkeit und Dringlichkeit anzeigen sollen.

Auf diese Weise ergibt sich eine komplexe Erzeugung von kommunikativer Nähe durch das Zusammenspiel verschiedener Zeichensysteme: einerseits durch die sprachlichen Elemente in ihrer semantischen und materiellen Qualität; andererseits durch das Foto und durch die anderen visuellen Elemente, insbesondere die Emoticons, die gerade in den Kommentaren verwendet werden. Sie können als – normalerweise – konsensuelle bildhafte Reaktion auf das im Post multimodal gemachte Angebot der kommunikativen Nähe aufgefasst werden.

Für ein Verständnis dieser semiotischen Zusammenhänge unerlässlich ist demnach multimodale Kompetenz wie sie auch in anderem Zusammenhang von der internationalen *literacy*-Forschung (vgl. etwa Serafini 2014) anvisiert wird. Zu denken ist hier zunächst an die *visual literacy*, die sich bereits seit einiger Zeit als wichtige didaktische Kategorie auch in den Sprachenfächern etabliert hat. Dort wird visuelle Kompetenz (vgl. Hecke 2016: 43ff) als ein Bündel von Kompetenzen verstanden, das erworben werden muss. Betont wird vor allem die interaktive und produktive Seite, da das traditionelle Sehverstehen eher rezeptiv ausgerichtet ist, zumal wenn es ans Hörverstehen gekoppelt wird. Hinzu kommt die Wahrnehmung von Bildern als Produkte einer Kultur in Inhalt und Form, sodass die Ausbildung von visueller Kompetenz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen kann. Von Bedeutung ist zudem die Fähigkeit (vgl. Hecke 2016: 42), visuelle Botschaften nicht nur zu verstehen, sondern auch kritisch hinterfragen und bewerten zu können: „Visuelle Kompetenz gilt inzwischen (…) nicht nur als grundlegende Kulturtechnik, sondern auch als relevantes, mit vielfältigen inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten verbundenes Lern- und Kompetenzziel im Unterricht der romanischen Sprachen." (Michler 2016: 184)

Neben *visual literacy* wären im weiteren Umfeld Konzeptualisierungen wie *document literacy*, *media literacy* oder noch spezifischer die bereits erwähnte *critical media literacy* zu nennen. Im deutschsprachigen Raum kommt in diesem Bereich das vor allem in den Fremdsprachendidaktiken bedeutsame Sehleseverstehen hinzu oder das auch für den Deutschunterricht in Bildungsstandards und Bildungsplänen mittlerweile ebenfalls gut verankerte Verstehen diskontinuierlicher bzw. nicht-linearer Texte. In jedem Fall ist eine solch multimodale Kompetenz jenseits terminologischer und konzeptueller Unterschiede für die Ausbildung von Diskursfähigkeit von großer Bedeutung, weil Diskurse medial über das Zusammenspiel verschiedener Zeichensysteme realisiert werden. Dies betrifft hauptsächlich Sprache und Bilder, aber auch Zahlen, berücksichtigt man etwa die mittlerweile omnipräsenten Infografiken.

2.2 Narrativität

Zunehmend in den Fokus der Erzählforschung gerückt sind Soziale Medien und vor allem Instagram bereits seit einiger Zeit. Mindestens zwei Ansätze, die auch didaktisch anschlussfähig sind, scheinen dabei vielversprechend für ein besseres Verständnis von Narrativität in sozialen Medien. Erstens der *Small Stories*-Ansatz (Georgakopoulou 2007), der davon ausgeht, dass durch die kommunikative Interaktion – etwa durch den Post und seine Kommentare, aber auch in Chats – Erzählungen hergestellt werden, die vor allem der gemeinsamen Identitätsfindung und -stiftung dienen: „In contrast to the traditional account of narrative as self-revelation, particularly associated of course with autobiography, these data show how identity construction can be dialogic and relational, interactionally achieved." (Baynham 2010: 472).

Dabei geht es um „joint constructions" und „shared stories" (Baynham 2010: 471) im Hinblick auf das Aushandeln von Identitäten, wozu die Sprache der Nähe genauso wie die Fotos der Influencerin sicherlich ihren Beitrag leisten. Die *co-construction of identities in interaction* wird durch die permanenten Ich/Du-Bezüge genauso ermöglicht wie durch die Eigenheiten der Kommentare bzw. Antworten, die in den allermeisten Fällen auf der Beziehungsebene verbleiben und nicht zu einer genaueren Diskussion der Sache – hier dem Schutz der Umwelt und der Meere – hinführen. Dies erweist sich einerseits am häufigen, teilweise exklusiven Gebrauch von Emoticons, andererseits an den sprachlichen Reaktionen wie „schön" oder „ich wünsche dir auch einen schönen Abend / ein tolles Bild", die in keiner Weise auf das angesprochene Thema eingehen.

Zweitens lassen sich narratologische Ansätze, die sich auf faktuale Texte beziehen, auch für die Analyse von Sozialen Medien weiterentwickeln: „So ist es möglich, die Instagram-Accounts der Influencerinnen und die gezeigten Inhalte klar als Erzählung zu begreifen." (Löwe 2019: 30). Denn „Instagram erlaubt keine geschlossene Erzählung mit einem Anfang, einer Mitte und einem Ende, sondern schreibt eine offene Echtzeiterzählung vor" (Löwe 2019: 38), die sich zunächst im sogenannten Grid manifestiert, einem Überblick über die verschiedenen Posts einer Person. Diese lassen sich in diesem Sinne als Grid-Erzählung auffassen, für die gilt: „Erst die Influencerin stiftet die Einheit der Erzählung und bildet das Zentrum sowie deren inhaltliche und narrative Klammer." (Löwe 2019: 38)

Das heißt, die Influencerin dient als Vermittlungsfigur[9], durch deren Augen die Rezipientinnen und Rezipienten die Welt erblicken, ganz gleich, ob es dabei

[9] Entscheidend für ein Verständnis der medialen Figur der Influencerin sind also gerade nicht die Inhalte, weil diese „immer einen entscheidenden Ausgangs- und Mittelpunkt haben. Es ist die Person der Influencerin selbst, die im Zentrum des Accounts und seiner

um das Privatleben dieser Person geht – ihren individuellen Körper – oder um gesellschaftliche Fragen von weltpolitischer Bedeutung wie den Klima- und Umweltschutz. All diese Themen, so disparat sie auch sein mögen, werden gewissermaßen in eine Kommunikation der Nähe eingebettet, der es in erster Linie um emotionale Bindung und nicht um Wissensvermittlung oder um die Erörterung von Sachfragen geht.

Hinzu kommen die intertextuellen, interikonischen und hypertextuellen Bezüge sowohl zu den eigenen Posts der Influencerin als auch zu anderen Seiten, auf denen ähnliche Themen in ähnlicher Form aufbereitet werden. Die Verlinkungen und *hashtags* ergänzen dabei die thematischen Bezüge (z. B. Umwelt/Nachhaltigkeit/Körper) beziehungsweise die Bildbezüge (Mensch in der Natur) durch konkrete, technische Verknüpfungen, die auch eine kommerzielle Funktion haben können.

Um auf diese medialen Entwicklungen didaktisch angemessen reagieren zu können, muss auch auf diesem Gebiet umgedacht werden. Da erzähldidaktische Ansätze vor allem in den Didaktiken der Schulfächer noch immer stark auf die Interpretation literarischer Texte oder die eigene Textproduktion, nicht aber auf die Analyse faktualer Texte ausgerichtet sind, bedarf es hier neuer Überlegungen, wie sie etwa Becker/Matz im Hinblick auf das *narrative design* anstellen: „Formen des Erzählens haben sich weiterentwickelt" und „neue Formen von komplexen Geschichten hervorgebracht, die längst Teil der Alltagswelt von Schülerinnen und Schülern sind und medial vermitteltes Erzählen neu denken lassen (…) So ist der Aspekt der Komplexität längst nicht einer der schriftsprachlichen Stilmittel und des Inhalts, sondern lässt sich auf Fragen der Autorschaft, multimodaler und -medialer Aspekte und intertextueller Elemente ausweiten." (Becker/Matz 2020: 109).[10]

Diese neuen Formen des Erzählens müssen auch im Hinblick auf die Frage nach der Textsorte oder Textpraktik, in der sie sich realisieren, erfasst und in

---

Inhalte steht. Um diese zentrale Figur herum gruppiert sich dann eine Vielzahl von Themen wie Fitness, Gesundheit, Ernährung, Geschmack, Mode, Kultur, Luxus, Genuss, Reisen und Entrepreneurship. Themen und Inhalte stehen in einem Wechselverhältnis zur Influencerin, strahlen auf sie zurück und lassen in der medialen Komposition erst das entstehen, was das Phänomen Influencerin und dessen sinnstiftenden Reiz ausmacht." (Löwe 2019: 28) Zu erörtern wäre in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Narrativität von Bildern generell und den narrativen Funktionen der Fotos auf Instagram im Besonderen. Denn viele Fotos, die Roxana Strasser und andere Influencerinnen zeigen, werden nicht von ihnen selbst gemacht, als Selfie beispielsweise, sondern von einer zweiten Person: Visuell inszeniert wird auf diese Weise also eher die Sprechinstanz – mit der Funktion der Authentifizierung des Gesagten – und weniger deren genuine Wahrnehmungsperspektive.

10 Diese Auffassung des *Narrative Design* als Prozess der Sinnstiftung gilt dezidiert auch für die Fremdsprachendidaktik: „Lernende einer Fremdsprache sollten Texte in ihrer Konstruktion verstehen und kritisch reflektieren können. Erst dann können sie selbst Texte schaffen, mit denen sie ihrer eigenen Lebenswelt Ausdruck verleihen." (Becker/Matz 2020: 113)

ihren medienspezifischen Ausprägungen verstanden werden. Derart konzeptualisiert wäre eine Form von Kompetenz anzuvisieren, die man mit Martínez Faktualitätskompetenz nennen könnte:

> Faktuale Erzähltexte geraten also sowohl bei den genannten Konzepten einer Lesekompetenz wie bei den Konzepten einer literarischen Narrationskompetenz schnell aus dem Blick. Mit meinem Plädoyer für die Förderung einer Faktualitätskompetenz möchte ich hingegen die besondere Bedeutung faktualer Erzähltexte als Gegenstand medialer Bildung betonen. Eine solche Faktualitätskompetenz ist enger zu fassen als eine allgemeine Lesekompetenz; andererseits zielt sie aber auf andere Erzählphänomene und kommunikative Geltungsansprüche als eine ästhetisch-literarisch verstandene Narrationskompetenz. (Martínez 2021: 8)

Dazu gehört nach Martínez unter anderem, Textmusterwissen anwenden zu können, Form-Funktions-Korrelationen kritisch beurteilen und Darstellungsverfahren und Evidenzstrategien faktualer Erzähltexte differenziert erfassen zu können. (vgl. Martínez 2021: 7)

2.3 Kulturwissenschaftliche und -historische Kontextualisierung

Intertextualität und Interikonizität, von denen oben bereits die Rede war, verweisen außerdem auf die kulturhistorischen und generell kulturwissenschaftlichen Kontextualisierungen. Jeder Post lässt sich sowohl auf Bildebene als auch auf Sprachebene entsprechend verorten. Das Foto, das Strasser am Strand vor den Küstenfelsen zeigt, aufs Meer hinausblickend, schließt ikonisch an die lange Tradition der romantischen Rückenbilder an und an das Motiv des Menschen, hier auch spezifischer der Frau, in der Natur. Dabei geht es letztlich um ein bestimmtes Verständnis von Natur, das ebenfalls kulturell geprägt und historisch wandelbar ist. Eine zeitgenössische Variante dieses Motivs findet sich bei Strasser ebenso wie bei vielen anderen Influencerinnen: Es ist der Sport treibende, etwa joggende Körper in der Natur. Diese Variante bringt die beiden Diskursstränge *Umwelt/Natur* und *Körper/Fitness* zusammen, anders als beispielsweise die Fotos von Sport und Bewegung im Fitnessstudio, einem Innenraum.

Dass es sich dabei um historisch verankerte und herleitbare kulturelle Deutungsmuster handelt, zeigt, dass auch in Bezug auf die sozialen Medien die Erkenntnisse der Kulturdidaktik von zentraler Bedeutung sind. Die inter- und transkulturellen Kompetenzen, wie sie etwa im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) oder im Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) formuliert werden, sind hier in Bezug auf Mediennutzung und den Umgang mit medialen Texten zu verstehen: „Einerseits gleichen sich Textsorten und kommunikative Stile durch diesen permanent möglichen kultur-

übergreifenden Austausch tendenziell immer weiter an (…) Andererseits fördert dies aber auch eine neue Vielfalt, da wir unser traditionelles Repertoire via medialer Vernetzung mit anderen Kulturen sukzessive erweitern können. Und daneben bestehen trotz aller externen Einflüsse bewährte Traditionen fort" (Klemm 2016: 300f.).

Dies zeigt sich vor allem an Diskurssträngen, die weltweit zu beobachten sind, wie etwa Umwelt und Körper. Sie unterliegen dabei der technisch-kommunikativen Eigenlogik von Medien, die ebenfalls weltweit genutzt werden. Dazu gehören neben den Verlinkungsmöglichkeiten und Kommentarfunktionen auch kommunikative Aspekte wie der Plauderton und die Inszenierung von Nähe auf sprachlicher beziehungsweise visueller Ebene. Die konkret verwendeten Ausdrucksmittel sind freilich verschieden und so meint fremdsprachliche Diskursfähigkeit eben auch, das spezifisch Sprachlich-Kulturelle im gemeinsamen technisch-kommunikativen Rahmen zu erkennen und gegebenenfalls selber produktiv einsetzen zu können.

3. Fazit

Geht man mit Plikat davon aus, dass das „Entwicklungspotential für den Fremdsprachenunterricht (…) darin liegen [könnte; M. R.], mit den Lernenden nicht mehr dichotomische Vergleiche zwischen Sprachen und ‚Kulturen' anzustellen, sondern mit ihnen einzelsprachliche Manifestationen von Diskursen aufzuspüren" (Plikat 2017: 222), zeigt sich am Beispiel des Instagram Post die Komplexität eines solchen Unterfangens. Denn hier handelt es sich nicht nur um eine einzelsprachliche, sondern gewissermaßen um eine einzeltextliche Manifestation mindestens zweier Diskurse, die gekoppelt werden: Körper und Umwelt.

Um zu verstehen, wie Körper und Umwelt hier diskursiv verhandelt werden, bedarf es – das haben die Analysen gezeigt – neben grundlegenden Kenntnissen der Lexik, der Grammatik und allgemeiner syntaktischer Strukturen, bis hin zum Textganzen im Zusammenhang von Kohärenz und Kohäsion, einer Auseinandersetzung mit der Textsorte Instagram Post und ihren Eigenheiten: mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, mit der Kombination von Text und Bild, mit der spezifischen Narrativität in sozialen Medien und mit den kulturhistorischen Implikationen des Post. Für die Ausbildung von Diskursfähigkeit und der damit verbundenen *genre awareness* wären also textsortendidaktische Fragen von großer Bedeutung, auch und gerade in vergleichender Perspektive.[11] In einem Zeitungsbericht, in einer wissenschaftlichen Studie, in einem Videoclip

[11] „Nur wenn Lernende das jeweilige Genre mit all seinen Implikationen verstehen, können sie diese selbst (re-)kreieren und damit selbst sinnstiftend handeln." (Becker/Matz 2020: 111)

oder auch in einem Schulbuch wird der Umweltdiskurs eben jeweils sehr unterschiedlich realisiert und manifestiert sich im Rahmen von textsortenspezifischen Eigenheiten und deren medialer Eigenlogik.

An diesem Punkt wäre auch didaktisch in fächerübergreifender Sicht anzusetzen und neben dem Fremdsprachenunterricht auf den Deutschunterricht zurückzukommen. Gerade digitale Textpraktiken zeichnen sich dadurch aus, dass sie – unabhängig von der jeweiligen Sprache/Kultur, in der sie getätigt werden – kommunikative und technikbedingte Genrespezifika aufweisen, welche sich generell erarbeiten lassen und das Fundament für die Herausbildung einer reflexiven, kritischen Haltung im Sinne von *critical media literacy* beziehungsweise der von Hallet evozierten *digital literacy* bilden und somit eine sprachenunabhängige Voraussetzung für Diskursfähigkeit darstellen. Hinzu kommen dann die spezifisch fremdsprachlichen An- und Herausforderungen in Bezug auf den jeweiligen Sprach-/Kulturraum.

Im Hinblick auf Diskursfähigkeit gibt es dabei zahlreiche Berührungspunkte zwischen den aus der Fremdsprachendidaktik und der Interkulturalitätsforschung kommenden Überlegungen und den beispielsweise in Lehrplänen der Länder formulierten Lernzielen zu fächerübergreifenden Querschnittsthemen beziehungsweise Leitperspektiven. Im Rückgriff auf Faircloughs Modellierung von *critical language awareness* betont etwa Plikat die Notwendigkeit, als selbstverständlich wahrgenommene Normvorstellungen in den Blick zu nehmen, um sprachlich codierte Dominanz- und Machtstrukturen offenzulegen: „In der Bewusstmachung von Diskursen und Praxen könnte somit ein erhebliches Potential für die Befähigung zu gestaltender gesellschaftlicher Teilhabe liegen" (Plikat 2017: 221)

Eine solche Bewusstmachung könnte in Bezug auf unser Beispiel etwa darin bestehen, dass die oft impliziten Rollenerwartungen, Körpernormen und Schönheitsideale[12], welche sich in den Posts von Roxanna Strasser finden, expliziert und kritisch befragt werden. Für eine solche Reflexion müssen aber zuallererst die sprachlichen und visuellen Mittel analysiert werden, mit denen solche Normen und Ideale entworfen werden. Neben diesem Bereich, der die Querschnittsthemen *Diversität/Gender* berührt, wäre auch der Bereich *Verbraucher-/Konsumbildung* betroffen, weil auf Instagram Themen mit Produktwerbung auf ganz spezifische, osmotische Weise – nämlich inhaltlich und technisch – verknüpft werden. Anders gesagt: Der Diskurs über Nachhaltigkeits- und Umweltschutz wird hier nach eigenen, textsorten- bzw. textpraxenspezifischen Regeln realisiert, wie sie typisch für Soziale Medien sind.

---

[12] „Als ‚[…] sozial geteilte Bilder müssen sie sich auch bestimmten Rollenerwartungen, Körpernormen und Schönheitsidealen unterordnen' (Reichert 2015: 93), sie sind somit sowohl in dem, was sie zeigen, als auch in dem, wie sie es zeigen, von Konventionen und Trends geprägt." (Martínez/Weixler 2019: 56)

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, die Demokratiebildung[13] als zentrale, übergreifende Leitperspektive. Denn in Sozialen Medien manifestieren sich alle nur erdenklichen Themen und somit Diskursstränge, d. h. auch hochkomplexe, kontrovers diskutierte politische Themen wie Migration oder der Nahostkonflikt, die dann beispielsweise auf Instagram im Plauderton einer Influencerin verhandelt werden, was zu überaus problematischen Vereinfachungen und dem Aufrufen von althergebrachten kulturellen Stereotypen führen kann.[14] Und natürlich wird in den Sozialen Medien auch versucht, direkt politischen Einfluss zu nehmen und an Diskursen aktiv und durchaus suggestiv zu partizipieren. Dazu merken Gür-Seker/Ott (2019) in ihrer Studie zu *Rechtspopulismus und Social Media* an: „‚Traditionelle' Massenmedien wie die öffentlich-rechtlichen haben den Anspruch, ihren NutzerInnen eine differenziertere Meinungsbildung zu ermöglichen und kontroverse Debatten auch als solche abzubilden; Social Media haben diesen Anspruch nicht." (Gür-Seker/Ott 2019: 284)

In diesem Zusammenhang muss noch einmal die Bedeutung von Narrativität hervorgehoben werden. Ein wichtiger Bestandteil von Diskursfähigkeit sollte der reflektierte Umgang mit dem Internet als Erzählmaschine sein und in diesem Zusammenhang müsste einer Didaktik des (nicht fiktionalen) Erzählens in Sozialen Medien größere Bedeutung als bisher zukommen:

> Mit der Verbreitung digitaler Kommunikationstechnologien kommen neue, und oftmals komplexere, digitale Formen des Erzählens zum Vorschein, die traditionellere analoge Erzählformen weiterentwickeln, adaptieren oder gar ersetzen. In diesem Zusammenhang hat sich auch die Art der narrativen Identitätsbildung verändert und eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gemeinschaft ist nur möglich, wenn diese neuen Formen des digitalen Erzählens von Individuen verstanden und beherrscht werden. An dieser Stelle trägt die schulische Bildung eine wichtige Verantwortung. (Becker/Matz 2020: 107)

Wir haben gesehen, dass der kompetente Umgang mit diesen neuen Formen des Erzählens nur einen, wenngleich wichtigen Bestandteil fremdsprachiger Diskursfähigkeit im Hinblick auf Soziale Medien darstellt. Hinzu kommen das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, insbesondere konzeptuell mündliche Elemente in medial schriftlichen Texten; die Wechselwirkungen von Spra-

---

[13] Zentrale Dokumente hierfür sind generell der *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* und spezifischer die verschiedenen Implementierungen von Demokratiebildung in den Bildungsplänen der Bundesländer.

[14] Vgl. auch aktuell die Hinweise auf die „dunkle Seite von Instagram": https://www.zeit.de/campus/2020–10/corona-mythen-instagram-verschwoerungstheorien-rechtsextremismus-esoterik [31.03.2022].

che, Bild und anderen visuellen Darstellungsformen, auch im Hinblick auf ihre unterschiedlichen modalen Affordanzen; Fragen nach Textmustern, Textsorten und Textpraktiken im Kontext von zunehmender Hybridisierung und schließlich generell der Einbezug des kulturellen Hintergrunds, wie er zum Grundinventar der Fremdsprachendidaktiken gehört.

Literatur

Baynham, Mike (2010): Alexandra Georgakopoulou: Small stories, interaction and identities. In: Applied Linguistics 31/3, S. 471–481.

Becker, Daniel / Matz, Frauke (2020): *Narrative design* – Digitale Formen des Erzählens. In: Eisenmann, Maria / Steinbock, Jeanine (Hrsg.): Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–118.

Dürscheid, Christa (2018): Nähe, Distanz und neue Medien. In: Feilke, Helmuth / Hennig, Mathilde (Hrsg.): Zur Karriere von „Nähe und Distanz". Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 357–386.

Fairclough, Norman (1989): Language and power. London: Longman

Fludernik, Monika (2008): Erzähltheorie. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Georgakopoulou, Alexandra (2007): Small Stories, Interaction and Identities. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gür-Şeker, Derya / Ott, Christine (2019): Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können. In: Beißwenger, Michael / Knopp, Matthias (Hrsg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule. Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Warschau/Wien: Peter Lang, S. 279–317.

Hagemann, Jörg / Staffeldt, Sven (Hrsg.) (2018): Pragmatiktheorien II. Diskursanalysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT.

Hallet, Wolfgang (2020): Die Digitalisierung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit. In: Eisenmann, Maria / Steinbock, Jeanine (Hrsg.): Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191–202.

Hecke, Carola (2016): Von der Grammatikübersetzungsmethode bis ins 21. Jahrhundert. Die Bedeutung von visual literacy in der deutschen Fremdsprachendidaktik. In: Michler, Christine / Reimann, Daniel (Hrsg.): Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 37–56.

Klemm, Michael (2016): Kulturvergleich. In: Klug, Nina-Maria / Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Sprache im multimodalen Kontext. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 300–326.

KMK = Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. [26.01.2022]

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York: de Gruyter, S. 15–43.

Löwe, Sebastian (2019): Vom optimierten Selbst erzählen. Überlegungen zum transmedialen Phänomen der Instagram-Influencerin. In: DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for

Narrative Research 8.2. S. 26–48. https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/download/362/572 [26.01.2022]

Martínez, Matías (2021): Was ist und wozu dient Faktualitätskompetenz? Faktuale Erzähltexte als Gegenstand medialer Bildung. In: Medien im Deutschunterricht Jg. 3, H. 2. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1360/1342 [26.01.2022]

Martínez, Matías / Weixler, Antonius (2019): Selfies und Stories. Authentizität und Banalität des narrativen Selbst in Social Media. In: DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research 8.2, S. 49–67. https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/download/355/563 [26.01.2022]

Meer, Dorothee (2018): Osmotische Werbung im Web 2.0: Die Bewerbung jugendlicher Körper am Beispiel der multimodalen Textsorte „Stylingtutorial". In: Pappert, Steffen / Michel, Sascha (Hrsg.): Multimodale Kommunikation im öffentlichen Raum. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 201–230.

Michler, Christine (2016): Sehverstehen und Medienkompetenz fördern durch Arbeit mit Infographien. In: Michler, Christine / Reimann, Daniel (Hrsg.): Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 183–202.

Nymoen, Ole / Schmitt, Wolfgang (2021): Influencer. Die Ideologie der Werbekörper. Berlin: Suhrkamp.

Plikat, Jochen (2017): Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Warschau/Wien: Peter Lang.

Reichert, Ramón (2015): Selfie Culture. Kollektives Bildhandeln 2.0. In: POP. Kultur und Kritik 7, S. 86–96.

Serafini, Frank (2014): Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press.

Topalovic, Elvira (2009): Sprache, Grammatik und Emotion. E-Mails und SMS im DaF-Unterricht. In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.): Mediale Varietäten. gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 269–294.

Camilla Badstübner-Kizik

Fremdsprachige Diskurse im öffentlichen Raum – Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben

We still have very few clues about how to read
the discourses in place around us when we are in spaces
that are in some way not ‚our own'.
(Scollon/Scollon 2003: X)

1. Fremdsprachige Diskurse

In einem bisher beispiellosen Tempo und in exponentiell anwachsender Zahl bewegen sich seit dem 24. Februar 2022 aus der Ukraine geflüchtete Menschen auf der Suche nach Sicherheit und Schutz durch öffentliche Räume. Sie überqueren dabei neben Länder- auch Sprachgrenzen, nicht selten mehrere innerhalb kurzer Zeit. Millionen Menschen wechseln somit innerhalb kürzester Zeit auch Diskursräume, finden sich in anders aufgestellten Diskursgemeinschaften (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008: 34) wieder und prägen diese wiederum über einen kürzeren oder längeren Zeitraum durch ihre Anwesenheit.[1] Während der Fahrt in Zügen, Privatautos oder Bussen, während des Zwischenaufenthaltes auf Bahnhöfen und in deren unmittelbarer Umgebung, auf dem Weg zu einer (oft nur vorübergehenden) Bleibe, Schule oder Arbeitsstelle, werden sie mit einer Flut von immer neuen Texten und Bildern konfrontiert. Viele davon sind direkt an sie adressiert und dementsprechend gezielt platziert und inhaltlich profiliert. (Abb. 1, 2) Andere sind auch bei ggf. unzureichenden Sprachkenntnissen in ihrer Bedeutung relativ leicht erschließbar, nicht zuletzt auf Grund von ergänzenden Bildern und weiteren Zeichen. (Abb. 3)

[1] Seit Beginn des Überfalls Russlands auf die Ukraine sind bis zum 01.04.2022 über 4 Millionen Menschen aus dem Land emigriert, davon haben fast 2,5 Millionen die Schrift- und Sprachgrenze zwischen der Ukraine und Polen und bis zum 06.04.2022 ca. 300.000 wenigstens eine weitere Sprachgrenze zwischen Polen und Deutschland überschritten. Vgl.: https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine#_ga=2.9541362.679753928.1647436523-469743060.1647436523 [02.04.2022] und https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html [11.04.2022].

Abbildung 1: Einsprachig ukrainisches Hinweisschild[2] in einem polnischen Bahnhofskiosk (Poznań, 25.03.2022) – Element informativer, infrastruktureller und symbolischer Diskurse[3]

Abbildung 2: Zweisprachiges Hinweisschild (Ukrainisch, Deutsch) im Stadtzentrum (Berlin, 08.04.2022) – Element informativer, kommerzieller, infrastruktureller und symbolischer Teildiskurse

[2] „Ukrainische Brüder! Hier bekommt ihr kostenlos – SIM-Karten, warmen Kaffee [späterer Zusatz: ausverkauft], Wasser, etwas Süßes. Herzlich willkommen! Ruhm der Ukraine!" Der erste Satz ist gleichzeitig der Titel eines patriotischen ukrainischen Liedes, der letzte ein inzwischen auch in Polen fast ritueller Zusatz.

[3] Vgl. zur Zuordnung der Abbildungen zu verschiedenen Diskurstypen auf der Grundlage von Androutsopoulos/Kuhlee (2021), Scollon/Scollon (2003) und Gorter/Cenoz (2015) Kap. 2.

Abbildung 3: In seiner Gesamtaussage gut erschließbare Text-Bild-Kombination in einer U-Bahnstation (Berlin, Brandenburger Tor, 06.04.2022) – Element kommemorativer, dekorativer und informativer Teildiskurse

Wieder andere Texte aber werden in ihrer Aussage selbst dann rätselhaft bleiben, wenn jeder einzelne ihrer Bestandteile ggf. sprachlich nach einiger Zeit verstanden werden kann. Sprachbezogene Erschließungsstrategien müssen hier offenbar durch andere ergänzt werden, um eine befriedigende Einordnung und Interpretation vornehmen zu können. (Abb. 4a, 4b)

Abbildung 4a und 4b: Werbeschaukasten mit wechselnder Anzeige eines Papst-Zitats[4] (Gdańsk, 01.04.2022) – Element eines symbolischen Diskurses

[4] Beide Plakate zeigen aufeinanderfolgend einen Ausspruch des polnischen Papstes Johannes Paul II. („JP II“ [Jan Paweł II]) aus dem Jahr 1979 aus Anlass einer Messe während seines ersten Besuchs in Polen nach seinem Amtsantritt („Möge dein Geist herabsteigen / / und das Antlitz dieser Erde verändern“). Hinter der Aktion, die seit Anfang Februar 2022

Jedes dieser ‚Kommunikate' (vgl. Adamzik 2011: 375) verweist auf in einer Gesellschaft virulente Diskurse, macht diese im öffentlichen Raum sichtbar, zeugt von ihnen und treibt sie ggf. voran. Diese diskursive Dimension des öffentlichen Raums ist äußerst komplex und mehrschichtig: Die einzelnen Diskursstränge sind von unterschiedlicher Bedeutung und haben verschiedene Funktionen, sie können verblassen und abbrechen, unerwartet tauchen neue auf, viele schließen einander aus oder laufen unverbunden nebeneinander her – zu einem bestimmten Zeitpunkt sind unzählige von ihnen im öffentlichen Raum gleichzeitig existent und sichtbar.

Allerdings können sich Menschen nicht nur in der Folge individueller oder massenhafter Migrationsbewegungen, wie im Fall der eingangs angesprochenen Flucht vor dem Krieg in der Ukraine, inmitten ihnen unbekannter Diskurs(teil)gemeinschaften wiederfinden – mitunter genügt der Aufenthalt in einem anderen Stadtbezirk. Grundsätzlich bedeutet jede Anwesenheit im öffentlichen Raum, dass eine sprachliche und kulturelle ‚Komfortzone' verlassen werden muss. Dies gilt auch in einem sprachlich und kulturell im Großen und Ganzen vertrauten Umfeld, in dem jede*r unablässig mit Texten konfrontiert ist, die in der Gesellschaft kursierende Fragen und Themen aufgreifen, von vergangenen Fragen zeugen oder neue visuell ins Bewusstsein rücken. Dabei sind selbstverständlich weder Sprach- noch Diskursgemeinschaften homogen und statisch, sondern

> als dynamische, vernetzte Gebilde [zu] verstehen, denen sich Sprecher selbst zurechnen, wobei davon ausgegangen wird, dass sich Sprecher je nach Kontext verschiedenen Sprachgemeinschaften zurechnen und dass unterschiedlich komplexe Sprachgemeinschaften ineinander verschachtelt sein können […]. Sprach- und Diskursgemeinschaften sind damit auch als Resultate (gleichermaßen dynamischer) Identitätszuschreibungen zu sehen, deren sprachliche Aushandlung soziolinguistisch beschrieben werden kann. (Warnke/Spitzmüller 2008: 34)

In einem öffentlichen Raum, der durch die Präsenz einer oder mehrerer unbekannter Sprachen, kommunikativer Praktiken und diskursiver Inhalte geprägt ist, wird sich die Diskrepanz zwischen dem Bestand an sprachlichen Zeichen und visuellen Formen, die man vorfindet, und denen, die man gewohnt ist, die man

---

in vielen polnischen Großstädten auf verschiedenen Werbeträgern zu sehen ist, steht eine sog. Teaser-Kampagne der privaten polnischen Firma Eko-Okna, die wiederholt durch nationalkatholisch geprägte Aktivitäten von sich reden macht. Die etwas rätselhafte Kampagne, die sich formell ganz gezielt an üblichen Werbeplakaten orientiert, wird gemeinhin im Kontext des Diskurses um weibliche Selbstbestimmung und Geburtenregelung in Polen verortet und muss als konservativ-religiöses Statement im Sinne der aktuellen Regierungspolitik interpretiert werden.

voraussetzt, erwartet und mehr oder weniger problemlos einordnen kann, schlagartig vergrößern – ein Umstand, der im Zentrum einer Diskussion ‚diskursiver Kompetenz' aus der Perspektive jeder Fremdsprachendidaktik stehen muss.[5]

Dabei ist als ein zentraler Aspekt zu berücksichtigen und kontinuierlich kritisch zu begleiten, dass einschlägige Überlegungen zu einer fremdsprachigen diskursiven Kompetenz vielfach von hochkompetenten Sprecher*innen der jeweils ‚fremden' Sprache (z. B. der Fremdsprache Deutsch) angestellt werden. Vielfach leben diese im Kontext der jeweiligen ‚Zielsprache' (z. B. in Deutschland) oder haben uneingeschränkt Zugang zu ihm, agieren in Bezug auf ihn selbstständig und reflektiert und sind sich seiner sprachlichen und kulturellen Komplexität bewusst. Sie kennen viele der Diskurse, die innerhalb der ‚zielsprachigen' Gesellschaft kursieren und sind im Allgemeinen in der Lage, einzelne ihrer Bestandteile im öffentlichen Raum wahrzunehmen und angemessen einzuordnen. Mehr noch, sie können die allermeisten dieser öffentlich sichtbaren Diskursbestandteile verstehen, interpretieren, analysieren, zu eigenen Interpretationsrahmen in Beziehung setzen und ggf. um weitere Elemente ergänzen. Vielfach sind sie sich zudem dessen bewusst, dass diese Interpretationsrahmen sowohl ein Produkt als auch ein Mittel für die Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen innerhalb einer Gesellschaft sind und somit ständiger Verifizierung unterliegen: Sie besitzen damit weitgehende rezeptive und aktive diskursive Kompetenzen und sind im besten Sinne des Wortes *Teil* der jeweiligen Diskursgemeinschaft. Die Perspektive von Personen, für die wesentliche Bereiche einer Diskursgemeinschaft neu sind, wird sich davon deutlich unterscheiden. Sie werden zum einen nicht in jedem Fall wissen, welche Diskurse überhaupt in einer Gesellschaft verhandelt werden bzw. aus welcher Perspektive dies ggf. geschieht, und bringen zum anderen sprachliche und kontextuelle Voraussetzungen mit, die es ihnen ggf. kaum gestatten, die Bestandteile dieser Diskurse überhaupt wahrzunehmen. Es ist um einiges schwieriger, in einem ungewohnten und unbekannten Diskursraum öffentlich sichtbare Diskursbestandteile als bedeutungstragend von anderen zu unterscheiden, sie in ihrer Aussage zu- und in ihrer Relevanz einzuordnen, sie sprachlich angemessen zu verstehen und sich ggf. sogar aktiv an den in ihnen fassbar werdenden Diskursen zu beteiligen. Um sich die vielfach elementaren Schwierigkeiten zu verdeutlichen, vor denen Personen stehen, die sich plötzlich

[5] Die sprachlichen Schwierigkeiten für aus der Ukraine geflüchtete Personen sind auf Grund von Sprachverwandtschaften in Polen um einiges geringer als in Deutschland. Die Mehrzahl der Einwohner*innen der Ukraine ist wenigstens zweier slawischer Sprachen aktiv mächtig. Vgl. https://uacrisis.org/de/65200-language-need-protection [Stand 2018; 02.04.2022] sowie https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Ukraine [Stand 2001; 02.04.2022].

inmitten eines neuen Diskursraumes befinden, scheint es grundsätzlich hilfreich, immer auch den ‚fremden Blick' mit in einschlägige didaktische Überlegungen einzubeziehen. Schnell lässt sich dann feststellen, dass bei den vielen, natürlich immer auch vorhandenen (z. B. globalisierungsbedingten) ‚diskursiven Gemeinsamkeiten' sehr viel unverständlich bleibt, die sich in Bezug auf den ihnen subjektiv zugestandenen ‚Grad an Fremdheit' nach den verschiedensten Kriterien ausdifferenzieren lassen. Mit dem Ziel, diesen notwendigen ‚fremden Blick' wenigstens ansatzweise zu simulieren, ist der vorliegende Text – grundsätzlich ausgerichtet auf den Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und auf Deutsch verfasst – auch mit Beispielen aus einem weiteren, vielen Leser*innen möglicherweise weniger vertrauten Diskursraum illustriert. Entsprechend den eingangs skizzierten Überlegungen zeigen sie punktuelle Ausschnitte aus Diskursräumen, die geographisch und zeitlich entlang einer potenziellen Fluchtroute aus der Ukraine über Polen nach Deutschland liegen.[6] Selbstverständlich bilden die Schutzsuchenden aus der Ukraine nicht die einzige derzeitige Migrationsbewegung, ihre zeitliche Dynamik und ihr Umfang stellt allerdings (für Europa) eine Besonderheit dar und rückt einmal mehr die Notwendigkeit in den Blick, in Bezug auf das *Lernziel diskursive Kompetenz* aus der Perspektive der Fremd- wie auch der Zweitsprachendidaktik einige grundlegende Fragen zu stellen.

Sinnvoll erscheint mir zunächst eine Unterscheidung von drei aufeinander aufbauenden diskursrelevanten Teilkompetenzen, bezogen auf den öffentlichen Raum:

1) *Wahrnehmen*: d. h. einzelne diskursive Elemente visuell als selbstständige Kommunikate erfassen und von anderen unterscheiden können,
2) *Verstehen*: d. h.
   a) die einzelnen Bestandteile eines Kommunikats in ihrer wörtlichen Bedeutung verstehen und zu einer Gesamtaussage zusammenführen sowie
   b) diese in einen größeren Zusammenhang einordnen können,
3) *Teilhaben*: d. h. das jeweilige Kommunikat auf eigene Interpretationsrahmen beziehen, es
   a) *rezeptiv* an diese anschließen, in diese einbauen und um diese erweitern sowie
   b) *aktiv*, d. h. mit eigenen, ggf. öffentlich sichtbaren Beiträgen darauf reagieren können (und wollen).

Im Kontext einer sprach- und kulturbezogenen Didaktik lohnt es sich, die Annäherung an diese Teilkompetenzen über einen eher kleinschrittig gehaltenen

[6] Alle Aufnahmen stammen dementsprechend aus der Zeit nach dem 24.02.2022 und waren bis 20.04.2022 in dieser Form im öffentlichen Raum in Polen und Deutschland präsent.

Fragenkatalog, der selbstverständlich fortlaufend verifiziert und ausdifferenziert werden muss, weiter zu präzisieren. Für zielführend halte ich z. B. folgende Teilfragen:

– Welche Diskurse bzw. Diskursbestandteile besitzen (für wen? zu welchem Zeitpunkt? in welcher Situation? an welchem Ort?) Relevanz und müssen daher *wahrgenommen* werden?
– Was erleichtert (für wen? zu welchem Zeitpunkt?) diese *Wahrnehmung*, was erschwert oder verhindert sie?
– Welche Diskurse bzw. Diskursbestandteile müssen (von wem? zu welchem Zeitpunkt? in welcher Situation? an welchem Ort?) darüber hinaus auch *verstanden* werden?
– Was bedeutet *Verstehen* (für wen?) dann genau?
– Was begünstigt (für wen?) die *rezeptive Teilhabe* an öffentlich sichtbar werdenden Diskursen?
– Inwiefern (für wen? in welcher Situation? aus welchem Grund?) stellt auch eine *aktive Teilhabe* an Diskursen (an welchen?) ein wichtiges Lernziel dar?
– Was bedeutet also (für wen? in welcher Situation? in Bezug auf welche Diskurse?) diskursive Kompetenz?

Ein wichtiger Aspekt ist nicht zuletzt auch die zeitlich-pragmatische Dimension: Ab wann ‚lohnt' es sich eigentlich, sich auf die aufwändigen, komplexen und niemals abgeschlossenen Versuche einzulassen, einen fremden Diskursraum tiefer ausloten zu wollen?[7]

2. Der öffentliche Raum als diskursiver Raum

Diskurse können als dynamische, historisch bedingte Orientierungs- und Wissenssysteme beschrieben werden, als Wissensformationen und Vorstellungswelten, als Interpretations- und Deutungsrahmen.

> Diskurs lässt sich auch als die Möglichkeit des Sagbaren verstehen. Er bildet jenen Rahmen, der konkrete Aussagen erst ermöglicht, weil er sie sinnvoll werden lässt, also verständlich und von anderen verstanden […].[8]

[7] Im Fall der aus der Ukraine geflüchteten Personen stellt sich das z. B. so dar: „42 Prozent der Befragten wollen am jetzigen Ort bleiben. 32 Prozent rechnen damit, bald in die Ukraine zurückzukehren. Knapp jede*r Fünfte hat noch keinen Plan." Vgl. https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html [11.04.2022]. Bis zum 23.04.2022 waren laut offiziellen Angaben 1.154.500 Personen in die Ukraine zurückgekehrt, https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine [24.04.2022].

[8] https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/was-ist-ein-diskurs/ [01.04.2022].

Sichtbar werden solche Interpretations- und Deutungsrahmen u. a. über materialisierte, semiotisch aufgeladene Zeichen- und Formenbestände im öffentlichen Raum – darunter prominent Buchstaben, Ziffern, Symbole und Bilder in den unterschiedlichsten Kombinationen und Formaten.

> Discourses are not merely communicative practices and sign-based contexts of utterances; they are first and foremost materialized effects of power, certainties, and routines. A discourse becomes a discourse where it is materially discernible. (Warnke 2013: 160)

Dabei ist „[v]on einer komplexen Morphologie des Diskurses auszugehen", d. h.,

> eine Multidimensionalität der bedeutungs- und funktionstragenden Elemente im Diskurs [ist] als Standardfall anzunehmen. Neben verschiedenen Komplexitätsformen von Elementen des Sprachsystems […] sind dies insbesondere visuelle Kommunikate, Raumstrukturierungen und Handlungen von Diskursakteuren. (Warnke/Spitzmüller 2008: 8)

Diese Kommunikate sind im öffentlichen Raum gut zugänglich und haben die Chance, von sehr vielen Personen wahrgenommen und als sinntragend erkannt, eingeordnet, interpretiert und in eigene Vorstellungswelten eingebaut zu werden. Einerseits gezielt ausgewählt und eingesetzt, andererseits bewusst wahr- und aufgenommen, sind öffentlich sichtbare Kommunikate immer auch ein Mittel zu dem Zweck, bestehende Interpretations- und Deutungsrahmen zu beeinflussen, umzuformen bzw. zu manipulieren oder völlig neue zu initiieren und aufzubauen. Dabei handelt es sich bei den beteiligten Akteur*innen keineswegs um zwei homogene, einander gegenüber stehende Großgruppen (im Sinne von ‚Produzent*innen' und ‚Rezipient*innen' von im öffentlichen Raum sichtbaren Texten). Vielmehr lassen sich diese genauer ausdifferenzieren – ein Schritt, der auch aus didaktischer Perspektive sinnvoll erscheint, weil er neue Identifikationsangebote für Lernende eröffnet und den Blick auf unterschiedliche gesellschaftliche Rollen- und Kompetenz(zuschreibungen) zulassen könnte: „Der Vertexter (Author) ist nicht zwingend identisch mit der konkreten und häufig auch markierten Autorschaft (Principal) und den Instanzen der Äußerung (Animator)" und unter den Textrezipienten wird „nach den eigentlichen Adressaten (Adressat) […], den zugelassenen Mithörern (Bystander) und den nicht autorisierten Empfängern (Eavesdropper)" unterschieden (Warnke/Spitzmüller 2008: 33–34).

So stehen etwa hinter der Werbekampagne der auftragsgebenden Berliner Verkehrsbetriebe BVG („principal") kreative Copywriter („author"), die den Weg über großflächige Plakate an Haltestellen und Bahnhöfen („animator") wählen. (Abb. 5)

Abbildung 5: Werbeplakat für eine Tätigkeit bei der BVG (Berlin, 06.04.2022) – Element kommerzieller, infrastruktureller und symbolischer Diskurse

Die meisten Leser*innen dieses Kommunikats werden nur ‚Mitleser' („bystander") sein, da es offenbar gezielt an Personen gerichtet ist, die auf der Suche nach einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz sind („adressat"). Das Plakat ist „Teilmenge" gleich mehrerer Diskurse, innerhalb derer sich der „referentielle Zusammenhang von vielen Einzeltexten" aus dem „Wissen [ergibt], das in den Texten implizit thematisiert wird" (Warnke/Spitzmüller 2008: 28). Dies sind im vorliegenden Fall zunächst kommerzielle (Anwerbung von Arbeitskräften) und infrastrukturelle (öffentlicher Nahverkehr) sowie im weiteren Sinne symbolische Diskursstränge (Umwelt und Verkehrsentwicklung). Ist das Plakat im Dickicht anderer Kommunikate mit Hilfe seiner Gestaltungselemente optisch isoliert und als Träger einer Einzelaussage erkannt worden (Ebene der *Wahrnehmung*), dann werden sich – ggf. auch für sprachkompetente Rezipient*innen – auf der Ebene des *Verstehens* Schwierigkeiten ergeben: Über den Phraseologismus „nur aufs Geld aus sein" (d. h., vor allem gut verdienen wollen), das Minimalpaar „Geld – Gelb" und die Farbe Gelb muss die Aussage „nur aufs Gelb aus sein" (d. h., gerne bei der BVG arbeiten und sich mit ihr als Arbeitgeber und ihren Anliegen identifizieren wollen) als sinnvoll erkannt und mental entsprechend eingeordnet werden. Sprachkompetenz (hier: Kollokationskenntnis in Verbindung mit rezeptiver sprachlicher Kreativität) muss dabei durch spezifisches ‚realienbezogenes'

Wissen ergänzt werden (hier: Gelb als Leitfarbe des Berliner U-Bahnnetzes). Die Interpretation des Einzeltextes – über seine Eigenschaft als Bestandteil kommerziell und infrastrukturell motivierter Diskurse hinaus – auch im Kontext eines umfassenden Umwelt- und Verkehrsdiskurses (u. a. Ausbau des Nahverkehrsnetzes, Einschränkung des Autoverkehrs in Innenstädten) und der Anschluss an bereits vorhandene, ggf. anders strukturierte, gegenläufige Interpretationsrahmen (z. B. das Privatfahrzeug als zuverlässiges und sicheres Transportmittel, hohe Fahrpreise im öffentlichen Nahverkehr) stellt einen Schritt dar, der in vielen Fällen ausbleiben wird, ebenso wie die Erkenntnis, dass Hinweise auf Parkautomaten oder Schilder für Geschwindigkeitsbeschränkungen – unter vielen anderen möglichen – weitere Bestandteile desselben Diskurses bilden können. Vollständiges *Verstehen* (vgl. die oben angeführte diskursive Teilkompetenz 2b), sowie rezeptive (vgl. 3a) und aktive diskursive *Teilhabe* (vgl. 3b) sind der *Wahrnehmung* (vgl. 1) und einem eher oberflächlichen Verständnis des Kommunikats (vgl. 2a) in jedem Fall nachgeordnet und in sich sehr voraussetzungsreich.

Die im öffentlichen Raum präsenten Zeichen- und Formenbestände sind immer auch Abbilder unmittelbarer und mittelbarer Kommunikationsabläufe, sowohl zwischen Einzelpersonen als auch zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Diese Kommunikationsabläufe umfassen unterschiedliche Teilkommunikationen, die unverbunden nebeneinander bestehen, die unterschiedliche Personengruppen ansprechen, verschiedene Ziele haben und sich unterschiedlicher Wege und Modalitäten bedienen. Direkte Kommunikation steht neben indirekter, graphische neben bildlicher, phonischer oder audiovisueller, verbale neben non-verbaler, nahesprachliche neben distanzsprachlicher, register- und varietätenabhängige neben standardsprachlicher, einseitige (monologische) neben wechselseitiger (dialogischer multilogischer), zeitgleiche neben zeitversetzter, ortsabhängige neben ortsunabhängiger, öffentliche neben halböffentlicher oder privater, analoge neben digitaler, symmetrische neben asymmetrischer, komplementäre neben nicht-komplementärer Kommunikation usw. (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008: 37). Die sie manifestierenden Zeichenbestände laufen gegeneinander, verstärken oder schließen einander aus, in den meisten Fällen stehen sie unverbunden nebeneinander. Hinter den einzelnen Kommunikaten stehen Akteur*innen (principal, author, animator) mit unterschiedlichen Absichten und von unterschiedlicher Sichtbarkeit. Die multimodale, vielstimmige, mehrsprachige und dissonante ‚kommunikative Kakofonie' des öffentlichen Raumes entspricht der diskursiven Diversität jeder Gesellschaft. Alle im öffentlichen Raum präsenten Texte zeugen als Bestandteile von Diskursen von dieser Heterogenität, sie bilden ein ‚diskursives Agglomerat'.[9] Die spezifische diskursive Zusammensetzung ei-

[9] Vgl. Scollon/Scollon (2003: 167): „These intersections of multiple discourses and the interaction order in particular places form what we are calling semiotic aggregates".

nes jeden Ortes, seine ‚doppelte Indexikalität', macht dabei seine Einzigartigkeit aus:

> There is a double indexicality with respect to the meaning attached to the sign by its placement and its interaction with other signs. Each sign indexes a discourse that authorizes its placement, but once the sign is in place it is never isolated from other signs in its environment, embodied or disembodied. There is always a dynamic among signs, an intersemiotic, interdiscursive dialogicality […]. (Scollon/Scollon 2003: 23)

Mindestens ebenso wichtig wie das, was im öffentlichen Raum insgesamt an Diskursen angeboten wird (d. h. potenziell präsent ist), ist aber das, was sich einzelne Personen oder Gruppen aus diesem Angebot auch tatsächlich diskursiv aneignen (d. h. als für sich relevant wahrnehmen, verstehen und deuten) wollen und können. Steht aus didaktischer Perspektive das Angebot für ein vielfältiges und (sprachlich, thematisch, methodisch) auszudifferenzierendes *Potenzial*, so ließe sich über die tatsächliche Nachfrage danach die tatsächliche *Befähigung* bestimmter Personen(gruppen) ermessen, dieses Angebot auch nutzen zu können (zu wollen). Das diskursive Angebot des öffentlichen Raumes wird die tatsächliche Nachfrage immer übersteigen, es ist in dem gleichen Maße unverbindlich wie seine Aneignung notwendigerweise selektiv und unterschiedlich – ein Umstand, der weitreichende ‚diskursdidaktische' Konsequenzen haben muss. Ein diskursiv angereicherter öffentlicher Raum wird nicht automatisch zu einem diskursiven ‚Repräsentationsraum' (im Sinne von Henri Lefebvre[10]), d. h. zu einem

> gelebten und erlebten, […] ‚sprechenden' Raum […], in den Geschichte und Machtbeziehungen als sprachliche und nonverbale Zeichen und Symbole eingeschrieben sind und der sich wie ein Metakommentar über den physischen Raum legt. Es geht um die Art, wie Subjekte den Raum lesen und sich zu ihm in Bezug setzen, um verschiedene Arten, verschiedene ‚Stile', wie Raum interpretiert, angeeignet, ausgestaltet und transformiert wird. (Busch 2013: 137)

Er kann in diesem Sinne auch ‚leer' bleiben. Androutsopulos und Kuhlee sprechen in ähnlicher Weise von einer „individuell aktualisierten Landschaft" und meinen den öffentlichen Raum, der

> auf einer individuellen Ebene, aber auf der Grundlage sozial positionierter Interpretation und Wahrnehmung, mit je spezifischem Sinn versehen wird. In dieser Betrachtung ist eine Landschaft zugleich sozial geteilt und individuell aktualisiert, indem einzelne Akteur:innen bestehende Deutungsmuster diskursiv neu interpretieren. (Androutsopoulos/Kuhlee 2021: 200)

[10] Vgl. zu diesem Raumkonzept z. B. Lefevbre (2006).

Welche Diskursmuster (bei wem? unter welchen Umständen?) im öffentlichen Raum entdeckt und aktiviert werden, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Dazu gehören zunächst deren grundsätzliche Sichtbarkeit sowie die Fähigkeit der Rezipient*innen, einzelne Bestandteile voneinander zu unterscheiden und provisorisch einzuordnen. Um dies sicher zu stellen, wird bei der Realisierung kommunikativer Absichten im öffentlichen Raum häufig auf entsprechende ‚Textsorten' zurückgegriffen, d. h. auf

> konventionalisierte Zusammenhänge situativer, handlungsfunktionaler und struktureller Elemente […]. Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft […] greifen bei der Produktion und Rezeption einzelner Texte auf Textsorten als musterhafte Sedimentierungen kommunikativen Wissens zurück, um in einer mehr oder weniger typisierten Kommunikationssituation eine bestimmte kommunikative Aufgabe (evtl. mit optionalen sekundären Aufgaben) mit Rückgriff auf mehr oder weniger typisierte Ausdrucksmittel zu erfüllen. (Androutsopolos/Kuhlee 2021: 208)[11]

Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 205f.) unterscheiden auf der Grundlage von Scollon/Scollon (2003) sowie Gorter/Cenoz (2015) verschiedene Diskurstypen, die im öffentlichen Raum sichtbar werden, darunter infrastrukturell, regulatorisch, kommerziell, transgressiv, kommemorativ und künstlerisch motivierte.[12] Diesen werden jeweils dominierende Ziele und frequente Textsorten zugeordnet, die sich über eine überschaubare Anzahl an Typen von ‚Schildern' im Sinne Auers[13] manifestieren. Es wird zum einen schnell deutlich, dass viele Textsorten bzw. Schildertypen verschiedenen Diskursen zugerechnet werden können.[14] Die Aufzählung macht zum anderen auch nur sehr bedingt Angaben zu möglichen diskursiven Inhalten.[15] Sie zeigt zum

---

[11] Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 208f.) machen ausdrücklich auf den Zusammenhang zwischen Diskursen und Textsorten aufmerksam, indem sie die „funktionale, thematische und gestalterische Spezifik" von Diskursen weitgehend auf „konkrete Textsorten" zurückführen.

[12] Der von Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 207) für die *schoolscape* eingeführte Diskurstyp „didaktisch" wurde hier nicht übernommen, „symbolisch motivierte Diskurse" wurden in Tab. 1 von mir ergänzt.

[13] „Das Schild ist ein Träger der Schrift, der zugleich durch seine Materialität die Grenzen des Zeichens markiert. Das Schild konstruiert also einen Rahmen […]. Dadurch wird der so gerahmte Bereich als genau ein Zeichen konstituiert" (Auer 2010: 283).

[14] Vgl. z. B. nach Personen bezeichnete Straßenschilder, die infrastrukturellen und kommemorativen Teildiskursen zugeordnet werden können. Siehe auch die Versuche, die Abbildungen dieses Textes unterschiedlich motivierten Teildiskursen zuzuordnen.

[15] Vgl. z. B. Diskurse zu Ernährung, Gesundheit, Umwelt- und Klimaschutz, Mobilität, Gleichberechtigung, Migration u. a., die auf verschiedenen Ebenen und über verschiedene Medien ausgetragen werden.

dritten Leerstellen, allem voran in Bezug auf Kommunikate, die eine eher symbolische, in ihrer Funktion oft uneindeutige Botschaft enthalten. Diese sollen hier zunächst als ‚symbolisch motivierte Diskurse'[16] ergänzt werden, eine genauere Differenzierung steht aus.

Tabelle 1: Mögliche Diskurstypen im öffentlichen Raum
(Grundlage: Androutsopoulos/Kuhlee 2021)

Diskurstyp	**dominierende Zielstellungen**	**frequente Textsorten / Schildertypen (Beispiele)**
infrastrukturell motiviert	Orientierung, Etablierung einer Ordnung, Festlegung und Regelung räumlicher und zeitlicher Abläufe	Straßenschilder, Ladenschilder, Gebäudebezeichnungen
regulatorisch motiviert	Regelung von Verhaltens- und Handlungsweisen auf allgemein verbindlichen Grundlagen und Normen, Etablierung einer Ordnung	Verkehrsschilder, Verbotsschilder, Gebrauchserklärungen, Öffnungszeiten, Warn- und Sicherheitshinweise
kommerziell motiviert	Aufmerksamkeitslenkung, Aufforderung zu einer (in-/direkten) Folgehandlung	Laden- und Restaurantschilder, Schaufenstergestaltungen, Aufsteller, Werbeplakate, Veranstaltungsplakate, Wahlplakate
kommemorativ motiviert	Erinnerung und Gedenken an Ereignisse, Orte und Personen, Anregung zur Reflexion, Information	Gedenktafeln, Denkmäler, Stolpersteine, Straßenschilder, Grabsteine
transgressiv motiviert	Beanspruchung von Präsenz, Hinweis auf verdeckte, unterdrückte, private Themen, Ausdruck von Meinungen und Zugehörigkeiten	Graffiti, Aufkleber, Protestplakate
künstlerisch motiviert	Auszeichnung bestimmter Details, Anregung zur Reflexion, Aufmerksamkeitslenkung	Wandmalereien, Denkmäler
symbolisch motiviert	Aufruf von Werte- und Identitätsfragen	Plakate, Aufkleber, Graffiti, Gedenktafeln

Die im Kontext infrastukturell, regulatorisch, kommerziell und kommemorativ motivierter Diskurse verankerten Textsorten und Schildertypen können im Allgemeinen gut erkannt, voneinander abgegrenzt und (grob) einem Ziel zugeord-

[16] „When a sign makes its meaning by representing something else which is not present or which is ideal or metaphorical, we call that process symbolization" (Scollon/Scollon 2003: 133). Vgl. auch Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 206), die auf die „symbolische Funktion" von Schildern aufmerksam machen: „Symbolische Schilder kommunizieren soziale Identitäten und kulturelle Werte zusätzlich zu ihrem jeweiligen propositionalen Gehalt." Grundlage dafür ist „die Dichotomie zwischen informativer und symbolischer Funktion von Zeichen" (ebd.).

net werden, auch wenn sie nicht in jedem Detail verstanden werden. Möglich ist das aufgrund eines charakteristischen und relativ stabilen Formen- und Zeichenbestandes und einer deutlichen Indexikalität,[17] d. h. einer erkennbaren und logischen Verankerung in Raum und Zeit. Sie zeigen in erster Linie, wie der öffentliche Raum und das Leben in ihm organisiert ist (bzw. sein soll), welche Prioritäten in Bezug auf Verhaltens- und Handlungsweisen gesetzt werden oder was (offiziell) als wichtig, erstrebenswert oder auch erinnerungswürdig gilt. Im Allgemeinen sind diese Textsorten im öffentlichen Raum nachvollziehbar autorisiert (z. B. staatlich, städtisch, institutionell) sowie in Bezug auf ihren Inhalt und ihre Anordnung relativ festgelegt und damit mehrheitlich erwart- und vorhersehbar. Sie ermöglichen eine gewisse Grundorientierung im öffentlichen Raum – im direkten (d. h. topographischen) wie im übertragenen (d. h. diskursiven) Sinne –, indem mehr oder weniger eindeutige und verlässliche Antworten auf Fragen danach gegeben werden, wo sich etwas befindet und worum es an bestimmten Orten und zu einem bestimmten Zeitpunkt geht bzw. gehen könnte (vgl. z. B. Verkehrswege, Geschäfte, Kultstätten wie etwa Kirchen oder Moscheen, Denkmäler). Der oft niederschwellige Schwierigkeitsgrad und reizarme Charakter vieler solcher Textsorten schließt dabei nicht aus, dass sie vereinnahmt, neu interpretiert und damit zu Bestandteilen aktueller polarisierender Diskurse werden können. Eine solche diskursive Übernahme[18] erfolgt im Allgemeinen durch transgressive Handlungen (z. B. Über- und Fortschreiben, Unkenntlichmachen). (Abb. 6)

Abbildung 6: Zweisprachige Geschäftsbezeichnung (Polnisch, Ukrainisch) mit nachträglicher transgressiver Veränderung[19] (Gdańsk, 11.03.2022) – Element eines kommerziellen und (nachträglich) eines symbolischen Diskurses

[17] „When a sign makes its meaning by its geophysical placement, its physical characteristics, or its placement together with another sign or object, we call that phenomenon indexicality“ (Scollon/Scollon 2003: 133). Die Autor*innen sprechen auch von „situatedness“ und „placeness“ (ebd.: VIII).

[18] Die Linguistik spricht auch von Textmustermischungen als spezieller Form von Intertextualität (vgl. Fix 2008) sowie Textmusterüberschreibungen (vgl. Pappert/Michel 2018).

[19] „Delikatessen aus dem Osten. Produkte aus den Ländern …“. Bei den folgenden 10 Ländersymbolen (von links: Ukraine, Georgien, Kasachstan, Moldau, Estland, Lettland, Litauen, Aserbaidschan) wurden 2 Felder nach dem 24.02.2022 ‚geleert‘ (Russland, Belarus).

Neben eindeutig in Raum und Zeit ‚situierten' Kommunikaten ist allerdings auch mit solchen zu rechnen, bei denen die Indexikalität außer Kraft gesetzt wird, erloschen ist oder gar nicht erst vorgesehen ist (vgl. auch Auer 2010: 276–279). Scollon/Scollon (2003) unterscheiden hier formalisierte dekontextualisierte (z. B. Werbeplakate) sowie informelle bzw. transgressive dekontextualisierte Texte (z. B. Graffiti):

> A sign (or other form of discourse) may be decontextualized (it signals a complete independence of its placement in the world – brands and logos are good examples), situated (it is shaped by and shapes the material world in which it is placed – an exit sign derives its meaning from the exit and the exit is found because of the sign), or transgressive (it is in the wrong place or in some way violates conventions on emplacement – graffiti are the most obvious example). (Scollon/Scollon 2003: 22f.)

Während formalisierte dekontextualisierte Kommunikate dennoch weitgehend verständlich bleiben, solange sie sich diskursraum-übergreifender (globaler) Merkmale bedienen (siehe z. B. die Werbekampagnen von Nike, Samsung oder Lidl, die über ihre Logos und ggf. natürlich die dargestellten Produkte gut zu erkennen sind), scheint dies für kulturell spezifischere, weniger formalisierte und transgressive oder sich – im Gegenteil – gezielt anderweitig konnotierter formaler Merkmale bedienender dekontextualisierte Kommunikate nicht in gleichem Maße zu gelten: Ausgesetzte Indexikalität in Verbindung mit einem kulturspezifischen semantischen Instrumentarium stellt daher besonders hohe Anforderungen an Verstehen und Interpretieren und erfordert zusätzliches Wissen. (vgl. Abb. 4a, 4b)

Die Zahl potenzieller Teildiskurse, die sich im Rahmen eines jeden Diskurstyps (vgl. Tab. 1) im öffentlichen Raum manifestieren können, ist im Prinzip unbegrenzt, der Grad ihrer Autorisierung und ihres Geltungsanspruchs variiert (z. B. private, lokale und staatliche kommemorative Diskurse unterschiedlicher Dauer und Sichtbarkeit).[20] Gelegentlich kommt es zu ‚diskursiven Eruptionen' (z. B. Demonstrationen, Wahlkampagnen, saisonale Ereignisse),[21] deren oft transgressiv (z. B. Protestplakate) oder im weiteren Sinne kommerziell motivierte Bestandteile (z. B. Wahlplakate) in starker Konzentration und über einen kürzeren Zeitraum hinweg im öffentlichen Raum präsent sind. Ihre Indexikalität ist begrenzt, sie verlieren mit der Zeit an Gültigkeit, werden ggf. obsolet und sind für alle diejenigen Personen unverständlich, die

[20] Vgl. z. B. kommemorative Diskurse auf Friedhöfen am Stadtrand und auf Denkmälern im Zentrum, private Erinnerung auf einem Grabstein und öffentliche (mahnende) Erinnerung auf einem Stolperstein.

[21] Dazu gehören z. B. Weihnachtsmärkte oder Schlussverkaufsaktionen.

ihre Verankerung in Zeit und Raum nicht (mehr) rekonstruieren können. (Abb. 7)

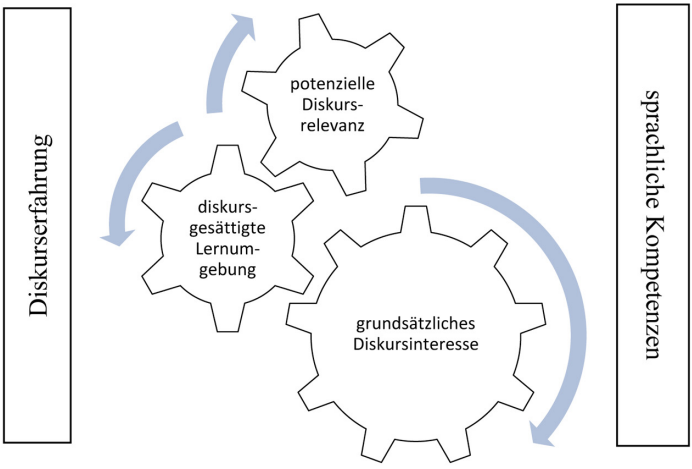
Abbildung 7: Parkzeichen mit nachträglichem Zusatz[22] (Gdańsk, 30.02.2022) – Element eines langfristigen infrastrukturellen Diskurses, nachträglich ergänzt um ein (transgressives) Element eines symbolischen Diskurses

3. Auf dem Weg zu einer fremdsprachigen diskursiven Kompetenz

Die Frage danach, inwieweit und auf welche Weise im öffentlichen Raum zugängliche Diskursbestandteile dabei helfen können, vorhandene diskursive Kompetenzen zu erweitern (und zu vermitteln) stellt sich immer wieder neu – im Kontext neuer und ungewohnter fremdsprachiger Diskursräume jedoch in besonderer Weise. Dem grundlegenden Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit folgend, dominiert dort im Allgemeinen zunächst eine *deduktive* Vorgehensweise, indem nach vertraut scheinenden Elementen öffentlich

[22] Die 8 Sternchen als Platzhalter haben sich im innenpolitischen polnischen Diskurs im Umkreis des sog. Schwarzen Protests seit Oktober 2020 etabliert. Sie stehen für die polnischsprachige Version der zwei Wörter „f*** PiS“ (Regierungspartei Prawo i Sprawiedliwość [Recht und Gerechtigkeit]) und sind in den verschiedensten Varianten anhaltend im öffentlichen Raum präsent. Die spezifisch polnische Ausprägung des ‚Frauen-Selbstbestimmungs-Diskurses‘ ist seit dem 24.02.2022 zugunsten eines ‚Ukraine-Diskurses‘ allerdings in den Hintergrund getreten.

präsenter gesellschaftlicher Verständigungsprozesse Ausschau gehalten wird. Eindeutige und nachvollziehbar indexikalisierte diskursive Elemente haben als erste die Chance, die Wahrnehmungsschwelle zu passieren und angemessen verstanden zu werden – ggf. auch ohne einschlägige Sprachkenntnisse. Der öffentliche Raum wird auf diese Weise vorstrukturiert, indem man ihn auf einzelne, einfache und eindeutige Diskursbestandteile reduziert und diese von anderen isoliert. Mit steigender Verweildauer und wachsender Vertrautheit wird jeder Diskursraum dann zunehmend dichter, heterogener, spezifischer und anspruchsvoller. Ausreichend Zeit und Interesse vorausgesetzt, können deduktive nun um *induktive* Methoden ergänzt und einzelne Kommunikate genauer nach den Verbindungen zwischen den durch sie aufgerufenen Themen (Worum geht es hier?), den implizierten Wissensbeständen (Was ist damit gemeint?), den beteiligten Akteur*innen (Wer steckt dahinter?) und Adressat*innen (An wen ist das gerichtet?) sowie einem größeren Kontext (Worauf bezieht sich das?) befragt werden. Im Vordergrund werden dabei immer diejenigen Kommunikate stehen, die aus verschiedenen Gründen relevant und lohnend erscheinen. Wie lange und wie intensiv sich die Beschäftigung mit solchen Diskurs-Bausteinen dann gestaltet, ist abhängig von einer Reihe von Voraussetzungen und Einflussfaktoren. (Schema 1)



Schema 1: Voraussetzungs- und Bedingungsgefüge für fremdsprachige diskursive Lernprozesse

Voraussetzung ist zunächst einmal das Interesse daran, über eine grundlegende Kommunikations- und Orientierungsfähigkeit hinaus in einer fremden Sprache überhaupt weiterführende diskursive Kompetenzen erwerben zu wollen (*grund-*

sätzliches Diskursinteresse). Die Aufnahmebereitschaft für immer neue (Teil-)Diskurse, Diskursstränge und Diskursausformungen, und damit für die Interpretationsmuster anderer gesellschaftlicher Gruppen, hängt dabei ganz wesentlich davon ab, ob und wie diese überhaupt ins Blickfeld von Lernenden treten. Je besser die Möglichkeit ist, diskursiven Elementen in ausreichender thematischer Vielfalt, hoher Dichte und über einen längeren Zeitraum hinweg zu begegnen (*diskursgesättigte Lernumgebung*), desto größer wird die Chance, dass sich Lernende aus dem Angebot diejenigen auszusuchen, die sie persönlich als interessant, lohnend und wichtig genug einschätzen, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen (*potenzielle Diskursrelevanz*). Dabei stellt sich die berechtigte Frage danach, ob und wann – über die Bestandteile infrastrukturell, regulatorisch und kommerziell motivierter Diskurse hinaus – anspruchsvolle Kommunikate in einer fremden Sprache tatsächlich so relevant werden können, dass man sie rezipieren *muss* und – angesichts der damit verbundenen Anstrengungen – auch *will*. Das Spektrum möglicher Beweggründe ist hier sehr breit, es ist eng an Motivationsfaktoren geknüpft und berührt ganz unmittelbar auch die Grenzziehungen zwischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Die Befähigung „zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen" (Altmayer 2016: 10) setzt jedenfalls Lernende voraus, für die ‚diskursive Mündigkeit' in einer neuen Sprache grundsätzlich erstrebenswert (*Diskursinteresse*) sowie zeitlich und örtlich auch machbar ist (*Lernumgebung, Diskursrelevanz*). Einen wichtigen Einflussfaktor bilden zudem vorgängige bzw. parallele *Erfahrungen* in anderen Sprachen und Diskursräumen. Es macht einen Unterschied, ob Lernende diskursive Teilhabe als möglich und befriedigend erlebt oder ob sie diesbezüglich Ausgeschlossenheit und Hegemonie verinnerlicht haben. Im günstigsten Fall bringen sie eine kritische Fragehaltung, grundlegende Recherche- und Verifizierungskompetenzen sowie ein Gespür für diskursiv ergiebige Textsorten mit, verbunden mit dem Selbstvertrauen, diese vorgenannten sprachenübergreifenden Strategien auch in anderssprachigen Kontexten anwenden zu können. Darüber hinaus wirkt es sich begünstigend aus, wenn die Deutungsprozesse in einer Gesellschaft grundsätzlich als divers und dissonant akzeptiert werden können. Einen weiteren entscheidenden Einflussfaktor bilden *sprachliche Kompetenzen*. Zwar werden die Grenzen von Diskursräumen nicht durch Sprachgrenzen definiert, aber inwieweit die konkreten Ausformungen von Diskursen in mehr als einer Sprache zur Kenntnis genommen und verinnerlicht werden können, hängt ganz wesentlich davon ab, ob (und inwieweit) diese uns als konkrete Einzeltexte überhaupt sprachlich zugänglich sind. Kenntnisse in den Bereichen von Lexik, Grammatik, Stilistik, Idiomatik und Pragmatik konditionieren ganz wesentlich, ob und ggf. inwieweit kürzere oder längere Kommunikate in einer fremden Sprache zu eigenen Interpretationsmustern in Beziehung gesetzt werden können. Fremd- und Zweitsprachenunterricht stehen hier vor grundlegenden Aufgaben: Zwar trägt jeder Un-

terricht dazu bei, die Grenzen des Versteh- und Sagbaren zu erweitern, aber dies geschieht eher selten mit bewusstem Bezug auf die fremd- bzw. zweitsprachlichen diskursiven Realitäten außerhalb des Kursraumes und der Lehrwerkwelt. Im Gegenteil, Sprachenlernen findet nicht selten in einer purifizierten und nivellierten Kunstwelt statt, in der die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse, die Lehrende wie Lernende in Bezug auf die Teilhabe an Diskursen haben (könnten), in den Hintergrund treten. Akzeptiert man diskursive Kompetenz als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht, so können diskursiv entschleunigte und beruhigte Kursräume und Lehrmaterialien immer nur Trainingsfelder auf dem Weg zu den diskursiven Realitäten sein, die außerhalb des Unterrichtsraumes warten. Die oben genannten fünf Faktoren (vgl. Schema 1) können unterschiedlich gewichtet sein, sie beeinflussen und verstärken einander und sie müssen perspektivisch sicher um weitere ergänzt und geschärft werden. Sie müssten vor allem aber jeder/m Lernenden die Option lassen, sich an ihnen entlang immer wieder neu verorten zu können. Fremdsprachige diskursive Kompetenz ist in diesem Sinne ein Lernziel, dass durch Lernangebote auf der Grundlage von authentischen Diskursbausteinen und entlang diskursorientierter Lehr- und Lernmethoden lediglich angeregt und befördert werden kann, der Lernprozess selbst kann niemals abgeschlossen werden.

Dass Verfügbarkeit, formale und sprachliche Überschaubarkeit, inhaltliche Vielfalt und lebensweltlicher Bezug gerade „kleine Texte" (Dürscheid 2016) aus dem öffentlichen Raum für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse in und außerhalb von Unterrichtsräumen interessant machen kann, ist für unterschiedliche didaktische Konstellationen vielfach dargestellt und belegt worden (vgl. z. B. die Sammelbände Marten/Saagpakk 2017; Badstübner-Kizik/Janíková 2018; Malinowski/Maxim/Dubreil 2020; Niedt/Seals 2021; Krompák/Fernández-Mallat/Meyer 2021). Ich plädiere dafür, auch ihre Rolle als sicht- und greifbare Bestandteile von öffentlich präsenten gesellschaftlichen Verständigungsprozessen unterschiedlicher Komplexität, Reichweite und Dauer sowie mit stark differenziertem Reibungspotenzial zu thematisieren. In Ergänzung zu Gebrauchs- und ästhetischen Texten ergeben sich damit didaktisch willkommene Vorlagen für diskursives Lernen, die sich durch einen hohen Anteil an visuellen Elementen auszeichnen.

Anhand eines Beispiels aus dem in vielen Diskursräumen geführten und vielerorts stark politisierten ‚Europa-Diskurs' soll – unter Bezug auf die zu Beginn genannten diskursiven Teilkompetenzen sowie das Voraussetzungs- und Bedingungsgefüge (Schema 1) – abschließend angedeutet werden, wie komplex und voraussetzungsreich solche Prozesse sein können, und an welchen Punkten formalisierter Fremdsprachenunterricht wohl auch an seine Grenzen stoßen muss. Im Sinne des zu Beginn angemahnten ‚fremden Blicks' stammt das Beispiel aus dem polnischsprachigen Diskursraum. (Abb. 8)

Abbildung 8: Informationsplakat der Polnischen Wirtschaftsstiftung TGPE[23] (Poznań, 20.03.2022) – Element eines symbolischen Diskurses

Zunächst muss das Kommunikat in der mit visuellen Kommunikaten unterschiedlichster Art sehr gesättigten *Lernumgebung*, wie ihn der öffentliche Raum in Polen darstellt, gesehen und optisch als Entität *wahrgenommen* (1) werden. Dies ist im vorliegenden Fall durch seine formale Abgrenzung leicht möglich: Es handelt sich im Sinne Auers um ein materiell klar begrenztes diskursives ‚Zeichen' (vgl. Auer 2010: 283). Durch seine Positionierung entlang einer viel befahrenen Autostraße und im Kontext ähnlich formalisiert gestalteter, gleichfalls dekontextualisierter Werbeplakate wird deutlich, dass sich der Text nicht direkt auf den Ort bezieht, an dem er aufgestellt ist. Damit unterliegt seine Aussage einer Vorinterpretation: Es handelt sich offenbar um ein professionell und vertrauenswürdig wirkendes sowie deutlich autorisiertes Kommunikat, das an eine möglichst breite Gruppe von Adressat*innen gerichtet ist. Der überschaubare Bestand an Zeichen kann auch ohne große *sprachliche Kompetenzen* im Polnischen relativ schnell ‚verstanden' werden, insbesondere da zahlreiche Internationalismen,[24] eine leicht entschlüsselbare Abkürzung, allgemein bekannte Symbole (Ziffern, Prozentzeichen, Glühbirne, im Kreis angeordnete Sterne) und eine charakteristische Farbgebung dies erleichtern. Mit Hilfe von etwas zusätzlicher Lexik auf A1-Niveau[25] scheint die Aussage dann schnell klar: „Die EU ist für die derzeit hohen Energiekosten verantwortlich." Um

[23] „Polnische Kraftwerke. Der Klimabeitrag der Europäischen Union macht sogar 60 % der Produktionskosten für Energie aus. Klimapolitik der EU = teure Energie, hohe Kosten". Die von der verantwortlichen Wirtschaftsstiftung Polnische Kraftwerke TGPE als Informations- und Bildungskampagne bezeichnete und in ganz Polen im Januar 2022 lancierte Aktion ist in den polnischen Medien breit als EU-feindliche Manipulation kommentiert worden. Die Aussage schreibt sich in den europaskeptischen Diskurs der polnischen PiS-Regierung ein. Obwohl seit dem Krieg gegen die Ukraine die Diskussion um Energiepreise in ganz Europa neuen Prämissen folgt, sind viele Exemplare der Kampagne weiterhin präsent.

[24] Vgl. elektro[wnia], klima, energia, produkcja, polityka, unia, europejski.

[25] Vgl. cena (Preis), koszty (Kosten), drogi (teuer), wysoki (hoch).

über diese wörtliche *Verstehensstufe* (2a) hinaus zu gelangen, um also von der eher rezeptiven, unreflektierten Aufnahme dieses im öffentlichen Raum präsenten Diskursbestandteils dazu überzugehen, ihn in größere Zusammenhänge einordnen und genauer interpretieren zu können, braucht es neben einem *Diskursinteresse*, d. h. einer grundsätzlichen Neugier in Bezug auf das, was ‚dahinter steht', auch die Überzeugung, dass dies relevant sein könnte (*Diskursrelevanz*). Dies wird – in erster Linie mit Blick auf potenzielle polnische Rezipient*innen – über bewusst in den Text eingearbeitete ‚Reizwörter' geleistet (Energie, Klima, Preise, EU). Wird diese Reizschwelle von ihnen genommen, so kann die Aussage als Bestandteil eines von der amtierenden polnischen Regierung befeuerten oder doch breit zumindest geduldeten EU-skeptischen Teildiskurses erkannt werden (2b). Rezipient*innen, die aus einem von der Realität in der Ukraine geprägten Diskursraum stammen, werden – wenn sie ihn denn wahrnehmen – aus einer völlig anderen Perspektive an diesen Text herangehen (z. B. angestrebter EU-Beitritt, Anwesenheit in einem EU-Land). Bleiben *Diskursinteresse* und *Diskursrelevanz* über diese Erkenntnis hinaus erhalten, so entsteht die Chance, das Kommunikat an eigene Interpretationsrahmen anzuschließen und es – wahlweise emotionslos, verwundert, zustimmend, ablehnend, empört usw. – mental als einen unter mehreren ‚polnischen' Bausteinen eines EU-Diskurses abzuspeichern. Unter der Voraussetzung, dass das *Interesse* an der ‚polnischen' Dimension dieses Diskurses erhalten bleibt, dass weiterhin eine ausreichende *diskursgesättigte Lernumgebung* zur Verfügung steht bzw. diese gezielt gesucht wird (d. h. Zugang zu anderen Bestandteilen des EU-Diskurses in Polen im öffentlichen Raum, in den Medien), dass auf Grund einer sich ständig erweiternden mehrsprachigen *Diskurserfahrung* bekannt ist, wie und wo weitere Diskursbausteine gefunden werden könnten und dass schließlich auf ausreichende *sprachliche Kompetenzen* im Polnischen zurückgegriffen werden kann, kann auch *Teilhabe* an diesem konkreten (Teil-)Diskurs zu Stande kommen.[26] Diese über die eher *rezeptive* Aufnahme und Einarbeitung immer neuer Diskursbausteine in den eigenen Interpretationshorizont (3a) dann ggf. auch *aktiv* umzusetzen (3b), d. h. sich mit eigenen Aussagen z. B. in den Klima- oder EU-Diskurs so einzubringen, dass ein solcher Beitrag auch in der (hier: polnischsprachigen) Öffentlichkeit wahrgenommen wird, erfordert zusätzlich zu den genannten Faktoren ein starkes Motiv und beachtliches Selbstvertrauen – selbst dann, wenn es in Sprachen geschieht, die sehr gut beherrscht werden.[27] Gut sichtbar wurde eine solche vorübergehende

[26] Wir alle haben rezeptiv oder aktiv an einem Europa- bzw. EU-Diskurs teil, dies bedeutet aber nicht, dass dies automatisch auch dessen spezifisch polnisch- oder deutschsprachige (usw.) Ausprägung betrifft. Für den Kontext einer Fremd- und Zweitsprachendidaktik halte ich diese Einschränkung für wichtig.

[27] Für eine direkte Reaktion auf den Diskursbeitrag in Abb. 8 vgl. z. B. eine spektakuläre Aktion polnischer Klimaaktivist*innen Mitte Februar 2022, die ein Exemplar des Plakats

aktive Teilhabe z. B. in den vielsprachigen transgressiven Beiträgen zum Gleichberichtigungs- und Selbstbestimmungsdiskurs in seiner spezifisch polnischen Ausprägung im Umkreis des „Frauenstreiks" [Strajk kobiet] ab Oktober 2020, die sich innerhalb wie außerhalb des polnischsprachigen öffentlichen Diskursraumes zeigten.[28]

Lernprozesse, die zum Ziel haben, *Wahrnehmen*, *Verstehen* und *Teilhabe* an Diskursen zu initiieren und zu fördern, sind nicht an den Fremd- und Zweitsprachenunterricht gebunden. Formalisierter Unterricht aber kann über diskursiv orientiertes Lernen das Erlangen einer *diskursiven Kompetenz in mehr als einer Sprache* initiieren, streckenweise begleiten und fördern. Das diskursive Potenzial öffentlicher Räume stellt in diesem Kontext zweifellos eine besondere Chance dar – nicht zuletzt in Ergänzung zu den vorselektierten und leider schnell deaktualisierten Angeboten in Lehrwerken.[29] Die Grenzen zwischen den eingangs skizzierten Progressionsstufen werden fließend sein und der Lernprozess läuft auf jeder Stufe Gefahr, abgebrochen zu werden. Lernende (wie Lehrende) werden sich lange Zeit auf den unteren Ebenen (fremdsprachiger) diskursiver Kompetenz bewegen und sich instinktiv auf verlässlich indexalisierte Kommunikate und eindeutige, oftmals reizarme Textsorten beschränken. Insbesondere die Erschließung transgressiv, künstlerisch und symbolisch motivierter Diskursbausteine scheint über sprachliche Kompetenzen, ein grundsätzliches Diskursinteresse und einen nur allmählich wachsenden diskursiven Erfahrungsschatz hinaus vor allem an eine anhaltende Lernmotivation gekoppelt zu sein. Inwieweit einzelne aus der Ukraine geflüchtete Menschen eine solche Motivation im Frühjahr 2022 und darüber hinaus in Bezug auf unterschiedliche ‚fremde' Diskursräume aufbauen können und wollen, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Komponenten des Voraussetzungs- und Bedingungsgefüges auf sie zum gegebenen Zeitpunkt zutreffen. Aber auch, wenn sie sich jenseits grundlegender Orientierungsbedürfnisse nicht auf neue Interpretations- und Deutungsrahmen einlassen, sondern so schnell wie möglich in Diskursräume zurückkehren wollen, die sie als vertraut erinnern, wird sich zeigen, dass dort in der Zwischenzeit ganze Diskursstränge weggebrochen und völlig neue hinzugekommen sind.

Überlegungen, die auf die didaktische – und in einem weiteren Schritt sicher auch auf die methodische – Dimension diskursiver Kompetenz zielen, lassen

---

teilweise übermalten, u. a. mit den Worten „manipulacja" und „węgiel" (Kohle): https://klimat.rp.pl/aktywisci/art35696241-manipulacja-w-plakatach-energetykow-aktywisci-reaguja-pod-oslona-nocy [16.03.2022].

[28] Vgl. dazu z. B. https://www.bpb.de/themen/europa/polen-analysen/324708/analyse-die-politisch-kulturelle-dimension-der-frauenproteste-in-polen/, zur aktiven Teilhabe an diesem Diskurs in Deutschland vgl. z. B. https://taz.de/Protest-gegen-Abtreibungsverbot/!5722494/ [20.04.2022].

[29] Vgl. z. B. die diesbezügliche Kritik von Schütz (2017) am Band von Altmayer (2016).

sich nicht losgelöst davon anstellen, wie sich Diskurse bzw. Diskursbestandteile sichtbar, überschaubar, greifbar und handhabbar machen lassen, damit sie zum Gegenstand von realistischen sprach- und kulturaufmerksamen Lehr- und Lernprozessen in einer anderen Sprache werden können. Bestandteile von im öffentlichen Raum sichtbaren Diskursen bieten sich – wie in der Fachliteratur mehrfach belegt – dafür besonders an. Um zu entscheiden, was dann tatsächlich möglich ist, braucht es aber vor allem belastbare empirische Daten, darunter längerfristige Unterrichtsversuche und genaue Befragungen in unterschiedlichen Zielgruppen. Tragfähige Aussagen lassen sich so immer nur auf der Grundlage konkreter Bedingungen treffen.

Abbildungsnachweise

Abb. 1–8: Camilla Badstübner-Kizik

Literatur

Academic Lab/Wissenschaftslabor der Universität Leipzig (o. J.): Methodenportal. https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/was-ist-ein-diskurs/ [01.04.2022].

Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin/New York: de Gruyter, S. 367–385.

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

Androutsopoulos, Jannis / Kuhlee, Franziska (2021): Die Sprachlandschaft des schulischen Raums. Ein diskursfunktionaler Ansatz für linguistische Schoolscape-Forschung am Beispiel eines Hamburger Gymnasiums. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 75/4, S. 195–243.

Auer, Peter (2010): Sprachliche Landschaften. Die Strukturierung des öffentlichen Raums durch die geschriebene Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hrsg.): Sprache intermedial. Berlin: de Gruyter, S. 271–300.

Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Berlin u. a.: Peter Lang.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

Dürscheid, Christa (2016): Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sor-

ten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg-Olms-Verlag, S. 185–200.

Fix, Ulla (2008): Textsorte – Textmuster – Textsortenmischung. Konzept und Analysebeispiel. In: Fix, Ulla (Hrsg.): Texte und Textsorten. Sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin: Frank & Thimme, S. 65–82.

Gorter, Durk / Cenoz, Jasone (2015): The linguistic landscapes inside multilingual schools. In: Spolsky, Bernard / Tannenbaum, Michal / Inbar-Louri, Ofra (Hrsg.): Challenges for language education and policy. New York: Routledge Publishers, S. 51–169.

Krompák, Edina / Fernández-Mallat, Víctor / Meyer, Stephan (Hrsg.) (2021): Linguistic Landscapes and Educational Spaces. Bristol: Multilingual Matters.

Lefebvre, Henri (2006/1974): Die Produktion des Raumes. In: Dünne, Jörg / Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 330–343.

Malinowski, David / Maxim, Hiram H. / Dubreil, Sébastien (Hrsg.) (2020): Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space. Heidelberg: Springer.

Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.) (2017): Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik. München: Iudicium.

Niedt, Greg / Seals, Corinne A. (Hrsg.) (2021): Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom. London: Bloomsbury Academic.

Pappert, Steffen / Michel, Steffen (2018): Einleitung. In: Pappert, Steffen / Michel, Steffen (Hrsg.): Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation. Stuttgart: ibidem, S. 7–14.

Schütz, Stephan (2017): Rezension zu „Altmayer, Claus (Hrsg.): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 2016“. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 44 (2–3), S. 173–175. https://doi.org/10.1515/infodaf-2017–0011.

Scollon, Ron / Wong Scollon, Suzie (2003): Discourses in Place. Language in the material world. London/New York: Routledge.

Warnke, Ingo H. (2013): Making Place through Urban Epigraphy – Berlin Prenzlauer Berg and the Grammar of Linguistic Landscapes. In: Zeitschrift für Diskursforschung 2, S. 159–181.

Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik. Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter, S. 3–54.

III LITERATURDIDAKTIK

Frank Thomas Grub

Diskurse lehr- und lernbar machen: Zu den Erfahrungen mit einem Literaturseminar über ‚Flucht und Migration' in Schweden

1. Einleitung

Die Strukturen des Faches *Tyska*, dessen Bezeichnung vermutlich an vielen anderen Standorten eher mit „Germanistik" als mit „Deutsch" zu übersetzen wäre, unterscheiden sich auch innerhalb des Landes nicht unwesentlich. Das hängt sowohl mit nationalen Bildungstraditionen als auch mit lokalen Entwicklungen zusammen.

Im Folgenden geht es jedoch nicht um eine Diskussion des fachlichen Selbstverständnisses oder so problematischer Zuschreibungen wie ‚Auslandsgermanistik'; vielmehr soll mit dem Seminar über ‚Flucht und Migration' eine literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung vorgestellt werden, die überregional entwickelt wurde und auf einer Zusammenarbeit der Freien Universität Berlin, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Universität Stellenbosch beruht, zu der die Universität Uppsala als jüngste Partnerin hinzukam.

Bevor dies geschieht, soll kurz auf die Ausgangsbedingungen des Faches in Schweden eingegangen werden, um die spezifischen Gegebenheiten vor Ort zu verdeutlichen, die gegebenenfalls auch Konsequenzen für die lokale Durchführung des Seminars haben. Abschließend werden Evaluationen des von verschiedenen Kolleg*innen geleiteten Seminars präsentiert und Verbesserungsvorschläge diskutiert.

2. Hintergrund I: Zur Situation der Germanistik in Schweden

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann selbstverständlich keine erschöpfende fachgeschichtliche Darstellung (vgl. dazu etwas ausführlicher Grub 2009)[1] gegeben, sondern bestenfalls eine Auswahl von Aspekten angesprochen werden, die für das Verständnis des Folgenden relevant ist.

[1] Im Folgenden handelt es sich um stark gekürzte und aktualisierte Informationen, die auf Grub (2009) basieren.

Wie in vielen anderen Ländern, ist auch in Schweden die spezifische Situation des universitären Faches Deutsch (*Tyska*) bzw. der Germanistik im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu sehen, der tendenziell stärker als der Hochschulsektor kurzfristigen bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen unterworfen ist. Nachdem Deutsch als erste Fremdsprache 1859 an schwedischen Gymnasien eingeführt und in der Regel neun Jahre lang unterrichtet wurde, verlor die Sprache mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges diese Bedeutung zugunsten des Englischen (vgl. dazu überblicksartig Nyhlén 2003).

In den Folgejahren konkurrierte Deutsch zunächst vor allem mit Französisch, heute in erster Linie mit Spanisch. Ein starkes, jedoch vorübergehendes Interesse an Deutsch war in den ersten Jahren nach dem Fall der Mauer zu verzeichnen.

Ein Studium von *Tyska* ist an acht Standorten möglich: an den Universitäten in Göteborg, Linköping, Lund, Stockholm, Umeå und Uppsala sowie an der *Linnéuniversitet* (Växjö) und an der auf Fernunterricht spezialisierten *Högskolan Dalarna* (Falun). Die Nachfrage nach mehr oder weniger traditionell ausgerichteten germanistischen Studiengängen bzw. deren Inhalten stagniert. Die Nachfrage nach Deutschkenntnissen im Sinne vor allem (fach-)sprachpraktischer Kompetenzen beispielsweise seitens der Wirtschaft besteht nach wie vor, kann aber nur bedingt eingelöst werden: zum einen, weil Schüler*innen bzw. deren Eltern sich gegen Deutsch entscheiden; zum anderen, weil die Universitäten einen zumindest überwiegend anderen (Bildungs-)Auftrag haben und es in Schweden – im Gegensatz beispielsweise zu Deutschland oder auch Finnland – keine universitären Sprachenzentren gibt. Wie für die meisten anderen ‚Sprachfächer' auch geht der Trend zur Ausweitung des Fernstudienangebots. Dies ist keineswegs eine Folge der Covid-19-Pandemie, sondern im Kontext des lebenslangen Lernens zu sehen – ein Konzept, das seit den 1970er und verstärkt seit den 1990er Jahren von der *OECD* propagiert wird (vgl. CERI 1973 bzw. OECD 1996), in Schweden jedoch bereits zuvor eine wichtige Rolle spielte (vgl. überblicksartig Skolverket 1999; Askling/Christiansson/Foss-Fridlizius 2001; Bjursell 2020).

Das Studium von *Tyska* zeichnet sich trotz der Vereinheitlichungstendenzen im Zuge des Bolognaprozesses durch einige besondere Rahmenbedingungen aus: Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern wird *Tyska* nicht unbedingt als geschlossener Studiengang angeboten, sondern häufig in Form sogenannter ‚frei stehender Kurse' (*fristående kurser*) studiert. Damit können im Fach Deutsch erworbene ECTS-Punkte im Rahmen des Abschlussexamens angerechnet werden; es handelt sich dabei aber weniger um ein Examen *in* Deutsch als vielmehr um ein Examen *mit* Deutsch. Es ist jedoch selbstverständlich möglich, B. A. (*kandidat*)- und M. A. (*master*)-Abschlüsse in *Tyska* zu absolvieren oder in *Tyska* im Rahmen eines Promotionsstudiums (*forskarutbildning*) den Doktorgrad mit literatur- oder sprachwissenschaftlichem Schwerpunkt zu erwerben.

Einer der wenigen zu einer Berufsqualifikation im engeren Sinne führenden Studienabschlüsse mit *Tyska* ist das Lehramtsexamen; die Zielgruppe dieser Studiengänge ist jedoch eher klein (vgl. dazu z. B. Kissel 2013; Fredriksson/Rosén 2020). In den letzten Jahren haben sich eigene Masterstudiengänge herausgebildet; z. B. in Göteborg der literaturwissenschaftliche Studiengang *Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption, Vermittlung und Kontext* und in Uppsala der Double-Degree-Studiengang *Interkulturelle Sprachdidaktik des Deutschen. Tyska* ist zudem Teil mehrere Sprachen umfassender Masterstudiengänge wie z. B. des *Masterprogram i språk* in Uppsala.

Die Anerkennung und Einrichtung einzelner Lehrveranstaltungen – im schwedischen System als ‚Kurse' (*kurser*) bzw. ‚Teilkurse' (*delkurser*) bezeichnet – liegt in den Händen der Institute bzw. Fakultäten. Dies ermöglicht auch vergleichsweise kurzfristige Umstellungen und Änderungen der Curricula.

Im Rahmen des bereits oben erwähnten, 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 Wirtschaftsstudent*innen oder angehende Jurist*innen, die Deutschkenntnisse benötigen.

Die wohl am häufigsten formulierte Studienmotivation lautet erfahrungsgemäß: ‚Ich möchte mein Deutsch verbessern.' Eine gewisse Kollision der Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden, die weniger sprachpraktische als fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln wollen (und sollen), ist damit vorprogrammiert. Die Studierenden erwarten häufig eher einen Deutschkurs als ein philologisches Studium – und damit schon gar nicht das Studium literarischer Texte.

Studiert man einen B. A.-Studiengang, so geschieht das Studium der meist zwei Fächer nacheinander, nicht parallel. Dies bedeutet für das Fach bzw. die jeweilige Institution eine kurze Verweildauer der Studierenden – *de facto* meist nur ein bis drei Semester. Die Zahl der Studienplätze ist überwiegend in Form eines auf die Einheit *helårsstudent* (*HST*; ‚Ganzjahresstudent', der 100 % studiert) bezogenen *uppdrag* (‚Auftrag') geregelt; werden die festgelegten Zahlen über einen gewissen Zeitraum hinweg immer wieder nicht erreicht, besteht das Risiko eines finanziellen Defizits, was Konsequenzen im Personalbereich bis hin zur Abschaffung des Faches nach sich ziehen kann.

Die schwedische Germanistik war traditionell sprachwissenschaftlich, insbesondere sprachhistorisch ausgerichtet; die Literaturwissenschaft kam vergleichsweise spät hinzu. In der Folge entstand zumindest an einigen Standorten ein gewisses Spannungs- und damit zugleich auch Abgrenzungsverhältnis zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft, aber auch zwischen Sprachwissenschaft und Sprachpraxis; zu Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Sprachpraxis

tritt in den beiden ersten Fachsemestern die ‚Landeskunde', die lange Zeit ausschließlich als kaum oder überhaupt nicht akademische, mehr oder minder faktenorientierte Disziplin („Realia") gelehrt wurde und teilweise noch wird.

3. Hintergrund II: Von *Skönlitteratur II* zum literaturwissenschaftlichen Themenkurs

Die für die spezifischen Lehrveranstaltungen geltenden Rahmenbedingungen sind – wie fast überall – in einem Curriculum (schwedisch: *kursplan*) geregelt. Für den hier thematisierten *C-kurs*, also das 30 ECTS-Punkte umfassende 3. Fachsemester, gelten übergreifend folgende Lehr- bzw. Lernziele: „Utbildningen syftar till att ytterligare förbättra den muntliga och skriftliga språkbehandlingen, till att ge fördjupade kunskaper i litteratur- respektive språkvetenskap samt förmåga att genomföra en självständig undersökning av ett begränsat ämne."[2] Zunächst einmal geht es also darum, im Sinne der Progression zwischen A- und C-kurs, die mündliche und die schriftliche Sprachfertigkeit weiter zu verbessern, vertiefte Kenntnisse in Literatur- bzw. Sprachwissenschaft zu vermitteln sowie die Fähigkeit, eine selbständige Untersuchung zu einem abgegrenzten Thema durchzuführen (ebd.).

Im Hinblick auf den literaturwissenschaftlichen Teilkurs (7,5 ECTS-Punkte) bedeutet dies, dass ‚die Studierenden nach dem abgeschlossenen Kurs, […] die Fähigkeit haben sollen, auch komplexere Werke der deutschsprachigen Literatur kritisch zu diskutieren und in verschiedene thematische, kulturelle, politische und soziale Zusammenhänge einordnen zu können' (ebd.). Die sprachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Ziele werden hier nicht übersetzt; auch auf die anzufertigende B. A.-Arbeit (*kandidatuppsats* bzw. früher: *C-uppsats*) sei hier lediglich verwiesen (vgl. ebd.).

In der differenzierteren Beschreibung des zweiten Teilkurses, ‚Literaturwissenschaft – Themenkurs' („Delkurs 2. Litteraturvetenskap – temakurs (6 hp)") finden sich weitere Hinweise auf die zu vermittelnden Kompetenzen:

> Der Kurs wird als Themenkurs gegeben, das heißt mit Fokus auf ein spezifisches Themengebiet, das variiert. Der Kurs zielt darauf, dass die Studierenden erweiterte Kenntnisse in deutscher Literaturwissenschaft erhalten. / Seminare und Übungen in der Interpretation von Prosawerken, Dramen und Gedichten vom Barock bis zur Gegenwart. Die Lektüre umfasst ca. 1500 Seiten Belletristik sowie eine Literaturgeschichte. Das Studium umfasst auch die

[2] https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=38914&lasar=21%2F22&typ=1 [20.02.2022]. Es handelt sich hier und im Folgenden um Rohübersetzungen des Curriculums.

Literaturtheorie. / Laufende Prüfung im Zusammenhang mit der Lehre. Kenntnisse in Literaturgeschichte und Literaturtheorie werden in Form von schriftlich einzureichenden Arbeiten nachgewiesen.

Nach dem abgeschlossenen Kurs sollen die Studierenden:

- sich auch komplexere belletristische Werke aus verschiedenen Epochen angeeignet haben und diese kritisch diskutieren können;
- das literarische Werk im Verhältnis zu einer literarischen Tradition problematisieren können;
- mit relevanten intertextuellen Phänomenen vertraut sein;
- die Rezeption literarischer Texte in einem gesellschaftlichen Kontext sehen können;
- die Einordnung der gelesenen Werke in verschiedene kulturelle, soziale und politische Zusammenhänge erklären können;
- eine Genderperspektive an literarische Texte anlegen können;
- mit grundlegenden literaturwissenschaftlichen Begriffen vertraut sein (ebd.).

Das Curriculum ist also offen für eine kulturwissenschaftlich orientierte Literaturwissenschaft und bietet damit auch Möglichkeiten, sowohl gesellschaftliche als auch literaturwissenschaftliche Diskurse zu thematisieren. Diskurs („D.“) sei hier relativ weit verstanden im Sinne der Zusammenfassung von Ute Gerhard, Jürgen Link und Rolf Parr, die sich hier insbesondere auf Michel Foucaults Theoriebildung beziehen:

> Schließlich sprechen von D. all jene seit den 1960er Jahren aufgetretenen Denkrichtungen, die die […] Materialität sowie die Macht- und Subjekteffekte von historisch je spezifischen Aussageformationen behandeln. Diese DT. [Diskurstheorien; F. Th. G.] fassen D.e im strikten Sinne als materielle Produktionsinstrumente auf, mit denen auf geregelte Weise soziale Gegenstände wie ‚Wahnsinn‘ […], ‚Sexualität‘ […], ‚Normalität‘ […] und die ihnen entsprechenden Subjektivitäten produziert werden. (Gerhard/Link/Parr 2008: 133)

Ein wichtiger Schritt war die Öffnung für sogenannte ‚Themenkurse‘. Dies geschah unter anderem aus an der Universität Göteborg gesammelten positiven Erfahrungen mit den eigens entwickelten Seminaren über „Frauenliteratur“, „Die Großstadt in Literatur und Film am Beispiel Berlins“ bzw. „Großstadt und Mensch am Beispiel Berlins“.

Die entsprechende Änderung des Curriculums hatte auch zur Folge, dass die Progression zwischen A- und C-Kurs deutlicher wurde: Während im A-Kurs eine Sensibilisierung für literaturwissenschaftliche Fragestellungen stattfindet und im B-Kurs ein literaturgeschichtlicher Überblick erarbeitet wird, findet im C-Kurs nun eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem Thema und den damit verbundenen Diskursen über die Zeiten hinweg statt. Ein weiterer Vorteil

von Themenkursen liegt nicht zuletzt in der Attraktivität für internationale, insbesondere Erasmus+-Studierende, die häufig mit Lehrveranstaltungen dieser Art vertraut sind. Angesichts des vergleichsweise begrenzten Lehrangebots scheint dies in besonderem Maße geboten zu sein.

Im Anschluss an eine Übergangsphase wurde das Curriculum zum Herbstsemester 2018 geändert, so dass das Konzept der Themenkurse auch im Fach *Tyska* in Uppsala offiziell eingeführt war.

4. *Flucht und Migration:* Konzept und Durchführung

Im Rahmen der Tagung zum Thema „Zugehörigkeiten" (vgl. Altmayer/von Maltzan/Zabel (Hrsg.) 2020), die 2018 in Leipzig stattfand, ergab sich die Zusammenarbeit mit Almut Hille, Simone Schiedermair und Carlotta von Maltzan, die an ihren jeweiligen Universitäten ein gemeinsam erarbeitetes Seminar zum Thema „Flucht und Migration" durchführten. Entsprechende Seminarreihen sollten 2018 auch an Universitäten in Belgrad und Ljubljana stattfinden (vgl. Hille/Schiedermair 2018: [3]); dies erwies sich jedoch als nicht realisierbar.

In Uppsala wurde das Seminar in angepasster Form erstmals im Frühjahrssemester 2019 erteilt; interessant daran erschienen unter anderem die Vergleichsmöglichkeiten, die sich aus der zumindest potenziellen Vernetzung der verschiedenen Standorte ergaben. Bis zum Herbstsemester (*ht*) 2021 wurde das Seminar mittlerweile von drei weiteren Kolleginnen geleitet, so dass in den Auswertungen auf breitere Erfahrungen zurückgegriffen werden kann.

Das Uppsalienser Curriculum und dessen Ziele wurden in Abschnitt 2 referiert; unabhängig davon formulieren Hille und Schiedermair „neben der Förderung von Diskursfähigkeit als übergreifender Zielsetzung" folgende Lehr-/Lernziele bzw. zu erreichende Kompetenzen:

- 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 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 Aushandlung in (Klein-)Gruppen;

– Reflexion der ‚Lektürearbeit';
– ggf. didaktisch-methodische Reflexion der ‚Lektürearbeit' und verschiedener Lesestrategien (Hille/Schiedermair 2018: [6], Hervorh. i. O.).

Wesentlich für die Erfüllung des Uppsalienser Curriculums sind insbesondere der dritte und der vierte Punkt, zumal es hier um literaturwissenschaftliche Aspekte im engeren Sinne geht.

An allen Standorten waren zunächst einmal folgende (Primär-)Texte zu lesen, die hier alphabetisch aufgelistet werden:

Hans Magnus Enzensberger (*1929): *Die große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen. Mit einer Fußnote ‚Über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd'* (1994),
Jenny Erpenbeck (*1967): *Gehen, ging, gegangen. Roman* (2015),
Sherko Fatah (*1964): *Das dunkle Schiff. Roman* (2008),
Christoph Keller (*1959): *Übers Meer. Roman* (2013),
Maxi Obexer (*1970): *Wenn gefährliche Hunde lachen. Roman* (2011),
Julya Rabinowich (*1970): *Dazwischen: Ich* (2016).

Um die Studierenden nicht zu überlasten, aber dennoch die Auflagen des Curriculums zu erfüllen, wurden zur Vorbereitung Schlüsselpassagen angegeben, die auf jeden Fall zu lesen waren. Nach Möglichkeit sollten die Texte jedoch vollständig gelesen werden – eine Forderung, die nur bedingt realistisch erscheint.

Einen möglichen Eingang zu allen Texten bietet das Konzept der ‚Zugehörigkeit', das die Sozialanthropologin Joanna Pfaff-Czarnecka in ihrem Essay *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung* (2012) entwirft. Pfaff-Czarneckas Konzept stellt insofern einen wichtigen theoretischen, allerdings nicht literaturtheoretischen, sondern soziologischen bzw. sozialanthropologischen Rahmen dar, der zu Beginn des Seminars gemeinsam erarbeitet wird. ‚Zugehörigkeit' knüpft konzeptuell an den maßgeblich von Judith Butler geprägten Begriff ‚belonging' an, geht aber entscheidend darüber hinaus, zumal Pfaff-Czarnecka „interessante Reibungen zwischen ‚Identität' und ‚Belonging'" erkennt,

> weshalb die beiden Begriffe nicht synonym verwendet werden sollen. Man kann sich mit etwas identifizieren, sich jedoch nicht zugehörig fühlen, vor allem dann, wenn die Insider einem die volle Zugehörigkeit verwehren […]. Andererseits kann man sich akzeptiert und zugehörig fühlen, jedoch nicht voll identifizieren. […] ‚Belonging' fokussiert nicht auf das Empfinden der Gleichartigkeit unter den Mitgliedern eines Kollektivs, sondern vielmehr auf das gegenseitige Aufeinanderbezugnehmen, auf gemeinsame Wissensvorräte, auf gemeinsame Zielsetzungen […] sowie auf das Teilen des Empfindens eines gemeinsamen Schicksals. (Pfaff-Czarnecka 2012: 26)

Zugehörigkeit definiert Pfaff-Czarnecka zusammenfassend als

> eine emotionsgeladene soziale Verortung, die durch das Wechselspiel (1) der Wahrnehmungen und der Performanz der Gemeinsamkeit, (2) der sozialen Beziehungen der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen Anbindungen oder auch Anhaftungen entsteht. Es handelt sich um eine zentrale und komplexe Dimension menschlicher Existenz, die in der Alltagswelt einfach gefühlt und zugleich nachhaltig verunsichert, herausgefordert und leidenschaftlich verteidigt wird. (Pfaff-Czarnecka 2012: 12)

In diesem Zusammenhang betonen Hille und Schiedermair den „Einblick in die Dynamiken von Zugehörigkeitsprozessen, i. e. in die unterschiedlichen Grade an Flexibilität, die sich mit unterschiedlichen Kategorien von Zugehörigkeit verbinden" (Hille/Schiedermair 2018: [3]). Es können sich also „Mehrfachzugehörigkeiten" ergeben (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: insbesondere 53ff.), wobei Pfaff-Czarnecka hier von einem Ansatz von Craig Calhoun (2003) und Ulrike M. Vieten (2006) ausgeht, die von ‚multiple belonging' sprechen. Diesem Ansatz

> liegt die Einsicht zugrunde, dass Menschen im Verlauf ihres Lebens gleichzeitig und nacheinander in unterschiedlichen kollektiven Einbindungen leben und Grenzüberschreitungen vornehmen. Manche kollektiven Einbindungen sind – in der Regel – angeboren (Familie), andere erworben (Berufsgruppe). Manche sind zwingender (Familie, Religion) als andere (Hobby-Vereine). Manche Zugehörigkeiten sind leichter zu erlangen als andere (Stellenwechsel vs. religiöse Konversion oder eine neue Staatsbürgerschaft), und manche Mitgliedschaften sind leichter abzulegen als andere (Austritt aus einem Hobby-Verein vs. aus einer Sekte). Manche Kategorien der Zugehörigkeit können einander verstärken (WASP – White Anglosaxon Protestant); andere zumindest Irritationen hervorrufen (Islamischer Glaube – Leipzigerin). (Pfaff-Czarnecka 2012: 53)

Im Zusammenhang der „Mehrfachzugehörigkeiten" unterscheidet Pfaff-Czarnecka vier „wichtige Konstellationen":

- multiple ethnische und/oder nationale Bezüge;
- sequenzielle Zugehörigkeit (Altersklassen); biographische Übergänge/Statuspassagen;
- Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Typen von An-/Einbindung; Familie, Freundschaft, Nachbarschaft, Schule, Freizeitverein, religiöse Organisation, Arbeitsstätte;
- Zugehörigkeiten unterschiedlicher Reichweite: Familie, Ethnizität, Nation, Welt (Pfaff-Czarnecka 2012: 53f.).

Zumindest erwähnt sei hier der Aspekt der ‚biographischen Navigation' (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 57ff.); diese „besteht in fortwährenden bewussten und unbewussten Ich-Konstruktionen, Neu-Orientierungen, Aushandlungen und Positionierungen" (ebd.: 58); eine wichtige Rolle spielen dabei sog. „Statuspassagen: Ich verlasse die Schule, werde Student, oder ergreife einen Beruf" (ebd.: 59).

Sämtliche der genannten Aspekte besitzen Relevanz für die Analyse und Interpretation der Primärtexte, zumal sie im Kontext der literarischen Darstellung insbesondere biographischer Entwicklungen der Protagonist*innen Bedeutung haben. Vor diesem Hintergrund sind auch die Leitfragen zu sehen, die vor der jeweiligen Seminarsitzung vorzubereiten waren. Während die Fragen in Berlin und Jena in Partner- bzw. Kleingruppenarbeit bearbeitet und die Ergebnisse schriftlich zusammengefasst wurden (vgl. Hille/Schiedermair 2018: [7]), war und ist dies in Uppsala nicht verpflichtend. Die Leitfragen stellen hier vielmehr den Eingang in das Unterrichtsgespräch dar, das den Kern der Lehrveranstaltung bildet. Im Folgenden werden einige Beispiele für die von Hille und Schiedermair vorgeschlagenen Fragen zitiert,[3] wobei die Fragen geringfügig angepasst wurden, insbesondere im Hinblick auf die in Schweden übliche Anredeform:

Julya Rabinowich, *Dazwischen: Ich:*

Bitte geht bei den Fragen 1–3 schrittweise vor.

1. Lest den ersten Abschnitt des Textes.
   Wie beschreibt die Ich-Erzählerin den Ort ihrer Herkunft?
   Was bedeuten „Überall" und „Nirgendwo"?
   Was vermutet Ihr: Woher kommt die Ich-Erzählerin? Begründet Eure Vermutung.
2. Lest den Text weiter bis S. 15.
   Beschreibt die Stimmung, die Madinas Erzählung erzeugt, mit drei bis fünf Adjektiven.
   Markiert im Text die Sätze, die zu dieser Stimmung besonders beitragen.
3. Lest den Text zu Ende.
   Wie beschreibt Madina das Verhältnis zwischen sich und ihrem Vater?
   Wie beschreibt sie ihre eigene Position im neuen Land?
4. Welche Bedeutung haben die Verben „gehen – zurückbleiben – ankommen – wandern – kreuzen – kriechen – jagen" in Madinas Erinnerung an die Flucht? (S. 34–37)

[3] Almut Hille und Simone Schiedermair danke ich herzlich für die Überlassung der von ihnen vorgeschlagenen Leitfragen/Arbeitsblätter im Dezember 2018.

5. Wem oder was fühlt Madina sich am meisten zugehörig: ihrer Familie (Mutter, Vater, Rami, Oma, Tante Amina), ihrer früheren Freundin Mori, ihrer neuen Freundin Laura, dem neuen Land oder dem alten Land?
   Begründet Eure Meinung.
6. Welche Gefühle löst der Satz „Wir gehören jetzt schon fast dazu." (S. 200) in Madina aus?
   Verändern sie sich im weiteren Verlauf des Textes?

Sherko Fatah, *Das dunkle Schiff:*

1. Lest den Prolog (S. 5–7). Wie ist die Stimmung? Schreibt fünf Stichwörter auf.
2. Was passiert im Prolog?
3. Lest alle Textauszüge. Welcher Textauszug lässt sich besonders gut auf das Konzept der ‚Zugehörigkeiten' beziehen? Begründet Euren Vorschlag bzw. Eure Auswahl.
4. Lest die Seiten 356–361. Was wird hier über Zugehörigkeiten (Vergangenheit – Gegenwart, Irak – Berlin usw.) ausgesagt? Wie wird dies im Text zum Ausdruck gebracht? Fällt Euch an der Form etwas auf?

Christoph Keller, *Übers Meer:*

1. Lest die ersten Seiten über die Figur Abdoulaye Touré (S. 67–71). Warum antwortet Abdoulaye Touré dem Kommissar nicht? Warum erzählt er ihm seine Geschichte nicht?
   Wem erzählt Abdoulaye seine Geschichte?
   Warum fühlt sich Abdoulaye dem Mittelmeer zugehörig?
2. Welche Bedeutung hat die französische Sprache für Abdoulayes Erzählung?
3. Lest den Textausschnitt auf den Seiten 276–279.
   Welche Zugehörigkeiten, Verbindungen, Abgrenzungen bzw. Zuschreibungen werden thematisiert?
   Wie werden sie thematisiert (z. B. durch Vergleiche, Gegensätze)? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet? Nennt Beispiele und kommentiert diese kurz.

Wenigstens auf den ersten Blick zielen die Fragen nur bedingt auf die literaturwissenschaftlichen Kompetenzen, wie sie das Uppsalienser Curriculum primär fordert. Dennoch wurden die Fragen in der ersten Durchführung des Seminars weitgehend übernommen. Diese Herangehensweise ist als Einstieg vor allem interessant, weil die Studierenden zunächst einmal von den Texten selbst ausgehen und somit mit Phänomenen und ggf. auch mit Diskursen konfrontiert werden, die nur mit literaturwissenschaftlichen Begriffen adäquat beschrieben werden können. Den Studierenden wird also zugleich der Sinn literaturwissenschaftlicher Begriffsbildung klar, nämlich etwas, was sie erkennen, explizit und exakt

benennen zu können. Somit werden die Begriffe nicht isoliert vermittelt, sondern im konkreten Kontext.

In Uppsala ergaben sich für das Seminar einige ortsspezifische Herausforderungen, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden:

- die Lehrveranstaltung liegt im 3. Fachsemester und damit auf Bachelor- und nicht auf Masterniveau;
- das Curriculum verlangt eine größere historische Perspektive und eine größere Breite im Hinblick auf Gattungen;
- an die Texte ist eine Genderperspektive anzulegen;
- in Uppsala werden traditionell Ganzschriften gelesen;
- die vergleichsweise hohen Preise der gebundenen Bücher führten dazu, dass zwei Texte nicht verpflichtend gelesen werden konnten.

Zu konkreten Anpassungen im Vorfeld führte vor allem der zweite Punkt: In einem Seminar, das auf 10 Doppelsitzungen à 90 Minuten ausgelegt ist, gilt es, Schwerpunkte zu setzen und ansonsten exemplarisch zu arbeiten. Die historische Breite wurde zumindest im Rahmen der ersten Durchführung des Seminars um ausgewählte Gedichte aus dem Dreißigjährigen Krieg, insbesondere Sonette von Andreas Gryphius (1616–1664), sowie einen Rekurs auf Wolfgang Borcherts (1921–1947) im A-Kurs gelesenes Drama *Draußen vor der Tür* (1947) gewährleistet; ebenfalls zusätzlich aufgenommen wurde der Roman *Flucht in den Norden* (1934) von Klaus Mann (1906–1949).

5. Auswertung(en)

Das Seminar wurde seit dem Frühjahrssemester 2019 in jedem Semester erteilt, bis zum Herbstsemester 2021 also insgesamt sechs Mal. Die Teilnehmer*innenzahlen lagen bei 1–8, meist handelte es sich um schwedische Muttersprachler*innen. Die Auswertung der ersten Lehrveranstaltung, die von zwei Studierenden besucht wurde, fiel sehr positiv aus.[4] Den Studierenden wurde aufgrund des neuen Konzepts deutlicher als in früheren Lehrveranstaltungen, welche Beziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft zumindest bestehen können – damit ist keineswegs eine vereinfachte ‚Spiegelung' gesellschaftlicher Verhältnisse durch Literatur gemeint – und welche Funktion Literatur im Rahmen des Studiums von *Tyska* bzw. von Sprachen überhaupt haben kann, zumal auch Fragen der Literarizität diskutiert wurden, die Aspekte wie Multiperspektivität einschlossen.

[4] Vgl. Frank Thomas Grub: *Kursrapport Tyska C – Litteraturvetenskap: temakurs*, vt 2019.

Die positive Wahrnehmung der Studierenden setzt sich auch in den weiteren Seminaren fort, die von Liliana Mitrache (Herbstsemester 2019, Frühjahrssemester 2020), Andrea Meixner (Herbstsemester 2020, Frühjahrssemester 2021) und Helga Müllneritsch (Herbstsemester 2021) geleitet wurden.[5] Liliana Mitrache, die die Studierenden die einzelnen Bücher präsentieren ließ,[6] hält Folgendes fest:

> Pfaff-Czarnecka war ein guter theoretischer Ausgangspunkt, der auch durchgehend bei der Analyse der Bücher geholfen hat. Enzensberger hat auch zu anregenden Diskussionen geführt. Beide Bücher haben eine gute Basis gebildet, auf die man immer zurückkommen konnte bei der Analyse der Romane. Die Bücherauswahl war sehr gelungen, mit einer abwechslungsreichen Präsentation der Thematik, die auch von den Studenten sehr geschätzt wurde. Da die Hauptdarsteller [sic!] sowohl männlich, als auch weiblich waren, wurden auch unterschiedliche Fragen gestellt und kommentiert. Gut angekommen bei den Studenten sind u. a. Klaus Mann, Maxi Obexer, aber nicht nur. Geschätzt wurde „Das dunkle Schiff" von Sherko Fatah, weil die Geschichte des jungen Kerim auch nach seinem Ankommen in Deutschland beschrieben wird. […] (E-Mail Liliana Mitrache, 03.09.2021).

Andrea Meixner hält im Anschluss an das Herbstsemester 2020 fest:

> *Unfortunately, the one student that took part in this course did not use the opportunity to fill out the online evaluation form. However, we included a rather detailed evaluation/feedback phase into our closing discussion. The following points are taken from the notes that I took during that discussion. Working on our seminar literature and the underlying subject together was very rewarding for the student, with extremely engaging, open discussions, a good and supportive course atmosphere and rich insights along the way. The student could not think of any weaknesses and said that he/she was extremely satisfied with the course, but did point out small suggestions for possible further improvement.*

„Strengths" according to students

- Content: The student expressed surprise at how much the course helped him/her progress both in terms of dealing with German literature and in reflecting about the topics at hand. This, according to him/her, became possible through our multidimensional approaches to the various novels

[5] Den Kolleginnen Andrea Meixner, Liliana Mitrache und Helga Müllneritsch sei herzlich für das Zurverfügungstellen der Auswertungen, die Einschätzungen zum Seminar und die Genehmigung zum Zitieren der entsprechenden Dokumente gedankt.

[6] Vgl. Liliana Mitrache: *Kursrapport Litteraturkurs C. Flykt och Migration*, ht2019.

as well as through the application of secondary literature on migration to these novels. The student pointed out that the various texts on the syllabus worked well together to allow a broad overview as well as in depth examinations of the subject. He/She also found the choice of novels and secondary literature very stimulating and well-balanced.

- Atmosphere: The student enjoyed the good, supportive atmosphere during the discussions with the teacher and felt that his/her opinions and ideas were taken seriously and he/she was given the opportunity to influence the directions in which our discussions were going. He/She felt that it was always okay to try out ideas
- Teaching methods/teacher personality: The student was very satisfied with the way the teacher handled the one-on-one teaching situation and liked the way the teacher set up the meetings and discussions

„Weaknesses" according to students

- The student pointed out that as rewarding as the reading in this course was, there was quite a lot of reading to be done. Also, an additional list of literature for further reading could be interesting for future students."[7]

Weiter heißt es unter „**Comments from course director/teachers on the implementation and outcome of the course**":

> *Taking into account that we were in a one-on-one teaching situation during the entire semester, I myself am surprised at how rewarding the classroom discussions actually were – not least for me as a teacher. The student came to our meetings extremely well-prepared and was not afraid to try out different lines of thought when approaching the literature at hand – he/she seemed to appreciate the open approach I took to our discussions and the freedom they got to explore what they found particularly interesting about the texts and topics. Altogether, this course was a definite success – certainly thanks to an interesting syllabus and appropriate teaching methods for this kind of teaching situation in parts, but especially thanks to a student who made the most of this situation and contributed a lot to our meetings themselves* (ebd.).

Im Hinblick auf mögliche Veränderungen schlägt Meixner „an additional reading list with secondary literature on the topic" (ebd.) vor. Meixners Zusammenfassung im Anschluss an das folgende Semester fällt ähnlich aus:

> *Out of the five students that participated in the course, only 3 filled out the online form. Unfortunately, this makes the evaluation results less reliable than they could have been, but I think that they still show a good general picture*[.]

[7] Andrea Meixner: *Course report Temakurs Litteratur och migration*. Autumn 2020, Hervorh. i. O.

All students who responded were very satisfied with the course generally, and they give good or very good feedback on course structure and workload as well. Their feedback on the course atmosphere is slightly lower, with two students answering that they were rather happy with it, one saying it was only „okay".

„Strengths" according to students

- Content: One student writes that they really liked the literature we worked with[.]
- Teaching style: One student highlights the reading questions that were provided with each text to make the reading easier. One student also says that the teacher did a good job encouraging discussions (see context below).

„Weaknesses" according to students

- One student mentions that there was sometimes not enough time to read the novels and recommends adjusting the intervals between classes.
- One student brings up the unequal participation of the students in course discussion and states that not all got equally involved. They point out that the teacher did all that could be done to improve this, but that maybe the number of participants was too low for an engaging discussion under some circumstances.[8]

Meixners Nachfolgerin Helga Müllneritsch schreibt:

The students were happy with the course overall, with one student mentioning that it had been ‚the most interesting literature course at the university'. All students agreed that they found the course literature ‚very good' (4 students) or ‚good' (1 student). With regards to the structure of the course, all agreed that it was ‚good', but two students mentioned that they had to rush to read the literature due to time constraints. Three students were ‚very happy' and two ‚happy' with the course format, while the course objectives and criteria were communicated ‚very clearly' (3) and ‚clearly' (2). Four students agreed that the course atmosphere was ‚very good', with one mentioning the interesting and valuable discussions in the seminars; one student found the course atmosphere to be ‚good'. Support from the lecturer was mentioned to be ‚very good', with one student pointing out that the lecturer had provided ‚fantastic support and motivation', while one student found the support ‚good'. Four students mentioned that the course had exceeded their expectations, with two pointing out that the text selection was ‚very good'. All students agreed that they found the course topic, chosen literature and the discussions in the course a very strong positive point. One student suggested that the more difficult texts could be read in the beginning; three students would have liked more time to read the texts and one student would have appreciated a bigger segment on scholarly writing.

[8] Andrea Meixner: *Course report Temakurs Litteratur och migration*. Spring 2021, Hervorh. i. O.

„Strengths“ according to students

- Content: Most students liked the selected literature very much and found the topic very interesting.
- Teaching style / Teacher personality: All of the students were happy with the teaching style and the support provided by the lecturer. One pointed out specifically that the lecturer provided very good support and motivation.
- Course structure/format: Students mentioned that the course structure and format were good, as well as the speed in which the course progressed. One student pointed out the value of the presentations held by each student.
- Course atmosphere: All students were happy with the course atmosphere, with one pointing out the value of the discussions.

„Weaknesses“ according to students

- Two students pointed out that it was difficult to prepare one book or text per week. One student suggested that the more work-intensive texts could be read at the beginning of the seminar.
- One student mentioned it would have been helpful to have more support regarding essay-writing.[9]

Abschließend seien – stellvertretend und repräsentativ auch für die vorhergehenden Auswertungen – Müllneritschs eigene Kommentare und Verbesserungsvorschläge zitiert:

„Comments from course director/teachers on the implementation and outcome of the course

Student engagement and performance was extremely good. The students were responsive and contributed to an open and pleasant atmosphere. Due to the nature of the topic, the students worked towards a critical understanding of the literary texts studied, and actively applied a theoretical framework on the texts.

In general, the students' performance was exceptionally good. They came to class well-prepared and engaged well with the literature. Although and maybe because the course literature was not always easy to digest, the students stood up to the challenge and put themselves out there discussing a difficult topic. It was not only valuable for the students, but also for the lecturer.

[9] Helga Müllneritsch: *Course report „Skönlitteratur II / Temakurs: Flucht und Migration“*. Autumn 2021, Hervorh. i. O.

Proposed changes/comments/measures

- The issues with the high amount of reading over a too short amount of time has been solved through timetable. The students have now a week in between classes to prepare.
- Due to the longer time period between classes, it will not be necessary to re-arrange the texts.
- In addition to the general support regarding essay writing, the students will be able to book a one-to-one slot to discuss their essay ideas and ask for support in the next semester (ebd.).

Selbstverständlich sind die verschiedenen Umsetzungen des Seminars nur bedingt miteinander vergleichbar; dies hängt bereits mit den variierenden Lehrenden zusammen, aber auch mit den schwankenden Studierendenzahlen und den unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Studierenden selbst mitbrachten. Wie an den verschiedenen Formen der oben zitierten Evaluationen deutlich wird, steht es den Kolleg*innen außerdem frei, verschiedene Formulare für die Auswertung zu verwenden bzw. selbst zu entwerfen.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich vor allem drei Aspekte erkennen, die Konstanten bilden: (1) Das Thema und die Lektüreauswahl wurden als besonders interessant und relevant empfunden und führten zu einem besonders hohen Engagement seitens der Studierenden. (2) Die Studierenden begrüßten die Arbeit mit Leitfragen und damit mit einer Form der geleiteten Vorbereitung, die in Uppsala bisher lediglich im A- und im B-Kurs praktiziert worden war. (3) Dagegen wurde der Umfang der Lektüre im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit als Belastung, teilweise auch schlicht als Überlastung empfunden. Dies wirft die Frage nach dem Verhältnis von Tiefe zu Breite auf, wobei das Seminar in den Uppsalienser Umsetzungen *de facto* auf Breite angelegt war. Hier stellt sich die Frage nach dem Sinn der Lektüre von Ganzschriften – und zwar insbesondere im Verhältnis zu den vermittelnden Kompetenzen. Dass die Lektüre von Ganzschriften an sich einen Mehrwert darstellen kann, steht außer Frage. Diese idealistische Erkenntnis taugt jedoch nur bedingt als Grundlage für die Formulierung curricularer Vorgaben. Hille und Schiedermair stellen im Zusammenhang mit der Lektüre von Auszügen fest:

> Diskurse bzw. Ausschnitte aus Diskursen (und nur solche können – in der Regel thematisch fokussiert – in Lehre und Unterricht präsentiert und wahrgenommen werden) sind nur anhand mehrerer Texte, die einander in entsprechenden Lehr- und Lernarrangements wechselseitig Bedeutungen zuweisen, zu erschließen. Wenn man sich in Lehre und Unterricht nicht (immer) auf kürzere Sachtexte, Kurzgeschichten, Lyrik, Minidramen u. ä. beschränken möchte, die miteinander ‚ins Spiel' gebracht werden, bzw. wenn man nicht

> über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügt, um mit den Lernenden auch längere Texte, etwa Romane, im Ganzen zu lesen, ist die Arbeit mit Textauszügen eine durchaus sinnvolle Option. Mehrere Romane etwa können in den meisten Lehr- und Lernzusammenhängen von Deutsch als Fremdsprache, im Unterricht in einzelnen Schulhalbjahren oder in der Lehre in einzelnen Hochschulsemestern, kaum komplett gelesen werden. Insofern bleibt nur die Lektüre von Textauszügen, will man die Lernenden bzw. Studierenden dennoch an längere Texte heranführen und sie ermuntern, diese weiter zu lesen und ihre (sich verändernden) Positionen in Diskursen zu beobachten. (Hille/ Schiedermair 2018: [5])

Das Seminar setzt im Hinblick auf die Thematisierung gesellschaftlicher Diskurse bewusst auf Breite, so dass ein Spektrum von Diskursen erkannt und erschlossen werden kann. Das gilt auf einer Metaebene auch für Diskurse, die den Literaturbetrieb und das literarische Leben in den deutschsprachigen Ländern prägen; so wurden unter anderem auch Fragen nach dem Verlagswesen thematisiert und diskutiert.

6. Schlussbemerkungen – Ausblick

Dass ein Seminar so positiv evaluiert wird, ist erfreulich, sollte jedoch nicht den Blick für Entwicklungsmöglichkeiten verstellen. Die kritische Reflexion der Frage, inwiefern mit Auszügen gearbeitet werden kann/soll/darf, wurde bereits thematisiert. Systematisch und in höherem Maße mit einbezogen werden sollte aber auch Sekundärliteratur einschließlich Rezensionen. Wünschenswert wäre eine stärkere Verzahnung mit anderen ‚Teilkursen', insbesondere dem sprachwissenschaftlichen ‚Teilkurs'; hier könnten beispielsweise aktuelle Diskurse im Kontext von ‚Flucht und Migration' in anderen Medien aus den deutschsprachigen Ländern behandelt werden. Zudem arbeiten verschiedene Disziplinen mit unterschiedlichen Diskursbegriffen, so dass auch der Diskursbegriff selbst immer wieder zum Thema gemacht werden sollte.

Das größte Potenzial liegt aber in den Möglichkeiten der Zusammenarbeit über den kollegialen Austausch hinaus: Finden Lehrveranstaltungen tatsächlich zeitlich parallel statt, können die Studierendengruppen in Kontakt miteinander gebracht werden und sich auch unabhängig von institutionalisierten Unterrichtssituationen über die Inhalte austauschen. Hierin bestünde auch ein Mehrwert für die Vermittlung von Sprachfertigkeitskompetenzen.

Mittelfristig könnte ein internationales Benchmark-Projekt entstehen; doch bereits das gemeinsame Nachdenken über die verschiedenen Erfahrungen

kann als Erfolg betrachtet werden. Die obenstehenden Fragen sind möglicherweise für mehrere Standorte relevant und gelten – zumindest in Uppsala – unabhängig vom jeweiligen Thema für alle ‚Themenkurse'. In diesem Sinne kam und kommt dem Seminar über ‚Flucht und Migration' durchaus eine Schlüsselrolle für die Weiterentwicklung bestehender Curricula zu, nicht zuletzt auch im Hinblick auf demokratiebezogene Lehr-/Lernprozesse (vgl. dazu beispielsweise das neue Forschungsprogramm *Demokrati och högre utbildning* an der Universität Uppsala).[10] Das Thema selbst wird in seiner Varianz stets aktuell bleiben, wie auch die dramatische Entwicklung in der Ukraine seit dem 24. Februar 2022 beweist.

Literatur

Primärliteratur

Borchert, Wolfgang (1960): Draußen vor der Tür. Gütersloh: Bertelsmann-Lesering.

Enzensberger, Hans Magnus (1994): Die große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen. Mit einer Fußnote ‚Über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd'. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Erpenbeck, Jenny (2015): Gehen, ging, gegangen. Roman. München: Albrecht Knaus Verlag. / Taschenbuchausgabe: München: Penguin Verlag.

Fatah, Sherko (2008): Das dunkle Schiff. Roman. Salzburg/Wien: Jung und Jung.

Gryphius, Andreas (1987): Tränen des Vaterlandes. Anno 1636; Es ist alles eitel. In: Gryphius, Andreas: Werke in einem Band. Ausgewählt und eingeleitet von Marian Szyrocki. 6. Auflage. Berlin (DDR)/Weimar: Aufbau-Verlag (Bibliothek Deutscher Klassiker; hrsg. von den Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar), S. 3–5.

Keller, Christoph (2013): Übers Meer. Roman. Zürich: Rotpunktverlag.

Mann, Klaus (1934): Flucht in den Norden. Roman. Amsterdam: Querido Verlag. / Taschenbuchausgabe: Erweiterte Neuausgabe. Mit einem Nachwort von Uwe Naumann. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003 und öfters.

Obexer, Maxi (2011): Wenn gefährliche Hunde lachen. Roman. Wien/Bozen: Folio Verlag (Transfer Bibliothek).

Rabinowich, Julya (2016): Dazwischen: Ich. München: Carl Hanser Verlag.

[10] https://www.uu.se/forskning/starka-forskningsmiljoer-och-forskningsomraden/dohu/ [31.03.2022].

Sekundärliteratur

Altmayer, Claus / von Maltzan, Carlotta / Zabel, Rebecca (Hrsg.) (2020): Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Schriften des Herder-Instituts; 15).

Askling, Berit / Christiansson, Ulf / Foss-Fridlizius, Rita: Livslångt lärande som idé och praktik. Stockholm: Högskoleverket, Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R.

Bjursell, Cecilia (2020): Tre perspektiv på livslångt lärande. [o. O.]: ENCELL – Nationellt centrum för livslångt lärande, Rapport 1 (2020).

Calhoun, Craig (2003): ‚Belonging' in the cosmopolitan imaginary. In: Ethnicities 3, S. 531–568.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (1973): Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Fredriksson, Christine / Rosén, Christina (2020): Die DaF-Lehrrausbildung in Schweden – Zwischen Pädagogik, Fachstudium, Sprachdidaktik und Praxis. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25, 1, S. 705–724.

Gerhard, Ute / Link, Jürgen / Parr, Rolf (2008): Diskurs und Diskurstheorien. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 133–135.

Grub, Frank Thomas (2009): „Ich lese Deutsch". Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen), S. 213–221; auch online unter: http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2009/Sprachpraxis_auszug.pdf [31.03.2022].

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2018): Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender. In: eDUSA 13, 1 (2018) https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2018-Hille-Schiedermair.pdf [31.03.2022].

Kissel, Hansjörg (2013): Deutschlehrer-Mangel nimmt bizarre Ausmaße an. http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2108&artikel=5624131 [13.09.2017; nicht mehr online].

Nyhlén, Lars-Olof (2003): Die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Schweden. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV, 2 (2003), S. 25–29.

OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein (Das Politische als Kommunikation; 3).

Skolverket (1999): Det livslånga och livsvida lärandet. Stockholm: Skolverket/ Liber Distribution Publikationstjänst.

Uppsala universitet (2018): Kursplan för Tyska C 1, inrättad 2006–11–16, reviderad 2018–10–31. https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=38914&lasar=21%2F22&typ=1 [31.03.2022]

Vieten, Ulrike M. (2006): „Out in the Blue of Europe". Modernist cosmopolitan identity and the deterriorialization of belonging. In: Kanabirän, Kalpaba / Yuval-Davis, Nira / Ulrike M. Vieten (Hrsg.): Boundaries, identities and belonging. Special issue of Patterns of Predjudice 40/3, S. 259–279.

Auswertungen [in Schweden öffentlich zugänglich, jedoch nicht publiziert]

Grub, Frank Thomas (2019): Kursrapport Tyska C – Litteraturvetenskap: temakurs.

Meixner, Andrea (2020): Course report „Temakurs Litteratur och migration".

Meixner, Andrea (2021): Course report Temakurs Litteratur och migration.

Mitrache, Liliana (2019): Kursrapport Litteraturkurs C. Flykt och Migration.

Mitrache, Liliana (2021): E-Mail an den Verf., 03.09.2021.

Müllneritsch, Helga (2021): Course report „Skönlitteratur II / Temakurs: Flucht und Migration".

Michael Ewert

Neuere diskurstheoretische Konzepte im Lichte der literarischen Hermeneutik. Mit einem didaktischen Vorschlag

1. Diskurstheoretische Konzepte und literarische Hermeneutik

Sowohl auf der theoretischen als auch auf der lehr- und unterrichtspraktischen Ebene hat die literatur- und kulturwissenschaftliche Diskussion im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch Almut Hille und Simone Schiedermair vielfältige fruchtbare Impulse gewonnen. Wie ihren vorangehenden Bandherausgaben (u. a. Hille/Langer 2013, Hille/Badstübner-Kitzig 2015, Schiedermair 2017, 2018, Hille/Völkel 2020, Hille/Schiedermair 2021) gebührt auch dem vorliegenden Titel das Verdienst, zur Überwindung des meist auf falschen Unmittelbarkeiten beruhenden Modells „Landeskunde" beizutragen und auf der Basis theoretischer Grundlagen ideenreiche Unterrichtsvorschläge zu bieten. Als Ganzer bekräftigt der Sammelband die Forderung nach „Ausarbeitung eines geeigneten Diskursbegriff[s] […], der eine kritische, differenzierte und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Mustern und Prozessen erlaubt und damit für Forschung, Lehre und Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache produktiv ist" (Schiedermair 2018: 10f.). In Auseinandersetzung mit diesem Programm und im Interesse einer Methodenvielfalt bzw. Diskurspluralität wird im Folgenden eine Alternative vorgestellt, um eine weiterführende Diskussion zu eröffnen.

Begriffs- und theoriegeschichtlich bewegt sich der eingeforderte Diskursbegriff in einem weithin unübersichtlichen Feld von Bedeutungen; eine allgemeinverbindliche Bestimmung liegt nicht vor. Seit sich die Diskurstheorie Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit über zehnjähriger Verspätung gegenüber Frankreich im Umfeld des Merve-Verlags in der deutschen Theorielandschaft etablierte und die Diskursarchäologie Michel Foucaults mit älteren Theoriekonzepten auch die Dialektik und die Debatten um die Vermittlung von Widersprüchen in den Hintergrund treten ließ (vgl. Felsch 2016: 85), hat sie sich in unterschiedliche Richtungen aufgefächert und erweitert. In verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen, darunter Linguistik, Philosophie und Erzähltheorie, sind daraus sehr voneinander abweichende Modi der Begriffsverwendung hervorgegangen (vgl. Winko 2003: 463–465). Auf diskurstheoretischen Ausdifferenzierungen beruhen – grob unterschieden – vor allem folgende Ansätze: gesprächs- und konversations-

analytische Konzepte, wie sie auf dem Feld der linguistischen Pragmatik Konrad Ehlich, Jochen Rehbein und Angelika Redder vertreten; Formen der Interaktion im Sinne der von Habermas entworfenen ‚herrschaftsfreien Kommunikation'; die von Foucault angeregten „Denkrichtungen, die die Materialität sowie die Macht- und Subjekteffekte von historisch je spezifischen Aussageformationen behandeln" (Gerhard, Link, Parr 2008, 133); und schließlich medientheoretisch, feministisch, psychoanalytisch orientierte, textwissenschaftliche, interdiskurs- und intertextualitätstheoretische Weiterentwicklungen (vgl. Gerhard/Link/Parr 2008: 133–135).

Kaum übersichtlicher stellt sich die Situation auf der Ebene der Lehr- und Lernpraxis dar, wenn man Konzepte aufruft, die von der Annahme einer „diskursiven Verfasstheit sozialer Wirklichkeiten" (Schiedermair 2018: 10) ausgehen. Das Spektrum reicht von dem im Bereich Deutsch als Fremdsprache vielfach rezipierten Projekt „Erinnerungsorte", das mit Jan Assmann (1992) auf dem Nachweis beruht, dass das kulturelle Gedächtnis selbst zur geschichtsbildenden Kraft wird, soziolinguistischen („Linguistic Landscapes") und kultursemiotischen Ansätzen, dem Konzept „Symbolische Kompetenz" von Claire Kramsch, über den Vorschlag einer integrativen Landeskunde bis hin zu den von Altmayer profilierten „Kulturellen Deutungsmustern" (vgl. Schiedermair 2018: 11–19). Doch wirft die für den Fremdsprachenunterricht zum übergreifenden Lernziel erhobene „Diskursfähigkeit" (vgl. Hallet 2006; Altmayer 2016; Hille 2017) bzw. „Diskursteilhabe" (Badstübner-Kitzig 2016: 234) weiterhin Fragen auf, wie Jens Grimstein und Almut Hille resümieren: „Was sind eigentlich Diskurse? Wie können Lernende (deutschsprachige) Diskurse erschließen und an ihnen teilhaben? In welchem Verhältnis stehen Texte und Diskurse? Welche Rolle spielen (literarische) Texte für die Ausprägung einer Diskursfähigkeit […]?" (Grimstein/Hille 2018: 207).

Angesichts dessen scheint es im Hinblick auf die Literatur und ihre Vermittlung im fremdsprachenphilologischen Kontext – nur darum soll es im vorliegenden Beitrag gehen – grundsätzlich geboten, an das Verhältnis des Diskursbegriffs und der Diskurstheorien zur Texthermeneutik zu erinnern. Der Diskursbegriff ist im Bereich der Linguistik und Wissensgeschichte angesiedelt; er zielt nicht auf die Auslegung von Einzeltexten, sondern auf die konkreten Realisierungsbedingungen von sprachlichen Handlungen. Die Originalität Foucaults besteht gerade in der Verschiebung der Blickrichtung auf zugrundeliegende Strukturen. So behandelt er in seiner Monografie *Wahnsinn und Gesellschaft* (1969) und seinen großen archäologischen Büchern (1971, 1973a, 1973b) Denkordnungen und Wissensbestände, die im Kontext übergreifender Systemzusammenhänge analysiert werden. Selbst in seiner Studie über Raymond Roussel (1989) tritt das schriftstellerische Œuvre des Autors zurück hinter die Frage nach dem Status literarischer Texte in der Moderne. Generell thematisieren diskursorientierte Ansätze das Verhältnis zu anderen Diskursen, zu kulturellen Mustern, Schreibprozessen, Autorfunktionen, Kanonfragen, Gattungshierarchien, Wertungskriterien etc. (vgl. Winko 2003, 463).

Zwar wird in der germanistischen Literaturwissenschaft die philologische Basis des Fachs nicht durchweg aufgegeben, doch bleiben die einzelnen Werke weithin außerhalb des eigentlichen Erkenntnisinteresses.

Eine sehr viel weitergehende Kritik, deren Ausführung allerdings den vorliegenden Rahmen sprengen würde, geht davon aus, dass die Literatur im Rahmen eines Diskursfeldes kein Außen mehr kennt und kein Anderes markiert, da sie selbst Teil eines sozialen und institutionellen Diskurses ist. Eine solche Form der Entindividualisierung, nach deren wissenschafts- und philosophiegeschichtlichen Wurzeln zu fragen wäre, gewinnt besonders unter den jetzigen Vorzeichen einer forcierten Technisierung und Bürokratisierung des Bildungssystems einen affirmativen Charakter, wie überhaupt system-, funktions- oder ausschließlich kommunikationstheoretisch orientierte Lesarten bei allem Erkenntnisgewinn dazu prädestiniert sind, in instrumentelle Lesarten umzuschlagen.

2. Die Individualität und Eigengesetzlichkeit der Literatur

Gerade die Individualität und Eigengesetzlichkeit der Literatur aber verdient es, wieder stärker ins Zentrum des Erkenntnis- und Analyseinteresses gerückt zu werden. Noch immer steht die Besonderheit literarischer Werke, sei es einer älteren Epoche oder der Gegenwart, ja auch weithin im Zentrum einer literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Ausbildung, die darauf abzielt, neben ästhetischen Qualitäten wie Originalität und Expressivität, Komplexität und Widerständigkeit die Historizität der betreffenden Werke zu erkennen und herauszuarbeiten. Die Offenlegung der jeweiligen Geschichtlichkeit kann jedoch nur gelingen, wenn ein Bewusstsein für den dialektischen Wechsel zwischen Einzelnem und Allgemeinem existiert. Zu bedenken ist allerdings, dass Kunst Wahrheit beansprucht, nicht Wahrhaftigkeit. So schafft auch Literatur immer ein Stück weit ihre eigenen Rahmenbedingungen, indem sie das Allgemeine negiert und als wie auch immer geartete Chiffre ein ganz Anderes aufscheinen lässt. Nicht selten vermag sie so der Zerstörungskraft sozialer Normen und technokratischer Entwicklungen etwas entgegenzuhalten.

Als grundlegend erweist sich im vorliegenden Zusammenhang eine These Peter Szondis, die noch heute Aktualität für die Literatur- und Geisteswissenschaften beanspruchen kann und auch für die Literaturdidaktik im Bereich DaF/DaZ von Bedeutung ist.[1] In seinem wegweisenden Traktat *Über philologische Erkenntnis* hält Szondi (1967: 20) fest, dass „einzig die Betrachtungsweise dem Kunstwerk ganz

[1] Der Name Peter Szondis repräsentiert, u. a. durch das nach ihm benannte Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft der Freien Universität Berlin, auch die Überwindung nationalphilologischer Konzepte.

gerecht wird, welche die Geschichte im Kunstwerk, nicht aber die, die das Kunstwerk in der Geschichte zu sehen erlaubt". Sieht man einmal davon ab, dass unter literaturgeschichtlichen Gesichtspunkten auch der letztgenannte Aspekt seine Berechtigung hat (vgl. Szondi 1967: 20), so dürfen die Texte – das ist die Kernkritik an einer Operationalisierung des Diskursbegriffs und einer Ausblendung ästhetischer Faktoren – nicht vorschnell auf wie auch immer konfigurierte Geschichtsprozesse oder Kulturzusammenhänge bezogen werden. Literarische Werke sind nämlich ebenso in der Gesellschaft verankert wie von ihr unabhängig. Gerade darin besteht der dialektische Doppelcharakter der Kunst (vgl. Adorno 1970). Überhaupt darf die Literaturwissenschaft „nicht vergessen, daß sie eine Kunstwissenschaft ist" (Szondi 1967: 30), wie auch die Größe eines literarischen Kunstwerks maßgeblich auf Faktoren beruht, die sich nicht auf soziale Umstände projizieren oder als kultureller Kontext isolieren lassen.

Szondi (1967: 10) bemängelt das Fehlen „einer epistemischen Bestimmung des Verhältnisses von Kunst und Wissenschaft" (Greif 2008: 704) und konstatiert, dass die Erkenntnis von Kunstwerken „ein anderes Wissen bedingt und ermöglicht, als es die übrigen Wissenschaften kennen". Er trifft damit eine für das Fachgebiet konstitutive Unterscheidung:

> Was die Literaturwissenschaft […] kennzeichnet, ist die unverminderte Gegenwärtigkeit auch noch der ältesten Texte. Während die Geschichtswissenschaft ihren Gegenstand, das vergangene Geschehen, aus der Ferne der Zeiten in die Gegenwart des Wissens, außerhalb dessen es nicht gegenwärtig ist, hereinholen muß und kann, ist dem philologischen Wissen immer schon die Gegenwart des Kunstwerks vorgegeben, an dem es sich stets von neuem zu bewähren hat. […] Dem philologischen Wissen ist ein dynamisches Moment eigen, nicht bloß weil es sich, wie jedes andere Wissen, durch neue Gesichtspunkte und neue Erkenntnisse ständig verändert, sondern weil es nur in der fortwährenden Konfrontation mit dem Text bestehen kann, nur in der ununterbrochenen Zurückführung des Wissens auf Erkenntnis, auf das Verstehen des dichterischen Wortes. (Szondi 1967: 10f.)

Die Präsenz der Werke stellt in der Tat ein Alleinstellungsmerkmal dar. Zur zeitlichen und kulturellen Brückenfunktion – Konrad Ehlich (1981) hat in der Textlinguistik den Terminus einer zeitlich zerdehnten Sprechsituation eingeführt – kommt die Unmittelbarkeit ästhetischer Erfahrung. In der unmittelbaren Konfrontation mit literarischen Texten bietet sich die Chance, über historische Distanzen und kulturelle Voraussetzungen hinweg in direkten Austausch mit Fremdem und geschichtlich fremd Gewordenem zu treten, Vergangenes oder Fernes zum Sprechen zu bringen, sich der inhärenten Appellwirkung auszusetzen und darauf zu reagieren. Nur Kunstwissenschaften und Philologien erlauben eine solche Form transhistorischer und -kultureller Kommunikation.

3. Zur Forschungs- und Lehrpraxis weltweit

Den meisten Lehrenden im Fach Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik sind Studierende bekannt, die eine emotionale Nähe zur Literatur ihres Herkunftslandes offenbaren, vielleicht um sich ihrer Wurzeln zu vergewissern, oder die sich für ihren Goethe, ihren Eichendorff oder ihren Rilke begeistern. Es mag als Anachronismus gelten, in diesem Zusammenhang an die Emil Staiger (1955) zugeschriebene Maxime „Begreifen, was uns ergreift" zu erinnern, da die damit verbundenen methodischen Implikationen längst obsolet sind. Doch liegt eine Pointe darin, sie unter historischen und methodischen Vorgaben gegen den Strich zu lesen. Die unmittelbare und intensive Begegnung mit Sprachkunstwerken, die von Empathie getragene Arbeit mit und an fremdsprachlichen Texten, aus der dauerhafte Vorlieben hervorgehen können – auch Ton, Rhythmus und Erinnerungsspuren gehören dazu –, kann die Basis legen für weitergehende Erkenntnisse. Dazu gehört die Einsicht, dass die Sprache über ihre Mitteilungsfunktion hinaus performativ etwas zum Ausdruck bringt, was sich nicht auf einen bloßen Aussagegehalt reduzieren lässt. Überhaupt stellt die emphatische Erfahrung von Literatur eine der größten Anziehungskräfte des Fachs dar, wie auch Begeisterung keine Regung ist, die wissenschaftlicher Arbeit zuwiderläuft oder zuwiderlaufen muss. Im besten Fall kann ein anteilnehmendes Sprechen über Literatur, das von der Schönheit seiner Gegenstände zeugt, sogar eine Grundlage der Geisteswissenschaften sein.

In Betracht zu ziehen ist weiterhin die Forschungs- und Lehrpraxis der internationalen Germanistik, wie überhaupt kultur- und wissenschaftssprachliche Gesichtspunkte im Hinblick auf die globale Rolle der deutschen Sprache und Literatur zu berücksichtigen sind. Weltweit wird die Situation nämlich durch gegenläufige Tendenzen geprägt: Literaturtheoretische und methodische Gesichtspunkte spielen in der internationalen germanistischen Literaturwissenschaft, von wenigen prominenten Ausnahmen abgesehen, eher eine untergeordnete Rolle, während man häufig selbstbewusst auf bemerkenswerte und verdienstvolle Rezeptionstraditionen deutscher Literatur sowie auf entsprechende Schwerpunktbildungen verweisen kann (vgl. Richter 2017). Wie eine spiegelbildliche Umkehrung verhalten sich dazu die in der Binnengermanistik kursorisch aufkommenden und seit Langem kritisierten Neigungen zur System- und Modellbildung, zur Dezentrierung und zum Diffusen (vgl. Griesheimer 1992), von denen auch die literaturwissenschaftliche Komponente im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht frei ist (vgl. Ewert 2011: 13–17). Schon 1997 haben diese Entwicklungen die Herausgeber des Jahrbuchs der Deutschen Schiller-Gesellschaft zu einer Debatte über die Frage „Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden?" veranlasst (Barner u. a. 1997). Parallel zu dieser anhaltenden methodischen Schieflage ist die Literatur in maßgeblichen Teilen der aus-

wärtigen Kultur- und Bildungspolitik längst in den Hintergrund getreten. Ein einzelnes Schlaglicht auf das siebzigjährige Bestehen des Goethe-Instituts vermag diesen Umstand zu erhellen. Den Festvortrag der russischen Germanistin Irina Scherbakowa kommentiert Paul Ingendaay (2021) in der FAZ mit der Frage: „Warum nur hatte man den Eindruck, diese von deutscher Kultur tief geprägte Frau habe eine lebendige Ahnung davon, aus welchen Elementen sich der Name Goethe-Institut zusammensetzt?" Unabhängig von der Kritik an einer Funktionalisierung der Literatur und Kultur, die sich mühelos durch zahllose Beispiele verlängern ließe, deutet der Beitrag implizit die Möglichkeit an, eine Brücke zur internationalen Germanistik zu schlagen, und zwar unter Einbeziehung von Millionen Deutschlerner*innen. Im Zusammenspiel mit Literaturenthusiast*innen weltweit und vielfältigen Außenperspektiven erscheint es denkbar, neue, gedanklich offene Formen der Quellenerschließung und -kritik zu etablieren, die sich vom Erkenntnisniveau der Literatur inspirieren lassen. Oder, um es in polemischer Zuspitzung – Kunst ist immer polemisch – mit dem Namensgeber des Goethe-Instituts zu sagen: „Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit den Dingen innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird. Diese Steigerung des geistigen Vermögens aber gehört einer hochgebildeten Zeit an." (Goethe 1982, 435)

Bevor diese zuvor nur skizzierte Option erläutert wird, gilt es noch mit Andreas Reckwitz auf einen lese- und mediensoziologischen Aspekt hinzuweisen: Die Praxis des Lesens ist in den letzten beiden Jahrzehnten durch die Digitalisierung einer grundlegenden Veränderung unterworfen worden. Während seit dem 18. Jahrhundert ein intensives Lesen vorherrschte, hat sich im Zuge der Digitalisierung eine Form des „hyper reading" durchgesetzt, bei dem es „nicht mehr um die *Immersion* in einen Text, sondern um den zügigen Erwerb von Informationen" (Reckwitz 2020: 41) geht. Da im Internet textuelle und visuell-auditive Elemente ineinander übergehen, verschmelzen Schrift, Bild und Ton im Prozess des Betrachtens, Hörens, Lesens und Schreibens miteinander. Zwar wird durch die digitale Mediennutzung quantitativ mehr gelesen, doch führt die permanente Suche nach schnellen Informationen zu einem Verlust an Lektüreintensität (vgl. Reckwitz 20020: 39–42).

In vermittelter Form korrespondieren auch einzelne kultur- und literaturdidaktische Ansätze mit einer solchen Praxis. Das betrifft beispielsweise Forschungsansätze, die Literatur als Organ des Wissens und Lernens veranschlagen und literarisches Lesen auf kulturwissenschaftliche Kenntnisse hin ausrichten, indem sie literarische Texte in das Feld einer „diskursiven Landeskunde" (Altmayer 2014: 32) einordnen.

Grundsätzlich wäre neben dem unvermeidlichen *hyper reading* ein konzentriertes und ergebnisoffenes, sich in ungeahnte Textdimensionen verlierendes Lesen zu fördern, ein „deep reading", wie es die Medientheoretikerin Maryanne Wolf

(2018) fordert, das durch die Versenkung in die Werke „Selbstreflexion durch komplexe Argumentationen und die Immersion in ‚andere Welten', sei es fiktionaler oder nicht-fiktionaler Art" (Reckwitz 2020: 43), ermöglicht. Für die Literaturwissenschaft und -didaktik ist das eine unerlässliche Voraussetzung.

4. Philologie und Geschichte – Die Einzigartigkeit des Kunstwerks und der Konnex zwischen ästhetischer und historischer Erfahrung

Die Einzigartigkeit des Kunstwerks und der Konnex zwischen ästhetischer und historischer Erfahrung lassen sich zusammenfassen in Walter Benjamins Begriff der Aura. Das Phänomen repräsentiert für ihn „ein sonderbares Gespinst aus Raum und Zeit: einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag" (Benjamin 1980a: 440). Benjamin geht aus von einer zeitlichen Distanz oder Fremdheit der jeweils in Augenschein genommenen Objekte. In Abkehr von jeglicher Esoterik, in deren Rahmen der Begriff bekanntlich eine Rolle spielt,[2] intendiert er eine authentische Form der Aktualisierung (vgl. Fürnkäs 2000: 105f.). Folgt man dieser Maßgabe und überträgt sie auf die Literatur, so vermag diese ein ganz Anderes zu evozieren, wodurch sie selbst als ein von der empirischen Realität abweichendes Anderes erscheint. Als eine auf Räumlich-Zeitliches gerichtete spezifische Form der Wahrnehmung und Erfahrung weist das Auratische über die Grenzen üblicher Denk- und Vorstellungsformen hinaus. Ein solcher Modus der Entgrenzung und Transzendenz kann im Bereich der Fremdsprachenphilologien eine Schlüsselfunktion einnehmen, indem er zu einem nicht-banalen Sprechen animiert. Voraussetzung dafür ist ein entsprechend disponierter Betrachter, dessen Wahrnehmung erst die Erfahrung des jeweiligen Gegenstandes als eines anderen begründet. Für ihn ist das Auratische keine äußere Erscheinung, sondern eine Vorstellungsqualität oder ein inneres Bild, das in Form einer Erinnerung oder utopischen Anschauung mit der äußeren Erscheinung verschmilzt. Im Kontinuum der Zeit markiert die Erfahrung der Aura nach Benjamin den besonderen Augenblick, in dem sich ein zeitlich Fernes und Fremdes in ein Hier und Jetzt verwandelt. Während Zeit und Fremdheit so selbst als Erscheinung erfahrbar werden, rückt das Gegenwärtige in eine zeitliche Diskontinuität.

Mit dem Phänomen der Aura korrespondiert ein Phänomen, das Kenner*innen der Malerei als Blick aus dem Bilde bekannt ist, der Sachverhalt, dass sich

[2] Bei aller Bereitschaft zum intellektuellen Austausch hat Brecht den Freund gründlich missverstanden, wenn er notiert: „alles mystik, bei einer haltung gegen mystik, in solcher form wird die materialistische geschichtsauffassung adaptiert! Es ist ziemlich grauenhaft." (Brecht 1973: 16)

Betrachtende von den Objekten ihrer Betrachtung unvermutet angeschaut fühlen können, angeschaut, könnte man augenzwinkernd fortfahren, von Porträtierten, die nicht wissen können, dass sie längst tot sind. Das Frappierende besteht darin – man denke beispielsweise an das um 1510 entstandene, Giorgione da Castelfranco zugeschriebene Bildnis eines jungen Mannes in der Alten Pinakothek in München –, dass der Blick über Jahrhunderte nichts von seiner Intensität eingebüßt hat.

Den ästhetischen Erfahrungen, die Studierende auf ganz ähnliche Weise im Umgang mit Literatur gewinnen können, trägt die Literaturdidaktik in jüngster Zeit erfreulicherweise Rechnung (vgl. Hille/Schiedermair 2021). Bei allen Einwänden, die eine auf individuellen Leseerfahrungen aufbauende Literaturrezeption hervorrufen mag, sei zunächst einmal festgehalten, dass eine solche offene Form der Annäherung sich allemal behaupten kann gegenüber technisch-nüchternen oder entfremdeten Lesarten, wie sie in Form einer Ausrichtung auf vorgegebene Lernziele hinlänglich bekannt sind.

Um der vorgeschlagenen Lesart wissenschaftliche Substanz und eine internationale Akzeptanz zu verleihen, bietet sich der im englischen, amerikanischen und französischen Bereich gebräuchliche Begriff der Kritik an, und zwar in der Form eines „literary criticism", unter dem die gelehrte Beschäftigung mit Literatur im angelsächsischen Raum firmiert (vgl. Szondi 1967: 10ff.). Für Szondi beruht Kritik ebenso wie für Benjamin (1985: 170) auf der Idee eines „Fortleben[s]" des Werkes im Medium potenzierender Reflexionen. In seinem „Fortleben" gewinnt das Werk durch die ergänzende und es vollendende Kritik eine nachträgliche Bedeutsamkeit und einen Zuwachs an Sinn, der sich potenziert und transzendentale Dimensionen entfaltet (vgl. Garloff 2003: 7).

Die Aufgabe der Texterschließung besteht daher nicht darin, die Gegenstände „dingfest" zu machen, sei es durch die Ermittlung oder Erschließung von landeskundlichem Wissen, durch Beurteilungen oder die Auslegung der Intentionen von Autorinnen und Autoren. Jenseits unmittelbarer Intentionen und fixierter Ergebnisse kommt es vielmehr darauf an, die Zeichen der Vergangenheit und der Gegenwart als Prozess zu verstehen. Voraussetzung dafür ist eine auf Erfahrung beruhende, von Sympathie getragene Nähe zum Stoff, die an die Stelle des starren cartesianischen Subjekt-Objekt-Dualismus einen im Medium der Kritik sich vollziehenden dialektischen Prozess zwischen Subjekt und Objekt treten lässt. Affiziert durch die Erfahrung des Gegenstandes, können Lehrende und Studierende einen Dialog eröffnen, der den Stoff entziffert, kritisiert, übersetzt, kontextualisiert, mit Leben erfüllt und interpretiert, um Vergessenes oder Unscheinbares freizulegen, das Nichtvertraute am Vertrauten zu entdecken, Zukünftiges im Vergangenen aufzuspüren oder es vor einem neuen und anderen Horizont zu erhellen. Gleich einer Suche nach einem nur angedeuteten Geheimnis liegt die Utopie eines solchen Vorgehens darin, dass in ihm Realität

und Potenzialität näher zusammenrücken, ohne dass die erste die Übermacht behielte. „Vergangenes historisch artikulieren", schreibt Benjamin (1980b: 695) in seinen Thesen über den Begriff der Geschichte, „heißt nicht, es erkennen ‚wie es denn eigentlich gewesen ist'." Dreh- und Angelpunkt der Geschichtsschreibung ist für ihn „ein unwiederbringliches Bild der Vergangenheit, das mit jeder Gegenwart zu verschwinden droht, die sich nicht als in ihm gemeinte erkannte." (Benjamin 1980a: 695)

Seit den frühen sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts haben Reinhart Koselleck (1979) und andere Historiker*innen in Form einer Theorie der Geschichte, die die Quellen zum Sprechen bringt, das Konzept einer „vergangenen Zukunft" entworfen. Daran anknüpfend wurde die historische Zukunftsforschung von Lucian Hölscher (1999) als eigenes Forschungsfeld etabliert. Hölscher befragt historische Zukunftsvorstellungen, die für Literaturwissenschaftler*innen allein schon deshalb von besonderem Interesse sind, weil sie „Zwitter zwischen Realität und Fiktion" (Hölscher 1999: 233) darstellen, jeweils nach ihrem eigenen historiografischen Ort und Stellenwert. Im Spannungsfeld zwischen den subjektiven Vorstellungen, die sich Menschen zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Weltregionen unter differierenden gesellschaftlichen Verhältnissen und epistemologischen Voraussetzungen von „ihrer" Zukunft gemacht haben, und unseren heutigen, aus unterschiedlichen Blickwinkeln gewonnenen Wahrnehmungen der Gegebenheiten und entsprechenden Erwartungen könnte man auch das Erkenntnisinteresse an der Erschließung und Vermittlung von fremdkultureller Literatur noch stärker verorten. Das würde bedeuten, dass Erfahrungen, die nicht in den historischen Diskurs eingegangen, gewissermaßen liegen geblieben sind, gleichwohl aber zeitversetzt Erkenntnisqualitäten entfalten, zu berücksichtigen wären. Sowohl unter werk-, diskurs- und mentalitätsgeschichtlichen als auch unter utopiegeschichtlichen Gesichtspunkten ließen sich so frappierende Aufschlüsse gewinnen. Zu denken wäre dabei wiederum an Benjamin (1982: 495), dem eine „zunehmende Verdichtung (Integration) der Wirklichkeit" vor Augen stand, in der „alles Vergangene […] einen höheren Aktualitätsgrad als im Augenblick seines Existierens" erlangen kann.

Die Perspektive auf Kunst als historisch bedingte Ausdrucksform verlangt auf der anderen Seite immer auch, „sich […] des eigenen historischen Standorts zu versichern" (Greif 2008, 704). Subjektive Erfahrungen dürfen also nicht einer anonymen Wissenschaftlichkeit geopfert werden, sondern können bei allem „berechtigten Drang der Philologie zur Objektivität" (Szondi 1967: 16) in reflektierter Form zu einem konstitutiven Bestandteil literarischer Erfahrungsbildung und Kritik werden, wobei nach Szondi kein Gegensatz zwischen Subjektivem und Objektivem besteht. „Wahre Objektivität ist an Subjektivität gebunden" (Szondi 1978: 290), lautet die Maxime eines dialektischen Kunstverständnisses, das sich auf der Produktions- und Rezeptionsebene der Präsenz von Subjektivi-

tät bewusst ist. Welche Folgerungen daraus in unserem Zusammenhang gezogen werden können, soll das folgende didaktische Plädoyer für den wissenschaftlich-literarischen Essay verdeutlichen, mit dem eine Subjektivität und Objektivität, Vernunft, Sinnlichkeit und Fantasie verbindende Denk- und Schreibform ins Zentrum gerückt wird, die das Besondere stärker gewichtet als das Allgemeine.

5. „Wahre Objektivität ist an Subjektivität gebunden" (Szondi) – Der wissenschaftlich-literarische Essay als Denk- und Textualisierungsform

Der Essay ist keineswegs ein Fremdkörper in der deutschen Literatur, sondern, wie die Forschung zeigt (vgl. Küntzel 1969; Ewert 1993; 2000; 2017; Hahne 2015), ein genuines und originelles Medium der Aufklärung, das im Gefolge französischer und englischer Vorbilder schon in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts seine Blüte entfaltet hat. Im Einklang mit der Aufklärungsbewegung folgt er dem Impetus eines von geistiger Vormundschaft unabhängigen Selbstdenkens.[3] Als Medium der Kritik und der Reflexion wird er zum Organ einer entstehenden bürgerlichen Öffentlichkeit, die unter sich immer wieder verändernden Voraussetzungen ihre Wertevorstellungen und Modelle von Subjektivität entwirft und dabei auch der situativen Begrenztheit des Erkenntnisvermögens gerecht wird. Winckelmanns *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst*, Lichtenbergs *Gnädigstes Sendschreiben der Erde an den Mond*, Herders *Shakespear*, Goethes *Von deutscher Baukunst*, Wielands *Fragmente von Beyträgen*, Forsters *Über Leckereyen*, Adolph von Knigges *Meine eigene Apologie*, Garves *Poesie, die sich in Philosophie auflöset*, Friedrich Schlegels *Über die Unverständlichkeit* und viele andere Texte, von denen manche unter dem Obertitel „Versuche" rangieren, legen davon ein eindrucksvolles Zeugnis ab.

Neben verspielten und kontemplativen Ausprägungen des Genres im 19. und 20. Jahrhundert, die lange Zeit mit ihrer Tendenz zur Unentschiedenheit als Idealtypus galten, ist es diese aufklärerische Tradition einer literarischen Wissenschaftsprosa, die in ihren gelungensten Exemplaren dem Anspruch auf Intervention und Innovation verpflichtet ist. Gerade ein solches heuristisches Prinzip – man könnte auch von der „Neugier" sprechen, unbekanntes Terrain zu betreten – prädestiniert das Genre für Unterricht und Lehre (vgl. Grimstein/Hille 2018). Im Medium des Essays können Studierende Bekanntschaft schließen mit bewegten und beweglichen Argumentationsweisen und einem Denken und

[3] Auch dass sich die Aufklärung dialektisch in ihr Gegenteil verkehren kann, wird ansatzweise schon im 18. Jahrhundert reflektiert.

Schreiben in Konstellationen, das Abstand nimmt zum Bekannten und die Einübung des Üblichen zu beeinträchtigen sucht. Ganz nebenbei lässt sich so auch das Missverständnis ausräumen, dass die Literatur ausschließlich Epik, Lyrik und Dramatik umfasst.

Zur Verdeutlichung der produktiv-aufklärerischen Wirkung des Essays, aber auch der mitunter besonders aufschlussreichen Irrtümer der Geistesgeschichte, ist eine Beschäftigung mit der Tradition lohnend, denn Neues entsteht nur selten voraussetzungslos, sondern meist aus einer konfliktreichen Beziehung zum Vorhergehenden. Dennoch sollen hier einmal nicht die Klassiker des Genres – zu nennen wären Lessing, Möser, Schiller, Friedrich und August Wilhelm Schlegel, Kleist, Jean Paul, Heine, Herman Grimm, Kürnberger, Hillebrand, Nietzsche, Freud, Hofmannsthal, Brecht, Roth, Heinrich und Thomas Mann, Simmel, Schnitzler, Kracauer, Arendt, Bachmann, Enzensberger, Wolf und andere – aufgerufen werden, sondern Zafer Şenocak. Eine einzelne Passage zum Thema „Einwanderungsgesellschaft" aus seinen *Deutschsein* betitelten Essays vermittelt einen Eindruck von der gedanklichen Offenheit und Weite, die zum Nach- und Weiterdenken animiert:

> Jede Einwanderungsgesellschaft braucht eine spezielle Zukunftsvision, die über ihre Selbstbeschreibung hinausgeht, die mehr sein muss als die Bewahrung bestehender Strukturen. Diese Vision kann als eine Gefährdung des eigenen Selbstverständnisses, aber auch als Chance wahrgenommen werden, dieses Eigene zu erweitern. Zunächst aber braucht die Gesellschaft einen Konsens über dieses Eigene. Dass viele Menschen von außen gekommen sind, um sich zum Beispiel in Deutschland niederzulassen, deutet ja erst einmal auf einen Reiz hin, den dieses Land ausstrahlt. Erschöpft sich der Reiz in dessen ökonomischem Erfolg? Wie stark ist heute die kulturelle Anziehungskraft Deutschlands, wie wird sie nach außen vermittelt? Viele Schwierigkeiten, die Deutschland heute mit der Migration und ihren Folgen hat, sind hausgemacht. Sie finden ihre Ursachen in einem deutschen Dilemma, das historische Ursachen hat, die heute kaum thematisiert werden. Deutsche Geschichte kann nicht einfach beiseitegeschoben werden, wenn es darum geht, Deutschland zu öffnen, für Menschen, die diese Geschichte nicht teilen (Şenocak 2011: 110f.).

Ein ganz anderes Thema präsentiert eine kurze gedankliche Versuchsanordnung von Alexander Kluge, der nicht zuletzt deshalb zu den kreativsten Essayisten in der modernen deutschen Literatur gehört, weil der intellektuelle Scharfsinn seiner Texte auch die emotionalen Seiten des Denkens berührt. Kluge (2021: 75), den Jens Grimstein im vorliegenden Band sehr instruktiv für den DaF-Kontext adaptiert (vgl. auch Grimstein/Hille 2018), notiert unter dem Titel *Kommentar zum Text meines Lebens*:

> Dass ein Lebenslauf ein Text ist, daran habe ich keinen Zweifel. Es ist aber kein Text, der bereitliegt, in Worten festgehalten werden kann. Man müsste ihn umständlich rekonstruieren, und dann wäre er zu lang für einen Kommentar. […] Ein Leben, gespiegelt von Erinnerungen und von Daten, enthält aber bereits dadurch langwierige Texte, dass beim Nacherzählen die Illusionen, Seitenwege, das, was unbeobachtet blieb, der Kürzung und dem Erzählfluss entgegenwirken.

Vor allem aber erweist sich der Essay als geeignetes Ausdrucksmedium, mittels dessen Studierende ihre intellektuellen Fähigkeiten erproben und neue Perspektiven auf die Literatur entwickeln können. Indem sie sich einer intensiven Erfahrung der Texte aussetzen und in einen hermeneutischen Dialog mit den Gegenständen treten, werden – stärker noch als in anderen Textformen – Denkprozesse vorgeführt. Überhaupt gehört es ja zu den Maßstäben der Hermeneutik, dass Auslegungsverfahren ihrem Gegenstand nicht äußerlich bleiben dürfen. Im besten Fall kann die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit dem Essay Einsichten befördern, die Möglichkeitshorizonte eröffnen. Vielleicht erlaubt es die Form sogar, festgefügte Strukturen zu unterlaufen und etwas von dem zu vergegenwärtigen, was einmal das Utopische war, zieht doch der Essay als denkerisches Verfahren nach Adorno (1974: 16f.) „der Idee nach, die volle Konsequenz aus der Kritik am System", indem er „dem Bewußtsein der Nichtidentität Rechnung [trägt], ohne es auch nur auszusprechen; radikal im Nichtradikalismus, in der Enthaltung von aller Reduktion auf ein Prinzip, im Akzentuieren des Partiellen gegenüber der Totale, im Stückhaften".

Literatur

Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften 7. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1974): Der Essay als Form. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften 11. Noten zur Literatur. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–33.

Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 25–38.

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München: Beck.

Badstübner-Kizik, Camilla (2016): „Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Rez.). In: Deutsch als Fremdsprache, 4, S. 232–235.

Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Barner, Wilfried / Müller-Seidel, Walter / Ott, Ulrich (Hrsg.) (1997): Jahrbuch der Deutschen Schiller-Gesellschaft. Bd. 41. Stuttgart: Kröner.

Benjamin, Walter (1980a): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Bd. I/2, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 431–508.

Benjamin, Walter (1980b): Über den Begriff der Geschichte. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Bd. I/2, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 691–704.

Benjamin, Walter (1982): Das Passagen-Werk. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Bd. V/1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Benjamin, Walter (1985): Fragmente vermischten Inhalts. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Bd. VI, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–211.

Brecht, Bertolt (1973): Arbeitsjournal. Bd. I: 1938–1942. Hrsg. von Werner Hecht. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ehlich, Konrad (1981): Text, Mündlichkeit, Schriftlichkeit. In: Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universität München (FIPKM) 14, S. 23–51.

Ewert, Michael (1993): „Vernunft, Gefühl und Phantasie, im schönsten Tanze vereint“. Die Essayistik Georg Forsters. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ewert, Michael (2000): Literarische Anthropologie. Georg Forsters „Leckereyen“. In: Garber, Jörn (Hrsg.): Wahrnehmung – Konstruktion – Text. Bilder des Wirklichen im Werk Georg Forsters. Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 12. Tübingen: Niemeyer, S. 20–30.

Ewert, Michael (2011): Die Fremdheit der Literatur. Ein Beitrag zur interkulturellen Literaturwissenschaft mit einem Ausblick auf Fontane. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd-

sprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 12–28.

Ewert, Michael (2017): Essay und Aufklärung. Die Essayistik Georg Forsters als Modell einer interkulturellen Wissenschaftsprosa. In: Krause, Arne / Lehmann, Gesa / Thielmann, Winfried / Trautmann, Caroline (Hrsg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 275–288.

Felsch, Philipp (2016): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990. Frankfurt/M.: Fischer.

Foucault, Michel (1969): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1971): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1973): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München: Hanser.

Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1989): Raymond Roussel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fürnkäs, Josef (2000): Aura. In: Opitz, Michael / Wizisla, Erdmut (Hrsg.): Benjamins Begriffe. Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 95–146.

Garloff, Peter (2003): Philologie der Geschichte. Literaturkritik und Historiographie nach Walter Benjamin. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Gerhard, Ute / Link, Jürgen / Parr, Rolf (2008): Diskurs und Diskurstheorien. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Vierte, aktualisierte u. erweiterte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 133–135.

Goethe, Johann Wolfgang (1982): Maximen und Reflexionen. In: Goethe, Johann Wolfgang: Werke. Hamburger Ausgabe. Hrsg. von Erich Trunz. 10. Aufl. Bd. 12. München: Beck, S. 365–547.

Greif, Stefan (2008): Szondi, Peter. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 704, 705.

Griesheimer, Frank (1992): Unmut nach innen. Ein Abriß über das Enttäuschende an der gegenwärtigen Literaturwissenschaft. In: Griesheimer, Frank / Prinz, Alois (Hrsg.): Wozu Literaturwissenschaft?. Tübingen: Francke, S. 11–43.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. In: Lektüre von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München, S. 207–239.

Hahne, Nina (2015): Essayistik als Selbsttechnik. Wahrheitspraxis im Zeitalter der Aufklärung. Berlin/Boston: de Gruyter.

Hallet, Wolfgang (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe, Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 72–83.

Hille, Almut / Langer, Benjamin (Hrsg.) (2013): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik. München: Iudicium.

Hille, Almut (2017): ‚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: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 77–102.

Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.) (2020): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr.

Hölscher, Lucian (1999): Die Entdeckung der Zukunft. Frankfurt/M.: Fischer.

Ingendaay, Paul (2021): Ein bisschen Bonaparte. Das Goethe-Institut feiert die ersten siebzig Jahre seiner Geschichte mit einer Publikation. Und spricht dabei von vielem, nur nicht von deutscher Kultur. In: FAZ, 25.11.2021, S. 14.

Kluge, Alexander (2021): Das Buch der Kommentare. Unruhiger Garten der Seele. Berlin: Suhrkamp.

Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Küntzel, Heinrich (1969): Essay und Aufklärung. München: Fink.

Reckwitz, Andreas (2020): Kleine Genealogie des Lesens. In: Raabe, Katharina / Wegner, Frank (Hrsg.): Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe. Hrsg. u. mit einer Nachbemerkung von Katharina Raabe und Frank Wegner. Berlin: Suhrkamp. S. 31–45.

Richter, Sandra (2017): Eine Weltgeschichte der deutschsprachigen Literatur. München: Bertelsmann.

Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2017): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium.

Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.

Şenocak, Zafer (2011): Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Staiger, Emil (1955): Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte. Zürich: Atlantis.

Szondi, Peter (1967): Über philologische Erkenntnis. In: Szondi, Peter: Hölderlin-Studien. Mit einem Traktat über philologische Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–30.

Szondi, Peter (1978): Hoffnung im Vergangenen. Über Walter Benjamin. In: Szondi, Peter: Schriften II. Essays: Satz und Gegensatz, Lektüren und Lektionen, Celan-Studien, Anhang: Frühe Aufsätze. Redaktion: Wolfgang Fietkau. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 275–294.

Winko, Simone (2003): Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering. München: dtv, S. 643–678.

Wolf, Maryanne (2018): Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World. New York: Harper, S. 168–205.

Anette Schilling

Diskursivität als Eigenschaft von literarischen Texten und ihre Vermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

1. Literarische Kompetenz oder diskursive Kompetenz – ein Widerspruch?

In der Fremdsprachendidaktik wird die Rolle der Literatur und ihrer Vermittlungsziele zunehmend aus kulturwissenschaftlicher Perspektive diskutiert (vgl. Altmayer/Dobstadt/Riedner/Schier 2014: 7, Hallet/Nünning 2007: 1–4). Gemeinsamer Kerngedanke vieler neuerer Ansätze ist, dass Literatur auch im Fremdsprachenunterricht *als Literatur*[1] in den Blick genommen werden sollte. Diese Forderung zielt auf zwei Aspekte: Zum einen darauf, dass Literatur und ihre Vermittlung ihren Platz nicht nur in Kultur- oder Literatur- bzw. literaturwissenschaftlichen Kursen hat, sondern in den eigentlichen Fremdsprachenunterricht integriert werden soll und kann. Zum anderen regt der Vorschlag an, literarische Texte nicht für didaktische Ziele zur Förderung von Sprachfertigkeiten oder landeskundlicher und (inter-)kultureller Kompetenz zu instrumentalisieren, sondern vielmehr die im Text verwendeten sprachlichen und formalen Mittel wie auch seine Inhalte unter literaturbezogenen Fragestellungen und mit Blick auf den Text selbst zu behandeln (Ewert/Riedner/Schiedermair 2011, Dobstadt/Riedner 2011, Kramsch 2006, Schiedermair 2017). Der oben formulierte Leitsatz könnte also so aufgefasst werden, dass es beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht insbesondere um ein „ästhetisch-literarisches Lernen" (Küster 2015) geht, das den didaktischen Blick auf die Werke selbst und ihre literarische Ausformung richtet und die Herstellung außertextlicher Bezüge als abgeleitete Zielsetzung – Küster spricht in diesem Fall von der „Zweckdienlichkeit" der Literaturbehandlung (Küster 2015: 24) – weitgehend ausklammert.

Andererseits wird in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik „Diskursivität zunehmend zur zentralen Bezugskategorie" (Hille/Schiedermair 2021: 131, vgl. Hallet 2007). Mit Bezug auf den engeren Diskursbegriff von Foucault und im Rückgriff auf den New Historicism, der die Außenbezüge literarischer Texte sys-

[1] Ich lehne mich damit an Simone Schiedermairs Titelschreibweise „Literarische Texte als *literarische Texte*" in *Fremdsprache Deutsch* Heft 44 (2011), S. 28–34, an.

tematisch in seine Analysen einbezieht (vgl. Hille/Schiedermair 2021: 133) richten aktuelle literaturdidaktische Konzepte ihre Aufmerksamkeit auf die im Text angelegten diskursiven Bezugnahmen eines Textes auf außertextliche gesellschaftliche Zusammenhänge und die Förderung der Lernenden, an fremdsprachlichen gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben.

Beide Zielsetzungen, Förderung einer literarisch-ästhetischen Kompetenz und Förderung einer diskursiven Kompetenz, scheinen sich in entgegengesetzte Richtungen zu bewegen. Das würde nahelegen, sie auch im Unterricht getrennt voneinander zu behandeln. Ich möchte im Folgenden darlegen, dass Diskursivität als grundsätzliche Eigenschaft literarischer Texte zu verstehen ist und somit auch Gegenstand auf ästhetisch-literarisches Lernen ausgerichteter Ansätze sein sollte. Ästhetisch-literarisches und diskursives Lernen sind nicht nur miteinander vereinbar, sondern aufeinander bezogen und gleichwertige Bestandteile von Literaturdidaktik. Im Anschluss an die dazu ausgeführten Überlegungen möchte ich einen literarischen Text für den Einsatz im Unterricht vorschlagen, der eben diese „Diskursivität" von Literatur selbst zum Gegenstand hat und somit besonders geeignet ist, den Lernenden die diskursive Eigenschaft von Literatur bewusst zu machen.

2. Literatur als Einstieg in gesellschaftliche Diskurse?

Literatur *als Literatur* zu unterrichten ist auch Grundgedanke von Lutz Küsters Überlegungen in seinem Artikel *Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen* (2015). Darin plädiert er dafür, ästhetische Bildung und ästhetisch-literarisches Lernen trotz ihrer Sperrigkeit gegenüber Kriterien der Leistungsbewertung oder zweckrationalistischer Kompetenzorientierung vermehrt und grundsätzlich in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, denn „[e]s zählt zum Wesentlichen des Ästhetischen insgesamt und von Kunst und Literatur im Besonderen, dass es einen Autonomieanspruch geltend machen kann, der es vor jeder externen Indienstnahme schützt" (Küster 2015: 17). Diesem Gedanken folgend unterscheidet er Dimensionen ästhetischen Lernens, die sich auf die „Zweckfreiheit des Ästhetischen" (ebd.: 18) selbst richten (vgl. ebd.: 23) und zu einer ästhetischen Bildung beitragen, von zweckdienlichen Zielen, die im Allgemeinen mit der „Behandlung ästhetisch-literarischer Gegenstände" (ebd.: 18) im Fremdsprachenunterricht verbunden werden und die soziale Kompetenz der Lernenden fördern sollen (vgl. ebd: 24 f.). Im Rückgriff auf ästhetische Theorien – er zitiert Kants Formulierung der „Zweckmäßigkeit [des Ästhetischen, A. S.] ohne Zweck" (zit. nach Küster 2015: 23) – und das Konzept der ästhetischen Erfahrung führt er als entfunktionalisierten „Nut-

zen" (ebd.) einer ästhetisch-literarischen Bildung im Fremdsprachenunterricht[2] die Förderung von „„praktischen"" und „„leibgebundenen"" Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten, zu der er auch die Förderung sprachpraktischer Fertigkeiten zählt, die Ausbildung des Verstehens symbolisierender Verfahren, das Auslösen von Selbstaufmerksamkeit gegenüber ästhetischen Wahrnehmungen und von selbstreflexiver Bedeutungszuweisung sowie die Ausbildung der Fähigkeit, sich über ästhetisches Erleben mitteilen zu können, an (vgl. Küster 2015: 23f.).[3] Als Ziele der Literaturvermittlung, denen eine bestimmte „Zweckdienlichkeit" (Küster 2015: 18) zugeschrieben wird, nennt er dagegen die „Förderung interkultureller Kompetenzen", die „Förderung von Phantasie und Kreativität im Geiste des Humanismus und der Subjektorientierung", die „Anbahnung einer Text- und kritischen Medienkompetenz" sowie die „Verfolgung sprachlicher Ziele" (ebd.).

Schon zu Beginn seiner Ausführungen weist Küster darauf hin, dass die Trennung in zweckfrei und zweckdienlich wie auch die Abgrenzung der zweckdienlichen Zielbereiche untereinander nicht als streng anzusehen und vor allem der übersichtlichen Darstellung genereller Argumentationslinien geschuldet seien (ebd.: 18). In seinem Fazit kommt er zu dem Schluss, „dass das Ästhetische mit den übrigen Weltverhältnissen […] in einem interaktiven Verhältnis steht"[4] (ebd.: 28) und dies dafür spreche, dass die Begründungslinien miteinander kompatibel seien (vgl. ebd.).

Diesen abschließenden Gedanken Küsters möchte ich fortführen und die angedeutete Kompatibilität an zwei der sogenannten „zweckdienlichen" Zielbereiche der Literaturbehandlung im Fremdsprachenunterricht darlegen: dem interkulturellen Lernen und der Förderung der Text- und Medienkompetenz. Beide richten ihr didaktisches Interesse auf diskursive Qualitäten von Literatur, also solche Eigenschaften, die Bezüge zu außertextlichen Wirklichkeiten und gesellschaftlichen Zusammenhängen herstellen. Sollten sich Interkulturalität und mediale Ausformung als Teil des Ästhetischen von Literatur erweisen, so wäre auch ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht nicht mehr als zweckdienlicher Einsatz von Literatur anzusehen, sondern als ästhetisch-literarisches Lernen an sich.

---

[2] Er bezieht sich in seinem Artikel vor allem auf schulischen Fremdsprachenunterricht, seine Überlegungen sind jedoch grundsätzlicher Natur und lassen sich auch auf die Bedingungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache übertragen.

[3] Küster nennt als Quelle der von ihm angeführten zweckfreien Nutzen die Dimensionen ästhetischen Lernens von Dietrich/Krinninger/Schubert (2012). Die Zitate sind von Seite 119.

[4] Küster schließt sich damit der Ansicht Bernd Kleimanns an und verweist auf Kleinmann (2002: 13).

Interkulturalität vs. Fremdheit als Lerngegenstand

Das Lesen und Deuten literarischer Texte unter interkultureller Perspektive wird mit Hinweis auf die dazu zunächst notwendige Konstruktion dessen, was als „eigen" und was als „fremd" empfunden wird, auch von Küster selbst kritisch beurteilt; er schlägt dafür mit Helene Decke-Cornill (2007) vor, „das in Diskursen interkulturellen Lernens dominante Kriterium ethnisch-kultureller Differenz aufgehen zu lassen in einem weiter gefassten Verständnis sozialer Bruchlinien" (Küster 2015: 25). Während auch Küster konstatiert, dass „[ä]sthetische Bildung […] geradezu von der Erschütterung und dem Fremdwerden des Vertrauten [lebt] (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012: 111)" (ebd.), geht Michael Ewert in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Fremdheitsbegriff des Interkulturalitätskonzepts noch einen Schritt weiter und formuliert: „Die Literarizität von Literatur lässt sich nämlich geradezu als Durchformung, Ausgestaltung, Fixierung, Umschreibung und Transformation von Interkulturalität auffassen" (Ewert 2011: 18). Und weiter:

> Wenn Fremdheit also nicht nur als ein Faktor angesehen wird, der sich aus einem historischen und kulturräumlichen Abstand ergibt, sondern als elementares Charakteristikum von Literatur, dann erfordert das von der interkulturellen Literaturwissenschaft, diesen ästhetischen Mehrwert […] in den Blick zu nehmen. (ebd.: 19)

Auf die Situation der Literaturdidaktik bezogen bedeutet dies, dass die Beschäftigung mit Interkulturalität nur einen engeren Ausschnitt der Beschäftigung mit Fremdheit als einer grundsätzlichen literarischen Eigenschaft darstellt und somit nicht mehr als zweckdienliches bzw. instrumentalisierendes, sondern als unmittelbar auf Literatur bezogenes Lernen zu verstehen ist.

Text- und Medienkompetenz als diskursive Kompetenz

Ebenso richtet die in der Fachdidaktik häufig als zweckdienliches Lehr- und Lernziel genannte Förderung der Text- und Medienkompetenz bei genauer Betrachtung ihr didaktisches Interesse auf einen wesentlichen ästhetischen Bestandteil textlicher bzw. medialer Artefakte, nämlich ihre Form. Darauf weist auch Küster mit den Worten hin, „dass Text- und Medienkompetenzen sehr wohl Anteile einer kritischen Reflexions- und einer medienästhetischen Genussfähigkeit einschließen und somit von Leitbildern einer ästhetischen Bildung nicht so weit entfernt sind" (Küster 2015: 26).

Die Kompetenz, die Form von Texten und anderen Medien als Teil ihrer Ästhetik zu verstehen, berührt auch die Fähigkeit, die diskursive Wirkungskraft

künstlerischer – und bezogen auf das Thema dieses Beitrags: literarischer – Texte zu erkennen, da die gewählte Text- bzw. Medienart auch Mittel zur Herstellung diskursiver Bezüge ist.

Das Konzept der ästhetischen Erfahrung, dem sich Küster im Wesentlichen anschließt (vgl. Küster 2015: 20f.), nimmt vor allem das Verhältnis zwischen literarischen Texten und deren Rezipierenden in den Blick. Beide sind jedoch nicht als nach außen hin abgeschlossene Entitäten zu verstehen, sondern sind Einflüssen ihrer lebensweltlichen Umgebung gegenüber offen und, durch die Auseinandersetzung mit ihnen, durch sie bestimmt. Ich beziehe mich im Folgenden auf das Textmodell der „zerdehnten Sprechsituation" von Konrad Ehlich (1984), das Textproduzierende und -rezipierende in zwei Sprechsituationen zeigt, die durch den Text miteinander verbunden werden und so zu einer Gesamtsituation zusammenfallen. Diese Gesamt-Sprechsituation ist räumlich und/oder zeitlich *gedehnt* zu denken: Die Partizipierenden, Textproduzierende(r) und Textrezipierende(r), befinden sich nicht in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum, sondern sind räumlich oder zeitlich so weit voneinander getrennt, dass sie nicht mündlich miteinander kommunizieren können und dazu eines Überbrückungsmittels – des Textes – bedürfen.

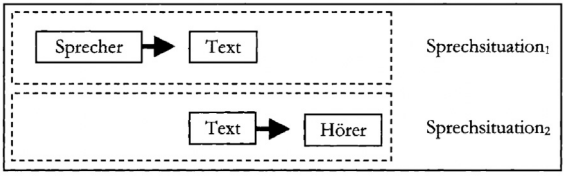


Abbildung 1: Zerdehnte Sprechsituation nach Ehlich (2007: 542)

Dennoch handelt es sich bei Texten um *sprachliche Handlungen*, also Mittel zur Kommunikation, „[d]enn die Heraushebung der sprachlichen Handlung aus ihrer Situation, die Beziehung der sprachlichen Handlung auf eine zerdehnte Situation und die Verselbständigung des Resultats der geäußerten Handlung, wie sie für den Text charakteristisch sind, enthebt ihn nicht der Kategorie selbst." (Ehlich 2007: 544f.)

Das bedeutet, dass Texte eine kommunikative Äußerungsform darstellen zwischen Textproduzierenden, die sich in einem Wahrnehmungsraum zum Zeitpunkt der Textherstellung befinden, und Textrezipierenden, die sich in einem anderen zum Zeitpunkt der Textrezeption befinden. Beide Wahrnehmungsräume sind in die sie jeweils umgebenden gesellschaftlichen Zusammenhänge eingebunden und gehen, vermittelt durch die Aktant*innen, in die Sprechhandlung ein.

Neben der grundsätzlichen Einbindung von Texten (bzw. ihrer Produktion und Rezeption) in ihre historisch-gesellschaftliche Umgebung ist dem Modell

der zerdehnten Sprechsituation für die weiteren Überlegungen noch ein wichtiger Punkt zu entnehmen: Textproduzierende sind selbst Teil der zerdehnten Sprechsituation und sind sich somit auch der Übermittlungsfunktion ihres Textes im Moment des Verfassens bewusst. Sprachliche und inhaltliche Gestaltung sind also nicht nur durch das bestimmt, *was* mitgeteilt werden soll, sondern darüber hinaus immer auch daran orientiert, sich über räumliche oder zeitliche Distanz hinweg verständlich zu machen. Inhalte und gewählte Ausdrucksmittel fallen so zusammen und sind in ihrer Ausrichtung auf das rezipierendenseitige Verstehen aufeinander bezogen zu denken. Literatur ist somit also grundsätzlich auch in ihrer formalen Ausgestaltung ein gesellschaftlich-kommunikativer Aspekt eigen, den es in einem Unterricht, der sich mit Literatur *als Literatur* beschäftigen will, analytisch zu berücksichtigen gilt. Er ist dem ästhetischen Aspekt von Literatur nicht nebengeordnet, sondern Teil von ihr. Auch die Förderung von Text- und Medienkompetenz, d. h. der Fertigkeit, durch Text- und Medienarten hergestellte diskursive Bezüge zu deuten, ist somit Teil einer auf Literatur bezogenen ästhetischen Erziehung.[5]

Im Anschluss an diese Überlegungen lässt sich die eingangs gestellte Frage nach der Vereinbarkeit von literaturdidaktischen Ansätzen, die auf ästhetisch-literarisches Lernen abzielen, mit solchen, die die diskursive Eigenschaft von literarischen Texten zum Gegenstand haben, positiv beantworten. Diskursivität, verstanden als Bezugnahmen auf lebensweltliche und gesellschaftliche Zusammenhänge, die im Allgemeinen in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik als Gegenstand interkulturellen oder text- und medienkompetenzorientierten Lernens verortet wird, erweist sich als grundsätzliche Eigenschaft von Literatur. Insofern literarisch-ästhetische Wirkungsverfahren und die Bezugnahme auf außertextliche Wirklichkeit in literarischen Texten selbst angelegt und aufeinander bezogen sind, rücken auch beide gleichermaßen in den Blick literaturdidaktischer Überlegungen.

3. Diskurse erkennen lernen – rezeptive Diskursfähigkeit als Ziel

Während es im ersten Teil meines Beitrags darum ging, Diskursivität als eine grundlegende Eigenschaft literarischer Texte darzulegen und die Behandlung diskursiver Merkmale als Gegenstand ästhetisch-literarischen Lernens zu quali-

[5] Auf die bedeutungsgenerierende Wirkung sprachlicher und formaler Mittel literarischer Texte, die auch die Herstellung historischer und gesellschaftlicher Bezüge einschließt, und die Notwendigkeit ihrer Bewusstmachung und Vermittlung zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenz hat Claire Kramsch hingewiesen und sie in ihrem Konzept der „symbolischen Kompetenz“ (2011, 2006) ausgearbeitet.

fizieren, ist die Blickrichtung im folgenden Abschnitt eine andere: Es soll darum gehen, literarische Texte aufgrund ihrer diskursiven Qualitäten als geeignetes Lehrmittel zur Förderung der Diskursfähigkeit von Fremdsprachenlernenden vorzustellen.

Für Deutsch als Fremdsprache, das weltweit und in unterschiedlichsten institutionellen Zusammenhängen unterrichtet wird, lassen sich kaum allgemeingültige Lehr- und Lernziele formulieren. Grundsätzlich zuzustimmen ist aber der folgenden Aufgabe eines auf Persönlichkeitsbildung und Sozialisierung ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts, die Hallet formuliert hat:

> Fremdsprachenunterricht […] orientiert […] sich […] an zukünftigen Bedürfnissen und Erfordernissen der lernenden Individuen, deren Fähigkeiten er entwickeln und die er auf die gesellschaftlichen Anforderungen so vorbereiten muss, dass sie auf selbstbestimmte Weise in einer Gesellschaft leben und an wichtigen gesellschaftlichen Prozessen partizipieren können. (Hallet 2007: 31)

Dabei meint Gesellschaft nicht nur die eigene oder die der Zielkultur, sondern ist als globale Gesellschaft zu verstehen, wie Almut Hille (2013) in ihrem Beitrag zur Rolle von global und ökologisch[6] orientierter Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht betont, in dem sie „[g]lobale Handlungsfähigkeit […] als Ziel" des Fremdsprachenunterrichts darlegt (ebd.: 3). Es gilt also, Lernende an gesellschaftliche Prozesse und die Verfahren ihrer Herausbildung und Steuerung heranzuführen, sie in Diskurszusammenhänge einzuführen. Dazu schlägt Hallet vor, fremdsprachige kulturelle Diskurse anhand einer Vielzahl von Texten im Unterricht didaktisch zu „modellieren" (2007: 39):

> Literarischen und filmliterarischen Texten kommt in diesem Zusammenhang [der didaktischen Modellierung von gesellschaftlichen Diskursen im Unterricht, A. S.] in mehrfachem Sinn eine besondere Stellung zu. Denn literarische Texte nehmen gesellschaftliche Diskurse auf und verarbeiten sie weiter, indem sie sie in neue fiktionale Kontexte stellen, sie auf besondere Weise akzentuieren und die Leser/innen zu einer bestimmten Sicht auf diskursive und kulturelle Vorgänge anregen (Interdiskursivität; vgl. Link 1988). (ebd.: 40)

Mit der Auswahl und Zusammenstellung geeigneter Texte (bzw. Bilder, Filme oder Filmausschnitte etc.) nehmen Lehrende den Lernenden bereits einen wichtigen Schritt ab, den diese in außerunterrichtlichen Zusammenhängen selbst leisten müssen, nämlich die Wahrnehmung relevanter Diskurse und ihrer Positionen

[6] Verstanden als Vernetztheit aller Dinge miteinander (vgl. Hille 2013: 5).

in der Gesellschaft. Denn ein wichtiger Teilschritt für die Ausbildung von Diskursfähigkeit scheint mir zunächst die Förderung einer *rezeptiven Diskursfähigkeit* zu sein. In den Unterricht wäre diese rezeptive Phase weitestmöglich einzubringen, beispielsweise indem man es den Lernenden überlässt, einen oder mehrere Diskurse in den bereitgestellten Materialien zu erkennen und auszumachen, welche Haltung(en) die einzelnen Texte dazu jeweils vorführen oder einnehmen.[7] Dazu muss der Blick bei der Lektüre literarischer Texte auch „nach innen" auf die Textmittel gerichtet werden, denn *Diskursivität* realisiert sich nicht nur durch inhaltliche Bezugnahmen auf außertextliche lebensweltliche Diskurse oder auf andere Texte und Medien (Intertextualität), sondern auch durch die sprachlichen und formalen Verfahren eines Textes, durch die diese diskursiven Bezüge hergestellt werden und der Text die Rezipierenden adressiert.[8] Das Durchschauen und Deuten diskursiver Textverfahren ist Voraussetzung dafür, literarische Texte als Äußerungen in einem gesellschaftlichen Diskurs zu verstehen und in einem nächsten Schritt eine eigene Haltung dazu zu finden – zu der, so muss man zugestehen, wenn man die Lernenden als „kulturelle" bzw. gesellschaftliche „Aktanten" (Hallet 2007: 32) ernst nimmt, auch die Entscheidung der Lernenden zählen darf, sich persönlich (und außerhalb vom Unterrichtsgeschehen) nicht für diesen Diskurs zu interessieren.

Die Leistung literarischer Texte für die Bewusstmachung von Diskursen im Unterricht fasst Hallet folgendermaßen:

> Man kann […] sagen, dass literarische Texte selbst gesellschaftliche Diskurse modellieren oder bereits solche Modellierungen darstellen. Wenn sie nun als eine von mehreren Diskurs-Stimmen in ein didaktisches Arrangement eingebracht werden, kann ihnen aufgrund ihrer diskurs-modellierenden Eigenschaft die Funktion eines meta-diskursiven Elementes zukommen, anhand dessen die Wirkungsweisen, Mechanismen und Besonderheiten von Diskursen erfasst werden, aber auch deren Fragwürdigkeit sichtbar wird. (Hallet 2006: 79)

Erst an den verstehenden Nachvollzug diskursiver Verfahren können sich Unterrichtsschritte zur Ausbildung einer produktiven Diskursfähigkeit anschließen, wie beispielsweise Aufgaben zur weiteren Informationsgewinnung, zur kritischen Informationsbewertung, der Meinungsbildung und konkreten Meinungsäußerung.

---

[7] Zur Arbeit mit Textnetzen, die die Behandlung dieser Fragen erlauben, siehe ausführlich Schiedermair, Simone (2020).

[8] Auf die Vermittlung des nötigen Wissens zur Rezeption dieser Verfahren zielt das Konzept zur Förderung der *symbolischen Kompetenz* von Claire Kramsch (2011).

4. Diskurs im Diskurs im Diskurs. Die Graphic Novel „Eine Hand voller Sterne" als Unterrichtslektüre

Ein Text, der die Mehrschichtigkeit diskursiver Bezüge und die Verfahren ihrer Herstellung leicht erkennen lässt und so zur Förderung einer rezeptiven Diskursfähigkeit der Lernenden beitragen kann, ist die Graphic Novel *Eine Hand voller Sterne* des Schriftstellers Rafik Schami und des Zeichners Markus Köninger aus dem Jahr 2018. Als eine Adoleszenzerzählung der deutschsprachigen Literatur vor dem Hintergrund einer fremden Gesellschaft scheint das Werk bereits auf den ersten Blick geeignet für den Einsatz im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache mit jungen Erwachsenen, um altersgerechte Themen wie Auflehnung gegen den Vater, Schule und Berufsfindung oder erste Liebe in der Zielsprache Deutsch thematisieren zu können.[9] Im Anschluss an die oben angestellten Überlegungen möchte ich das Augenmerk für diesen Beitrag jedoch auf ein anderes Thema richten, das den Text als diskursiver Strang durchzieht: die Bedeutung und Funktion von Schreiben und schriftlichen (aber auch mündlichen) Texten in kulturellen, politischen und persönlichen Zusammenhängen. Dieser Aspekt ließe sich ebenso an der Romanfassung (Schami 1987), die der Graphic Novel vorausging, didaktisch erarbeiten, für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bietet die Arbeit mit der Fassung als Graphic Novel jedoch entscheidende Vorteile. Zum einen wird die Lektüre durch den verringerten Worttext-Anteil und die bildgraphische Unterstützung vereinfacht und das Textverständnis somit erleichtert. Zum anderen sind Graphic-Novel-Adaptionen literarischer Vorlagen Georg Seeßlen zufolge auf die „Erfassung des Wesentlichen" der Originale hin angelegt (vgl. Seeßlen 2017: 17). Dies trifft auf die vorliegende Adaption zu, die zahlreichen Hinweise auf Schreiben, unterschiedliche Textarten und ihre gesellschaftliche Bedeutung, um die es gehen soll, treten in der Graphic-Novel-Fassung deutlicher hervor als im Roman und sind so didaktisch leichter nutzbar. Meine folgenden Überlegungen richten sich also auf das genannte diskursive Thema mit dem Ziel, am Beispiel seiner Ausgestaltung im Text[10] den Lernenden *Diskursivität* als Eigenschaft literarischer Texte bewusst zu machen. Dagegen geht es mir im Folgenden nicht um die Behandlung der Textart „Graphic Novel" und auch nicht um eine interpretierende oder deutende Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten der Haupthandlung. Für beide Themenbereiche liegen Didaktisierungsvorschläge in der Fachliteratur vor.[11]

---

[9] Eine Lehrerhandreichung zur Behandlung dieser Themen im schulischen Deutschunterricht liegt für den gleichnamigen Roman (Schami 1987) von Incekan (2012) vor.

[10] Ich beziehe mich mit dem Ausdruck „Text" auf die Graphic Novel als eine Wort-Bild-Gesamteinheit.

[11] Für den Einsatz von Graphic Novels im Unterricht und die Förderung der damit verbundenen literarischen und medialen Kompetenz gibt es inzwischen zahlreiche Vorschläge in

4.1 Zur literarischen Darstellung des Diskurses Schreiben im Text

Die Graphic Novel „Eine Hand voller Sterne" richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene. Sie ist als Folge von Tagebucheinträgen des Ich-Erzählers, einem Jungen an der Schwelle zum Erwachsenwerden, verfasst, der darin nicht nur vom Alltag mit seinen Freunden, sondern vor allem auch von seinen ersten literarischen Versuchen und Erfolgen und von seinem Bestreben, Journalist zu werden, erzählt.

Die Bilder der Graphic Novel sind nicht bunt, sondern nur zweifarbig in Brauntönen und schwarz-weiß gehalten. Die Szenen und Bildhintergründe sind skizzenhaft und nicht sehr detailliert ausgearbeitet, die jeweiligen Hauptfiguren oder -gegenstände heben sich zumeist deutlich vom schemenhaften Hintergrund ab. Die schlichte Farb- und Bildkonzeption mit den flächigen Darstellungen hat m. E. eine wichtige Wirkung, die gerade nicht zu dem im Klappentext des Romans genannten Eindruck einer „schillernden Stadt" führt: Das „Lokalkolorit" der damaszener Altstadt, in der die Handlung spielt, tritt völlig in den Hintergrund, es entsteht nicht einmal in Andeutungen so etwas wie eine „Tausend und eine Nacht"-Atmosphäre. Ebenso wenig gibt es Anhaltspunkte für eine konkrete zeitliche Zuordnung. Lediglich durch die Erwähnung von Autos, Radio oder Schreibmaschinen und die Abwesenheit von digitalen Medien lässt sich die Handlung grob in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verorten. So wirken die Alltagsszenen und die Handlung universal und verwehren sich geradezu einer ausschließlichen Zuordnung zu syrischen Verhältnissen. Bildgestaltung und zeitliche Unbestimmtheit sind aus meiner Sicht deutliche Kennzeichen für die transkulturell gedachte Bedeutung der aufgegriffenen Themen und diskursiven Bezüge.

Im Zentrum der etwa drei Jahre umfassenden Handlung stehen die Freundschaft des Ich-Erzählers mit seinem besten Freund Mahmud, seine Liebe zu Nadia, einem Mädchen aus der Nachbarschaft, und vor allem sein Wunsch und sein Bemühen, gegen den Willen seines Vaters Journalist zu werden. Er befreundet sich mit dem Journalisten Habib und gemeinsam mit ihm und Mahmud schreibt und veröffentlicht er eine geheime und von der Polizei verfolgte Untergrundzeitung, die offen und kritisch über unterschiedliche alltägliche Themen, aber auch soziale Ungerechtigkeiten und politische Unterdrückung berichtet. Eine wichtige Rolle spielt für den Ich-Erzähler, der bis zum Ende ohne Namen bleibt, ein alter Nachbar, Onkel Salim, der dem Jungen ein lebenserfahrener Ratgeber ist. Onkel Salim ist Analphabet, er hört jedoch täglich Radio, vor allem den briti-

der Fachliteratur. Ich verweise stellvertretend auf die Themenhefte „Graphic Novels" der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 2020 (Heft 63) und „Graphic Novels" der Zeitschrift „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch" 46/2012 (Heft 117).

schen Sender BBC, und ist durch diese „freien" Programme über viele kulturelle und politische Themen aus internationaler Perspektive gut informiert.

Diese wenigen Hinweise auf das (Nicht-)Schreibenkönnen, die Tagebuchform und die Gegenüberstellung von unabhängigem und unterdrücktem Journalismus sollen als Belege für den Diskurs genügen, der die Graphic Novel in ihrer Gesamtheit durchzieht: *kulturelle Bedeutung und gesellschaftliche Funktionen von Schreiben*.[12] Die bedeutungstragende Funktion dieses Diskurses für den Gesamttext wird schon daran deutlich, dass er Gegenstand des ersten Panels der Graphic Novel (S. 6) ist, in dem Onkel Salim als Analphabet vorgestellt wird, und dann den weiteren Dialog zwischen Onkel Salim und dem Ich-Erzähler in der ersten Szene (S. 6–9) bestimmt, in der sie über die Erfindung des Papiers und die Bedeutung von Schreiben zum Speichern von Erinnerungen sprechen (siehe als Beispiel dazu die Seiten 6 und 7, Abb. 2a/b).

Die Szene endet damit, dass der Ich-Erzähler ein Tagebuch kauft und zu schreiben beginnt (S. 9) – seine Tagebucheinträge bilden den Text der Graphic Novel (und den der Romanvorlage). Schon auf der nächsten Seite wird der Diskursstrang aufgegriffen und die Verbindung zwischen „Schreiben" und seiner sozialen und politischen Funktion hergestellt. Die Figur Onkel Salim erklärt dem Ich-Erzähler, was ein Journalist ist:

Onkel Salim: „Oh, ein Journalist. Das ist ein kluger und mutiger Mensch." / „Er hat nur ein Stück Papier und einen Bleistift. Und damit macht er einer Regierung mit ihrer Armee und der Polizei Angst." Ich-Erzähler: „Mit Bleistift und Papier?" Onkel Salim: „Ja, er macht der Regierung Angst, weil er immer auf der Suche nach der Wahrheit ist. Alle Regierungen bemühen sich, sie zu verstecken." Dieses Gespräch löst den Entschluss des Ich-Erzählers aus, selbst Journalist zu werden (S. 10f.).

Das Tagebuch als (fiktionaler) Rahmen und journalistisches Schreiben als inhaltlicher Faden sind die Strukturen, an denen entlang sich die Darstellung des Diskurses entfaltet. Insgesamt spannt die Erzählung in ihrem inhaltlichen Verlauf einen Bogen von *Schreibfertigkeit als Kulturtechnik* über *schriftliche Artefakte und unterschiedliche Textarten*, die in der Erzählung benutzt oder erwähnt werden, hin zu *Schreiben als gesellschaftlichem „Werkzeug"*, in Form der von den Protagonisten verfassten journalistischen Artikel beispielsweise über Armut in Damaskus (S. 80), die Unterdrückung freier Presse (S. 84), Kinderarbeit (S. 103), Bestechung (S. 103), die Putsche in Syrien (S. 126) oder Frauen in Damaskus (S. 134), über den Alltag der Menschen in der Stadt (S. 95) oder über Freundschaft (S. 126). Deutlich wird an diesen Themen, dass es hier nicht vornehmlich um einen mit-

[12] Eine andere im Text verfolgte Linie dieses Diskurses geht um Literatur und ihre Funktionen; in die Handlung eingebundene Textarten sind klassische Romane der Weltliteratur, Gedichte, Theaterstücke, Hörspiele und Literaturübersetzungen.

Abbildung 2a: Schami/Köninger (2018: 6)

7

Abbildung 2b: Schami/Köninger (2018: 7)

tels Zeitungsartikeln geführten Kampf gegen die Regierung geht, sondern um das Recht, über gesellschaftliche Themen unabhängig zu berichten – um das Recht auf freie Diskurse also.

Dabei arbeitet der Text nicht nur darstellend-repräsentativ, indem er unterschiedliche Schreibtätigkeiten, Schreibprodukte und Textarten vorstellt, sondern er „diskutiert" Schreiben, wenn er zum Beispiel den Vater des Ich-Erzählers auf Schreiben bzw. Bildung, auf Literatur und auf den Beruf des Journalisten als unnütze und gewinnlose Zeitverschwendung schimpfen lässt und die handwerkliche Mitarbeit des Jungen in der Bäckerei als Beitrag zum Familienunterhalt einfordert. Oder wenn journalistisches Schreiben und die Verbreitung von unabhängiger Presse einerseits positiv als Mittel gesellschaftlicher Aufklärung und Grundlage politischer Freiheit dargestellt werden, andererseits aber am Beispiel des verbitterten und gebrochenen Journalisten Habib auch als Ziel staatlicher Unterdrückung und als lebensgefährliche Tätigkeit vorgeführt wird, so dass auch Zweifel am Sinn persönlicher Opferbereitschaft, wenn diese existenzbedrohlich wird, als nachvollziehbare und verständliche Haltung zulässig wird.

Der Inhalt zeigt also einen Diskurs, indem er unterschiedliche Perspektiven vorführt und in lebensnahen Zusammenhängen miteinander verwebt. Gleichzeitig bezieht die Graphic Novel selbst durch leicht erkennbare Positiv-Negativ-Darstellungen und Sympathiezuschreibungen im Text, aber auch durch die fiktionale Tagebuchform und ihre eigene reale literarische Gestalt als Graphic Novel Stellung und setzt so selbst den Diskurs über die Bedeutung von Schreiben als Mittel des freien, – auch ästhetischen – Gedanken- und Wissensaustausches in Bildung, Literatur und Presse fort. Trotz klarer Positionierung gibt sie keine eindeutige Meinung vor und überlässt es den Rezipierenden, eine persönliche Einstellung zu finden. Denn das Ende der Erzählung ist offen: Der Journalist Habib wird verhaftet und sein Schicksal bleibt unklar, während der Ich-Erzähler und seine Freunde für Habib die Arbeit an der Untergrundzeitung fortsetzen. Durch das ungewisse und möglicherweise tödliche Ende Habibs wird einem moralischen Diktat zum Heldentum entgegengewirkt: Die Graphic Novel legt den Leserinnen und Lesern nicht nahe, sich für überindividuelle Ziele wie Freiheit/Pressefreiheit oder Gerechtigkeit aufopfern zu müssen. Sie führt jedoch *in* ihrer Handlung wie auch *durch* ihre Handlung die Funktionen und die gesellschaftliche und politische Bedeutung von Schreiben und damit verbunden unabhängigem Journalismus vor und spricht sich durch das Fortwirken der Freunde in der Redaktion der Untergrundzeitung nach Habibs Verhaftung für den engagierten und aktiven Einsatz für eine ehrliche, unabhängige und kritische Presse aus. Trotzdem bleiben diese Deutung und die zu ziehenden Schlüsse – gerade durch die narrative Einbindung von Habibs unklarem Schicksal in die Handlung – „diskutabel", d. h. den Rezipierenden/Lernenden bleibt durch die Andeutung der Todesgefahr am Ende die Einnahme einer distanzierten Position zu Habibs persönlichem Einsatz für unabhängige Presse offen.

4.2 Zusammenfassung: Drei diskursive Wirkebenen

Die betrachtete Graphic Novel macht das zu einem grundlegenden Diskursthema, wofür sie selbst ein Beispiel ist – ein schriftlicher Text in gesellschaftlicher Funktion. An ihrer inhaltlichen und formalen Gestaltung lassen sich drei diskursive Wirkebenen deutlich bewusst machen, die zusammengenommen die Diskursivität literarischer Texte ausmachen.

1. *Dargestellte Diskurse im Text*: Der in der Graphic Novel breit angelegte Diskurs ist der zur gesellschaftlichen Bedeutung und Funktion von Schreiben, der in der Haupthandlung am Thema des Einsatzes der Protagonisten für unabhängigen Journalismus fokussiert wird.

2. *Der Text selbst als Diskursbeitrag*: Um diese Wirkebene des Textes zu verstehen, müssen Rezipierende zu einer Gesamtdeutung des Textes kommen. Auf dieser Ebene geht es um das Erkennen und Deuten sprachlicher und formaler Mittel der Verstehenssteuerung, um so zu einer Gesamtdeutung des Textes zu gelangen. In Bezug auf die vorliegende Graphic Novel wurden als solche Mittel exemplarisch die Bildgestaltung, die Themensetzung des Diskurses gleich im ersten Panel (Schami/Köninger 2018: 6) wie auch ausgeführter in den ersten beiden Szenen (ebd.: 6–9; 10f.), die Positiv-Negativ-Darstellung der Figuren (die nicht immer eindeutig ist und auch die Position des Vaters plausibel macht oder Habib zum Teil unsympathisch erscheinen lässt), die Tagebuchform und die behandelten Themen der Untergrundzeitung angeführt. Alle diese Mittel geben Deutungshinweise, die zu einer Diskursaussage des Textes führen, die sich etwa als *Schreibenkönnen, Literatur und Bildung, Wissensvermittlung und freie Presse bilden Grundgüter einer freien Gesellschaft, für die man sich aktiv einsetzen muss*[13] umreißen lässt.

3. *Diskursteilnahme durch Texte*. Diese diskursive Wirkebene entsteht zwischen den Rezipierenden eines Textes und der Gesellschaft, der sie angehören, insofern sie sich unter Rückbindung an den Text auf eine Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen ihrer Lebenswirklichkeit einlassen und eine eigene Haltung zu dem im Text aufgegriffenen Diskurs einnehmen.[14] Dazu ist der oben genannte

---

[13] Damit soll keine allgemeingültige Textaussage formuliert oder eine Textinterpretation vorgegeben werden, sondern lediglich für diesen Beitrag angedeutet werden, dass der Text selbst eine Haltung zum vorgeführten Diskurs einnimmt, also als „Diskursstimme“ (Hallet 2006: 79) zu verstehen ist. Das Verständnis der Textaussage ist selbstverständlich individuell (hier also das der Verf.) und sollte im Unterricht auch so behandelt werden.

[14] In Anbindung an den ersten Teil dieses Beitrags, in dem ich argumentiert habe, dass Diskursivität zu den literarisch-ästhetischen Eigenschaften literarischer Texte zählt, wäre die diskursive Teilhabe durch literarische Textrezeption als eine „ästhetische Erfahrung“ (vgl. Küster 2015: 20f.) zu betrachten.

„Blick nach außen“ notwendig, also die Herstellung von Bezügen zwischen Text und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Am Beispiel des vorliegenden Textes bedeutet das, dass die Lernenden sich der kulturellen, gesellschaftlichen oder politischen Bedeutung von „Schreiben“ und den daraus entstandenen schriftlichen Textarten – und Medienarten – ihrer eigenen Lebenswelt bewusst werden und diese reflektieren.

5. Schlussbetrachtung

Der Aspekt, der für diesen Beitrag bei der Betrachtung der Graphic Novel „Eine Hand voller Sterne“ im Vordergrund stand und für den ich sie als passende Unterrichtslektüre vorgeschlagen habe, ist der der „Diskursivität“ literarischer Texte. Sie ist, so habe ich im ersten Teil des Beitrags argumentiert, eine grundsätzliche Eigenschaft literarischer Texte, ihre literarische Ausformung und ihre Wirkungsweisen sollten somit zu den elementaren Vermittlungsgegenständen der Literaturdidaktik nicht nur im Fremdsprachenunterricht zählen. Diskursive Verfahren in Texten zu erkennen ist darüber hinaus eine Teilkompetenz zur Erlangung von Diskursfähigkeit, die ein grundlegendes Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht darstellt.

Die vorgeschlagene Graphic Novel thematisiert und diskutiert sowohl in ihrer Haupthandlungslinie am Beispiel der Unterdrückung unabhängiger Presse wie auch in Nebenhandlungen, die um Literatur oder um persönliches Schreiben in Briefen oder im Tagebuch kreisen, die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion schriftlicher Texte und kreiert einen Inhalt, in dem es um die diskursive Kraft schriftlicher (und am Beispiel der Radiosendungen auch mündlicher) Texte geht. Darüber hinaus ist Rafik Schamis literarischer Text selbst für Lernende als ein Beitrag zu eben diesem Diskurs zu erkennen, der bis in die Gegenwart und auf globaler Ebene geführt wird und heute auch Fragen zum Einfluss und zur Verwendung sozialer Medien einschließt. Eine didaktische Bearbeitung im Unterricht, die die Bewusstmachung diskursiver Verfahren zur Förderung der rezeptiven Diskursfähigkeit der Lernenden zum Ziel hat, könnte es sich zunächst zur Aufgabe machen, die vielfach im Text angelegten Diskurslinien – die auch neben der eigentlichen Haupthandlung verlaufen – auffinden und verfolgen zu lassen. Dabei wäre die Aufmerksamkeit der Lernenden auch auf ihre eigene Lebenswelt zu richten und sie nach Diskursen und Diskursverfahren (Welche Diskurse werden aktuell geführt bzw. interessieren Sie? Wo und wie werden die geführt? Nehmen Sie daran teil? Wie?) zu fragen. Darüber hinaus ist eine didaktische Bearbeitung möglich, die nicht auf Diskursivität literarischer Texte im Allgemeinen abzielt, sondern Diskursivität an dem zentralen Diskursfaden der Graphic Novel um unabhängige Presse und den persönlichen Einsatz dafür

bewusst macht. Damit könnten beispielsweise Fragen zu Informationsgewinnung, -verbreitung und -kritik in der Gegenwart (mit Blick auf Infotainment, soziale Medien und Mainstream-Nachrichtenagenturen etc.) behandelt werden und so auch im Klassenzimmer der aktuell dringliche globale Diskurs zur Lage und Bedeutung von Texten, Nachrichten und unabhängiger Presse aufgenommen und geführt werden.

Literatur

Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (2014): Vorwort. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 7–11.

Decke-Cornill, Helene (2007): Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung': Gender and other suspects. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 239–258.

Dietrich, Cornelie / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 44 (2011), S. 5–14.

Ehlich, Konrad (2007/ED 1984): Zum Textbegriff. In: Ehlich, Konrad: Sprache und sprachliches Handeln. Band 3/2: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin/New York: de Gruyter, S. 531–550.

Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (2011): Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 7–11.

Ewert, Michael (2011): Die Fremdheit der Literatur. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 12–28.

Hallet, Wolfgang (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der

26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 72–83.

Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 31–47.

Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007): Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (2007): Einleitung: Neue fachwissenschaftliche Konzepte – neue fachdidaktische Perspektiven: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 1–10.

Hille, Almut (2013): Eine global und ökologisch orientierte Literatur im Kontext von Bildungsprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 40/1, S. 3–15.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Incekan, Abdullah (2012): Lesen, Verstehen, Lernen. „Eine Hand voller Sterne" im Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.

Kramsch, Claire (2006): From communicative competence to symbolic competence. In: The Modern Language Journal, Heft 90.2 (2006), S. 249–251.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 44 (2011), S. 35–40.

Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang Edition, S. 15–32.

Link, Jürgen (1988): Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik. In: Fohrmann, Jürgen/Müller, Harro (Hrsg.): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 284–307.

Schami, Rafik (1992/1987): Eine Hand voller Sterne. Weinheim/Basel: Gulliver.

Schami, Rafik / Köninger, Markus (2018): Eine Hand voller Sterne. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

Schiedermair, Simone (2017): „Ist das Literatur? … Was ist denn Literatur?" – Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch

als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 15–40.

Schiedermair, Simone (2020): Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, S. 95–113.

Seeßlen, Georg (2017): Rückkehr und Erinnerung. Zehn Variationen der neunten Kunst. In: Korte, Hermann / Knigge, Andreas C. (Hrsg.): Graphic Novels. (Text & Kritik. Zeitschrift für Literatur. Sonderband). München: Boorberg Verlag, S. 5–36.

Jens Grimstein

Von Symbolischen Kompetenzen zum Infrastructuralism. Zur Ausstellungspraxis Alexander Kluges als Diskursgegenstand im Fach Deutsch als Fremdsprache

Die Ausstellungspraxis ist für Diskursperformanzen ein reiches Feld. Neben ihrem Unterhaltungswert bieten Ausstellungen auch Wissen: z. B. szenographische, (wissensschafts)historische, ethnographische, kultursemiotische, ausstellungsnarrative oder virtuell-interaktive Inhalte. Außerdem sind Ausstellungen hinsichtlich ihrer Vermittlungsbedingungen Orte, die multimedial arbeiten (vgl. Scholze 2004, 15ff.). Die Ausstellungsobjekte und ihre zumeist mit Schrifttexten versehenen Präsentationen erzeugen einen Raum, der verschiedene Zeichenprozesse und damit verschiedene Lesarten und Wirkungsradien bietet (vgl. ebd.: 21–25).

Im Folgenden werden am Beispiel von zwei Ausstellungskatalogen, *Pluriversum* (2017) und *Gärten der Kooperation* (2017) des Universalkünstlers und Schriftstellers Alexander Kluge, die Einsatzmöglichkeiten von Ausstellungskatalogen im universitären Unterricht für das Fach Deutsch als Fremdsprache oder im schulischen Deutschunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums (Sekundarstufe II) erörtert.[1] Zuvor werden die führenden Theorien in Deutsch als Fremdsprache von den symbolischen Kompetenzen[2] bis zur Diskurstheorie sowie das Potenzial des Infrastructuralism des US-amerikanischen Medienwissenschaftlers John Durham Peters vorgestellt – die Annahme ist hier, dass sich Lerner*innen im Fach Deutsch als Fremdsprache mit einem Vorwissen zum Infra-

[1] Als Beispiele hierfür werden Kluges Ausstellungen *Pluralismus* (Erstausstellung in Essen 15.09.2017–07.01.2018) und *Gärten der Kooperation* (Erstausstellung in Stuttgart 14.10.2017–14.01.2018) verwendet. Siehe dazu auch https://www.wkv-stuttgart.de/programm/2017/ausstellungen/alexander-kluge/ [06.09.2022] und https://www.youtube.com/results?search_query=Alexander+Kluge+Ausstellungen [06.09.2022].

[2] Claire Kramsch spricht im Singular von symbolischer Kompetenz (vgl. z. B. Kramsch 2011) – im vorliegenden Beitrag wird aber die bereits im Titel erwähnte Pluralform verwendet, anlehnend an den Aufsatz Hille/Grimstein 2018, in dem bereits die Auffächerung von symbolischen zu diskursiven Kompetenzen vorformuliert wurde. Statt einer symbolischen Kompetenz im Singular erlaubt die Pluralform der symbolischen Kompetenzen begrifflich bereits eine Überleitung in ihre medialen Erscheinungsformen, mit denen sich dieser Aufsatz beschäftigt. Vereinfacht gesagt liegt der Schwerpunkt auf den Kompetenzen und im zweiten Schritt auf den Attributen hierzu – die Pluralität von Kompetenzen erstreckt sich über die Symbolkompetenz à la Kramsch auf die infrastrukturelle Kompetenz der Medieninterpretation, um die es in diesem Beitrag geht.

structuralism die Ausstellungen von Kluge in ihren medialen Bedeutungsebenen erfolgversprechend erschließen können.

In ihrem medialen Reichtum bieten Ausstellungen einen eigenständigen Bereich, in dem „the practice of meaning making itself" (Kramsch 2006: 251) umgesetzt und gleichzeitig reflektiert wird. Ein Vorgehen, das auf die selbstreflexive Bedeutungserzeugung ausgerichtet ist, lenkt den Blick auf die Bedingungen, unter denen „Texte" – hier im weitesten Sinne als mediale Netzwerkverweissysteme[3] – ihre Bedeutungsschemata und Aussagenpotenziale überhaupt herstellen können. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache[4] haben sich in jüngerer Zeit eigenständige Teilforschungsbereiche etabliert, die diese Perspektive aufnehmen: etwa ‚kulturelle Deutungsmuster', ‚linguistic landscapes', ‚visual literacy', ‚Erinnerungsorte' oder ‚symbolische Kompetenzen' (vgl. Schiedermair 2018).

Claire Kramsch macht mit ihren Schriften zur symbolischen Kompetenz (vgl. Kramsch 2006, 2011 und 2018) ein Angebot zur diskurssensiblen Vermittlung verschiedener Thematiken für DaF. Symbolische Kompetenz, so Kramsch (2011: 36ff., 2018: 193), zeichnet sich dadurch aus, dass (Fremd)sprachenlerner*innen über das Erleben einer sprachlich erfolgreichen Handlung hinaus außerdem die Erfahrung machen, dass sie das Bedeutungsgeflecht dieser sprachlich erfolgreichen Handlung angemessen reflektieren können. Wie das praktisch aussehen könnte, kann das folgende Dialogbeispiel zeigen:

- „Wie war die Ausstellung?"
- „Ziemlich gut! Der Rundgang war spannend aufgebaut."
- „Was war denn daran spannend?"
- „Ich weiß nicht … irgendwie wurde man von Station zu Station geführt."
- „Ah so – wie muss ich mir das vorstellen?"
- „Hm … Gute Frage. Wenn ich darüber nachdenke, dann … eigentlich wie eine Art Geschichte … Ja, genau, der Rundgang war wie so eine Geschichte erzählt, mit Orten, Straßen oder Wegen, dann waren da auch Probleme, die man als Figur lösen musste … also eigentlich war man als Besucher*in im Rundgang ja so etwas wie eine ‚Held*in' einer Geschichte … Irgendwie cool, jetzt wo ich darüber nachdenke, fällt mir das eigentlich erst auf …"[5]

---

[3] Texte im Sinne von erweiterten Zeichensystemen sind demnach nicht nur Schriftzeugnisse, sondern auch Bilder, Videos, Filme, Gemälde, soziale Einheiten (z. B. im Sinne von systemischen Aufstellungen, wie sie in der Psychologie praktiziert werden) oder, für diesen Beitrag relevant: Ausstellungsinstallationen. In der Diskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache wird seit langem von einem in dieser Weise weiten Textbegriff ausgegangen (vgl. Ewert/Riedner/Schiedermair 2011: 8).

[4] Im Folgenden neben der ausgeschriebenen Form auch verkürzt „DaF" genannt.

[5] Kurzdialog vom Verf. des vorliegenden Beitrags.

Durch eine Nachfrage angeregt, verschafft sich hier jemand bei der „Verfertigung der Gedanken beim Reden“[6] eine Erweiterung eines Sinnzusammenhangs – die qualitative Mitteilung zum Rundgang wird um eine metaqualitative Aussage zum Verstehen der Ausstellungskonzeption erweitert – dies passt zu Kramschs Forderung: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (Kramsch 2006: 251) Die symbolischen Kompetenzen von Kramsch, methodenhistorisch als Ergänzung zu den kommunikativen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entworfen (vgl. dazu Kramsch 2011: 36 sowie Kramsch 2018: 191ff.), sollten, wie im Dialog geschehen, den in der Praxis erfolgreichen Akt der Informationsvermittlung („Der Rundgang war spannend aufgebaut“) noch einmal reflektieren („Der Rundgang war *so wie* eine Geschichte erzählt“). „Symbolisch“ sind diese Kompetenzen, weil durch dieses Bewusstwerden der „symbolischen“ Dimension von sprachlichen Handlungen ein Verstehen der konkreten sprachlichen Handlung verstärkt wird.[7] Eine Sprache mit ihren verschiedenen Niveaus (nach GER bzw. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001) und Soziolekten zu gebrauchen und zugleich diesen Gebrauch zu reflektieren, also „the practice of meaning making itself“ (ebd.) zu verstehen – Kramsch hat diese Dimension von sprachlichen Handlungen im Blick, wenn sie davon spricht, dass sich Sprachlerner*innen „von der kommunikativen zur symbolischen Kompetenz“ (Kramsch 2011: 36) weiterentwickeln sollen.[8]

Wenn man eine Sprache lernt, stellt man also nicht nur im begegnend dialogischen, sondern auch im textlichen Austausch fest, dass Sprache(n) stets verschiedene Bedeutungsebenen haben, sprachbildlich umgesetzt in H. M. Enzensbergers Gedicht *Erkenntnistheoretisches Modell*:

Hier hast du
Eine große Schachtel
mit der Aufschrift
Schachtel.
Wenn du sie öffnest,

---

[6] „L’idée vient en parlant“, heißt es dazu in Kleists Aufsatz „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Vgl. Kleist (1984: 340).

[7] Die Verwendung des Begriffs „symbolisch“ bei Kramsch würde einer eigenen Untersuchung bedürfen, zum einen, weil der Begriff enorm konnotativ aufgeladen ist, sowohl linguistisch, philosophisch als auch poetisch, zum anderen, weil Fremdsprachenhandlungen generell als „symbolisch“ identifiziert werden können.

[8] Kramschs Untersuchungen bezogen sich hierbei auf das Fremdsprachenlernen, sie sind aber gerade auch aus der Sicht des Erst- und Zweitspracherwerbs hinsichtlich der Kompetenzskalierung spannend.

findest du darin
eine Schachtel
mit der Aufschrift
Schachtel. […] (Enzensberger 1996: 105)

Sprachliche Äußerungen in ihren vielen Formen zeigen, dass mündliche und schriftliche Kommunikation verschiedene Schichten von Subtexten beherbergen. Um diese Subtexte identifizieren zu können, hat sich im Laufe einer langen Geschichte der Sprachauslegungskunst der von Michel Foucault ins Spiel gebrachte und von zahlreichen weiteren Theoretikern fortgeführte Begriff des Diskurses etabliert.[9]

Wirkungsmächtig, enorm, umfangreich – wie kann der sehr populäre Begriff des Diskurses 1) auf eine verständliche, auf DaF bezogene Größe gebracht werden (vgl. hierzu Hille/Schiedermair 2021: 131–141; Grimstein/Hille 2018) und 2) was hat dies mit der Praxis von Ausstellungen zu tun? Vor allem in Bezug auf Ausstellungen des Autors und medialen Kombinationskünstlers Alexander Kluge?[10] Kluge wurde im Fach Deutsch als Fremdsprache in der wissenschaftlichen Diskussion, aber auch in der akademischen Lehre oder als Gegenstand eines literaturbasierten Sprachunterrichts bisher kaum behandelt.[11] Kann er trotzdem als Gewährsmann fungieren für eine methodisch-didaktische Bewertung des Potenzials von symbolischen Kompetenzen, diskurssensiblen Analysen und der im Folgenden genauer zu besprechenden Theorie des Infrastrucuturalism, die aus der Medienwissenschaft kommt und für eine methodisch-medienwissenschaftliche Diskussion in Deutsch als Fremdsprache adaptiert werden soll?

Die übergreifende Frage wäre: Was also hat der Infrastructuralism mit Kramschs Begriff der symbolischen Kompetenzen und deren Erweiterung in-

---

[9] Der Begriff Diskurs durchzieht Foucaults Werk seit den frühen 1960er Jahren. Um nur einige westliche Kultur- und Literaturwissenschaftler*innen zu nennen, deren Arbeiten ohne Foucaults Schaffen nicht denkbar wären: Stephen Greenblatt, Moritz Baßler, Achim Geisenhanslüke, Friedrich Kittler, Jürgen Link und Ursula Link-Scheer.

[10] Der am 14.02.2022 seinen 90. Geburtstag feierte. Neben einzelnen Festlichkeiten in München (seit langem Kluges Wohnsitz) zählt hierzu auch eine Installationskunst unter Mitwirkung von Kluge unter der Regie von Christoph Mauny am Bahnhof von Gotha. Kluge hat 1938 sechs Monate bei seiner Tante Marta Kluge in Gotha gelebt, ist dort zur Grundschule gegangen und hat ebenfalls dort seinen eigenen Angaben nach das „ABC"-samt Schriftkenntnis erworben.

[11] Vgl. für den schulischen Deutschunterricht in Gymnasien Birkmeyer (2012). Am Institut DaF/DaZ der Universität Jena wurde im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2021/2022 jeweils ein Seminar im Masterstudiengang zu Alexander Kluge vom Verfasser dieses Beitrags gehalten. Vgl. zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Kluge in Verbindung zu DaF auch Grimstein 2015.

nerhalb der wissenschaftlichen Diskussion in DaF zu Diskursfähigkeit sowie mit Kluges Ausstellungen zu tun?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst

1) die Aspekte von Diskursivität in Kramschs symbolischen Kompetenzen aufgezeigt;
2) Diskursivität sozusagen als „Brückentechnologie" mit John Durham Peters Theorie des Infrastructuralism gekoppelt;
3) der Infrastrucuturalism als eine geeignete Theorie vorgestellt und im Anschluss daran eine Unterrichtseinheit zu Kluges Ausstellungskunst vorgestellt. Dies geschieht nicht als ein abgeschlossenes Konzept für die Verbindung von Theorie und Didaktik, sondern als ein konzeptuelles Angebot für eine fachliche Erweiterung für Lehrende, Studierende und Forschende im Bereich DaF sowie in benachbarten Fächern wie z. B. in der Pädagogik, in den Einzelphilologien oder den interkulturellen Studien.

Symbolische Kompetenzen und Diskurse

Symbolische Kompetenzen, wie bereits anfangs erwähnt, sollen die Sprachanwender*innen um das Wissen von Bedeutungsproduktion bereichern, d. h. jemand macht sich darüber Gedanken, mit welchen sprachlichen Mitteln welcher sprachliche Effekt erzielt werden kann, oder um es mit Kramsch zu sagen: „mit Sprache wird symbolisch gehandelt; wenn man spricht und schreibt, verwendet man Sprache als Medium für symbolische Macht" (Kramsch 2018: 200). Die *Buzzwords* „symbolische Handlung", „symbolische Macht" und „Sprache als Medium" lenken die Aufmerksamkeit auf den Diskursbegriff, der nach Foucault mit diesen Begriffen direkt („Macht") oder indirekt („Handlung", „Medium") operiert – wobei mit symbolischer Macht wohl weniger eine politische oder sozial-stratifikatorische Macht als ein Spielraum für Handlungen gemeint ist. Kramschs symbolische Kompetenzen weisen begrifflich und durch die Formel „practice of meaning making itself" (Kramsch 2006: 251) implizit auf die diskursive Dimension von sprachlichen Handlungen hin, ohne diese direkt zu benennen (vgl. auch Kramsch 2018: 198, vgl. Grimstein/Hille 2018: 207).

Das Mitteilungsinstrument Sprache, schriftlich oder mündlich, ist – worauf vor Kramsch bereits Diskurstheoretiker*innen immer wieder hingewiesen haben – ein Produzent semantischer (zeichengebundener, d. h. sprachlicher) Ereignisse. Wie einflussreich Diskurse sowohl bei der Bildung als auch bei der Sichtbarmachung von Wirklichkeit sind, zeigt sich an ihrem nicht an das einzelne sprachliche Ereignis gebundenen Aussagepotenzial (vgl. Köppe/Winko 2008:

99ff.) – man erfährt dies z. B. bei Witzen, bei Strafrechtsfällen, bei Geschlechterbeziehungen oder beim Schauen der satirischen Zeichentrickserie „Die Simpsons". Es müssen bei diesen soeben genannten Beispielen keine zeitlich fixierten Einzelaussagen stehen, die sie auf besondere Weise als Diskursthemen hervorheben, sondern die Thematisierungen bestimmter Problematiken und Herausforderungen einer Gesellschaft innerhalb dieser Beispiele macht sie zu sog. „Aussageereignissen".[12]

Über ihre symbolischen, d. h. sprachlich gebundenen, Eigenschaften vermögen es Diskurse, mit Aussageereignissen und Aussagegruppen soziale Wirklichkeiten nicht nur zu beeinflussen, sondern diese Wirklichkeiten auch entstehen zu lassen, wie Foucault beispielsweise in seinen Studien zum Diskurs der abendländischen Sexualität zeigt (vgl. Culler 2013: 14–18).[13] Die „Diskursanalyse" kann hier einsetzen: In einem bewusst erweiterten Begriff von „Text" werden Schrifttexte, Filme, Musik, politische Ansammlungen, Videokunst, Medienverbände, Museen oder Ausstellungen zum Gegenstand der Diskursanalyse, die durch ihre Verfahren die Subtexte solcher Medien erkennbar macht.

Es dürfte also im Interesse von Bildungsinstitutionen, auch universitären wie es etwa Institute für Deutsch als Fremdsprache mit ihren wissenschaftlichen Studiengängen sind, liegen, ihren Lerner*innen Aufschluss über zeitliche und räumliche Einordnungen von Diskursen zu geben, um sie darin zu fördern, nicht nur ästhetische Erzeugnisse (Literatur, Film etc.), sondern auch die realen Umstände (Politik, Wirtschaft, Medien als deren Erscheinungsverstärker etc.) besser beurteilen und analysieren zu können. Wie sehr sich derartige Verfahren im Fach Deutsch als Fremdsprache implizit durchgesetzt haben, sieht man z. B. an den

---

[12] Am Beispiel der Geschlechterbeziehungen: Verschiedene Einzelaussagen (vom Verfasser hier erfunden) wie „Du solltest monogam leben", „Homosexualität ist falsch", „Ehen dürfen nicht geschieden werden", „Geschlechtsverkehr dient in erster Linie der Reproduktion", „Priester müssen zölibatär leben" oder „Frauen dürfen aufgrund des göttlichen Schöpfungsgedankens nicht abtreiben" summieren sich zu Aussagengruppen – verallgemeinert einer „Meinung" ähnlich – die in ihrer Summe und als sprachliche Handlungen innerhalb bestimmter institutioneller Rahmen (hier: das Verhältnis von christlichen Kirchen und Gesellschaft) Auswirkungen auf die Prozesse solcher „Meinungen" und ihre sozialen Effekte haben – z. B. darin, dass sich wegen dieser Aussageereignisse und der dahinterstehenden Haltung Widerstand in der Gesellschaft formiert, wie in dieser Aussage, die wiederum eine neue Aussagegruppe, in diesem Fall im Bereich von Politik und Ökonomie, hervorbringt: „Schafft die Kirchensteuer ab!"

[13] Foucault hat in seinem Spätwerk eine dreibändige Studie zu einer Ästhetik der Existenz verfasst, in der die identitätsstiftende Rolle der Sexualität genealogisch untersucht wird. In dieser Hinsicht kann z. B. eine Institution wie die christlich-europäische Kirche, die sich mit zeitgemäß notwendigen Modernisierungsforderungen konfrontiert sieht, wie z. B. die Debatten um gleichgeschlechtliche Ehen oder ein Recht auf Abtreibung bezeugen, in ihrem Handeln besser verstanden werden.

Themen von Abschlussarbeiten:[14] Erinnerungsorte, Museumskunde, Literatur, Medienkunde, um nur vier Bereiche zu nennen, die sich über die Formation ihres jeweiligen Gegenstandes verständigen.[15] Man kann mit der Diskursanalyse bereits äußerst aufschlussreich Ausstellungen beschreiben – Jana Scholze z. B. hat hierzu auskunftsreiche Arbeiten vorgelegt (vgl. Scholze 2004 und 2010). Ein Rückgriff auf die Kategorie des Diskurses kann darüber hinaus produktiv um die Theorie des Infrastructuralism erweitert werden.

Infrastructuralism

Unter schwierigen Umständen werden sie uns auf leider oft unangenehme Weise bewusst: Infrastrukturen. Wenn Wasser- oder Stromleitungen nicht mehr funktionieren und davon zahlreiche andere lebenswichtige Bereiche betroffen sind, wenn Verwaltungsvorgänge notwendige urkundliche Dokumente nicht mehr verteilen können, wenn Speichermedien wie z. B. Geld (Wertaufbewahrungsmittel) und dessen Umschaltdispositive (In- und Deflation, digitaler Frequenzhandel, Zentral- und Geschäftsbanken, alltägliche Tauschvorgänge, Börsen u. a.) keinen ordentlichen distributiven Zweck mehr verfolgen können, wenn durch einen Straßenbau eine Umleitung für den Autoverkehr nötig ist oder Schrauben ein Möbelstück nicht mehr in der gewünschten Geometrie halten, dann erlebt man die Bedeutung von Infrastrukturen.[16] Es sind, wie das Kompositum anzeigt, Strukturen, die unterhalb („infra") der augenscheinlichen Dinge liegen – „mundane to the point of boredom" (Peters 2015: 36), so zitiert Peters dazu aus einem Aufsatz aus dem Jahre 1999 der Infrastrukturtheoretikerin Susan Leigh Star. Infrastrukturen regeln unseren Alltag, ohne dass sie sich jederzeit bemerk-

[14] So vom Verfasser von Oktober 2019 bis zum heutigen Tag entgegengenommen und betreut am Institut DaF/DaZ/IKS der Universität Jena.

[15] Implizit meint hier: Derlei Themen operieren, ob gewollt oder ungewollt, innerhalb von Diskursen, sie nähern oder entfernen sich nur verschiedentlich je nach Perspektivierung diskursiv ihrem Gegenstand. Für Abschlussarbeiten am Institut DaF/DaZ/IKS der Universität Jena kann hier festgehalten werden, dass z. B. das Thema „Erinnerungsorte" von vielen Absolvent*innen gerne gewählt wird (Unter Fragestellungen wie: Was ist ein Erinnerungsort? Welche Bedingungen braucht es, um ein Erinnerungsort zu werden? In welchen Kontexten entstehen und stehen bestimmte Erinnerungsorte? Wie kann man das Konzept des Erinnerungsorts am Gegenstand XY exemplifizieren?). Allein diese Fragen hier werfen die Frage nach einem neuen Diskurs und dessen Analyse auf.

[16] Auch ein in Klammern gesetzter Literaturverweis kann als eine – in diesem Fall intratextliche – Infrastruktur verstanden werden. Bislang gibt es, auch durch die noch fehlende Übersetzung von Peters' Buch, keine verbindliche deutschsprachige Übersetzung als „Infrastrukturalismus", daher wird in diesem Aufsatz Peters' englischsprachiger Begriff verwendet.

bar machen, sie sind „the taken-for-granted base of our habits and our habitats" (Peters 2015: 1).[17]

John Durham Peters, US-amerikanischer Medien- und Kommunikationswissenschaftler, legte mit *The Marvelous Clouds* 2015 ein Werk vor, welches aus dem Kompositum „Infrastruktur" durch das Suffix „ism" ein wissenschaftliches Fachwort macht: Infrastructuralism.[18] Ein zentraler Begriff in seiner Theorie ist der des Mediums.

Peters' Medienbegriff, „in […] his enlarged sense" (ebd.: 3), ist dabei so weit gefasst, dass er gleichsam nur durch Infrastrukturen sichtbar gemacht werden kann. Für Peters gilt alles als Medium, solange es innerhalb einer Netzwerkfunktionslogik operativ wirkt und als Infrastruktur erkennbar gemacht werden kann. „Netzwerkfunktionslogiken" klingt zwar kühl-abstrakt, es handelt sind aber um die Regeln und Gesetzmäßigkeiten sozialer Akteur*innen und dinglicher Ereignisse, in denen Objekte aller Art veränderte oder auch neue Gegebenheiten hervorrufen.[19] Was unter einer Netzwerkfunktionslogik zu verstehen ist, kann auch an Foucaults (2007) Beispiel zur Sexualität als Diskursprodukt einer Gesellschaft, das über biologische und physische Dispositionen hinausgehend das Zusammenspiel von Aussagen und Praktiken einer Gemeinschaft miteinander verbindet, nachvollzogen werden: Hier

---

[17] Zu dieser Alltäglichkeit von Infrastrukturen siehe zusätzlich Klaus Theweleit:

> Mit der Muttermilch wird das Prinzip ‚Zeitaufteilung' eingesogen; mit der Arbeitstaktung der Eltern wächst der Uhr-Dominator in die Körper ein. Mit dem Legostein das Segment-Prinzip. Alphabetismus, Stereometrie, Perspektivismus, also räumliches Sehen: regnen aus den Schulhimmeln. Bobbycar, Dreirad, Tretroller, Fahrrad verankern das motorische Antriebsprinzip in den Knochen aller Geschlechter. Alle Sorten mechanischer und elektronischer Bestecke – wir sind eine Gerätekultur – werden eingeatmet mit der Küchenluft, den Geräuschen des Sortiments der Küchengeräte, Radios, TV-Sets. Steckdosen, Knopfdruckprinzip und Monitore strukturieren das Weltverhältnis der Zwei- bis Dreijährigen. Mit den neueren und neuesten elektronischen Equipments sind diese nicht nur den eigenen Großeltern technologisch überlegen, sondern allen Kindern aller Kulturen in aller Welt, die nicht in gleichem Maße schon als Kleinkinder mit ähnlichem Equipment ausgestattet sind und nicht in gleichem Maße mit der Geschichtlichkeit des Equipments verwachsen. (Theweleit 2021: 434f.)

Dem Literaturverzeichnis zufolge kennt Theweleit Peters' Buch *The Marvelous Clouds* nicht, dennoch argumentiert er in seinem eigenen Band *HON* auffällig nah an Peters Infrastructuralism. Allerdings zitiert Theweleit den Medienwissenschaftler Bernard Siegert, der wiederum durch einen Fellowship-Aufenthalt an der Bauhaus-Universität Weimar Peters persönlich kennt und auch in dessen Band *The Marvelous Clouds* namentlich erwähnt wird.

[18] Aufgrund einer bislang fehlenden Übersetzung des Buches und damit auch des Begriffs „Infrastructuralism" wird hier auf den englischsprachigen Ausdruck zurückgegriffen.

[19] Die Nähe von Peters Infrastructuralism zu Bruno Latours Akteurs-Netzwerk-Theorie ist deutlich; dementsprechend wird Latour auch im Theoriekapitel „Understanding Media" in *The Marvelous Clouds* vergleichsweise ausführlich erwähnt. Vgl. Peters (2015: 39ff.) und als Einführung zu Latour Ruffing (2009).

würde der Infrastructuralism den Blick auf die Produktion, auf den Vertrieb und Einsatz von Verhütungsmitteln, auf die zahlreichen medialen Ratgeberformate (Podcasts, Fernsehshows), auf den physiologischen und anatomischen Bewegungsapparat beim Geschlechtsverkehr oder auf die Umweltbedingungen und deren Einfluss auf die Praxis der Sexualität in der jeweiligen Kultur legen.

Diese Kombination des Infrastructuralism aus auf den ersten Blick Nichtsichtbarkeit bzw. Unterschwelligkeit wirklicher Strukturen und den Medien, die diese Strukturen auf den zweiten Blick sichtbar, also lesbar machen, kann analog zu einer Auffassung einer allgemeinen Diskurstheorie verstanden werden. Das bedeutet keine Komplexitätsreduktion der Diskurstheorie, sondern meint vielmehr das Ensemble von Überschneidungen aus den unterschiedlichen Diskurstheorievarianten (z. B. Foucault, New Historicism, Wissenspoetik, auch die Wissenschaftsanalysen Bruno Latours) mit dem Infrastructuralism, die einen gleichen hermeneutischen Nenner haben: Bedeutungsebenen aufdecken und in ihren Differenzen beobachtbar machen sowie zugleich Medien aller Art, die die Wirklichkeit der genannten Bedeutungsebenen erzeugen, in ihren Aktivitäten erkennen – „the call to make environments visible" (Peters 2015: 38), wie Peters schreibt. Diskurstheorie und Infrastructuralism stehen wechselseitig zueinander, wie die zwei Seiten einer Münze, nur verfahrenstechnisch arbeiten sie mit ihren jeweils eigenen Mitteln bzw. Medien. Beide aber, wie bereits erwähnt, zur Aufdeckung von Strukturen: In der Diskurstheorie mit Neigung zur sprachlich-institutionellen Seite (u. a. z. B. im Machtbegriff Foucaults verankert), im Infrastructuralism mit Neigung zur materiell-symbolischen Wirkung von Medien als Gestalter von Wirklichkeit. Wenn die Aufmerksamkeit auf Diskurse dazu verhelfen kann, neben sprachlichen auch gesellschaftssystemische Zeichenarrangements zu dekodieren, dann ermöglicht der Infrastructuralism die Sichtbarmachung der materiell-symbolischen Organisation zwischen Akteur*innen und Dingen der Umwelt samt ihrer Reziprozität. „We are conditioned by conditions we condition" (ebd.: 51), schreibt Peters dazu zusammenfassend. Der Infrastructuralism ersetzt nicht die Arbeit mit Diskursen, sondern ergänzt sie um die Perspektive auf ökosystemische Speicher- und Transportmedien: „Infrastructuralism suggests a way of understanding the work of media as fundamentally logistical". (ebd.: 37)

Exkurs: Infrastructuralism und Semiotik

Nun stellt sich die Frage, ob der Infrastructuralism nicht alter Wein in neuen Schläuchen ist, genauer: Hat nicht die strukturalistische Semiotik der 1950er bis 1980er Jahre (z. B. Claude Lévi-Strauss, Vladimir Propp, Roland Barthes) bereits die Netzwerkfunktionslogik des Infrastructuralism vorweggenommen? Waren nicht bereits beispielsweise Roland Barthes' semiologische Analysen zu Alltags-

gegenständen (*Mythologies* 1957) ein Vorläufer von Peters' Theorie? Dazu kann zum einen gesagt werden, dass sich Peters selbst durchaus bewusst ist, auf welchen Schultern er steht und wie sein Verfahren bereits in den Ansätzen seiner Vorläufer inhärent ist:

> I am loath to introduce yet another „ism" into the scrimmage of academic brands, but if I were to do so, it would be the doctrine of *infrastructuralism*. After structuralism, with its ambition to explain the principles of thought, primitive or modern, by way of combinatorics of meaning, and post-structuralism, with its love of gaps, aporias, and impossibilities, its celebration of breakdown, yearning, and failure, its relish for preposterous categories of all kinds and love of breathless syntax – perhaps it is time for infrastructuralism. Its fascination for the basic, the boring, the mundane, and all the mischievous work done behind the scenes. It is a doctrine of environments and small differences, of strait gates and the needle's eye, of things understood, that stand under our worlds (Peters 2015: 33).

Hier wird Bezug zur Semiotik von Roland Barthes genommen, ohne dass er direkt genannt wird.[20] Während jedoch der Fokus der Kultursemiotik von Barthes vor allem auf der Interpretation eines Gegenstandes als einzelnem Zeichen innerhalb des Zeichensystems einer Gesellschaft liegt, betont Peters mit dem Infrastrucuturalism die materielle Verschränkung von Zeichen und Gegenstand. Letztere werden für Peters in den „environments", den modern-technischen Ökostrukturen außerhalb eines semiotischen Zeichenverstehens zusammengefasst, i. e. von Feuerstellen, Fahrrädern und Energieleitungen über Steuerformulare, Geldverkehr bis zu Flughäfen und zum Internet – wichtig sind vor allem deren Funktionen im Sinne der Netzwerkeinflüsse. Abgesehen davon, dass sich die Theoriegebilde zu Semiotik, symbolischen Kompetenzen, Diskursen und Infrastructuralism aufgrund ihrer semantischen Verwobenheiten unvermeidbar überschneiden, setzt der Infrastructuralism noch stärker auf die Organisation der Verbindungen zwischen Dispositiven als die Semiotik.

Symbolische Kompetenz – Diskurs – Infrastructuralism

Und die symbolischen Kompetenzen, von denen doch diese Diskussion ihren Anfang genommen hat? Es ging bis zu diesem Punkt meiner Argumentation um eine lineare Progression von den Mitteln der symbolischen Kompetenzen zu deren Erweiterung um diskursanalytische Techniken, die aus benannten Grün-

[20] Peters geht in *The Marvelous Clouds* im fünften Kapitel, bezugnehmend auf den Essay *La Tour Eiffel* (1964), auf den französischen Denker ein.

den im Infrastructuralism münden – und es gilt an dieser Stelle festzuhalten, wie oben erwähnt, dass derlei Theoriesegmente nicht eindeutig voneinander getrennt zu betrachten sind, sondern jeweils Überschneidungsflächen zueinander besitzen. Die Übergänge zwischen den drei vorgestellten Theorien haben dies angezeigt; die genauen Begrifflichkeiten unterscheiden sich zwar, aber die intratextuelle Semantik der einzelnen Theorien legt diese Ähnlichkeiten nahe: Lektüreverfahren der symbolischen Kompetenz, die ein diskursanalytisches Lesen komplementär herausfordern; diskursanalytische Verfahren, die mit einem medientechnischen Twist in die Verfahren des Infrastructuralism übersetzt werden können; und weil mit dem Infrastructuralism als Synthese aus den beiden zuerst genannten Verfahren eine Theoriemethode bereitsteht, die zur Erarbeitung der Ausstellungskunst von Alexander Kluge gut geeignet ist, soll letzterer samt seiner Ausstellungsarbeit an dieser Stelle vorgestellt werden.

Alexander Kluge

Wer ist und was macht Alexander Kluge? Kluge ist einer der vielseitigsten Autoren in der deutschsprachigen literarisch-künstlerischen Kulturszene. Seine Selbststilisierung als „Autor" folgt einem Selbstverständnis sowohl als Schöpfer als auch Förderer bzw. „Mehrer" (lat. „augere") im Sinne eines Werk-Netzes, das bei Kluge neben den literarischen Texten und Filmen auch Hörspiele, Interviewdokumentationen oder Ausstellungen (um nur einige zu nennen) umfasst. Wer mit Erzählungen und Filmen in den 1960er Jahren beginnt und 2021 mit Ausstellungen die eigenen Filme und die Erzählungen in medialen Installationen weitererzählt, der übernimmt bewusst ein Feld, auf welchem er eine Erweiterung des künstlerischen Ausdrucks sucht. In diesem Sinne nehmen die Ausstellungen von Kluge einen besonderen Platz in seinem Oeuvre ein, weil sie ein Konglomerat seiner Schaffensbereiche bilden: In diesem Format kann er alle Medien seines künstlerischen Tuns unterbringen und zugleich in einer netzwerkartigen Struktur neu arrangieren bzw. montieren und daraus einen semantischen Mehrwert generieren. Als Beispiel für ein solchen Verfahren kann Kluges literarisches „Hauptwerk",[21] die *Chronik der Gefühle* (2000) (2 Bände à jeweils etwa 1000 Seiten) gelten. Es handelt sich hierbei um eine Ansammlung von ca. 4000 kurzen und kürzeren, rekursiv angeordneten Geschichten von Kluge, die vor dem Jahr 2000 entstanden sind, sozusagen als eine Art narrativ-sequenzielle Frühwerkreformation, ausgestattet mit neuen Geschichten und gelegentlichen Umschrei-

[21] Von Kluge selbst so nicht bezeichnet, aber ein nach Jahren des Aussetzens der schriftstellerischen Tätigkeit entscheidender „Kipppunkt" in eine Art zweite literarische Periode des Autors.

bungen und Aktualisierungen älterer Geschichten aus Kluges Feder. Dieses Verfahren aus dem Bereich der literarischen Produktionen des Autors Kluge zeigt, wie man die ältere, die aktuelle und die Zeit ab dem Jahr 2000 zu denken habe – nämlich ineinander verwoben. Ab dem Erscheinungsdatum der *Chronik der Gefühle* im Jahr 2000 zeigen Kluges Werkeinheiten außerdem eine stärkere Einbeziehung aller Formate, von neuen und alten Filmen, dctp-TV-Stücken (die bald ins Internet abwandern und darin noch mehr Ausdrucksmöglichkeiten finden), Hörspielen und Hörbüchern, literarischen Veröffentlichungen und vor allem auch Interviewwerke mit und von Kluge selbst – und seit 2015 auch Ausstellungen, die wiederum die genannten Werkbeiträge für sich kombinationstechnisch nutzen können.[22] Man kann festhalten: Alexander Kluge ist ein Autor, dem es um das Erzeugen untereinander verschieden stark verknüpfter Netzwerke geht.

Kurze Phänomenologie und Systematik von Kluges Ausstellungen

Die Ausstellungen Kluges orientieren sich am aktuellen und modernen Ausstellungswesen, statt distanzschaffender Museumsvitrinen verwenden sie Medieninstallationen und setzen auf Interaktivität. Auch wenn diesem Beitrag kein realer Ausstellungsbesuch zugrunde liegt, lassen sich auf der Grundlage der Ausstellungskataloge und weiterer Informationen aus dem Internet mindestens die folgenden fünf Kennzeichen extrapolieren:[23]

Kluges Ausstellungen
1) sind ein Komprimat seiner vielen verschiedenen Arbeiten,
2) werden durch die Hinzunahme von alten und modernen technischen Medien aktualisiert (u. a. Gemäldekopien, Tablets, Flatscreens, Bildmaterial, Filmerweiterungen, Projektionsflächen) und setzen auf eine sinnliche, teilweise taktile Auseinandersetzung während eines Besuchs,
3) verarbeiten Textbausteine aus seinen literarischen Werken und kombinieren diese für die jeweilige Ausstellung neu,
4) nutzen dezidiert Raum- und Klangmöglichkeiten zur Erweiterung der Ausstellungsebenen,
5) nutzen die Überblendung von Autor und Kurator in der Person Kluges.

---

[22] Vgl. hierzu auch https://www.kluge-alexander.de/aktuelles.html [28.04.2022]. Dctp-TV ist die nicht kommerzielle Fernsehplattform in Form einer Medienfirma von Kluge.

[23] Neben der in Fußnote 19 erwähnten Website von Kluge selbst, die bereits einen reichhaltigen Überblick über sein Schaffen insgesamt inklusive weiterführender Links bietet, finden sich außerdem auf der Plattform YouTube zahlreiche Infovideos zu Kluges Ausstellungen. Vgl. hierzu https://www.youtube.com/results?search_query=Alexander+Kluge+Ausstellungen [13.05.2022].

Praxisbezug

Wie lassen sich nun a) diese fünf Kennzeichen am Beispiel von Kluges beiden Ausstellungskatalogen *Pluriversum* (2017) und *Gärten der Kooperation* (2017) darstellen? b) Wie lassen sich die Kennzeichen vor dem Hintergrund des Infrastructuralism beschreiben? Und c) wie kann man die Ergebnisse aus a) und b) für einen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache konkret umsetzen? Mit dieser Skizze für eine Unterrichtseinheit – wegen des beschränkten Umfangs dieses Beitrags entsprechend verkürzte Darstellung – schließt meine Argumentation mit Punkt c) ab. Die genannten Fragen werden im Folgenden in fünf Schritten bearbeitet – sie entsprechen den fünf Kennzeichen, die oben zur Ausstellungspraxis von Kluge entwickelt wurden:

1) Komprimierung
2) Aktualisierung
3) Neuverarbeitung für Ausstellungen
4) Raumpotenziale
5) Kluge als Autorfigur in den Ausstellungen

Anhand der Fragen a) bis c) und der fünf Kennzeichen bzw. Schritte 1) bis 5) soll im Folgenden erörtert werden, wie Kluges Ausstellungskunst in Bezug auf den Infrastructuralism für eine Unterrichtseinheit im Fach DaF praktisch einsetzbar ist. Den Verfahrensregeln entsprechend wird alphabetisch und numerisch begonnen:

a) Wie lassen sich die fünf Kennzeichen anhand der beiden Ausstellungskataloge darstellen?
   1. Komprimierung – Alexander Kluge ist ein konstellativ denkender und arbeitender Autor – der Kluge-Kenner und einer seiner engen persönlichen Mitarbeiter, Christoph Mauny,[24] widmet der „Konstellation" in einem seiner zwei Kluge-Lexika (vgl. Streckhardt 2016 und 2017) einen eigenen Eintrag.[25] Die „Orchestrierung von […] *subjektiv-objektiven Beziehungen* um einen Themenkreis, einen Begriff oder eine Idee […] ist von großer erkenntniskritischer Bedeutung" (Streckhardt 2016: 403), weil die jeweils

[24] Der unter seinem Geburtsnamen Streckhardt bisher zu Kluge publizierte.

[25] Andere Kluge-Kenner*innen wie Philipp Ekardt, Georg Stanitzek, Leslie A. Adelson, Rainer Stollmann, Wolfgang Reichmann oder Christian Schulte – um nur einige prominente Namen zu nennen – beziehen sich darauf explizit oder implizit: Ekardt beispielsweise durchstreift Kluges gesamtes Werk auf dem Grundgedanken von Kluges Produktionsvoraussetzungen und auf ähnliche Weise, nur mit Schwerpunkt auf der narrativen Kunst (vgl. Ekardt 2018), Stanitzek benutzt für Kluges Konstellationsverfahren den Begriff „Hypertext" (Stanitzek 2011: 281), Reichmann legt mit „Der Chronist Alexander Kluge" (2009) eine werkästhetisch-netzwerkbeobachtende Schrift vor.

neuen Organisationformen von Konstellationen durch die dadurch erzeugten Unterschiede die kontextuellen Strukturen sichtbar werden lassen. Die konstellative Methode übersetzt Kluge in den Ausstellungen in mediale Einzelformen, die er mit modernen museologischen Mitteln erleb- und sichtbar macht. Ebendiese Sichtbarkeit zeigt Kluge in hohem Maße im Katalog zu *Pluriversum*, in dem die Bild- und Textanordnung über den Katalog verteilt eine hohe Dichte an Verstehensprozessen erzeugt (vgl. Kluge 2017a). Das liegt an der bewusst disparaten Anordnung von Bildaufteilung, Bildmaterial, Groß- und Kleinschreibung, Fußnotenverweisen oder Textverwendung in *Pluriversum*. Zum Vergleich: In *Gärten der Kooperation*[26] gibt die darin kontinuierlich binär angelegte Seitenaufteilung weniger solche Impulse für Verstehensprozesse (vgl. Kluge 2017b).

2. Aktualisierung –

   > [Die] Ausstellung *Gärten der Kooperation* war die erste umfassende museografische Retrospektive von Alexander Kluges Werk. Kluge war persönlich an ihrer Entwicklung beteiligt und hat sie um eine Vielzahl von bis dahin unveröffentlichten Materialien erweitert – sowohl aus seinem privaten Archiv als auch aus den dokumentarischen Beständen seiner Produktionsfirma Kairos-Film. Alle ausgestellten audiovisuellen Kompilationen wurden von ihm eigens für La Virreina Centre de Imatge entwickelt (vgl. Kluge 2017b: 195),

   heißt es im Kommentar zum Katalog der Stuttgarter Ausstellung *Gärten der Kooperation* von 2017–2018.[27] In dieser wie auch in *Pluriversum* nutzt Kluge die Gelegenheit, seine Werkzeugnisse auf der Basis neuer technologischer und damit auch diesen Technologien medieninterner Formate zu präsentieren.

3. Neuverarbeitung für Ausstellungen – Literarische Texte oder seine aus den dctp-Filmen bekannten bunt-lakonischen Überschriften laufen in den Ausstellungen über Bildschirme oder Tablets, Photomaterial wird auf Stellwänden gezeigt und LED-Bildschirme oder Leinwände zeigen von Beamern angestrahlte Filme. Auf diese Weise werden durch die Installationen die Werkzeugnisse zu neuen Konstellationen, die
4. Raumpotenziale – wiederum durch die spatialen und die auditiven Möglichkeiten des Raumes über ihre *showing*-Dimension des Lesens und Schauens hinaus weitere sinnliche Erfahrungen in den Ausstellungen ermögli-

[26] Der Katalog zu den *Gärten der Kooperation* ist online auffindbar: https://www.wkv-stuttgart.de/uploads/media/01_reader_kluge_de_fin.pdf. [03.05.2022].

[27] Die zuvor 2016–207 in Barcelona im besagten La centre de la Imatge stattfand. Vgl. zur Ausstellung auch https://www.wkv-stuttgart.de/programm/2017/ausstellungen/alexander-kluge/ [21.04.2022].

chen. Die Anordnung der Ausstellungsgegenstände sowie die sie ausstellenden Medien und Objekte geraten dadurch auch in ihrer Architektonik ins Bewusstsein; bestenfalls verstärken sie, vom Kuratorenteam angeleitet, die Verbindung von Werkzeugnis und Ausstellungsdesign.

5. Kluge als Autorfigur in den Ausstellungen – Bei all dem arbeitet Kluge selbst wiederum an einer Inszenierung seiner Autorenrolle, die mit der Kuratorenrolle zusammenfällt. Ganz im Sinne eines weiteren Klugeschen Zentralbegriffs kooperiert (vgl. Streckhardt 2016: 404) Kluge dementsprechend mit den Museumsteams vor Ort, die er auch aktiv in die Konzeption und Umsetzung einbindet.

b) Wie lassen sich die fünf Kennzeichen vor dem Hintergrund des Infrastructuralism beschreiben?

1. Komprimierung – Kluge breitet in seinen Ausstellungen ein Medienpanorama aus, das für den Infrastructuralism zu mehreren Seiten hin anschlussfähig ist. Technische Medien, Raum, literarische Schriften in Textform als Aushang und Projektion und typographische Lettern, subjektiv-objektive Beziehungen als reziproke Mensch-Umwelt-Beziehung innerhalb von dynamischen Mediennetzwerken – soweit manifestiert Kluges Ausstellungswesen die Strukturen im Infrastructuralism.
2. Aktualisierung und
3. Neuverarbeitung für Ausstellungen – Die wechselnde räumliche und mediale Situation steuert Kluge durch das Hinzufügen älterer, bereits existierender sowie neuer, speziell für eine Ausstellung gemachter Werkzeugnisse in ihrem individuellen Ausdruck. Durch derlei Anordnungsmöglichkeiten lassen sich die Ausstellungsobjekte in den jeweils verschiedenen (Ausstellungs-)Netzwerken mit den Funktionslogiken des Infrastructuralism deuten.
4. Raumpotenziale – In dem Katalogbuch zu den *Gärten der Kooperation* beispielsweise (Kluge 2017b) gibt es zu jeder Station in der Ausstellung eine Seite mit einem schwarz-weißen Plan, der die räumliche Position der jeweiligen Installation durch einen darauf verweisenden Pfeil markiert. Auf diesem Plan sieht man zum einen die Installation in der Anordnungsperspektive zu den benachbarten Installationen, zum anderen auf der gleichen Buchseite darunter die Installation in Vergrößerung. Bemerkenswert an diesen Darstellungen ist, dass es sich um enorm vereinfachte, zweidimensionale und mit gezeichneten geometrischen Figuren versehene Abbildungen eines in der Realität komplexen Medienverhältnisses handelt, in denen ein schwarzer, fettgedruckter Pfeil zusätzlich noch den Installationsort im Raumplan (oben) anzeigt. Beim Blättern des Katalogbuchs erzeugen diese simplifizierend wirkenden Seiten einen etwas verwirrenden Eindruck, weil

sie als Abbildungen für ein nachträgliches Erleben einer Installation nicht funktionieren, weder die Zeichnungen noch der Verweis auf die Position im realen Raum sorgen für ein Verstehen. Für den*die Katalogbuchleser*in wirken diese Seiten wie ein visuell simulierter Installationsarchitekturbeitrag der Ausstellung. Unter infrastruktureller Perspektive enthüllen diese im Übrigen regelmäßig zu jeder Station im *Gärten der Kooperation*-Katalogbuch auftretenden Darstellungen allerdings ein Denken, das auch den in Kluges Konstellationskunst enthaltenen – man denke z. B. nur an die dctp-Filmchen mit Helge Schneider in verschiedenen Rollen – Humor zeigt.[28] Während die bloße Abbildung solcher wenig gewinnbringenden Raumplaninstallationen im Katalogbuch bereits eine schmunzelnde Frechheit darstellt, sehen sich Leser*innen dennoch genötigt, aus den Geometriefiguren in Bezug – und darauf kommt es an – auf das Thema der jeweiligen Station ein sinnvolles Gesamtbild auf der Grundlage der Raumplanabbildung zu machen. Zugleich machen die Leser*innen die Erfahrung, dass die zeichnerische Installationsdarstellung keine Entsprechung zwischen den im Katalogbuch dazu abgedruckten Texten und Medien zulässt, sondern man vielmehr die schwarz-weiß Raumrepräsentationen als ambivalent empfindet – weil sie paradoxerweise sowohl erklärend als auch nicht erklärend sind. Dass diese Stationenabbildungen zugleich den Anspruch erheben, die wirkliche Ausstellungsstation samt ihrer Wirkung darstellen zu wollen, verstärkt noch das Analysebedürfnis, wie denn nun Abbildung und reale Installation in einem Zusammenhang stehen bzw. wie die Struktur sich infra-artig für eine Interpretation darbietet. Die Herausforderung dieser zweidimensionalen Raumabbildungen für die Betrachter*innen liegt also darin, die an geometrischen Linien in der Abbildung enorm reduzierten Formen durch ein verstecktes, d. h. ‚dahinter' bzw. ‚darunter' liegendes Potenzial bzw. einen Subtext in Bezug auf die reale/materielle/begehbare Ausstellungsorganisation infrastrukturell (und auch diskursiv) zu vervollständigen. Was Alexander Kluge mit diesem Verfahren in den *Gärten der Kooperation* praktiziert, ist eine Variante seines Cross-Mappings, dem medialen Verfremdungsverfahren Kluges (vgl. Streckhardt 2016: 384f. und Kluge 2017a: 158).[29]

Im Katalogbuch zu *Pluriversum* wiederum dominiert nicht nur eine visuelle Bild- und Textmontage als Strukturprinzip (vgl. Kluge 2017a), sondern die

[28] https://www.dctp.tv/search?search=Helge [21.04.2022].

[29] Das Cross-Mapping, „ein durchlässiges Übereinanderlegen von Bildern und Texten zur Darstellung von Mehrschichtigkeit" (Streckhardt 2016: 384) gehört zu den produktivsten Verfahren der Klugeschen Ästhetik und kommt in seiner Ausstellungskunst häufig zum Ausdruck.

Textgenres verbinden die Montagen mit Kontexten, die allerdings seitenasynchron funktionieren – was wiederum die Leser*innen zum Vor- und Zurückblättern und zur experimentellen Korrelation von Aussage und Bildmontage führt (vgl. Kluge 2017a: 41). Dieses manuelle Prinzip kann als infrastrukturell gelesen werden, mit dem Unterschied z. B. zu Literaturverzeichnissen und Indexen, dass durch die offene Bildmontage der Sinngehalt nicht eindeutig erschlossen werden kann. Die Bildunterschriften unter den montierten Fotos, fügen dem noch Bedeutungsebenen hinzu: Ein Foto mit grünem Pflanzenhintergrund und einer Spinne in einem Spinnennetz ist mit „Die Geschichte der Arachne ist Ovids Leihgabe an das Internet" (ebd.: 40) untertitelt, darunter ein Filmstill mit dem Logo „Life of Tools" (ebd.) und zusätzlichen komplementären Informationen zur Arachne plus Hinweisen zu Menschen als Träger*innen von Lebensläufen sowie deren Lebensinstrumente, von Dingen über psychologische Werkzeuge (vgl. ebd.), die für ein Lebensnetzwerk, so suggeriert die Seite, relevant sind. Natürlich erreicht ein reales Ausstellungserlebnis durch die plurale Sinnlichkeit stärker das gerade beschriebene synästhetische Erlebnis, aber bereits das Katalogbuch von Kluge zum *Pluriversum* erzeugt mittels montierter Anordnungen eine infrastrukturelle Erfahrung im Medium des Ausstellungskatalogs.[30]

5. Kluge als Autorfigur in den Ausstellungen – Das ‚infra', d. h. der Subtext,[31] in seinen Ausstellungstypen trägt die Handschrift eines Autor-Kurators, der durch die in seinem Gesamtwerk konstellative Methode von hauptsächlich Text, Bild, Film und Fernsehen eine spezielle Art von Werksemantik erschaffen hat (vgl. Ekardt 2018).[32]

c) Wie lassen sich Kluges Ausstellungen für eine Unterrichtsidee unter der Perspektive des Infrastructuralism nutzen?
Die folgende Skizze entwirft eine Unterrichtseinheit im Kontext eines wissenschaftlichen Seminars mit Schwerpunkt der Sprachförderung in einem Studiengang für Fach Deutsch als Fremdsprache an einer Universität im deutschspra-

[30] Oder ist es nicht eher ein eigenständiges Kunstbuch? Diese Nicht-Unterscheidbarkeit scheint bei den Katalogen Kluges bewusst eingearbeitet zu sein.

[31] Vgl. hierzu S. 266–268 dieses Artikels.

[32] Zur konstellativen Methode vgl. auch https://www.kluge-alexander.de/aktuelles/details/alexander-kluge-ausstellung-im-museum-folkwang-essen.html [11.05.2022]. Spricht man mit Ernst Cassirer als *das* Werkprinzip bei Goethe vom „Organischen", dann könnte man bei Kluge neben Jan-Philipp Reemtsmas Genreversuch der „Gattung Kluge" auch von der „Arachnoesis" Kluges sprechen. Arachnoesis? Das bedeutet so viel wie Netzwerkerkenntnis, allerdings nicht pauschal, sondern je nach den Bedingungen eines Netzwerks, welches die Erkenntnisspannen vorgibt. Vgl. auch Grimstein 2015: 62, FN 12.

chigen Raum. Es können drei Motive aus Kluges Ausstellungswerk, die allesamt aus dem Katalogbuch für *Pluriversum* stammen, verwertet werden:

– Kluges Aussage: „Die schärfste Ideologie: dass die Realität sich auf ihren realistischen Charakter beruft" (Kluge 1975: 215),
– Motiv der Arachne (vgl. Reichmann 2009: 105ff. sowie Kluge 2017a: 154f.),
– Methode des Cross-Mappings (vgl. Streckhardt 2016: 384f.).

In der folgenden Skizze werden die einzelnen Einheiten aus Übersichtsgründen mit dem Rautezeichen ◊ markiert.

◊ Zur Auswahl der Materialien: Die erstgenannte Aussage stammt aus einem frühen Aufsatz Kluges Mitte der 1970er Jahre. Die Erzählung der Arachne aus den *Metamorphosen* Ovids gilt als eines der Leitmotive in Kluges Gesamtwerk. Das Cross-Mapping (vgl. Streckhardt 2016: 384f.) wiederum bewirkt durch das Übereinanderlegen – man könnte auch sagen durch die „Hybridisierung" – zweier disparater Medien die Wahrnehmung von Kontrast und Kombination und erzeugt Bedeutungsintervalle zwischen beiden; stellvertretend steht hierfür der Spruch Kluges „Mit der Straßenkarte von Groß-London den Harz durchwandern" (vgl. ebd.).

◊ Zum Sprachniveau: Dass ein solches Unterrichtsverfahren dem GER (2001) zufolge auf der rezeptiven Lernseite (Lesen, Präsentationsverständnis von Bild und Beschreibung, Verstehen von lexikalisch verwandten Wortfeldern) mindestens ein B1 Plus-Niveau voraussetzt und eine sprachlich kompetente Diskussion über Diskurse erst ab mindestens B2.1 möglich ist, gilt es dabei zu bedenken – auf schulischer Ebene können diese Unterrichtseinheiten mit Schüler*innen, die mindestens fünf Schuljahre die deutsche Sprache erlernt haben, durchgeführt werden.

◊ Zum Lernziel: Als allgemeines Lernziel wird formuliert, dass die Lerner*innen durch ein induktives Verfahren die Bedeutungsebenen der drei genannten Beispiele aus der *Pluriversum*-Ausstellung erfahren sollen, was in drei voneinander getrennten, zeitlich etwa maximal 20-minütigen Gruppenarbeiten pro oben genanntem Beispiel mit gezielten themaorientierten Arbeitsaufträgen gestaltet werden kann. Ideal für eine solche Einheit wäre eine Gesamtteilnehmerzahl von 12–20 Teilnehmer*innen im Kurs. Das Ziel dieser einzelnen Gruppenarbeiten ist – s. o. die GER-Anforderung – einen kommunikativen und problemlösungsorientierten Austausch innerhalb der Gruppen über das jeweilige Beispiel herzustellen („welche Bedeutung hat das Beispiel als solches?").

◊ Zum Ablauf: Angesichts des im Fach DaF oftmals üblichen Phasenplans soll vor einer solchen Gruppenarbeit eine etwa 5–8-minütige Einführung des*der Kursleiters*in in das Werk und vor allem in das Ausstellungswesen von Kluge erfolgen; diese kann auch durch handlungsorientierte Aufgaben

ergänzt werden, etwa durch eine Webrecherche samt Kurzvorstellungen der erarbeiteten Ergebnisse durch die Lerner*innen.

◊ Zum Zwischenergebnis: Nach der Gruppenarbeitsphase gilt es, durch ein Mosaikverfahren der Gruppenarbeitsteilnehmer*innen eine erste Ergebnissicherung herzustellen, die zugleich als eine wechselseitige Hinführung zur finalen Ergebnissicherung fungieren soll.

◊ Zum Hauptergebnis: Mit den Zwischenergebnissen einer solchen Gruppenarbeit können die Teilnehmer*innen dann in einer dritten Lernphase das Hauptziel der Unterrichtseinheit erarbeiten: Aussage Nr. 1 (Die schärfste Ideologie: dass die Realität sich auf ihren realistischen Charakter beruft", Kluge 1975: 215) repräsentiert sprachlich das Verfahren des Cross-Mappings, bei dem die Diskrepanz zweier Medieneinheiten den Konstruktionscharakter von Realität betont – entgegen einer faktisch-simplifizierten „an-sich"-Wirklichkeit ohne kontextuelle Bedingungen. In der Entsprechung von Aussage Nr. 1 sowie der medialen Spiegelung (die Kartenmetapher von Groß-London und dem Harz) des Cross-Mappings erfährt der*die Lerner*in Verbindungen, die mit der dritten Gruppenarbeit zur „Arachne" – die die Montagetechniken von Medienelementen und deren Verzweigungen herausarbeitet[33] – zusammenhängen und dementsprechend eine Art „Überbau" zu den beiden anderen Gruppenarbeitsphasen bilden.

◊ Zur schematischen Ergebnisdarstellung: In einer schematischen Darstellung eines gleichschenkligen Dreiecks würde demzufolge die Spitze die Arachne abbilden, die beiden unteren Punkte wären die Aussage Nr. 1 auf der einen Seite und das Cross-Mapping auf der anderen Seite. Die in der Arachne gipfelnde Spitze wäre so die Synthese aus Aussage Nr. 1 und Cross-Mapping – dabei kommt es allerdings darauf an, dass die Arachne-Spitze das Verbindungspotenzial des gesamten Dreiecks verdeutlicht, hier mit einem Verweis auf Kluges Werklogik: „Daraus ergibt sich auch die Skepsis gegenüber dem Produkt, Originale spielen bei ihm kaum eine Rolle, er ist sich überaus bewusst, dass niemand Neues schafft, sondern das Wesen der Originalität vor allem in neuen Verbindungen besteht." (Kluge 2017a: 157)

[33] Hierzu ein weiterer Netzwerkknotenpunkt: „Die Geschichte der Arachne ist Ovids Leihgabe an das Internet." (Kluge 2017a: 40) Der Akzent liegt in diesem Zitat auf der „Leihgabe" als historisch-relativierendes Moment bezüglich einer historisch-essenziellen Verortung von Ovids Geschichte einer des Spinnhandwerks kundigen Frau, die aus Neidgründen der altgriechischen Göttin Athene, aufgrund eines verlorenen Wandteppichwebewettstreits, zur Ahnherrin aller Spinnentiere wurde – weil Athene sie nach ihrer Niederlage in eine Spinne verwandelte. Kluges „Leihgabe" korrespondiert hierbei mit einem bei Peters zitierten Satz von Geoffrey Chaucer: „Out of old fields comes all this new corn" (Peters 2015: 23).

◊ Zum Infrastructuralism: Verbindungen von Medien, die nicht sofort sichtbar, aber dennoch präsent sind und auf die Performanz des Mediums Einfluss haben – diese Netzwerkfunktionslogiken des Infrastructuralism sind es, die die Lerner*innen bei einer solchen Einheit herausfinden und nachvollziehen können sollten.

Resümee

Für viele Lerner*innen des Deutschen als Fremdsprache kann es neben all den vielen erforderlichen GER-Fertigkeiten zur Bewältigung ihrer Lebenswelt von Vorteil sein, mit diskursiven Formaten umgehen zu können, weil die sie umgebende Wirklichkeit von Diskursen durchsetzt ist und man früher oder später in deren Einflussbereich gerät. Aus diesen Gründen hat Claire Kramsch das Konzept der symbolischen Kompetenzen zur Sensibilisierung für Bedeutungsebenen in sprachlichen Äußerungen für den Unterricht in DaF entwickelt, und aus diesem Grund gibt es seitens der Wissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache (vgl. Kramsch 2018 und zur DaF-Forschung Schiedermair 2018) vermehrt Forschungen zur Weiterentwicklung dieses Verhältnisses. Weil sich die Umwelt, sichtbar in ihren mannigfachen medialen Manifestationen, meistens verdeckt zeigt, sind Kompetenzen in Zeichendekodierung und Diskursverstehen von großer Bedeutung für die Bewältigung einerseits alltäglicher und andererseits konkret mediengebundener Gegebenheiten (z. B. literarische Texte, Filme, Videos, systemische Aufstellungen, situative Komplexe o. a.). Mit dem Übergang von Symbolischen Kompetenzen zum Diskursverstehen und von dort zur Arbeit mit dem Infrastrucuturalism soll nicht nur eine Vertiefung von allgemeinen diskursiven Kompetenzen ermöglicht, sondern auch ein Praxistool für den Einsatz in Fremdsprachenkursen vermittelt werden. Ein solcher Einsatz des Infrastructuralism bietet sich am Ausstellungswesen an, weil Ausstellungen als räumlich-materielle Zeichensysteme zugleich auch einen hohen symbolischen Wert besitzen und allein deshalb mit den analytischen Mitteln der Diskurstheorie und des Infrastructuralism bearbeitet werden können. Überdies aber macht der Infrastructuralism, wie der Name bereits nahelegt, die Netzwerkverbindungen zwischen den ein Netzwerk konstruierenden Medien, beobachtbar – die besagten Infrastrukturen. Derlei Infrastrukturen bestehen zwar auch z. B. in literarischen Texten bei der Sichtbarmachung des Subtexts durch Tropen und semantische Konnotationsebenen, sie werden aber noch sichtbarer in einer räumlich erfahrbaren und zugleich mit verschiedenen Bedeutungsbeben versehenen Ausstellung, in der man sich über die Beschäftigung mit Alexander Kluges Katalogbüchern bestenfalls sogar aktiv-sinnlich bewegt.

Literatur

Barthes, Roland (1957): Mythologies. Paris: Edition du Seuil.

Birkmeyer, Jens (2012): Geschichten, Gefühle, Glück und Kritik. Warum Alexander Kluge in der Schule gelesen werden sollte. In: Birkmeyer, Jens / Pflugmacher, Torsten / Weymann, Ulrike (Hrsg.): Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, Heft 3 (Jg. LXIV), S. 2–9.

Culler, Jonathan (2013): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.

Ekardt, Philipp (2018): Towards fewer images. The work of Alexander Kluge. Cambridge (Massachusetts): MIT-Press.

Enzensberger, Hans Magnus (1996): Gedichte 1950–1995. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium.

Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.

Grimstein, Jens (2015): Die Gespensterarbeit der Globalisierung. Poetik als Schauermanagement bei Katrin Röggla und Alexander Kluge. In: Hille, Almut / Jambon, Sabine / Meyer, Marita (Hrsg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, S. 58–73.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kleist, Heinrich von (1984): Sämtliche Erzählungen. Stuttgart: Reclam.

Kluge, Alexander (2000): Chronik der Gefühle (2 Bände). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kluge, Alexander (2017a): Pluriversum. Leipzig: Spectorbooks.

Kluge, Alexander (2017b): Gärten der Kooperation. Stuttgart: Württembergischer Kunstverein/Mottobooks.

Kluge, Alexander (2015): Die schärfste Ideologie: dass die Realität sich auf ihren realistischen Charakter beruft. In: Kluge, Alexander: Gelegenheitsarbeit einer Sklavin. Zur realistischen Methode. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 215–222.

Köppe, Tilmann / Winko, Simone (2008): Diskursanalyse. In: Köppe, Tilman / Winko, Simone: Neuere Literaturtheorien. Stuttgart: Metzler, S. 98–113.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90, S. 249–252.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenzen durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 44, S. 35–40.

Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermair, Simone (Hrsg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 189–206.

Peters, John Durham (2015): The Marvelous Clouds. Toward a Philosophy of Elemental Media. Chicago: The University of Chicago Press.

Reichmann, Wolfgang (2009): Der Chronist Alexander Kluge. Poetik und Erzählstrategien. Bielefeld: Aisthesis.

Ruffing, Reiner (2009): Bruno Latour. München: W. Fink.

Schiedermair, Simone (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.

Scholze, Jana (2004): Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Bielefeld: transcript.

Scholze, Jana (2010): Kultursemiotik: Zeichenlesen in Ausstellungen. In: Baur, Joachim (Hrsg): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript, S. 121–148.

Stanitzek, Georg (2011): Essay-BRD. Berlin: Vorwerk 8.

Streckhardt, Christoph (2016): Kaleidoskop Kluge. Alexander Kluges Fortsetzung der Kritischen Theorie mit narrativen Mitteln. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Streckhardt, Christoph (2017): Kleines Kugelexikon. Ausgewählte Schlüsselfiguren im Werk Alexander Kluges. In: Kluge, Alexander: Pluriversum. Leipzig: Spectorbooks, S. 150–194.

Theweleit, Klaus (2021): HON. Warum Cortés wirklich siegte. Technologiegeschichte der eurasisch-amerikanischen Kolonialismen. 2. Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.

Bridget Levine-West und Glenn Levine-West

Was bedeutet es, ein „anständiges" Leben zu führen? Ein diskurskompetenzorientierter Ansatz zu Literaturverfilmungen im DaF/DaZ-Unterricht am Beispiel von *Berlin Alexanderplatz*

1. Literaturverfilmungen als Schnittstelle vieler Diskurse

Die Nutzung von Literaturverfilmungen kanonischer Werke für den Unterricht hat sich in vielen Bildungskontexten bewährt. Im Deutschunterricht setzen Lehrende solche Filme vor allem ein, um den Lernenden die Literatur zugänglicher, verständlicher oder auch schmackhafter zu machen. Obwohl dies aus didaktischen Gründen verständlich ist, unausgeschöpft bleibt dabei jedoch das Potenzial solcher Filme als Mittel zur Entwicklung wesentlicher Diskurse, die nicht (nur) auf dem literarischen Originaltext basieren (Maiwald 2015). Wie eine Lupe das Sonnenlicht auf einen Punkt fokussiert und es dadurch intensiviert, so stehen auch Literaturverfilmungen an der Schnittstelle zahlreicher, sich überschneidender Diskurse. Die Lernenden mit diesen Diskursen vertraut zu machen und ihnen darüber hinaus zu helfen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und sie sich sogar zu eigen zu machen, birgt daher auch das Potenzial, ihnen auf eine tiefgreifende Weise Zugang zur Teilhabe an der deutschsprachigen Gesellschaft zu gewähren.

Während Grammatik und Wortschatz für den Unterricht auf vielfältige Weise kodifiziert werden können, sind Diskurse komplex, höchst kontextbedingt, dynamisch und können daher schwer für Bildungszwecke reduziert werden. Selbstverständlich ist die Art und Weise, wie Menschen Sprache in allen Aspekten ihres Lebens verwenden, und wie sie Diskurse inszenieren und sich mit ihnen auseinandersetzen, untrennbar. Doch gerade diese Dimension des semiotischen Handelns stellt eine besondere Herausforderung für diejenigen dar, die Zugang zu einer neuen Sprache und Kultur suchen, insbesondere wenn es um kulturelle Produkte wie Literatur oder Film geht. Die eingebetteten Diskurse kommen durch Sprache, Klänge, Töne, Orte und Figuren zum Vorschein und vermitteln Bedeutung für diejenigen, die diese kulturellen Produkte kennen und mit ihnen agieren können. Die Integration von Diskurs als eine Kategorie für den DaF-/DaZ-Unterricht hilft den Lernenden, sich explizit mit als sozial, politisch und/

oder kulturell relevant angesehenen Diskursen vertraut zu machen, sodass sie als legitime Teilnehmer*innen an jenen Diskursen agieren können.[1]

Obwohl Filmbildung heute in Deutschland und anderen Ländern explizit gefordert ist (Pleimling 2015; Staiger 2010; Levine-West 2021),[2] werden Literaturverfilmungen im Unterricht oft oder überwiegend mit dem Original verglichen anstatt komparativ mit anderen Verfilmungen desselben Textes analysiert, obwohl diese Verfilmungen auch Facetten des kulturellen Nachlebens des Originals darstellen. Wir bieten hier deswegen einen Ansatz, um diese kritische Lernarbeit zu leisten. Dabei konzentrieren wir uns auf die drei Verfilmungen von Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*. Bevor wir aber die für die Entwicklung der Diskurskompetenz von DaF/DaZ-Lernenden relevanten Diskurse identifizieren und didaktisch umsetzen, erklären wir den Grund für die Auswahl dieses Stoffs und führen einen Strang der Diskursanalyse ein, nämlich die sog. *nexus analysis* von Ron Scollon und Suzie Wong Scollon (2004; siehe auch Kuure/Riekki/Tumelius 2018, Scollon/Scollon 2007). Danach analysieren wir durch die Nexusanalyse einen gemeinsamen Aspekt der drei Filme: den Versuch des Protagonisten, ein „anständiges" Leben zu führen. Zum Schluss erläutern wir, wie dieser Ansatz Lehrenden als Modell für die didaktische Umsetzung jeglicher Literaturverfilmungen dienen kann.

2. Warum *Berlin Alexanderplatz*?

Der Erfolg von Burhan Qurbanis Verfilmung im Jahr 2020 gab uns den Anstoß, uns auf diesen Roman zu konzentrieren. Das Originalwerk, das seit Ende der 1920er Jahre als der prominenteste Roman der Moderne betrachtet wird, existiert nicht nur als fester Bestandteil des deutschen Kanons, sondern wird auch weiterhin gelesen, adaptiert und durch die Popkultur zirkuliert. Der Text und dessen Verfilmungen sind auch eng mit einem bestimmten Ort – dem Alexanderplatz in Berlin – assoziiert, zu dessen kultureller Bedeutung sie auch viel beigetragen haben. Darüber hinaus: mit ihrem Fokus auf gesellschaftlichem Versa-

[1] Diese Auffassung von Diskurs als Kategorie im DaF/DaZ-Unterricht bedeutet jedoch nicht, dass *nur Lernenden* zum Zugang zu bestimmten Diskursen verholfen werden müsste. Der Diskurs ist ein Bereich, in dem soziale Ungleichheiten auch unter sogenannten Muttersprachler*innen zum Vorschein kommen, also zwischen denen, die über das Wissen und die Fähigkeit verfügen, an bestimmten Diskursen teilzunehmen, und denen, die nicht darüber verfügen.

[2] Seit 2005 wird der Unterricht mit Verfilmungen durch eine Reihe von gezielten Medienkompetenzinitiativen der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt, darunter die Produktion und Verteilung von Filmheften für den Unterricht, Fortbildungsworkshops für Lehrende, und eine jährliche „Kino macht Schule"-Tagung, bei der „Literaturverfilmungen" eine der Filmkategorien ist (Levine-West 2021).

gen, individueller Verantwortung, Moral, Sexualität und Klassenunterschieden können der Roman und seine Verfilmungen Lernenden ermöglichen, sich mit gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten wie systemischem Rassismus oder Geschlechternormen auseinanderzusetzen.

Kurz zur Handlung des Originals: Im Zentrum steht Franz Biberkopf, der zu Beginn des Romans aus dem Berliner Gefängnis Tegel entlassen wird, wo er wegen Totschlags seiner Freundin vier Jahre gesessen hatte. Zunächst geht Franz ehrlicher Arbeit nach, fest entschlossen, fortan ein anständiges Leben zu führen. Doch schon bald wird er in kriminelle Machenschaften verwickelt. Sein Abstieg in die kriminelle Unterwelt wird u. a. von Reinhold, einem kleinen, sexsüchtigen Gangsterboss, vorangetrieben, der Franz ausnutzt. Doch als Franz sich weigert, Reinhold bei einem Einbruch zu helfen, wirft Reinhold ihn aus dem fahrenden Fluchtauto. Franz überlebt, verliert aber seinen rechten Arm. Franz sucht keine Rache, sondern findet sich mit Reinhold und seinen kriminellen Machenschaften ab und beginnt eine Affäre mit der Prostituierten Mieze, bei der er auch schließlich einzieht. Aus Angst, dass Franz sich irgendwann rächen wird, beschließt Reinhold, seinen Freund zu vernichten. Er lockt Mieze in den Wald und tötet sie. Franz wird wegen dieses Mordes verhaftet und in eine Irrenanstalt gebracht. Die Erkenntnis, dass seine Versuche, ein anständiges Leben zu führen, vergeblich waren, bringt Franz dazu, den Hungertod zu suchen. Er überlebt, wird entlassen und beginnt ein neues Leben als Hilfsportier in einer Fabrik. Das Ende soll positiv wirken, aber im Wesentlichen wurde Franz' Individualität ausgelöscht. Es lässt sich auch fragen, ob nicht einfach ein neuer Zyklus beginnt.

Die drei Verfilmungen von Döblins *Berlin Alexanderplatz* entstanden in unterschiedlichen Kontexten und umfassen unterschiedliche Filmepochen und Filmgenres. Phil Jutzis *Berlin-Alexanderplatz* (1931) wurde in den frühen Jahren des Tonfilms gedreht; Rainer Werner Fassbinders *Berlin Alexanderplatz* (1980) wurde als 14-teiliger Fernsehfilm im WDR ausgestrahlt; und Burhan Qurbani hat seine multilinguale Erneuerung des Stoffes, *Berlin Alexanderplatz* (2020), im Zeitalter transnationaler Filmkultur herausgebracht. Während die zwei früheren Verfilmungen die originale Handlungszeit – die 1920er Jahre – beibehalten, findet die jüngste in 2020 statt. Ein Lernmodul rund um *Berlin Alexanderplatz* und seine drei Verfilmungen ermöglicht also Deutschlernenden Zugang zu einem komplexen Netzwerk miteinander verbundener, kulturell wichtiger Phänomene und Diskurse. Diese umfassen fortlaufende und sich wandelnde politische Verhältnisse und Ideologien (Rechtsextremismus, Populismus, Vergangenheitsbewältigung, Black-Lives-Matter); Filmgeschichte (z. B. die Anfänge des Tonfilms; die steigende Popularität des Fernsehens; globaler Zugang zu transnationalen Filmen über kommerzielle Streaming-Plattformen); landeskundliche Faktoren wie die Geschichte Deutschlands vor und nach der Wende, die Migrationspolitik der EU; bis hin zu neuen Debatten rund um den literarischen Kanon.

3. Die Nexusanalyse als Methode für die Analyse von Literaturverfilmungen

Zahlreiche Ansätze zur Diskursanalyse wurden entwickelt, deren Umfang und Methoden sich am Untersuchungsgegenstand orientieren, d. h. an den Themen oder Fragen, die die Analytiker*innen ansprechen möchten. Die Methoden reichen von der Mikroanalyse gesprochener Sprache oder anderer Sprachgattungen (z. B. Goffman 1981; Schegloff 1996) bis hin zu Untersuchungen öffentlicher Diskurse (z. B. R. Scollon 2008a). Die meisten Modelle verfolgen das gemeinsame Ziel, die politischen und sozialen Dimensionen von Sprache – oder *Meaning-Making* im weitesten Sinne – zu identifizieren, die an sozialen Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten beteiligt sind, mit dem Ziel, diese zu mildern oder zumindest ein kritisches Bewusstsein zu schaffen (Blommaert 2005). Fast alle Stränge der Diskursanalyse vertreten die Ansicht, dass menschliche Kommunikation stark kontextabhängig ist und Sprache nur eine – wenn auch die wichtigste – von vielen Möglichkeiten darstellt, Bedeutung zu erzeugen und dass keine Äußerung eine autonome sprachliche Einheit, sondern mit konkreten Aspekten der sozialen Welt verstrickt ist.

Jede Äußerung ist überdies der Aufbewahrungsort der internen Schichtung zu jedem einzelnen Zeitpunkt der historischen Existenz einer Sprache, so Bakhtin (1981: 263). Blommaert (2005) adaptiert auch einen Schlüsselbegriff Bakhtins, der für die vorliegende Analyse wesentlich ist, den der „geschichteten Gleichzeitigkeit". Er schreibt (2005: 126):

> every utterance displays a wide variety of meaningful features which, each in isolation, are pretty meaningless but become meaningful precisely through their simultaneous occurrence in the utterance. The best example is poetry: when we read a line of verse we perceive its rhythm, the meter, the phonetics, the word-meanings, and so forth, and we perceive all of these simultaneously in relation to the whole of the poem

Das Modell von Scollon und Scollon, das sie Nexusanalyse nennen, basiert ebenfalls auf der Idee mehrfacher, simultaner Bedeutungen, die nicht nur im Sprachgebrauch, sondern durch alle Ausdrucksformen indiziert werden. Durch das Modell versucht man zu erklären, wie eine bestimmte Kultur ihre Erwartungen bzgl. Bedeutung und Teilhabe durch ihren sog. *nexus of practice* umsetzt. Ein *nexus of practice* bezeichnet also eine Ansammlung von eingefahrenen Praktiken, die die erwarteten und normalerweise nicht bewussten Vorgehensweisen in einer bestimmten Kultur ausmachen (Scollon/Scollon 2004; Wohlwend 2020: 10; siehe auch Bourdieu 1982 zum Konzept des Habitus). Die Nexusanalyse ermöglicht uns, die Mikroebene der sich entfaltenden Momente sozialer Interaktion und breitere soziopolitische oder soziohistorische Aspekte solch einer Interak-

tion zu vereinen (Scollon/Scollon 2004: 8). Entscheidend für unsere Verwendung des Modells: die Analyse stellt selbst eine Form des Handelns in der zu analysierenden Diskurswelt dar (Scollon/Scollon 2004: 9)

Eine Nexusanalyse, so wie die Scollons sie als analytischen und für uns letztendlich als nützlichen Ansatz für den Unterricht entwickelten, hat also drei Hauptaufgaben, die wir hier im Original auf Englisch wiedergeben und weiterhin so verwenden: *engaging the nexus of practice*; *navigating the nexus of practice; changing the nexus of practice*.

3.1 Engaging the nexus of practice

Die erste Aufgabe besteht darin, das relevante soziale oder kulturelle System oder die Systeme, das/die man verstehen möchte, zu identifizieren. Dabei sollte man den*die Analytiker*in selbst als Teil des Systems in Betracht ziehen; im Unterrichtskontext geht es also darum, das Bewusstsein der Lernenden zu schärfen, dass sie selbst ein Teil des zu analysierenden Systems sind.

3.2 Navigating the nexus of practice

Die zweite Aufgabe, *navigating the nexus of practice*, bedeutet, so Scollon und Scollon (2004: 9): „The analyst works his or her way through the trajectories of participants, places, and situations both back in time historically and forward through actions and anticipations to see if crucial discourse cycles or semiotic cycles can be identified". Diese zeigen sich sowohl innerhalb einer bestimmten Instanz semiotischer Aktivität, etwa mündliche Sprache, geschriebene Sprache, Bilder, bedeutungstragende Klänge oder multimodale Kulturprodukte wie Filme. Man beginnt mit engem Fokus auf einen einzelnen Moment, eine Handlung, ein Ereignis oder einen*eine Teilnehmer*in und erweitert dann den Blickwinkel der Analyse, um festzustellen, wie sie miteinander verwoben sind. Diese Kernaktivität erfordert allerdings die Anwendung von drei zusätzlichen Konzepten, die die Diskurse in bestimmten Momenten und/oder an bestimmten Orten identifizieren lassen: *interaction order, historical body* und *discourses in place*. Diese legen wir einleitend in der Analyse im nächsten Teilkapitel dar.

3.3 Changing the nexus of practice

Die dritte Aufgabe einer Nexusanalyse, *changing the nexus of practice*, ist der Teil des Prozesses, bei dem die Praxis der Analyse selbst das Potenzial birgt, zur sozialen Gerechtigkeit oder zum gesellschaftlichen Wandel beizutragen. Im Unterrichtskontext geht es um eine kritische Selbstprüfung der Kontexte unserer Untersuchung der Filme und um die Sensibilisierung des historischen und kulturellen

Bewusstseins bei den an der Analyse beteiligten Lernenden. Wie Wohlwend (2020: 8) erklärt: „nexus analysis not only uncovers the hidden assumptions behind an action, but it also identifies actions with potential to become tactics to change the nexus to better address equity and participants' concerns". Auf diese Weise ist die Nexusanalyse nicht nur kritisch dekonstruktiv, sondern auch (re)konstruktiv und daher ein nützliches Modell zur Entwicklung der Diskurskompetenz: die Nexusanalyse bietet einen konzeptuellen Rahmen, der den Lernenden Gelegenheiten für tiefes und anspruchsvolles Lernen und Engagement ermöglicht.

4. Nexusanalyse eines gemeinsamen Aspekts der drei Verfilmungen von *Berlin Alexanderplatz*

Wie in der Einleitung zu diesem Beitrag erwähnt wird, stehen Literaturverfilmungen an der Schnittstelle zahlreicher, sich überschneidender Diskurse. In diesem Kapitel skizzieren wir einige dieser Diskurse mit Blick auf die drei Verfilmungen von *Berlin Alexanderplatz* und decken den für den DaF-/DaZ-Unterricht relevanten *nexus of practice* auf. Dies geht in drei Phasen vor: *Engaging*; *navigating*; *changing the nexus of practice*.

4.1 Engaging the nexus of practice

Die relevanten „Systeme" zu benennen, in denen Diskurse zu identifizieren sind, steht am Anfang des Prozesses. Aber was versteht man unter Systemen? Aus der vielfältigen Anzahl ziehen wir drei für das hier geschilderte Modell für Verfilmungen in Betracht:

1) Die sozialen und kulturellen Systeme, die in jedem Film dargestellt werden;
2) Die sozialen und kulturellen Systeme, in denen jeder Film entstand;
3) Die sozialen und kulturellen Systeme, in denen die Filme gesehen und interpretiert werden (z. B. der Bildungskontext des DaF-/DaZ-Unterrichts).

Bei jedem sollten wir die Analytiker*innen – seien es die Lehrenden oder die Lernenden – als Teil des zu untersuchenden Systems berücksichtigen.

4.1.1 Die sozialen und kulturellen Systeme, die in jedem Film dargestellt werden

Das soziale und kulturelle System, das sowohl in Jutzis als auch in Fassbinders Verfilmung dargestellt wird, ist im weitesten Sinne Deutschland und insbesondere Berlin der 1920er Jahre, samt den politischen Turbulenzen und Konflikten, die auf allen gesellschaftlichen Ebenen zum Vorschein kamen, von der Arbeiterklasse bis zu den oberen Schichten der Gesellschaft. Kulturell und gesellschaftlich war das Weimarer Berlin Schauplatz von überragender künstlerischer und

unternehmerischer Aktivität, ebenfalls auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Insbesondere zeigen beide Filme sowohl die Kultur(en) der Arbeiterklasse als auch die der kleinkriminellen Unterwelt Berlins in dieser Zeit. Des Weiteren werden in Fassbinders Film in Anlehnung an Döblin sexuelle und Gender-Normen und -Identitäten auf brutale Weise herausgearbeitet, während sie im Jutzi-Film nur vage angedeutet werden.

Das bei Qurbani dargestellte soziale und kulturelle System ist das des heutigen Deutschlands; Berlin erscheint als europäische Metropole. Hinzu kommen die sozialen und kulturellen Umgebungen, sowohl von Migrant*innen und Geflüchteten als auch von der organisierten Kriminalität (Drogenhandel, Prostitution). Und wie Fassbinder setzt sich Qurbani ebenfalls mit den sexuellen Aspekten des Originals jedoch im heutigen urbanen Kontext auseinander.

Wir stellen fest, dass sich die Jutzi- und Qurbani-Filme in ihrer Darstellung an der Zeit der Entstehung orientieren; nur Fassbinders ist ein historischer Film in seiner sorgfältigen Nachbildung der Weimarer Zeit.

4.1.2 Die sozialen und kulturellen Systeme, in denen die Filme entstanden

Die sozialen und kulturellen Systeme, in denen jeder der Filme entstand, unterscheiden sich dramatisch. Der Jutzi-Film entstand nach dem New Yorker Börsenkrach, der eine Weltwirtschaftskrise auslöste, deren Folgen sich besonders verheerend auf Deutschland auswirkten. Es war auch die Zeit, in der die NSDAP in ganz Deutschland an Zustimmung gewann und nach den Wahlen stärker im Reichstag vertreten war. Durch diesen Machtgewinn konnte die NSDAP einen größeren Einfluss auf die Filmprüfstelle und die Zensur ausüben, was die in dieser Verfilmung fehlenden Thematisierungen von z. B. Sexualität und Politik erklärt (Jelavich 2003, 2006).

In Bezug auf die Kultur- bzw. Filmgeschichte ist es bemerkenswert, dass Jutzis Film erschien, als der Tonfilm noch eine neue technologische und künstlerische Form darstellte, und der Film deswegen formelle Aspekte aufweist, die sowohl überholt als auch innovativ waren.[3] Daher dürfen wir weder den reinen Lärm der Stadt um Franz herum als Ausdruck der Moderne als gegeben hinnehmen, noch die vielen Irisaufnahmen, was diesen Film mit den berühmten „stummen“ Klassikern des Weimarer Expressionismus verbindet.[4] Auch die Montagen von vorbeifahrenden Autos und vorbeilaufenden Menschen gewinnen an Bedeutung, weil sie als Nachahmung von Walter Ruttmanns Dokumentarfilm *Berlin: Sinfonie einer Großstadt* aus dem Jahr 1927 zu erkennen sind.

---

[3] Im Januar 1929 wurde der Stummfilm *Ich küsse Ihre Hand, Madame!* mit Marlene Dietrich mit einer einzigen Tonszene vorgeführt (Kaes 2004: 84).

[4] Bei einer Irisaufnahme wird das Bild durch eine runde Maske umrahmt, um Bilddetails hervorzuheben.

Die gesellschaftlichen und politischen Systeme, in denen Fassbinder seinen Fernsehfilm produzierte, sind ebenso komplex wie jene der 1920er Jahre. Sie sind geprägt von den geopolitischen Spannungen und Konflikten des Kalten Krieges und im Nahen Osten und fallen in die Endphase des Neuen Deutschen Films, an dem Fassbinder ein zentraler Mitwirkender war, oft von Skandalen und öffentlichen Kontroversen begleitet, auch im Zusammenhang mit der Produktion dieses Fernsehfilms. Darüber hinaus waren die späten 1970er und frühen 1980er Jahre eine Zeit, in der Deutschland begann, seine NS-Vergangenheit öffentlich aufzuarbeiten.[5] Im filmhistorischen Kontext stellt Fassbinders Werk einen innovativen (wenn auch kontroversen) Produktionsvorgang dar, indem er das Medium Fernsehen, das dem Kino seit den 1960er Jahren viel Konkurrenz bot, nutzte, um seinen Mammutfilm einem breiten deutschen Publikum näher zu bringen.[6]

Zu den sozialen und kulturellen Systemen, in denen Qurbanis Film produziert wurde, gehört schließlich auch ein Deutschland, das in den vorangegangenen Jahren mit einem massiven Zustrom von Menschen aus vielen Ländern konfrontiert war und zwar zum gleichen Zeitpunkt als im Zug der globalen Black-Lives-Matter-Bewegung die Auseinandersetzung mit Deutschlands kolonialer Vergangenheit begann. Außerdem ist Qurbanis Berlin, ähnlich wie die anderen Filmversionen (und der Roman), mit Menschen der kriminellen Unterwelt und der Arbeiterklasse bevölkert, hier aber mit Betonung auf dem Drogenhandel im Volkspark Hasenheide. Wie seine Vorgänger stellt dieser Film auch eine relativ neue Entwicklung in der Filmgeschichte dar: als niederländisch-deutsche Koproduktion, die auf Netflix ausgestrahlt wurde, kann man den Film als wichtigen Mitspieler auf der Bühne des gegenwärtigen transnationalen Kinos betrachten.

---

[5] So löste beispielsweise die Ausstrahlung der US-TV-Miniserie *Holocau*st 1979 in der Bundesrepublik eine historische öffentliche Debatte aus, die zu zahlreichen Büchern, Artikeln usw. führte. Teilweise trug diese öffentliche Debatte auch zur Abschaffung einer Verjährungsfrist für NS-Straftaten bei (Hammerstein 2019; Knoch 2016).

[6] Die allgemeine Rezeption des vom WDR ausgestrahlten Fernsehfilms war erstaunlich negativ, eine Tatsache, die Tom Tykwer in seinem Aufsatz *Berlinale Ereignis ‚Alexanderplatz'. Das Kino ist mehr als eine Geschichte* über die Ausstrahlung des restaurierten und optisch korrigierten Films auf der Berlinale im Jahre 2007 folgendermaßen erklärt:

> „Berlin Alexanderplatz" … ist also niemals wirklich ein Fernsehfilm gewesen. Es ist ein narrativer Experimentalfilm, der, mit unterschiedlichen theatralen Prinzipien jonglierend, ein Schlupfloch sucht zwischen Tradition und Avantgarde.
>
> Auch visuell scheinen sich Fassbinder und sein Kameramann Xaver Schwarzenberger dem Medium geradezu verweigert zu haben: zu provokant erscheint ihre vereinte Missachtung des sicherlich alarmschlagenden Belichtungsmessers. So versanken die offensichtlich für die große Leinwand und eine empfindliche Filmemulsion komponierten Nachtbilder damals auf den meisten deutschen Telefunken-Monitoren in ein flaues, flaches Grauschwarz.

4.1.3 Die sozialen und kulturellen Systeme, in denen die Filme gesehen und interpretiert werden

Je nachdem, wer die Analyse zu welchem Zweck durchführt, erfordert die Nexusanalyse, dass man eine selbstreflexive, kritische Haltung gegenüber dem *nexus of practice* einnimmt. Im DaF-/DaZ-Kontext impliziert dies Ziele und Normen wie dass Lernende sich erkundigen, warum sich Filmzuschauer*innen im Allgemeinen oder Lernende im Spezifischen mit diesen Filmen auseinandersetzen. Denn dies ist wiederum Bestandteil der Diskurse um die Filme, wenn auch auf den ersten Blick nicht der offensichtlichste. Aber in gewisser Weise sind diese Systeme ein Schlüssel zu den Diskurskompetenzen, die wir fördern wollen und die über das bloße deklarative Wissen etwa über die Weimarer Republik, die Filmgeschichte oder die Biografien der Filmemacher und Alfred Döblins hinausgehen.

4.2 Navigating the nexus of practice

Im Bildungskontext kann man die Diskurskompetenz der Lernenden fördern, indem man auf einen gemeinsamen Aspekt der drei Verfilmungen als Schnittstelle relevanter Diskurse fokussiert. Diese Art von Analyse ist ein Beispiel der „geschichteten Gleichzeitigkeit" (Blommaert 2005: 126), die in einem Medium wie dem Film anders als in flüchtigen Momenten der sich entfaltenden Interaktion in der Welt festgehalten ist; während in den beiden späteren Filmen sicherlich Aspekte der Intertextualität mit den jeweils früheren Versionen zu identifizieren sind, sehen wir im Wesentlichen, wie ähnliche oder identische Diskurse zu unterschiedlichen Zeitpunkten an vermutlich demselben Ort (Alexanderplatz) stattfinden.

Dieser gemeinsame Aspekt kommt früh im jeweiligen Film vor und zeigt die Momente, in denen die Hauptfigur, Franz bzw. Francis, versucht, seinen Lebensunterhalt anständig zu verdienen. Im Film von Jutzi erfahren wir dies durch eine längere Sequenz, in der Franz als Straßenverkäufer auf dem Alexanderplatz arbeitet und Passanten „Schlipshalter" verkauft. In der zweiten Folge des Fassbinder-Films verkauft Franz ebenfalls Schlipshalter, steht aber in dieser langen Sequenz an einer belebten Straße vor einem noblen Kaufhaus, die allerdings nicht unbedingt als Alexanderplatz erkennbar ist. Qurbanis Interpretation zeigt Francis, hier ein guinea-bissauischer und illegal in Berlin lebender Migrant, in drei miteinander verbundenen Szenen bei harter körperlicher Arbeit in einem Versorgungstunnel unter Berlin in der Nähe des Alexanderplatzes.

Die zentrale Frage von *navigating the nexus of practice*, laut Scollon und Scollon (2004), ist: was sind die entscheidenden Diskurszyklen oder semiotischen Zyklen? Das bedeutet, den Moment genau zu betrachten und sich zu fragen, welche

Diskurse durch ihn fließen und sich in diesem Moment und an dem Ort kreuzen. Und dies bedeutet weiter, zu fragen, was die relevanten *interaction orders* sind, was den *historical body* ausmacht und welche *discourses in place* an diesen Momenten beteiligt sind.

4.2.1 Was sind die relevanten *interaction orders*?

Die *interaction order*, ein Konzept, das Goffman (1983) entwickelte, bezieht sich auf jedes der vielen möglichen sozialen Verhältnisse, durch die sich Beziehungen in einer sozialen Interaktion entfalten. Blommaert und Huang (2015: 271) erklären das Konzept folgendermaßen: „It is the actual order of communicative conduct that ensues from enskilled bodies in a space inscribed with particular conditions for communication." Vereinfacht kann man sie sich als die „Regeln" dafür vorstellen, wie man von Moment zu Moment mit anderen Menschen umgeht, welche auch die Dialektik mit dem *historical body* und den *discourses in place* bilden.

In Filmen zeigen sich die *interaction orders* sowohl durch den Dialog als auch durch die Darstellung der Figuren in einer Sequenz. Die Kostüme, die Mimik/Gestik der Figuren, deren Inszenierung/Blocking, und die verschiedenen Elemente des *mise-en-scènes*, sowie die Kameraeinstellungen und -bewegungen sollten in Betracht gezogen werden, um die Beziehungen zwischen den Figuren zu verstehen, und sich die Diskurse, an denen sie teilnehmen, bewusst zu machen. Genau wie alle Menschen Sinn aus den *interaction orders* im alltäglichen Umgang mit Anderen herauslesen und ihn auch selbst kreieren, kann man bei den Verfilmungen Rückschlüsse aus der Symbiose der sprachlichen, visuellen und auralen Elemente ziehen, nämlich auf die hier herrschenden Beziehungen, die Charakterisierungen der Figuren und die sozialen Normen.

In der Sequenz aus Jutzis Verfilmung verkauft Franz Schlipshalter. Eine kleine Menschentraube bildet sich vor ihm. Auch wenn sie nichts kaufen, werden die Menschen von seiner Verkaufsrede unterhalten. Wir können die *interaction order* dieser Situation auch auf der Mikroebene durch Franz' Gestik und Mimik als der Situation angemessen beschreiben: all dies entspricht dem konventionellen Verhalten eines Straßenverkäufers. Dass er als Performer erscheint, liegt vor allem an der übertriebenen Betonung von Franz selbst, was wiederum durch die Bildgestaltung unterstrichen wird. Franz steht auf einer Seifenkiste, Zylinderhut in leicht schiefem Winkel auf dem Kopf, „formell" gekleidet, und eine Iris erhebt ihn leicht über seine Zuschauer*innen. Die Blickwinkel in den Schuss-Gegenschuss-Kameraeinstellungen, die die Interaktion zwischen Franz und dem Publikum zeigen, heben diese Hierarchie noch stärker hervor: während Franz spricht, schaut ihn das Publikum von unten an. Obwohl diese Elemente zu Jutzis Charakterisierung von Franz gehören, haben sie auch mit dem aufkeimenden Starsystem dieser Epoche der Filmin-

dustrie zu tun, wobei eine Besetzung mit berühmten Schauspieler*innen Filmen ein größeres Publikum gewann.

Obwohl Franz im Vordergrund steht, wird seine Verkaufsrede als nur eine der vielen Aktivitäten, die am belebten Alexanderplatz vorgehen, entlarvt. Im Laufe von Franz' Rede gibt es zahlreiche Cutaways vom Protagonisten zu Passant*innen, Transportmitteln, Straßenverkehr, Bahnhof, U-Bahn-Ein- und Ausgängen, Straßenlampen und Bahnschienen.[7] Dabei variiert die Lautstärke von Franz' Rede: sobald ein hupender Bus zwischen den Zuschauer*innen und ihm vorbeifährt, brüllt Franz in noch gehetzterem Ton potenzielle Käufer*innen an, obwohl seine Stimme für die Filmzuschauer*innen gedämpft klingt. Auch in den mehreren Totalen des Handlungsorts, die gelegentlich gegengeschnitten werden, ist Franz kaum über dem Lärm der Stadt zu hören. Franz scheint aber dennoch alles zu geben, um im Schlipshalterverkauf Erfolg zu haben und dabei seinen Lebensunterhalt durch anständige Arbeit zu verdienen, auch wenn er gegen das ganze hektische Treiben am Alexanderplatz kämpfen muss. Letztendlich erkennt er, dass sein Versuch „ehrliche," „gediegene" Waren zu verkaufen scheitert: bei Prüfung der Festigkeit seiner Schlipshalter zerbricht sofort ein Stück und diejenige, die ihn als erste anlacht, ist seine Bekannte Cilly, eine Prostituierte aus der kriminellen Szene (zu der er bald zurückkehren wird). Er fährt in seiner Rede unverdrossen fort und lacht mit, packt aber rasch zusammen und macht sich etwas gedemütigt schnell davon. Franz nimmt also nicht nur an den vielen kulturellen und sozioökonomischen Diskursen jener Zeit teil, er schafft diese selber durch sein Handeln mit.

Während Jutzis Vorstellung von Franz zeigt, wie der Protagonist am Tumult und Treiben der Stadt teilnimmt, auch wenn seine Waren sich schlecht verkaufen lassen, wird in Fassbinders Darstellung von Anfang an hervorgehoben, wie irrelevant und unbedeutend Franz' Bemühungen sind. Fassbinders Protagonist redet von keiner Seifenkiste herab; stattdessen ist er am Seitenrand des Bildes positioniert, und zwar oft minimiert im Hintergrund stehend. Seine Kleidung unterstreicht seinen niedrigen sozialen Stand: im Vergleich mit Jutzis formeller gekleidetem Franz trägt Fassbinders Protagonist einen schäbigen dunklen Mantel. Dazu ist er nur einer von vielen Straßenverkäufern, die man in der Szene hören und sehen kann.

Die Kameraeinstellungen deuten auch darauf hin, wie übersehbar Franz ist. Die Filmzuschauer*innen erblicken ihn zuerst vom gegenüberliegenden Bürgersteig aus, flüchtig durch ein Autofenster, bevor das Auto weiterfährt, Franz verdeckend. In der nächsten Einstellung erblickt man ihn vom Inneren des Kaufhauses, vor dem er steht, umgeben von Damenpumps und Filzmützen, die die

[7] Wie diese auch als *discourses in place* dienen, sprechen wir bald an.

Schaufensterauslage ausmachen und im Vordergrund stehen. Danach wird er von unten vor seinem Tisch gefilmt, zum Teil von seinen eigenen Waren verdeckt; und danach hinter einem hängenden gerupften Huhn eines anderen Straßenhändlers. In der aus vielen Kameraeinstellungen bestehenden Sequenz gibt es keine direkte Nahaufnahme von Franz' Gesicht. Kein Publikum bildet sich um ihn herum, stattdessen suggerieren die Gesichtsausdrücke der Passant*innen Ärger und Missbilligung, während sie schnell ins Kaufhaus hineinlaufen, weiterhin unseren Blick auf Franz verdeckend. Kommerz und Waren, nicht Franz, stehen in dieser Sequenz im Zentrum.

Auch die Geräusche in der Szene intensivieren die Spannung und deuten auf die *interaction order* der Situation hin, denn die Filmzuschauer*innen müssen sich anstrengen, um Franz über den Lärm der Autos und Busse, der vorbeilaufenden Menschen und der anderen Straßenverkäufer zu hören. Insgesamt nehmen die Filmzuschauer*innen durch diese stilistischen Elemente wahr, wie Franz und sein fast fieberhafter Redefluss von der rasenden Bewegung und dem Lärm der Stadt um ihn herum übertönt werden, was die Vergeblichkeit seines Versuchs, einen ehrlichen Lebensunterhalt zu verdienen, unterstreicht.

Nur als Franz von Reinhold und seiner Prostituierten, Eva, von ihrem Auto aus angestarrt wird, sehen wir Franz in einer Nahaufnahme. Eva steigt aus dem Auto und steht vor Franz, der seine Ware noch laut preist, gibt ihm Geld und läuft schnell zu Reinhold zurück, ohne einen Schlipshalter mitgenommen zu haben. Die nächste Kameraeinstellung rückt Franz erneut in den Hintergrund, wiederum von der anderen Straßenseite aus, deutlich verlegen, während Menschen an seinem Stand vorbeigehen, ohne ihm Aufmerksamkeit zu schenken. Die Dynamik dieser Interaktion verdeutlicht, dass nur Franz' kriminelle Bekannte ihm Aufmerksamkeit (und Geld) geben werden. Obwohl die *interaction order* dieser Sequenz die Normen und Regeln des Straßenverkaufs bilden, vermitteln sowohl die ästhetischen Aspekte wie auch die Beziehung zwischen Franz und seinen Bekannten aus der kriminellen Szene, dass diese Normen und Regeln nicht genügen werden, Franz zu einem anständigen Leben zu verhelfen.

Während Qurbanis Verfilmung sich merklich von den Vorgängern unterscheidet, überschneiden sich einige Aspekte in der hier analysierten Darstellung des Versuchs seines Protagonisten, ein „anständiges" Leben zu führen. Ähnlich wie Franz repräsentiert Francis die unterste Schicht der zeitgenössischen Gesellschaft: anstatt ein weißer Berliner Kleinkrimineller ist er illegaler Migrant aus Guinea-Bissau, der der Arbeiterklasse und der kriminellen Unterwelt angehört. Wie bei Fassbinder unterstreichen die Kameraeinstellungen seine niedrige gesellschaftliche Stellung. Eine Kamerafahrt durch den Tunnel bringt ihn den Zuschauer*innen allmählich näher, zeigend, dass er von vielen illegalen Arbeitern im Tunnel umgeben ist. Wie auch die anderen Arbeiter in den Sequenzen trägt er die Kleidung eines Bauarbeiters: Jeans, ein T-Shirt und einen Schutzhelm. Sein

niedriger Stand und die fehlende Individualität in diesem Milieu werden auch im nächsten Schnitt hervorgehoben. Hier, am Ende der Nachtschicht, läuft er mit den anderen erschöpften Männern zum Aufzug, durch den die krasse hierarchische Trennung seiner sozialen Welt von anderen in der Stadt Berlin konkretisiert wird. Die Filmzuschauer*innen sehen den Gang der Männer über Francis' Schulter, fahren mit ihnen zur Straße hoch, werden den Männern gleichgestellt, was unsere Empathie und Identifikation fördert.

Francis' Demütigung spielt eine ebenso wichtige Rolle der *interaction order* wie in den anderen zwei Filmen, wobei der Rassismus und die trostlosen Lebens- und Arbeitsbedingungen unterstrichen werden, die er als illegaler Lohnarbeiter ertragen muss. In der zweiten Sequenz von Francis im Versorgungstunnel geht eine Maschine kaputt und Francis – bereits ziemlich verstört wegen einer früheren, demütigenden Begegnung mit einer Frau aus seinem Flüchtlingsheim – schlägt wiederholt mit seiner Schaufel auf die Maschine, um sie zu starten. Der weiße Vorarbeiter Karl, visuell über den Männern positioniert, ruft sofort „Bist du bescheuert, du Affe?" Francis empört sich über die rassistische Beleidigung und will auf Karl losgehen, doch dann startet die Maschine auf einmal. Francis' Kumpel Ottu sagt Francis dann: „You don't want to piss him off, if you want to keep this job." Noch wütend, erwidert Francis: „Who cares? I won't stay down here for long anyway … soon that asshole will be working for me…" Francis' Antwort zeigt, dass er die ungerechte soziale Wirklichkeit, in der er lebt, hartnäkkig nicht akzeptiert.

Kurz danach wird ein Mitarbeiter, Masud, von der Maschine schwer verletzt. Trotz der Einwände der anderen Arbeiter, die Angst haben, gefeuert zu werden, trägt Francis Masud von der Baustelle zum Neptunbrunnen vorm Roten Rathaus; im Hintergrund sieht man den Fernsehturm am Alexanderplatz. Francis ruft einem Passanten zu, einen Krankenwagen zu rufen. Masud protestiert, aber Franz blickt auf Masuds Wunden und kommt zum Schluss: „You have no other choice, man." Masud fleht Francis dann an, bei ihm zu bleiben, doch Francis hat offensichtlich auch Angst, abgeschoben zu werden und sagt „No choice. No choice. No choice" und rennt weg, vermutlich zur unterirdischen Baustelle zurück. Hier ist wahrzunehmen, dass die Unterhaltung nur zwischen den zwei Männern stattfindet; außer seinem Zuruf an den Passanten, interagiert Francis nicht mit den anderen am Brunnen.

Dieser Zwischenfall führt zu einer dritten Szene an der Baustelle, in der Francis' Unwilligkeit, Missbrauch schweigend zu dulden in gewalttätigem Verhalten gipfelt. Als Francis und seine Mitarbeiter zur Arbeit kommen, ruft Karl aus: „Heute morgen stand der Zoll hier auf der Matte. Ich habe 'ne Anzeige am Hals! Einer von euch Idioten hat gestern 'nen Verletzten hier rausgetragen und 'nen Krankenwagen gerufen. Wer war das?" Als sich keiner meldet, schreit Karl „Ihr sollt euch verpissen! Nix Job!" Danach spricht Ottu privat mit Karl, der

daraufhin Francis feuert. Francis ist wütend auf Ottu und sagt: „You know I did the right thing". Ottu versucht vergebens, Francis zu beruhigen; daraufhin wird Francis noch wütender und schreit „You traitor, you ass-kisser, you piece of shit! I'll find something better on my own!" Ottu erwidert: „Oh yeah? And how are you going to do that? Do you have any papers? Aufenthaltserlaubnis? Aufenthaltserlaubnis? Arbeitserlaubnis? Hm? Francis, sei brav und mach was ich dir sage. Undankbarer N*". Francis verliert die Fassung, greift Ottu mit einer Schaufel an, verletzt ihn schwer und läuft davon. Obwohl die Interaktion hier emotionell sehr aufgeladen ist, kann man die heikelsten Aspekte der Diskurse erkennen, sowohl bezüglich der illegalen Ausbeutung dieses anfälligen Teils der Bevölkerung als auch der sprachlichen Normen zwischen Mitgliedern dieser Gruppe, die es möglich machen, das N-Wort auf diese Weise zu verwenden. Ebenfalls soziopolitisch und historisch geladen ist Karls Verwendung von „Nix Job". Dies führt uns zum nächsten Schritt der Nexusanalyse, nämlich *historical bodies*, die in diesen Filmsequenzen zu erkennen sind.

4.2.2 Was sind die relevanten *historical bodies?*

Jeder Gebrauch von Sprache, so Ron Scollon (2008b: 233) „encapsulates or resemiotizes an extended historical itinerary of action, practice, narrative, authorization, certification, metonymization, objectivization and technologization or reification" (siehe auch Blommaert/Huang 2015). Um das Bewusstsein des *historical body* zu schärfen, müsste man also die lebenslangen persönlichen Gewohnheiten, die eine Person unbewusst ausprägt, ins Bewusstsein rücken (Nishida 1958), und sich dabei fragen, welche soziohistorischen Faktoren dem Vorgehen Bedeutung verleihen.

In unseren Fokusszenen von Jutzi und Fassbinder lassen sich an Franz' Verkaufsrede gleich mehrere gesellschaftspolitische Diskurse ablesen, z. B. der Unterschiede zwischen Arm und Reich oder der kommunistischen Linken und der konservativen Rechten („der Prolet"; „der feine Mensch im Westen"). Wenn Franz in Fassbinders Fernsehfilm sagt, „Das ist Verrat am Kunden. Das ist Betrug! Das verbittert das Volk. Das stößt Deutschland noch tiefer ins Elend als es sowieso schon sitzt!" verweist er direkt auf zwei sich mit historischen Ereignissen überschneidende Diskurse, erstens auf den über die Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg und die darauffolgenden lähmenden Wirtschaftssanktionen der Alliierten; und zweitens auf den des Rechtsradikalismus, der durch die Verwendung der Substantive „Verrat" und „Betrug" spezifisch mit der NSDAP verbunden wird. Das Publikum im Jahr 1931 hätte die Verwendung dieser Wörter im Kontext des Schlipshalterverkaufs als etwas fehl am Platz – und daher leicht satirisch – empfunden.

Außerdem hätten die Zuschauer*innen im Jahre 1931 Franz' höfliche Art, die Jugendlichen anzusprechen, vielleicht als Anbiederung an die Nazis erkannt.

Wie Jelavich (2003, 2006) ausführt, steht Jutzis Vermeidung jener Aspekte des Romans, in denen Franz entweder mit Juden oder mit Nazis in Verbindung gebracht wird, in direktem Zusammenhang mit dem zunehmend konservativeren und rechtsorientierten Verhalten der Filmprüfstelle, im Gefolge der NS-Gewaltaktionen bei der Uraufführung des Films *Im Westen nichts Neues* im Jahre 1930. Kurz gesagt: die kurze Szene, in der „die jungen Leute von der Sturmtruppe" für nur ein paar Sekunden erscheinen, reflektiert die komplexen politischen Entwicklungen dieser Jahre.

In den entsprechenden Szenen von 1980 lässt Fassbinder Franz auch sagen: „Ich bin ein arischer Mann". Obwohl diese unzweideutig in antisemitischen und nationalsozialistischen Diskursen jener Zeit verankerte Aussage in Franz' lange Verkaufsrede eher flüchtig eingebettet ist, hat sie 1980 dennoch beunruhigt, da der Gebrauch solcher Begriffe in den Nachkriegsjahren stark tabuisiert war. Ebenfalls diskursiv markant ist die visuelle Metapher, Franz von der hellen Straße beim Schlipshalterverkauf hinab in die dunkle, unterirdische Passage im Bahnhof unter dem Potsdamer Platz zu versetzen – Franz macht der Übergang vom anständigen, wenn auch lächerlichen Teilnehmer an der Wirtschaft zu einem Vermittler der hasserfüllten Nazibotschaft an das Volk.

Der *historical body*, der in den Sequenzen der Verfilmung von 2020 identifiziert werden kann, reicht von der historischen Arbeitsteilung in westlichen Gesellschaften zwischen Weißen und Minderheiten, insbesondere Schwarzen, bis hin zu aktuellen Ereignissen wie der massiven Migration von Menschen nach Europa wegen der Kriege in Syrien und Afghanistan und anderer Konflikte in mehreren Ländern im Nahen Osten und auf dem afrikanischen Kontinent oder der weit verbreiteten Black-Lives-Matter Bewegung in vielen Ländern im Westen. So bezeichnen die Männer sich selbst z. B. mit dem N-Wort, Francis wird vom Vorarbeiter „Affe" genannt und der verwendet den Ausdruck „Nix Job!". Damit werden Diskurse der kolonialen Vergangenheit Europas und des systemischen Rassismus in westlichen Gesellschaften in diese Momente auf der Baustelle verwebt. Das Bewusstsein für diesen *historical body* verleiht beispielsweise der Aussage von Francis, „soon that asshole will be working for me", eine besondere Bedeutung. Francis ist nicht nur ein illegaler Lohnarbeiter, der in einer demütigenden Situation seine menschliche Würde bestätigen will, der relevante *historical body* lässt die Filmzuschauer*innen daran zweifeln, ob er dies jemals verwirklichen wird.

Die Momente, in denen Franz/Francis mit anderen Menschen agiert, bestimmen die Verhältnisse zu jenen anderen und haben ihre Ursprünge in zahlreichen Diskurs- und Handlungsfäden, die sich teilweise über Generationen hinweg dehnen. Man müsste aber betonen, dass diese Diskursfäden nicht nur in die Vergangenheit zurückreichen. Wie Blommaert und Huang (2015) feststellen, hat jede Interaktion, bei der ein *historical body* zu identifizieren ist, auch einen Einfluss auf

Interaktionen in der Zukunft. Obwohl die Sequenzen in allen drei Filmen, die wir analysieren, zwar fiktiv reproduzierte – und man muss auch sagen stilisierte – Momente darstellen, reflektieren sie eindeutig Diskurse, die in zahllosen flüchtigen Interaktionen in der „wirklichen" Welt stattfinden.

4.2.3 Was sind die relevanten *discourses in place*?

Der Raum, in dem Menschen agieren, ist niemals neutral (Scollon/Scollon 2003). Raum bzw. Orte sind, so Scollon und Scollon (2004: 14) „complex aggregates … of many discourses which circulate through them." Dies bedeutet, dass menschliches Handeln aller Art immer eng mit den Orten verbunden ist, an denen es stattfindet. Im Fall von *Berlin Alexanderplatz* verweist bereits der Titel des Romans und seiner Verfilmungen auf den zentralen Ort; selbst der Roman nennt den Namen Franz Biberkopf nur/erst nach dem Ortsnamen und keine der Verfilmungen nimmt Bezug auf die Hauptfigur. Besonders in den 1920er Jahren war dieser Ort sowohl für Berliner*innen als auch für die Deutschen im Allgemeinen und sogar über die Grenzen Deutschlands hinaus von mehr als ikonischer Bedeutung, denn der Platz und das umliegende Viertel repräsentierten die Dynamik und auch die Instabilität der deutschen Metropolenhauptstadt, die auf der einen Seite die Moderne mit ihren Kaufhäusern, Kinos und dem scheinbar unaufhörlichem Verkehr darstellte und auf der anderen Seite die Heimat von Proletariern, Arbeitslosen, Kriminellen, Prostituierten und jüdischen Einwander*innen aus Osteuropa war (Jelavich 2006: 1, 7–8). Als wichtiger Verkehrsknotenpunkt war er auch Schauplatz massiver Bauprojekte, die den Platz und seine angrenzenden Straßen seit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 bis in die Dreißigerjahre des 20. Jahrhunderts mehrmals neu gestalteten (Jelavich 2006: 5–6).

Dementsprechend spielen in jeder der hier analysierten Fokussequenzen der Alexanderplatz und seine Umgebung unterschiedliche, aber dennoch wesentliche Rollen. Bereits in der Stummfilmepoche konzentrierten sich viele Berliner Filmemacher auf die Dynamik der Stadt und die wirtschaftliche Kluft zwischen reich und arm. Auch Jutzis Film thematisiert die Bewegung auf dem Alexanderplatz und verweist gleichzeitig auf die krassen Unterschiede zwischen den sozialen Schichten. Obwohl Döblin, der am Drehbuch mitgeschrieben hat, selbst zugab, dass die Aufnahmen der Stadt am Ende hauptsächlich „Lokalkolorit" lieferten (Döblin 1931), dienen diese jedoch in unserer Fokussequenz dazu, Franz für die Filmzuschauer*innen zu verorten, ihn zum Teil des hektischen Geschehens der Stadt zu machen. Immer wieder wird der Verkehr auf dem Alexanderplatz hervorgehoben, z. B. sehen wir Kinder auf Rollern und vorbeifahrende Busse, eine abfahrende S-Bahn, die Beine von Dutzenden von Menschen, die sich aus dem Ausgang der U-Bahn-Station drängen, Bauarbeiter, die dreckig und verschwitzt an den Bahngleisen arbei-

ten. Jutzi macht mit der Kameraarbeit den Versuch, die montageartige Schreibtechnik Döblins bildlich umzusetzen, und zwar durch auffallende Imitation bekannter Aufnahmen aus *Berlin: Sinfonie einer Großstadt*, was die Bedeutung dieses Ortes für die dort stattfindende Handlung unterstreicht. Franz wird dadurch eindeutig in seiner Umgebung verortet, sodass wir alles, was er tut und sagt, nicht nur im Handlungskontext, sondern auch im räumlichen Kontext interpretieren. Seine Taten und Worte tragen also ausgerechnet an diesem Ort (und zu dieser Zeit) Bedeutung.

Fassbinder konzentriert seine Handlung zwar auch um den Alexanderplatz, aber er verengt den Raum, um Franz' eigene Einschränkungen widerzuspiegeln. Der Kamerablick beschränkt sich auf das Geschehen vor dem Kaufhaus und Franz wird eher in den Hintergrund gestellt, während die Passant*innen im Vordergrund sind. Da sich die Aufnahme nie zu einer Totaleinstellung erweitert, zeigt Fassbinder uns keine der traditionellen ikonischen Merkmale des Alexanderplatzes der 1920er Jahre. Während diese Darstellung eine ästhetische Wahl darstellt, stimmt sie auch mit einer wichtigen politisch-historischen Tatsache überein, nämlich, dass der für Fernsehturm und Weltzeituhr bekannte Alexanderplatz 1980 der zentrale Platz Ostberlins war und daher für westdeutsche Filmemacher unzugänglich. Obwohl dies nicht zu den inhärenten Diskursen der Sequenz selbst gehört, spielen die hier relevanten Diskurse des Kalten Krieges für die damaligen Zuschauer*innen wie auch für uns heute eine Rolle; anders gesagt, eben durch das, was fehlt, wird Bedeutung vermittelt.

In Qurbanis Verfilmung wird die Vertikalität des Alexanderplatzs vorwiegend betont, ein Schritt, der zur Neuinterpretation des Originals beiträgt: als Geschichte über Migration, rassistisch motivierte Ungerechtigkeit und das postkoloniale Erbe der Ausbeutung von *People of Color*. Eigentlich erleben die Filmzuschauer*innen den Alexanderplatz zum ersten Mal tief unter der Erde: eine lange Kamerafahrt führt langsam durch einen schwach beleuchteten Versorgungstunnel und umkreist zwei verschwitzte Arbeiter mit Schutzhelmen, die versuchen, eine Maschine zu starten. Möglicherweise ein visuelles Zitat der Bauarbeiter in Jutzis Film verlagert Qurbani hier jedoch visuell und thematisch den Fokus von der Kommerzialisierungskritik auf die Rolle des Ortes als Schauplatz (illegaler) Migration und Arbeit. Als die Nachtschicht für Francis und seine Mitarbeiter endet, sehen wir die Männer aus dem Untergrund hochfahren, den Schichtwechsel der Arbeiter in Langs *Metropolis* zitierend, der ebenfalls die Vertikalität hervorhebt, um metaphorisch die krassen Unterschiede zwischen den wohlhabenden Kapitalisten und den proletarischen Arbeitern zu schildern. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Räumen am Alexanderplatz, der Ober- und der Unterwelt, wird nochmal verdeutlicht, als Francis den verletzten Masud zum Neptunbrunnen trägt und dann selbst wieder in die Unterwelt der Baustelle zurückkehren muss.

Während sich Qurbanis Präsentation des Raums durch die Betonung von Vertikalität von den filmischen Vorgängern unterscheidet, ist seine Darstellung, wie bei Jutzi, durch bekannte Wahrzeichen am und um den Alexanderplatz gekennzeichnet: hinter Francis sieht man den Fernsehturm, das Rote Rathaus und etwas später den Eingang zum U-Bahnhof am Alexanderplatz. Da der Film als transnationale niederländisch-deutsche Produktion einem globalen Publikum über Streaming-Plattformen zugänglich ist, tragen diese ikonischen Bilder dazu bei, Zuschauer*innen weit über die Landesgrenzen Deutschlands hinaus zu orientieren. Damit ist die Darstellung von Raum und Ort ebenso Teil der durch die Filme fließenden Diskurse wie die gesprochenen Dialoge, die Kameraführung und die Geräusche.

4.3 Changing the nexus of practice

Wenn wir davon ausgehen, dass die in den drei Filmen dargestellten gesellschaftlichen und kulturellen Zustände – soziale Ungerechtigkeit und Alltagsprobleme – benachteiligte Bevölkerungsgruppen betreffen, dann geht es nicht nur um den Absturz eines einzelnen Mannes in ein kriminelles Leben, weil ihm die Gesellschaft keine Alternativen bietet. Dies würde es zu einfach machen, Franz/Francis an Schlüsselstellen der Erzählung für schlechtes Urteilsvermögen verantwortlich zu machen. Während er sicherlich ein mangelndes Urteilsvermögen an den Tag legt, zeigt unsere Nexusanalyse, dass seine Handlungen mit unzähligen Diskursen verbunden sind, an denen er teilnimmt und die er auch in seinem situierten Kontext selbst beeinflusst. Das entlastet ihn nicht von den schlechten Taten, die er begeht, aber erlaubt uns, sie zu verstehen.

In diesem Beitrag haben wir so weit dargelegt, wie die Analyse von Literaturverfilmungen Lernenden Zugang zu solchen Diskursen verschaffen und so ihre Diskurskompetenzen vertiefen und erweitern kann. Eine Nexusanalyse bedeutet jedoch auch, dass die Analytiker*innen den *nexus of practice* auch verändern, weil die Personen, die die Analyse durchführen – in diesem Fall die Lernenden – auch Teil des *nexus of practice* sind und mit ihrer neuen Sensibilisierung auf eine positive Art und Weise zu diesen *nexus of practice* beitragen können. Wohlwend (2020) zufolge geht es darum, versteckte Vorurteile hinter bestimmten Handlungen aufzudecken, um Probleme der sozialen Gerechtigkeit besser anzugehen. Der kritisch (re)konstruktive Charakter der Analyse bedeutet in einem Lernkontext, dass die Lernenden ihre eigenen soziokulturellen Annahmen, ihre eigenen kulturellen Positionen im Hinblick auf deren Veränderung überprüfen. Aber darüber hinaus gehen wir davon aus, dass die Lernenden selbst durch ihr geschärftes und kritisches Bewusstsein für die Diskurse, die in diesen Verfilmungen zu beobachten sind, zu engagierteren Teilnehmer*innen an den Diskursen in der deutschsprachigen Gesellschaft werden.

Viele Einsatzmöglichkeit gäbe es, um die Analyse durchzuführen. Hier skizzieren wir nur eine davon. Die Lernenden können nach einer Diskussion der Frage, was es bedeutet, ein „anständiges" Leben zu führen, oder der verschiedenen systemischen Probleme, die jede Literaturverfilmung mit sich bringt, eine Szene (aus einem der drei Filme) so umschreiben, dass eins der systemischen Probleme in einer kontextuell/historisch angemessenen Weise angesprochen wird, und erklären, wie dieser Eingriff die Dynamik verändert. Wenn sich die Lernenden beispielsweise dazu entschließen, Jutzis Filmsequenz neu zu schreiben, könnten sie sich dafür entscheiden, Cilly als eine Person darzustellen, die, anstatt Franz auszulachen, ihn bei seinem Versuch unterstützen möchte, seinen Lebensunterhalt ehrlich zu verdienen. Alternativ könnte Franz – von Anfang an – nützlichere bzw. bessere Ware zum Verkauf anbieten, die ihn eher zum Erfolg führen könnte. Solche Änderungen können von den Lernenden präsentiert und anschließend in der Gruppe diskutiert werden, um die „beste" Lösung zu finden. Die Übertragbarkeit dieser Lösungen auf ihren eigenen Alltag oder kulturellen Kontext könnte dann das Bewusstsein der Lernenden für die Implikationen dieser Diskurse sowohl im Film als auch in ihrem Leben schärfen.

5. Wie die Nexusanalyse Lehrenden als Modell für die Arbeit mit Literaturverfilmungen dienen kann

In diesem Beitrag haben wir aufgezeigt, wie Literaturverfilmungen vielfache, sich überschneidende Diskurse darstellen und selbst reproduzieren. Wir zeigten weiterhin, dass die Nexusanalyse als Ansatz zum Verständnis des sozialen Handelns und der Kommunikation hilfreich ist, um solche Filme im DaF-/DaZ-Unterricht zu verwenden und den Zugang zu und die kritische Auseinandersetzung mit diesen Diskursen zu ermöglichen, d. h. diese Filme dienen als Mittel zur Erweiterung und Vertiefung der Diskurskompetenzen und gleichzeitig dazu, Diskurs als Kategorie in den DaF-/DaZ-Unterricht zu integrieren. Wir hoffen auch, dass deutlich geworden ist, wie dieser Ansatz bei fast jeder Literaturverfilmung zum Tragen kommen kann, indem die von uns vorgeschlagene Art der Nexusanalyse erst von den Lehrenden durchgeführt und dann in einer für die Lernenden nützlichen Form didaktisch umgesetzt wird.

Vieles von dem, was über die Förderung sozialer Gerechtigkeit und den Umgang mit systemischer Unterdrückung im Fremdsprachenunterricht veröffentlicht wurde, dreht sich um den Prozess, ein besseres Verständnis der soziohistorischen Ereignisse und Diskurse zu gewinnen, die zu der/den Ungerechtigkeit/en beitragen/beigetragen haben und diese im Bildungskontext in die Praxis umzusetzen. Im Wesentlichen könnten wir argumentieren, dass Literaturverfilmungen selbst eine Art von dieser Praxis des nuancierten Lesens des Originals veranschaulichen:

sie präsentieren den Filmzuschauer*innen eine Interpretation und Umsetzung jener Diskurse und soziohistorischen Wirklichkeiten, wie sie im Originaltext dargestellt werden, und verändern dann die Bedingungen ihrer Darstellung. Das soll zwar nicht heißen, dass solche Verfilmungen selbst die soziale Gerechtigkeit fördern, aber wir hoffen, dass sich neue Möglichkeiten zu positiven Veränderungen in der Welt durch sozialbewusstes Engagement eröffnen, indem Lernende im Kontext des Fremdsprachenunterrichts inspiriert werden, ihr Bewusstsein für diese miteinander verbundenen und sich überschneidenden Diskurse im *nexus of practice* zu schärfen, sowie die Möglichkeiten für *changing the nexus of practice* zu erkennen.

Danksagung

Wir danken Helga Schreckenberger und Wolfgang Mieder recht herzlich für ihre sorgfältigen und äußerst hilfreichen Kommentare und Korrekturen. Den Herausgeberinnen sind wir auch für ihre ausführlichen redaktionellen Vorschläge sehr dankbar.

Literatur

Bakhtin, M. M. (1981): The Dialogic Imagination. Holquist, Michael (Hrsg., Übers.) / Emerson, Caryl (Übers.). Austin: University of Texas Press.

Blommaert, Jan (2005). Discourse: A critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan / Huang, April (2015): Historical bodies and historical space. In: Journal of Applied Linguistics and Professional Practice 3 (6), S. 267–282.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Döblin, Alfred (1929/2013): Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf. Frankfurt/M.: Fischer Verlag GmbH.

Döblin, Alfred (1931): Gespräch mit Alfred Döblin. Begegnungen mit Biberkopf. In: Lichtbildbühne 240 (7.10.1931).

Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erving (1983): Interaction order. American Sociological Association, 1982 Presidential Address. In: American Sociological Review 1 (48), S. 1–17.

Hammerstein, Kathrin (2019): Eine Fernsehserie schreibt Geschichte: Reaktionen auf die Ausstrahlung von „Holocaust" vor 40 Jahren. In: Deutschland Archiv, 18.1.2019. www.bpb.de/284090 [17.06.2022].

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Jelavich, Peter (2003): The city vanishes: Phil Jutzi's Berlin Alexanderplatz. In: Mark Shiel / Tony Fitzmaurice (Hrsg.): Screening the city. London: Verso, S. 58–79.

Jelavich, Peter (2006): Berlin Alexanderplatz: Radio, film, and the death of Weimar culture. Berkeley: University of California Press.

Kaes, Anton (2004): Film in der Weimarer Republik. In: Jacobsen, Wolfgang / Kaes, Anton / Prinzler, Hans Helmut (Hrsg.): Geschichte des deutschen Films. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlang J. B. Metzler, S. 39–98.

Knoch, Habbo (2016): Die Serie „Holocaust": Geschichtsvermittlung als Fernsehunterhaltung. In: INDES Zeitschrift für Politik und Gesellschaft 1, S. 62–73.

Kuure, Leena / Riekki, Maritta / Tumelius, Riikka (2018): Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. In: AFinLA-e: Research in Applied Linguistics 11, S. 71–92.

Levine-West, Bridget (2021): „Goethe Boom" films: Bildung reloaded. Goethe Yearbook 28, S. 351–357.

Maiwald, Klaus (2015): Vom Film zur Literatur: Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Phillip Reclam GmbH.

Nishida, Kitarō (1958). Intelligibility and the Philosophy of Nothingness: Three Philosophical Essays. Shinzinger, Robert (Übers.). Honolulu: East-West Center Press.

Pleimling, Dominique (2010): Film als Lektüre: Rainer Werner Fassbinders Adaption von Alfred Döblins Berlin Alexanderplatz. München: Martin Meidenbauer.

Schegloff, Emmanuel A. (1996): Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction and co-participant context. In: Hovy, Edward H. / Scott, Donia R. (Hrsg.): Computational and conversational Discourse. NATO ASI Series, Band 151. Berlin: Springer, S. 3–38.

Scollon, Ron (2001): Mediated discourse: The nexus of practice. London: Routledge

Scollon, Ron (2008a): Analyzing public discourse: Analyzing discourse in the making of public policy. Oxon: Routledge.

Scollon, Ron (2008b): Discourse itineraries: Nine processes of resemiotization. In: Bhatia, Vijay / Flowerdew, John / Jones, Rodney (Hrsg.): Advances in Discourse Studies. London: Routledge, S. 233–244.

Scollon, Ron / Scollon, Suzie Wong (2003): Discourses in place: Language in the material world. London: Routledge.

Scollon, Ron / Scollon, Suzie Wong (2004): Nexus analysis: Discourse and the emerging internet. London: Routledge.

Scollon, Ron / Scollon, Suzie Wong (2007): Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. Journal of Sociolinguistics 5 (11), S. 608–625.

Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.

Tykwer, Tom (2007): Berlinale Ereignis „Alexanderplatz". Das Kino ist mehr als eine Geschichte. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08 Feb 2007. https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/tykwer-ueber-fassbinders-berlin-alexanderplatz-1413548.html [17.06.2022].

Wohlwend, Karen (2020): Literacies that move and matter: Nexus analysis for contemporary childhoods. New York: Routledge.

Simone Schiedermair

SYMBOLIC COMPETENCE, AGILITY, CULTURAL LITERACY – US-AMERIKANISCHE DISKUSSIONEN ZUM POTENZIAL LITERARISCHER TEXTE UND EMPIRISCHE PERSPEKTIVEN AUF LITERATURDIDAKTISCHE PRAXEN UND DISKURSSENSIBLE LEKTÜREN

1. AUSGANGSLAGE

In den US-amerikanischen Fremdsprachenphilologien wird seit längerer Zeit diskutiert, wie eine Neuausrichtung des akademischen Fremdsprachenunterrichts aussehen könnte, die die Orientierung an der kommunikativen Kompetenz um Aspekte eines umfassenderen Verständnisses von Sprache erweitert, so etwa die Beiträge in der 2006 erschienenen Ausgabe 90/2 von *The Modern Language Journal*. Wie Heidi Byrnes dort in ihrem einleitenden Artikel ausführt, ist eine der Grundannahmen dabei, dass der Begriff der kommunikativen Kompetenz zunehmend auf eine auf Interaktion ausgerichtete mündliche Verwendung von Sprache reduziert wird: „The most important assumption is that […] the notion of communicative competence has come to be associated primarily with interactive, transactional oral language use". (ebd.: 244) An den US-amerikanischen Hochschulen bildet sich die Orientierung an kommunikativen Kompetenzen studiengangsorganisatorisch in der Unterscheidung von sog. „language courses" auf niedrigeren Sprachniveaus und „content courses" auf höheren Sprachniveaus (ebd.) ab, in der curricularen Umsetzung realisiert sie sich in einer Trennung von „language from content, particularly literary-cultural content" (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird für die Konturierung alternativer Konzepte plädiert, die Sprache, Sprachverwendung und Sprachunterricht in ihren komplexen Bedingungen historischer, gesellschaftlicher und globaler Kontexte sowie damit verbundener sozialer Positionierungen wahrnehmen.

In sieben Einzelbeiträgen aus den Bereichen *German* (Janet Swaffar, Claire Kramsch, Renate A. Schulz), *Japanese and Asian Studies* (Phyllis Larson), *French and Italian* (Margot Steinhart, Holly Tucker) und *Slavic Languages* (Benjamin Rifkin) werden in der genannten Ausgabe 2006/90/2 die Potenziale und Limitationen der theoretischen Perspektiven und der damit verbundenen Praxen des an kommunikativen Kompetenzen orientierten Fremdsprachenunterrichts kritisch reflektiert. Es wird diskutiert, welche Konzepte Alternativen zu einer Perpetuie-

rung dieser Zweiteilung bieten könnten und wie studiengangsorganisatorische und curriculare Strukturen entsprechend neu zu ordnen wären. Dabei geht es nicht zuletzt auch um einen möglichen neuen Stellenwert von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.

Diese Reflexionen werden im deutschsprachigen Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher vor allem über den Begriff der „*symbolic competence*" rezipiert, der in der genannten Ausgabe des Modern Language Journal von Claire Kramsch in die Diskussion eingebracht wurde. Ab den 2010er Jahren hat er im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zunehmend Eingang in die Diskussionen zum literarischen und kulturellen Lernen gefunden, die in dem Konzept einer *symbolic competence* Perspektiven sehen, die über die Konzeptionen hinausgehen, die die Basis für den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (2001)[1] und für den fast zwanzig Jahre später dazu erschienenen *Begleitband* (2020)[2] darstellen. Diese zwei im europäischen Kontext und darüber hinaus sehr einflussreichen Dokumente zur Grundorientierung für Fragen des Lernens und Lehrens von Sprachen sowie des Beurteilens von Sprachkenntnissen sind an den Grundprinzipien der kommunikativen Kompetenz ausgerichtet und bieten in Form von Deskriptoren und Skalen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht. Aspekten literarischen und kulturellen Lernens wird dabei zunächst nur eine marginale Rolle zugestanden.

In den Fremdsprachenphilologien der Hochschulen in den USA hat die enggeführte Orientierung am kommunikativen Paradigma zur oben skizzierten Trennung in einen sprachlichen und einen inhaltlichen Bereich – *language courses* und *content courses* – geführt. Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat die starke Orientierung am kommunikativen Fremdsprachenunterricht und insbesondere an seiner Operationalisierung im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (2001) dazu geführt, dass literarische Texte in den letzten zwanzig Jahren in nicht-universitären wie universitären Lehr- und Lernkontexten, in Lehrmaterialien und in der Lehrkräftebildung, i. e. den Studiengängen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zunehmend an Präsenz verloren haben. Mit der Einführung von neuen Skalen im kürzlich erschienenen *Begleitband* des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (2020), die literarische Texte nicht nur in einer Liste von verschiedenen Textarten unter die Fertigkeit „Lesen" subsumieren, sondern gesondert in den Blick nehmen, erhalten sie nun eine eigene Relevanz für den Fremdsprachenunterricht.

---

[1] Die Ausgaben auf Englisch und Französisch sind im Jahr 2000 erschienen. Im Folgenden verwende ich für die deutsche Ausgabe die Angabe „GeR 2001".

[2] Die Ausgaben auf Englisch und Französisch sind im Jahr 2018 erschienen. Im Folgenden verwende ich für die deutsche Ausgabe die Angabe „GeR 2020".

2. Literarische Texte im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001) und im Begleitband (2020)

In seiner grundlegenden Ausrichtung folgt der Begleitband von 2020 dem Referenzrahmen von 2001, wenn er auch verschiedene Modifikationen vornimmt[3] – etwa die Einführung von Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation als grundlegende Kategorien (GeR 2020: 26),[4] die stärkere Gewichtung von plurikulturellen und plurilingualen Kompetenzen (ebd.: 24) oder die Berücksichtigung von Gebärdensprache (ebd.: 25). Eine der Neuerungen betrifft die Aufwertung von literarischen Texten. Im Band von 2001 werden sie in der Skala „Leseverstehen allgemein" nur auf C2-Niveau erwähnt:

> „Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche **literarische** oder nicht-literarische **Texte**)." (GeR 2001: 74, Hervorh. d. Verf.)

Im „Raster zur Selbstbeurteilung" (ebd.: 36) finden sie sich bei der Fertigkeit „Lesen" ab B2-Niveau in Listen mit verschiedenen Textarten wie Artikel und Berichte (B2), Sachtexte, Fachartikel und technische Anleitungen (C1) sowie Handbücher und Fachartikel (C2) integriert:

> B2: „Ich kann Artikel und Berichte […] lesen. Ich kann **zeitgenössische literarische Prosatexte** verstehen."
> C1: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und **literarische Texte** verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen […]."
> C2: „Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt und inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und **literarische Werke**." (ebd., Hervorh. d. Verf.)

Im Begleitband von 2020 werden in der Skala zum „Leseverstehen allgemein" literarische Texte auf dem Niveau C1 ergänzt und somit immerhin auf den Niveaus C1 und C2 genannt (GeR 2020: 65). Im „Raster zur Selbstbeurteilung"[5] finden sich die identischen Formulierungen wie im Band von 2001. Darüber

---

[3] Siehe für einen Überblick über die Veränderungen Tab. 1 und 2, S. 26–29 im GeR (2020).

[4] Siehe für einen Überblick über die Struktur des neuen Beschreibungssystems Abb. 1, S. 38 im GeR (2020).

[5] Das „Raster zur Selbstbeurteilung" ist als Anhang 2 im Begleitband enthalten, allerdings nicht in der Printversion des Begleitbandes, sondern nur digital zur Ansicht und zum Download unter: http://www.klett-sprachen.de/GER-Begleitband-Downloads [07.07.2023].

hinaus gibt es im Begleitband (2020) jedoch vier weitere Skalen,[6] die sich mit literarischen Texten in Verbindung bringen lassen:

Kapitel 3.1 Rezeption
1. Skala: „Lesen als Freizeitbeschäftigung" (ebd.: 71f.)
Kapitel 3.2 Produktion
2. Skala: „Kreatives Schreiben" (ebd.: 81ff.)
Kapitel 3.4 Mediation
3. Skala: „Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)" (ebd.: 127f.)
4. Skala: „Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)" (ebd. 128f.)

Über diese allgemeine Bestandsaufnahme hinaus, zeigt sich bei einer genaueren Analyse, dass lediglich die Skala „Lesen als Freizeitbeschäftigung" (ebd.: 71f.) literarische Texte auf allen Niveaustufen von A1 bis C2 erwähnt, und nur, wenn man unter der Bezeichnung „literarische Texte" eine größere Bandbreite an narrativen Formen fasst. Es wird jeweils angegeben, welche Art von „Geschichten" oder „literarischen Texten" für die Niveaus geeignet sind und kommentiert, welche Art von Sprachverwendung ein Verstehen ermöglicht. Mit dem Fokus auf diesen zwei Aspekten, wird im Folgenden aus den Deskriptoren zu den einzelnen Niveaus zitiert (siehe Tabelle 1).

Aus diesem Überblick ergibt sich, dass der Begleitband (2020) und der damit avisierte Fremdsprachenunterricht ein breites Spektrum an literarischen Texten im Blick haben, die Lernende als Freizeitbeschäftigung rezipieren und auf unterschiedlichen Sprachniveaus „lesen und würdigen" (ebd.: 71) können. In Spalte 1 finden sich illustrierte Geschichten (A1), Fotostorys (A2), Comics (A2+, B1), Liedtexte (B1+), Gedichte (B1+), Romane (B2), zeitgenössische (C1) und klassische literarische Texte (C2); sie werden im Hinblick auf Umfang und Struktur spezifiziert als kurz und durch Bilder unterstützt (A1, A2), kurz und einfach mit klarem linearem Handlungsstrang (B1), einfache Gedichte und Liedtexte (B1+), lang mit klarem Plot (B2), zeitgenössische und umgangssprachliche Texte „verschiedener Gattungen" (C1, C2). In Spalte 2 wird im Einzelnen kommentiert, ob die Texte in „einfachen Worten" (A1, A2), in „allgemein üblicher Alltagssprache" (A2+, B1), „in unkomplizierter Sprache" (B1+, B2), in „Standardsprache" mit impliziten Bedeutungen (C1), in verschiedenen Stilen mit impliziten und expliziten Bedeutungen (C2) geschrieben sind (GeR 2020: 71f.).

[6] Wenn man von einem weiten Textbegriff ausgeht, der auch visuelle und audio-visuelle ästhetische Medien umfasst, könnte man hier außerdem die Skala „Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen" (GeR 2020: 64) nennen. Diese Skala findet sich auch als „Fernsehsendungen und Filme verstehen" im Referenzrahmen von 2001 (ebd.: 77).

Tabelle 1: Überblick über narrative Texte und deren sprachliche Form in der Skala „Lesen als Freizeitbeschäftigung“

A1	kurze illustrierte Geschichten über alltägliche Aktivitäten	in einfachen Worten
A2	Fotostory (z. B. in einem Lifestyle-Magazin) kurze Erzählungen und Beschreibungen aus dem Leben einer Person	in einfachen Worten
A2+	kurze, einfache Geschichten und Comics	in allgemein üblicher Alltagssprache
B1	Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics […], die einen klaren linearen Handlungsstrang aufweisen	in allgemein üblicher Alltagssprache
B1+	einfache Gedichte und Liedtexte	in unkomplizierter Sprache und unkompliziertem Stil
B2	Romane […], die einen ausgeprägten Plot (= Erzählhandlung) haben	in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache
C1	zeitgenössische literarische Texte	in Standardsprache implizite Bedeutungen und Gedanken
C2	alle Arten geschriebener Sprache […], einschließlich klassischer oder umgangssprachlicher literarischer und nicht literarischer Texte verschiedener Gattungen	feine Unterschiede im Stil implizite und explizite Bedeutungen

Wie dieser kleine Überblick zeigt, präsentiert die revidierte Version des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens von 2020 zweifellos eine erweiterte Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht, die sich auch dadurch auszeichnet, dass literarische Texte explizit und mit eigenen Skalen berücksichtigt werden. Zu fragen wäre, inwieweit es sich um ein vor allem additives Vorgehen handelt, dessen Neuerung darin besteht, dass es literarische Texte für alle Sprachniveaus vorsieht, oder ob auch eine paradigmatische Neuorientierung damit verbunden ist, die auf eine systematische Ergänzung um weitere Aspekte von Sprache des auf kommunikative Kompetenz ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts zielt. So führt der Begleitband (GeR 2020) zwar Skalen zur Lektüre von literarischen Texten ein, ordnet sie aber umstandslos in die Kategorien seines auf kommunikative Kompetenz bezogenen Ansatzes ein, ohne in seinen Beschreibungen die Spezifik literarischer Texte zu berücksichtigen. Ein elementarer Fokuswechsel wird dagegen von Kramsch (2011: 39) gefordert.

3. *SYMBOLIC COMPETENCE* – „TO SAY OR NOT TO SAY AND HOW TO SAY IT“[7]

Bereits 2006 formuliert Kramsch kritisch im Hinblick auf ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht, das nur auf die mündliche Interaktion ausgerichtet ist: „human communication is more than just saying the right word to the right person in the right manner“ (ebd.: 251). Sie plädiert für die Einführung der oben bereits genannten „symbolic competence“ (ebd.) als einer Kompetenz, die komplexe Perspektiven auf Sprache ermöglichen könne, indem sie Bedeutungsbildungsprozesse reflektiert und mit Mehrdeutigkeiten rechnet. Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist der Hinweis, dass Lernende als Personen wahrzunehmen wären „with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities“ (ebd.: 251). Die Verstrickungen der Lernenden in verschiedenste Zusammenhänge wären auch im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen und könnten nicht folgenlos ausgeblendet werden – so ihre zentrale Kritik am Konzept der kommunikativen Kompetenz. Wie Kramsch *communicative competence* und *symbolic competence* ins Verhältnis setzt und wie sie ihre Einschätzung in der Fachdiskussion verortet, wird in dem folgenden ausführlichen Zitat deutlich:

> Der von Dell Hymes' anthropologischem Konzept (1972) inspirierte und für den Kontext des Fremdsprachenlehrens von Canale und Swain (1980) operationalisierte Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz' […] hat die Dimension der ‚Kultur' ursprünglich nicht berücksichtigt. Vielmehr richtete der kommunikative Fremdsprachenunterricht […] den Fokus auf die Interaktion von Individuen in kommunikativen Situationen und war somit vor allem auf die Möglichkeiten des Formulierens, Interpretierens und Verhandelns von Bedeutung im Hier-und-Jetzt ausgerichtet (Breen, Candlin 1980). Dabei hat man die Verbindungen der Interagierenden zu ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund nicht berücksichtigt; wie die sprechenden Köpfe bei Saussure von ihren Körpern getrennt sind (Saussure 1916), so fand sich in diesem Konzept keine Verbindung zwischen den sprechenden Individuen im Fremdsprachenunterricht und ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund. (Kramsch 2018: 190)[8]

Vermutlich spielt Kramsch mit ihrer Formulierung von den „sprechende[n] Köpfen bei Saussure“, die „von ihren Körpern getrennt sind“, in diesem Zitat auf die folgende Abbildung an (Abb. 1), mit der Saussure in seiner Einleitung den „Kreislauf des Sprechens“ als Kodierungen und Dekodierungen von mentaler Vorstellung und Lautbild (Abb. 2) visualisiert:

---

[7] Kramsch (2015: 123).

[8] Die bibliographischen Angaben zu den in diesem Zitat genannten Publikationen von Hymes (1972), Canale/Swain (1980), Breen/Candlin (1980) und Saussure (1916) finden sich im Literaturverzeichnis.

Abbildung 1: Kreislauf des Sprechens I
Saussure (1967: 14)

Abbildung 2: Kreislauf des Sprechens II
Saussure (1967: 14)

Folgt man der Argumentation von Kramsch, wäre im Fremdsprachenunterricht über die Frage nach dem Verhältnis von „Vorstellung" und „Lautbild" (Saussure 1967: 14) hinaus auch die diskursive Verwobenheit sprachlicher Äußerungen zu berücksichtigen, i. e. das multidimensionale Bedingungsgefüge von Erinnerungen, Phantasien, Loyalitäten, Zugehörigkeiten sowie von historischen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Kramsch 2006: 251, Kramsch 2015: 119), in dem menschliche Kommunikation stattfindet. Kramsch weist bereits in ihrem frühen Artikel von 2006 darauf hin, dass fremdsprachliche Sprecher*innen als komplexe Personen wahrzunehmen wären und nicht nur als „communicators and problem solvers" (ebd.: 251). Deshalb wäre das Lehren und Lernen von Vokabeln und kommunikativen Strategien zu ergänzen um die Förderung einer *symbolic competence*, die einen differenzierten Umgang mit „embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings" (ebd.) ermögliche. Wichtig wäre es, eine Bandbreite an Strategien auszuarbeiten und sich damit auseinanderzusetzen, wie konkrete sprachliche Mittel Bedeutungsbildungsprozesse initiieren können und welche sie initiieren können, und welches Potential für eine differenzierte und selbstbestimmte rezeptive wie produktive Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen damit verbunden ist. Solche Reflexionsprozesse, die zu fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozessen gehören, ließen sich insbesondere mit Lektüren literarischer Texte modellieren – so Kramsch (ebd.):

> Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum. For it is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language.

Diese Überlegungen zu einer *symbolic competence* wurden in der Diskussion zu literarischem und kulturellem Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vielfach aufgenommen. Neben den drei Artikeln, die Kramsch dazu in deutschsprachigen Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht hat (Kramsch 2011, 2015, 2018) gibt es eine Reihe von Nennungen und kürzeren Ausführungen (etwa Dobstadt 2009, Folkvord 2011, Schiedermair 2019, Hille/Schiedermair 2021), aber auch Beiträge, die sich ausführlich

mit dem Konzept auseinandersetzen (etwa Riedner 2015, Grimstein/Hille 2018). So bietet Riedner in ihrem Beitrag *Das Konzept der ‚symbolic competence' (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (2015) eine Systematisierung des Begriffs, indem sie die Argumentation von Kramsch aus kritisch kommentierender Perspektive nachzeichnet im Hinblick auf einen Umgang mit Sprache, der eine „Erkundung der Ambiguität und Vieldeutigkeit von Sprache und ihrer performativen Kraft" (ebd.: 146) erlaubt. Mit Rückgriff auf Kramsch (2006), Kramsch (2011) und Kramsch/Huffmaster (2008) verstehen Grimstein/Hille (2018) unter symbolischer Kompetenz die „Fähigkeit, Texte sowohl in ihren internen Zeichenprozessen als auch externen Zuschreibungen rezipieren zu können" (ebd.: 207), und zeigen in ihrem Beitrag, die Notwendigkeit und Herausforderung, Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache für „sprachliche Mittel und literarische Verfahrensweisen eines Textes" zu sensibilisieren, sie darin zu unterstützen, diese „in Bezug zu dessen möglichen Bedeutungen zu setzen" (ebd.: 236) und auch ihre diskursive Dimension wahrzunehmen. Mit einer empirisch ausgerichteten Fallstudie, die sie im Wintersemester 2016/17 mit Lernenden im Sprachenzentrum des Friedrich-Schiller-Universität Jena und mit Studierenden im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung" der Freien Universität Berlin durchgeführt haben, können sie zeigen, welche Lehr-Lern-Settings die Förderung von symbolischen und diskursiven Kompetenzen ermöglichen. Dabei ergibt sich als ein Ergebnis, dass Lernende nicht unbedingt über solche Kompetenzen verfügen und nicht immer die Notwendigkeit solcher Kompetenzen sehen. Folglich stellt es eine gewisse Herausforderung dar, sie mit gezielten Angeboten – „gar nicht einfach zu formulierender Aufgaben" (ebd.: 236) – am Beispiel von literarischen Texten auf die Diskursivität von Kommunikation und deren komplexe individuelle wie kollektive Dimensionen aufmerksam zu machen.

4. *AGILITY, CULTURAL LITERACY* – „TO RECTIFY THE WELL-KNOWN LANGUAGE-LITERATURE DIVIDE"[9], „HOW DISCOURSE IS CONSTRUCTED AND HOW IT IS USED TOWARD VARIOUS SOCIAL ENDS"[10]

In der oben skizzierten – in der deutschsprachigen Fachdiskussion sehr produktiven – Kramsch-Rezeption wird ein wichtiger Aspekt der US-amerikanischen Diskussion, in deren Kontext Kramsch argumentiert, bisher kaum wahrgenommen, nämlich ihre Forderung, dass eine Förderung der *symbolic*

[9] Paesani (2017: 1).
[10] Kern (2003: 50).

competence auf allen Sprachniveaus erfolgen solle: „Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum". (Kramsch 2006: 251) Damit findet sich bei Kramsch ein Argumentationsstrang, der in dem 2007 – und damit ein Jahr später als der Kramsch-Artikel – erschienenen Bericht der „Modern Language Association of America" ausführlich besprochen wird: Die kritische Auseinandersetzung mit der an US-amerikanischen Hochschulen in den Studiengängen der Fremdsprachenphilologien üblichen zweistufigen Struktur, die, wie oben bereits erwähnt, zwischen Sprachunterricht und Literaturunterricht unterscheidet – „a division between language curriculum and literature curriculum" (MLA 2007: 236) – und die Forderung, diese Unterscheidung zu überwinden: „The two-tiered configuration has outlived its usefulness and needs to evolve". (ebd.: 237) Studiengänge wären zu reorganisieren und Strukturen zu entwickeln „with a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole" (ebd.). Mit solchen Studiengängen, wäre es möglich, Absolvent*innen so auszubilden, dass sie einen differenzierten Einblick in sprachliche und kulturelle Zusammenhänge haben und sich zwischen verschiedenen Sprachen bewegen können (ebd.). Mehrfach hat Kramsch auch auf diesen Aspekt des MLA-Berichts hingewiesen. Ausführlicher kommentiert sie die Forderung nach einer Überwindung des sog. *literature-language-gap* in ihrem Beitrag von 2015, der im deutschsprachigen Kontext erschienen ist. Hier setzt sie sich mit der immer wieder formulierten Einschätzung auseinander, dass sich Studierende von Fremdsprachenphilologien auf Anfängerniveau aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen nicht mit historischen und politischen Zusammenhängen auseinandersetzen könnten. Es wird pauschalisierend davon ausgegangen, dass Lernende auf niedrigen Sprachniveaus weniger an komplexen gesellschaftlichen Diskursen interessiert wären als an ihren eigenen Lebensumständen.

Kramsch (2015)

- fasst diese selten hinterfragte Präsupposition in der pointierten Formulierung:
  „they are mainly interested in talking about themselves and thus are motivated to learn the vocabulary necessary to talk about their current lives, not WWII" (ebd.: 125),
- fragt provozierend:
  „half the students discontinue the study of German after the second semester and only 25 % continue into the fourth semester. Is historical and political consciousness possible only for those 25 %?" (ebd.: 127)
- und warnt davor, durch den Fokus auf niedrige Sprachkenntnisse das intellektuelle Niveau der Studierenden zu vernachlässigen:

> „However, it is not necessarily the case that beginning learners lack symbolic imagination just because they have not yet mastered all aspects of the code.“ (ebd.: 132)[11]

Ähnlich setzt Kate Paesani (2017), die im Kontext der Romanistik an Hochschulen in den USA argumentiert, eine „*cultural literacy*“ (ebd.: 4) als „overarching goal“ (ebd.) bzw. übergreifendes Ziel, an dem Fremdsprachunterricht auf allen sprachlichen Niveaus zu orientieren wäre. Dabei bezieht sie sich auf den *literacy*-Begriff von Richard Kern, den dieser bereits Anfang der 2000er Jahre entwickelt hat:

> Literacy-based teaching assumes the primary importance of developing communicative ability in a new language, but it also emphasizes within that general goal the development of learners' **ability to analyze, interpret, and transform discourse**, to **think critically about how discourse is constructed and how it is used toward various social ends**. In other words, it emphasizes both oral and written communication that is informed by a metacommunicative awareness of **how discourse is derived from relations between language use, contexts of interaction, and larger sociocultural contexts**. (Kern 2003: 50, Hervorh. d. Verf.)

Das Anliegen dieser Diskussion fasst Kern in der folgenden Formulierung aus einem Beitrag von 2015, der sich also mehr als zehn Jahre später zu einer solchen Erweiterung der Perspektiven auf den Fremdsprachenunterricht verhält, noch komprimierter:

> Literacy is […] more than the ability to interpret written signs or produce well-formed sentences. It is what allows us to engage in social practices involving texts and discourses and ideologies to which those texts are connected. […] Literacy is the know-how we need to produce and interpret texts. (Kern 2015: 12)

Als Erweiterung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird eine Ausrichtung auf *literacy* bzw. *multiliteracy* vorgeschlagen, bei der es darum gehe, Texte in ihren jeweiligen Kontexten wahrzunehmen und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, Diskurse und ihre Konstruktionsprozesse wahrzunehmen und kritisch zu analysieren. Lernende wären für die häufig multimodalen Bedeutungsbildungsstrategien und die von ihnen ausgelösten Bedeutungsbildungspro-

[11] In Kramsch (2015) wird ein Vorschlag skizziert, wie am Ende des ersten Semesters eines Germanistikstudiums in den USA Günter Eichs „Inventur“ (1947) auch in seiner historischen Dimension gelesen werden könne – angestoßen durch vier Wörter an der Tafel: Stunde Null/Ground Zero (Kramsch 2015: 124f.).

zesse zu sensibilisieren und zu einer differenzierten Beschäftigung damit zu motivieren. Ziel wäre eine (fremdsprachliche) Diskursfähigkeit, die Rezeption und Produktion von Diskursen reflektieren kann.[12] Es gehe nicht um Konversation um der Konversation willen und nicht um die Bereitstellung von sprachlichen Mitteln und kulturellen Fakten – wie es Kern (2003: 51) akzentuiert formuliert –, die nach vorgegeben Mustern kombiniert werden und so Kommunikation ermöglichen. Es gehe vielmehr darum, dass sich Lernende reflektiert, differenziert und selbstbestimmt zu Texten und Diskursen verhalten können und um die Wirkung der sprachlichen Mittel und der Medien wissen, die diese verwenden. Sie erwerben eine „critical semiotic awareness" und werden sensibilisiert für „how meanings are made, framed, and transformed in particular contexts of language use" (Kern 2015: 233). Kern spricht von „*agility*":

> [C]ommunication technologies allow utterances and texts to be disseminated, resituated and reused in unforeseen contexts. This implies that contexts cannot be learned as stock items waiting ‚out there' to be filled with language, but must be read dynamically. Our goal should therefore not be *competence* (implying mastery) but rather *agility* in dealing with contexts. (ebd.: 223, Hervorh. i. O.)

Auf dieser Basis wird der Begriff der „cultural literacy" entwickelt, den Paesani (2017) über die folgenden drei Aspekte fasst:

> enabling students to (1) become competent users of language through interpretation and creation of texts of various genres; (2) develop and apply skills in critical thinking, textual analysis, research, and self-expression; and (3) gain specialized knowledge of the historical, cultural, literary, and linguistic characteristics of the language(s) they study (ebd.: 4f.)

So zielt *cultural literacy* auf Perspektivenvielfalt, die in der Begegnung mit sog. „authentic texts" (Paesani 2017: 5) zu fördern wäre. Die übliche Ausrichtung von textbasiertem Lehrmaterial auf die bloße Entnahme von Informationen im Sinne von „facts" (ebd.: 9), das Äußern von zu begründenden Vermutungen und persönlichen Einstellungen wird bei einem *literacy-based* Ansatz modifiziert.[13] Er berücksichtigt Texte in ihrer Diskursivität, in ihren komplexen Formen und vielfältigen kontextuellen Bezügen, sensibilisiert für die Perspektivität und die Perspektiven von Texten und fördert die Auseinandersetzung mit verschiedenen

---

[12] Zu fremdsprachlicher Diskursfähigkeit siehe etwa Hallet (2006), Hille (2017), Grimstein/Hille (2018: 207ff.), Hille/Schiedermair (2021: 7).

[13] Siehe ähnliche Kritikpunkte bei Kramsch (2011: 35f.); sie entwickelt ihre Kritik am Beispiel einer Lehrbuchlektion zu einem Ausschnitt aus Erich Kästners Roman „Als ich ein kleiner Junge war" (1957).

„cultural practices“ (Paesani 2017: 9). Wie ein solcher Ansatz zu denken wäre, der auf die Ausbildung einer *cultural literacy* im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit Texten in ihrer konkreten Form und sprachlichen Verfasstheit sowie in ihrer diskursiven Bezogenheit auf unterschiedliche Kontexte zielt, wird besonders deutlich im Vergleich des Ansatzes des *Communicative Language Teaching (CLT)*, der auf kommunikative Kompetenz zielt, mit dem Ansatz der *Multiliteracies Pedagogy (ML)*, der auf eine *cultural literacy* zielt. Auf der Homepage des Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) an der University of Minnesota, als dessen Direktorin Paesani seit 2016 fungiert, findet sich dazu eine Überblicksdarstellung, die ich in der folgenden Tabelle zusammengefasst habe:

Tabelle 2: Vergleich *Communicative Language Teaching* und *Multiliteracies Pedagogy* nach *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA), kursiv i. O., fett d. Verf.[14]

CLT – Communicative Language Teaching	ML – Multiliteracies Pedagogy
Curriculum: **language** functions and related forms; **cultural information**	*Curriculum*: texts and their language forms, conventions, and cultural content; **how meaning is constructed**
Instruction: **presentation of input**, **practice of language forms**, **production of output**; activities to develop interpretive, interpersonal, and presentational communication about cultural information using specific language functions	*Instruction:* experiencing known and new information, **conceptualizing form-meaning connections**, analyzing ideas, applying knowledge; interpretive, interpersonal, and presentational communication about cultural content through texts

Zugespitzt könnte man für diese beiden Perspektiven auf den Fremdsprachenunterricht formulieren, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht auf das „Lehren und Lernen von sprachlichen Mitteln und kulturellen Informationen“ zielt, während der *multiliteracy*-Ansatz die Frage stellt „Wie spielen Texte gesellschaftliche Zusammenhänge an?“, wobei in dem „Wie“ die Dimension der Bedeutungsbildungsprozesse, die sprachliche Mittel und Textstrategien initiieren, aufgehoben wäre, und in der Formulierung „gesellschaftliche Zusammenhänge anspielen“ die diskursive und dynamische Verfasstheit von Gesellschaften.

[14] https://carla.umn.edu/literacies/infographic_textonly.html [05.07.2023].
Dort werden die Entwicklung und Verbreitung des *Communicative Language Teaching*-Ansatzes (CLT) und des *Multiliteracies Pedagogy*-Ansatzes (ML) auch zeitlich eingeordnet: In den 1970ern entwickelt, hat sich der CLT-Ansatz in den 1980er und 1990er Jahren verbreitet. In den 1990ern entwickelt, gewinnt der ML-Ansatz seit den 2000er Jahren zunehmend an Bedeutung. Die Homepage gibt die folgenden Referenzen an: Cope/Kalantzis (2015), Richards/Rodgers (2014); siehe die bibliographischen Angaben dazu im Literaturverzeichnis.

Mit dem Rückgriff auf Konzepte wie *symbolic competence*, *agility* und *cultural literacy* werden literarische Texte auf allen Sprachniveaus in einer systematischen Weise relevant, die eine Alternative zu der – oft unhinterfragten – Unterscheidung von *language courses* und *content courses* bietet, und das nicht nur in den USA.[15]

5. Empirische Perspektiven auf literaturdidaktische Praxen am Beispiel von Herta Müllers Kurzprosatext *Arbeitstag*

Die hohe Plausibilität, die der kommunikative Fremdsprachenunterricht auch im Bereich des literarischen Lernens hat, ist in Studiengängen, Sprachkurskonzeptionen, Lehrmaterialien und Teilen der Fachdiskussion in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sichtbar. In einem Beitrag können Kramsch/Huffmaster (2008) zeigen, dass dies auch Auswirkungen auf die Einschätzungen der Lernenden hat. Als sie ihre Studie an der University of California/Berkeley durchgeführt haben, waren die Germanistikstudierenden dort im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sozialisiert und agierten im Paradigma der kommunikativen Kompetenz. Der kommunikative Ansatz wurde automatisch aktiviert und nicht hinterfragt oder reflektiert. In ihrer Fallstudie, die 2008 und damit ein Jahr nach dem MLA-Report erschienen ist und Impulse daraus aufnimmt, kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Studierenden zwar durchaus Interesse hatten an dem *literacy*-basierten Vorgehen mit der oben skizzierten Ausrichtung auf „expiriencing known and new information" und „conceptualizing form-meaning connections" (s. Tab. 2, Spalte 2 – ML, Zeile 2), dass sie diese jedoch als Aktivitäten des kommunikativen Fremdsprachunterrichts aufgefasst hatten, dem es um „presentation of input", „practice of language forms" und „production of output" (s. Tab. 2, Spalte 2 – CLT, Zeile 2) geht. Sie hatten die Aktivitäten als Vorentlastung, Hörverstehen, Sprechanlass und Teamarbeit verstanden (Kramsch/Huffmaster 2008: 291f.). Die Auseinandersetzung mit und der Einblick in Prozesse der Bedeutungsbildung, die Kramsch/Huffmaster im Fokus hatten, waren ihnen als Lehr-Lern-Ziele vermutlich nicht vertraut und wurden wahrscheinlich deshalb nicht wahrgenommen.

Diese Ergebnisse habe ich zum Ausgangspunkt für eine explorativ-interpretative Fallstudie im Kontext der Lehrkräftebildung für Deutsch als Fremdsprache genommen, bei der ich Daten trianguliert habe, die in drei verschiedenen institutionellen Kontexten erhoben wurden.

Zunächst habe ich dafür im Sommersemester 2021 in einem Seminar zur Literaturdidaktik im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache" der Friedrich-

[15] Hier auch interessant sind die Vorschläge von Allen (2009) für den fortgeschrittenen Französisch-Unterricht und von Levine (2012) zur Nexus-Analyse literarischer Texte im Deutschunterricht auf mittlerem Niveau in Studiengängen in den USA.

Schiller-Universität Jena verschiedene Aufgaben bearbeiten lassen. Aufgrund der noch pandemischen Situation fand das Seminar digital statt – in synchronen Sitzungen per *zoom* und in asynchronen Sitzungen mit Nutzung der Lernplattform *moodle*. Schriftliche Bearbeitungen von Aufgaben sollten dort hochgeladen oder per Mail an mich geschickt werden. Von den 11 Studierenden, die die Aufgaben eingereicht haben und eine Einverständniserklärung zu deren wissenschaftlicher Verwendung abgegeben haben, waren 9 im 2. Fachsemester und 2 im 1. Fachsemester. Sie kamen aus Albanien, Armenien, Deutschland, Indonesien, Russische Föderation, Spanien, Ukraine, Vietnam und Volksrepublik China.

Die Aufgaben bezogen sich auf den Kurzprosatext *Arbeitstag* (1988) von Herta Müller:[16]

> Arbeitstag
> Morgens um halb sechs. Der Wecker läutet.
> Ich stehe auf, ziehe mein Kleid aus, lege es aufs Kissen, ziehe meinen Pyjama an, gehe in die Küche, steige in die Badewanne, nehme das Handtuch, wasche damit mein Gesicht, nehme den Kamm, trockne mich damit ab, nehme die Zahnbürste, kämme mich damit, nehme den Badeschwamm, putze mir damit die Zähne. Dann gehe ich ins Badezimmer, esse eine Scheibe Tee und trinke eine Tasse Brot.
> Ich lege meine Armbanduhr und die Ringe ab.
> Ich ziehe meine Schuhe aus.
> Ich gehe ins Stiegenhaus, dann öffne ich die Wohnungstür.
> Ich fahre mit dem Lift vom fünften Stock in den ersten Stock.
> Dann steige ich neun Treppen hoch und bin auf der Straße.
> Im Lebensmittelladen kaufe ich mir eine Zeitung, dann gehe ich bis zur Haltestelle und kaufe mir Kipfel, und, am Zeitungskiosk angelangt, steige ich in die Straßenbahn.
> Drei Haltestellen vor dem Einsteigen steige ich aus.
> Ich erwidere den Gruß des Pförtners, dann grüßt der Pförtner und meint, es ist wieder mal Montag, und wieder mal ist eine Woche zu Ende.
> Ich trete ins Büro, sage auf Wiedersehen, hänge meine Jacke an den Schreibtisch, setze mich an den Kleiderständer und beginne zu arbeiten. Ich arbeite acht Stunden.
> (Müller 1988: 142)

Zu Beginn der ersten Seminarsitzung erhielten die Studierenden diesen Text. In *break-out-rooms* sollten sie ihn in Gruppenarbeit anhand der folgenden Aufgabe

[16] Ich bedanke mich bei Annika Heinrich, die im Sommersemester 2021 als DAAD-Lektorin an der Tongji-Universität in Shanghai/VR China tätig war. Sie hat diesen Text für ein gemeinsames Projekt zur Literaturdidaktik mit Studierenden in Shanghai und Jena vorgeschlagen.

bearbeiten: „Lesen Sie den Text *Arbeitstag* von Herta Müller – Was fällt Ihnen auf? Welche Funktion könnte das haben, was Ihnen auffällt?" Die Ergebnisse sollten schriftlich festgehalten und direkt nach dem Ende der Sitzung per Mail an mich geschickt werden.

Ohne Auseinandersetzung mit dem Text im Plenum, ohne Einführung in literaturdidaktische Positionen und ohne Hinweise zur Autorin und ihrer Kurzprosa erhielten die Studierenden in dieser ersten Seminarsitzung außerdem die folgende Aufgabe, die sie innerhalb von einer Woche in Einzelarbeit schriftlich bearbeiten und digital abgeben sollten: „Was würden Sie im Unterricht (Sprachunterricht, B2) mit dem Text machen?"

In allen 11 Vorschlägen, die ausgewertet werden können, findet sich in den Aufgabestellungen und in deren Begründungen das Paradigma des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, was exemplarisch an den drei Aspekten gezeigt werden soll, die in den Bearbeitungen der Studierenden am häufigsten genannt werden. Aus den Vorschlägen werden die jeweils einschlägigen Teile zitiert. Die Zitate wurden sprachlich nicht verändert, also weder im Hinblick auf Rechtschreibung noch im Hinblick auf Grammatik oder Wortwahl korrigiert.

1. Sprachliches Lernen – „practice of language forms" (s. Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2)

   Alle 11 Einreichungen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten zu einem sprachlichen Lernen, das auf die richtige Verwendung der sprachlichen Mittel und das korrekte Verstehen ausgerichtet ist, auf Wiederholung oder Erwerb von Wortschatz, auf Grammatik und Syntax; immer wieder geht es darum, den literarischen Text zu „korrigieren":

   V1: „Meiner Meinung nach lässt sich der Text für die Wortschatzarbeit […] einsetzen." – „Danach können die Lernenden sich untereinander austauschen, […] was wieder die Bewusstmachung von Wortbedeutung, insbesondere Bedeutungen von Kollokationen fördert."

   V2: „Eine weitere mögliche Aktivität wäre im lexikalischen Bereich, wobei die Lernenden eine Rekonstruktion der Erzählung auf der Grundlage des Wortaustauschs erstellen können."

   V3: „Danach sollten die Kursteilnehmenden den Text umformulieren und die richtigen Verben einsetzen."

   V4: „Die Lernenden werden in Gruppen geteilt, um dann in Gruppen dieses Stück zu bearbeiten und die Handlungen in die richtige Reihenfolge zu bringen, sodass ein logisch konstruierter Text erfolgt."[17]

[17] Hier werden interessanterweise keine Umformulierungen gefordert; stattdessen sollen „Handlungen" in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

V5: „Danach ändern sie den Text auf solche Weise, damit er keine Wortspiele beinhaltet und keine außergewöhnlichen Wortgruppen hat […].“

V6: „Überlegen Sie, welche Konjunktionen und/oder Subjunktionen oder andere Konnektoren eingesetzt werden könnten.“

V7: „Nachdem die Lerner*innen den Text gelesen und Verständnisfragen geklärt […].“

V8: „Ziel: Die Lernenden können […] die Geschichte sinnvoller umschreiben.“

V9: „In diesem Sinne könnte ich mir vorstellen, den Text als ‚Sprechübung‘ bzw. Unterhaltungsübung am Ende eines Unterrichts einzusetzen.“

V10: „Diesen Text korrigieren.“

V11: „Als Lehrerin würde ich diesen Text im Unterricht einsetzen, damit die Lernenden auf Niveau B2 ihren Wortschatz wiederholen und auch erweitern können. Ihre Aufgabe für diesen Text ist es, die Wörter in die richtige Position zu bringen, damit der Text Bedeutung hat.“

2. Schreiben – „production of output“ (s. Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2)

10 von 11 Einreichungen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten zum Schreiben, die Aufgaben zum Umformulieren des Müller-Textes, Aufgaben zum Schreiben eines Textes nach dem Vorbild des Müller-Textes und Aufgaben zum kreativen Schreiben über die eigene Morgenroutine umfassen:

V1: „Meiner Meinung nach lässt sich der Text für die […] Förderung der Schreibkompetenz einsetzen.“ – „Als Zielaufgabe schreiben die Lernenden selber einen Text über ihre Routine, in welchem auch sie die Wörter auf eine ungewohnte Art und Weise kombinieren.“

V2: „Darüber hinaus kann der Text […] die Basis für eine schriftliche Aufgabe sein, bei der die Teilnehmenden aufgefordert werden, eine neue Variante der Erzählung, mit unterschiedlichen Wörtern bzw. Gegenständen zu produzieren […].“

V3: „Letztens würde ich vorschlagen, einen kurzen Text nach dem Muster von der Autorin Herta Müller von etwa 4–5 Sätze von der Routine des Kursteilnehmers zu schreiben.“

V4: „Anschließend, würde ich eine Hausaufgabe den Lernenden geben, wo sie ihren Arbeitstag (wenn sie nicht arbeiten, dann über ihren Alltag) so gemischt schreiben sollen.“

V5: „Dann schreiben Lernende eigene kurze Texte mit Wortspielen […].“

V6: „Schreiben Sie einen ähnlichen Text über Ihre eigene Morgenroutine. Benutzen Sie entsprechende Konnektoren (max. 100–150 Wörter).“

V7: „Eine abschließende Transferaufgabe und Textproduktion könnte das kreative Schreiben sein.“

V8: „Zum Schluss würde ich sie bitten, den Text sinnvoller umzuschreiben."

V10: „Einen ähnlichen Text schreiben."

V11: „1. Möglichkeit: […] Jede Gruppe bekommt ein DIN A3 Blatt und schreibt darauf den richtigen Text." – „2. Möglichkeit: die Lernende machen die Aufgabe [= den richtigen Text schreiben, S. Sch.] in der Form der Einzelarbeit."

3. Sprechanlass – „production of output" (s. Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2)
   9 von 11 Einreichungen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten, die den Text als Sprechanlass nutzen. Die Aufgaben fordern dazu auf, über die eigenen Eindrücke beim Lesen des Müller-Textes zu sprechen und über die Intentionen der Autorin zu diskutieren:

   V1: „Anschließend kann man ein Gespräch darüber führen, was die Autorin mit der im Text kreierten Verwirrung bezwecken will."

   V2: „In diesem Zusammenhang könnte auf der Grundlage der Fragen (Was fällt Ihnen besonders auf? Welche Auswirkungen hat die verwendete Technik auf den Leser? Welche Elemente des Textes erzeugen diesen literarischen Effekt? Geben Sie konkrete Beispiele) eine spannende Diskussion zwischen den Lernenden untereinander, aber auch zwischen den Lernenden und der Lehrkraft, die die Aktivität steuern würde, entstehen."

   V3: „dann würde es eine kleine Diskussion geben, in der die Kursteilnehmenden erklären sollten, was die Autorin mit diesem Text äußern wollte."

   V4: „Präsentieren sie ihre Ergebnisse, indem einer aus einer Gruppe beginnt zu erzählen was die Person zuerst macht, was folgt danach usw. (der Text wird in der 3. Person erzählt). Die Lernenden anderer Gruppen erzählen weiter."

   V5: „Zuerst könnte Lehrende die Überschrift nennen und fragen, wie der Arbeitstag von Lernenden aussieht und wie sie ihnen einen Arbeitstag vorstellen könnten. Man kann fragen, ob er routiniert ist oder nicht, ob Lernende ihre Arbeiten und Arbeitstage gern haben." – „Lernende besprechen ihre Vermutungen im Plenum, wofür die Autorin dies gebraucht hat und ob jemand aus anderen Literaturwerken etwas ähnliches kennt."

   V6: „– Lesen Sie den Text und vergleichen Sie die Vorgänge und Aktivitäten mit Ihren eigenen am Morgen. Was fällt Ihnen dabei auf?
   – Wie wirkt der Text auf Sie? Weshalb wirkt der Text auf diese Weise?"

   V7: „wäre eine mögliche Lerner*innenaktivität zum Einstieg, die Lerner*innen von ihrem eigenen Tagesablauf bzw. Arbeitstag (entsprechend der Lerner*innengruppe) berichten zu lassen."

V8: „Dann würden ein paar KTN nach ihren ersten Eindrücken zum Text gefragt.“ – „Danach würden die TN gebeten, in Partnerarbeit (zu zweit) zu diskutieren, warum die Autorin so geschrieben hat.“

V9: „Nach Lesung des Textes seitens der Lernenden würde eine kurze Diskussion folgen, indem sie sich frei über ihre Eindrücke sprechen könnten. […] Darüber hinaus könnte aus dem Text eine Diskussion über die heutige Gesellschaft und ihre Automatismen erfolgen […].“

Bei der Auswertung der 11 Unterrichtsvorschläge lässt sich feststellen, dass alle auf Aktivitäten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet sind. Es gibt drei Vorschläge, die außerdem auf die Verfremdungsstrategien von Müllers Text hinweisen und damit eine Spezifik literarischer Texte aufgreifen, die Viktor Šklovskij mit seinem viel rezipierten Beitrag „Kunst als Verfahren“ (1916/dt. 1969/hier 1994) in die Diskussion eingebracht hat. Diese Position wird in dem Kapitel „Was ist ein Text?“ in Hille/Schiedermair (2021) vorgestellt,[18] das zwar zum Zeitpunkt der Abgabe der Aufgabe noch nicht Thema im Seminar war, den Studierenden aber auf der *moodle*-Plattform zur Verfügung stand. Drei Seminarteilnehmende entwickelten Vorschläge, die diese Dimension, die über den kommunikativen Fremdsprachenunterricht hinausgeht, berücksichtigen. Hier wird die Verwirrung, die der Text von Müller auslöst, in einer Weise thematisiert, die die spezifische sprachliche Gemachtheit des Textes nicht nur zum Anlass für Korrekturen nimmt, sondern als ästhetische Strategie erkennt:

V1: „Anschließend kann man ein Gespräch darüber führen, was die Autorin mit der im Text kreierten Verwirrung bezwecken will.“

V2: „Auf diese Weise erhalten die üblichen, unauffälligen Dinge, die normalerweise während eines Arbeitstages verwendet werden, eine neue Form, indem sie ihre Funktion gemäß der Verfremdungstechnik von Wiktor Schklowski ändern.“

V9: „Wenn man den Text von Herta Müller durchliest, fallen einige Merkmale von Literatur auf, hauptsächlich die Entfremdung sowie die Deautomatisierung und Unbestimmtheit […].“ – „Hoffentlich würden dies die Lernenden von den Automatismen, die im Unterricht zwangsläufig vorkommen (lesen → berichten → üben →Aufgaben), befreien. Darüber hinaus könnte aus dem Text eine Diskussion über die heutige Gesellschaft und ihre Automatismen erfolgen (Diskursfunktion von Literatur).“

Es ist nachvollziehbar, dass nicht alle das auf *moodle* hochgeladene Kapitel mit den Ausführungen zu Šklovskijs Deautomatisierungstheorie gelesen haben bzw. es nicht für die Entwicklung von Unterrichtsvorschlägen verwendet haben. Es

[18] Im Sommersemester 2021 war der Band noch nicht erschienen, aber den Teilnehmenden an dem Masterseminar in Jena wurde eine Druckvorlage zur Verfügung gestellt.

ist jedoch überraschend, dass die meisten Studierenden die Verwirrungsstrategien des Textes als Anlass für Korrekturen nahmen, und nur wenige sie in ihrer ästhetischen Dimension aufnahmen und reflektierten. Denn die Studierenden hatten sich ja zu Beginn der ersten Seminarsitzung intensiv mit dem Text befasst, bevor sie die Vorschläge entwickelt haben. Sie haben den Text im Hinblick auf mögliche Auffälligkeiten und deren mögliche Funktionen mündlich diskutiert und ihre Ergebnisse schriftlich festgehalten. Im Einzelnen können die Texte aus dieser Gruppenarbeit nicht ausgewertet werden, da in jeder der sechs Gruppen Studierende waren, die keine Einverständniserklärung abgegeben haben. Summarisch lässt sich aber sagen, dass sie viele einschlägige Beobachtungen gemacht haben, verschiedene Verwirrstrategien identifiziert und Beziehungen zwischen der konkreten sprachlichen Verfasstheit des Textes und dem Inhalt hergestellt haben, sich also mit dem „full meaning making potential of language" (Kramsch 2006: 251), mit „how discourse is constructed" (Kern 2003: 50) und mit „how meaning is constructed" (Tab. 2, Spalte 2 – ML, Zeile 2) beschäftigt haben und damit eine Basis für diskurssensible Lektüren gelegt haben.

Von den 11 Vorschlägen wurden 8 Vorschläge[19] – V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8, V9 – an Annika Heinrich, die im Sommersemester 2021 als DAAD-Lektorin an der Tongji-Universität in Shanghai tätig war, übermittelt. Aus Jenaer Vorschlägen hat sie drei Aufgabenvarianten zusammengestellt, die hier in Stichpunkten vorgestellt seien:

1. Aufgabe: erster Eindruck, Intention der Autorin und Struktur des Textes, Text „sinnvoll" umschreiben.
2. Aufgabe: Textwirkung, Vergleich mit der eigenen Morgenroutine, Konnektoren einfügen, Text über eigene Morgenroutine schreiben und dabei Konnektoren verwenden.
3. Aufgabe: Auffälligkeiten nennen und kommentieren, Zitat aus Šklovskij lesen[20] und daraus Funktionen von literarischen Texten ableiten, Funktionen auf den Müller-Text beziehen, Meinung zu Aufgaben und Funktionen von literarischen Texten äußern.

---

[19] Die Vorschläge V5, V10 und V11 konnten nicht weitergegeben werden, da zum Zeitpunkt der Weitergabe die Einverständniserklärungen für diese Vorschläge noch nicht vorlagen.

[20] Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung' der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben […]. (Šklovskij 1994: 15)

Die 31 Studierenden in der Lehrveranstaltung „Modernes Deutsch", die verschiedene Bereiche abdeckt wie sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen, sollten in Gruppen von 2–4 Personen eine dieser drei Aufgaben schriftlich bearbeiten. Sie waren im ersten Studienjahr des Bachelor-Studiengangs Germanistik an der Tongji-Universität in Shanghai, hatten Chinesisch als L1 und waren im Deutschen auf dem Sprachniveau B2. Sechs der neun Gruppen haben die zweite, zwei die erste und eine Gruppe die dritte Aufgabenstellung gewählt.

Nachdem die Bachelor-Studierenden in Shanghai ihre Aufgaben eingereicht hatten, wurden die drei Varianten wiederum den Masterstudierenden in Jena mit der Frage vorgelegt, welche sie wählen würden und warum. Inzwischen hatten sich diese Studierenden in mehreren Sitzungen mit Positionen der Literaturdidaktik auseinandergesetzt, die Erweiterungen und Alternativen zu einem kommunikativen Ansatz diskutieren. Trotzdem hat sich auch hier eine große Mehrheit, i. e. 15 Studierende, für die erste und zweite Aufgabenstellung entschieden, die sich beide am kommunikativen Paradigma orientieren. Nur drei Studierende haben die dritte Aufgabenstellung, die Šklovskij aufgreift, gewählt. Auch die Begründungen für die Wahl der ersten und der zweiten Aufgabe passen in das Paradigma des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: sprachliche Formen lernen, Kreativität und produktives Schreiben, Alltagsnähe ermöglicht Bezug zu den Lernenden.

Im Sommersemester 2023 wurde der Text von Herta Müller einer dritten Gruppe vorgelegt, Studierenden in einem Bachelor-Seminar zur Literaturdidaktik im Studiengang „Deutsch als Fremdsprache" der Ludwig-Maximilians-Universität München. Auf der Grundlage von Kramsch (2011) hatten sie sich bereits mit dem Konzept der *symbolic competence* im Vergleich zu einem an der kommunikativen Kompetenz orientierten Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Zunächst sollten sie mündlich (Audio-Aufnahmen mit Lautem Denken) kommentieren, was ihnen an diesem Text auffällt und welche Funktion das haben könnte, was ihnen auffällt.[21] Kurze Ausschnitte aus zwei der neun simultanen Lautdenkprotokolle geben einen Einblick in die mentalen Prozesse während des Lesens (vgl. Heine 2014: 124). Aus dem Protokoll von P1 werden die ersten Sekunden zitiert und aus dem Protokoll von P2 die letzten Sekunden:[22]

---

[21] Die Studierenden in München hatten das Verfahren des Lauten Denkens in einem ersten Schritt mit dem Text *Heimkehr* (1920) von Franz Kafka erprobt. Bei der Durchführung mit dem Müller-Text erhielten sie für das Laute-Denken-Verfahren die gleiche Aufgabe, die die Masterstudierenden in Jena in Gruppenarbeit diskutiert und deren Ergebnisse sie als schriftliches Produkt festgehalten haben: „Lesen Sie den Text *Arbeitstag* von Herta Müller. Was fällt Ihnen auf? Welche Funktion könnte das haben, was Ihnen auffällt?"

[22] Die Aufnahme P1 umfasst insg. 4 Minuten, 40 Sekunden; die Aufnahme P2 umfasst insg. 3 Minuten, 4 Sekunden. Kurze Pausen werden durch Punkte angegeben; Pausen ab einer Länge von einer Sekunde werden in runden Klammern angegeben; sonstige Hinweise in eckigen Klammern; vgl. Heine (2014: 125).

P1: Ähm. Der Text scheint auf den…ersten…Blick sehr ver-wir-rend [spricht langsam] er ist etwas schwierig zu lesen…äähm…Alles ist irgendwie in verkehrter Reihenfolge, macht nicht wirklich einen Sinnnn…äähm (2s). Es ist (1s) komisch…ähm [lacht leise] (1s) ähm (2s). Der äh ist…es geht…ziemlich verwirrend looos mit…ähm.

P2: Mm vielleicht durch diese einfache wiederholende…wiederholte Sätze…formuliert der Autor ein…eine…langweiligen Arbeitstag. Man arbeitet wie Maschine und habe keine frei…vielleicht [lächelnd] keine Freiheit [lacht leise] (6s). Ja das ist…vielleicht alles, was ich denke.

Neben den mit diesem introspektiven Verfahren gewonnenen Daten erfolgte auch eine Erhebung von Daten mit einer schriftlichen Befragung. Nach der Auseinandersetzung mit dem Text sollten auch diese Studierenden als schriftliche Aufgabe, die sie innerhalb von einem Tag in Einzelarbeit bearbeiten sollten, angeben, welche der drei oben genannten Aufgabenstellungen sie wählen würden. Von den 11 Studierenden aus Deutschland und der VR China, neun davon im vierten und zwei im zweiten Fachsemester im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremdsprache, wählten sieben Personen die zweite, eine die erste und drei die dritte Aufgabe.

6. Diskussion und Ausblick auf diskurssensible Lektüren am Beispiel von Herta Müllers Kurzprosatext *Arbeitstag*

Es wurden in drei verschiedenen institutionellen Kontexten Daten erhoben mit Studierenden, die ihre schulische und auch Teile ihrer universitären Ausbildung in unterschiedlichen Bildungssystemen durchlaufen und entsprechend unterschiedliche Lernsozialisationen erfahren haben. Dabei hatten zwei Seminare einen Schwerpunkt in der Didaktik (Jena, München), waren in dieser Hinsicht vergleichbar und ließen erwarten, dass sich die Studierenden reflektiert und differenziert zu Rolle und Verwendung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht verhalten können.

Die Auswertung der Daten, die inspiriert durch die 2008 erschienene Studie von Kramsch/Huffmaster erhoben wurden, weist darauf hin, dass der Rückgriff auf die Kategorien des kommunikativen Paradigmas im Fremdsprachenunterricht auch zu Beginn der 2020er Jahre für Studierende und angehende Lehrende von Deutsch als Fremdsprache (Jena, München) sowie Lernende von Deutsch als Fremdsprache im Kontext der internationalen Germanistiken (Shanghai) selbstverständlich aktiviert wird. Sowohl die Studierenden aus 9 verschiedenen Ländern im Seminar „Literaturdidaktik" im Master-Studiengang in Jena, als auch die Studierenden aus Deutschland und der VR China im Seminar „Literaturdi-

daktik“ im Bachelor-Studiengang Deutsch als Fremdsprache in München und die Studierenden aus der VR China im Seminar „Modernes Deutsch“ im Bachelor-Studiengang Germanistik in Shanghai haben überwiegend Aufgaben entwickelt (Jena 2021) oder Aufgaben gewählt (Shanghai 2021, Jena 2021, München 2023), die an Kategorien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wie „presentation of input“, „practice of language forms“ und „production of output“ (Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2) orientiert sind. Auch die explizite Auseinandersetzung mit dem literarischen Text *Arbeitstag* von Herta Müller und die Verwirrstrategien, die die Studierenden in Jena und München dabei wahrgenommen und in ihren schriftlichen (Gruppenarbeit in Jena 2021, Arbeitsblatt in Einzelarbeit in München 2023) und mündlichen Kommentaren (Lautes Denken in München 2023) festgehalten und reflektiert haben, führten bei den meisten Studierenden nicht dazu, einen solchen Zugriff auf den Text in eine unterrichtliche Aktivität zu überführen. Dagegen haben alle Studierenden Vermittlungsvorschläge mit mindestens einer Aktivität entwickelt, die den kommunikativen Ansatz aufgreift; vor die Wahl gestellt, entschieden sich die meisten Studierenden für Aufgaben aus dem kommunikativen Spektrum und auch die Begründung dieser Wahl erfolgte mit Kategorien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. So verblieb die Auseinandersetzung mit dem Potenzial literarischer Text in Lehr-Lern-Zusammenhängen weitgehend in dem begrenzten Rahmen von sprachlichem Lernen, Sprechanlass und (kreativem) Schreiben.

Dabei bietet Müllers kurzer Text, der weniger als eine Textseite umfasst, mit seiner verdichteten Form durchaus die Möglichkeit, dass sich fremdsprachliche Lernende auch auf niedrigerem Sprachniveau und mit eingeschränktem Zeitbudget mit sprachlichen Strategien der Bedeutungsbildung auseinandersetzen. Auf der Basis der bei der eigenen Lektüre wahrgenommenen Verwirrstrategien kann mit der Frage nach der Funktion dieser Strategien reflektiert werden, wie dieser Text mit seiner spezifischen sprachlichen Verfasstheit gesellschaftliche Diskurse anspielt. Will man es kritisch formulieren, wird bei einem solchen Vorgehen, das Bedeutungsbildungsprozesse im Sinne von „form-meaning connections“ (Tab. 2, Spalte 2 – ML, Zeile 2) in den Blick nimmt, deutlich, dass Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem Gebrauch von Konnektoren oder mit der eigenen Morgenroutine wenig mit Müllers Text zu tun haben. Man könnte sie als typische Funktionalisierung für das fremdsprachliche Lernen kritisieren, das das Potenzial literarischer Texte auf Wortschatz und Grammatik sowie mündliche und schriftliche Sprachproduktion, die an der Lebenswelt der Lernenden orientiert ist, reduziert. Dabei können auch mit Müllers kleinem Text Dimensionen angesprochen werden, bei denen es nicht darum geht, dass Lernende bei der Lektüre an ihre eigenen individuellen Erfahrungen anschließen können. Von der Spezifik dieses Textes ausgehend, können etwa Eintönigkeiten und routinisierte Abläufe eines Arbeitstages reflektiert werden, automatisierte gesellschaftliche

Strukturen, die Entfremdung von Individuen von den Gegenständen, die in ihrem Alltag wichtig sind, und die Entfremdung von sich selbst, Automatisierungen, die zu Entfremdungen von Abläufen und zu Entfremdungen in persönlichen Begegnungen führen. Der Ausschnitt aus dem Lautdenkprotokoll von P2 weist in eine solche Richtung.

Dies sind vielleicht nicht die komplexen historischen und politischen Themen, die Kramsch (2015: 119) im Blick hat, wenn sie für eine Förderung von „[h]istorical and political consciousness" auf allen Sprachniveaus plädiert, aber die Lektüre dieses Textes bietet das Potenzial, mit begrenzten sprachlichen wie zeitlichen Ressourcen Verfahren einer diskurssensiblen Lektüre kennenzulernen und einzuüben. Von der Einstiegsaufgabe aus, die für die Auffälligkeiten des Textes und deren mögliche Funktionen sensibilisieren soll, wäre ein Lesen von literarischen Texten möglich, das Diskurse in ihren (sprachlichen) Konstruktionsprozessen durchschaut und im Sinne von *symbolic competence*, *agility* und *cultural literacy* auf diese reagiert – rezeptiv und produktiv – „overarching goal" (Paesani 2017: 4) wäre eine fremdsprachliche Diskursfähigkeit.

Literatur

Allen, Heather Willis (2009): A multiple literacies approach to the advanced French writing Course. In: The French Review 83/2, S. 368–385.

Breen, Michael P. / Candlin, Christopher N. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics 1/2, S. 90–112.

Byrnes, Heidi (2006): Perspectives. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 244–246.

Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1/1, S. 1–47.

Cope, Bill / Kalantzis, Mary (2015): The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: B. Cope / M. Kalantzis (Hrsg.): A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design, London: Palgrave Macmillan, S. 1–36.

Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität" als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 1/2009, S. 21–30.

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Folkvord, Ingvild (2011): Gehörte Geschichten im Literaturunterricht. Symbolische Kompetenz und Präsenzerlebnisse. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 116–129.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.

Hallet, Wolfgang (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 72–83.

Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 123–135.

Hille, Almut (2017): „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: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 77–102.

Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. / Holmes, Janet (Hrsg.): Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, S. 269–293.

Kern, Richard (2003): Literacy as a New Organizing Principle for Foreign Language Education. In: Patrikis, Peter C. (Hrsg.): Reading Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy. New Haven CT: Yale University Press, S. 40–59.

Kern, Richard (2015): Language, Literacy, and Technology. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 249–252.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 44, S. 35–40.

Kramsch, Claire (2015): Historical and political consciousness in the German classroom: The potential of narrative. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache, S. 119–134.

Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, S. 189–206.

Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL) 37, S. 283–297.

Larson, Phyllis (2006): The Return of the *Text*: A Welcome Challenge for Less Commonly Taught Languages. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 255–258.

Levine, Glenn S. (2012): The Study of Literary Texts at the Nexus of Multiple Histories in the Intermediate College-Level German Classroom. In: L2 Journal 4/1, S. 171–188.

Levine, Glenn S. (2012): The Study of Literary Texts at the Nexus of Multiple Histories in the Intermediate College-Level German Classroom. L2 Journal 4/1, S. 171–188. Abrufbar unter: https://escholarship.org/uc/item/8kc726zc [28.07.2023].

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007): Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. Abrufbar unter: https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World [12.09.2021].

Müller, Herta (1988): Arbeitstag. In: Müller, Herta: Niederungen. Berlin: Rotbuch Verlag, S. 142.

Paesani, Kate (2017): Redesigning an Introductory Language Curriculum: A Backward Design Approach. In: L2 Journal 1, S. 1–20.

Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S. (2014): Approaches and Methods in Language Teaching. 3. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Riedner, Renate (2015): Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 129–150.

Rifkin, Benjamin (2006): A Ceiling Effect for Communicative Language Teaching? In: The Modern Language Journal 90/2, S. 262–264.

Saussure, Ferdinand de (1967, dt. 1931, frz. 1916): Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. v. Charles Bally und Albert Sechehaye. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Schiedermair, Simone (2019): Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes. In: Thonhauser, Ingo / Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas (Hrsg.): IDT 2017, Band 1, Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt, S. 140–148.

Schulz, Renate A. (2006): Reevaluating Communicative Competence as a Major Goal in Postsecondary Language Requirement Courses. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 252–255.

Šklovskij, Viktor (1994/dt. 1969/russ. 1916): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. 5. Auflage. München: Fink, S. 4–35.

Steinhart, Margot M. (2006): Breaching the Artificial Barrier Between Communicative Competence and Content. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 258–262.

Swaffar, Janet (2006): Terminology and Its Discontents: Some Caveats About Communicative Competence. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 246–249.

Tucker, Holly (2006): Communicative Collaboration: Language, Literature, and Communicative Competence Redefined. In: The Modern Language Journal 90/2, S. 264–266.

Verzeichnis der Autor*innen

Camilla Badstübner-Kizik: Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik ist seit 2008 tätig als Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, Polen. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachliches kulturelles Lernen, Ästhetisches Lernen im Kontext DaF, Medienlinguistik, Mediendidaktik, Linguistic Landscapes und ihr didaktisches Potenzial. Publikationen (in Auswahl): Badstübner-Kizik, Camilla (2021): *Musik und Biographie im Film*. In: GfL German as a Foreign Language 2/2021, 41–70. Online unter: http://www.gfl-journal.de/2–2021/Badst%C3%BCbner-Kizikok.pdf; Badstübner-Kizik, Camilla (2020): *Der nasse Fisch im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006)*. In: Hille, Almut/Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 132–149. Online unter: https://www.iudicium.de/katalog/86205–735.htm; Badstübner-Kizik, Camilla (2020): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25, 1/2020, 649–675. Online unter: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1028; Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Christine Becker: Dr. Christine Becker ist seit 2018 tätig als senior lecturer an der Germanistischen Abteilung der Universität Stockholm/Schweden. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, kulturwissenschaftliche Landeskunde, Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, kulturbezogenes Lernen, geschichtliche Themen im DaF-Unterricht und Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, besonders Blended Learning. Publikationen (in Auswahl): Becker, Christine (2020): *Narrativierte Erfahrungen im telekollaborativen Austausch zwischen Fremdsprachenlernenden*. In: Moderna språk 115, 2/2020, 132–146; Becker, Christine (2020): *Die „uneinholbare Komplexität der Geschichte" kreativ erschreiben: Möglichkeiten für kulturbezogenes Lernen*. In: Grub, Frank Thomas/Saagpakk, Maris (Hrsg.): Brückenschläge Nord. Frankfurt am Main: Lang, 53–68; Becker, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Michael Ewert: Dr. Michael Ewert war bis 2021 tätig als Akademischer Oberrat an der LMU München; ist zweiter Vorsitzender der Georg-Forster-Gesellschaft und Mitherausgeber der *Georg-Forster-Studien*, Vorstandsmitglied der Mün-

chener Goethe-Gesellschaft und Theodor Fontane Gesellschaft (2002–2012), Redaktionsbeirat der *Fontane Blätter*. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Interkulturalität und Alterität, Literatur und Migration, Biographik, Essayistik. Publikationen (in Auswahl): Greif, Stefan/Ewert, Michael (Hrsg.) (2022): *Georg-Forster-Studien XXIII: Briefkultur der Spätaufklärung*. Kassel: University Press; Ewert, Michael/Fischer, Rotraut/Giovannini, Elena (Hrsg.) (2022): *Florenz und die Deutsch-Florentiner. Eine Austauschbühne zwischen Risorgimento und Gründerzeit*. In: Auteri, Laura/Barrale, Natascia/Di Bella, Arianna/Hoffmann, Sabine (Hrsg.): Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Band 8. Bern: Peter Lang, 625–726.

Roger Fornoff: Priv.-Doz. Dr. Roger Fornoff ist tätig als Leiter des Lehrbereichs Deutsch als Fremdsprache an der Universität zu Köln. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Erinnerungs- und Gedächtnisforschung in sprach- und kulturdidaktischer Perspektive, Theorie und Praxis kulturbezogenen Lernens, politisch-kulturelle Bildung im Bereich von Deutsch als Zweitsprache, empirische Forschung im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Publikationen (in Auswahl): Fornoff, Roger (2022): *Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreiks Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung*. In: Gültekin-Karakoç, Nazan/Fornoff, Roger (Hrsg.): Beruf(ung) DaF/DaZ. Festschrift für Uwe Koreik. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 105–120; Fornoff, Roger (2021): *Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache fördern? Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik*. In: Dimova, Dimka/Müller, Jennifer/Siebold, Kathrin/Teepker, Frauke/Thaller, Florian (Hrsg.): DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Universität Marburg. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 367–387; Fornoff, Roger (2021): *Forschungsansätze der Kulturstudien des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache*. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Metzler, 321–339.

Jens Grimstein: Dr. Jens Grimstein ist seit 2016 tätig als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sprachenzentrum der Friedrich-Schiller-Universität Jena und verantwortlich für das EC2U/FECT-Projekt am Sprachenzentrum der FSU Jena. 2019–2020 und 2021–2022 Vertretung der Juniorprofessur für Literatur- und Kulturwissenschaft in DaF/Z an der FSU Jena. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Alexander Kluge, Kulturtechnik und Arbeit, Mediengeschichte, Interkulturalität, Diskurstheorie als Gegenstand in DaF (Praxis und Theorie). Publikationen (in Auswahl): Grimstein, Jens (2019): *Gesamtarbeit: Kulturtechniken des Kollektiven bei Alexander Kluge*. Berlin: Verlag FU Berlin.

Online unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/25718/Dissertation_Grimstein.pdf?sequence=3&isAllowed=y; Grimstein, Jens/Hille, Almut (2018): *Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: iudicum, 207–239; Grimstein, Jens (2015): *Texte zur Theorie der Arbeit.* Stuttgart: Reclam; Grimstein, Jens (2015): *Die Gespensterarbeit der Globalisierung.* In: Hille, Almut/Jambon, Sabine/Meyer, Marita (Hrsg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 58–73.

Frank Thomas Grub: Prof. Dr. Frank Thomas Grub ist seit 2018 tätig als professor i tyska (Professor für Deutsch) an der Universität Uppsala (Schweden). Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, insbesondere DDR-Literatur, Literarisches Leben, Reiseliteratur, Literatur und Landeskunde in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache. Publikationen (in Auswahl): Grub, Frank Thomas (2021): *„So geht es also weiter." Zur Darstellung der Gruppe 47 in Elisabeth Åsbrinks „1947".* In: Gebauer, Mirjam / Saagpakk, Maris (Hrsg.): Tysk(a) – saksa – vācu – vokiečių – þýska 2020. Teil 2: Germanistische Literatur- und Kulturwissenschaft. Ausgewählte Beiträge zum XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Kopenhagen vom 26.–29. Juni 2018. Berlin: Lang, 87–103; Grub, Frank Thomas (2020): *Widerständige Zeitgenossenschaft: Mit mir, ohne mich und Von nah, von fern. Zu „Journal" und „Jahresbuch" von Karl-Markus Gauß.* In: Germanoslavica – Zeitschrift für germano-slawische Studien 31, 1–2/2020, 91–112; Grub, Frank Thomas / Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Tallinn am 26./27. Januar 2018*. Berlin u. a.: Lang; Grub, Frank Thomas (2020): *Texte als Träger landeskundlicher Informationen? Überlegungen zum Verhältnis von ‚Landeskunde' und Literatur in Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache.* In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 243–259; Ulbrechtová, Helena / Grub, Frank Thomas / Platen, Edgar / Ulbrecht, Siegfried (Hrsg.) (2018): *Literatur und menschliches Wissen. Analysen zu einer grenzüberschreitenden Beziehung.* Berlin: Kadmos.

Almut Hille: Prof. Dr. Almut Hille ist seit 2017 tätig als Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im

Fach Deutsch als Fremdsprache, Interdisziplinäre Deutschlandstudien, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Publikationen (in Auswahl): Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht.* Tübingen: Narr; Hille, Almut / Rychlo, Peter / Voloshchuk, Iivgeniia / Chertenko, Oleksandr (Hrsg.) (2020): *Grenzüberschreitungen in Literatur und Kultur im 20. und 21. Jahrhundert.* Kiev: Dmytro Buraho; Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt a. M.: Lang; Hille, Almut / Jambon, Sabine / Meyer, Marita (Hrsg.) (2015): *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium.

Sabine Jentges: Dr. Sabine Jentges ist seit 2017 tätig als Associate Professor an der Radboud Universiteit Nijmegen (Niederlande), Departement Moderne talen en culturen & Research Institute Centre for Language Studies. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachige und kulturreflexive Lernprozesse, Sprach- und Kulturbewusstsein, Fremdsprachen- und Nachbarsprachendidaktik, Lehrmaterialerstellung und -analyse. Publikationen (in Auswahl): Knopp, Eva / Jentges, Sabine (2022): *Nähe nutzen: Nachbarsprachen lernen mehrsprachig gedacht.* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27, 1/2022. Online unter: https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/77/info/; Jentges, Sabine (Hrsg.) (2021): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza/Jentges, Sabine/Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken.* Göttingen: V&R unipress. Online unter: https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737011211.

Uwe Koreik: Prof. Dr. Uwe Koreik ist seit 2006 tätig als Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld und seit 2009 Vizepräsident (K-TDU) für den Auf- und Ausbau der Türkisch Deutschen Universität in Istanbul. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Kulturstudien im DaF-/DaZ-Unterricht, Testvergleich, Filmeinsatz, Sprachenpolitik, Fachgeschichte. Publikationen (in Auswahl): Koreik, Uwe (2023): *„Geschichte und Umwelt" als Themen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven der Fachdiskussion.* In: Constantinescu, Constantin / Czyzak, Olga / Nickel, Frank / Sato-Prinz, Manuela / Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache. Literatur und Geschichte im DaF-Unterricht in Japan. München: Iudicium, 56–91. Online unter: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jggdaf/2/0/2_56/_pdf/-char/ja; Ko-

reik, Uwe (2021): *Auswirkungen der Anglophonisierung auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7/2, 87–112; Koreik, Uwe/Fornoff, Roger (2020): *Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung.* In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25, 1/2020, 563–648. Online unter: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zip.

Bridget Levine-West: Prof. Dr. Bridget Levine-West ist seit 2017 tätig als Assistant Professor of German and Film & Television Studies an der University of Vermont/USA und als Direktorin des DaF-Programms sowie in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut als Fortbildnerin im „German Educational Multiplier"-Programm. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Filmwissenschaft, Fremdsprachendidaktik. Publikationen (in Auswahl): Levine-West, Bridget (2023): *From Shakespeare to Goethe: German Golden Age Literature and Silver Screen Literacy in Trans/national Times.* In: Ehrig, Stephan / Schaper, Benjamin / Ward, Elizabeth (Hrsg.): Entertaining German Culture. German Cultural History and Contemporary Transnational Television and Film. New York: Berghahn, 97–124; Levine-West, Bridget (2021): „Goethe Boom" Films: *Bildung* Reloaded. In: Goethe Yearbook 28, 1/2021, 351–357; Levine-West, Glenn / Levine-West, Bridget / Frei, Christina (2021): *Augenblicke: German through Film, Media, and Texts.* Cherry Hill, NJ: American Association of Teachers of German (DaF-Lehrwerk); Swanson, Bridget / Levine, Glenn S. (2020): *An ecological approach to language pedagogy, programs, and departments.* In: Second Language Research and Practice 1, 1/2020, 65–85; Levine, Glenn S. / Swanson, Bridget (2019): Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German Willkommensklasse. In: *Language Education and Multilingualism: The Langscape Journal* 2/2019, 167–179.

Glenn Levine-West: Prof. Dr. Glenn Levine-West ist seit 2023 an der University of Vermont/USA tätig. Davor war er Professor of German und Affiliated Professor of Language Science an der University of California, Irvine/USA. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Sprachenlernen von Migranten in Europa, Translanguaging, Rolle der L1 beim L2-Lernen und -Lehren, Sprachgebrauch und Sozialverhalten während des Auslandsstudiums, theoretisch und empirisch fundierte Ansätze zur Fremdsprachendidaktik und Sprachprogrammleitung. Publikationen (in Auswahl): Levine, Glenn S. / Mallows, David (Hrsg.) (2022): *Language Learning of Adult Migrants in Europe: Theoretical, empirical, and pedagogical Issues.* Cham/Schweiz: Springer Verlag; Levine-West, Glenn / Levine-West, Bridget / Frei, Christina (2021): *Augenblicke: German through Film, Media, and Texts.* Cherry Hill, NJ: American Association of Teachers of German (DaF-Lehrwerk); Levine, Glenn S. (2020): *A Human Ecological Lan-*

guage Pedagogy. In: Modern Language Journal, Special Monograph Issue, Volume 104, Issue S1; Swanson, Bridget / Levine, Glenn S. (2020): *An ecological approach to language pedagogy, programs, and departments.* In: Second Language Research and Practice 1, 1/2020, 65–85; Levine, Glenn S. / Swanson, Bridget (2019): Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German Willkommensklasse. In: *Language Education and Multilingualism: The Langscape Journal* 2/2019, 167–179.

Yuan Li: Prof. Dr. Yuan Li ist seit 2011 tätig als Professorin, seit 2020 als Direktorin für German Studies an der Zhejiang Universität Hangzhou, VR China. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der deutschen Sprache und Kultur, Fremdspracherwerb, Korpuslinguistik. Publikationen (in Auswahl): Li, Yuan / Wu, Zekun (2023): *Chinesisches Deutschlernerkorpus (CDLK). Ein umfangreiches Korpus mit Mehrebenen-Annotation und multidimensionalen Metadaten.* In: Kupietz, Marc / Schmitt, Thomas (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Korpuslandschaft der Germanistik. Tübingen: Narr, 223–236; Ge, Nannan / Wang, Enuo / Li, Yuan (2023): *Foreign Language Education for Sustainable Development in China: A Case Study of German Language Education.* In: Sustainability 15, 8/2023, 6340. Online unter: https://doi.org/10.3390/su15086340; Huang, Hanxiao/Ji, Kexin/Li, Yuan (2023): *Einstellungen chinesischer Deutschlerner zur deutschen Sprache – eine empirische Untersuchung.* In: Deutsche Sprache, 1/2023, 78–100; Li, Yuan/Huang, Hanxiao/Liu, Haitao (2022): *Die historische Entwicklung des Nachfeldes im geschriebenen Deutsch und ihre kognitive Begründung: Eine korpusbasierte Studie.* In: Sprachwissenschaft 47, 4/2022, 233–256.

Di Pan: Di Pan promoviert am Institut für German Studies der Zhejiang Universität Hangzhou, VR China. Arbeitsbereiche: Fremdspracherwerb, Didaktik Deutsch als Fremdsprache.

Publikationen (in Auswahl): Pan, Di / Li, Yuan / Zhai, Xuesong (2023): *Digitale Geisteswissenschaften in den chinesischen German Studies. Eine Bestandsaufnahme.* In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 2/2023 (in Druck); Szurawitzki, Michael / Li, Yuan / Pan, Di (2023): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China.* In: Szurawitzki, Michael / Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Berlin/Boston: de Gruyter (in Druck).

Markus Raith: Dr. Markus Raith ist seit 2013 tätig als Akademischer Oberrat am Institut für Romanistik der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Multimodale Texte, Faktuales Erzählen, Medienkulturdidaktik (insbesondere soziale Medien) und kulturelles Lernen. Publikationen (in Auswahl): Mordellet-Roggenbuck, Isabelle / Raith, Markus / Zaki, Katja (Hrsg.) (2021): *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung.*

Modelle, Konzepte und empirische Befunde für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik. Frankfurt a. M.: Peter Lang; Raith, Markus (2020): *„Ça va Manu?" Bildmakros in sozialen Medien und ihr fremdsprachendidaktisches Potential.* In: Eisenmann, Maria / Steinbock, Jeanine (Hrsg.): Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Hohengehren: Schneider, 119–132.

Simone Schiedermair: Priv.-Doz. Dr. Simone Schiedermair ist seit 2021 tätig als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Didaktik des literarischen und kulturellen Lernens. Publikationen (in Auswahl): Schiedermair, Simone (2022): *Zum Potenzial der Arbeit mit Linguistic Landscapes beim kulturellen Lernen.* In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: Metzler, 203–218; Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht.* Tübingen: Narr; Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2018): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten.* München: Iudicium.

Anette Schilling: Dr. Anette Schilling ist seit 2015 tätig als Associate Professor an der Okayama-Universität in Okayama/Japan; Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Literatur im Fremdsprachenunterricht, Sprach- und Literaturunterricht, Fortbildung von Deutschlehrenden. Publikationen (in Auswahl): Mitherausgeberin der Zeitschrift „LeRuBri – Zeitschrift für Deutschlehrende in Japan"; Schilling, Anette (2023): *Sprachliche Mittel und literarische Wirkung – Herta Müllers Collage „über DER Hochhaussiedlung" im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* In: Constantinescu, Cezar / Czyzak, Olga / Nickel, Frank / Sato-Prinz, Manuela (Hrsg.): Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache. Literatur und Geschichte im DaF-Unterricht in Japan 2/2023, 27–55. Online unter: https://www.jstage.jst.go.jp/browse/jggdaf/2/0/_contents/; Schilling, Anette (2020): *Ulrich Plenzdorf: „Die neuen Leiden des jungen W." – Vorschläge zur Bearbeitung des Romans im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.* In: ドイツ文学論集 (Beiträge zur deutschen Literatur, Sprache und Kultur) 53, 2020, 5–20.

Charlotta Seiler Brylla: Prof. Dr. Charlotta Seiler Brylla ist seit 2018 tätig als Professorin für Deutsch an der Universität Stockholm/Schweden. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Politolinguistik, Diskurslinguistik mit Fokus auf totalitärem Sprachgebrauch und Propaganda, Zusammenhängen zwischen Sprache und Politik, politischer Kommunikation von grünen Parteien sowie rechtspopulistischem Sprachgebrauch. Publikationen (in Auswahl): Brylla, Char-

lotta Seiler (2021): *Andere über uns. Leserbriefe als strategische Kommunikation in der DDR-Revue der 1980er Jahre.* In: Moderna språk, 115, 2/2021, 83–104; Brylla, Charlotta Seiler (2019): *Der schwedische ‚Meinungskorridor'. Metapragmatische Verhandlungen über Sagbarkeitsgrenzen im öffentlichen Diskurs Schwedens.* In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 95, 2019, 21–42; Brylla, Charlotta Seiler (2020): *Den beväpnade freden. Språk och politik i det delade Tyskland. [Der bewaffnete Friede. Sprache und Politik im geteilten Deutschland].* Stockholm: Santérus.

LiKuM
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermair (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6; ISBN 978-3-86205-875-4 (Open Access / PDF)

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): 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; ISBN 978-3-86205-876-1 (Open Access / PDF)

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8; ISBN 978-3-86205-877-8 (Open Access / PDF)

Band 4:

Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-737-5; ISBN 978-3-86205-878-5 (Open Access / PDF)

Band 5:

Christine Arendt, Tristan Lay, Dieter Wrobel (Hrsg.): Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-738-2; ISBN 978-3-86205-879-2 (Open Access / PDF)

Band 6:

Almut Hille, Simone Schiedermair (Hrsg.): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2023, ISBN 978-3-86205-739-9; ISBN 978-3-86205-880-8 (Open Access / PDF)

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermair (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2

Almut Hille, Benjamin Langer (Hrsg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4

Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hrsg.): 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 Schiedermair (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8

Simone Schiedermair (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7