

Almut Hille | Simone Schiedermaier (Hg.)

Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



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

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

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 8

Almut Hille / Simone Schiedermair (Hg.)

Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



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

Umschlagbild:
Museum of Contemporary Art Africa (MOCAA), Kapstadt
Fotografie: Wianélle Briers

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



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

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

ISBN 978-3-86205-741-2
ISBN 978-3-86205-882-2 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2024
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

www.iudicium.de

INHALTSVERZEICHNIS

Simone Schiedermaier

Einleitung in Thema und Band – Wie mehrdeutig sind mehrsprachige Texte? Perspektiven von Lena Gorelik, Cia Rinne, Uljana Wolf 9

Iris Bäcker / Heike Roll

Literarische Dingenordnungen – Auflisten und Zeigen in Gedichten von Aras Ören, Günter Eich und Hans Magnus Enzensberger. Ein literaturdidaktischer Vorschlag für die Arbeit mit einem lyrischen Textnetz 22

Benjamin van Well

„Im Schatten sah ich/Ein Blümchen stehn“. Didaktisch-methodische Überlegungen zu einem textanalytischen Umgang mit lyrischer Polyvalenz im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Goethes Gedicht *Gefunden* 45

Anette Schilling

Muss literarische Kompetenz gefördert werden? Vorschläge zur Textarbeit mit Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *Das Brot* im DaF/DaZ-Unterricht 71

Almut Hille

Land in Sicht. Postmigrantische Lektüren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 86

Camilla Badstübner-Kizik

Multimodal – klein – mehrdeutig. Gratispostkarten als Impulse für ästhetische Lernprozesse 106

Alexandra Hensel

Auf der Spur von Mehrdeutigkeit(en). Szenische Tischarbeiten als künstlerische Auseinandersetzung mit Körper – Text – Stimme im Kontext performativen Lehrens und Lernens 131

Narges Roshan

Künstlerisches Erzählen als mündliche Erzählaufführung 146

Diana Maak / Franz Kröber

„Fragen über Fragen, freue mich auf die nächsten Folgen! 🥰“ – Die Verhandlung von Leerstellen im Rahmen von YouTube-Kommentaren zur Webserie *DRUCK* und Anschlussmöglichkeiten für den DaF/DaZ-Unterricht 168

Lena Uca

Step into it – Lernen mit Bildern von *innerfields* im digitalen Lernraum 189

Nils Bernstein / Martin Kesting

Karaoke und Songtextmodifikationen als produktiv-mehrdeutige Textsorten im Fremdsprachenunterricht 206

Silke Pasewalek

Geteiltes Erbe. Ein Konzept für das kulturelle Lernen und für den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht 230

Verzeichnis der Autor:innen 243

DANK

Unser Dank geht an alle Beitragenden. Sie haben sich auf die Fragestellung des Bandes eingelassen und geben theoretisch fundiert Einblick in didaktisch-methodische Entscheidungsprozesse, konkrete Unterrichtskonzepte und -aktivitäten sowie in Ergebnisse aus Erprobungen in der Praxis unterschiedlicher Lehr-Lern-Zusammenhänge.

Bei der formalen Fertigstellung des Bandes haben uns Débora Schumacher und Cecilia Fiacco geholfen. Ihnen sei sehr für ihre sorgfältige Bearbeitung des Manuskripts gedankt.

Die Finanzierung für *open-access*-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin, der Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin und die Friedrich-Schiller-Universität Jena haben die Publikation dieses Bandes ermöglicht – auch dafür unser herzlicher Dank.

Und – wie schon oft – bedanken wir uns bei Elisabeth Schaidhammer und dem iudicium Verlag für die überaus angenehme Zusammenarbeit, für Flexibilität, Geduld und Lösungsvorschläge.

Berlin und München im Juli 2024

Almut Hille und Simone Schiedermaier

EINLEITUNG IN THEMA UND BAND –
WIE MEHRDEUTIG SIND MEHRSPRACHIGE TEXTE?
PERSPEKTIVEN VON LENA GORELIK, CIA RINNE,
ULJANA WOLF

1. MEHRDEUTIGKEIT UND MEHRSPRACHIGKEIT

„Wie mehrdeutig oder auf welche Weise mehrdeutig ist ein mehrsprachiger Text?“ Diese Frage haben wir an den Anfang unseres kleinen Beitrags gestellt, der in Vorbereitung auf den Germanistentag „Mehrdeutigkeiten“ – im September 2022 in Paderborn – in den *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* erschienen ist (Hille/Schiedermaier 2021a: 392). Mit dieser Frage wird eine bestimmte Perspektive auf Mehrdeutigkeit geworfen, die Perspektive der Mehrsprachigkeit. Je nachdem, wie man Mehrsprachigkeit versteht, wäre das eine Form von Mehrdeutigkeit, die nur bestimmte Texte, also nur eine Auswahl von Texten betrifft, oder eine Form von Mehrdeutigkeit, die alle Texte betrifft. Je nachdem, ob man Mehrsprachigkeit als ‚Sonderfall‘ versteht oder als ‚Normalfall‘, wäre die Frage gerichtet auf Texte, die unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit ausgewählt wurden, oder sie wäre auf alle Texte gerichtet, weil Mehrsprachigkeit der ‚Normalfall‘ wäre und Nicht-Mehrsprachigkeit, wenn überhaupt, eine (seltene) Ausnahme. Eine solche Einschätzung wird zunehmend diskutiert. So führen etwa Dembeck/Parr in ihrer Einleitung *Mehrsprachige Literatur* zu dem von ihnen 2017 herausgegebenen Handbuch *Literatur und Mehrsprachigkeit* aus, dass kaum bestimmbar wäre, „was ein einsprachiger Text eigentlich ist“ (ebd.: 10), da „keinesfalls Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit den Normalfall menschlicher Kommunikation darstellt“ (ebd.). Insofern ließe sich mehrsprachige Literatur mangels „Möglichkeit zur Eingrenzung“ nicht über eine „Sammlung ihrer Gegenstände konstituieren“ (ebd.) und wäre die Frage nach Mehrsprachigkeit und Literatur eher als „spezifisches Interesse“, „Fragerichtung“, „Methodik“ (ebd., Hervorh. i. O.) zu konturieren und somit von Relevanz für viele bzw. alle Texte. Entsprechend entwickeln Dembeck/Parr keine Definition von „Mehrsprachigkeit“. Vielmehr stellen sie die Frage, „was auf welcher Grundlage als Mehrsprachigkeit oder sprachliche Vielfalt wahrgenommen wird“ (ebd.). Aus linguistischer Sicht kommen etwa Dialekte, Soziolekte oder die standardisierten Formen von Nationalsprachen in den Fokus (ebd.), aus literaturwissenschaftlicher Sicht werden auch Konstellationen wie sog. latente Mehrsprachigkeit, fremdsprachliche metrische Muster, wörtliche Übersetzungen idio-

matischer Wendungen und übersetzte Zitate relevant (Dembeck/Parr 2017: 10). Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, wäre mehrsprachige Literatur dann „in jedem Fall kein Randphänomen einer einsprachigen Literatur“ (Hille/Schiedermaier 2021b: 168), sondern eine Perspektive auf literarische Texte insgesamt.

Zu heuristischen Zwecken lassen sich verschiedene Zugriffsoptionen auf Mehrsprachigkeit in literarischen Texten unterscheiden, drei seien hier unter den Stichwörtern „Translinguale Texte“, „Textimmanente Mehrsprachigkeit“ und „Mehr-Sprachlichkeit in Texten“ skizziert:

1.1 *Translinguale Texte*

Unter „translingualen Texten“ werden literarische Texte von mehrsprachigen Autor:innen gefasst. Als klassische Zugriffsoption auf Literatur und Mehrsprachigkeit seit langem in der Fachdiskussion präsent und intensiv bearbeitet – sowohl affirmativ (Rösch 1992, 2010) als auch kritisch (Ewert 2017) – werden diese Texte als spezifisch im Hinblick auf Sprache und Inhalt wahrgenommen. Diese Rezeption erfolgte und erfolgt auch über literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Kontexte hinaus, nicht zuletzt wegen des Adelbert-von-Chamisso-Preises, der von 1985 bis 2017 für Texte verliehen wurde, deren Autor:innen die deutsche Sprache nicht als einzige L1 sprechen, oft auch erst als L2, L3 etc. gelernt haben. Themen wie Migration, wie Exil und Flucht wurden so einem breiteren Lesepublikum bekannt, einschlägige Texte und Autor:innen wurden so Teil des Literaturbetriebs.¹ Zu den Preisträger:innen gehört auch Uljana Wolf, deren Lyrik u. a. Gegenstand dieses Beitrags ist, wenn auch nicht auf die hier skizzierte Perspektive der Mehrsprachigkeit von Autor:innen beschränkt.

1.2 *Textimmanente Mehrsprachigkeit*

„Textimmanente Mehrsprachigkeit“, deren Formen und Funktionen, lassen sich mit dem Modell von Giulia Radaelli (2014: 160–168) analysieren, insbesondere die Unterscheidung von verschiedenen sog. „Diskursivierungsformen“ (ebd.: 165) kann lohnend für viele Texte adaptiert werden: „Sprachwechsel“ (in der Linguistik als *code-switching* bezeichnet), Segmente in verschiedenen Idiomen, auf den verschiedenen Ebenen eines Textes, etwa der Figurenrede oder der Erzählinstanzen. Hierzu zählen auch Zitate, Songtitel oder -texte in verschiedenen Sprachen, in einem literarischen Text. Wenn sie

¹ Siehe dazu ausführlicher Hille/Schiedermaier (2021b: 168f.); der Preis wurde an 78 Autor:innen vergeben; vgl. zum Adelbert-von-Chamisso-Preis <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/adelbert-von-chamisso-preis-der-robert-bosch-stiftung> [07.03.2024].

nicht einzelnen Segmenten zugeordnet werden können, wäre von „Sprachmischung“ (*code-mixing*) die Rede, auch diese ist wieder auf unterschiedlichen Ebenen möglich: auf syntaktischer, morphologischer, grammatischer, orthographischer, lexikalischer, phonetischer. Außerdem gehören Übersetzungen, Sprachverweise und Sprachreflexionen dazu, auch die Mehrschriftlichkeit (Schmitz-Emans 2017: 221).²

Wie Autor:innen solche Strategien, Verfahren und sprachlichen Mittel von textimmanenter Mehrsprachigkeit in ihren Texten nutzen, und wie sie damit Spielarten von Mehrdeutigkeiten initiieren, zeigen die ersten Seiten des 2021 erschienenen Romans *Wer wir sind* von Lena Gorelik.

Auf der ersten Seite nach dem Impressum sieht man zwei Zeilen in kyrillischer Schrift. Vielleicht eine Widmung? Vielleicht ein Motto? Vielleicht ein Untertitel?

*Маме и папе.
Спасибо Вам. За абсолютно всё.*

Wenn man umblättert, sieht man einen längeren Text, das Druckbild lässt vermuten, dass es ein Gedicht ist. Hat es fünf Zeilen? Oder hat es vier Zeilen und einen Namen?

*Каждый пишет, что он слышит,
Каждый слышит, как он дышит,
Как он дышит, так и пишет,
Не стараясь угодить.
Булат Окуджава*

*Jeder schreibt, wie er hört,
Jeder hört, wie er atmet,
Wie er atmet, so schreibt er,
Versucht nicht, zu gefallen dabei.*

Bulat Okudzhava

² Siehe dazu Hille/Schiedermaier (2021b: 170ff.); siehe dort auch Beispiele aus der Gegenwartsliteratur zu den einzelnen Aspekten.

Wenn man noch einmal umblättert, kommt man zum Anfang des ersten Kapitels auf Seite 9, wohl nicht alle können die Überschrift des Kapitels lesen:

Я

Я heißt: ich. Ausgesprochen: ja.

Ich heißt auf Russisch Я, ein Buchstabe nur. Der letzte im Alphabet. So wurden wir auch groß und erzogen:

«Я – последняя буква в алфавите.»

«Ich ist der letzte Buchstabe im Alphabet.»

Die mit der Mehrsprachigkeit bzw. Mehrschriftlichkeit verbundene Mehrdeutigkeit auf dieser dritten Seite wird in den folgenden Zeilen (scheinbar) aufgelöst. Für den Kapiteltitel wird eine Lesart mit einem möglichen Assoziationsraum entwickelt. Aber das Potenzial der Mehrdeutigkeit bleibt weiter erhalten, etwa mit dem aspektdeiktischen Ausdruck „so“³ in der dritten Zeile, für den in den folgenden Textpassagen Lektüreooptionen ausgearbeitet werden.

1.3 Mehr-Sprachlichkeit in Texten

Den Begriff der „Mehr-Sprachlichkeit“ in literarischen Texten, mit dem sich die Mehrfachbelegung von sprachlichen Zeichen fassen lässt, hat Pasewalck (2014) in die literaturwissenschaftliche Diskussion eingebracht. Darunter fasst sie „Lautanalogien, Motti, Anspielungen auf andere Texte sowie eben anderssprachige Wörter, Phrasen und Wendungen“ (ebd.: 383). Wischmann/Reinhardt (2019: 17), die ihn aufgreifen, führen dazu aus, dass sich ein

potentielles ‚Mehr‘ an Bedeutungen und an performativen, multimodalen (einschließlich medialen) Entfaltungsmöglichkeiten [...] erst dann herausbilden [kann], wenn die Rezipierenden Zeichen bzw. diejenigen Elemente, denen sie Zeichenfunktion zuweisen, mehrfach belegen.

³ Zur Aspektdeixis „so“ siehe Ehlich (1987: 298); dazu, wie ihre Funktion bei der Analyse eines literarischen Textes berücksichtigt werden kann, siehe Schiedermaier (2010: 31).

Sprachen wären als Kontinuum zu denken, jenseits von Konzepten „systemischer Grenzen“ (Wischmann/Reinhardt 2019: 16). So wäre es möglich, dass auch „diejenigen Verfahren in multilingualer Literatur erfasst und untersucht werden können, die nicht aus nationalsprachlichen Differenzen abgeleitet sind, sondern erst aus produktiven Formen von Vermischung oder Hybridität erwachsen oder ein Drittes entstehen lassen“ (ebd.: 9).⁴ In der Fachdiskussion ist von „bordering“ (ebd.: 23) bzw. „linguistic bordering“ (Tidigs/Huss 2017: 222) die Rede, von „drawing and dissolving borders“ (ebd.),⁵ auch von „borderscape“ als „Landschaft einander überlagernder Grenzziehungen, in deren Ensemble sich Interferenzen und Übergänge ergeben“ (Patrut/Bauer 2017: 62). Anschaulich werden solche Verfahren zum Beispiel in der Lyrik von Cia Rinne (notes for soloists 2009: Abschnitt notes on war & god, o. S.),⁶ etwa so:

war was
was war
was war?
war war
war was?
war was
here.

Vielleicht fällt erst im letzten Vers, beim Lesen des letzten sprachlichen Ausdrucks auf, dass man diese Zeilen in unterschiedlichen Sprachen lesen kann. Im Kontext eines deutschsprachigen Beitrags liest man sie vielleicht zunächst als deutschsprachiges Gedicht, mit dem Ausdruck „here“ in der letzten Zeile kann sich die Lesart der vorangegangenen Zeilen noch einmal ändern und das eher unspezifische deutschsprachige Spiel mit „war was?“, „was war?“ wird zu einer englischsprachigen Reflexion zu „Krieg“ in Zeit („was“) und Raum („here“), das Verb „war“, Präteritum von „sein“, wird zum Substantiv „war“/„Krieg“, das Indefinitpronomen „was“ wird zum Verb „was“ als Präteritumform von „to be“. Rinnes Verfahren beschreiben und bezeichnen Tidigs/Huss (2017: 222) als „linguistic bordering: [...] the poems engage their readers in an act of distinguishing and dissolving languages, drawing and dissolving borders“. Zu Mehrfachbelegungen von sprachlichen Zeichen experimentiert Rinne auch mit anderen Sprachen (notes for soloists 2009: Abschnitt notes for orientation, o. S.):⁷

⁴ Siehe dazu auch Hille/Schiedermaier (2021b: 178).

⁵ Tidigs/Huss (2017) beziehen sich hier auf ein Konzept von Sakai (2009).

⁶ Das Gedicht wird auch zitiert bei Huss/Tidigs (2015: 20).

⁷ Das Gedicht wird auch zitiert bei Tidigs/Huss (2017: 222).

maisoui
aisouim
isouima
souimai
ouimais
uimaiso
imaisou

ouimaisoù?

Außerdem performt Rinne ihre Texte selbst und macht sie im Netz zugänglich,⁸ etwa *notes for two* aus dem Band *notes for soloists*, 2009 zunächst in Göteborg erschienen, 2017 auch bei kookbooks Berlin. Damit wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit explizit um zwei weitere Aspekte ergänzt, die jeweils weitere Mehrdeutigkeiten aufrufen können: Performativität und (Inter)Medialität. Die Künstlerin performt, leises Lesen wird zum lauten Aussprechen. Das Artefakt wechselt das Medium, vom Text zum mündlichen Vortrag, von der Schrift zur Stimme, weitere Sounds und Soundeffekte kommen dazu. Auch mit dem (unbewegten) Porträt der Künstlerin wird eine weitere mediale Dimension eingeführt.

2. MEHRDEUTIGKEIT UND MEHRSPRACHIGKEIT, PERFORMATIVITÄT, (INTER)MEDIALITÄT

Uljana Wolf ist ebenfalls eine Autorin, die mit solchen Strategien Mehrdeutigkeiten bzw. Mehr(be)deutungen anspielt, die Verfahren entwickelt, die ineinandergreifen und Mehrdeutigkeiten aufrufen und abrufen, initiieren und konterkarieren. Ihre Texte sind lohnend lesbar für alle drei Aspekte: mehrsprachig, performativ, intermedial – wie der folgende Text aus dem Band „falsche Freunde“ (2009):

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=y2NaLpiHOzU> [05.03.2024].

unterstand	understand
understand	understand
unterstand	understand

teure freundin! wie ich nach langer reise obdach fand, am bahnhof
eher ein unterstand, umgeben von summenden gleisen. wie mich
das lärm der züge erlöst: kaum dass ich höre, was ich schreibe.
kann dich betören, wo ich bleibe? drüben auf dem abstellgleis
steht zwischen schwellen gras – im zweifel grün, ansonsten hard
to grasp. an der bahnsteigkante könnte man auch vorstehen üben.
melde zum beispiel jetzt, auf perron zwei, leichtes dämmern.

Mehrsprachigkeit	Deutsch und Englisch
Performativität	stilles Lesen und lautes <i>Performen</i>
(Inter)Medialität	grafische Darstellung und Prosatext

Diese verschiedenen Perspektiven auf den Text ermöglichen je eigene Verstehens- und (Be-)Deutungsbildungsprozesse. Beim stillen Lesen der grafischen Darstellung, die sich – durch eine weiße Fläche vom Prosatext deutlich abgesetzt – im oberen Teil der Buchseite befindet, bemerkt man die Mehrsprachigkeit womöglich gar nicht, erst beim lauten *Performen*. Ein Buchstabe wird ausgetauscht, damit ändert sich die Lautfolge und mit der Lautfolge die Sprache. Nimmt man das überhaupt wahr? Oder liest man – vor allem in Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – nur das englische „understand“, weil Englisch oft die vertrautere Sprache ist und Deutsch erst danach gelernt wird? Wird das englische „understand“ zu einer Verstehensinsel im deutschsprachigen Text, zu einem „Unterstand“? Vielleicht bedeutet „to understand“ „einen Unterstand“ haben? Sprache als Schutz in einer ansonsten unvertrauten, vielleicht als bedrohlich empfundenen Umgebung? Der Text macht nicht nur über solche möglichen Assoziationsketten sichtbar, wie es uns beim Sprachenlernen mitunter geht – auch ganz konkret, in der grafischen Darstellung wie im Prosatext: Einzelne – hier englische – Wörter werden zu Verstehensinseln, oder bieten sich vielleicht auch nur als Verstehensinseln an, suggerieren Sicherheit im ‚Sprachbad‘, gleiten aber mitunter wieder weg, im ‚Wörter-Meer‘ anderer Sprachen – hier des Deutschen. Der Text fordert seine Leser:innen heraus, sprachliche Zeichen im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen Sprachen wahrzunehmen und (Sprach-) Grenzen gleichzeitig wieder aufzulösen. Mehrsprachigkeit im oben skizzierten Sinne auch verstanden als Mehr-Sprachlichkeit, als Mehrfachbelegung sprachlicher Zeichen – unter/under, stand/stand – Durchlässigkeiten und Übergänge werden wahrnehmbar, sichtbar, hörbar.

Nimmt man den Prosateil des Textes, kommt das Moment des transitorischen dazu – Bahnhöfe als Orte des Wartens, temporäre Aufenthaltsorte, als Unterstände, als Orte von „understand“ und Nichtverstehen, etwa wenn man auf Bahnhöfen in Ländern unterwegs ist, wo man die Sprache(n) nicht kennt. Orte, an denen das Verstehen („understand“) herausgefordert ist („hard to grasp“) – Orte zwischen Hier und Dort, Orte des räumlichen und zeitlichen Übergangs, des Schon und Noch-nicht ... man könnte so fortfahren und sich mit Wolfs Gedicht lange beschäftigen – ganze Vorlesungen, Seminarsitzungen und Unterrichtseinheiten damit füllen.⁹

⁹ Für einen Unterrichtsvorschlag zu Uljana Wolfs Text *dust bunnies* aus *falsche freunde* (2009) unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit siehe Brigitteaths Beitrag *Nicht-einsprachig unterrichten. Uljana Wolfs dust bunnies* (2023).

Dies soll hier nicht geschehen, denn es ist nur die Einleitung in Thema und Band, und eine Einleitung ist ein transitorischer Moment, ein Moment des Übergangs – ein Grenzland, borderland, ein bordering – auch linguistic bordering – oder onboarding – zwischen dem Vorher und dem Band, zwischen dem Einstieg in das Thema und der Auseinandersetzung damit in den einzelnen Beiträgen.

3. BAND UND BEITRÄGE

Der Band möchte dazu einladen, Mehrdeutigkeiten ästhetischer Texte in Kontexten von Mehrsprachigkeiten auszuloten, zu diskutieren und in unterrichtliche Zusammenhänge zu integrieren. Grundlage dazu stellen die Beiträge und Diskussionen aus dem Workshop *Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* dar, den wir auf dem Germanistentag mit dem Titel *Mehrdeutigkeiten 2022* in Paderborn im Themenbereich 3 *Vermittlungs- und bildungsbezogene Zugänge* angeboten haben. Sie wurden für den vorliegenden Band ausgearbeitet. Außerdem konnten weitere Beiträger:innen für den Band gewonnen werden.

Ausgangspunkt für alle Beiträge sind Überlegungen zu Rolle und Relevanz von Aspekten der Mehrdeutigkeit für literaturdidaktische Zusammenhänge. Dabei werden literarische bzw. ästhetische Texte verstanden als vielfach in (aktuellen) komplexen Diskursen vernetzt. Über den ‚Umweg‘ des Poetischen erlauben sie vielfältige Wirklichkeitsbezüge. So stellen ihre Mehrdimensionalität, ihr Perspektivenreichtum und ihre Mehrdeutigkeiten zentrale Ausgangspunkte für die aktuellen literaturdidaktischen Diskussionen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dar. Eine fremd- und zweitsprachliche Diskursfähigkeit (im Alltag), als übergreifende Zielsetzung des Unterrichts formuliert, erfordert einen erfolgreichen Umgang mit Mehrdeutigkeiten. Lernende müssen diesbezüglich unterstützt und für Mehrdeutigkeiten sensibilisiert werden. Dabei ist es oft schwierig, Mehrdeutigkeiten in der Fremd- oder Zweitsprache als solche zu erkennen und nicht als ‚Problem‘ eines sprachlichen Nichtverstehens zu interpretieren. Welche Möglichkeiten es gibt, bei den Lektüren ästhetischer Texte produktiv und sensibilisierend mit Mehrdeutigkeiten umzugehen, wird in den einzelnen Beiträgen im Hinblick auf Theorie und Praxis reflektiert und ausgelotet. Geschärft werden Überlegungen, wie Mehrdeutigkeiten in den Perspektiven Mehrsprachigkeit, Performativität und Medialität – wie sie in den Texten von Lena Gorelik, Cia Rinne und Uljana Wolf sichtbar wurden – relevant werden können. In den Beiträgen werden theoretisch fundierte Überlegungen anhand von Texten – i. S. eines weiten Textbegriffs, der auch audio-visuelle und digitale Formate umfasst – beispielhaft diskutiert und erprobt.

Den Auftakt bildet der Beitrag von **Iris Bäcker** (Vilnius) und **Heike Roll** (Duisburg-Essen), die ein linguistisch informiertes *close reading* zu drei Gedichten bieten, das in konkrete Aufgabenformate überführt und mit ersten Evaluationen aus einem Seminar für Lehramtsstudierende vorgestellt wird. Günter Eichs *Inventur* (1947), Hans Magnus Enzensbergers *nänie auf einen apfel* (1964) und Aras Örens *Plastikkoffer* (1980) werden in ihren spezifischen Mehrdeutigkeiten in den Blick genommen.

Ebenfalls mit Lyrik – hier mit dem Gedicht *Gefunden* (1813) von Johann Wolfgang von Goethe – entwickelt **Benjamin van Well** (Beijing) ein Vorgehen für Lektüren im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, das für die Polyvalenz literarischer Texte sensibilisieren kann. Dafür erarbeitet er zunächst verschiedene Lesarten – denotativ, konnotativ, biografisch – und erweitert das Gedicht um weitere Texte. Die konkreten Fragestellungen auf den Arbeitsblättern im Anhang und die Schreibprodukte von Germanistikstudierenden in einem chinesischen BA-Studiengang machen das Potenzial dieses Vorschlags deutlich.

Nach einer kritischen Einordnung der Vorgaben zu literarischen Texten, die sich im Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2020) finden, zeigt **Anette Schilling** (Okayama), wie die dort fokussierten literaturbezogenen Fertigkeiten um ästhetische Dimensionen literarischer Texte zu ergänzen wären. Literaturtheoretisch reflektiert werden am Beispiel vom Wolfgang Borcherts Kurzprosatext *Das Brot* (1946) Unterrichtsvorschläge präsentiert, die potenzielle Mehrdeutigkeiten berücksichtigen und diskutieren, wie sie etwa von Studierenden in einem Germanistikstudiengang in Japan realisiert wurden.

Almut Hille (Berlin) fragt in ihrem Beitrag nach postmigrantischen Lektüren und entwickelt aus der aktuellen theoretischen Diskussion zum Begriff „postmigrantisch“ verschiedene Facetten von „post“ als Basis für Deutungs- und Wahrnehmungsimpulse. Kommentiert wird das Spiel mit Mehrdeutigkeiten in den Texten *blues in schwarz weiss* (1995) und *grenzenlos und unverschämt* (1995) von May Ayim, *Land in Sicht* (2011) von Deniz Utlu, *Guten Morgen, Güzelim! Geschichten vom Ankommen* (2022) von Sevim Çelik-Lorenzen und *Guten Morgen, du Schöne* (1978) von Maxie Wander. Entsprechend initiierte Lektüren können im Sinne einer ‚offenen Denkhaltung‘ und jenseits von Vereindeutigungen zu einer *Global Citizenship Education* beitragen.

Wie Mehrdeutigkeiten im Medium der *CityCards* bzw. Gratispostkarten (Be-)Deutungen initiieren, untersucht **Camilla Badstübner-Kizik** (Poznań) in ihrem Beitrag. Nach einer fundierten theoretischen Einführung in textlinguistische Perspektiven auf Linguistic Landscapes, i. e. Sprache im öffentlichen Raum, denen sie diese Karten zurechnet, und mit Blick auf deren Multimodalität, führt sie an mehreren Beispielen aus, welches (fremdsprachen-)didaktische Potenzial sich damit verbindet.

Einen Vorschlag, wie Mehrdeutigkeiten mit performativen Verfahren in Kontexten fremdsprachlichen Lernens produktiv gemacht werden können, bietet **Alexandra Hensel** (Göttingen). An Theaterarbeit, insbesondere an Dramapädagogik und den Ansätzen des performativen Lernens, wie es in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurde, orientiert, stellt sie mögliche Verwendungen von zwei Texten vor – die Gretchenszene aus Goethes *Faust I* (1785) und den Dialog *Hör auf damit* von Ronald D. Laing (1978) – und kann zeigen, wie mit performativen Verfahren unterschiedliche Realisierungen möglich werden.

Auch **Narges Roshan** (Berlin) arbeitet in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Performativität und Mehrdeutigkeit aus. Am Beispiel von Bilderbüchern – *Heute bin ich ...* (2012) von Mies van Hout und *Zikade* (2019) von Shaun Tan – schlägt sie ein konkretes Vorgehen für Lehr-Lern-Prozesse in Kontexten von Deutsch als Zweitsprache vor, das mit dem künstlerischen Erzählen als elementarer Praxis sprachlichen Handelns ein gleichzeitig differenziertes und deutungs-offenes Agieren ermöglicht. Dabei setzt sie sich auch mit den Hinweisen des Begleitbandes des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2020) zum mündlichen Erzählen auseinander.

Mit der Analyse von YouTube-Komentaren greifen **Diana Maak** (Berlin) und **Franz Kröber** (Berlin) auf digitale Medien zu, die im Alltag von Jugendlichen selbstverständlich konsumiert bzw. durchaus produktiv rezipiert werden. Mit Rückgriff auf literaturtheoretische Ansätze zu Unbestimmtheits- und Leerstellen können sie in ausgewählten Episoden der Webserie *Druck* (2018) Stellen potenzieller Mehrdeutigkeit ausmachen und die Kommentare kritisch dahingehend analysieren, wie sie darauf reagieren.

Welche Social-Media-ähnlichen digitalen Tools – etwa *padlet*, *StoryboardThat* – für Lehr-Lern-Prozesse im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendet werden können, um für Mehrdeutigkeiten zu sensibilisieren, diskutiert **Lena Uca** (Berlin). Auf der Basis der theoretischen Diskussion zum digitalen Lernen und zu visuellen Medien entwickelt sie mit Rückgriff auf Fotos des Künstler:innenkollektivs *innerfields* Aufgaben, wie Lernende im digitalen Lernraum den Umgang mit Mehrdeutigkeiten erproben können. Dabei kommentiert sie auch Lösungen zu den präsentierten Texten, die Teilnehmende an einem Deutschkurs der Deutsch-Türkischen Universität in Istanbul erarbeitet haben.

Nils Bernstein (Hamburg) und **Martin Kesting** (Hamburg) begründen in ihrem Beitrag theoretisch und zeigen praktisch, wie sie zur Sensibilisierung für Mehrdeutigkeiten in literarischen Texten ihre Lernenden mit sog. Oberflächenübersetzungen arbeiten und selbst Texte schreiben lassen, die dann in Karaoke-Formaten performt werden. Vorlagen für die kreative Schreibarbeit sind das Rocklied *Midlife Crisis* (1992) der Band Faith No More und der Song *Ich hab' keine Lust* (2005) der Band Rammstein, die sich im Text oder auf den Arbeitsblättern im Anhang finden. Nicht zuletzt inspiriert von Ernst Jandl integriert der Beitrag

in die Perspektive der Mehrdeutigkeit die Aspekte Mehrsprachigkeit, Performativität und Medialität.

Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag von **Silke Pasewalck** (Oldenburg), in dem sie ihr Konzept einer *Heritage Literature* vorstellt. Ausgehend von der grundlegenden Herausforderung, wie man mit Blick auf das jüdische Erbe im östlichen Europa sprachliche Bilder für den Verlust finden kann, entwickelt sie konkrete Frageperspektiven und Aufgabenstellungen anhand von Textausschnitten aus Katja Petrowskajas *Vielleicht Esther* (2014) und Olga Tokarczuks *Übungen im Fremdsein* (2021). Beide Texte sind lohnend im Hinblick auf Sprachspiele und Sprachreflexionen, bieten unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit, was sich im Fall von Tokarczuk noch erweitern ließe, indem man Ausschnitte in der Originalsprache dazu nimmt. Gezeigt wird der enge Zusammenhang von sprachlichem, kulturellem und literarischem Lernen.

LITERATUR

- Dembeck, Till / Parr, Rolf (2017): Mehrsprachige Literatur. Zur Einleitung. In: Dembeck, Till / Parr, Rolf (Hrsg.) unter Mitarbeit von Thomas Küpper: Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 9–14.
- Ehlich, Konrad (1987): „so“ – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: Rosengren, Inger (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. Lund: Almqvist & Wiksell, S. 279–298.
- Ewert, Michael (2017): Literatur und Migration. Mehr- und transkulturelle Literatur in deutscher Sprache – ein Laboratorium transnationaler Realitäten. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, S. 41–57.
- Gorelik, Lena (2022/2021): Wer wir sind. 4. Aufl. Berlin: Rowohlt.
- Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021a): Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4, 2021, S. 392–393.
- Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021b): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Huss, Markus / Tidigs, Julia (2015): The Reader as Multilingual Soloist. Linguistic and Medial Transgressions in the Poetry of Cia Rinne. In: Rellstab, Daniel / Siponkoski, Nestori (Hrsg.): Rajojen dynamiikka, Gränsernas dynamik,

- Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik. VAKKI Publications 4, S. 16–24.
- Pasewalck, Silke (2014): „Als lebte ich in einem no man’s land, mit Verlaß auf die Sprache“. Zu Ilma Rakusas Poetik der Mehrsprachigkeit. In: Dembeck, Till / Mein, Georg (Hrsg.): *Philologie und Mehrsprachigkeit*. Heidelberg: Winter, S. 381–400.
- Patrut, Iulia-Karin / Bauer, Matthias (2017): Facetten des Vielfältigen in der Lyrik. Interferenz und interkulturelle Literatur. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 2, 2017, S. 53–72.
- Radaelli, Giulia (2014): Literarische Mehrsprachigkeit. Ein Beschreibungsmodell (und seine Grenzen) am Beispiel von Peter Waterhouses „Das Klangtal“. In: Dembeck, Till / Mein, Georg (Hrsg.): *Philologie und Mehrsprachigkeit*. Heidelberg: Winter, S. 157–182.
- Rath, Brigitte (2023): Nicht-einsprachig unterrichten. Uljana Wolfs *dust bunnies*. In: *ide* 47,1 (= Themenheft übersetzt. Sprachmittlung und Translation im Deutschunterricht. Hrsg. v. Hajnalka Nagy, Johannes Odendahl), S. 44–53.
- Rinne, Cia (2009): *notes for soloists*. Stockholm: OEI editör.
- Rinne, Cia (2017): *notes for soloists*. Berlin: kookbooks.
- Rösch, Heidi (1992): *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Rösch, Heidi (2010): *Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, S. 1571–1577.
- Sakai, Naoki (2009): How Do We Count a Language? Translation and Discontinuity. In: *Translation Studies* 2, 1, S. 71–88.
- Schiedermaier, Simone (2010): „... wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden“. Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 31–38.
- Schmitz-Emans, Monika (2017): *Mehrschriftlichkeit*. In: Dembeck, Till / Parr, Rolf (Hrsg.) unter Mitarbeit von Thomas Küpper: *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 221–232.
- Tidigs, Julia / Huss, Markus (2017): The Noise of Multilingualism: Reader Diversity, Linguistic Borders and Literary Multimodality. In: *Critical Multilingualism Studies* 5,1, S. 208–235.
- Wischmann, Antje / Reinhardt, Michaela (2019): Von der Multilingualität zur Mehr-Sprachlichkeit. In: Wischmann, Antje / Reinhardt, Michaela (Hrsg.): *Multilingualität und Mehr-Sprachlichkeit in der Gegenwartsliteratur*. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach, S. 7–31.
- Wolf, Uljana (2009): *falsche freunde. Gedichte*. Idstein: kookbooks.

LITERARISCHE DINGANORDNUNGEN – AUFLISTEN
UND ZEIGEN IN GEDICHTEN VON ARAS ÖREN,
GÜNTER EICH UND HANS MAGNUS ENZENSBERGER.
EIN LITERATURDIDAKTISCHER VORSCHLAG FÜR DIE
ARBEIT MIT EINEM LYRISCHEN TEXTNETZ

1. EINLEITUNG

Die Mehrdeutigkeit von literarischen Texten erschließt sich beim Lesen insbesondere dann, wenn man die Aufmerksamkeit auch auf ihre sprachliche Verfasstheit, ihre Gemachtheit lenkt. Die Literarizität von Texten, das aus dem russischen Formalismus stammende Konzept „literaturnost“, ist inzwischen auch in den Blick des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gerückt.¹

In das Vorhaben, durch das Lesen von literarischen Texten eine sprachliche ebenso wie literarische Bewusstheit zu fördern, lassen sich die hier vorzustellenden drei Gedichte – *Inventur* von Günter Eich (1947), *nänie auf den apfel* von Hans Magnus Enzensberger (1964) und *Plastikkoffer* von Aras Ören (1980) – in (mindestens) dreierlei Hinsicht einfügen. Zum einen vergegenwärtigen sie prägnante Zeitmomente, die Vor- oder Rückschauen nahelegen oder auch verweigern: die „Stunde Null“ von 1945, die ‚Generalprobe‘ für den Weltuntergang im Kalten Krieg, die große Migration türkischer Arbeitskräfte nach Deutschland von 1961 bis zum Anwerbestopp 1973.² Zum Zweiten versuchen sie eine Bestandsaufnahme des jeweils Gebliebene(n) und verwenden dabei Verfahren des Auflistens und Zeigens, wenn sie nicht sogar so weit gehen, das Zeigen von Dingen umzukehren in ein Zeigen des Zeigens. Und da Listen-Texte *per definitionem* unterbestimmt sind,³ tritt drittens die Sinnbildung der Leser:innen auf den Plan, die die Unbestimmtheitsstellen der Listen-Texte durch Verfahren der Rekontextualisierung (mit Bezug auf die historisch-gesellschaftlichen Kontexte) oder der Neu-

¹ Vgl. u. a. Ewert/Riedner/Schiedermaier (2011), Dobstadt/Riedner (2014), Rösch (2017).

² Es sind Zeitgedichte in dem Sinne, dass sie gegenwärtigen Momenten eine „historische Bedeutsamkeit“ zumessen und sich zeitnah an der „kulturellen Produktion von Historizität“ beteiligen. Vgl. die von Peer Trilcke (2016: 161) vorgeschlagene Bestimmung von „Geschichtsliryk“.

³ Zu der „Kunst des Aufzählens“ in Listen-Texten vgl. grundlegend Mainberger (2003).

kontextualisierung (mit Bezug auf andere Texte und andere gesellschaftliche Erfahrung) zu füllen suchen.

Im ersten Teil des Beitrags werden die in den drei Gedichten jeweils wirksamen Verfahren des Auflistens und Zeigens herausgearbeitet. Die literarische Anordnung der Dinge ist vermittlungsrelevanter Ausgangspunkt für die Entwicklung eines mehrphasig aufgebauten literaturdidaktischen Szenarios, das im zweiten Teil des Beitrags vorgestellt wird.⁴

2. EINE KLEINE REIHE LITERARISCHER DINGANORDNUNGEN ENTLANG PRÄGNANTER ZEITMOMENTE

2.1 *Auftakt (Günter Eich)*

Günter Eich

Inventur

Dies ist meine Mütze,
dies ist mein Mantel,
hier mein Rasierzeug
im Beutel aus Leinen.

Konservenbüchse:
Mein Teller, mein Becher,
ich hab in das Weißblech
den Namen geritzt.

Geritzt hier mit diesem
kostbaren Nagel,
den vor begehrrichen
Augen ich berge.

Im Brotbeutel sind
ein Paar wollene Socken
und einiges, was ich
niemand verrate,

⁴ Eine Anmerkung in eigener Sache: Der vorliegende Beitrag führt verschiedene Argumentationslinien zusammen, die weder ineinander aufgelöst werden können, noch ohne Bezug zueinander sind. Es schien uns daher nicht abwegig, arbeitsteilig vorzugehen, ohne zugleich die Verschiedenheit unseres Stils zum Verschwinden zu bringen. Dass Kapitel 1 (Iris Bäcker) und Kapitel 2 (Heike Roll) eine je eigene Handschrift tragen, tut der Lektüre, so hoffen wir, keinen Abbruch.

so dient es als Kissen
nachts meinem Kopf.
Die Pappe hier liegt
zwischen mir und der Erde.

Die Bleistiftmine
lieb ich am meisten:
Tags schreibt sie mir Verse,
die nachts ich erdacht.

Dies ist mein Notizbuch,
dies meine Zeltbahn,
dies ist mein Handtuch,
dies ist mein Zwirn.

Günter Eichs Gedicht *Inventur* (1947), durch Wolfgang Weyrauch früh erhoben in den Rang eines „Epochengedichts“ (vgl. Vogt 2014), gilt seither als Paradebeispiel des sogenannten Kahlschlags der frühen Nachkriegsliteratur.⁵ In beispielloser Konkretion und Anschaulichkeit bricht es die welthistorische Zäsur des Jahres 1945 herunter auf die „persönliche ‚Stunde Null‘“ (Treichel 2000: 287) eines lyrischen Ichs, das sich in der extremen Lebenssituation der Kriegsgefangenschaft „gewissermaßen am existenziellen Nullpunkt“ (Vogt 2014: 92) angekommen sieht.⁶

Und es tut dies „in sprachlich extrem reduzierter Form, in einer Art von *basic German*“ (Vogt 2014: 88). Da ist zunächst der Verzicht auf die augenfälligsten Merkmale von Lyrik – Reim und bildliche Opulenz –, der den Anschein ungekünstelten Redens erweckt. Das reihende Nennen von bloßen „Dingwörtern“⁷ und der prosanahe Sprechrhythmus tun das Ihre, um die Literarizität des Gedichts übersehen zu lassen. So weit gehen die sieben Vierzeiler allerdings nicht, als Gedicht gänzlich unmerklich bleiben zu wollen. In Variation der anaphorisch

⁵ Die Formel vom „Kahlschlag“ hat Wolfgang Weyrauch 1949 im Nachwort seiner *Sammlung neuer deutscher Geschichten: Tausend Gramm* geprägt: „die Kahlschläger fangen in Sprache, Substanz und Konzeption, [sic!] von vorn an. [...] Die Methode der Bestandsaufnahme. Die Intention der Wahrheit. Beides um den Preis der Poesie.“ (Weyrauch 1989: 179, 181)

⁶ Zugegeben, auf den Schauplatz des Kriegsgefangenenlagers nimmt das Gedicht nicht ausdrücklich Bezug. Jedoch legt der Entstehungs- und Publikationskontext nahe, dass der Wehrmachtssoldat Eich es verfasst hat unter dem Eindruck seiner Internierung in den amerikanischen Gefangenenlagern auf den Rheinwiesen von Sinzig und Remagen im Frühjahr 1945. Erstmals veröffentlichte Eich das Gedicht in der von Hans Werner Richter 1947 herausgegebenen Anthologie *Deine Söhne, Europa. Gedichte deutscher Kriegsgefangener* (Eich 1947), um es sodann in seinen ersten Nachkriegsband *Abgelegene Gebäfte* (Eich 1948: 42f.) aufzunehmen.

⁷ Mit „Dingwörtern“ sind hier Substantive wie „Mantel“, „Mütze“, „Rasierzeug“ gemeint, die schlicht und einfach Dinge bezeichnen und dabei keinerlei „Anmutungsqualität“ (Kiesel 2009: 27) beanspruchen.

wiederkehrenden deiktischen Formel „Dies ist mein(e) ...“ hat Gerhard Kaiser für die wünschbare Lese-Einstellung die geglückte Formulierung gefunden: „Das ist ein Gedicht, das kein Gedicht ist, lies es.“ (Kaiser 2008: 376)

Ein poetischer Minimalismus – so lautet also die erste Bestandsaufnahme, aber nur so, dass sie bei näherem Hinsehen keinen Bestand hat. Gerade in seinem deiktischen Sprechgestus erzielt das Gedicht nach dem Gesetz der umgekehrten Proportionalität durch Minimierung des lyrisch-gestisch Bedeuteten Maximierung des Deutbaren.

Eindeutig bestimmbar ist immerhin der Nullpunkt des Sprechakts, auf den unter dem Gesichtspunkt der Person das Deiktikum „ich“ und unter dem Gesichtspunkt des Ortes das Deiktikum „hier“ verweisen – ersteres als Lemma gleich fünffach vertreten, ergänzt um die neun Possessiv- und zwei Personalpronomen der ersten Person („mein(e)“, „mir“). Zwar bleibt das temporaldeiktische „jetzt“ unausgesprochen, jedoch ist es unverkennbar die Gegenwart, aus der das lyrische Ich spricht⁸ und deren es sich „als einer Gegenwart der elementarsten Dinge [versichert]“ (Treichel 2000: 287). In eben jener „Ich-Jetzt-Hier-Origo“ des Sprechakts manifestiert sich zugleich der Blickpunkt, von dem aus gesehen das Zeigfeld aufgespannt und die Vermessung des durch die wenigen Habseligkeiten konstituierten Handlungsraums vorgenommen wird.

Schon in den deiktischen Formeln der ersten beiden Zeilen, konsequenter noch in der durch und durch anaphorisch konstruierten Schlussstrophe, meldet sich der Impetus der Bestandsaufnahme, der dem Gedicht seinen Titel gibt. Inventarisiert werden die Dinge in den beiden Rahmenstrophen durchgängig ohne adjektivische Attribute, „gleichsam nackt“ (Drügh 2006: 356), wobei sie jeweils am Zeilenende in festgefügtter Konstanz zu stehen kommen. So bringt das äußere Textbild mit den Mitteln der Zeilenbrechung zur Anschauung, wovon der Text lyrisch-gestisch handelt. „Eigenschaften der Dinge ‚zählen‘ schließlich nicht bei einer Inventur, und der Zusammenfall von Ding- [sic!], Satz- und Zeilenende fördert gewiß die solchem Vorhaben nützliche Übersicht.“ (Zenke 1982: 75) Ganze neun Mal zeigt das Possessivpronomen „mein“ wie eine „Beschwörungsformel“ (Arnold-de Simine 2009: 339) die Besitzverhältnisse an. So wird der Bestand nicht nur aufgenommen, sondern als Besitz ausgewiesen, im Falle der Bleistiftmine sogar mit identitätsformativer, subjektstiftender Funktion.

Die überschaubare Habe ist rasch hergezeigt, die Frage von Inklusion und Exklusion des Aufgezählten stellt sich bei einer vollständigen Inventur des Vorhandenen nicht; wohl aber die Frage der Reihenfolge, in der die allesamt in Reichweite befindlichen Dinge aufgelistet werden, und die Frage nach dem Rang, der ihnen gebührt.

⁸ Die Gegenwartsbezogenheit des Sprechens lässt sich auch am Präsens der Verben festmachen, die hier eine temporal-deiktische Funktion haben.

Sortiert nach ihrem Gebrauchszweck, gehören zum Bestand: Kleidungsstücke („Mütze“, „Mantel“, „Socken“), „Handtuch“ und „Rasierzeug“ zur Körperpflege, „Pappe“ und „Zeltbahn“ als Lagerstatt, eine „Konservenbüchse“ als Ess- und Trinkgeschirr, ein „Beutel aus Leinen“ und/oder ein „Brotbeutel“ (zweckentfremdet zur Aufbewahrung von Socken und als Versteck von anderem), „Nagel“ und „Zwirn“ sowie die Schreibutensilien „Bleistiftmine“ und „Notizbuch“. Genannt werden die Dinge nicht streng in dieser Reihenfolge und Gruppierung, teils konfiguriert durch phonologische anstelle von semantischen Äquivalenzen, wie z. B. durch Assonanz bei „Notizbuch“ und „Handtuch“ oder durch Alliteration bei „Zeltbahn“ und „Zwirn“.

Inmitten dieser „Minimalausstattung der Humanität“ (Vogt 2014: 95) ist die Bleistiftmine ein außergewöhnlicher, und – mit Steigerung des Werteakzents – ein außerordentlicher Gegenstand. Außergewöhnlich ist die Bleistiftmine, weil ihr als Subjekt des Notierens Selbsttätigkeit zugebilligt wird. Außerordentlich ist sie, weil die Beschreibung ihrer poetischen Aktivität eine ganze Strophe beansprucht, die zwar in der Reihe der fünf Binnenstrophen an vorletzter Stelle steht, dem Rang nach aber an erster. So gipfelt das Gedicht in einer „wenn auch minimalistischen *Apotheose der Kunst*, genauer: der Dichtung und des Schreibens“ (Vogt 2014: 101, Hervorh. i. O.), bevor es mit einer Antiklimax ausklingt.

Dies ist der Punkt, wo die Präsentation der Dinge umschlägt in die „geradezu emphatische Selbstpräsentation“ des Dichters (Drügh 2006: 365). Wir haben uns bisher die Siebensachen nacheinander vorzeigen lassen und uns dabei in der naiven Illusion gewiegt, in dem Gedicht begegnete uns die unmittelbare Welt des lyrischen Sprechers. Aber was wäre, wenn dieser die Dinge sich und uns nur vor Augen hielte, „um sich selbst im rückwärtigen Schnittpunkt der deiktischen Verweisungslinien zu orten, und zwar als einen Dichter eben jener Dinge, die mehr als nur funktionalen Wert haben“ (Zenke 1982: 81)? Wir kämen zu der desillusionierenden Erkenntnis, dass uns mit diesem Umschlag von Referentialität in Selbstreferentialität eine ganz neue Welt eröffnet wird und zugleich verborgen bleibt. Schien es bisher so, als rührten wir unmittelbar an die ‚Dingwelt‘ des lyrischen Sprechers,⁹ so zeigt sich nun, dass wir an seiner imaginären Welt nur mittelbar teilhaben, da uns der Inhalt des Erdachten, Erdichteten und Notierten vorenthalten bleibt.

An diesen „Versen“ innerhalb der Verse ist wenig ablesbar, aber immerhin dies, dass sie als einziges Nicht-‚Dingwort‘ des Gedichts, zumal im eingeführten

⁹ Versetzen wir uns lesend in die ‚Dingwelt‘ des lyrischen Ichs, so haben Zeigehandlung und Zeigewörter („Dies ist“, „hier [ist]“) dank der imaginierten Präsenz des Gezeigten und Benannten eine ganz bestimmte Richtung, in die sie weisen. Angesprochen ist durch die Zeigehandlung ein imaginäres Gegenüber, dessen Stelle wir in der Gegenwart unserer Vorstellung einnehmen. Vgl. zu diesem „Zeigen im Text“ Krusche (2001).

(fachterminologischen) Sinn der gebundenen Rede, besonders exponiert sind. Sie sind Signal für die wesentliche Selbstreferentialität des Gedichts und von daher dazu angetan, in dem „Leinen“, der „Zeltbahn“ und dem „Zwirn“ Metaphern für die Textartigkeit oder Textilität aufscheinen zu lassen, die einen jeden Text erst zu einem solchen macht.

Doch während das Textgewebe ein lesefreundliches Mittelmaß zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an Dichtigkeit einhält, nehmen die im Gedicht enthaltenen textilen Dinge einen solchen Grad an materieller Dichtigkeit an, dass sie ein Durchsehen auf das wiederum in ihnen Enthaltene verunmöglichen. Die Rede ist von dem „Beutel aus Leinen“, dem „Brotbeutel“ (sofern er mit ersterem nicht identisch ist) und – nimmt man sie als potenzielles Behältnis hinzu – von den „wollene[n] Socken“.

Damit ist der Gesichtspunkt der „doppelten Geste des Zeigens und gleichzeitigen Verbergens“ zur Stelle, den Heinz Drügh durch den Hinweis auf die dichte Textur des vorgezeigten leinenen Beutels namhaft gemacht hat: „Schon in der ersten, vermeintlich so evidenten Strophe wird einer der Gegenstände nur *im Beutel*, d. h. aufbewahrt und zugleich verborgen in einer Textur vorgezeigt.“ (Drügh 2006: 358, Hervorh. i. O.) Dieses „so ostentativ deiktische[] und an Visualität appellierende[] Gedicht“ (Drügh 2006: 357) zeigt zugleich und paradoxerweise, was es nicht zeigt. Dem offen Gezeigten stellt es das entzogen Gezeigte gegenüber und an die Seite: was sich unter der Textur des Leinens bereits verbirgt und was vor „begehrlichen Augen“ eigens zu „berge[n]“ ist. Da sich die Zeigehandlung nicht mit einem stummen Fingerzeig begnügt, sondern in Sprache eingelassen ist, kommt zu der Doppelgeste des Zeigens und gleichzeitigen Verbergens diejenige des Benennens und gleichzeitigen Verschweigens hinzu. Ähnlich wie Rasierzeug, Socken und Nagel gezeigt und zugleich der visuellen Sichtbarkeit entzogen sind, wird „einiges“ genannt und zugleich im Bereich des Ungesagten belassen: „was ich niemand verrate“. Immerhin aber wird mit den Verbergungs- und Schweigestrategien des lyrischen Ichs thematisch, was unthematisch längst im Gange ist und auf der Ebene der Performanz von Anfang an seine Wirkung entfaltet: ein *offenes* Geheimhalten und ein *ausdrückliches* Still-schweigen.

Dies führt zum Kern der Kritik, die sich gegen die vordergründige Gegenwartsbezogenheit und Vergangenheitsblindheit des Gedichts wandte und gelegentlich die „Amnesie“ (Arnold-de Simine 2009: 337) eines Autors mitmeinte, der mit seinen Auftragsarbeiten für den gleichgeschalteten NS-Rundfunk zwar bis an die „Grenze des Sich-Kompromittierens“ (Vieregg 1994: 508) gegangen war, sich aber in den unmittelbaren Nachkriegsjahren an das kollektive Beschweigen eigener und geteilter Schuld hielt und noch als moralische Instanz des literarischen Nonkonformismus der 1950er Jahre einer öffentlichen Stellungnahme zu den persönlichen Verstrickungen und Verantwortlichkeiten entzog.

Ohne die sogenannte Eich-Debatte¹⁰ um Kontinuitäten und Diskontinuitäten in Haltung und Poetologie Eichs nachzeichnen zu wollen, lassen wir uns gerne das Stichwort von der „Stunde Null“ zuspielen, denn als Bild, in dem Anfang und Ende ununterscheidbar zusammenfallen, lädt es dazu ein, Eichs *Inventur* auf die Bedingtheit des hier inszenierten Neuanfang(en)s hin zu lesen.

Unter diesem Gesichtspunkt springt als erstes ins Auge, dass der aus der Prosa der Welt stammende „Buchhaltertitel“ (Kaiser 2008: 373) das Gedicht unter das Zeichen der Diskontinuität setzt und behaupten will, dessen vermeintlich kunstloser „Inventur-Stil“ (Kiesel 2009: 31) rücke von der „Kalligraphie“ (Hocke 1946: 9) der literarischen Tradition ab, um Innovation vom „Punkt Null“ aus zu erzeugen. Aber was als literarischer Neuanfang ausgegeben wird – flankiert von den mit dem Nennen und Ritzen aufgerufenen ‚Urszenen‘ des Redens und Schreibens –, erfährt durch den heimlichen Rekurs auf herkömmliche Kunstmittel eine Relativierung. Im Übrigen liegt eines der gut gehüteten Geheimnisse des Gedichts darin, in seiner lautlichen Faktur ein komplettes Sonett, diese ebenso traditionsreiche wie exquisite Gedichtform, als Variante mitklingen zu lassen.¹¹

In der Rückbesinnung auf die eigene Kunstfertigkeit ertappen wir das lyrische Ich in eben jenem Moment, da es beginnt, sich von dem selbstauferlegten Gebot der welthaften Präsenz im Hier und Jetzt zu lösen und den Blick auf die Vergangenheit, genauer: auf ein Ich mit dichterischer (aber nur mit einer solchen und keiner anderen) Vergangenheit freizugeben, welches sich, angezeigt durch die iterativen Satzadverbialia „nachts“ und „tags“, als ein Ich mit dichterischer Zukunft entwirft. Eben in dieser „neuen (oder erneuerten?) Identitätsfindung“ (Vogt 2014: 95) verrät sich nichts anderes als Wahrung von Kontinuität unter überwiegenden Bedingungen von Diskontinuität.

2.2 *Abgesang (Hans Magnus Enzensberger)*

Hans Magnus Enzensberger

nänie auf den apfel

hier lag der apfel

hier stand der tisch

das war das haus

das war die stadt

hier ruht das land.

¹⁰ Die Eich-Debatte des Jahres 1993 kann hier nicht einmal in Abkürzung dokumentiert werden, vgl. dazu die gesammelten Aufsätze und Rezensionen in Vieregg (1996), außerdem Dutt/Petersdorff (2009).

¹¹ Dass sich in den sieben Strophen ein vierzehnzeiliges „Krypto-Sonett“ (nach der Shakespeare-Variante) verbirgt, hat Jochen Vogt (2014: 98–102, 2016: 157f.) aufgedeckt.

dieser apfel dort
ist die erde
ein schönes gestirn
auf dem es äpfel gab
und esser von äpfeln.

Hans Magnus Enzensberger, der den Literaturbetrieb als „zorniger junger Mann“¹² der deutschen Poesie erstürmt hatte, überrascht in seinem dritten Gedichtband *blindenschrift* (1964) durch eine „neue poetische Nüchternheit“ (Schneider 1988: 510), die man bislang kaum von ihm kannte, die aber umso mehr an die ernüchterte Knappheit von Günter Eichs *Inventur* erinnert. Im Falle des Gedichts *nänie auf den apfel* (Enzensberger 1964: 48) kommt ein deiktischer Sprechgestus hinzu, der eine rein zufällige Ähnlichkeit ausschließt.¹³

Wiederum gibt eine katastrophale Wendung den Anlass zur Bestandsaufnahme. Wiederum werden die letzten Dinge aufgelistet, allerdings weniger in „konkretem, handgreiflichem“ (Karnick 2014: 332) als in endzeitlichem Sinn. Enzensbergers Bestandsaufnahme gilt der Erde, dem Planeten, der Welt, über die die Katastrophe des Untergangs hinweggefeht ist. Auch wenn die Erde als Ganze weiter ihre Bahnen zieht, so ist doch alles Einzelne an ihr verschwunden: Tisch, Haus, Stadt, Land, Äpfel und ihre Bewohner. „Es ist dieselbe Inventurbärde. Aber die Inventur betrifft jetzt Verlorenes.“ (Weber 1965: 98)

Die *Furie des Verschwindens*, so der Titel des Gedichtbandes aus dem Jahr 1980 (Enzensberger 1980), scheint nicht nur den Bestand der Welt, sondern auch den Bestand des Texts erfasst zu haben, der aufs Äußerste verknappt ist: zwei Fünfzeiler ohne Reim, denen zudem Großschreibung und Interpunktion (mit Ausnahme der Punkte am Ende jeder Strophe) abhandengekommen sind. Die erste Strophe reiht parataktisch Hauptsatz an Hauptsatz; fünf Verse über die Abwesenheit von ehemals anwesenden Dingen, von denen die ersten beiden Verse deren ehemaligen Standort („hier lag“, „hier stand“), die nächsten beiden eine zurückgebliebene Leerstelle („das war“) und der abschließende Vers eine letzte Ruhestätte („hier ruht“) bezeichnet.

¹² Urheber dieser vielfach kolportierten Formel ist Alfred Andersch, der in dem achtundzwanzigjährigen Debütanten Enzensberger den „zornige[n] junge[n] Mann“ (Andersch 1999: 16) als Phänotyp der Stunde gesehen hatte.

¹³ Die Ähnlichkeit ist so offensichtlich, dass sie etwa Weber (1965), Hunfeld (1990: 99–103), Hiebel (2006: 440–465), Lampart (2013: 432f.) und Karnick (2014: 336f.) zu vergleichenden Analysen angeregt hat. Im Übrigen hat sich Enzensberger selbst in ein Verhältnis zu Eich gesetzt. Das in *blindenschrift* enthaltene Gedicht *abgelegenes haus* (Enzensberger 1964: 12) ist Günter Eich zugeeignet und spielt auf dessen ersten Nachkriegsband *Abgelegene Gehöfte* (Eich 1948) an.

Die zweite Strophe kreist dann um den Apfel, der bereits im Titel und im Eingangsvers begegnete, schon dort durch den definitiven Artikel näher bestimmt (so als gehöre er wie Stuhl und Tisch zu dem erwartbaren Inventar eines Haushaltes) und nun sogar als unikales Exemplar definiert. Denn identifiziert wird „dieser apfel dort“ gegen alle nächstliegende Evidenz als „die erde“. Und als gelte es, die Selbigkeit von jenem Apfel und der Erde zu bekräftigen, folgt eine Näherbestimmung durch Apposition („ein schönes gestirn“) und attributiven Relativsatz („auf dem es äpfel gab / und esser von äpfeln“). Die Hypotaxe der letzten beiden Verse rückt zwar vom syntaktischen Minimalismus der vorangegangenen Verse ab, schließt aber mittels lexikalischer Rekurrenz den Kreis zum Eingangsbefund und zum Titel.

Was Peter Schneider anhand des *küchenzettels*, des Eingangsgedichts aus der *blindenschrift* (Enzensberger 1964: 7f.) zur Diskretion dieser Poesie angemerkt hat, trifft auch auf die *nänie* zu und korrespondiert mit dem Befund zur kunstvollen Kunstlosigkeit der *Inventur*: „[...] kaum etwas unterscheidet diese Verse noch von Prosa, so diskret ist das Poetische darin geworden, daß es nahezu unkenntlich ist. Noch die Phrasierung des Kurzberichtes in Verszeilen folgt dem Duktus des gewöhnlichen Sprechens.“ (Schneider 1988: 510) Doch es braucht nur einen Perspektivenwechsel, um das Gedicht der Beiläufigkeit zu entreißen. Unerwartet erhebt sich der Blickpunkt in außerweltliche, beinahe göttliche Höhen und gibt dem Stilleben Geschichte – womit, ginge es nach Schneider (1988: 511), die „poetische Form des Prosaischen“ gerechtfertigt wäre.

Der Blick schweift vom Kleinen zum Größeren, vom Inneren ins Äußere, von der näheren Umwelt bis zu jenem Drehpunkt in der „Weltraumferne, aus der die Erde apfelklein erscheint“ (Karnick 2014: 337). Durch die Wendung der Blickrichtung gerät die Erde nicht nur in ihrer optischen Perspektivität, sondern auch in ihrer Vergänglichkeit in den Fokus. Der Fingerzeig „dieser apfel dort“ ist zuallererst Indikator für den anvisierten Gegenstand, aber eben auch Rückverweis auf die Vergangenheit, die uns als Zukunft erst noch bevorsteht. Der Perspektivenwechsel, sekundiert durch den grammatischen Tempuswechsel vom Präteritum ins Präsens und zurück, erfolgt in der Jetztzeit des Augenblicks und lässt die Vergangenheit als vorweggenommene Zukunft erscheinen – und somit die Abwesenheit der Dinge („hier lag der apfel“ – er liegt nicht mehr hier) als künftige Hinterlassenschaft der Erde.

Der *nänie* ist die weltbeschreibende Absicht ebenso wenig abzustreiten wie der *Inventur*. Und doch entziehen sich beide lyrische Sprecher je auf ihre Weise der Welt, deren Bestand es doch aufzunehmen gilt. Wann immer sich Eichs dichtender Kriegsgefangener der ‚irrealisierenden‘ Wirkungskraft seiner Verse überantwortet und somit der Wirklichkeit des Lagers entrückt, verlegt er den ‚Wirklichkeitsakzent‘ in jenes private Sinn-Subuniversum, wo er ganz bei sich

ist.¹⁴ Dagegen erhebt sich Enzensbergers spekulierender ‚Sehepunkt‘ über die Niederungen der Alltagsverhältnisse, indem er zu einer überzeitlichen Weltbetrachtung *sub specie aeternitatis* ansetzt.

Sollte die Welt an ihr Ende gekommen sein, dann bleibt nur der apokalyptische Text, der von ihrem Ende kündigt oder zur Klage über ihren Tod („nänie“) anhebt.¹⁵ Was für den Kündiger der Apokalypse ausgemachte Sache ist, ist für uns immer noch eine aufschiebbare Frage der Zeit, so viele Äpfel der Erkenntnis wir auch gegessen haben mögen. Wo wir erwarten würden, dass der apokalyptische Text die Lücke der Diskontinuität zwischen den beiden Äonen des Nicht-Mehr und Noch-Nicht schließt, versagt er uns die Vorstellung eines wie immer gearteten Neuanfang(en)s. Stattdessen hat er sich längst zu einer Außerhalb befindlichkeit von Raum und Zeit verabschiedet, wo er ohne Welt – und das heißt auch ohne uns als potenzielle Lesende – buchstäblich in der Luft hängt.

2.3 Aufbruch (Aras Ören)

Aras Ören

Plastikkoffer

Zuerst kaufte ich mir einen Koffer auf dem Flohmarkt,
so einen billigen aus Plastik.

Wer weiß, was der schon von der Welt
gesehen und wer den schon geschleppt hat,
erschöpft auf staubiger Landstraße.

Ich packte einen Umschlag mit Fotos,
einen Aktenordner Gedichte, ein paar Bücher,
zwei Hemden, dreimal Unterwäsche, Strümpfe,
Zahnbürste, Rasierzeug und Handtuch hinein.
Zwischen die Wäsche noch ein Sträußchen Lavendel,
die Reise konnte losgehen.

¹⁴ Anders käme der Akt des Lesens (oder Dichtens) nicht zustande als dadurch, dass der Leser von der diesseitigen Welt einschließlich seiner physikalischen Verortung in ihr absieht, damit das Vorgestellte nicht nur Dimensionen einer Realität annimmt, sondern auch zu der einzigen Realität wird, die ihn während des Lesens umgibt. Vgl. dazu Bäcker (2018: 145).

¹⁵ Einen apokalyptischen Ton lassen neben *nänie auf den apfel* die unmittelbar benachbarten Gedichte *countdown* und *nänie auf die liebe* erkennen (Enzensberger 1964: 47, 49), aber auch die Gedichte *purgatorio*, *prähistorie* oder *doomsday* (ebd.: 36, 42, 44).

Jetzt ist mir, als hätte ich einige Dinge vergessen,
und die wären wichtiger gewesen
als Fotos, Gedichte, Bücher, Hemden, Wäsche,
Strümpfe, Zahnbürste, Rasierzeug und Handtuch.

Ich bin immer noch mit dem Plastikkoffer unterwegs,
aber ich bereue es nicht.
Wenn wir immer nur bereuen,
wie können wir da glücklich sein?
Woher dann das Lachen in unserem Gesicht?

Aras Örens *Plastikkoffer* (Ören 1980: 32f.) soll unsere kleine Reihe literarischer Dinganordnungen entlang prägnanter Zeitmomente abschließen. Strukturell ist auf den ersten Blick einsichtig: ein Prosagedicht, bestehend aus acht Sätzen, die das Mindestmaß an syntaktischer Ausstattung variierend überschreiten und schon von daher eine Tendenz zu freiem Fluss statt fester Fügung zeigen. Bildeten bei Eich und Enzensberger die aufgelisteten Dinge rein textbildlich ein kolumnenförmiges Verzeichnis, so sind sie dieses Mal, der Natur des linearen Texts entsprechend, in die fortlaufende Linie der Zeile entlassen. Da aber die Dinge gleich zweimal aufgezählt werden, tritt auch hier Rekurrenz an die Stelle von Kurrenz. Das Prosagedicht gewinnt an Bündigkeit und somit an poetischer Dichte.

Wenn das Aufzählen der Dinge wiederholt wird, dann zeitigt dies nicht bloß eine Rekurrenz von Lexemen, die poesieverdächtig wirkt. Sondern mit der Wiederholung geht auch die temporale Sequenzialisierung des dargestellten Geschehens einher. Mit anderen Worten: Es kommt Narrativität ins Spiel. Bei Eich oder Enzensberger dachte man eher an Stilleben, auf denen die Dinge ihren festen Platz haben (und sei es im Modus der Abwesenheit wie in der *nänie*), bei Ören werden diese in Bewegung gesetzt: „[D]ie Reise konnte losgehen.“ Von dieser ist nur so viel zu erfahren, dass sie an einem gewissen Ort ihren Ausgang nimmt, in zeitlich distinkten Sequenzen erfolgt („[z]uerst“, „jetzt“, „immer noch“) und eine Zustandsveränderung der Dinge ebenso wie ihres Besitzers motiviert.

Unterwegs scheint die Reise eine zeitliche Ausdehnung anzunehmen, welche ein Ankommen unwahrscheinlich, womöglich auch nicht mehr wünschbar erscheinen lässt. Von einer Ankunft am Bestimmungsort oder gar einer Heimkehr ist nicht die Rede, so sehr dies von einer Odyssee zu erwarten wäre.¹⁶ Eben in diesem Innehalten des Reisenden „mitten in der Odyssee“ –

¹⁶ Aras Ören führt in *Plastikkoffer* großes literarisches Gepäck mit sich. Der Titel des Gedichtbandes *Mitten in der Odyssee* (Ören 1980) zitiert das homerische Epos, welches mit den zentralen Themen „Irrfahrt“ und „Heimkehr“ modellbildend für eine Vielzahl literarischer Texte und Genres war.

narratologisch formuliert: in der Abweichung von dem aufgerufenen Sequenzmuster – dürfte die Ereignishaftigkeit liegen, die die uralte Geschichte wieder erzählwürdig macht.

Dargeboten wird diese Geschichte *en miniature* von einem diegetischen Erzähler, der über sich selbst – genauer: über sein früheres und jetziges Ich – als Figur der erzählten Geschichte erzählt. Für dieses Mal bestehen keine Bedenken, Autor, erzählendes Ich und erzähltes Ich identisch zu setzen. Im Gegenteil: Dem Gedicht sind Paratexte wie die Genreangabe „Biographische Notizen“¹⁷ und der einleitende Kommentar¹⁸ beigegeben, die eine autobiografische Lesart befördern. Und auch auktoriale Epitexte¹⁹ tragen dazu bei, dass diese Odyssee autobiografisch lesbar ist.

Nachdem die narrative Grundausrüstung des *Plastikkoffers* inspiziert ist, ist nun vom ‚Wesen der Dinge‘ zu reden. Bei einem Plastikkoffer der billigen Sorte, noch dazu aus zweiter Hand gekauft, erstaunt es nicht, dass er nur die ‚geringen Dinge‘ beinhaltet, mit denen man die Reise überbrücken kann. Zwar zählen für den Reisenden zu den unentbehrlichen Dingen auch noch Fotos (Materialisierung von Erinnerungen), Gedichte und Bücher (Materialisierung einer schriftstellerischen Lebenspraxis), ja sogar ein Lavendelsträußchen (Verdinglichung des Ephemereren), aber die abzählbaren und tatsächlich abgezählten Dinge („zwei Hemden“ und „dreimal Unterwäsche“) summieren sich doch zu einem Verzeichnis mageren Wohlstands.

Aufgezählt werden die Dinge in der Reihenfolge, in der man sie praktischerweise in den Koffer packt, die schweren zuunterst, die leichteren und knitteranfälligen zuoberst. Eben diese Reihenfolge der Dinge dürfte zugleich die Rangfolge ihrer Wertschätzung anzeigen: die geistigen Werte (paradoxiertweise verdinglicht in den schweren Dingen) zuerst, die gegenständlichen Werte zuletzt.

Wenn bei Auswahl und Anordnung der für die Reise bestimmten Dinge keine anderen zentralen Schwerpunktsetzungen zu erkennen sind, so überrascht doch

¹⁷ Der Band *Mitten in der Odyssee* enthält vier Abteilungen, dessen erste „1 – Biographische Notizen“ (Ören 1980: 5–33) *Plastikkoffer* als letztes von dreizehn Gedichten beschließt.

¹⁸ „Seit 1965 hatte ich eine fixe Idee: Ich wollte alle meine Gedichte in einer großen Sammlung vereinigen, die ich ‚Selfname‘ nannte, das heißt etwa ELENDS-CHRONIK. Aber als ich in Berlin selbsthaft geworden war, veröffentlichte ich viele Texte daraus unter anderen Titeln. ‚Selfname‘ enthält Gedichte, die in meine Bücher keinen Eingang fanden. Auch ‚Plastikkoffer‘ ist eines dieser Gedichte. Ich hatte es in meinen Band PRIVATEXIL hineinnehmen wollen, aber der Verlag sortierte es aus. Hier ist es nun.“ (Ören 1980: 32)

¹⁹ Schon früh hat Aras Ören die Zeugenschaft als Beweggrund für sein literarisches Schreiben benannt: „Die Ankunft der Türken. Eine Völkerwanderung, die in Europas Geschichte unvergeßliche Folgen haben wird; meine Teilnahme an dieser Wanderung und zugleich mein Auftreten als ihr Zeuge.“ (Ören 1985: 81)

die nicht geringe Schnittmenge, die Örens Kofferinhalt mit Eichs Inventar gemeinsam hat: „Rasierzeug und Handtuch“ und „Strümpfe“ bzw. „Socken“ (aus der Abteilung „Minimalausstattung der Humanität“) sowie „Gedichte“ bzw. „Verse“ (aus der Abteilung „Materialisierung einer schriftstellerischen Lebenspraxis“). Ergab sich dort aus dem Wenigen das „Bildnis des Dichters als nicht mehr ganz junger Kriegsgefangener“ (Vogt 2014: 96), so liefert Ören das Selbstportrait des Dichters „mitten in der Odyssee“.

Die Dinge kehren – wie bereits angedeutet – im Laufe der Geschichte unter veränderten Kontextbedingungen wieder, jedoch nicht so, dass der Akt des Auspackens erzählt würde, sondern so, dass der Akt des Einpackens erinnernd wiederholt wird. Wenn die Dinge aus dem Gedächtnis ins aktuelle Bewusstsein zurückgeholt werden, eines nach dem anderen in derselben Reihenfolge, so heißt das keineswegs, dass sie als dieselben begegnen, die sie zuvor waren.

Mehrheitlich erfahren sie eine Verknappung, indem sie dieses Mal ‚unverpackt‘, das heißt ohne äußere Hülle („Umschlag“, „Aktenordner“), oder exemplarisch, das heißt ohne Zahlenangabe („ein paar“, „zwei“, „dreimal“), aufgeführt werden. Und allesamt erfahren sie eine Relativierung, denn sie erscheinen nun im Lichte dessen, was durch die seinerzeit getroffene Auswahl abgewählt worden war: „Jetzt ist mir, als hätte ich einige Dinge vergessen, // und die wären wichtiger gewesen [...]“. Aber das Nichtgewählte gewinnt nicht nur in Relation zum Gewählten Relevanz, es macht sich auch als zu konkretisierende Unbestimmtheitsstelle („einige Dinge“) geltend.

Wiederum schwingt im Gesagten das Nichtgesagte mit, sei es, dass im Horizont der aufgelisteten Dinge – zumindest implizit – jene Dinge erscheinen, die *nicht* auf der Liste stehen, aber dort gut und gerne hätten stehen können, sei es, dass die Gesamtbilanz eine unbestimmte Größe enthält: „Aber ich bereue es nicht.“ Die Verschwiegenheit des Sprechens hat *Plastikkoffer* mit seinem Prätext gemein. Nun ist aber die Ähnlichkeit des Nicht(s)sagens hier und dort nicht so groß, als dass nicht die Unähnlichkeit noch größer wäre. Hier ein Bilanzieren, das die von der Vergangenheit herrührenden Verbindlichkeiten in Anschlag bringt, auch wenn der Grund für mögliche Reue und implizierte Schuld dahingestellt bleibt. Dort das Beschweigen der Vergangenheit, mit der Folge, dass die durch den Titel „Inventur“ geweckte Erwartung einer „abwägende[n] Bewertung der Lage nach SOLL und HABEN“ (Weinrich 2012: 178) nicht nur nicht erfüllt wird, sondern auf der Soll-Seite buchstäblich in Nichts ausgeht.

3. „EINIGE DINGE“ ERLESEN – EIN SZENARIO ZUR LEKTÜRE VON ARAS
ÖRENS PLASTIKKOFFER IM HORIZONT DER LITERARISCHEN
DINGANORDNUNGEN BEI GÜNTER EICH UND HANS MAGNUS ENZENSBERGER

Das Anliegen unseres literaturdidaktischen Vorschlags ist es, durch das Lesen von literarischen Texten eine (mehr-)sprachliche ebenso wie literarische Bewusstheit anzuregen und damit den ästhetischen Umgang mit Sprache (so bereits Weinrich 1985: 238)²⁰ in unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte des Deutschen im In- und Ausland einzubinden.

Zur didaktischen Rahmung eines derart eng verzahnten sprachlich-literarischen Lernens berufen wir uns auf drei Ansätze. Da wäre zunächst Heidi Röschs (2021) Zielvorgabe einer „*Language und Literature Awareness*“, die sie für den Deutschunterricht mit heterogenen Regelgruppen²¹ vorschlägt, die aber ebenso gut für zweit- und fremdsprachliche Unterrichtskontexte geltend gemacht werden kann. Rösch vertritt ein kritisches Sprachverständnis,

wobei Sprachwissen nicht auf formales Wissen über Sprachsysteme reduziert wird, sondern auch funktionales Wissen über Sprache(n) in ihren sozialen und kulturellen Handlungsfeldern, gesellschaftliche und politische Dimensionen von Sprache(n) sowie damit verbundene Einstellungen und Überzeugungen umfasst. (Rösch 2021: 17)

Sie plädiert angesichts einer zunehmend durch Migration und Diversität geprägten Gesellschaft dafür, mehrsprachige Ausdrucksformen als notwendige Facette in den bislang monolingual ausgerichteten Literaturunterricht aufzunehmen. Aber auch die Öffnung des literarischen Kanons für Texte, die unterschiedliche Formen poetischer Mehrsprachigkeit als literarisches Gestaltungsmittel einsetzen (u. a. durch Übersetzungen, Wortschöpfungen, Sprachmischungen) ist, so Rösch (2021), überfällig. Eine Vielfalt an mehrsprachigkeitsorientierten Gattungen und Sujets bieten in profilierter Weise die Werke der Preisträgerinnen und Preisträger des Adelbert-von-Chamisso-Preises (1985 bis 2017),²² die aus unserer Sicht als ein Textfundus dienen können.

²⁰ Harald Weinrich (1985) plädiert in seinem Artikel *Von der Langlebigkeit des Sprachunterrichts* für eine Literarisierung des DaF-Unterrichts. Er beruft sich dabei auf Viktor Šklovskij, der 1916 in dem Programmtext des (frühen) russischen Formalismus *Die Kunst als Verfahren* in dem (literarischen) Kunstwerk nicht weniger und nicht mehr als die Summe der in ihm zur Anwendung kommenden künstlerischen Verfahren sieht und somit die Macht des künstlerischen Texts allererst in den Blick rückt.

²¹ Gemeint ist der schulische Regelunterricht des Fachs Deutsch in amtlich deutschsprachigen Regionen.

²² Der Literaturpreis geht auf eine Initiative von Harald Weinrich zurück und wurde von der Robert Bosch Stiftung verliehen; ausgezeichnet wurden auf Deutsch schreibende Autorin-

Das Konzept der „*Literature Awareness*“ lässt sich mit dem bereits 2006 von Claire Kramsch entwickelten Konzept der „symbolischen Kompetenz“ („*symbolic competence*“, Kramsch 2006) verbinden, insofern beide Zugänge ein machtkritisches Sprachverständnis voraussetzen, das Sprache, Kultur und Gesellschaft zusammendenkt.

Schließlich ist die im Kontext rezeptions- und wirkungsästhetischer Theorien bereits vielfach beschriebene Qualität von Literatur als „Medium der Erfahrungsbildung“²³ gerade auch in zweit- und fremdsprachlichen Lehr- und Lernzusammenhängen fruchtbar zu machen, indem man an die unterschiedlichen Lesezugänge und Wissensvoraussetzungen der Lernenden anknüpft. Ein erster Schritt kann darin bestehen, das „Raum-Zeit-Gefüge des Textes“ (Krusche 2001: 83) zu erschließen und damit dessen primäre, sprachlich hergestellte Anschaulichkeit als gemeinsamen Ausgangspunkt für ein Lektüregespräch zu wählen. Entscheidend für ein auf persönliche Erfahrung gerichtetes Lesen ist es jedoch, so Krusche (1985: 418), „die Unbestimmtheitsstellen für den Leser zu sichern“ und als vermittlungsrelevante Textstellen zu identifizieren – so geschehen bei den ausgewählten Gedichten, bei denen wir das literarische Anordnen von Dingen als zentrales Verfahren ausmachen konnten.

Die genannten drei Ansätze lassen sich in einer (pragma-)linguistisch, kulturwissenschaftlich und migrationsgesellschaftlich informierten Literaturdidaktik verorten, wie sie auch Hille/Schiedermaier (2021) für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konzipieren.

Auf dieser Grundlage haben wir ein literaturdidaktisches Szenario für die Arbeit mit einem lyrischen Textnetz entwickelt und in einem Seminar für Lehramtsstudierende erprobt.²⁴ Im Mittelpunkt steht das Gedicht *Plastikkoffer* von Aras Ören, dessen migrationsbezogene Thematik bei angehenden Lehrenden und deren Schüler:innen am ehesten eine Resonanz erzeugen dürfte. Jedoch bilden die Gedichte *Inventur* von Günter Eich und *nänie auf den apfel* von Hans Magnus Enzensberger den intertextuellen Horizont, auf den, je nach Ausrichtung und Themenschwerpunkt des Szenarios, verwiesen werden kann.

nen und Autoren, deren Werk von einem Kulturwechsel geprägt ist. Occhini (2020) zeichnet die Dialektik der Preisgeschichte zwischen Exklusion und Inklusion nach.

²³ Riedner (2010) beleuchtet die Genese des von Krusche (2001) vertretenen Literaturbegriffs, der aus der Sprachtheorie Karl Bühlers heraus eine an der Vorstellungsbildung orientierte pragmatische Literaturdidaktik entwickelt, die über eine am kulturellen Vorwissen der Lesenden ansetzende Hermeneutik hinausreicht.

²⁴ Das Themenfeld „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ ist an der Universität Duisburg-Essen in den Lehramtsstudiengängen sowie auch im Fachmasterstudiengang DaF/DaZ Teil der Ausbildung. Das regelmäßig angebotene Seminar „Literatur im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ verankert „literarische Mehrsprachigkeit“ im germanistischen Lehrangebot (vgl. auch Büttner/Roll 2021).

Aras Ören war 1985 der erste Preisträger des Adelbert-von-Chamisso-Preises. Obgleich er in den Folgejahren vielfach geehrt und ausgezeichnet wurde, umgab ihn im Literatur- und Lehrbetrieb lange der Nimbus eines großen Unbekannten; erst in jüngerer Zeit erfährt sein Werk im Umkreis der Interkulturellen Germanistik mehr Aufmerksamkeit.²⁵ Bei den deutschen Texten handelt es sich um die Texte verschiedener Übersetzerinnen und Übersetzer, ohne dass das türkische ‚Original‘ immer publiziert vorliegt. Die literarischen Übersetzungen enthalten häufig Spuren des Türkischen, die, je nach den Sprachkenntnissen der Lesenden, in das Textverstehen einfließen. Insofern stellt jedes literarische Übersetzen als implizites mehrsprachiges Verfahren eine Form der literarischen Sprachmittlung dar.

Eine Orientierung für ein mögliches literaturdidaktisches Szenario bietet das von Hille/Schiedermair (2021: 237f.) vorgestellte Planungsmodell zur Phasierung von Lektüreprozessen in fünf Teilschritten, das wir um ein performativ ausgerichtetes Element, eine multilinguale Sprachinstallation, ergänzen.

(Schritt 1) Einstieg in den Diskurs

Als Impuls wird den Studierenden der Ausdruck „Koffer“ präsentiert. Mit Hilfe eines Clusters oder einer Mindmap notieren sie zunächst eigene Assoziationen zum Begriff „Koffer“ und tauschen diese dann in Partnerarbeit und im Plenum aus.

(Schritt 2) Begegnung mit dem Text

Die erste Begegnung mit dem Gedicht geschieht im Modus des Hörens. Die Lehrkraft trägt den Text laut vor oder spielt die eingesprochene Version eines/r professionellen Sprechers/Sprecherin ab, die als Konserve über eine Lernplattform längerfristig zur Verfügung stehen kann. Zunächst werden erste Höreindrücke gesammelt, die sich, je nach Vorwissen der Teilnehmenden, schon auf Elemente des Inhalts (zentrale Begriffe) oder der Form (narrative Struktur) und damit auf die sprachlich-ästhetische Qualität des Texts beziehen können. Erst im nächsten Schritt wird der schriftliche Text ausgeteilt, so dass Einzelne das Gedicht in Kleingruppen vorlesen können. Möglich ist auch ein durch die Lehrkraft angeleitetes chorisches Lesen. Entscheidend ist hier die Präsentation bzw. Performanz unterschiedlicher phonetischer und intonatorischer Gestaltungen, die gegebenenfalls aufgenommen und auf der Lernplattform eingestellt werden. Mehr noch als das Vorlesen ermöglicht das Auswendigsprechen des Gedichts eine sinnliche, sehr persönliche Sprech- und Hörerfahrung. Die sich im Spre-

²⁵ 2023 erhielt Ören die Ehrengabe der Deutschen Schillerstiftung von 1859; in der *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik* 13, 2, 2023 würdigen gleich vier Aufsätze Örens Beitrag zur Literatur- und Migrationsgeschichte der Stadt Berlin.

chen vollziehende rhythmische und prosodische Aneignung des Texts lässt sich auch inhaltlich durch den erinnerten Akt des Einpackens motivieren.²⁶

(Schritt 3) Aushandeln von Verstehensoptionen

Eine Auseinandersetzung mit den sprachlich-literarischen Verfahren wird durch (a) lektürelenkende Fragestellungen, (b) sprachvergleichendes Arbeiten und Übersetzen, (c) eine multilinguale Sprachinstallation und (d) generatives Schreiben angeregt. Ausgewählte Äußerungen von Seminarteilnehmenden²⁷ zeigen, dass gerade die in der Gedichtanalyse identifizierten Unbestimmtheitsstellen der Deixis mehrdeutige Lesarten anregen.

(a) *Aufgabe: Zeichnen Sie die Verweisstruktur²⁸ des Gedichts nach: Wie werden Zeit, Raum und Person markiert? Worauf bezieht sich der deiktische Ausdruck „da“?*

- Der deiktische Ausdruck „da“ kann sich auf das gesamte Leben des sprechenden Subjekts an sich beziehen. Das Ich ist vermutlich lange mit dem Plastikkoffer unterwegs und sehnt sich nach einer Bleibe. Doch die Umstände lassen Reue nicht zu, sodass das Ich stark bleiben muss und nicht nach hinten schauen darf. (Stud_1)
- Die Deixis „da“ kann als Textdeixis gedeutet werden, in dem auf die vorangegangene Verbalphrase „immer nur bereuen“ als Zustand rekurriert wird und das lyrische Ich darauf verweisen will, dass Glück den Mut erfordert neue Dinge im Leben zu wagen. (Stud_2)

(b) *Aufgabe: Das Verb „bereuen“ lässt sich als bildungssprachlich einordnen. Finden Sie paraphrasierende Formulierungen oder Synonyme, die das Gemeinte umschreiben. Welche Äquivalente für „bereuen“ werden bei Übersetzungen in andere Sprachen verwendet?*

Das Übersetzen birgt ein hohes sprachreflexives Potenzial und kann die Ausbildung einer „symbolischen Kompetenz“ (Kramsch 2006) insofern unterstützen, als dass Ausdrücke hinterfragt und mit Blick auf verschiedene Bedeutungsdimensionen entfaltet werden. Dies zeigen auch die nachfolgenden Äußerungen zweier Studierender, die die Unterscheidung von „bedauern“ und „bereuen“ herausstellen.

²⁶ Vgl. hierzu auch Stöver-Blahak (2012), deren Studie zur ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Deutsch zeigt, dass das Erarbeiten einer Sprechfassung von Gedichten die persönliche Aneignung unterstützt.

²⁷ Insgesamt haben an dem Seminar 25 Personen teilgenommen, hier wurden einzelne Äußerungen exemplarisch ausgewählt.

²⁸ Vgl. hierzu auch die Arbeiten von Konrad Ehlich zur hohen mentalen Aktivität der Lesenden, die nötig ist, um einen insbesondere durch deiktische Mittel evozierten Vorstellungsräum im Vollzug der Lektüre zu rekonstituieren, beispielsweise bei den Landschaftsbeschreibungen Eichendorffs.

- Das Verb „etwas bereuen“ zu semantisieren ist deshalb schwer, weil das Wort „Reue“ ein Bedauern über eine falsche Handlungsweise ausdrückt, in diesem Kontext jedoch explizit die falsche Herangehensweise nicht bereut wird. Eine Unterstützung des Englischen verbietet sich ebenfalls hier, da es im Englischen keinen Unterschied zwischen Bedauern und Bereuen gibt, sondern beides unter *regret* zusammengefasst wird. (Stud_3)
- „Es“ meint hier ebenfalls das Verlassen des Herkunftslandes und „bereuen“ das Bedauern dieser Handlung. Das Verb „bedauern“ kann ebenfalls zu schwierig sein, sodass die Empfindungen, die zum Bereuen führen könnten, näher beschrieben werden müssten. Beispiele könnten Trauer, Angst, Einsamkeit und Heimweh sein. (Stud_4)

(c) *Aufgabe: Bitte übersetzen Sie das Gedicht in eine Sprache Ihrer Wahl! Reflektieren Sie, welche Begriffe für das Übersetzen herausfordernd sind.*

Die Übersetzung des gesamten Texts lässt sich mit der Inszenierung einer multilingualen Sprachinstallation verbinden.²⁹ Gerade in mehrsprachigen Gruppen ist es wichtig, den Teilnehmer:innen die Wahl der Sprache zu überlassen, um Zuweisungen auf eine Herkunftssprache zu vermeiden. Beim Übersetzen können Begriffe und Strukturen markiert und diskutiert werden, die besondere translatorische Entscheidungen erfordern (z. B. der Konjunktiv „Jetzt ist mir, als hätte ich einige Dinge vergessen“). Dabei können die Studierenden durchaus Übersetzungssapps nutzen, um dann die automatisierten Übersetzungsvorschläge kritisch zu reflektieren. Womöglich entsteht auch eine Diskussion über das Verhältnis von Original und Übersetzung oder über das Konzept von Autorschaft, da im konkreten Fall der Ausgangstext nicht das (unpublizierte) türkischsprachige Gedicht von Aras Ören ist, sondern die Übersetzung von Gisela Kraft.

Bei der Sprachinstallation wird zum Auftakt das Ausgangsgedicht vorgelesen. Im nächsten Schritt liest jede Gruppe – entweder eine Person oder mehrere Personen mit verteilten Textpassagen – die Textversion in der von der Gruppe gewählten Sprache laut vor. Schließlich rezitieren alle gleichzeitig und erzeugen ein mehrsprachiges „Tohuwabohu“. Zuletzt wird nochmals der *Plastikkoffer* in der deutschsprachigen Version gelesen. Über ihre Erfahrungen bei der Organisation und Durchführung der Sprachinstallation reflektieren die Studierenden im Anschluss. Folgende Impulsfragen können den Austausch anregen: Welche Sprachen wurden in der Gruppe ausgewählt? Wie wurde die Mehrsprachigkeit wahrgenommen? Hat sich das Textverständnis durch den Einsatz unterschiedlicher Sprachen verändert?

²⁹ Für Anregungen danken wir Dr. Theresa Heyer, Universität Straßburg, die mit ihren Studierenden regelmäßig Relais-Übersetzungen aus der Fäkäta-Übersetzerwerkstatt aufführt, einer Veranstaltung, die von Andreas F. Kelletat 2007 am Fachbereich für Interkulturelle Germanistik der Universität Mainz/Germersheim ins Leben gerufen wurde.

(d) *Aufgabe: Bitte schreiben Sie das Gedicht „Plastikkoffer“ neu. Versetzen Sie sich in das lyrische Ich. Ersetzen Sie dabei „Koffer“ durch „Tasche“ und „Plastik“ durch ein anderes Material. Welche Gegenstände packen Sie ein? Welche Gefühle sind relevant? Behalten Sie möglichst die syntaktische Struktur des Gedichts bei.*³⁰

Die beiden folgenden Beispiele zeigen, dass die Schreibenden die syntaktische Struktur des lyrischen Texts erfasst haben und produktiv nutzen können, indem sie die Reihe möglicher Reiseutensilien erweitern.

Zuerst kaufte ich mir eine Tasche in einer Secondhand-Boutique,
so eine abgenutzte aus Leder.

Wer weiß, was sie schon von der Welt
gesehen und wer die schon getragen hat
schüchtern auf edlen Prachtstraßen. (Stud_5)

Ich packte ein Portemonnaie mit Fotos,
ein Notenbuch Lieder, ein paar Magazine,
zwei Lippenstifte, drei Gesichtsmasken, Kaugummis
Handcreme, Pfefferminzbonbons und Taschentücher hinein.
Zwischen die Taschentücher noch ein Säckchen Lavendel,
die Reise konnte losgehen. (Stud_6)

(Schritt 4) Auseinandersetzung mit einem Textnetz

Aufgaben: Bitte vergleichen Sie die drei Gedichte von Aras Ören, Günter Eich und Hans Magnus Enzensberger: Welche Diskurse lassen sich erkennen? Sehen Sie Gemeinsamkeiten, Unterschiede? Wie lesen Sie die Auflistung der unterschiedlichen Dinge?

Die Gedichte von Eich, Enzensberger und Ören reflektieren prägnante Zeitmomente der bundesrepublikanischen Geschichte: den Impetus des Neuanfang(en)s im Nachkriegsdeutschland, atomare Aufrüstung und Migration. Zwischen diesen Themenfeldern kann ein diskursiver Bogen geschlagen werden, der immer wieder auf die Frage der (gesellschaftlichen und poetologischen) Positionierung des lyrischen Ichs zusteuert. Aufschlussreich ist hier die literarische Anordnung der „Dinge“, die sowohl anschaulich aus dem Text heraus als auch symbolisch im Sinne von Kramsch gelesen werden kann.

(Schritt 5) Transfer und Reflexion

Ein bewährtes Verfahren, um eine Rückmeldung zu den Seminarinhalten einzuholen, ist das sogenannte „5-Minuten-Papier“. Die Studierenden werden gebeten, wichtige Lektüreindrücke kurz zu formulieren.

³⁰ Vgl. zum generativen Schreiben Belke (2012).

4. ZUSAMMENSCHAU UND AUSBLICK

In Umkehr der chronologischen Reihenfolge stellen wir das Gedicht *Plastikkoffer* (1980) von Aras Ören an den Anfang und in den Mittelpunkt des von uns erprobten literaturdidaktischen Szenarios. Mag der *Plastikkoffer* auch von der billigen Sorte sein, so enthält er doch eine Reihe von Dingen, die als gewichtiges literarisches Gepäck zu deuten sind. Denn es ist ein und dieselbe „Inventurgebärde“ (Weber 1965: 98), die Ören mit Günter Eich und Hans Magnus Enzensberger oder konkreter: mit den lyrischen Sprechern der Gedichte *Inventur* (1947) und *nänie auf den apfel* (1964) verbindet. Unter den Bedingungen von Diskontinuität oder gar im Angesicht des Weltuntergangs versuchen die drei Gedichte eine Bestandsaufnahme des jeweils Gebliebenen und verwenden dabei die für Listen-Texte typischen Verfahren des Auflistens und Zeigens von Dingen.

In dem Maße, in dem sie die jeweils aktuelle Zeiten- oder Schicksalswende nicht bloß vergegenwärtigen, sondern ihre Gegenwart bereits historiographisch deuten, sind sie „Geschichtslyrik“ im Sinne Trilckes (2011) und somit mehr als Stimmungsbilder ihrer Zeit.

Da sich Enzensbergers *nänie* und Örens *Plastikkoffer* nicht nur zu ihrer Zeitgeschichte, sondern auch auch zu Eichs *Inventur* als kanonischem Prätext in ein Verhältnis setzen (lassen), fügen sie sich umso besser in unsere kleine Reihe literarischer Dinganordnungen entlang prägnanter Zeitmomente ein. Die Reihe der drei Gedichte will nicht geschichtsprogressiv verstanden sein, sondern kopräsent – und dies wäre die Idee der Textvernetzung – im Sinne einer gegenseitigen Kontrastierung. So eröffnen *nänie* und *Plastikkoffer* auf ihre je eigene Weise eine neue Perspektive auf die Eichsche Geste des Schlusstrichs.

Aras Ören geht aber noch einen Schritt weiter, indem er sich als Dichter „mitten in der Odyssee“ (Ören 1980) verortet und so den literarischen Horizont für eine wenigstens den Mittelmeerraum einbeziehende Weltliteratur erweitert. Der „Koffer“, ein Ding mit Eigenleben („Wer weiß, was der schon von der Welt // gesehen und wer den schon geschleppt hat“), steht sinnbildlich für die Erfahrung von Migration und wird als Topos für zahlreiche migrationsliterarische Texte fruchtbar.

LITERATUR

- Eich, Günter (1947): *Inventur*. In: Richter, Hans Werner (Hrsg.): *Deine Söhne, Europa. Gedichte deutscher Kriegsgefangener*. München: Nymphenburger Verlagshandlung, S. 17.
- Eich, Günter (1948): *Abgelegene Gehöfte*. Mit vier Holzschnitten von Karl Rössing. Frankfurt/Main: Georg Kurt Schauer.
- Enzensberger, Hans Magnus (1964): *blindenschrift*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Enzensberger, Hans Magnus (1980): *Die Furie des Verschwindens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ören, Aras (1980): *Mitten in der Odyssee*. Gedichte. Aus dem Türkischen von Gisela Kraft. Düsseldorf: Claassen.
- Ören, Aras (1985): *Meine Bindung an Berlin*. In: *Zeitschrift für Kultur-Austausch* 35, 1, 1985, S. 80–81.
- Andersch, Alfred (1999): 1 (in Worten: ein) zorniger junger Mann. In: Wieland, Rainer (Hrsg.): *Der Zorn altert, die Ironie ist*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 13–17.
- Arnold-de Simine, Silke (2009): „Dies ist meine Mütze“ oder: Zum Verhältnis zwischen Worten und Dingen in Günter Eichs „Inventur“. In: Böhn, Andreas / Kittstein, Ulrich / Weiß, Christoph (Hrsg.): *Lyrik im historischen Kontext*. Festschrift für Reiner Wild. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 334–344.
- Bäcker, Iris (2018): *Lesen und Verstehen (Sinnbildung)*. In: Honold, Alexander / Parr, Rolf (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 140–155.
- Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle*. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Büttner, Denise / Roll, Heike (2021): „Zunge: Sprache“. Literarische Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht am Beispiel der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar. In: Hinzmann, Friederike / Storz, Coretta / Hülsmann, Annemarie / Rosner, Ulrike / Dupke, Benjamin (Hrsg.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 85–104.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 19–34.
- Drügh, Heinz J. (2006): *Ästhetik der Beschreibung. Poetische und kulturelle Energie deskriptiver Texte (1700–2000)*. München: Francke.
- Dutt, Carsten / Petersdorff, Dirk von (Hrsg.) (2009): *Günter Eichs Metamorphosen*. Marbacher Symposium aus Anlass des 100. Geburtstages am 1. Februar 2007. Heidelberg: Winter.
- Ehlich, Konrad (1985): *Literarische Landschaft und deiktische Prozedur: Eichendorff*. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): *Sprache und Raum*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 246–261.
- Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2011): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium.
- Hiebel, Hans H. (2006): *Das Spektrum der modernen Poesie. Interpretationen deutschsprachiger Lyrik 1900–2000 im internationalen Kontext der Moderne, 2 (1945–2000)*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hocke, Gustav René (1946): Deutsche Kalligraphie oder Glanz und Elend der modernen Literatur. In: Der Ruf, 15.11.46, S. 9f.
- Hunfeld, Hans (1990): Kriterien literarischer Wertung – aus der Perspektive des Didaktikers. In: Hunfeld, Hans (Hrsg.): Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. München, Berlin: Langenscheidt, S. 92–103.
- Kaiser, Gerhard (2008): Günter Eich: „Inventur“. Poetologie am Nullpunkt. In: Kaiser, Gerhard (Hrsg.): Spätlese. Beiträge zur Theologie, Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Tübingen, Basel: Francke, S. 370–386.
- Karnick, Manfred (2014): Parallelstrukturen und Sinnkontraste: „Dinggedichte“ von Günter Eich, Richard Weiner und Hans Magnus Enzensberger. In: Cölln, Jan / Middeke, Annegret (Hrsg.): Dioskuren, Konkurrenten und Zitierende. Paarkonstellationen in Sprache, Kultur und Literatur. Festschrift für Helmut Göbel und Ludger Grenzmann zum 75. Geburtstag. Göttingen: V&R unipress, S. 331–337.
- Kiesel, Helmuth (2009): Zur Berühmtheit von Eichs *Inventur*. In: Dutt, Carsten / Petersdorff, Dirk von (Hrsg.): Günter Eichs Metamorphosen. Marbacher Symposium aus Anlass des 100. Geburtstages am 1. Februar 2007. Heidelberg: Winter, S. 25–32.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, 90, 2, S. 249–252.
- Krusche, Dietrich (2001): Zeigen im Text. Anschauliche Orientierung in literarischen Modellen von Welt. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lampart, Fabian (2013): Nachkriegsmoderne. Transformationen der deutschsprachigen Lyrik 1945–1960. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Mainberger, Sabine (2003): Die Kunst des Aufzählens. Elemente zu einer Poetik des Enumerativen. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Occhini, Beatrice (2020): Der Adelbert-von-Chamisso-Preis zwischen Inklusion und Exklusion. <https://literaturkritik.de/der-adalbert-von-chamisso-preis-im-spannungsfeld-zwischen-inklusion-und-exklusion,27137.html> [22.02.2024].
- Riedner, Renate (2010): Literatur als Medium der Erfahrungsbildung. In: Ehlich, Konrad / Lambert, Sabine / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Exkursionen in die Fremde – Eine Festschrift für Dietrich Krusche. München: iudicium, S. 127–152.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Rösch, Heidi (2021): Literature und Language Awareness (LitLa). In: Titlbach, Ulrike (Hrsg.): Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens, S. 17–39.
- Schneider, Peter (1988): Hans Magnus Enzensberger: Blindenschrift (1964). In: Estermann, Alfred (Hrsg.): Literaturkritik. Eine Textdokumentation zur Geschichte einer literarischen Gattung. Bd. 7 (1945–1980), Teil 2. Vaduz/Liechtenstein: Topos, S. 509–512.
- Stöver-Blahak, Anke (2012): Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Treichel, Hans-Ulrich (2000): Kein Neuanfang. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): Hundert Gedichte des Jahrhunderts. Mit Interpretationen ausgewählt von Marcel Reich-Ranicki. Frankfurt/Main: Insel, S. 287–289.
- Trilcke, Peer (2016): Geschichtsliteratur. In: Lamping, Dieter (Hrsg.): Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2., erweiterte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 159–164.
- Vieregg, Axel (1994): Günter Eich. In: Steinecke, Hartmut (Hrsg.): Deutsche Dichter des 20. Jahrhunderts. Berlin: Schmidt, S. 507–519.
- Vieregg, Axel (Hrsg.) (1996): „Unsere Sünden sind Maulwürfe“. Die Günter-Eich-Debatte. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Vogt, Jochen (2014): Ein Minimalprogramm der Poesie? Überlegungen, auch didaktischer Art, zu Günter Eichs Epochengedicht *Inventur*. In: Vogt, Jochen: Erinnerung, Schuld und Neubeginn. Deutsche Literatur im Schatten von Weltkrieg und Holocaust. Oxford: Peter Lang, S. 87–110.
- Vogt, Jochen (2016): Einladung zur Literaturwissenschaft. Mit einem Vertiefungsprogramm im Internet. 7. erw. u. aktual. Aufl. Paderborn: Fink.
- Weber, Werner (1965): Hans Magnus Enzensberger. In: Weber, Werner: Tagebuch eines Lesers. Bemerkungen und Aufsätze zur Literatur. Olten u. a.: Walter, S. 93–99.
- Weinrich, Harald (1985): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Weinrich, Harald: Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, S. 221–245.
- Weinrich, Harald (2012): Günter Eichs letzte Habseligkeiten. In: Weinrich, Harald: Über das Haben. 33 Ansichten. München: C. H. Beck, S. 175–178.
- Weyrauch, Wolfgang (1989/1949): Nachwort. In: Weyrauch, Wolfgang (Hrsg.): Tausend Gramm. Ein deutsches Bekenntnis in 30 Geschichten aus dem Jahr 1949. Mit einer Einleitung von Charles Schüddekopf. Überarb. u. erw. Neuausg. Reinbek: Rowohlt, S. 175–183. [Titel der Erstausgabe: Weyrauch, Wolfgang (Hrsg.): (1949) Tausend Gramm. Sammlung deutscher Geschichten. Reinbek: Rowohlt.]
- Zenke, Jürgen (1982): Poetische Ordnung als Ortung des Poeten. In: Hinck, Walter (Hrsg.): Gedichte und Interpretationen. Band 6: Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 72–82.

„IM SCHATTEN SAH ICH/EIN BLÜMCHEN STEHN“
DIDAKTISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU
EINEM TEXTANALYTISCHEN UMGANG MIT LYRISCHER
POLYVALENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AM
BEISPIEL VON GOETHE'S GEDICHT *GEFUNDEN*

1. EINLEITUNG

Eine systematische Beschäftigung mit Mehrdeutigkeit in literarischen Texten kann Fremdsprachenlernenden die Komplexität von Sprache bewusst machen, ihnen Konnotationen sprachlicher Zeichen vor Augen führen. Insbesondere lyrische Texte bieten aufgrund ihrer gattungsspezifischen Eigenschaften, ihrer Tendenz zur Versinnbildlichung, zu einer metaphorisch wie symbolisch verdichteten konzisen Sprache, sprich: zur Polyvalenz sprachlicher Bilder (vgl. Reisinger 2008: 158, Ünal 2010: 157, Radwan 2011: 23) das Potenzial, den Blick für Mehrdeutigkeit zu schärfen.

In diesem Sinne kann eine Schulung der Wahrnehmung lyrischer Polyvalenz als Chance begriffen werden, *symbolic competence* an Fremdsprachenlernende zu vermitteln. In dieser Fähigkeit, auf Wörter in literarischen Texten in ihrer konnotativen Bedeutungsdimension zuzugreifen, Einsicht zu gewinnen in die „Produktion von Komplexität“, eine „Toleranz gegenüber semiotischer Ambiguität“ zu entwickeln, sieht Kramsch (2018: 191ff.) ein wesentliches Kompetenzziel des Fremdsprachenunterrichts.

Dass im Rahmen dieser Studie mit einem Gedicht, mit Goethes *Gefunden* (1813), gearbeitet wird, bedeutet keineswegs, dass das Konzept der *symbolic competence* auf die literarische Gattung der Lyrik eingengt werden sollte. Doch wird davon ausgegangen, dass sich Gedichte, gerade weil sie tendenziell zur Produktion von Mehrdeutigkeit neigen, besonders gut zur Vermittlung von *symbolic competence* eignen, dass sich mit ihnen die Erkenntnis fördern lässt, dass zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite, insbesondere in literarischen Texten, oftmals nur eine vermeintlich festgefügt-äquivalente Verbindung besteht (vgl. Dobstadt 2009: 24).

In dieser Studie wird der Versuch unternommen, Strategien für einen textanalytisch basierten Umgang mit lyrischer Polyvalenz für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Die Studie versteht sich in diesem Sinne als praxeologischer Beitrag zu einer textanalytisch perspektivierten fremdsprachlichen Lyrikdidaktik. Dabei wird, in Orientierung an Hille/Schiedermaier (2021: 30), die Literatur-

wissenschaft – hier: die Lyrikologie als „wissenschaftliche, theoretisch reflektierte Lyrikforschung modernen Zuschnitts“ (Zymner 2016: 32) – als deren Bezugswissenschaft angesehen. Diesem Verständnis folgend nimmt fremdsprachliche Lyrikdidaktik in dieser Studie die Lyrik als Gegenstand fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse in den Blick, greift auf sie mit lyriktheoretisch fundierten Analyseverfahren zu und entwickelt auf dieser Basis Unterrichtskonzepte, die sie in der Unterrichtspraxis erprobt und die sie, mit Blick auf das jeweils anvisierte Kompetenzziel (hier: die Vermittlung von *symbolic competence*), empirisch auf ihre Wirkung erforscht.

Im Folgenden wird Goethes Gedicht *Gefunden*, im Anschluss an eine kurze Begründung der Textauswahl, zunächst im Rahmen einer lyriktheoretisch basierten Sachanalyse einer dreifachen Lektüre unterzogen: einer denotativen, einer konnotativen und einer biografisch perspektivierten. In diesem Rahmen sollen die (potenzielle) Polyvalenz der lyrischen Bilder und der Symbolgehalt der Figurenhandlungen aufgedeckt werden. Anschließend wird der Versuch unternommen, diese dreifache Lektüre für den Fremdsprachenunterricht zu didaktisieren. Grundlage dafür bilden Konzepte fremdsprachlicher Lyrikdidaktik, insbesondere textanalytische Verfahren, die (implizit) Prinzipien des *scaffolding* und des textnahen Lesens folgen. Die Kontextualisierung des Gedichts für die Vorbereitung einer biografischen Lesart erfolgt materialgestützt auf der Basis eines Textnetzes in Orientierung an Vorschlägen von Schiedermaier (2015) und Hille/Schiedermaier (2021). Das Unterrichtskonzept wurde in der Unterrichtspraxis erprobt und für diese Studie empirisch ausgewertet.

Durchgeführt wurde die Unterrichtseinheit zu Goethes *Gefunden* im Frühjahr 2023 in einer 150-minütigen Seminarsitzung mit 12 chinesischen Germanistikstudierenden im 6. Semester des Bachelorstudiums an der Capital Normal University Beijing, Niveaustufe B1. Dementsprechend ist die Unterrichtseinheit mit Blick auf diese Lerngruppe und dieses Sprachniveau entwickelt worden.

2. TEXTAUSWAHL

Gefunden wird im Folgenden zitiert nach Goethe (2010: 20):

Johann Wolfgang von Goethe

Gefunden

Ich ging im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich
Ein Blümchen stehn,
Wie Sterne leuchtend,
Wie Äuglein schön.

Ich wollt es brechen
Da sagt' es fein:
Soll ich zum Welken
Gebrochen sein?

Ich grub's mit allen
Den Würzlein aus,
Zum Garten trug ich's
Am hübschen Haus.

Und pflanzt es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt es immer
Und blüht so fort.

Gefunden wird für diese Studie ausgewählt, weil es zahlreiche Lesarten evoziert. Es eignet sich also, im Sinne des Darstellungsschwerpunktes dieses Beitrags, besonders gut für eine Beschäftigung mit lyrischer Polyvalenz.

Weiterhin ist der Lektüreaufwand für die Studierenden mit Blick auf die (gattungsspezifische) Kürze des Textes gering, und auch in sprachlicher Hinsicht überfordert das Gedicht die Lernenden nicht. Zudem lassen sich über zentrale Themenkomplexe des Gedichts wie Schönheitsempfinden, Liebe, Begehren, Sexualität, soziale Unterschiede und Machtgefälle, auch Lebensweltbezüge herstellen. In der folgenden Sachanalyse werden diese Themenkomplexe, die sich im Rahmen denotativer, konnotativer und biografisch-historischer Lesarten herauskristallisieren, näher beleuchtet.

3. SACHANALYSE

Gefunden ist deutlich von einer narrativen Struktur geprägt. Deshalb wird für die Analyse der Inhaltsebene ein transgenerisches Lyrikanalysemodell von Schönerert/Hühn/Stein (2007) verwendet, das eine strukturierte erzähltheoretisch basierte Sequenzanalyse der Verse ermöglicht. Auf der Basis dieser Analyse wird der Handlungsverlauf, d. h. Figurenhandlungen, zunächst mit Blick auf die Ebene der Denotation nachvollzogen. Anschließend liegt der Fokus der Sequenzanalyse auf der Ebene der Konnotation, d. h. auf einer zweiten symbolischen Lesart der Handlungen.

In einem weiteren Schritt wird der Text dann erneut gelesen, diesmal auf der Folie von Kontextinformationen zu seinem Entstehungshintergrund. Entwickelt wird damit eine dritte, biografische Lesart des Gedichts, in deren Rahmen die (symbolischen) Handlungen, die sich in der lyrischen Textwelt abbilden, mit denen realer Menschen und Ereignisse, auf die der Text (potenziell) referiert, abgeglichen werden. Diese biografische Lesart soll der Plausibilisierung der symbolischen dienen, sie auf der Basis von Kontextinformationen absichern.

Mit der biografischen Lesart stützt sich die Analyse auf Zymners (2009: 12ff.) Theorie zur autorfaktualen Lyrik, der zufolge sich ein lyrisches Aussagesubjekt sowohl als „erfundenes“ als auch als „authentisches Ich [...] artikulieren“ könne. In diesem Sinne könne der empirische Dichter sich „selbst meinen, wenn er ‚Ich‘ schreibt“ (ebd.: 15) und könne sich dabei „authentisch über Faktisches äußern“. Zwar seien Autor:in und lyrische Sprechinstanz nicht gleichzusetzen, da ein/e Autor:in, auch wenn er/sie sich selbst mit dem *Ich* im lyrischen Text meint, immer nur ein Abbild seiner/ihrer selbst erschafft. Das *Ich* bleibt also ein sprachlich erzeugtes Textsubjekt innerhalb der lyrischen Textwelt und ist zudem fragmentarisch, weil es nur aus den Merkmalen besteht, die ihm seitens des lyrischen Textes zugeschrieben werden (vgl. Zymner 2009: 14). Allerdings könnten eben diese Merkmale auf Authentisch-Biografisches verweisen. Um Autorfaktualität in einem lyrischen Text zu belegen und zu plausibilisieren, müssen, soweit möglich, entsprechende historisch-biografische Kontextinformationen rekonstruiert werden.

3.1 Denotative Lesart

Das Gedicht besteht aus fünf Strophen à vier Verszeilen, wobei jede Strophe eine eigene Sequenz darstellt, d. h. kleinste Handlungsschritte innerhalb der lyrischen Textwelt, die in ihrer Gesamtheit zu einem Sequenzmuster zusammentreten, aus denen die dynamische Entwicklung des Handlungsprozesses hervorgeht und aus dem sich der thematisch-situative Bezugsrahmen ergibt, in dem der Text rezipiert wird (vgl. Schönerth/Hühn/Stein 2007: 8).

Eine lyrische Sprechinstanz, ein „Ich“, erzählt im Präteritum von einem Erlebnis: Es erzählt, wie es, ohne bestimmtes Ziel, in einem Wald spazieren ging (Strophe 1/Sequenz 1). Es entdeckte im „Schatten ein Blümchen“ von besonderer Schönheit (Strophe 2/Sequenz 2), wollte es pflücken, doch das „Blümchen“ bat das „Ich“, von seinem Vorhaben abzulassen. Denn werde es gepflückt, so müsse es „welken“ (Strophe 3/Sequenz 3). Daraufhin beschloss das „Ich“, die Blume mit allen ihren „Würzlein“ auszugraben und zum „Garten“ an seinem „Haus“ zu tragen (Strophe 4/Sequenz 4). Dort pflanzte es das „Blümchen, [a]m stillen Ort“, wieder ein. Nun (hier erfolgt ein Wechsel

ins Präsens) wächst und blüht die Blume weiter (Strophe 5/Sequenz 5). Das Bewahren von (natürlicher) Schönheit könnte somit zentrales Thema des Gedichts sein, d. h. der thematisch-situative Bezugsrahmen, in dem Rezipient:innen es (eventuell) lesen.

3.2 Konnotative Lesart

Mit Blick auf die erste Sequenz stellen sich im Rahmen einer konnotativen Lesart der Verse zunächst einige Fragen: Warum geht das „Ich“ ohne bestimmtes Ziel in einem Wald spazieren? Hat es vielleicht Sorgen, eventuell eine Lebenskrise? (Strophe 1/Sequenz 1). In dieser Situation sieht das „Ich“ das „Blümchen“ im „Schatten“ stehen (Strophe 2/Sequenz 2, V. 5). Da das „Blümchen“ „Äuglein“ hat (Strophe 2/Sequenz 2, V. 8) und zudem noch sprechen kann (Strophe 3/Sequenz 3, V. 10), also anthropomorphisiert ist, könnte es auf symbolischer Ebene für einen schönen Menschen stehen, für eine Person, die das „Ich“ während seines Spaziergangs im Wald kennenlernt. Der traditionellen Lesart des *Goethe Wörterbuchs* (Bd. 2: Sp. 797) zufolge könnte das „Blümchen“ als „dichterische[s] Gleichnis für ein junges Mädchen“ verstanden werden, zugleich aber auch auf „Reinheit, Jungfräulichkeit“ verweisen.

Der Bildbereich der Verse sei dabei ein Hinweis auf Erotik: Das Wort „Äuglein“ stehe, laut *Goethe Wörterbuch* (Bd. 1: Sp. 1067f.), „meist in erotischem Zusammenhang“, besonders für „die Augen des Mädchens, der Geliebten“. Das Brechen einer Blume (Strophe 3/Sequenz 3, V. 9) wiederum verweise, so Bormann (1996: 266), auf den damals tabuisierten „geschlechtliche[n] Umgang vor der Ehe“. Es könnte damit den Wunsch des „Ich“ nach sexueller Begegnung versinnbildlichen.

Die Bitte des „Blümchens“, vom „Brechen“ abzusehen (Strophe 3/Sequenz 3, V. 11–12), ließe sich, im Sinne dieser Lesart, als Angst der jungen Frau vor gesellschaftlicher Entehrung deuten. Dass es dem „Ich“ freisteht zu entscheiden, ob es sie „bricht“ oder auf ihre Bitte eingeht und davon absieht, würde im Sinne der symbolischen Lesart auf eine Machtstruktur verweisen: Dass das „Blümchen“ im „Schatten“ steht (Strophe 2/Sequenz 2, V. 5), könnte als Hinweis auf die niedrige gesellschaftliche Stellung der jungen Frau verstanden werden. Das Verhältnis zwischen ihr und dem „Ich“ ist offenbar kein gleichberechtigtes.

Das „Ich“ jedenfalls geht auf die Bitte des „Blümchens“ ein und bricht es nicht (Strophe 4/Sequenz 4, V. 13–14). Dass es die Blume mit nach Hause nimmt (Strophe 4/Sequenz 4, V. 15), könnte auf eine feste Beziehung zwischen beiden verweisen, das Zweigen und Blühen (Strophe 5/Sequenz 5, V. 19–20) auf die Geburt von Kindern.

Das Erhalten von natürlicher Schönheit wäre nach der konnotativen Lesart somit gebunden an eine Wahrung gesellschaftlicher Ehrbarkeit. Das „Welken“ sei, laut Bormann (1996: 266), „ein sehr zurückhaltender Ausdruck für das soziale Schicksal ‚gefallener‘ Frauen im 19. Jh.“.

3.3 Biografische Lesart

Die biografische Lesart basiert im Folgenden auf Kontextinformationen zum Entstehungshintergrund des Gedichts. Überliefert ist der lyrische Text ohne Überschrift als Brief Goethes an seine Frau Christiane von Goethe (1765–1816), geborene Vulpius. Er entstand auf einer Reise in einer Kutsche zwischen Weimar und Ilmenau und ist datiert auf den 26. August 1813. Der Dichter hatte *Gefunden*, wie Eibl ausführt, zur „informellen Silberhochzeit geschaffen, denn im Sommer 1788 hatte Goethe Christiane Vulpius ‚gefunden‘“ (Eibl 2010: 930).

Boyle (2004: 621) zufolge begegneten sich der damals 39-jährige Staatsminister und die 23-jährige Vulpius „[k]urz vor dem 11. Juli“ im Weimarer Park an der Ilm. An diesem Tag vermerkt der Dichter in seinem Ausgabenbuch „Vulpius, Nürnberg“.

Goethe begegnete der jungen Frau in einer schwierigen Phase seines Lebens. Er war gerade aus Italien zurückgekehrt und fand sich in Weimar emotional isoliert und von seiner Umgebung unverstanden. Goethe schreibt:

Aus Italien dem formenreichen war ich in das gestaltlose Deutschland zurückgewiesen, heiteren Himmel mit einem düsteren zu vertauschen; die Freunde, statt mich zu trösten und wieder an sich zu ziehen, brachten mich zu Verzweiflung. Mein Entzücken über entfernteste, kaum bekannte Gegenstände, mein Leiden, meine Klage über das Verlorene schien sie zu beleidigen, ich vermißte jede Teilnahme, niemand verstand meine Sprache. In diesen peinlichen Zustand wußt' ich mich nicht zu finden [...]. (Goethe 1988: 102)

In dieser Situation also begegnete er Christiane Vulpius. Die Beziehung zwischen den beiden begann vermutlich am 12. Juli 1788. Damm (1999: 114) führt hierzu aus: „Das Datum 12. Juli stammt von Christiane und Goethe. Auf diesen Tag datieren sie später den Beginn ihres Liebesbundes. Diesen Tag feiern sie lebenslang als den ihrer Hochzeit.“

Vulpius hatte Goethe einen Tag zuvor mit einer Bittschrift für ihren Bruder August aufgesucht, und der einflussreiche Staatsminister hatte finanzielle Hilfe zugesagt. Die junge Frau stammte aus einer verarmten Beamtenfamilie. Der Vater, Johann Friedrich Vulpius, war zwei Jahre zuvor verstorben. Christiane musste nun für die Familie sorgen und arbeitete vier Tage die Woche in Bertuchs Kunstblumenmanufaktur in Weimar. Daher wurde sie

auch, so Bormann (1996: 264), „das Blumenmädchen“ genannt. Safranski (2013: 349) bezeichnet sie als „Mädchen aus dem Volk“. Boyle (2004: 623) zufolge besaß sie „eine gewisse formale Bildung, die jedoch [...] nicht über eine gewisse Grundbildung hinausging“. Vermutlich, so Boyle, ließ Goethe Christiane Vulpius am 12. Juli in das Haus am Frauenplan kommen, vielleicht unter dem Vorwand, sie anzuhören. Allerdings sei sie „alt genug“ gewesen, „um zu wissen, was er von ihr wollte [...]“. Goethe ließ gewiß seinen unvergleichlichen Charme spielen; Christiane war nicht [...] abgeneigt; und vielleicht gab es sogar damals schon den Keim zu dem, was man Liebe nennt [...].“ Zudem war sie es, Boyle (ebd.) zufolge,

gewöhnt, in einigermaßen kindlichem Vertrauen zu älteren Männern [...] aufzuschauen – zu ihrem Bruder, zu ihrem Vater –, aber als sie mit ihrem Bittgesuch an Goethe herantrat, kann diesen nur für einen Augenblick das stärkste aller Aphrodisiaka erregt haben: das Gefühl der Macht [...].

In den ersten Monaten ging es zwischen Goethe und Vulpius heimlich zu: Sie wurde durch die Hintertür ins Haus hineingelassen (vgl. Safranski 2013: 349). Im Herbst 1789 richtete Goethe für sich und seine Geliebte dann zwei Wohnungen im Jägerhaus am Frauentor an der Marienstraße ein. Hier gebar Christiane im gleichen Jahr den gemeinsamen Sohn August Walther. Goethe, dessen Beziehung Unverständnis in der Weimarer Gesellschaft hervorrief und als anstößig empfunden wurde, heiratete seine Geliebte erst 1806.

Aus diesen Kontextinformationen lässt sich eine biografische Lesart des Gedichts ableiten: Der Spaziergang des „Ich“ durch den Wald ohne konkretes Ziel (Strophe 1/Sequenz 1) könnte als Anspielung auf Goethes emotionale Krise nach seiner Rückkehr aus Italien verstanden werden. Das Finden des „Blümchens“ (Strophe 2/Sequenz 2) ließe sich auf eine erste direkte Begegnung Goethes mit Christiane Vulpius im Weimarer Park an der Ilm beziehen. Dass das „Blümchen“ im „Schatten“ steht, ließe sich deuten als Hinweis auf die gesellschaftlich niedere Herkunft Christianes als Tochter eines verarmten Beamten, auf ihre Stellung als einfache Arbeiterin, auf die schwierigen Lebensverhältnisse, mit denen sie konfrontiert war, zumal auf die finanziellen Probleme, die sie belasteten und aufgrund derer sie Goethe aufsuchte.

Dass sie hier als „Blümchen“ versinnbildlicht ist, könnte zum einen auf den Reiz verweisen, den sie auf Goethes ausübte – der Dichter hatte Vulpius, wie Safranski (2013: 349) ausführt, „mehrfach gezeichnet“, und auf den Bildern wirke sie „selbstbewußt und natürlich. Volles Haar, frei und gelockt fallend“, eine Frau mit einem, wie Boyle (2004: 622) es nennt, „runde[n], frische[n] Gesicht“. Ebenso könnte das „Blümchen“ aber auch als Anspielung auf ihre Tätigkeit als Arbeiterin in einer Kunstblumenmanufaktur verstanden werden, darauf, dass sie „Blumenmädchen“ (vgl. Bormann 1996: 264) genannt wurde.

Das Vorhaben des „Ich“, die Blume zu „brechen“ (Strophe 3/Sequenz 3, V. 9), könnte als sexuelles Begehren Goethes verstanden werden, das Bitten der Blume, sie nicht zu brechen, als Hinweis auf das Machtgefälle zwischen Goethe und Vulpius, das auch Boyle betont: Sie ist ihm im Hinblick auf soziale Stellung und auf Bildung weit unterlegen, auch ist sie viel jünger als er und schaut, Boyle zufolge, zu dem älteren Mann, zumal einem Staatsminister, in „kindlichem Vertrauen“ auf (Boyle 2004: 587). Sie ist nicht in der Position zu fordern, sie muss ihn bitten, ihr die gesellschaftliche Entehrung zu ersparen. Ihre Situation hängt von seiner Gunst ab.

Darin bildet sich auch ein biografisches Muster bei Goethe ab: Körperliche Liebe suchte und erlebte er mit Frauen aus der niedrigeren sozialen Schicht, so schon mit der 24-jährigen Witwe Faustina Antonini, geborene di Giovanni, die er 1787 während seiner Italienreise kennengelernt hatte (vgl. Boyle 2004: 587).

Das Tragen der Blume zum „hübschen Haus“ (Strophe 4/Sequenz 4, V. 15–16) bezöge sich dann auf den Umstand, dass Goethe Vulpius bei sich zu Hause, in seinem Gartenhaus, einquartierte. Der „Garten“, in den das „Blümchen“ eingepflanzt wird (Strophe 5/Sequenz 5, V. 17), verweist womöglich auf Christianes passionierte Arbeit als Gärtnerin (vgl. Bormann 1996: 264). Das Zweigen des „Blümchens“ (Strophe 5/Sequenz 5, V. 19) schließlich stünde metaphorisch für die Geburt des gemeinsamen Sohnes August Walther im Jahr 1789.

4. UNTERRICHTSKONZEPTION

„Literaturwissenschaftliche Analyseverfahren“ sind, wie Zabka (2012: 50) zu Recht zu bedenken gibt, „noch keine Unterrichtsmethoden“. Konzepte für eine Didaktisierung lyrikologischer Analyseverfahren ließen sich aber eventuell aus kompatiblen fremdsprachlich-lyrikdidaktischen Methoden herleiten.

Tatsächlich wird auch in fremdsprachlicher Lyrikdidaktik für einen ersten Zugang zum lyrischen Text, und dabei auch als Ausgangspunkt der Interpretation, oftmals eine Reformulierung des Gedichtinhalts vorgeschlagen. Bernstein (2015: 241) zufolge ließe sich durch das Schreiben einer Inhaltszusammenfassung eine „eigene interpretatorische Konkretisation des subjektiven Lesevorganges“ vorbereiten und damit auch ein erster Zugang zu lyrischer Polyvalenz ebnen.

Reisinger (2008: 240f.) schlägt vor, Fremdsprachenlernende zunächst einzelne Strophen eines Gedichts Verszeile für Verszeile sehr genau und langsam lesen und dabei kommentieren zu lassen, sodass „Interlinearversionen“ entstehen, die für eine Diskussion um die Bedeutungsproduktion des lyrischen Textes herangezogen werden können.

Zu einem solchen genauen Lesen könne auch die Leitfragen-Methodik anleiten. Dabei wird ein Katalog an Fragen erstellt, der den Blick der Fremdsprachlernenden auf zentrale Inhalts- zumal Handlungselemente lenkt. Reisinger (2008: 227) empfiehlt u. a. folgende Fragen an den lyrischen Text zu stellen: „Worum geht es in diesem Gedicht? Wird etwas erzählt? Werden Dinge oder Menschen abgebildet? Drückt ein Ich seine Gedanken und Gefühle aus? Wer wird in dem Gedicht angesprochen? In welcher Absicht erfolgt die Ansprache?“

Auch Ünal (2010: 194) schlägt eine Arbeit mit solchen Leitfragen vor: „Wo kommt die dargestellte Szene vor? Was können Sie zum Ort der Handlung sagen? Wer könnten die Personen sein?“

In den oben skizzierten Verfahren bilden sich implizit zwei methodische Basiskonzepte ab: *scaffolding* und textnahes Lesen. Die Leitfragen-Methode nach Reisinger bildet, einem konstruktivistischen Lernverständnis folgend, ein planvoll-unterstützendes aktivierend-adaptives Gerüst an Hilfestellungen, genauer: an Interpretationshilfen. Die Fragen sollen zur Deutung des Gedichts und zur Sensibilisierung für seine Polyvalenz anleiten (zum *scaffolding* in der Literaturdidaktik DaF vgl. u. a. Koppensteiner/Schwarz 2012: 41f.).

Zugleich wird dabei zu einem textnahen Lesen veranlasst, d. h. zu einem genauen Lesen, bei dem möglichst jedes Detail, jedes einzelne Wort des Gedichts zu beachten ist. Denn um die Fragen zum lyrischen Text beantworten zu können, muss dieser sehr präzise gelesen werden. Zudem ist eine genaue Lektüre auch wesentliche Voraussetzung für eine plausible Rückbindung der Interpretation an das Gedicht. Ein „genaues und intensives Lesen“ fremdsprachlicher lyrischer Texte empfiehlt bereits Kußler (1981: 9). Diskutiert und theoretisch-didaktisch fundiert wird das Verfahren eines genauen, eines textnahen Lesens zuerst in der muttersprachlichen Deutschdidaktik (vgl. v. a. Paefgen 1998: 14–23). Eine Übertragung des Konzepts auf den fremdsprachlich-lyrikdidaktischen Kontext schlägt u. a. van Well (2019: 622) vor.

Scaffolding und textnahes Lesen bilden im Folgenden die methodische Basis für die Didaktisierung des Sequenzanalysemodells von Schönert/Hühn/Stein (2007). Hierfür wird das *scaffold* direkt an den lyrischen Text gelegt. In diesem Unterrichtskonzept ist das Arbeitsblatt bereits entsprechend vorstrukturiert (vgl. Anhang AB 1). Die Lernenden sollen zunächst den Inhalt jeder einzelnen Strophe zusammenfassen, d. h. mit den Operatoren (AB 1, Aufgaben 1–4) soll hier zu einer Reformulierung der denotativen Bedeutung angeleitet werden.

Um zu einer konnotativen Lesart des Gedichts hinzuführen, wird anschließend mit Leitfragen gearbeitet, die in das ‚Gerüst‘ neben dem lyrischen Text ‚eingebaut‘ sind (vgl. Anhang AB 2). Alternativ hierzu könnten die Lernenden solche Leitfragen auch selbst entwickeln.

Das kooperative *Think-Pair-Share*-Verfahren wird als Sozialform gewählt, weil durch den Vergleich der (möglicherweise unterschiedlichen) denotativen und v. a. konnotativen Lesarten in Gruppen und im Plenum eine Vernetzung der Interpretationen erfolgen kann, die die Sichtweise der Lernenden auf den Text, sein symbolisches Potenzial, seine Polyvalenz eventuell noch erweitert. Denn für jede/n Rezipient:in kann der lyrische Text potenziell ganz unterschiedliche, (theoretisch) eine unbegrenzte Anzahl an Bedeutungen produzieren (vgl. Zabka 2005: 43).

Bis zu diesem Punkt folgt die Analyse des Gedichts den Prinzipien eines *textnahen Lesens*. Kontextinformationen werden in diesem Sinne noch nicht in die Textanalyse mit einbezogen. Durch dieses Vorgehen soll verhindert werden, dass der Blick der Lernenden auf den Text selbst verstellt wird. Hille/Schiedermaier (2021: 233) bringen das Problem, das mit einem Zuviel an Kontextwissen einhergehen kann, in Anlehnung an Šlibar (2011: 72ff.), auf den Punkt:

Zu viel Kontextwissen – etwa biografisches Wissen zu AutorInnen, Wissen um literarische Formen und deren Merkmale ohne eine Vertiefung und Funktionalisierung anhand der Texte – kann die Lektüreprozesse stören. Es muss folglich jeweils genau überlegt werden, ob und wie solches Wissen eingeführt und genutzt wird.

Deshalb werden den Studierenden die Kontextinformationen im Rahmen dieser Unterrichtseinheit erst im Anschluss an eine intensive Beschäftigung mit denotativen und konnotativen Lesarten des Gedichts zur Verfügung gestellt. Kontextinformationen sind von großer Relevanz für die Deutungsarbeit, weil sie der Gefahr einer „ungebremste[n] Analogie-Bildung“ entgegenwirken: Sie definieren einen Rahmen, in dem Analogien, in Rückbindung an den lyrischen Text, plausibel gebildet werden können, d. h. sie legen, Klausnitzer (2015: 177) zufolge, „Stopp-Regeln für Bedeutungszuweisungen“ fest und verringern damit das Risiko, „*ungerechtfertigte[r] Anachronismen*“ beim Interpretieren (ebd.: 153, Hervorh. i. O.).

Eine Arbeit mit biografischen Kontextinformationen wird deshalb auch in fremdsprachlicher Lyrikdidaktik häufig gefordert. So meint etwa Kelletat (2014: 65), es solle die Biografie von Autor:innen besprochen werden, sofern sie etwas zum Verständnis eines Gedichts beitragen. Reisinger (2008: 242) fordert, „Hintergrundinformationen“ zu Dichter:innen in die Deutungsarbeit miteinzubeziehen, etwa „steckbriefartige Lebensläufe“ anfertigen zu lassen oder „Zusatztexte [...]“ auszuteilen, um auf diesem Wege eine historisch-biografische „Kontextualisierung“ des lyrischen Textes zu ermöglichen (ebd.: 251). Schiedermaier (2015: 51ff.) schlägt vor, Gedichte in ein „*flexibles Kontextnetz*“ (Hervorh. i. O.) einzubinden, Lernenden also Zusatzmaterial, u. a. biografische Informationen zu Lyriker:innen zur Verfügung zu stellen.

In fremdsprachlicher Lyrikdidaktik werden einige Unterrichtskonzepte entwickelt, die konkret zu einer biografischen Lesart von Gedichten anleiten, wobei auf lyriktheoretische Diskussionen um das Verhältnis zwischen lyrischer Sprechinstanz und Autor:in weitgehend verzichtet wird.¹

Bereits Weber (1992: 27) schlägt vor, Sarah Kirschs Gedicht *Im Sommer* als „autobiographisches Dokument“ zu lesen. Procopan (2009: 212–228) wählt für ihr Unterrichtskonzept zur Behandlung von Hölderlins Lyrik einen „biografische[n] Interpretationsansatz“, in dessen Rahmen sie Fremdsprachenlernenden zeigen möchte, wie in den Gedichten „Wirklichkeitsbezug [...] in ein neues Bedeutungsgefüge transportiert“ werden könne (ebd.: 223). Hierzu müssten „Lebenszeugnisse“ sowie „geistige Strömungen“ (ebd. 214f.) in die Deutungsarbeit einbezogen werden.

An die oben skizzierten Vorüberlegungen wird im Folgenden angeknüpft. Anhand von Kontextinformationen sollen potenzielle biografische Bezüge in Goethes *Gefunden* durch die Fremdsprachenlernenden aufgedeckt werden. Methodisch wird dabei mit einem Textnetz gearbeitet und damit der Vorschlag Schiedermairs (2015: 51) aufgegriffen, der von Hille/Schiedermair (2021: 225f.) weiter ausdifferenziert wird. Hierbei wird ein „Diskursausschnitt zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen“. Dieser erscheint dann als

thematisch organisiertes Textnetz [...], in dem verschiedene sprachliche Äußerungen bzw. Texte angeordnet sind, die sich auf verschiedene Weisen aufeinander beziehen (lassen) und sich so wechselseitig Bedeutungen zuweisen, während ihnen gleichzeitig auch von den LeserInnen (verschiedene) Bedeutungen zugewiesen werden. (ebd.)

Ein solches Textnetz wird im Rahmen dieser Arbeit auf der Grundlage von Sachtexten sowie zeitgenössischen Äußerungen entwickelt, die sich allesamt auf *Gefunden* beziehen (lassen) und eine biografische Lesart des lyrischen Textes ermöglichen. Im Rahmen dieser Kontextualisierung des Gedichts kann sich die (symbolische) Lesart von *Gefunden* verändern bzw. erweitern (vgl. Hille/Schiedermair 2021: 238).

¹ Die Frage nach dem konkreten Verhältnis zwischen lyrischer Sprechinstanz und Autor:in wird in fremdsprachlicher Lyrikdidaktik nur in Ansätzen diskutiert. Radwan (2011: 23) etwa empfiehlt, die „Unterscheidung von Autor und lyrischem Ich“ im fremdsprachlichen Literaturunterricht kurz anzusprechen, führt aber in ihrem Artikel nicht aus, woran sie diese Unterscheidung festmacht. Van Well (2019: 635–638) schlägt vor, in Anlehnung an Zymner (2009: 12), die Möglichkeit *autorfaktualer Lyrik* im germanistischen Fremdsprachenunterricht zu thematisieren. Der Darstellungsschwerpunkt der Studie liegt allerdings nicht primär auf einer biografischen Lesart von Lyrik.

Mit Hilfe der Sachtexte (vgl. Anhang Texte A-D) soll die Analysearbeit am Gedicht vertieft und erweitert werden. Angestrebt wird dabei ein rezeptiv-produktiver Vorgang, bei dem eigene Texte entstehen, die in die Analyse und Interpretation des Gedichts einfließen.

Im Sinne der didaktischen Reduktion muss das Quellenmaterial begrenzt werden. Zugleich gilt es zu vermeiden, dass ein einzelner Text zu starkes Gewicht erlangt und bei den Lernenden (eventuell) der Eindruck erweckt wird, es gäbe nur diese eine ‚richtige‘ Position zu dem Gedicht. Um einer solchen Eindimensionalität von Kontextualisierung vorzubeugen, wird deshalb eine größere Anzahl kurzer Textpassagen aus unterschiedlichen Quellen zusammengestellt.

Einerseits soll nun gewährleistet werden, dass ein möglichst breites Netz an Texten in den Unterricht einfließen kann, um eine fundierte Kontextualisierung des Gedichts zu ermöglichen. Andererseits dürfen die Fremdsprachenlernenden dabei aber nicht durch Textmassen überfordert werden. Deshalb wird für diese Phase des Unterrichts die Sozialform des Gruppenpuzzles gewählt: Es wird in Vierer-Gruppen gearbeitet. Jedes Gruppenmitglied erhält einen eigenen Text zur biografisch-historischen Kontextualisierung des Gedichts (vgl. Anhang Texte A-D). Jedes Gruppenmitglied erarbeitet in Einzelarbeit einen der vier Texte. Anschließend werden die Ergebnisse in den Gruppen zusammengetragen – das AB 3 im Anhang gibt hierfür eine entsprechende Form vor. Schließlich werden die Gruppenergebnisse im Plenum gemeinsam diskutiert und dabei eventuell weiter ergänzt. Durch diese Variante des *Think-Pair-Share*-Verfahrens soll eine möglichst aspektreiche biografisch-historische Kontextualisierung des Gedichts ermöglicht werden.

Für eine Lerngruppe auf dem Niveau B1 sind die Texte A-D weitestgehend verständlich. Unbekannte Wörter können nachgeschlagen werden. Für Lernende auf niedrigerem Kompetenzniveau ließen sich alternativ entsprechende Worterklärungslisten beifügen.

Die Notizen der Lernenden auf den Arbeitsblättern sollen Aufschluss darüber geben, ob bzw. wie das Modell einen Zugang zu der im lyrischen Text angelegten Polyvalenz ebnen konnte. Die Schreibprodukte werden im Folgenden ausgewertet und kommentiert.

5. SCHREIBPRODUKTE DER STUDIERENDEN

Das Gedicht wurde zunächst gemeinsam im Unterricht gelesen. Sprachlich stellte der lyrische Text keine Hürden für die Lerngruppe dar. Anschließend wurden die Aufgaben auf AB 1 kurz im Plenum besprochen und von den Lernenden in Einzelarbeit bearbeitet, dann in Vierergruppen und anschließend im Plenum

verglichen und dabei ggf. um weitere Notizen ergänzt. Ebenso wurde mit AB 2 und 3 verfahren. Der gesamte Unterricht wurde auf Basis der Arbeitsblätter organisiert. Die Interpretationsleistungen der Lerngruppe sollten nicht durch Interventionen der Lehrperson beeinflusst werden, deshalb fungierte diese nur als Moderator.

Betrachtet werden im Folgenden (5.1–5.3) Arbeitsergebnisse einer der drei Vierergruppen, die als repräsentativ für die ganze Lerngruppe gelten können.²

5.1 AB 1: Denotative Lesart

Strophe 1/Sequenz 1: Er geht im Wald spazieren. Er hat keine Ahnung, was er suchen möchte.

Strophe 2/Sequenz 2: Er findet eine schöne Blume.

Strophe 3/Sequenz 3: Er will die Blume pflücken, aber die Blume ist besorgt, dass sie welkt, er will sie nicht zum Welken bringen.

Strophe 4/Sequenz 4: Er gräbt die ganze Blume aus und trägt sie zum Garten.

Strophe 5/Sequenz 5: Er pflanzt sie im Garten ein. Die Blume blüht weiter.

Kommentar: Warum die lyrische Sprechinstanz bei den Studierenden ein „er“ ist, bleibt offen. Die Reformulierung der fünf Strophen bleibt ansonsten nah am Text. Für Strophe 1/Sequenz 1 wird festgestellt, dass das „Ich keine Ahnung“ hat, was es „suchen möchte“. Offenbar wird vermutet, dass es ziellos durch den Wald läuft. Sein Vorhaben, die Blume zu „pflücken“, löse in dieser ein Gefühl der Besorgnis aus (Strophe 3/Sequenz 3). Erkennt wird damit offenbar, dass die Blume mit menschlichen Zügen ausgestattet ist. Damit bewegt sich die Zusammenfassung bereits in Richtung einer konnotativen Lesart.

5.2 AB 2: Konnotative Lesart

Strophe 1/Sequenz 1: Er ist schlecht gelaunt und möchte im Wald entspannen.

Strophe 2/Sequenz 2: Das Blümchen ist eine junge Frau, Blümchen steht symbolisch für Schönheit. Schatten: Ihre Umgebung ist nicht so gut.

Strophe 3/Sequenz 3: Brechen: Er schläft mit dieser Frau.

Strophe 4/Sequenz 4: Haus/Garten: Sie heiraten.

Strophe 5/Sequenz 5: zweigt: Kinder.

² An den hier abgedruckten Schreibprodukten der Studierenden wurden keine Korrekturen vorgenommen. Die Notizen der Studierenden auf den Arbeitsblättern zu den einzelnen Strophen/Sequenzen werden hier unverändert übernommen.

Kommentar: Grund für den ziellosen Spaziergang im Wald könne, so vermuten die Proband:innen, schlechte Laune sein und die Suche nach Entspannung (Strophe 1/Sequenz 1). Das „Blümchen“ verstehen sie, offenbar aufgrund seiner menschlichen Züge, als „junge Frau“, es stehe symbolisch für ihre „Schönheit“. Dass sie im „Schatten“ stehe, verweise darauf, dass ihre „Umgebung [...] nicht so gut“ sei. Was sie mit „Umgebung“ meinen, führen sie allerdings nicht näher aus (Strophe 2/Sequenz 2). Das „Brechen“ verstehen sie im Sinne von „Er schläft mit dieser Frau“. Näher zu prüfen wäre, wie die Studierenden zu dieser (plausiblen) Deutung von „brechen“ gelangt sind. Übersehen wird dabei allerdings, dass „er“ seinen Plan nicht umsetzt, die Blume also nicht „bricht“ (Strophe 3/Sequenz 3). Dass „er“ sie zum „Haus“ trägt und sie im „Garten“ einpflanzt, wird als „heiraten“ gedeutet (Strophe 4/Sequenz 4), das Zweigen der Blume als die Geburt von Kindern (Strophe 5/Sequenz 5).

5.3 AB 3: Biografische Lesart

Strophe 1/Sequenz 1: Goethes persönliche Krise, Verzweiflung.

Strophe 2/Sequenz 2: Im Schatten: Christiane ist arm, Eltern gestorben, sie sorgt für Familie. Blümchen: Christiane wird Blumenmädchen genannt, arbeitet in Werkstatt für künstliche Blumen. Sie ist schön.

Strophe 3/Sequenz 3: brechen: zuerst nicht heiraten.

Strophe 4/Sequenz 4: hübschen Haus: Sie lebt in Goethes Gartenhaus.

Strophe 5/Sequenz 5: zweigt: 1789, Sohn August Walther geboren.

Kommentar: Strophe 1/Sequenz 1 wird auf eine „persönliche Krise“ Goethes bezogen, auf seine „Verzweiflung“. Der Kontext – seine Rückkehr aus Italien – bleibt dabei unerwähnt (Strophe 1/Sequenz 1). Der „Schatten“ wird als Hinweis auf Christianes soziale Herkunft interpretiert, auf ihre Armut, den Verlust der Eltern. Die Assoziation Christianes mit einer Blume wird darauf bezogen, dass sie aufgrund ihrer Arbeit in der Kunstblumenfabrik „Blumenmädchen“ genannt wurde (Strophe 2/Sequenz 2). Unklar bleibt, warum das Brechen der Blume für „zuerst nicht heiraten“ stehen soll (Strophe 3/Sequenz 3). Die Studierenden könnten damit meinen, dass die gesellschaftliche Stellung von Vulpius aufgrund dieser Beziehung zu Goethe in Frage stand. Das „hübsche Haus“ wird als Hinweis auf Christianes Einquartierung in „Goethes Gartenhaus“ verstanden (Strophe 4/Sequenz 4). Das Zweigen des Blümchens verweise auf die Geburt des Sohnes August Walther 1789 (Strophe 5/Sequenz 5). Unklar bleibt, ob die ProbandInnen in dem lyrischen Text einfach nur potenzielle Hinweise auf biografische Zusammenhänge abgebildet sehen oder die lyrische Sprechinstanz mit Goethe und das „Blümchen“ mit Vulpius gleichsetzen.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Das oben entwickelte lyriktheoretisch fundierte textanalytisch perspektivierte Unterrichtskonzept sollte, über drei Lesarten von *Gefunden*, einen Zugang zu lyrischer Polyvalenz ebnen und den Fremdsprachenlernenden in diesem Zusammenhang die Ambiguität und Komplexität von Sprache bewusst machen. Es sollte den Studierenden, im Sinne der einleitend skizzierten Überlegungen von Kramsch (2018: 191ff.), *symbolic competence* vermitteln, ihnen die Arbitrarität sprachlicher Zeichen vor Augen führen und damit zeigen, dass es unterschiedliche kontextspezifische Aspekte von Bedeutung gibt, dass Ausdrucks- und Inhaltsseite eben nicht allein in festgefügt-äquivalenter Verbindung stehen. Die im Unterricht entstandenen Texte geben Aufschluss darüber, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Beschäftigung mit dem Gedicht, durch das textnahe Lesen entlang eines *scaffold*, über eine rein denotative Lektüre von *Gefunden* hinausgehen, dass sie Einblicke gewinnen in konnotative Lesarten des lyrischen Textes und dass sie diese auch durch biografisches Kontextwissen erweitern. Das methodische Konzept ließe sich in kommenden Unterrichtssequenzen weiter optimieren.

Insbesondere mit Blick auf die biografische Lesart der Strophen wäre noch auf die entsprechenden Quellen zu verweisen, die hierbei, im Rahmen des Textnetzverfahrens, herangezogen wurden.

So könnten die Studierenden im nächsten Schritt, auf Grundlage ihrer Notizen, einen Aufsatz zu *Gefunden* schreiben, in dem sie ihre Lesarten weiter ausformulieren und die Interpretationen mit Angaben zu Verszeilen und Zitaten aus den Quellentexten belegen. Auch das Wissen über literaturwissenschaftliche Fachterminologien ließe sich noch erweitern. Damit könnte den Lernenden eine Sprache an die Hand gegeben werden, mit der sich lyrische Polyvalenz präzise beschreiben ließe. Angeknüpft werden könnte dabei an den Begriff „Symbol“, der den Lernenden, wie die Inhaltsanalyse gezeigt hat, bereits geläufig ist.

Ein Aufsatz könnte dann aber auch noch weitere Lesarten in den Blick nehmen, die der lyrische Text evoziert. So ließen sich z. B. die Machtposition des männlichen lyrischen Sprechers über die als (schwaches) „Blümchen“ versinnbildlichte Frau im Rahmen einer gendersensiblen Lektüre des Gedichts weiter diskutieren und auf dieser Grundlage weitere Textnetze spannen, die eine Diskussion über gesellschaftliche Rollenbilder und Wertevorstellungen des 18./19. Jahrhunderts eröffnen (Anregungen finden sich bei Hille/Schiedermaier 2021: 213f.). In diesem Zusammenhang könnte *Gefunden* auch mit weiteren thematisch-motivisch ähnlichen Gedichten Goethes verglichen werden, etwa mit *Im Vorübergehen* (aus der Sammlung von 1827) oder dem *Heidenröslein* (Erstdruck 1773).

Das textanalytisch ausgerichtete Unterrichtsmodell ließe sich zudem für eine Vermittlung „literaturwissenschaftlicher Kompetenzen“ (Dobstadt 2009: 23) in Seminaren internationaler Germanistiken erweitern. Dazu müssten die lyriktheoretisch basierten Verfahren durch die Lernenden reflektiert in Anwendung auf den lyrischen Gegenstand gebracht werden. Entsprechend müssten dann weitere informierende Texte zu Lyriktheorien von Schönert/Hühn/Stein (2007) und Zymner (2009) in den Unterricht eingebracht werden. In diesem Rahmen ließe sich eine Unterscheidung zwischen lyrischer Sprechinstanz und Autor:in diskutieren.

Letztlich könnte mit einem solchen stärker literaturwissenschaftlich basierten Vorgehen auch auf eine Forderung von Hille/Schiedermaier (2021: 31) nach einer verstärkten Vermittlung „literaturwissenschaftliche[r] Kenntnisse bzw. philologische[n] Handlungswissen[s]“ an künftige DaF-Lehrkräfte reagiert werden. Einer DaF-Lehrenden-Ausbildung ließen sich damit – auch in China – neue Impulse verleihen.

LITERATUR

- Bernstein, Nils (2015): Mit anderen Augen. Lyrik im DaF-Unterricht als Mittlerin zwischen Sprache und Kultur. 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: Lang, S. 231–249.
- Bormann, Alexander von (1996): Gefunden. In: Witte, Bernd / Buck, Theo / Dahnke, Hans-Dietrich / Otto, Regine / Schmidt, Peter (Hrsg.): Goethe-Handbuch in vier Bänden. Bd. 1: Gedichte. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 264–267.
- Boyle, Nicholas (2004): Goethe. Der Dichter in seiner Zeit. Aus dem Englischen übersetzt von Holger Fliessbach. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel.
- Damm, Sigrid (1999/ED 1998): Christiane und Goethe. Eine Recherche. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel.
- 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.
- Eibl, Karl (2010): Kommentar. In: Goethe, Johann Wolfgang. Gedichte 1800–1832. Hrsg. von Karl Eibl. Entspricht Band 2 der Edition Johann Wolfgang Goethe (1988): Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Frank-

- furt/Main: Suhrkamp, Insel (= Bibliothek deutscher Klassiker 44). Berlin: Deutscher Klassiker Verlag, S. 873–1382.
- Goethe, Johann Wolfgang (2010): *Gefunden*. In: Goethe, Johann Wolfgang: Gedichte 1800–1832. Hrsg. von Karl Eibl. Entspricht Band 2 der Edition Johann Wolfgang Goethe (1988): Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Frankfurt/Main: Suhrkamp, Insel (= Bibliothek deutscher Klassiker 44). Berlin: Deutscher Klassiker Verlag, S. 20.
- Goethe-Wörterbuch (2023): Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23, <https://www.woerterbuchnetz.de/GWB> [21.02.2023].
- Goethe, Johann Wolfgang von (1988): Werke. Hrsg. von Erich Trunz (= Hamburger Ausgabe), Bd. 13. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kelletat, F. Andreas (2014): Aus allen Sprachen in alle Sprachen. Das Übersetzen von Gedichten im Zeitalter der Globalisierung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 40, S. 52–72.
- Klausnitzer, Ralf (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Wieser, Dorothee u. a. (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 151–181.
- Koppensteiner, Jürgen / Schwarz, Eveline (2012): Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Komplett überarb. und akt. Neuaufl. Wien: Praesens.
- 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.
- Kußler, Rainer (1981): Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Hueber.
- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. Sechs Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen / Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–23.
- Procopan, Norina (2009): Schriftstellerbiografie als Ausstellungsthema: der biografische Interpretationsansatz im handlungsorientierten Unterricht. In: Hölderlin-Jahrbuch 36/2008–2009. Tübingen, Eggingen: Edition Isele, S. 212–228.
- Radwan, Suzan (2011): Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 44, S. 22–27.

- Reisinger, Anja (2008): Landeskunde und Lyrik. Vom Sonderfall Lyrik zum landeskundlichen Lernen mit Gedichten. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Safranski, Rüdiger (2013): Goethe. Kunstwerk des Lebens. Biographie. München: Hanser.
- Schiedermaier, Simone (2015): Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Dobstadt, Michael / Dvorecky, Michal / Mandl, Eva / Navas de Pereira, Grauben / Riedner, Renate (Hrsg.): Kultur, Literatur und Landeskunde. Bozen: Bozen-Bolzano University Press, S. 47–58. <https://www.idt-2013.it/tagungsband/> [17.06.2024].
- Schönert, Jörg / Hühn, Peter / Stein, Malte (2007): Lyrik und Narratologie: Text-Analyse zu deutschsprachigen Gedichten vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Šlibar, Neva (2011): Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht. Ljubljana: Universität Ljubljana, Philosophische Fakultät.
- Ünal, D. Çiğdem (2010): Die Arbeit mit lyrischen Texten. In: Ünal, D. Çiğdem (Hrsg.): Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, S. 156–210.
- Weber, Hans (1992): Erkundungsgänge durch drei Gedichte. Landeskunde mit Literatur. In: Fremdsprache Deutsch 06/1992, S. 25–31.
- Well, Benjamin van (2019): Lyrik im germanistischen Fremdsprachenunterricht – Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells zum Aufbau von „symbolic competence“. In: Info DaF 46 (5), S. 618–649.
- Zabka, Thomas (2012): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 35–52.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer.
- Zymner, Rüdiger (2009): Lyrik: Umriss und Begriff. Paderborn: Mentis.
- Zymner, Rüdiger (2016): Theorien der Lyrik seit dem 18. Jahrhundert. In: Lamping, Dieter (Hrsg.): Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2., erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 23–36.

Arbeitsblatt 1

1. Fassen Sie in Einzelarbeit den Inhalt jeder Strophe von Goethes Gedicht *Gefunden* mit eigenen Worten zusammen. Schreiben Sie Ihre Inhaltszusammenfassung in die Kästchen neben den Strophen.
2. Arbeiten Sie in Gruppen. Präsentieren Sie Ihre Inhaltszusammenfassung Ihren Gruppenmitgliedern.
3. Prüfen Sie, ob Ihre Gruppenmitglieder ihre Inhaltszusammenfassungen an das Gedicht zurückgebunden haben.
4. Bereiten Sie in Ihrer Gruppe eine gemeinsame Präsentation Ihrer Inhaltszusammenfassungen für das Plenum vor.

J. W. Goethe: Gefunden	Inhaltszusammenfassung der Strophen
Ich ging im Walde So für mich hin, Und nichts zu suchen, Das war mein Sinn.	
Im Schatten sah ich Ein Blümchen stehn, Wie Sterne leuchtend, Wie Äuglein schön.	
Ich wollt es brechen Da sagt' es fein: Soll ich zum Welken Gebrochen sein?	
Ich grub's mit allen Den Würzlein aus, Zum Garten trug ich's Am hübschen Haus.	
Und pflanzte es wieder Am stillen Ort; Nun zweigt es immer Und blüht so fort.	

Arbeitsblatt 2

1. Lesen Sie Goethes Gedicht *Gefunden* in seiner (potenziell) symbolischen Bedeutung. Beantworten Sie dazu in Einzelarbeit die Fragen zu den Strophen. Schreiben Sie Ihre Antworten rechts in die Kästchen.
2. Arbeiten Sie in Gruppen. Präsentieren Sie Ihre Antworten auf die Fragen Ihren Gruppenmitgliedern und ergänzen Sie, wenn nötig, Ihre Ergebnisse.
3. Prüfen Sie, ob Ihre Gruppenmitglieder ihre Antworten an das Gedicht zurückgebunden haben.
4. Bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation Ihrer Gruppenergebnisse für das Plenum vor.

J. W. Goethe: Gefunden	Fragen zum Gedicht	Antworten
Ich ging im Walde So für mich hin, Und nichts zu suchen, Das war mein Sinn.	Welche Gründe könnte es dafür geben, dass das Ich im Wald ohne bestimmtes Ziel spazieren geht?	
Im Schatten sah ich Ein Blümchen stehn, Wie Sterne leuchtend, Wie Äuglein schön.	Wofür könnte das „Blümchen“ symbolisch stehen? Was könnte es bedeuten, dass das Blümchen im „Schatten“ steht?	
Ich wollt es brechen Da sagt' es fein: Soll ich zum Welken Gebrochen sein?	Wofür steht das Brechen einer Blume symbolisch? Was könnte mit dem „Welken“ gemeint sein?	
Ich grub's mit allen Den Würzlein aus, Zum Garten trug ich's Am hübschen Haus.	Was könnte es bedeuten, dass das „Ich“ das Blümchen mit nach Hause nimmt?	
Und pflanzt es wieder Am stillen Ort; Nun zweigt es immer Und blüht so fort.	Wofür könnte das Zweigen des Blümchens metaphorisch stehen?	

Arbeitsblatt 3

1. Arbeiten Sie in Vierergruppen. Jedes Gruppenmitglied liest einen der Texte A-D zu den biographischen Hintergrundinformationen zu Goethes Gedicht *Gefunden*.
2. Ordnen Sie die biographischen Informationen zu Goethes Gedicht *Gefunden* soweit möglich den Strophen des Gedichts zu.
3. Tauschen Sie Ihre Ergebnisse in Ihrer Vierergruppe aus und bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation für das Plenum vor.

J. W. Goethe: Gefunden	Biographische Informationen
Ich ging im Walde So für mich hin, Und nichts zu suchen, Das war mein Sinn.	
Im Schatten sah ich Ein Blümchen stehn, Wie Sterne leuchtend, Wie Äuglein schön.	
Ich wollt es brechen Da sagt' es fein: Soll ich zum Welken Gebrochen sein?	
Ich grub's mit allen Den Würzlein aus, Zum Garten trug ich's Am hübschen Haus.	
Und pflanzte es wieder Am stillen Ort; Nun zweigt es immer Und blüht so fort.	

Arbeitsblatt 4

Text A

1. Lesen Sie den folgenden Text zum biographischen Hintergrund von Goethes Gedicht *Gefunden*.
2. Ordnen Sie die biographischen Informationen soweit möglich den Strophen des Gedichts auf Arbeitsblatt 3 zu.
3. Tauschen Sie sich über die Ergebnisse mit Ihren Mitstudierenden aus.
4. Bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation Ihrer Ergebnisse für das Plenum vor.

Das Gedicht *Gefunden* ist als Brief Goethes an seine Frau Christiane Vulpius aus der Haltestation Stadt-Ilm zwischen Weimar und Ilmenau überliefert, ohne Überschrift, mit Datum vom 26.8.1813 und der Adresse ‚Frau von Goethe‘. Im Brief vom 28.8.1813 an Christiane schreibt Goethe: ‚Daß ich unterwegs heiter war saht ihr aus den Verslein‘ [...]. Goethe hat das Liedchen Christiane gesandt, der er sonst keine Gedichte zu senden pflegte. Mit ihr hatte er 25 Jahre zuvor einen Hausstand begründet. Das genaue Datum freilich war der 12.7.1788 gewesen. Erst 1806 hat er diese Verbindung, die in Weimar auf allgemeines Unverständnis traf, ja Anstoß erregte, legalisiert. Christiane, aus einer verarmten Beamtenfamilie stammend, verdiente den Lebensunterhalt für sich und einige Geschwister als Arbeiterin in Friedrich Justin Bertuchs Kunstblumenmanufaktur in Weimar, so wurde sie auch ‚das Blumenmädchen‘ genannt. Goethe war im Herbst 1789 aus der Stadtwohnung am Frauenplan ausgezogen und hatte für sich und Christiane im Jägerhaus vor dem Frauentor an der Marienstraße zwei Wohnungen eingerichtet. Erst 1792 zog G[oethe] mit der Familie wieder ins Haus am Frauenplan ein. Das hübsche Haus mit Garten ist gleichwohl weniger auf das Jägerhaus zu beziehen, wo Christiane 1789 den Sohn August Walther geboren hatte, sondern wohl auf das Gartenhaus, wo G[oethe] sie zunächst untergebracht und der Gesellschaft bewußt entzogen hatte. Daß Christiane gerne gärtnernte, bezeugen ihre Briefe, was dem Bildbereich des Gedichts eine zusätzliche Intimität verleiht [...]. So fand die erste Begegnung mit Christiane im Park an der Ilm statt, wo sie dem einflußreichen Staatsminister Goethe ein Bittgesuch ihres verschuldeten Bruders August Vulpius überbrachte.

(Bormann, Alexander von (1996): *Gefunden*. In: Witte, Bernd / Buck, Theo / Dahnke, Hans-Dietrich / Otto, Regine / Schmidt, Peter (Hrsg.): *Goethe-Handbuch in vier Bänden*. Bd. 1: *Gedichte*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 264–267.)

Arbeitsblatt 5

Text B

1. Lesen Sie die folgenden Texte zum biographischen Hintergrund von Goethes Gedicht *Gefunden*.
2. Ordnen Sie die biographischen Informationen soweit möglich den Strophen des Gedichts auf Arbeitsblatt 3 zu.
3. Tauschen Sie sich über die Ergebnisse mit Ihren Mitstudierenden aus.
4. Bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation Ihrer Ergebnisse für das Plenum vor.

Daß es [= die Begegnung zwischen Goethe und Christiane Vulpius] am 12. Juli 1788 im Weimarer Park und im Gartenhaus geschah, scheint festzustehen. Ausnahmslos alle Darstellungen lassen keinen Zweifel daran [...]. Das Datum 12. Juli stammt von Christiane und Goethe. Auf diesen Tag datieren sie später den Beginn ihres Liebesbundes. Diesen Tag feiern sie lebenslang als den ihrer Hochzeit [...]. Goethes erste Notiz, daß er Christiane Vulpius' Bitte um [finanzielle] Hilfeleistungen für den Bruder erfüllt, ist vom 11. Juli. Unter den abgesandten Briefen stehen an dem Tag in seinem [Goethes] Ausgabenbuch: *Vulpius, Nürnberg*“

(Damm, Sigrid (1999/ED 1998): Christiane und Goethe. Eine Recherche. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel, S. 114.)

Am 12. Juli [1813] ist Christianes und sein [Goethes] 25. Hochzeitstag gewesen. Er [Goethe] habe ihn [den Hochzeitstag] bei einem großen Gastmahl im Stillen gefeiert, hat er Christiane geschrieben [...]. Er [Goethe] fährt durch das Ilmtal. In der Entfernung von der Stadt der Gedanken an die Zurückbleibende [Goethes Frau Christiane]. In der Kutsche auf dem Weg zwischen Weimar und Stadtilm entsteht das Gedicht ‚Gefunden‘. In Stadtilm schreibt er es nieder [...]. Mit Bleistift [...] auf zwei Kleinoktav-Seiten schreibt er es [das Gedicht], streicht *trugs zum* Garten, schreibt dafür *pflanzts im* Garten, setzt das Datum darunter: *26. August 1813*, faltet die beiden Blätter, siegelt mit Oblate, adressiert: *Frau von Goethe*. Ein fast Vierundsechzigjähriger widmet diese Verse seiner Frau nach einem Vierteljahrhundert ihres gemeinsamen Lebens.

(Damm, Sigrid (1999/ED 1998): Christiane und Goethe. Eine Recherche. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel, S. 418f.)

Arbeitsblatt 6

Text C

1. Lesen Sie die folgenden Texte zum biographischen Hintergrund von Goethes Gedicht *Gefunden*.
2. Ordnen Sie die biographischen Informationen soweit möglich den Strophen des Gedichts auf Arbeitsblatt 3 zu.
3. Tauschen Sie sich über die Ergebnisse mit Ihren Mitstudierenden aus.
4. Bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation Ihrer Ergebnisse für das Plenum vor.

Das Gedicht *Gefunden* wurde im Sommer 1813 zur „informellen Silberhochzeit“ geschaffen, denn im Sommer 1788 hatte Goethe Christiane Vulpius „gefunden“.

(Eibl, Karl (2010): Kommentar. In: Goethe, Johann Wolfgang. Gedichte 1800–1832. Hrsg. von Karl Eibl. Entspricht Band 2 der Edition Johann Wolfgang Goethe (1988): Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Frankfurt/Main: Suhrkamp, Insel (= Bibliothek deutscher Klassiker 44). Berlin: Deutscher Klassiker Verlag, S. 930.)

Kurz vor dem 11. Juli [1788] [...] trat im Park an der Ilm [...] eine 23-jährige Frau an Goethe heran, Christiane Vulpius (1765–1816), und überreichte eine Bittschrift, in der ihr Bruder August Vulpius [...] um [finanzielle] Unterstützung ersuchte, ein unerfahrener Autor, an dem Goethe [...] ein gewisses Interesse bekundet hatte [...]. Johann Friedrich Vulpius [der Vater von Christiane und August] [war] etwa sechzigjährig 1786 gestorben [...]. Christiane [...] blieb es überlassen, für die Familie zu sorgen, und so arbeitete sie an vier Tagen die Woche in der ‚Blumenfabrik‘ [...]. Goethe hatte am 11. Juli [...] seine Hilfe zugesagt [...]. Christiane [...] besaß eine gewisse formale Bildung, die jedoch [...] nicht über eine gewisse Grundbildung hinausging [...]. Sie war es gewöhnt, in einigermaßen kindlichem Vertrauen zu älteren Männern [...] aufzuschauen – zu ihrem Bruder, zu ihrem Vater –, aber als sie mit ihrem Bittgesuch an Goethe herantrat, kann diesen nur für einen Augenblick das stärkste aller Aphrodisiaka erregt haben: das Gefühl der Macht [...]. Er war allein und fast 39 [...]. Vielleicht wurde Christiane [am 12. Juli von Goethe] in das Haus am Frauenplan zitiert [...], um sie anzuhören [...]. Aber sie war alt genug [...], um zu wissen, was er [Goethe] von ihr wollte [...]. Goethe ließ gewiß seinen unvergleichlichen Charme spielen; Christiane war nicht [...] abgeneigt; und vielleicht gab es sogar damals schon den Keim zu dem, was man Liebe nennt [...].

(Boyle, Nicholas (2004): Goethe. Der Dichter in seiner Zeit. Aus dem Englischen übersetzt von Holger Fließbach. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel, S. 621ff.)

Arbeitsblatt 7

Text D

1. Lesen Sie die folgenden Texte zum biographischen Hintergrund von Goethes Gedicht *Gefunden*.
2. Ordnen Sie die biographischen Informationen soweit möglich den Strophen des Gedichts auf Arbeitsblatt 3 zu.
3. Tauschen Sie sich über die Ergebnisse mit Ihren Mitstudierenden aus.
4. Bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation Ihrer Ergebnisse für das Plenum vor.

Das Gedicht *Gefunden* wurde im Sommer 1813 zur „informellen Silberhochzeit geschaffen, denn im Sommer 1788 hatte Goethe [seine spätere Frau] Christiane Vulpius ‚gefunden“.

(Eibl, Karl (2010): Kommentar. In: Goethe, Johann Wolfgang. Gedichte 1800–1832. Hrsg. von Karl Eibl. Entspricht Band 2 der Edition Johann Wolfgang Goethe (1988): Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Frankfurt/Main: Suhrkamp, Insel (= Bibliothek deutscher Klassiker 44). Berlin: Deutscher Klassiker Verlag, S. 930.)

Goethe erlebte nach seiner Rückkehr von einer Italienreise 1788 eine persönliche Krise in Weimar. Er schreibt:

Aus Italien dem formenreichen war ich in das gestaltlose Deutschland zurückgewiesen, heiteren Himmel mit einem düsteren zu vertauschen; die Freunde, statt mich zu trösten und wieder an sich zu ziehen, brachten mich zur Verzweiflung. Mein Entzücken über entfernteste, kaum bekannte Gegenstände, mein Leiden, meine Klage über das Verlorene schien sie zu beleidigen, ich vermißte jede Teilnahme, niemand verstand meine Sprache. In diesen peinlichen Zustand wußt' ich mich nicht zu finden“.

(Goethe, Johann Wolfgang von (1988): Werke. Hrsg. v. Erich Trunz (= Hamburger Ausgabe), Bd. 13. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 102.)

Am 12. Juli 1788 hatte ihn [= Goethe] die dreiundzwanzigjährige Christiane Vulpius als Bittstellerin für ihren in Not befindlichen Bruder Christian angesprochen, der nach seinem Jurastudium immer noch ohne Anstellung war. Das Datum dieser ersten Begegnung werden die beiden in Erinnerung behalten, denn an diesem Tag begann ihre gemeinsame Geschichte. Christianes Eltern waren gestorben, sie lebte mit einer Tante und einer Schwester in ärmlichen Verhältnissen in Weimar. Der Vater, ein kleiner Beamter, war wegen Unregelmäßigkeiten entlassen worden. Christiane verdiente ihren Unterhalt in Bertuchs Werkstatt für künstliche Blumen. Sie war also, wie man damals sagte, ein Mädchen aus dem Volk. Goethe hat seine Geliebte mehrfach ge-

zeichnet. Auf den Bildern wirkt sie selbstbewußt und natürlich. Volles Haar, frei und gelockt fallend [...]. Die ersten Monate geht es zwischen den beiden sehr heimlich zu [...]. Christiane wird durch den Hintereingang eingelassen. (Safranski, Rüdiger (2013): Goethe. Kunstwerk des Lebens. Biographie. München: Carl Hanser, S. 285–286.)

MUSS LITERARISCHE KOMPETENZ GEFÖRDERT WERDEN? VORSCHLÄGE ZUR TEXTARBEIT MIT WOLFGANG BORCHERTS KURZGESCHICHTE *DAS BROT* IM DAF/ DAZ-UNTERRICHT

1. ZUR EINLEITUNG: EIN KURZER BLICK AUF DIE ROLLE DER LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT BISHER

Im Allgemeinen spielen literarische Texte in kompetenzorientierten Deutschkursen und Lehrwerken, die sich an den Niveaus und Fertigkeitsbeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER 2001) orientieren, noch immer eine sehr untergeordnete Rolle. Zwar tauchen literarische Texte gelegentlich in GER-orientierten Lehrwerken auf, sie werden jedoch häufig als Zusatzmaterial angeboten (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: insbes. 101)¹ und ihre Behandlung beschränkt sich vorwiegend auf die inhaltliche Erschließung des Texts. Dies mag sich daher erklären, dass im 2001 erschienenen grundlegenden Band des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* literarische Texte nur in den Zielbeschreibungen zum „Leseverstehen allgemein“ (GER 2001: 74f.) vorkommen und hier explizit erst auf Niveaustufe C2 genannt werden (ebd.: 74). Das Augenmerk der angeführten Zielfertigkeiten lag dabei vor allem auf der Bewältigung des inhaltlichen Verstehens. Damit jedoch wurden literarische Texte mit Sach- und Fachtexten gleichgestellt und ihre ästhetische Dimension, die im Zusammenspiel mit inhaltlichen Aussagen und der dargestellten Handlung erst den Gesamtgehalt literarischer Texte ausmacht, blieb ausgeblendet.²

¹ Der Beitrag von Dobstadt/Riedner unternimmt in seiner Einleitung zunächst eine kritische Einschätzung des Stellenwerts von Literatur im GER.

Als Beispiel für die untergeordnete Rolle von Literatur in einem GER-orientierten Lehrwerk seien die Extraseiten „Literatur“ nach Abschluss eines Moduls in „Menschen A2“ angeführt, die nicht im Kursbuch, sondern nur im zusätzlichen Arbeitsbuch enthalten sind, und bei denen es sich lediglich um pseudoliterarische, eigentlich aber didaktische Lesetexte handelt (vgl. Breitsameter/Glas-Peters/Pude 2015).

² Auf die Notwendigkeit, die „Gemachtheit“ von Texten, ihre sprachlichen Mittel und deren Wirkung, auch zum Gegenstand eines fremdsprachlichen Deutschunterrichts zu machen, hat wegweisend Claire Kramsch mit ihrem Konzept der „symbolischen Kompetenz“ (Kramsch 2011) hingewiesen.

Zur Diskussion über Konzepte der Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache siehe den Tagungsband von Ewert/Riedner/Schiedermaier (2011).

Zusätzlich wurde mit der weitgehenden Nichtberücksichtigung literarischer Texte im Fundus der in den Lehrwerken angebotenen quasi-authentischen oder authentischen Textmaterialien ihrer Bedeutung als einer tragenden kommunikativen Ausdrucksform gesellschaftlichen Handelns nicht angemessen Rechnung getragen, vielmehr wurde Literatur als Randerscheinung im diskursiven gesellschaftlichen Austausch behandelt.

Seither wurden die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht sowie ihre Didaktik und die Methoden ihrer Vermittlung intensiv diskutiert³ und die neu im *Begleitband* zum GER (dt. 2020/engl.: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* 2018) eingeführten Deskriptoren zum Umgang mit literarischen und „kreativen“ Texten⁴ ließen hoffen, dass literarische Texte darin einen höheren Stellenwert erfahren und infolgedessen entsprechende didaktische und methodische Überlegungen Eingang in die Konzeption zukünftiger Kurse und Lehrwerke finden werden. Ein genauer Blick auf die entsprechenden literaturbezogenen Skalen zeigt jedoch, dass Literatur zwar ausführlicher als im ursprünglichen GER behandelt wird, die bereits in Bezug auf den GER vorgebrachten Probleme aber auch im *Begleitband* weiter bestehen (s. dazu ausführlich Burwitz-Melzer 2021). Die wichtigsten Kritikpunkte sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

2. ZUR ROLLE DER LITERATUR IM BEGLEITBAND ZUM GER

Literaturbezogene Fertigkeitsbeschreibungen werden im neuen *Begleitband* nicht in einem eigenständigen Bereich erfasst, sondern verteilen sich auf insgesamt drei Skalen in zwei Kompetenzbereichen: Zum einen finden sich Deskriptoren zur Fertigkeit „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ (*Begleitband* 2020: 71f.) im Kapitel „Leseverstehen“. In dieser werden die Fertigkeiten zum Lesen von „Belletristik und Sachliteratur sowie Gebärdentexte[n]“ (ebd.: 71)⁵ beschrieben.⁶ Zum anderen finden sich zwei weitere literaturbezogene Skalen, „Persönliche

³ Vgl. u. a. Hallet/Nünning (2007), Ewert/Riedner/Schiedermaier (2011), Kramsch (2011), Altmayer/Dobstadt/Riedner/Schier (2014), Küster/Lütge/Wieland (2015).

⁴ Die begriffliche Trennung dieser beiden Textgruppen ist nicht eindeutig, der Ausdruck „kreative Texte“ scheint mal literarische Texte zu umfassen (vgl. *Begleitband* 2020: 126), mal ihnen nebengeordnet zu sein (vgl. ebd.: 71).

⁵ Die Aufnahme von „Gebärdentexte[n]“ in diese Aufzählung macht stutzig, da es sich dabei ja lediglich um ein mediales Merkmal, nicht um eine textsorten- oder inhaltsbezogene Kategorie handelt.

⁶ Weitere Fertigkeiten zur Rezeption literarischer Texte beschreibt darüber hinaus auch die anschließende Skala „Hinweise identifizieren und Schlüsse ziehen“ (*Begleitband* 2020: 72f.), die sich aber nicht eigentlich auf literarische Texte bezieht, sondern den Umgang mit textorganisatorischen Sprachmitteln allgemein in den Blick nimmt.

Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)“ (ebd.: 127f.) und „Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)“ (ebd.: 128f.) in dem Kapitel „Mediation von Texten“ im neu hinzugekommenen Kompetenzbereich „Mediation“. Damit wird dem Umgang mit Literatur im neuen Begleitband vor allem unter dem Aspekt ihrer Übermittlung Rechnung getragen. Der nächste Abschnitt wirft einen genaueren Blick auf die drei genannten Skalen und die unterschiedlichen literaturbezogenen Fertigkeiten, die in ihren Deskriptoren erfasst werden.

2.1 Ein Blick auf die drei literaturbezogenen Skalen des Begleitbandes

Wie im GER von 2001 wird den Fertigkeitsbeschreibungen in der Skala zum „Leseverstehen allgemein“ (Begleitband 2020: 65) vor allem das Lesen von Sachtexten zugrunde gelegt und erst auf den Niveaustufen C1 und C2 das Lesen literarischer Texte erwähnt (vgl. ebd.).

Deutlicher auf die Rezeption literarischer Texte ist die neue Skala „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ gerichtet, die sich neben „Sachliteratur“ explizit mit dem Lesen von Texten aus der „Belletristik“ (ebd.: 71) befasst. Es verwundert jedoch, dass sich hier keine spezifischen literaturbezogenen Deskriptoren finden, vielmehr werden für die Anfänger- und Mittelstufenniveaus A1 bis B2 ausschließlich auf das Verstehen inhaltsbezogener direkter Textaussagen gerichtete Fertigkeiten angeführt, so z. B. noch für die Niveaustufe B2: „Kann Romane lesen, die einen ausgeprägten Plot (= Erzählhandlung) haben und in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache verfasst sind“ (ebd.: 71). Erst für die Niveaustufen C1 und C2 werden vage literarische Fertigkeiten umschrieben: „Kann [...] zeitgenössische literarische Texte [...] lesen, die in Standardsprache verfasst sind, und dabei implizite Bedeutungen und Gedanken würdigen“ (ebd.: 71, Niveaustufe C1) sowie „Kann praktisch alle Arten geschriebener Sprache lesen, einschließlich klassischer oder umgangssprachlicher literarischer [...] Texte verschiedener Gattungen, und dabei sowohl feine Unterschiede im Stil als auch implizite und explizite Bedeutungen würdigen“ (ebd., Niveaustufe C2). Es werden jedoch für keine der unteren Niveaustufen im A- oder B-Bereich Teilfertigkeiten beschrieben, die auf den Aufbau einer spezifisch literarischen Kompetenz abzielen, sodass abzuwarten bleibt, ob für die Ausbildung einer solchen entsprechenden Aufgaben im Unterricht und in den Lehrwerken der A- und B-Stufen Berücksichtigung finden werden und wie die für die Niveaustufen des C-Bereichs beschriebenen literaturbezogenen Kompetenzen erreicht werden können.⁷

⁷ Ähnlich kritisiert auch Burwitz-Melzer (2021: 139).

Von den neuen Skalen im Kapitel „Mediation“, Mittler-Handlungen, ist noch weniger ein Blick auf *Rezeptionsfertigkeiten* literarischer Texte zu erwarten. Ihr Schwerpunkt liegt auf der produktiven und interaktiven Seite, nämlich der persönlichen Reaktion auf Textinhalte und ihrer Übermittlung an andere. Über die Mediation von Texten wird ausgesagt, sie beinhalte, „anderen Personen den *Inhalt eines Textes* weiterzugeben, zu dem sie keinen Zugang haben, oft wegen sprachlicher, kultureller, semantischer oder technischer Einschränkungen“ (Begleitband 2020: 113, Hervorh. d. Verf.). Dennoch werden gerade in diesem Kapitel zwei Skalen zur Beschreibung literaturbezogener Kompetenzen angeboten:

Die Skala „Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)“ (ebd.: 127f.) erfasst auf den niedrigen Stufen A1 bis B1 die Fähigkeit der Sprachnutzenden, ihr Gefallen und ihre Gefühle gegenüber dem Werk auszudrücken sowie sich über Charaktere zu äußern und Ereignisse des Werks mit eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen (vgl. ebd.: 127), zusammengefasst also, sich mit den dargestellten Inhalten des Werkes persönlich auseinanderzusetzen und darüber zu sprechen. Auf Niveaustufe B2 wird explizit Bezug auf sprachliche Mittel literarischer Texte genommen, die Lernenden sollen ihre „eigene Reaktion auf Ausdrucksformen, Stil und Inhalt eines Werks“ (ebd.) erläutern können. Insgesamt zielen die Deskriptoren ab der Niveaustufe B2 und auf der C-Stufe auf die Fertigkeit, den Plot, die Charaktere und ihre psychologische oder emotionale Verfassung sowie die Themen einer Erzählung, eines Romans, eines Films oder eines Theaterstücks interpretieren sowie die Fertigkeit, diese Interpretation präsentieren zu können (vgl. ebd.). Die Skala beschreibt also die Fertigkeit, zunehmend komplexe Handlungen und Inhalte literarischer oder darstellender Werke erfassen und übermitteln zu können.

Der Name der anderen Skala des Mediationsbereichs, die sich mit literaturbezogenen Fertigkeiten befasst, „Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)“ (ebd.: 128f.), lässt vermuten, dass diese Fertigkeiten der literarischen Textanalyse zum Gegenstand hat und sich somit auf das Verstehen und Deuten sprachlicher und textgestalterischer Mittel, also auf die ästhetische Dimension literarischer Texte, richtet. Es verwundert darum, dass eine solche Skala nicht im Kapitel zum Leseverstehen eingeordnet wurde.

Auch in dieser Skala wird auf den unteren Niveaustufen A2⁸ und B1 ausschließlich der Inhalt der Texte in den Blick genommen, erwartet werden die Fertigkeiten, „Schlüsselthemen“ und „zentrale [...] Personen in [...] Erzählungen“ (ebd.: 129) zu identifizieren und zu beschreiben. Ab der Niveaustufe B2 ist auch hier ein plötzlicher Wechsel vom inhaltlichen zum literaturtechnischen Blick auf Literatur zu konstatieren, von den Sprachnutzenden wird auf dieser

⁸ Für die Niveaustufen A1 und vor A1 werden keine Deskriptoren genannt.

Niveaustufe das nötige Wissen erwartet, um ein Werk auf der Grundlage seiner „strukturellen und formalen Aspekte“ (ebd.) persönlich beurteilen zu können. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, „zu bewerten, *wie* in einem Werk die Identifikation mit einzelnen literarischen Figuren gefördert wird“ (ebd., Hervorh. d. Verf.) Wie der Titel andeutet, sind die Deskriptoren dieser Skala auf den höheren Stufen ab B2 auf ein vertieftes Literaturverständnis gerichtet (vgl. die Einträge der Niveaustufen B2, C1 und C2; ebd.: 128f.), das Verstehen literarischer Ausdrucksformen und Stilmittel wird jedoch erst auf der Niveaustufe C2 explizit erwähnt: „Kann die Feinheiten sprachlicher Nuancen, rhetorische Effekte und den Einsatz sprachlicher Stilmittel (z. B. Metaphern, ungewöhnliche Syntax, Ambivalenz) erkennen, interpretieren sowie deren Bedeutungen und Konnotationen „entpacken“ (ebd.: 128).

2.2 Zusammenfassende Betrachtung der Behandlung literaturbezogener Fertigkeiten im Begleitband des GER

In allen drei Skalen des Begleitbandes, die sich dem Umgang mit Literatur widmen, bleibt der Schwerpunkt der beschriebenen Fertigkeiten bis in den mittleren Niveaubereich auf das Verstehen direkter Aussagen zum Inhalt und zur Erzählhandlung gerichtet. Auf der Niveaustufe B2 ist dann ein plötzlicher Sprung vom ausschließlich inhaltsbezogenen Verstehen direkter Textaussagen zum Erfassen und Verstehen auch „impliziter Bedeutungen“ und „struktureller und formaler“ Aspekte zu verzeichnen; die Fertigkeit, auch sprachliche Mittel wie beispielsweise Metaphern erkennen und in ihrer Wirkung erfassen zu können, wird lediglich auf der höchsten Niveaustufe C2, die nur noch von wenigen Sprachlernenden erreicht wird, explizit erwähnt. Neben der Kritik, dass mit der ausschließlichen Berücksichtigung inhalts- und erzählhandlungsbezogener Verstehensfertigkeiten auf den unteren und mittleren Niveaustufen literarische Texte auf eben diese Aspekte reduziert und ihrer ästhetischen Dimension beraubt werden, stellt sich vor allem die Frage, wie die Lernenden zu einer literaturbezogenen Verstehensfähigkeit sprachlicher Mittel und impliziter Bedeutungen, die auf den höheren Stufen unvermittelt erwartet wird, gelangen sollen, wenn diese nicht von Anfang an berücksichtigt und trainiert werden. Entsprechende Skalen bzw. Deskriptoren zur Beschreibung literaturbezogener rezeptiver Fertigkeiten würde man im Kapitel zum Leseverstehen erwarten. Darin jedoch werden literarische Texte nicht nur vereinfachend mit Sachtexten gleichgesetzt – was durch die Ausblendung ihrer ästhetischen Eigenschaften und die Reduktion auf Erzählhandlung und inhaltliche Aussagen wie legitim erscheint –, die Beschäftigung mit ihnen wird darüber hinaus als „Freizeitbeschäftigung“ klassifiziert und erfährt damit eher eine Ab- als eine Aufwertung; Literatur lesen wird im Begleitband des GER zum anspruchslosen Zeitvertreib, für

den keine besonderen Fertigkeiten – also auch keine entsprechenden Deskriptoren – als nötig erachtet werden. Grundlegende formale Eigenschaften und gesellschaftliche Funktionen von Literatur, wie sie etwa Abraham/Kepser (2005, Kap. 1.1 und 1.2) oder Hille/Schiedermaier (2021, Kap. 1) im Rahmen literaturdidaktischer Überlegungen anführen, bleiben gänzlich unberücksichtigt.

Deutlich mehr Gewicht auf den Umgang mit literarischen Texten legt dagegen das Unterkapitel „Mediation von Texten“ im Kompetenzbereich „Mediation“ mit zwei Skalen, die sich dezidiert dem Umgang mit kreativen bzw. literarischen Texten zuwenden. Diese Zuordnung und Gewichtung offenbaren jedoch ein merkwürdiges Literaturverständnis. Denn damit wird die Mediation von Textinhalten zur Hauptaufgabe literarischen Handelns erhoben. Tatsächlich spielt sie aber eine unter- und nachgeordnete Rolle, die professionell vor allem mit Tätigkeiten im Arbeitsfeld der Literaturwissenschaft oder des Literaturmarktes verknüpft ist und privat insbesondere in Gesprächen über Literaturinteressen vorkommt. Nicht in Betracht gezogen werden im Begleitband dagegen wesentliche Eigenschaften literarischer Texte, deren Wirkung sich zunächst an die Leserinnen und Leser selbst richtet, die aber durchaus gesellschaftliche Funktionen erfüllen, nämlich ihr Potenzial, uns anhand ihrer ästhetischen, und das umfasst wesentlich auch ihre sprachlichen und gestalterischen Mittel, intellektuell anzuregen und zu unterhalten sowie uns als Austragungsort und somit selbst als ein Ausdrucksmittel gesellschaftlicher Diskurse entgegenzutreten (vgl. dazu Hallet 2007: insbes. 39f.).

Eine solche Rezeption literarischer Texte vollzieht sich in erster Linie in einer individuellen, man möchte sagen „stillen“ Auseinandersetzung mit dem Text und muss keineswegs in eine Mediationshandlung münden. Voraussetzung für eine solche Rezeption ist die Fertigkeit, sowohl den aussage- und handlungsbezogenen Inhalt wie auch die ästhetische Seite literarischer Texte in ihrer Gesamtheit und in ihrer Bezogenheit aufeinander zu erfassen, diese literarische Kompetenz gilt es zu fördern:

Werden ästhetische Kompetenzen nicht entwickelt, so fehlt dem Menschen ein wesentliches Werkzeug zur Auseinandersetzung mit sich selbst (Individuation), mit den Mitmenschen (Sozialisation) und der Umwelt (Enkulturation). Kinder und Jugendliche⁹ mit dem Ästhetischen bekannt und vertraut zu machen, darf daher kein Sahnestück zum harten Brot des sonstigen Bildungsangebots sein. (Abraham/Kepser 2005: 50)

Auf den „Un-Sinn“, der entsteht, wenn eine solche Kompetenz fehlt und nur die Handlungselemente eines literarischen Textes wahrgenommen und – im Sinne

⁹ Abraham/Kepser haben vor allem den schulischen Deutschunterricht im Blick, fassen die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache jedoch als „Schwesterdidaktik“ auf (vgl. Abraham/Kepser 2005: 45).

des Mediationsgedanken im Begleitband – für mitteilenswert erachtet werden, hat der Literaturwissenschaftler und Autor Daniel Kehlmann in einer literarischen Szene wunderbar aufmerksam gemacht:

Mario bat Humboldt, auch einmal etwas zu erzählen. Geschichten wisse er keine, sagte Humboldt [...] Auch möge er das Erzählen nicht. Aber er könne das schönste deutsche Gedicht vortragen, frei ins Spanische übersetzt. Oberhalb aller Bergspitzen sei es still, in den Bäumen kein Wind zu fühlen, auch die Vögel seien ruhig, und bald werde man tot sein.

Alle sahen ihn an.

Fertig, sagte Humboldt. (Kehlmann 2008: 128)

3. „MEHRDEUTIGKEIT“ IM BLICK. EIN UNTERRICHTSVORSCHLAG ZUM SELBSTSTÄNDIGEN LITERARISCHEN LESEN UND VERSTEHEN

Der folgende Unterrichtsvorschlag setzt an der im ersten Teil dieses Beitrags vorgebrachten Kritik am Literaturverständnis und am vorgeschlagenen Umgang mit Literatur im Begleitband des GER (2020) an und hat zum Ziel, den selbstständigen Umgang der Lernenden mit Literatur zu fördern und sie zu ermuntern, sich beim Lesen literarischer Texte auf ein „anderes“ Lesen einzulassen, das sich nicht auf das Verstehen der expliziten Textaussagen zu Figuren und Handlungen beschränkt, sondern die ästhetische Dimension sowie historische und aktuelle Bezüge eines Textes mit in den Blick nimmt. Er widmet sich einer Texteigenschaft, die als eine spezifisch literarische gilt und gerade im Gegensatz zur angestrebten informativen Klarheit von Sachtexten steht: ihre Mehrdeutigkeit.

Mehrdeutigkeit gilt ausgehend vom theoretischen Ansatz der Rezeptionsästhetik als eine grundlegende Eigenschaft literarischer Texte. Leitend dafür ist die aus der Rezeptionsästhetik übernommene Grundannahme, dass die Bedeutung literarischer Texte nicht in einer eindeutigen Textaussage zu suchen ist, sondern sich erst in der lesenden Auseinandersetzung mit dem Text konstituiert, und dass diese Eigenschaft der individuellen Deutbarkeit durch sogenannte „Leerstellen“ oder auch „Unbestimmtheitsstellen“ im Text entsteht. Während des Rezeptionsprozesses werden solche Stellen individuell gefüllt, sodass im rezeptiven Austausch der Leserinnen und Leser mit dem literarischen Text unterschiedliche Lesarten entstehen (vgl. Iser 1979).

Literarische Kompetenz zu vermitteln umfasst darum auch, die Lernenden auf die Eigenschaft der Mehrdeutigkeit literarischer Texte aufmerksam zu machen. Sie sollen bei ihrer Annäherung an Texte verstehen, dass Stellen, die zunächst Unverständnis oder Verwirrung sowie weitere Fragen hervorrufen, nicht einer „Reparatur“ im Sinne einer korrekten Antwort oder Lösung bedürfen,

sondern eine „Einladung“ zur Mitkonstruktion und Suche nach eigenen Deutungen sind, die sich plausibel aus dem Text ergeben und durch ihn begründbar sind. Zur literarischen Kompetenz gehört darum auch, sprachliche Mittel der Textgestaltung als Hinweise zu erkennen und für die eigene Rezeption und Deutung zu nutzen.

3.1 *Wie literarische Kompetenz fördern? Einige methodische Überlegungen*

Für eine exemplarische Unterrichtseinheit, die diese Kompetenz fördern soll, schlage ich die Kurzgeschichte *Das Brot* von Wolfgang Borchert vor, die 1946 erschien und zur sogenannten „Trümmerliteratur“ zählt. In der folgenden Unterrichtseinheit soll es jedoch nicht um die Vermittlung oder Applizierung literaturgeschichtlichen oder gattungstheoretischen Wissens gehen, wenn auch der Kontext der Entstehungszeit der Erzählung für das Verstehen einen wichtigen Hinweis liefert und darum zu berücksichtigen ist. In einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch der Lernenden und der Lehrkraft soll der Fokus darauf liegen, ein dreischrittiges Verfahren, das zu einem tieferen Textverständnis jenseits eines rein handlungsbezogenen führt, anzuwenden und dabei explizit auch an die Lernenden zu vermitteln.

Didaktischer Gedanke und gleichzeitig auch methodisches Werkzeug dieses Verfahrens ist das Formulieren konkreter Fragen an den Text und die anschließende selbstständige Suche nach Antworten darauf, die sich plausibel aus dem Text herleiten lassen. Die Erprobung dieses Verfahrens im Unterricht bietet den Lernenden die Möglichkeit, in der Diskussion mit anderen die Plausibilität ihrer gefundenen Antworten und daraus abgeleiteter Deutungen zu testen und ggf. zu revidieren und dadurch ein gewisses Urteilungsvermögen zu erwerben.

In der ersten Phase der Textannäherung geht es um zwei Teilschritte zur bewussten Auseinandersetzung mit dem Gelesenen: die Formulierung unmittelbarer Eindrücke und erster Deutungsüberlegungen sowie die Benennung unklar gebliebener Stellen und das Stellen konkreter Fragen in Bezug auf diese Stellen oder den Textinhalt. Damit schaffen die Lernenden ihr eigenes Bearbeitungsgerüst für die folgenden beiden Schritte.

Die zweite Phase ist der intensiven Textarbeit gewidmet. In dieser Phase sollen die Lernenden selbst mögliche Antworten auf die zuvor formulierten Fragen suchen, die sich aus dem Text ergeben und am Text belegbar sein sollen. Dafür ist nicht nur der Erzählinhalt zu berücksichtigen, auch textgestalterische und sprachliche Mittel sowie Kontextbezüge sollen als Hinweise auf mögliche Deutungen und damit Antworten herangezogen werden, sofern den Lernenden solche auffallen und sie entsprechendes Sprach- oder Literaturwissen haben. In dieser Phase ist auch der lenkende Einsatz der Lehrkraft möglich bzw. für ungeübtere Lernende nötig. Durch aufmerksamkeitssteuernde Fragen, Recher-

chehinweise oder explizite Wissensvermittlung kann Hilfestellung gegeben werden.

In der letzten Phase geht es darum, die durch die Textarbeit gewonnenen Ergebnisse und Einsichten zu stimmigen Deutungen des Textes zusammenzuführen, im Plenum vorzustellen und zu diskutieren. Hier ist Raum für individuelle Deutungsvorschläge zu geben. Ziel ist nicht, sich auf eine als die richtige oder beste empfundene Deutung zu einigen, sondern die Lernenden erkennen zu lassen, dass es unterschiedliche begründbare Lesarten gibt. Das bedeutet in der Konsequenz, dass auch eine gegebenenfalls von der Lehrkraft vorgestellte Deutung nur als eine mögliche verstanden wird und neben anderen stehen bleibt.¹⁰

3.2 Praktische Vorschläge zur Textarbeit

Die Erzählung *Das Brot* hat nur eine Länge von etwa zwei Seiten und ist in Bezug auf Wortschatz und grammatisch-syntaktische Strukturen einfach zu verstehen. Der größte Teil des vorkommenden Wortschatzes wird auf Anfängerniveau (A1 und A2 des GER) unterrichtet, zu erklären sind ggf. Konjunktivformen oder umgangssprachliche Ausdrücke wie „Iss man.“

Die Erzählung könnte während oder kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs spielen, ein konkreter Hinweis darauf wird im Text nicht gegeben, jedoch durch ihre Entstehungszeit und Einbindung in Borcherts Gesamtwerk nahegelegt.

Sie handelt von einem alten Ehepaar, das sich nachts in der Küche trifft, wo der Mann sich heimlich etwas Brot abgeschnitten hat. Dass dieses Brot rationiert ist und der Mann also seine Zuteilungsmenge überschritten hat, ergibt sich nur aus einem kurzen Dialog der Figuren am Ende der Erzählung, aus dem hervorgeht, dass beiden Eheleuten jeweils drei Scheiben zum Abendbrot zustehen. An diesem Punkt der Handlung liefert der wahrscheinliche historische Bezug für das Verstehen der Erzählung einen wichtigen Hinweis, denn durch ihn wird die Brotrationierung als kriegsbedingt, also von außen angetragen, erklärbar. Dies hat entscheidenden Einfluss auf die Dynamik der Figurenhandlungen.¹¹

¹⁰ Es ist darum zu überlegen, ob die Lehrkraft überhaupt eine eigene Deutung vorstellen sollte.

¹¹ In einer japanischen Lernendengruppe, die diesen historischen Bezug zunächst nicht herstellte, führten rein textimmanente Interpretationen zu Überlegungen, dass das Ehepaar selbst oder nur einer von beiden die Rationierung aus Gesundheits- oder Sparsamkeitsgründen für beide beschlossen haben könnte. Diese Annahme eröffnete ganz neue, aber insgesamt weniger plausible Deutungswege. Für alle Teilnehmenden (einschließlich mir) wurde dadurch der entscheidende Einfluss, den die historische Bezugsherstellung (die für mich als in Deutschland sozialisierte Lehrkraft selbstverständlich gewesen war) auf die Einschätzung der Beziehung der beiden Eheleute zueinander und damit auf mögliche Deutungsüberlegungen hatte, erkennbar.

Die Figuren sprechen in der nächtlichen Küchenszene nur wenig miteinander und vermeiden es, die Tatsache, dass der Mann sich gerade heimlich Brot abgeschnitten hat, zur Sprache zu bringen; die Frau ist bemüht, sich nicht einmal durch einen Blick auf die noch auf dem Tisch befindlichen Krümel und auf den Brotteller anmerken zu lassen, dass sie die Tat ihres Mannes durchschaut hat. Am nächsten Abend teilt sie ihm eine von ihren drei Scheiben zu und versichert, dass sie nur zwei essen könne, weil sie Brot am Abend nicht gut vertrage.

Aus den wiedergegebenen Gedanken der Figuren einerseits und ihren Äußerungen und Handlungen andererseits ergibt sich eine Doppelstruktur, die Mehrdeutigkeit erzeugt. Aufgrund dieser Doppelstruktur ist die Erzählung besonders geeignet, die Lernenden auf Mehrdeutigkeit als grundlegendes Konzept literarischer Texte und als Einstiegsmöglichkeit für ein vertiefendes Textverständnis aufmerksam zu machen.

Im Folgenden werden parallel konkrete Unterrichtsvorschläge zur Textarbeit für eine Anfängergruppe sowie für eine Fortgeschrittenengruppe gemacht. Die beschriebenen Niveaustufen sind nur als ungefähre zu verstehen, weiterhin wird die Annahme zugrunde gelegt, dass die Lernenden der niedrigeren Niveaugruppe auch weniger geübt im Umgang mit literarischen Texten sind als die Lernenden der höheren Niveaustufe. Um diese Doppelkategorisierung zu erfassen, verwende ich im Folgenden die Bezeichnung „ungeübte Lernende/Lesende“ für solche mit geringeren sprachlichen und literaturbezogenen Fähigkeiten und „geübte Lernende/Lesende“ für solche mit besseren Sprachkenntnissen und mehr Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten. Diese vereinfachende Gleichsetzung von sprachlichen mit literarischen Fähigkeiten kann selbstverständlich nicht auf reale Lernendengruppen übertragen werden, deren Fähigkeiten im konkreten Fall getrennt zu erfassen und bei der Auswahl der Aufgabenvorschläge zu berücksichtigen sind. Das Unterrichtsgespräch kann auf niedrigen Niveaustufen auch in der L1 der Lernenden geführt werden.

Für ungeübte Lernende/Lesende wird eine sehr gesteuerte Vorgehensweise vorgeschlagen, für die die Lehrkraft mögliche Textstellen, die für die Teilnehmenden unverständlich bleiben oder Fragen aufwerfen könnten, antizipiert und Fragen zu diesen Stellen vorformuliert, für den Fall, dass von den Lernenden keine Impulse kommen. Die Auswahl von geeigneten Textstellen und Fragen unterliegt zwangsläufig einer persönlichen Sicht der Lehrkraft auf den Text und seine mögliche Deutung, die somit in den Bearbeitungsprozess einfließen; dies ist nicht zu vermeiden und sollte von der Lehrkraft reflektiert werden, um sich der eigenen eingebrachten Deutung bewusst zu werden und diese im Frage- und Diskussionsprozess so weit wie möglich zurücknehmen zu können oder auch an geeigneter Stelle den Lernenden gegenüber darauf hinzuweisen, dass den von

der Lehrkraft gestellten Fragen und Arbeitsaufträgen ihre persönliche Deutung unterliegt.

Phase 1: Annäherung an den Text. Eindrücke formulieren und Fragen an den Text stellen

Nachdem der Text gelesen und unbekannte Wörter und Ausdrücke geklärt wurden (auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit möglich), werden die Lernenden aufgefordert, für sie unklare Stellen zu benennen und Fragen an den Text zu stellen:

Arbeitsauftrag für geübte Lernende/Lesende: *Markieren Sie Textstellen, deren Aussage oder Bedeutung Ihnen noch immer unklar sind, obwohl Sie alle Wörter und Ausdrücke verstehen. Welche Fragen würden Sie dem Autor Borchert gerne stellen? Notieren Sie Fragen.*

Vorgehensweise für ungeübte Lernende/Lesende (gesteuerte Textbearbeitung): Die Lehrkraft gibt mögliche Stellen aus dem gesamten Text vor, an denen Mehrdeutigkeiten erkennbar sind, und stellt dazu geeignete Fragen. Für den vorliegenden Beitrag wurde dafür der folgende kurze Abschnitt als Beispiel ausgewählt (Borchert 1989: 104):

Auf dem Küchentisch stand der Brotteller. Sie sah, daß er sich Brot abgeschnitten hatte. Das Messer lag noch neben dem Teller. Und auf der Decke lagen Brotkrümel. Wenn sie abends zu Bett gingen, machte sie immer das Tischtuch sauber. Jeden Abend. Aber nun lagen Krümel auf dem Tuch. Und das Messer lag da. Sie fühlte, wie die Kälte der Fliesen langsam an ihr hoch kroch. Und sie sah von dem Teller weg.

Mögliche Arbeitsaufträge sind: a) *Welche Stellen in diesem Textabschnitt sind Ihnen unklar? Welche Fragen würden Sie dem Autor Borchert gerne stellen? Notieren Sie eigene Fragen.* b) *Denken Sie über folgende Fragen nach: Warum sieht die Frau von dem Teller weg? Was denkt die Frau vielleicht in diesem Moment?* c) *Suchen Sie passende Adjektive, die die Stimmung der Frau wiedergeben könnten: „Die Frau ist vielleicht ...“*

Phase 2: Intensive Textbearbeitung. Hinweisen im Text nachgehen und eigene Antworten auf die zuvor formulierten Fragen suchen

Der folgende Arbeitsschritt ist auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit möglich.

Arbeitsauftrag für geübte Lernende/Lesende: *Konzentrieren Sie sich auf eine Ihrer Fragen. Lesen Sie den Text noch einmal und suchen Sie nach möglichen Antworten auf diese Frage. Achten Sie dabei nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf mögliche außertextliche Bezüge und auf sprachliche oder gestalterische Besonderheiten des Textes wie Wiederholungen, Absatzwechsel oder auffallende Sätze und Formulierungen. Begründen Sie Ihre Antwort(en) am Text. Bearbeiten Sie erst dann weitere Fragen.*

Fragestellung für ungeübte Lernende/Lesende (gesteuerte Textbearbeitung): *Wie ist die Beziehung der Ebeleute zueinander? Welche Gefühle haben Sie füreinander? Suchen Sie Hinweise darauf im gesamten Text.*

Diese Frage will die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die erwähnte Doppelstruktur der wiedergegebenen Gedanken der Figuren einerseits und ihrer Aussagen und Handlungen andererseits lenken und so zu einer genaueren und begründeten Einschätzung ihrer Beziehung anregen.

Weiterführende steuernde Hinweise und mögliche Zwischenschritte:

- Zur Visualisierung der im Text angelegten Doppelstruktur könnten die Gedanken der Figuren und ihre Äußerungen und Handlungen mit zwei verschiedenen Farben gekennzeichnet werden.
- In Bezug auf die oben angeführte Textstelle kann auf die syntaktische Reihung der einfachen Aussagesätze aufmerksam gemacht und nach ihrer möglichen Funktion bzw. Wirkung gefragt werden. (Sie könnte z. B. als Nachzeichnung des schrittweisen Schlussfolgerns der Frau und ihrer emotionalen Reaktion verstanden werden. Welche Gefühle könnte die Frau in diesem Moment haben?)
- Zu dem oben angeführten Textabschnitt gibt es eine korrespondierende Textstelle: „Ich muß das Licht jetzt ausmachen, sonst muß ich nach dem Teller sehen, dachte sie. Ich darf doch nicht nach dem Teller sehen.“ (Borchert 1989: 105) Man kann im Zusammenhang mit beiden Textstellen nach der Wirkung, die diese Wiederholung erzeugt, fragen und weiterführend, welche Folge die Frau befürchtet, falls sie nach dem Teller sähe.
- Als stark steuernder und damit auch vereinfachender Arbeitsauftrag für sehr ungeübte Lernende/Lesende könnte die folgende Frage dienen: *Welche Gefühle dem Partner gegenüber würden Sie den Figuren zuordnen? Begründen Sie Ihre Antwort:*

Zuneigung, Vorwurf, Mißtrauen, Fürsorge, Liebe, Mitleid, Ärger, Enttäuschung, Wut, Abneigung, Gleichgültigkeit, Vertrautheit, Verständnis ...

Ein anderer Einstieg anhand der angeführten Textstelle für eine gesteuerte Bearbeitung bietet sich über den Ausdruck „Brot“ an.¹² Damit eröffnet sich ein Deutungsweg, der vom Titel der Kurzgeschichte bzw. dem damit bezeichneten symbolhaften Hauptgegenstand der Erzählung seinen Ausgang nimmt und ebenfalls zu der erwähnten Paralleltextstelle wie auch zu der zuvor diskutierten Frage nach dem Grund der Brotrationierung führen könnte. Weitere mögliche Arbeitsaufträge hierzu wären zum Beispiel: *Suchen Sie weitere Stellen im Text, in*

¹² Von diesem Einstieg ausgehend würden sich auch religiöse oder kulturbezogene Deutungsebenen eröffnen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können.

denen „Brot“ vorkommt. / Warum isst der Mann das Brot heimlich? / Warum beschuldigt die Frau den Mann nicht, als sie erkennt, dass er heimlich Brot gegessen hat? In diesem Zusammenhang weiterführende, auf das Ende der Erzählung abzielende Fragen könnten sein: Warum gibt die Frau dem Mann am nächsten Abend eine Scheibe mehr? / Glauben Sie, dass die Frau das Brot wirklich nicht verträgt?

Phase 3: Abschließende Diskussion. Die eigene Deutung vorstellen und andere Deutungsvorschläge diskutieren

In dieser Abschlussphase soll es darum gehen, verschiedene Lesarten kennenzulernen und nachzuvollziehen. Insbesondere wenn die Phase der intensiven Textarbeit (Phase 2) nicht im Plenum stattgefunden hat, ist hier Gelegenheit, die Perspektiven und Deutungen der anderen Teilnehmenden zu erfahren, zu würdigen und mit der eigenen vergleichend oder ergänzend in Beziehung zu setzen.

Darüber hinaus soll es in dieser letzten Phase auch um eine Einbindung des Gelesenen in gegenwärtige diskursive Zusammenhänge gehen. Dadurch wird nicht nur eine weitere Mehrdeutigkeitsdimension literarischer Texte bewusst gemacht, da in ihnen dargestellte oder durch sie verhandelte Diskurse in der Gegenwart einen anderen Stellenwert haben können als zu ihrer Entstehungszeit. Vor allem soll dadurch dazu ermuntert werden, nach persönlichen Gültigkeiten auch historischer Texte zu suchen und sie in Beziehung zur eigenen Lebenswelt zu setzen. Diese Auseinandersetzung erscheint wichtig, selbst wenn sie in der bewussten Ablehnung eines Textes und seiner Beurteilung, für das eigene Leben und die eigenen Umstände bedeutungslos zu sein, endet. Andernfalls besteht die Gefahr, dass gegenüber Texten, die in räumlicher oder historischer Ferne entstanden sind oder spielen, eine Beobachterposition eingenommen wird und solche Texte als Artefakte ihrer Entstehungs- oder Handlungszeit, ohne Bezug zur eigenen Lebenswelt, wahrgenommen werden.

Leitende Fragen für die Abschlussdiskussion (für beide Lernenden/Lesenden-Gruppen) könnten sein:

- Wovon handelt der Text **für Sie**?¹³ Worum geht es in dem Text **für Sie**?
- Beide Figuren sagen nicht immer offen, was sie wissen oder denken. Wie beurteilen Sie das Verhalten der beiden Figuren?
- Wie könnten ähnliche Szenen der Erzählung heute aussehen? Was würden Sie ändern und was beibehalten, um den Inhalt zu adaptieren?¹⁴

¹³ Dieser Hinweis in der Fragestellung, dass es jeweils um persönliche Perspektiven und Deutungen geht, ist wesentlich für das vorgeschlagene methodische Vorgehen und sollte auf keinen Fall ausgelassen werden.

¹⁴ Je nach Lernumgebung könnte hier auch noch expliziter vorgeschlagen werden, die Erzählung nicht nur in die Gegenwart, sondern auch in andere kulturelle bzw. gesellschaftliche Verhältnisse zu versetzen.

4. SCHLUSSBETRACHTUNG

Der vorliegende Beitrag hat zunächst eine Untersuchung zur Rolle literarischer Texte in den neuen Skalen des Begleitbands zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2020) vorgenommen und festgestellt, dass trotz der Aufnahme neuer literaturbezogener Skalen auch weiterhin, wie im GER (2001) zuvor, weder der Rezeption literarischer Texte eigens nötige Fertigkeiten zuerkannt noch die gesellschaftliche Relevanz des Umgangs mit Literatur bzw. kreativen Texten in den neuen Skalen angemessen erfasst und in den Deskriptoren berücksichtigt wird. Von diesem Ergebnis ausgehend wurde ein Unterrichtsvorschlag unterbreitet, der diese Lücken zu füllen sucht und zum einen die Kompetenz der Lernenden stärken will, literarische Texte nicht nur inhaltlich, sondern auch unter Einbeziehung ihrer sprachlichen und formalen Gestaltungsmerkmale sowie ihrer Kontextbezüge zu verstehen, und zum anderen die persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit literarischen Werken im Hinblick auf ihre eigene Lebenswelt fördern will. Sowohl das vorgestellte dreischrittige Verfahren bei der Textbearbeitung anhand von Fragen wie auch die in der Unterrichtseinheit fokussierte literarische Texteigenschaft der Mehrdeutigkeit wurden bewusst gewählt, weil beide, das Verfahren wie die Eigenschaft der Mehrdeutigkeit, universal und somit auf andere Texte und den Umgang mit ihnen übertragbar sind. Damit steht zu hoffen, dass sie den selbstständigen und selbstbewussten Umgang der Lernenden mit literarischen Texten fördern und Literatur im weit gefassten Sinn als ein zentrales, anregendes und lohnendes gesellschaftliches Medium erfahrbar machen.

LITERATUR

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Borchert, Wolfgang (1989/ED 1946): *Das Brot*. In: DRAUSSEN VOR DER TÜR und ausgewählte Erzählungen. Hamburg: Rowohlt.
- Burwitz-Melzer, Eva (2021): *Skalen zur Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht im Begleitband zum GeR 2020*. In: Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, S. 137–156.
- Breitsameter, Anna / Glas-Peters, Sabine / Pude, Angela (2015): *Menschen A2. Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs*. München: Hueber.

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: iudicium, S. 99–115.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd II. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1530–1544.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: iudicium.
- 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 / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung in Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Iser, Wolfgang (1979/ED 1971): Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Wilhelm Fink.
- Kehlmann, Daniel (2008): Die Vermessung der Welt. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 44, S. 35–40.
- Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hrsg.) (2015): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang.

LAND IN SICHT. POSTMIGRANTISCHE LEKTÜREN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

„Hans Christian Andersen lässt seine Geschichte besser,
das heißt, er lässt sie mehrdeutiger enden, [...].“
(Ingo Schulze 2012: 21)

1. EIN POSTMIGRANTISCHER DISKURS IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Unsere Gegenwart ist von einschneidenden europäischen und globalen Wandlungsprozessen geprägt. In der Folge werden in vielen, gerade ‚westlichen‘ Gesellschaften intensive Diskurse um die Verschiebungen geopolitischer Machtverhältnisse, um eine zukunftsfähige soziale und ökologische Marktwirtschaft, um die Bedeutung von Bildung und Forschung, um Migration und Diversität, um gesellschaftliche und individuelle Werte geführt. In diesen Diskursen spielen auch politische Polarisierungen, individuelle Verunsicherungen, ersehnte (Rück-)Versicherungen und Zugehörigkeiten eine starke Rolle. Entsprechend sind – wie Wolfgang Hallet in seinen aktuellen Überlegungen zum kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht formuliert – die (Kultur-)Wissenschaften gefordert, „den vielfältigen Dynamiken der kulturellen Diversifizierung, der Multiplizierung der Orientierungen und der Auflösung stabiler kultureller Muster“ (Hallet 2022: 41) zu begegnen. Dies gilt auch für eine Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht: Für sie ist es konstitutiv, gesellschaftliche Diskurse in ihrer Dynamik und Verflechtung wahrzunehmen und dabei anzuerkennen, dass „Trennlinien und Denkmuster [häufig] weniger zwischen Ländern und Gesellschaften verschiedener Sprachen und kultureller Prägungen [verlaufen], sondern eher innerhalb solcher Gesellschaften zwischen Anhänger:innen und Verfechter:innen verschiedener Wertesysteme und politischer Zielsetzungen“ (ebd.: 42). Das übergreifende Ziel des Fremdsprachenunterrichts – die Förderung einer Diskursfähigkeit, d. h. einer Partizipationsfähigkeit der Lernenden an aktuellen fremd- und mehrsprachigen Diskursen¹ – impliziert also für Lernende wie für

¹ Zu dieser übergreifenden Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts und der fachwissenschaftlichen Diskussion um die Kategorie „Diskurs“ vgl. zusammenfassend Hille/Schiedermaier (2023).

Lehrende, auch das Nebeneinander und Aufeinanderbezogensein verschiedener Diskurse in Gesellschaften, ihre Entwicklungen und politischen wie sozialen Kontexte zu reflektieren und sich in diesen zu positionieren.

Ein postmigrantischer Diskurs erfährt momentan im deutschsprachigen Raum viel Aufmerksamkeit, gerade auch jüngerer Menschen, wie eine Vielzahl von Printpublikationen, Blogs und Podcasts, die Besuchszahlen des postmigrantisch orientierten Maxim Gorki Theaters in Berlin² oder die Popularität entsprechender akademischer Lehrveranstaltungen zeigen. Der postmigrantische Diskurs ist aber nur *ein* Diskurs, der – besonders im künstlerischen und akademischen Bereich – gegenwärtig relevant ist. Ihm stehen populistische und rechtskonservative Diskurse unter anderem um die „politischen Kampfbegriffe ‚Migration‘ und ‚Integration‘“ (Langhoff 2011: o. S.) entgegen, die ebenfalls starke Wirkungen entfalten.

Wird der postmigrantische Diskurs zum Unterrichtsgegenstand – etwa anhand ausgewählter Texte aus Theater, Film und Literatur – müssten auch diese gegenläufigen Diskurse verdeutlicht oder zumindest benannt werden, um eine Orientierung der Lernenden zu ermöglichen und weitere Auseinandersetzungen anzuregen. Es müsste gleichzeitig für die Lernenden nachvollziehbar werden, dass die Auswahl von Unterrichtsgegenständen bereits Entscheidungen bzw. Positionierungen von Verlagen, Lehrwerkautor:innen und Lehrkräften impliziert, denen wertgeleitete, in diesem Fall auch interventionistische Überzeugungen zugrunde liegen (vgl. auch Hallet 2022: 43). Besonders Lehrkräfte müssen im Unterricht, in der unmittelbaren Zusammenarbeit mit Lernenden, selbstreflexiv und transparent agieren, sich dabei auch immer wieder selbst positionieren – Corinna Widhalm führt dies in ihrer Studie *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z* (2019) einleitend aus. Auch so können Lernende erfahren, wie Handlungsspielräume gestaltet sind und möglicherweise zu erweitern wären. Die Bedeutung des Begriffes „Selbstermächtigung“ (*self-empowerment*) liegt, im kleinsten gemeinsamen Nenner verschiedener Definitionen, in der Erweiterung von Handlungsspielräumen (vgl. Widhalm 2019: 61). Sie beinhaltet auch die Erweiterungen sprachlicher Handlungsmöglichkeiten sowie Reflexionen und ‚Bewusstwerdungen‘ im Sinne eines Infragestellens von Normen, Werten und Vorstellungen sowie einer Perspektivenweiterung – von Lernenden und Lehrenden (vgl. ebd.: 104). Sie ist damit Teil eines Anspruchs an einen Fremdsprachenunterricht unter der übergreifenden Zielsetzung einer Partizipationsfähigkeit an aktuellen fremd- und mehrsprachigen Diskursen.

Der postmigrantische Diskurs ist ein selbstermächtigender, mehrsprachiger und offener Diskurs – darauf ausgerichtet, hegemonialen Normen, Machtstruk-

² <https://www.gorki.de> [04.08.2023].

turen und mit ihnen einher gehenden Marginalisierungen und Diskriminierungen in Gesellschaften entgegenzutreten und allen Akteur:innen gleichberechtigte Teilhabe, öffentliche Äußerungen und Aktionen, ein öffentliches Gehört- und Gesehenwerden zu garantieren. Fremdsprachenlernende können in der Partizipation an einem solchen Diskurs möglicherweise besondere Ermutigung erfahren sich einzubringen, sich zu positionieren und (öffentlich) zu äußern. Sie können gemeinsam mit Lehrkräften einen neuen Blick gewinnen „auf die *symbolic power* und gemeinschaftsbildende Kraft anderer Sprachen jenseits von Differenzvorstellungen“ (Hallet 2022: 47).

Im Folgenden wird die Entwicklung eines postmigrantischen Diskurses und des Begriffs „postmigrantisch“ umrissen. Es werden ausgewählte literarische Texte von May Ayim, Deniz Utlu, Sevim Çelik-Lorenzen und Maxie Wander diskutiert, die postmigrantische Lektüren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bzw. die Partizipation an einem postmigrantischen Diskurs initiieren können.

2. POSTMIGRANTISCH – WAS HEISST DAS?

Der Begriff des Postmigrantischen bezeichnet eine rhizomatische, transdisziplinäre Denkfigur. Sie ist bereits in den 1990er Jahren im Kontext der Sozialwissenschaften mit der Publikation *Post-migration ethnicity. De-essentializing cohesion, commitments and comparison* (Baumann/Sunier 1995) geprägt worden. Lale Yalçın-Heckmann (1995) beschreibt in ihrem Beitrag zu diesem Band *The predicament of mixing, culture and religion: Turkish and Muslim commitments in post-migration Germany* bereits Aspekte einer post-migrantischen Gesellschaft in Deutschland. Nachfolgend ist der Begriff in künstlerischen und wissenschaftlichen Diskursen weiter etabliert worden. Im aktuellen digitalen *Inventar der Migrationsbegriffe*³ fasst Erol Yildiz das Postmigrantische als „offene Denkhaltung“ und

Analysekategorie für soziale Situationen der Mobilität und Vielheit; sie macht Brüche, Mehrdeutigkeit und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht am Rande der Gesellschaft zu verorten sind, sondern Ausdrücke der zentralen gesellschaftlichen Verhältnisse sind. Durch ihre irritierende Wirkung schafft diese Blickverschiebung auch eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen. (Yildiz 2022: 7)

In ästhetischen Texten können soziale Situationen, biografische Brüche, marginalisierte Erinnerungen, kritische Beobachtungen von Gesellschaften und Positionierungen gegen die in ihnen bestehenden Machtverhältnisse besonders ver-

³ <https://www.migrationsbegriffe.de> [04.08.2023].

ichtet und vielstimmig, mehrdeutig, multidimensional und -perspektivisch erzählt werden. Insofern waren es zunächst vorrangig Künstler:innen, die in Akten der Selbstermächtigung den Begriff des Postmigrantischen für sich selbst und das eigene Arbeiten in Anspruch genommen und popularisiert haben, die ihre literarischen Texte, Theater- und Filmproduktionen auch als Interventionen im etablierten Literatur-, Theater- und Filmbetrieb verstanden haben. Shermin Langhoff begründete in Berlin als Intendantin zunächst des Ballhauses Naunynstraße und später des Maxim Gorki Theaters das postmigrantische Theater, das durch Desintegration, Öffnung und Partizipation, perspektivenreich inszenierte Wirklichkeiten, Vielstimmigkeit und Formenvielfalt geprägt ist (vgl. Langhoff 2011). Dabei eröffnet(e) der Begriff des Postmigrantischen für sie immer neue Diskursräume und steht „in unserem globalisierten, vor allem urbanen Leben für den gesamten gemeinsamen Raum der Diversität jenseits von Herkunft“ (vgl. Langhoff 2011: o. S.). Stücke wie *Common Ground* von Yael Ronen, *Hymne an die Liebe* von Marta Górnica und *Meteoriten* von Sasha Marianna Salzmann, Romane wie *Streulicht* von Deniz Ohde und *Die Ungehaltenen* von Deniz Utlu wurden am Maxim Gorki Theater inszeniert: Krieg und Völkermord, Machtstrukturen, Zugehörigkeitsordnungen, Deutungs- wie Diskurshoheiten werden in ihnen – wie auch in Kunstaktionen, Lesungen und Publikationen wie *Zeitgenoss*in Gorki* (2023) – kritisch reflektiert und aneignend, oft ironisch und subversiv gewandelt.

Das Präfix „post“ in dem Begriff „postmigrantisch“ ist dabei in einem weiten Kontext zu verstehen. Von den Herausgeber:innen des Bandes *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive* (2020) wird es in mehrfachen Bedeutungen gefasst, die – um einzelne Aspekte erweitert – auch Grundlage der Überlegungen in diesem Beitrag sind:

- Das „post“ weist auf zeitliche Fragen: Wie haben sich *nach* erfolgter Migration Sprache, Arbeit, Wahrnehmung und Zugehörigkeitsgefühle von Migrant:innen und ihren Nachfahren wie auch Angehörigen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ entwickelt? Wie haben sich Institutionen, Diskurse und Einstellungen gewandelt?
- Das „post“ fordert uns auf zu erkennen, was *hinter* dem Diskurs um Migration – nach Naika Foroutan (2017) hinter dem „Migrationsschleier“ – liegt, was er überdeckt, indem er es als Migration verhandelt: Klassismus, soziale Ungleichheit, Bildungsungerechtigkeit und mangelnde Chancengleichheit, Rassismus und Sexismus.
- Das „post“ ermöglicht es, Prozesse des *Othering*, des Fremdmachens sichtbar werden zu lassen und ihre Überwindung sowie neue Formen der Inklusion in einer Gesellschaft der Vielen zu denken (vgl. Lierke/Perinelli 2020: 13).⁴

⁴ Vgl. auch Pultz Moslund/Ring Petersen (2019: 68): „[...] postmigration refers to a recognition of what has already happened (post-) as well as to a process of ongoing change“.

Diese Dimensionen von Bedeutung können auch als Deutungs- bzw. Wahrnehmungsimpulse verstanden und für didaktische Überlegungen relevant werden. Auf ihrer Grundlage können postmigrantische Lektüren von (ästhetischen) Texten und eigene Partizipationen von Lernenden und Lehrenden an einem postmigrantischen Diskurs angeregt werden. Erol Yildiz (2022), der die engen Verwobenheiten von postmigrantischem und postkolonialem Diskurs betont, plädiert in diesem Zusammenhang auch für „kontrapunktische Lektüren“ von (ästhetischen) Texten, für ein „Gegenlesen“ wie von Edward Said in seinen Forschungen zum Orientalismus praktiziert.⁵ „Gegenlesen“ bedeutet hier, das Ausgelassene, das Unterdrückte, das Verschwiegene in den Blick zu nehmen (Yildiz 2022: 2) – wie zum Beispiel in dem oben erwähnten Band *Erinnern stören* die migrantischen und jüdischen Perspektiven auf den Fall der Berliner Mauer 1989, die das hegemoniale Erinnern stören⁶ und ein breiteres, „grundlegendes Verständnis des gesellschaftlichen Paradigmenwechsels“, der 1989 begann, eröffnen können (Lierke/Perinelli 2020: 12). Vorangestellt ist dem Band ein Teil des Gedichts *blues in schwarz weiss* von May Ayim (1995), das im Folgenden näher betrachtet wird.

3. POSTMIGRANTISCHE LEKTÜREN LITERARISCHER TEXTE

3.1 May Ayim: blues in schwarz weiss und grenzenlos und unverschämt (1995)

blues in schwarz weiss ist nicht nur der Titel eines Gedichts, sondern auch der ersten Gedichtsammlung von May Ayim, die 1995 im Orlanda Frauenverlag erschien. In dem Band *Erinnern stören* (2020) wird die folgende Strophe als eigenständiges Gedicht gedruckt, er ist aber nur ein Teil des Gedichts *blues in schwarz weiss*:

⁵ Pultz Moslund/Ring Petersen (2019: 67) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem *Reframing* und entwickeln Fragestellungen für entsprechende Lektüren von (Performance-)Kunst, Literatur und Film, die auch die Beziehungen zwischen postmigrantischen und post- bzw. dekolonialen Lektüren noch näher zu bestimmen suchen: „What does a post-migrant frame of reading look like and what does it do? What new perspectives and critical questions does it bring about? How does it reopen discussions on the articulation of migration and its social impact in literature, film and the visual arts? What happens when we adopt a postmigrant lens to analyse the form and content of works of art and fiction, as well as exploring the part these works may play in the more encompassing processes of social, cultural and institutional change? How does reading works of art, film and fiction through the lens of postmigration renegotiate and alter our understanding of key concepts such as identity, integration, belonging, ‚home place‘ (*Heimat*), race, hegemony and binary distinctions between self and other, majority and minority? And how do postmigrant readings of works of art interrelate with and differ from postcolonial/decolonial and migrant readings?“

⁶ Zur „Störfunktion“ von Literatur in hegemonialen Erinnerungsdiskursen vgl. auch Assmann/Frevert (1999: 222–226).

das wieder vereinigte deutschland
feiert sich wieder 1990
ohne immigrantInnen flüchtlinge jüdische
 und schwarze menschen
es feiert im intimen kreis
es feiert in weiß
doch es ist ein blues in schwarz weiß
es ist ein blues (Ayim 1995: 82)

Diese Strophe kann ein „Gegenlesen“ des Mauerfalls 1989, der Implosion der DDR und der deutschen Einheit 1990 initiieren, auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Sie macht Unterschiede deutlich im Erleben von und in der Teilhabe an geschichtlichen Ereignissen, zeigt Exklusionen aus einer national und hegemonial aufgefassten Gesellschaft, zeigt marginalisierte bzw. ausgeschlossene Erinnerungen. In den ersten vier Zeilen wird klar, eindeutig, reimlos, quasi in einem Satz berichtet, dass Deutschland sich 1990 feierte, dass der Weg zur deutschen Einheit, feierlich vollzogen am 3. Oktober 1990, auch die Ausschließung vieler Menschen barg, die unter dem Etikett „Deutschland“ nicht mitgemeint waren. Die letzten vier Zeilen hingegen, teilweise gereimt, sind unbestimmt und mehrdeutig: Nicht näher bezeichnet wird der „intime kreis“ in dem „deutschland“ (sich) feiert, ein „kreis [...] in weiß“. Verviesen wird darauf, dass er eigentlich ein schwarz-weißer ist, in dem der laute nationale Jubel mit dem Ausgeschlossenen zu einem melancholischen Blues verschmilzt.

Laura Kiefer (2022) zeigt in ihrer Schrift „*ich werde trotzdem afrikanisch sein, auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt und werde trotzdem deutsch sein, auch wenn euch meine schwärze nicht paßt*.“ *Afrodeutsche Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache*, der sie die ersten Zeilen eines anderen Gedichts von May Ayim, *grenzenlos und unverschämt* (1995), voranstellt, wie mit beiden Gedichten im Kontext eines akademischen Literaturunterrichts Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaus ab B1/B2 gearbeitet werden kann. Dabei nutzt sie neben postkolonialen kultur- und literaturwissenschaftlichen Zugängen zu den Texten auch das Konzept der multidirektionalen Erinnerung nach Michael Rothberg (2021), das auf eine dialogische Interaktion unterschiedlicher Erinnerungen in öffentlichen Diskursen zielt.⁷ Von besonderer Bedeutung für den Unterricht kann, so Kiefer, das Gedicht *grenzenlos und unverschämt* mit dem Untertitel *ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit* sein, da eine Videoaufnahme verfügbar ist, in der die Autorin das Gedicht auf einer Straße Berlins selbst performt, mit Resten der Berliner Mauer und dem Brandenburger Tor im Hintergrund.⁸

⁷ Vgl. zu dem Konzept im Kontext DaF/DaZ auch Ghobeyshi (2022).

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=3_4N_v9mbho [23.08.2023]. Zum Unterrichtspotenzial von Texten, von Autor:innen selbst performt bzw. vorgetragen, vgl. auch Hille/Schiedermaier (2021: 237).



Abbildung 1: May Ayim: *grenzenlos und unverschämt*
https://www.youtube.com/watch?v=3_4N_v9mbho [08.03.2024]

Beide Gedichte fordern implizit, Erinnerungen und die Teilhabe an Gesellschaften nicht zu hierarchisieren, nicht die einen Menschen mit ihren Erinnerungen in deren Zentrum und die anderen an deren Peripherien zu verorten. Und sie gehen noch einen Schritt weiter: selbstermächtigend und *unverschämt* positionieren sie ein lyrisches Ich bzw. Wir in der Mitte des gesellschaftlichen als eines postmigrantischen Diskurses – wiederum unbestimmt und mehrdeutig in den jeweils letzten Zeilen beider Gedichte:

doch wir wissen bescheid – wir wissen bescheid
1/3 der menschheit feiert in weiß
2/3 der menschheit macht nicht mit (Ayim 1995: 83)

ich werde
noch einen schritt weitergehen und
noch einen schritt
weiter
und wiederkehren
wann
ich will
wenn
ich will
grenzenlos und unverschämt
bleiben (Ayim 1995: 61)

Die Gedichte May Ayims – durchgängig in Kleinschreibung gehalten, Majuskeln stehen in den beiden ausgewählten Gedichten nur in den Worten FREIHEIT und immigrantInnen – besitzen ein besonders ausgeprägtes Potenzial, mit wenigen Worten mögliche Wahrnehmungsmuster zu irritieren, Blickverschiebungen und damit auch kritische Auseinandersetzungen mit Machtverhältnissen zu initiieren, Wahrnehmungshorizonte zu weiten und damit auch in gesellschaftlichen

Diskursen zu intervenieren.⁹ Dies kann im Unterricht erprobt und weiter erkundet werden, möglicherweise auch im Zusammenklang mit den nachfolgend betrachteten Texten.¹⁰

3.2 Deniz Utlu: Land in Sicht (2011)

Der Text *Land in Sicht* erschien zuerst in dem Band *Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu*, 2011 herausgegeben von Hilal Sezgin – auch in Reaktion auf den breiten öffentlichen, vorrangig antimuslimisch geprägten Diskurs¹¹ um die Thesen des SPD-Politikers Thilo Sarrazin, die dieser unter dem Titel *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen* 2010 publizierte.¹² *Land in Sicht* ist eines von mehreren so betitelten *Minimals aus dem Magen des Molochs*, denen zukunftsweisend die Zahl 2048 vorangestellt ist, und ist bis heute auf der Homepage des Autors zu finden.¹³

LAND IN SICHT

Ich suche nach etwas Drittem, das in allem steckt.

Kopfland – mit einer Bevölkerung, in alle Welt zerstreut. Unabhängig von lokalen Riten und Normen. Vom Erbe der Ahnen.

Eine Parallelwelt, ein Sonnensystem – mit eigenen Ressourcen und eigener Definitionshoheit über das, was Kunst und Kultur ist, über das, was bleiben soll.

Etwas, das unsichtbar ist und omnipräsent. Wie ein Gesetz, verteidigt von einem Gericht, das weltweit agiert, das nicht an den Gerichtshöfen tagt, sondern in Dachkammern und Kellern. Ein Gesetz, das mehr Geltung für den Einzelnen hat als niedergeschriebene und ratifizierte, von Richtern und Politikern definierte und befolgte Verfassungen.

Ein Land, dessen Grenzen sich unmöglich in Karten eintragen lassen, da ohne festen Ort. Unsichtbar und überall zugleich. Unangreifbar. Immun gegen jede Zuschreibung.

Ein Land, das nur dann aufhört zu existieren, wenn es nicht mehr gedacht wird. (Utlu 2011: 23)

⁹ Zum gesellschaftlichen Interventionspotenzial von Literatur und Kunst an sich vgl. auch den Sonderforschungsbereich *Intervenierende Künste* an der Freien Universität Berlin: <https://www.sfb-intervenierende-kuenste.de/> [23.08.2023].

¹⁰ Zur Arbeit mit Textnetzen im Unterricht vgl. Hille/Schiedermaier (2021: 235ff.).

¹¹ Zum Begriff eines antimuslimischen Rassismus vgl. Zakariya Keskinkilic (2019).

¹² Das Buch ist 2021 in einer Neuauflage erschienen. Ein ausführliches Vorwort zur Neuauflage analysiert Entwicklungen der letzten zehn Jahre in der Perspektive der Thesen von 2010.

¹³ <http://denizutlu.de/> [23.08.2023].

Bereits der Titel des *Minimal* ist mehrdeutig und intertextuell, er spielt mit einer Phrase aus der Seefahrt: *Land in Sicht* – in unserer visuellen Vorstellung vorzugsweise ausgerufen vom Matrosen im Mastkorb eines (Segel-)Schiffes beim Anblick einer Küste nach langer, erschöpfender Fahrt über die Meere; aber auch in Anspruch genommen etwa für den Titel einer Ausstellung 2014/15 im Stadtmuseum Berlin unter dem Titel *West:Berlin. Eine Insel auf der Suche nach Festland*. Was für ein Land es ist, das da in Sicht gerät, verrät der Titel zunächst nicht. Die erste Zeile verdeutlicht: Es ist das Ziel einer Suche, aber nicht nach einem externen, vielleicht fernen Ort. Das „Dritte“, intertextuell gelesen als der ‚dritte Raum‘ nach Bhabha (1994) ist etwas, das – wie das Postmigrantische –, „in allem steckt“, das immer mitzudenken ist, das eine Denkhaltung und Perspektive ausdrückt. Es ist nicht an einem bestimmten Ort fixierbar, es existiert in einem „Kopfland“, dass transnational bewohnt wird. Gegen nationale Zuschreibungen „immun“ ist es eine eigenständige, sich immer wieder selbst neu entwerfende imaginierte Gemeinschaft,¹⁴ in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht hegemonial besetzt sind. Das „Kopfland“ ist eine Vision, nicht durch nationalstaatliche Grenzen eingehegt. Es ist wie die Literatur und Kunst ohne festen Ort und stets in Bewegung,¹⁵ es muss in unseren Köpfen immer wieder erträumt und gestaltet werden.

Das *Minimal* ist ein Beispiel dafür, wie (kultur-, sozial- und literatur-)wissenschaftliche Thesen bzw. Definitionen in einem literarischen Text verdichtet und visualisiert bzw. metaphorisiert werden können. Sie entfalten so eine starke Wirkung, regen zu individuellen Reflexionen und reflektierenden Interaktionen an. Der Text kann ob seiner Kürze schneller gelesen werden als ein wissenschaftlicher Text etwa von Homi K. Bhabha, Benedict Anderson oder Ottmar Ette, aber er ist nicht leichter zu lesen. Seine in Wechselwirkungen zueinanderstehende komplexe Aussage und sprachliche Gestaltung werfen Schwierigkeiten auf, die eine Lektüre im Fremdsprachenunterricht sicher erst ab dem Niveau C1 möglich erscheinen lassen. Der Text kann Zeile für Zeile bzw. Absatz für Absatz gelesen und gedeutet werden; es können verschiedene Formate des Austauschs der Lernenden über ihre Deutungen und Assoziationen erprobt werden. In jedem Fall sollte ein Lehr- und Lernarrangement darauf abzielen, für die Lernenden nachvollziehbar und *erfahrbar* zu machen, *wie* die Sprache (Be-)Deutungen generiert. Für Deniz Utlu ist der Anspruch an das eigene Schreiben, von ihm explizit als Selbstermächtigung aufgefasst, „die Offenlegung. Genau hinzusehen, den Blick nicht abzuwenden, die Wahrheit der eigenen Geschichte auszuhalten, über die eigene Schmerzgrenze hinaus“ (Utlu 2021: 747), was auch „eine ästhetische Frage [ist], weil sie in den Klang, die Syntax, die Metaphorik und Erzähl-

¹⁴ Vgl. zu dem Konzept Anderson (1988).

¹⁵ Vgl. zu dem Konzept Ette (2001).

weise des Textes hineinwirkt“ (ebd.: 748). Die besondere Syntax und Metaphorik des Minimals *Land in Sicht* können von den Lernenden in Beziehung gesetzt werden zu dem, was der Text sagt und evtl. auch zu dem, was er nicht sagt. Hier, „wo der Text über sich selbst hinausragt, beginnt das Literarische“ (Utlu 2021: 748) wie Deniz Utlu in seinem autopoetischen Essay *Die Rückseite der Worte* (2021)¹⁶ ausführt. Zu entdecken ist vielleicht die Suchbewegung des Schreibenden im Bemühen um Offenlegung, um einen genauen Blick, die „vielleicht von der Rückseite der Worte, durch sie hindurch zu den Lesenden [scheint], an den Stellen, an denen sie empfänglich dafür sind“ (ebd.: 753). In diesem Durchscheinen können literarische Texte ihre vielleicht „erschütternde transformative Kraft“ entfalten – nach Deniz Utlu für die Schreibenden und die Lesenden (ebd.). Erfahren werden kann die Erweiterung von Perspektiven und Handlungsspielräumen, von Wahrnehmungen gegenwärtiger Situationen im Lichte einer Utopie.

3.3 *Sevim Çelik-Lorenzen*: Guten Morgen, Güzelim! Geschichten vom Ankommen (2022) und *Maxie Wander*: Guten Morgen, du Schöne (1978)

Die *Geschichten vom Ankommen* von Sevim Çelik-Lorenzen (2022) wären als sogenannte *Wirklichkeitserzählungen*, so der Titel eines von Christian Klein und Matias Martínez herausgegebenen Bandes, zu betrachten. Sie postulieren ein „So ist es gewesen“ und erheben damit einen spezifischen realitätsbezogenen Geltungsanspruch (vgl. Klein/Martínez 2009: 1).

Im Epilog zu ihrem Buch zitiert Çelik-Lorenzen zwei Sätze aus der Parabel *Heimkehr* von Franz Kafka: „Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete“ (Çelik-Lorenzen 2022: 112). Die Sätze, so wie Çelik-Lorenzen sie zitiert, sind mehrdeutig: Sie weisen darauf hin, dass ein Verharren die Ausschließungen – das sich selbst Ausschließen und/oder das Ausgeschlossenwerden aus einem nicht näher bestimmten Kontext, aus einer Gruppe – verstärken kann; lassen gleichzeitig aber offen, wie das Fremdwerden und/oder Fremdgemachtwerden durchbrochen, von wem und in welche Richtung die Tür geöffnet werden kann – *von* oder *nach* innen. Im besten Fall natürlich von beiden Seiten, aber Çelik-Lorenzen präzisiert Kafkas Sätze nachfolgend, indem sie die Tür (in eine Gesellschaft) als eine verschlossene bezeichnet und die Initiative, anders als Kafka, in die Hände der vor ihr Stehenden, der Migrantinnen und ihrer Familien legt:

¹⁶ Auch dieser Titel ist mehrdeutig, Deniz Utlu (2021: 747) kommentiert ihn selbst: „Das Literarische – also das Wahrhaftige des Schreibens – liegt paradoxerweise oftmals jenseits der verwendeten Worte, vielleicht auf ihrer Rückseite, vielleicht in weiter Ferne.“

Wer zu lange vor der verschlossenen Tür steht, wird fremd bleiben. Die jungen Frauen öffnen die Türen und, das ist das Schöne, sie treten ein. Sie behaupten sich und verschaffen sich Respekt. Sie haben eine Sprache und wissen sie zu nutzen. [...]

Meine Tochter ist heute so eine junge Frau. Als Teenager meinte sie einmal: „Mama, ich bin auch eine Migrantin.“

„Ach was“, entgegnete ich, „das kann nicht sein.“

„Doch“, sage sie, „wenn ein Elternteil migriert ist, sind die Nachkommen ebenfalls Migranten.“

„Aber dein Großvater hat vierzig Jahre in Deutschland gelebt, ich, deine Mutter, lebe seit über fünfzig Jahren hier. Dein Vater ist auch kein Migrant ... Oder doch, schließlich kam er als Fünfjähriger aus Mecklenburg-Vorpommern nach Hamburg. Hahaha! Wie kannst du eine Migrantin sein?“ (Çelik-Lorenzen 2022: 11)

Dieser Frage, was es bedeutet(e), eine Migrantin zu sein bzw. zu einer solchen gemacht zu werden und in Akten der Selbstermächtigung in die deutsche Gesellschaft einzutreten, geht Çelik-Lorenzen in ihren Geschichten nach. Sie basieren auf Gesprächen, die sie mit türkischstämmigen Frauen der ersten Generation in Deutschland geführt hat, die als junge Frauen kamen oder wie sie selbst „als Kind an die Hand genommen“ wurden (ebd.: 9). Gestellt hat sie allen Frauen nur zwei Fragen: „Wie bist du aus der Türkei ausgewandert und wie war es dann in Deutschland für dich?“ (ebd.). Auf der Grundlage der geführten Gespräche entstanden Geschichten, die facettenreich erzählen vom persönlichen Erleben der Ankunft, aber auch von der Ankunftszeit – den 1960er und 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland –, den individuellen Erfahrungen und Beobachtungen in der Gesellschaft, den neuen Nachbarschaften und Beziehungen, den „festen kurdischen, deutschen und türkischen Rollenmuster[n]“ (ebd.: 8), die in den Familien und in der Öffentlichkeit durchbrochen wurden. Exemplarisch mag dafür die Geschichte von Belma¹⁷ *Berlin 1975* stehen:

Ich kam 1975 mit meiner Mutter nach Deutschland. Ich war zehn, meinen Vater hatten wir seit einem Jahr nicht mehr gesehen. Ich ging nach kurzer Zeit in eine Integrationsklasse und lernte rasch Deutsch. Wir hatten einen netten türkischen Lehrer und einen engagierten deutschen Klassenlehrer, der immer für uns da war, an uns glaubte und uns nach Kräften förderte. [...] Bert, unser Klassenlehrer, kam sogar zu uns nach Hause, um meine Eltern kennenzulernen. Er lud sie persönlich zum Elternabend ein. Die Eltern mochten den Lehrer Bert. Die Elternabende wurden in türkischer und deutscher Sprache

¹⁷ Die Namen aller Frauen sind im Buch anonymisiert.

abgehalten. So wurde mein Vater nach einem Jahr Elternsprecher und war sehr glücklich in seiner Funktion. Ein anderer Mann aus der Türkei, der bei der Post arbeitete, wurde zum zweiten Elternsprecher gewählt. Das war eine Sensation in der Schule. Wochenlang wurde über dieses Ereignis gesprochen. Meine Mutter war eine großherzige Frau, die vor nichts Angst hatte. Sie war groß und kräftig und hatte die Gabe, durch ihren Humor dem Leben Heiterkeit zu verleihen. Sie wollte unbedingt als Maklerin arbeiten. Sie sagte immer, das kann doch nicht sein, dass die Arbeitsmigranten in so schlechten Wohnungen leben müssen. Am besten, wir kaufen hier eine Eigentumswohnung. Wir werden sowieso nicht zurückkehren und die anderen Familien auch nicht. Das ist eine Illusion. Meine Mutter hatte in der Türkei Architektur studiert, sie kam aus einer großbürgerlichen Familie. Nur mein Vater war ein armer Schlucker, der politisch angefeindet wurde und Angst vor Repressalien hatte. Er war gerade mit dem Ingenieursstudium fertig, als er merkte, dass er unter diesen Bedingungen nicht in der Türkei leben konnte und wollte. Deswegen ging er nach Deutschland. Meine Mutter hatte meinen Vater auf einer politischen Versammlung in der Türkei kennengelernt. Er fand schnell Arbeit als Ingenieur in einer großen Elektronikfirma, wo er nur männliche Ingenieurskollegen hatte. Meine Mutter machte sich lustig über die Deutschen, die sich doch so fortschrittlich geben, aber keine einzige Frau unter zwanzig Männern dulden. Die Akkordarbeiter waren fast nur Frauen. [...]

Ich war anders als die anderen in der Klasse. Meine Eltern waren moderne Menschen, die mich förderten und viel mit mir redeten. Meine Lehrerinnen gehörten zu den Achtundsechzigern, sie verachteten unsere Eltern nicht. Sie schauten sich die Umstände an und dachten in größeren Kategorien. Sie dachten zudem daran, wie unser Leben wohl in zehn Jahren aussehen würde, wenn man uns nicht als Menschen sähe. (Çelik-Lorenzen 2022: 97ff.)

Ein solcher Textauszug¹⁸ zeigt verschiedene Aspekte eines postmigrantischen Diskurses:

- die Entwicklungen von Sprache, Bildung und Arbeit, die (Selbst-)Wahrnehmungen von Migrant:innen und Angehörigen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘,
- die Wandlungen von Institutionen, Diskursen, Rollenmustern und Einstellungen,
- Klassismus, soziale Ungleichheit, Bildungsungerechtigkeit und mangelnde Chancengleichheit, Rassismus und Sexismus,
- Prozesse des *Othering*, des Fremdmachens, das aber auch überwunden werden kann.

¹⁸ Zur Lektüre von Textauszügen im Unterricht vgl. Hille/Schiedermaier (2021: 230).

Durch entsprechende Lektürebegleitende Aufgaben können sie im Text erkannt und in Bezug zueinander gesetzt werden. „Stolpersteine“ im Text, die besonders irritierende Wirkungen beim Lesen hervorrufen wie wahrscheinlich der Satz „Meine Lehrerinnen gehörten zu den Achtundsechzigern, sie verachteten unsere Eltern nicht.“ oder die Wendung „wenn man uns nicht als Menschen sähe“, wären explizit zu erörtern mit Blick auf das in ihnen aufgehobene Unerhörte, Unfassbare (vgl. auch Hille/Schiedermaier 2021: 233).

Der mehrsprachige Titel *Guten Morgen, Güzelim! Geschichten vom Ankommen* spielt auf Maxie Wanders Buch *Guten Morgen, du Schöne* an, 1978 in der DDR und nachfolgend in der BRD erschienen.¹⁹ Es enthält *Protokolle nach Tonband*²⁰ von Gesprächen mit Frauen verschiedener Generationen und löste in beiden Ländern Debatten aus um weibliche Emanzipation, um die Vorstellungen von Frauen von ihrem Leben, um ihre Wünsche und ihr Begehren. In ihrem Vorwort zu dem Band *Guten Morgen, Güzelim!* nimmt Sevim Çelik-Lorenzen direkt Bezug auf Maxie Wanders Buch. Sie erzählt, wie sie es als junges Mädchen als Geschenk erhielt und unter einem starken Lektüreindruck schon damals feststellte, „dass auch die Frauen aus der Türkei ähnliche Geschichten erzählen könnten“ (Çelik-Lorenzen 2022: 7). Dieses Moment der Intertextualität ist auch im Unterricht zu beachten und Lernenden zu verdeutlichen (vgl. auch Hallet 2002) – mit dem Transfer des Buchtitels von Maxie Wander in einen mehrsprachigen Titel ähnlicher Bedeutung durch Sevim Çelik-Lorenzen wird es offensichtlich und leicht nachvollziehbar. Die beiden Buchtitel stellen nebeneinander betrachtet eine Verbindung her zwischen Frauen, die – unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen, in verschiedenen Ländern – „Mut [bewiesen], weil sie ihre Vorstellungen von sich und der Welt ernst nahmen“, sich „für ihre Träume [stark] machten [...], ohne zu wissen, ob sie sich erfüllen würden“ (Çelik-Lorenzen 2022: 9). Der Blick in die Zukunft spricht aus den Schwarz-Weiß-Fotografien von Frauen, die auf den Umschlägen der (verschiedenen Ausgaben der) Bücher abgebildet sind:

¹⁹ Die Lizenzausgabe für die BRD enthält Veränderungen gegenüber der Originalausgabe. So wurden der Untertitel (vgl. nachfolgende Fußnote) und die Reihenfolge der Protokolle verändert. Die Protokolle wurden zudem stärker personalisiert: ein Protokoll etwa, das in der DDR-Ausgabe *Das Haus, in dem ich wohne. Rosi* heißt, ist in der BRD-Ausgabe mit *Rosi, S., Sekretärin, verheiratet, ein Kind. Das Haus, in dem ich wohne.* betitelt – eine Veränderung, die m. E. die Lektüre anders lenkt. Auch wurde der BRD-Ausgabe ein Vorwort von Christa Wolf vorangestellt.

²⁰ So der Untertitel der DDR-Ausgabe des Bandes; der Untertitel der BRD-Ausgabe lautet *Frauen in der DDR*.

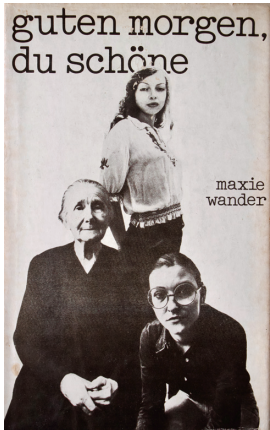


Abbildung 2: Cover der Ausgabe in der DDR, 1978



Abbildung 3: Cover der Ausgabe in der BRD, 1978



Abbildung 4: Cover (2022)

Aus einer Vergangenheit kommend (mit dem Koffer), die in die Gegenwart hineinragt, setzen die Frauen sich mit ihren Positionen in dieser Gegenwart und ihren Visionen von der Zukunft auseinander.

4. ZUSAMMENFASSUNG: ASPEKTE POSTMIGRANTISCHER LEKTÜREN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Die Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit, die Verdichtung und Komplexität ästhetischer Texte²¹ lassen sie für den Fremdsprachenunterricht einerseits vielleicht besonders schwierig, andererseits aber auch besonders produktiv erscheinen.

Texte bzw. Textauszüge wie die hier betrachteten können im Fremdsprachenunterricht als Einzeltexte, ergänzend zum Beispiel zu einer Lehrwerklektion, oder im Rahmen eines Textnetzes (vgl. Hille/Schiedermaier 2021: 235ff.) gelesen werden. Ein Textnetz zeichnet sich dadurch aus, dass Texte miteinander verknüpft werden, als Ausschnitt aus einem Diskurs – hier einem postmigrantischen Diskurs – erfahrbar werden. So kann der zunächst gelesene Text (neu) kontextualisiert werden, seine Lesart kann sich in einer Re-Lektüre verändern; durch den Einbezug weiterer Texte können sich die Texte wechselseitig (neue)

²¹ Zu möglichen Charakteristika und Funktionen literarischer bzw. ästhetischer Texte und ihrem Potenzial für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vgl. etwa Hille/Schiedermaier (2021: 16ff.).

Bedeutungen zuweisen. Das Augenmerk kann auf zentrale Textverfahren bzw. -symboliken sowie Strukturmerkmale der Texte und deren mögliche Funktionen gerichtet werden. Die Lernenden üben sich so auch in nicht-linearen Lektüren, die letztendlich dem Prinzip des Hypertexts, das in unserem Alltag eine immer größere Rolle spielt, entsprechen. Ein Diskurs kann von ihnen als komplexes Konstrukt wahrgenommen werden. Sie können durch das eigene sprachliche Handeln nachvollziehen, dass ein Diskurs prinzipiell unendlich ist, z. B. indem sie dem im Kontext des Unterrichts als Diskursausschnitt arrangierten Textnetz von ihnen selbst recherchierte und/oder auch selbst geschriebene oder gesprochene Texte hinzufügen.

In jedem Fall sollten die Texte als Texte im Mittelpunkt stehen, sollte ein bewusster Umgang mit dem Offenen, Mehrdeutigen, auch mit dem Radikalen und Normbrechenden des Literarischen und Ästhetischen gefördert werden (vgl. ebd.: 233).

Deniz Utlu verweist darauf, dass die Suchbewegung des Schreibenden bzw. des Schreibens im Bemühen um Offenlegung, um einen genauen Blick auch „eine ästhetische Frage [ist], weil sie in den Klang, die Syntax, die Metaphorik und Erzählweise des Textes hineinwirkt“ (Utlu 2021: 748). In den Texten von Deniz Utlu, von May Ayim, von Sevgi Çelik-Lorenzen und Maxie Wander kann deren Ästhetik, können deren spezifischer Klang bzw. Ton, deren spezifische Syntax, Metaphorik und Erzählweise (vergleichend) analysiert und in Bezug zum Offengelegten gesetzt werden. Geht man über die Lektüre der jeweiligen Einzeltexte hinaus, können die Texte sich in einem Textnetz wechselseitig (neue) Bedeutungen zuweisen, neue Lesarten auch der Einzeltexte initiieren. In einem akademischen Kontext können in einem Textnetz als Lehr- und Lernarrangement auch Auszüge aus wissenschaftlichen Texten wie den oben genannten von Homi K. Bhabha, Benedict Anderson und Ottmar Ette aufgehoben sein.²² Sie implizieren und initiieren wiederum neue (Be-)Deutungen und erlauben tiefere Einblicke in einen postmigrantischen Diskurs. Dieser ist nicht auf einzelne Gesellschaften, Nationalstaaten, (National-)Kulturen oder Sprachen beschränkt, sondern von Transnationalität, Offenheit und Mehrsprachigkeit geprägt. Texte bzw. Textauszüge wie die hier betrachteten weisen deutlich über die deutsche Gesellschaft, über ihre Vergangenheit und Gegenwart hinaus. In ihrer jeweils spezifischen Ästhetik suchen sie wie etwa Deniz Utlu *Land in Sicht* nach einem „Kopfland – mit einer Bevölkerung, in alle Welt zerstreut“, nach einem „Land, dessen Grenzen sich unmöglich in Karten eintragen lassen, da ohne festen Ort. Unsichtbar und überall zugleich“ (Utlu 2011: 23); betrachten sie wie May Ayims

²² Sie könnten auch in den Erstsprachen der Lernenden gelesen werden; entsprechende Übersetzungen könnten von ihnen recherchiert werden und erlauben auch einen Blick in einen internationalen wissenschaftlichen Diskurs.

Gedicht *blues in schwarz weiss* nicht nur „das wieder vereinigte deutschland“ (Ayim 1995: 82), die Exklusionen aus einer national aufgefassten hegemonialen Gesellschaft, sondern, wie in den oben bereits zitierten letzten Zeilen des Gedichts anklingt, die versuchte Herrschaft eines Drittels der Menschheit über die anderen zwei Drittel. Zwischen den oben zitierten Versen stehen in dem Gedicht zwei weitere Verse:

das vereinigte deutschland das vereinigte europa
die vereinigten Staaten
feiern 1992
500 jahre columbustag
500 jahre – vertreibung versklavung und
völkermord
in den amerikas
und in asien
und in afrika

1/3 der welt vereinigt sich
gegen die anderen 2/3
im rhythmus von rassismus sexismus und antisemitismus
wollen sie uns isolieren unsere geschichte ausradieren
oder bis zur unkenntlichkeit
mystifizieren
es ist ein blues in schwarz weiß
es ist ein blues (Ayim 1995: 83)

Die globale Perspektive der Texte legt es nahe, ihre Lektüren im Unterricht auch im Rahmen eines Globalen Lernens bzw. einer *Global Citizenship Education* zu verorten, in der gerade auch die Erfahrung von ästhetischen Texten, das ästhetische Lernen eine Rolle spielt.²³

In dem von Renata Behrendt und Söhnke Post herausgegebenen Band *Heimat in der Postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven* (2022) wird auch ein „postmigrantischer Literaturunterricht“ (Hodaie 2022) konturiert. Fachwissenschaftlicher Rahmen des Bandes ist die Fachdidaktik Deutsch, die immer

²³ Wolfgang Hallet führt in seinen oben angeführten aktuellen Überlegungen zum kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht aus, dass in diesem verschiedene methodische Ansätze eine Rolle spielen: exemplarisch das historische Lernen, das globale Lernen, das Demokratie-Lernen und das post-postkoloniale Lernen (vgl. Hallet 2022: 48ff.). Im Konzept einer *Global Citizenship Education* – 2015 von der UNESCO konturiert – sind diese Ansätze aufgehoben und weiterentwickelt, ebenso der Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es ermöglicht damit einen umfassenden Zugriff auf Bildungsprozesse. Zum Konzept einer *Global Citizenship Education* vgl. Wulf (2021).

wieder wichtige Impulse auch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gibt. In ihrer Einführung in den genannten Band verweisen die Herausgeber:innen darauf, dass der Deutschunterricht heute auch dem Ziel folgen sollte, die Offenheit und die Bedeutungsvielfalt von Begriffen wie z. B. Heimat(en), Herkunft, Zugehörigkeit(en) aufzudecken und anzuerkennen (vgl. Behrendt/Post 2022: 8, 10); sich der Gefahr von Vereindeutigungen zu widersetzen, die gerade in Umbruchzeiten zunimmt, „wenn mit den sich vollziehenden Veränderungen die gesellschaftlichen Gegensätze immer größer werden“ (ebd.: 10). Sie zitieren mit *Der Plural sind wir* einen der Leitsätze der Neuen Deutschen Organisationen (NDO) – ein bundesweites postmigrantisches Netzwerk, dem fast 200 Organisationen, Vereine und Projekte angehören und sich für

- ein inklusives Verständnis von Zugehörigkeit,
- eine Gesellschaftspolitik für alle (anstelle einer Integrationspolitik),
- mehr Präsenz von Menschen *of Color* und Schwarzen Menschen auf allen Ebenen der Gesellschaft,
- radikale Reformen im Bildungssystem und
- die Förderung gesellschaftlichen Engagements einsetzen.²⁴

Ein breites textliches Angebot im Deutschunterricht, das Zugänge zu einem weiten Spektrum an differenzierten Erfahrungen und zu Narrativen bietet, die im kulturellen Gedächtnis unserer Gesellschaft wenig präsent sind, die Lektüren von Geschichten von Einwander:innen, aber auch korpuslinguistische Analysen und anderes können hier eine Rolle spielen (vgl. Behrendt/Post 2022: 11ff.). Nach den Ausführungen von Nazli Hodaie muss das postmigrantische Paradigma, wie vorab anhand der Überlegungen von Erol Yildiz umrissen, in einem „postmigrantischen Literaturunterricht“ (Hodaie 2022: 133, 135) zu einer Analyseperspektive und einer Kategorie der Wissensproduktion werden. Dies birgt eine Vielzahl von Implikationen mit Blick auf Lernende und Lehrende; mit Blick auf Diskurse, auf Gegenstände und Methoden des Unterrichts sowie mit Blick auf die literaturdidaktische Forschung (vgl. ebd.: 143f.). Diese Implikationen müssen und werden auch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch weiter differenziert, modelliert und empirisch überprüft werden. Dafür sprechen Initiativen wie die Planung einer Sektion *Postmigrantische Erzählungen – mehrdeutige und mehrsprachige Texte in Perspektiven des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* für den XV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) *Sprache und Literatur in Krisenzeiten*, der im Sommer 2025 an der Universität Graz stattfinden wird.²⁵

²⁴ www.neuedeutsche.org [23.08.2023].

²⁵ <https://ivg-kongress-2025.uni-graz.at/de/xv.-ivg-kongress-2025/> [23.08.2023].

LITERATUR

- Anderson, Benedict (1988/engl. 1983): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/Main: Campus.
- Assmann, Aleida / Frevert, Ute (1999): Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Ayim, May (1995): blues in schwarz weiss. Gedichte. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Baumann, Gerd / Sunier, Thijl (Hrsg.) (1995): Post-migration ethnicity. De-essentializing cohesion, commitments and comparison. Amsterdam: Het Spinhuis Publishers.
- Behrendt, Renata / Post, Söhnke (Hrsg.) (2022): Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Behrendt, Renata / Post, Söhnke (2022): Heimat, das wäre eine Wirklichkeit, die wir gemeinsam bewohnen und gestalten. Multiperspektivische Ansätze zu einer Didaktik der Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Behrendt, Renata / Post, Söhnke (Hrsg.): Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 7–30.
- Bhabha, Homi K. (2000/engl. 1994): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Çelik-Lorenzen, Sevim (2022): Guten Morgen, Güzelim! Geschichten vom Ankommen. Berlin: Dağyeli.
- Ette, Ottmar (2011): Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Foroutan, Naika (2017): Blick hinter den Schleier. <https://www.rosalux.de/publikation/id/14762/blick-hinter-den-schleier> [31.08.2023].
- Ghobeyshi, Silke (2022): Multidirektionale Erinnerung – ein neues Konzept für den DaF/DaZ-Unterricht? In: Gültekin-Karakoç, Nazan / Fornoff, Roger (Hrsg.): Beruf(ung) DaF/DaZ. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Uwe Koreik. Bd. II. Göttingen: Universitätsverlag, S. 97–107.
- Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- 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.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2023): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

- che. In: Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: iudicium, S. 7–29.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hodaie, Nazli (2022): Der postmigrantische Literaturunterricht. In: Behrendt, Renata / Post, Söhnke (Hrsg.): Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 133–148.
- Kiefer, Laura (2022): „ich werde trotzdem afrikanisch sein, auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt und werde trotzdem deutsch sein, auch wenn euch meine schwärze nicht paßt.“ Afrodeutsche Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/37560> [04.08.2023].
- Klein, Christian / Martínez, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Klein, Christian / Martínez, Matías (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Heidelberg: J. B. Metzler, S. 1–13.
- Langhoff, Shermin (2011): Die Herkunft spielt keine Rolle. Postmigrantisches Theater im Ballhaus Naunynstraße. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/> [23.08.2023].
- Langhoff, Shermin / Knospe, Lutz (Hrsg.) (2023): Zeitgenoss*in Gorki. Zwischenrufe. Berlin: Theater der Zeit.
- Lierke, Lydia / Perinelli, Massimo (2020): Intro. In: Lierke, Lydia / Perinelli, Massimo (Hrsg.): Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher, S. 11–29.
- Lierke, Lydia / Perinelli, Massimo (Hrsg.) (2020): Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher.
- Pultz Moslund, Sten / Ring Petersen, Anne (2019): Introduction: Towards a Postmigrant Frame of Reading. In: Schramm, Moritz / Pultz Moslund, Sten / Ring Petersen, Anne / Gebauer, Mirjam / Post, Hans Christian / Vitting-Seerup, Sabrina / Wiegand, Frauke (Hrsg.): Reframing Migration, Diversity and the Arts. The Postmigrant Condition. New York, London: Routledge, S. 67–74.
- Rothberg, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin: Metropol.
- Sarrazin, Thilo (2021): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München: Langen Müller.

- Schulze, Ingo (2012): Unsere schönen neuen Kleider. Gegen die marktkonforme Demokratie – für demokratiekonforme Märkte. Berlin: Hanser.
- Sezgin, Hilal (Hrsg.) (2011): Deutschland erfindet sich neu. Manifest der Vielen. Berlin: Blumenbar.
- Utlü, Deniz (2011): Land in Sicht. In: Sezgin, Hilal (Hrsg.): Deutschland erfindet sich neu. Manifest der Vielen. Berlin: Blumenbar, S. 23.
- Utlü, Deniz (2021): Die Rückseite der Worte. In: Sinn und Form 6, S. 742–753.
- Wander, Maxie (1978): Guten Morgen, du Schöne. Protokolle nach Tonband. Berlin: Buchverlag der Morgen.
- Wander, Maxie (1978): Guten Morgen, du Schöne. Frauen in der DDR. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Widhalm, Corinna (2019): Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z. Wien: Praesens.
- Wulf, Christoph (2021): Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, S. 463–479.
- Yalçın-Heckmann, Lale (1995): The predicament of mixing ‚culture‘ and ‚religion‘: Turkish and Muslim commitments in post-migration Germany. In: Baumann, Gerd / Sunier, Thijl (Hrsg.): Post-migration ethnicity. De-essentializing cohesion, commitments and comparison. Amsterdam: Het Spinhuis Publishers, S. 78–98.
- Yildiz, Erol (2022): Postmigrantisch. In: Bartels, Inken / Löhr, Isabella / Reinecke, Christiane / Schäfer, Philipp / Stielike, Laura (Hrsg.): Inventar der Migrationsbegriffe. <https://www.migrationsbegriffe.de/postmigrantisch> [04.08.2023].
- Zakariya Keskinkilic, Ozan (2019): Was ist antimuslimischer Rassismus? Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/> [23.08.2023].

MULTIMODAL – KLEIN – MEHRDEUTIG. GRATISPOSTKARTEN ALS IMPULSE FÜR ÄSTHETISCHE LERNPROZESSE

Im Textangebot des öffentlichen Raumes in Deutschland bilden die an vielen öffentlich zugänglichen Orten zur freien Entnahme ausliegenden Gratispostkarten ein Medium für sich. Mit ihren gut überschaubaren, (typo)grafisch sorgfältig gestalteten und semantisch oft anspruchsvollen Texten können sie nicht zuletzt für den Kontext DaF und DaZ vielfältige Impulse liefern. Im Folgenden soll das Medium Gratispostkarte zunächst charakterisiert und linguistisch eingeordnet werden. Daran anschließend wird sein (sprachen-)didaktisches Potenzial beleuchtet. Abschließend wird an ausgewählten Beispielen aufgezeigt, welche Rolle dabei das Textmerkmal der Mehrdeutigkeit spielen kann.

1. CITYCARDS

Der Begriff *CityCard* (auch *Freecard*)¹ ist im deutschsprachigen Raum fast schon zum Eponym für die Produktpalette der Gratispostkarte geworden. Es handelt sich dabei um Werbepostkarten (*advertising postcards*) im Format A6, eine moderne Form der *Trade cards*² und ein enger Verwandter der Sammelbilder (*trading cards*,³ auch *collectible cards*), Aufkleber (*Sticker*) und *Give*

¹ Vgl. für Österreich z. B. <https://www.werbehelden.com/de/leistungen/medien/freecard> [27.02.2024].

² *Trade cards* sind seit dem 18. Jahrhundert im anglofonen und frankofonen Raum bekannt, sie erreichten den Höhepunkt ihrer Popularität in den 1920er Jahren, bevor sie von Radio- und später TV-Werbekampagnen zurückgedrängt wurden. Im angloamerikanischen Raum sowie in einigen europäischen Ländern (v. a. Spanien, Dänemark, Deutschland) ist eine Neu-Etablierung seit den 1990er Jahren zu verzeichnen, wobei sich als Zielgruppe vor allem Jugendliche und junge Erwachsene etablierten.

³ *Trading cards* sind seit Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts in der Zigarettenwerbung belegt (vgl. v. a. *cigarette cards*), im 20. Jahrhundert entwickelte sich ein ganzer Industriezweig um dieses Medium und seine Begleitprodukte (z. B. Sammelalben). Neben dem Marketing von Süßigkeiten wurde im Rahmen eines multimedialen *fandom* vor allem das Interesse an Sport und Filmen damit abgedeckt. Die Karten enthalten i. d. R. klare bildliche Darstellungen in Kombination mit kurzen Textbausteinen (z. B. Marken- und Eigennamen). Die Dis-

aways. In Abgrenzung zu anderen bedruckten Werbeträgern wie Plakaten oder umfangreicheren Werbedrucken (z. B. Kataloge, Flyer), zu den in Druckerzeugnissen platzierten Werbeanzeigen sowie zu mit Werbung bedruckten mobilen Objekten (z. B. Verpackungsmaterial) charakterisieren sich Gratispostkarten durch die Kombination aus hoher Auflagenstärke, standardisierter Größe, unbegrenzter Mobilität sowie – der Name sagt es – fehlenden Kosten für die Nutzer:innen. Neben der Direktversendung (z. B. als Wurfsendung) hat sich vor allem in Deutschland die Präsentation auf speziellen Aufstellern bzw. in hängenden Kartenhaltern in stark frequentierten öffentlichen Räumen durchgesetzt. Dazu gehören vor allem Einkaufszentren, die Eingangsbereiche von Kinos, die Sanitätsbereiche gastronomischer Einrichtungen, verschiedene Orte der Freizeitindustrie (z. B. Fitness-Studios) sowie unterschiedlichste Veranstaltungsorte (z. B. Klubs). Ortswahl und Produktumgebung sind im Allgemeinen auf ein junges, urbanes, an der ‚Optimierung‘ des eigenen Lebensentwurfs interessiertes und potenziell zahlungsfähiges Zielpublikum zugeschnitten. Dementsprechend werden auf den Karten vorrangig dessen (vermutete) Interessen angesprochen (z. B. Beziehungen, *Lifestyle*, Zukunftsfragen). Insgesamt gehören Gratispostkarten, ebenso wie z. B. die Werbung auf Fahrzeugen, in Sanitärräumen oder auf Verpackungen, zu den *Ambient Media*. Sie realisieren Marketing-Strategien, die jenseits von klassischen Kommunikationsformen auf die unerwartete Platzierung im Lebensbereich der Zielgruppe setzen und deren Botschaften sich meist erst schrittweise erschließen (*ambient marketing*, *guerilla marketing*). Durch die geschickte Balance zwischen genau kalkulierter Platzierung und einem Fokus auf die inhaltliche und grafische Gestaltung stellen Gratispostkarten ein besonderes Element im Wettbewerb um die hochgradig selektive Aufmerksamkeit ihres Zielpublikums dar.⁴ Die Karten werden in regelmäßigen Abständen „gesteckt“,⁵ wobei sich ihre Aktualität nicht zuletzt

tribution erfolgt bis heute v. a. in Form von käuflichen Sammelsets (*wax packs*, *ruck packs*), als Produktbeilage (v. a. im Kontext von Lebensmitteln, Süßwaren und Spielzeug), als Zeitschriftenbeilage sowie als *Give aways* (z. B. auf Veranstaltungen). Neben der Generierung von Aufmerksamkeit geht es bei *Trading cards* vor allem um die längerfristige Bindung an ein konkretes Produkt bzw. eine Marke.

⁴ Eine vergleichbare Strategie realisieren die sog. Minicards im Kreditkartenformat (55 x 85 mm), die v. a. an touristische Zielgruppen gerichtet sind. Vgl. z. B. <https://www.minicards.com/germany> [27.02.2024].

⁵ Die Branche spricht vom „Stecken der Karten“. Vgl. zum Folgenden den seltenen Einblick in das Geschäftsverhalten der Branche durch Michael Berninger, Gründer, Inhaber und Geschäftsführer der 1993 gegründeten Leipziger Firma „culturtraeger“, 2008 in einem Interview für die taz: <https://taz.de/Die-gute-alte-Gratispostkarte/15178907/> [27.02.2024]. Vgl. auch: <https://www.culturtraeger.de/> [27.02.2024].

nach der Geltungsdauer der beworbenen Inhalte richtet. Diese reichen von Hinweisen auf einmalige Veranstaltungen (z. B. Großkonzerte), über die Bewerbung längerfristiger Veranstaltungsreihen (z. B. mehrwöchige Künstlertourneen) und saisonabhängiger Inhalte (z. B. Gestaltung der Feiertage zu Weihnachten und zum Jahresende) bis hin zu zeitlich unbestimmten Inhalten (z. B. Kampagnen zur AIDS-Prävention). Nicht entnommene Karten werden – so die Deklaration – zurückgenommen und entsorgt. In Deutschland hat sich die Gratispostkarte Anfang der 1990er Jahre zunächst in Großstädten (v. a. Berlin, Hamburg) etabliert und ist seitdem zu einem festen Bestandteil der deutschsprachigen Medienlandschaft geworden. Am sichtbarsten ist die Firma *City Card*,⁶ bei der es sich um einen Zusammenschluss von über 20 regionalen Herstellern bzw. Distributoren von Gratispostkarten handelt, ebenfalls sehr präsent auf dem Markt ist die Hamburger Marketingfirma „Edgar“.⁷ Gratispostkarten sind begehrte Sammelobjekte im internationalen Maßstab.

Beworben werden kann auf Gratispostkarten im Prinzip alles. Dazu gehören in erster Linie konkrete, auf die Zielgruppe abgestimmte Produkte, seien sie materieller (z. B. Getränke) oder immaterieller Art (z. B. Datingplattformen), seien es gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen (z. B. Umweltschutz) oder Entscheidungen (z. B. Beitritt zur Bundeswehr). Zu den Auftraggeber:innen gehören neben unterschiedlichen Akteur:innen der Privatwirtschaft bevorzugt öffentliche Institutionen, Organisationen und Parteien.⁸ Nicht selten werden ganze Kartenserien für vergleichbare Inhalte aufgelegt (z. B. Bewerbung der verschiedenen Stücke im Repertoire eines Theaters). Daneben gibt es immer wieder auch (scheinbar) werbefreie Karten (z. B. saisonbedingte Grüße zu Festtagen) oder sorgfältig gestaltete Kunstkarten, die die Funktion von *Eyecatchern* übernehmen. Ihre Aufgabe liegt vor allem darin, die Bindung an das Medium zu vertiefen, über längere Zeit hinweg aufrecht zu erhalten und auf weitere Gratispostkarten neugierig zu machen.

⁶ Vgl. <https://www.citycards.de/> [27.02.2024].

⁷ Vgl. <https://www.edgar.de/> [27.02.2024] (UAM Media Group GmbH).

⁸ In den letzten Jahren ist eine Zunahme von (populär-)wissenschaftlichen Akteur:innen zu verzeichnen (z. B. Verlage, unterschiedliche Bildungsinitiativen und -einrichtungen), die ihre Karten u. a. auf Konferenzen und Messen auslegen.

2. VERSUCH EINER TEXTLINGUISTISCHEN EINORDNUNG

2.1 Gratispostkarten als Bestandteil der *Linguistic Landscape*

Gratispostkarten sind, wie andere Kartentypen⁹ auch, „lokomobile Textträger“ (vgl. Kato et al. 2021: 112)¹⁰ und damit Bestandteile der *Linguistic Landscape*. Sie werden zunächst im (semi-)öffentlichen Raum präsentiert und sollen in ihm zirkulieren, bevor sie ggf. in privaten Räumen ‚verschwinden‘ bzw. entsorgt werden. Handelt es sich aber bei anderen Kartentypen (z. B. Ansichtskarten, Grußkarten) darum, dass mit dem Akt des Kaufs (d. h. mit der Entnahme der Karte aus dem öffentlichen Raum) ein möglichst kurzer und schneller Weg in die privaten Räume konkreter Zielpersonen vorgezeichnet ist, so geht es bei Gratispostkarten eher darum, dass sie länger im öffentlichen Raum präsent bleiben und dort eine größtmögliche Anzahl von Adressat:innen erreichen. Ihre gezielte stationäre Ausstellung über einen längeren Zeitraum hinweg unterscheidet Gratispostkarten einerseits von „Augenblickstexten“¹¹ (z. B. Texte auf Kleidungsstücken, Verpackungen), die sich i. d. R. in Bewegung befinden und dann meist nur kurz oder einmal betrachtet werden können (vgl. Staubach 2021: 145). Andererseits bestehen auch Unterschiede zu ‚Nebenbeitexten‘ (z. B. Etiketten, Fahrscheine), „die wir vielfach lediglich mitwahrnehmen, oft auch komplett überlesen und übersehen, weil sie ihre Lesbarkeit nicht wie ein Buch in einem Regal oder eine Zeitung in einem Zeitungsständer zur Schau stellen, sondern verstecken“ (Hausendorf 2009: 5).¹²

Die Texte sind „dingfest“ auf der Schau- und der Rückseite einer Gratispostkarte angebracht, diese aber ist per definitionem (vgl. die durch das Kartenformat suggerierte Versandoption) nicht „ortsfest“ und die Texte dementsprechend nicht „indexalisch“ (vgl. Auer 2010: 274–280), d. h. sie beziehen sich nicht direkt auf den Ort, an dem die Karte zunächst präsentiert wird. Eine der Besonderheiten von Gratispostkarten besteht gerade darin, dass ihre Aussagen – anders als viele andere ‚kleine‘ Texte – „ablösbar vom Ort ihrer Lektüre (existieren können), ohne dass sie

⁹ Ähnliches gilt für alle Kartentypen, die eine Schauseite besitzen – namentlich Gelegenheits-, Sprüche-, Kunst- und Ansichtskarten. Eine Ausnahme bilden Briefkarten, die kaum im öffentlichen Raum sichtbar sind.

¹⁰ Die Autor:innen zitieren den Begriff nach Konrad Ehlich (1994: 30).

¹¹ Antos/Lewandowska (2020: 82) sehen die zentrale Funktion solcher Texte „darin, dass [...] [diese, CBK] innerhalb eines ‚Augenblicks‘, also innerhalb einer neuronal als ‚Gegenwart‘ zu definierenden ‚Jetzt-Zeit‘ wahrgenommen, verstanden und mit einem Sinn versehen werden können“ (Hervorh. i. O.). Das „Gegenwartsfenster“ für die Erfassung eines „Augenblickstextes“ wird mit drei Sekunden angegeben (ebd.: 94).

¹² „Es handelt sich dabei um Texte, die wir im Normalfall nur dann rezipieren, wenn sie unser Interesse wecken und/oder wir sie zu bestimmten Zwecken benötigen“ (Klug/Pappert 2020: 147).

wichtige Aspekte ihrer Nützlichkeit einbüßen [sic]“ (Hausendorf 2009: 11).¹³ Gleichwohl sind Karten wie Texte in ihrer Aussage (zunächst) vorkonditioniert: Der (originäre) Präsentations- und Entnahmekontext ruft bestimmte semantische Frames auf (z. B. Freizeit, Abend, Konsum, Werbung, sprachlicher Witz). Wie bei anderen mobilen Werbeträgern auch (z. B. Kleidungsstücke, Taschen), könnten einzelne dieser Frames unter gewissen Bedingungen (z. B. Wechsel von Ort und Rezeptionskontext) in den Vorder- oder Hintergrund treten, bewusst unterlaufen oder aber durch weitere Frames ergänzt werden. Mit einiger Berechtigung „ließe sich [...] [aber, CBK] danach fragen, inwiefern [...] mitnahmefähige Texte ihre Kontexte miteinschließen“ (Kato et al. 2021: 113).

Auf der Schauseite dominiert bei Gratispostkarten der gedruckte Text, ggf. ergänzt durch spärliche typografische Elemente (z. B. Emoticons, Symbole, Muster). Auf der Rückseite findet sich i. d. R. links ein Mitteilungs- und rechts ein Adressfeld, vielfach mit Platzvorgabe für die Briefmarke oben rechts (vgl. Abb. 1b-5b). Beide sind meist deutlich typografisch voneinander getrennt (z. B. durch eine Linie, Impressumsangaben)¹⁴ und ggf. durch weitere obligatorische (z. B. Name des Produktes, Geltungsbereich, Autorenschaft/Referenzquelle) und fakultative (z. B. Bild, Logo, Adresse) Textbausteine besetzt. So kann sich auf der Rückseite ein Text finden, der über die Aufnahme von Schlüsselwörtern oder typografischen Elementen beide Seiten explizit miteinander verknüpft. Die bewusst offene Aussage auf der Schauseite wird auf der Rückseite i. d. R. in einen zeitlichen, räumlichen, materiellen, situativen und ggf. personellen Kontext gestellt und damit spezifiziert. Für die Explikation der eigentlichen Werbebotschaft sind die Texte auf der Rückseite einer Karte essenziell, gleichwohl sind auch diese nicht selten verschlüsselt und u. U. typografisch so angebracht (z. B. in Form eines sehr klein gedruckten Impressums, eines QR-Codes), dass sie ggf. ignoriert werden können. Die Textmenge auf der Rückseite und die potenzielle Versandoption der Karte stehen in einem umgekehrten Verhältnis zueinander.¹⁵

¹³ Vgl. dazu Hausendorf (2009: 11), der ausführt: „Praktische‘ Texte der Art, die wir hier vor Augen haben, erkennt man gut daran, dass sie ‚deplatziert‘ und in ihrer Funktionsnützlichkeit gleichsam außer Kraft gesetzt sein können, dass sie, anders gesagt, nur dann funktionieren, wenn sie an einer bestimmten Stelle angetroffen werden.“

¹⁴ Vielfach wird mit der Versandoption auch nur gespielt, etwa wenn der Platz für die Briefmarke von einem QR-Code besetzt ist oder das Adressfeld mit der Angabe der werbenden Institution besetzt ist (vgl. z. B. Abb. 3b, 4b).

¹⁵ Kato et al. (2021: 95) prägen für Ansichtskarten den Begriff der „zweifachen Akkomodativität“, der auch auf Gratispostkarten anwendbar scheint: „Nicht nur das halbierte A6-Format setzt dem Schreibenden äußere Grenzen, sondern auch die mit vorgedruckten Elementen besetzte Schreibfläche selber.“ Theoretisch besteht bei beiden Kartentypen die Möglichkeit einer Ausweitung des Platzes – so kann der vorgedruckte Text überschrieben und umschrieben werden, bei der Gratispostkarte kann ggf. zusätzlich auch die Vorderseite durch Überschreibung genutzt werden.

Karten, bei denen die gesamte Rückseite der Karte bedruckt ist, rücken in die Nähe von (nicht versandfähigen) Flyern.

2.2 Gratispostkarten als multimodale Texte

Ähnlich wie andere Kartentypen auch, präsentieren sich Gratispostkarten grundsätzlich multimodal, d. h., sie realisieren ihre kommunikative Absicht über ein bewusst komponiertes, semiotisch komplexes Ensemble aus Zeichen (Schriftzeichen, Zahlzeichen, Satzzeichen, typografische bzw. chirografische Zeichen wie z. B. Striche und Punkte, Symbole), Farben und ggf. Bildern auf materiell begrenztem Raum. Die einzelnen Elemente beziehen sich aufeinander, ergänzen, verstärken und konkretisieren einander immer dort, „wo es z. B. vor dem Hintergrund des Anliegens kommunikativer Effizienz angebracht erscheint, weil mit den Zeichen eines Systems etwas Bestimmtes ‚besser‘ oder vielmehr: ‚kürzer‘ zum Ausdruck gebracht werden kann als mit denjenigen des einen oder des anderen“ (Klug 2021: 195). Dabei gilt eine „bikodale(e) Beidseitigkeit“, d. h., dass sich Schauseite und Rückseite „gegenseitig bedingen und hervorbringen“ (Kato et al. 2021: 112). Die Mitteilungsabsicht wird auf *beiden* Seiten einer Karte realisiert, jede Karte realisiert insgesamt *eine* „integrale Gesamtbotschaft“ (Schmitz 2011: 32; zitiert nach Klug 2021: 196) und kann damit als *ein* Text gelten (vgl. auch Kato et al. 2021: 74, Anm. 3). Allerdings wird sich die kommunikative Botschaft einer Karte erst in mehreren aufeinander folgenden Handlungen (Aufnehmen, Wenden) innerhalb einer kurzen Zeitspanne entfalten, da „es [...] nicht möglich ist, alle [...] texttragenden Seiten [...] gleichzeitig zu betrachten“ (Klug 2021: 203, Anm. 11). Wird die Aussage auf der Schauseite bewusst in der Schwebe gehalten, ist sie also mehrdeutig und bleibt der Inhalt des ‚Kommunikats‘ zunächst offen, so fordert das die Aufnahme und das Umdrehen der Karte geradezu heraus, wenn man annimmt, dass die Auflösung der darin liegenden kognitiven Dissonanz im Interesse der Betrachter:innen liegt. Die Mehrdeutigkeit der Schauseite wird auf der Rückseite der Karte reduziert bzw. ganz aufgelöst. Klug argumentiert (für das Beispiel beschrifteter Zigarettenschachteln) etwas einschränkend, dass es sich bei Schau- und Rückseite um verschiedene „Wahrnehmungsräume“ handelt, deren Gesamtbotschaft nur in einer „transtextuellen Lektüre“ erschlossen werden kann (Klug 2021: 203, Anm. 11). Jede Seite einer Karte wäre dann als eine „integrative textuelle Einheit“ zu verstehen, die „...auf den ersten Blick‘ als zusammengehörig wahrgenommen und [deren unterschiedliche Zeichen, CBK] in verstehensnotwendige Beziehung zueinander gesetzt werden können bzw. müssen“ (Klug 2021: 203, Anm. 11), die aber dann durch die Lektüre weiterer Wahrnehmungsräume ergänzt werden kann (bzw. muss). Auch bei Gratispostkarten wird die Existenz einer Rückseite – dem Kartenmedium entsprechend – jedenfalls mitgedacht und ‚mitwahrgenommen‘ (vgl.

Kato et al. 2021: 82). Sie schwingt als vorgefertigte „thematische Verknüpfung“ im Hintergrund mit, d. h., dort werden – ähnlich wie bei Ansichtskarten – nähere Erklärungen sowie eine Versandoption vermutet (vgl. ebd.: 107–111).

2.3 *Gratispostkarten als Werbetexte*

Gratispostkarten präsentieren eine genau kalkulierte Mischung aus unterschiedlichen illokutionären und perlokutionären Sprechakten, die auf die Vorbereitung und Initiierung ganz bestimmter Nachfolgehandlungen und Reaktionen im Hinblick auf ein konkretes ‚Produkt‘ abzielt.¹⁶ Dies kann explizit (z. B. durch den ausdrücklichen Gebrauch performativer Verben)¹⁷ oder implizit geschehen (z. B. über Frage- oder Aufforderungssätze). Im Vordergrund stehen dabei ihre darstellende (Informieren über ein Produkt), appellative (Versuch einer Beeinflussung der Rezipient:innen) und phatische Funktion (Kontaktaufnahme). Dabei wird zur Aktivierung von Aufmerksamkeit, zur Sicherung der Behaltensleistung und zur Auslösung einer positiven Emotion eine breite Palette persuasiver Kommunikationstechniken¹⁸ eingesetzt (vgl. auch Janich 2013). Antos/Lewandowska (2020: 94f.) haben in diesem Zusammenhang für kurze Sprüche mit appellativ-persuasivem Charakter auf die besondere Bedeutung der sog. *Iucundativa* (vgl. Staffeldt 2007: 181ff.) aufmerksam gemacht, d. h., auf Sprechakte, die mit „emotional-spielerischen Effekten“ eine positive (und für die eigentliche Werbebotschaft empfangsbereite) Grundstimmung erzeugen sollen. Für die Sprüche auf Gratispostkarten können hier z. B. Sprechakte beansprucht werden, deren Funktion es ist „Gefühlszustände [hervorzurufen, CBK], (1) die den Geist beleben: Begeistern, Interessieren, Verzücken, (2) die einem nur Spaß bringen sollen: Amüsieren, Belustigen, Erheitern, Vergnügen, Entzücken, Erfreuen“ (ebd.: 181). Das Erzeugen von (sprachbasierter) Heiterkeit sowie die (sprachbasierte) kognitive Stimulierung der Rezipient:innen müssen als wichtige Dimensionen der appellativen Funktion von Gratispostkarten verstanden werden.

Wenn man den [...] Sprüchen vor allem zunächst jene Funktion zuschreibt, jemanden motivationell für etwas zu ‚interessieren‘ bis zu ‚begeistern‘, so ist [...] dieser ‚emotionale‘ Effekt [...] durchaus geeignet, den Blick von [...]

¹⁶ Vgl. die Definition bei Staffeldt (2007: 29): „Danach wäre der perlokutionäre Akt derjenige Akt, der vom Sprecher mit dem Plan, der Absicht, zu dem Zweck ausgeführt wird, Wirkungen auf die Gefühle, Gedanken oder Handlungen bei sich, der Hörerschaft oder Dritten auszuüben.“

¹⁷ D. h. Verben, die direkt eine Handlung implizieren, z. B. gehen, nehmen, kaufen, lesen usw.

¹⁸ Z. B. die typografische Hervorhebung einzelner Wörter (Aktivierung von Aufmerksamkeit und Interesse), Wiederholungen (Steigerung der Behaltensleistung), Sprachspiele (Steigerung der Attraktivität des Textes), vgl. auch Janich (2013: 129f.).

(Noch-nicht)Käufern auf bestimmte Objekte zu lenken. Hinzu kommt: Die diskutierten Sprüche sollen vor allem Spaß machen. (Antos/Lewandowska 2020: 95)

Die drei Grundfunktionen einer Gratispostkarte (Informieren, zur Nutzung Überreden, Kontakt aufnehmen) werden unter Einbeziehung aller der auf ihr zur Verfügung stehenden Modalitäten realisiert und entlang einer relativ voraussehbaren Reihenfolge abgerufen. Ausgangspunkt ist i. d. R. die Schauseite, die für das Erregen von Aufmerksamkeit, Interesse und positiven Gefühlszuständen ‚verantwortlich‘ ist. Auf dem Mitteilungsfeld (Rückseite links) wird über das beworbene Produkt informiert, ebenso kann hier – in Kombination mit dem Adressfeld rechts Kontakt zu anderen Personen hergestellt werden. Sowohl die Steigerung der ‚Auffälligkeit‘ des Textes auf der Schauseite (primär) als auch die Vermehrung von Informationen über das Produkt auf der Rückseite (sekundär) haben Einfluss auf eine Steigerung der Werbewirksamkeit. Die phatische Funktion (Kontaktaufnahme) dagegen beliebt optional, sie ist der appellativen und informierenden Funktion der Karte immer nach- und untergeordnet.

So wie bei Ansichtskarten die Abbildung auf der Vorderseite als Beleg¹⁹ dafür dient, dass die schreibende Person ‚dort‘ war, so suggerieren Gratispostkarten, dass die sie verbreitende Person ihre zustimmende oder (explizit gemachte) ablehnende Beziehung zum Werbeversprechen der Karte mitteilen möchte. Dabei ist im Vergleich mit anderen Kartentypen mit einer Besonderheit zu rechnen: Bei Ansichtskarten gilt die Schauseite als Anlass und Auslöser für ihre Wahl sowie als akzeptierte „Ressource der Mitteilung“ (Kato et al. 2021: 82). Die Intentionen von Autor:innen und Nutzer:innen (Käufer:innen, Sender:innen) werden sich dabei wenigstens partiell decken: Es geht darum, die Qualitäten eines Ortes zu zeigen, indirekt für ihn zu werben, ihn zu authentifizieren und die eigene Anwesenheit dort glaubhaft zu machen. In vergleichbarer Weise lässt sich für Gratispostkarten annehmen, dass der Text auf der Schauseite der entscheidende Grund für die Aufnahme und den möglichen Versand einer Karte ist und es liegt nahe, dass mögliche Zusätze im Mitteilungsfeld ggf. in der einen oder anderen Form darauf Bezug nehmen. Im Vordergrund steht sicher auch hier die Übereinstimmung mit einer auf der Schauseite ausgedrückten Befindlichkeit bzw. mit dem auf diese Weise auf der Karte beworbenen Produkt.²⁰ Eine potenzielle Mit-

¹⁹ Vgl. Kato et al. (2021: 89) zur sog. Belegfunktion von Ansichtskarten.

²⁰ Kunstpostkarten scheinen in dieser Hinsicht eine Zwischenstellung zwischen Ansichtskarten und Gratispostkarten einzunehmen. Hier sind es Motiv, Ausstellungs- bzw. Herkunftsort oder Künstler:in, die den Ausschlag für die Wahl einer Karte geben und sie dienen entweder als Beleg für die Anwesenheit am Präsentationsort des Kunstwerks (Ansichtskarte) oder aber als deklarierte Akzeptanz des auf der Bildseite Dargestellten (vgl. Gelegenheits-, Sprüche-, Gratispostkarte).

teilung ist dadurch immer auch konditioniert. Die Intentionen von Autor:innen und Nutzer:innen können hier allerdings sehr viel stärker auseinanderklaffen, insbesondere dann, wenn die intendierte Werbefunktion bewusst konterkariert wird. Je offener und mehrdeutiger der Text einer Karte ist, je mehr Möglichkeiten es gibt, sich zu ihm zu verhalten, ihn zu subjektiven Befindlichkeiten in Beziehung zu setzen, desto mehr Personen werden eine Gratiskarte als für sich ‚bedeutungsvoll‘ wahrnehmen und sie ggf. als Kommunikationsmittel verwenden. Die im Interesse der Werbeindustrie liegende Aussicht auf eine maximale Verbreitung der Werbebotschaft wird damit unbedingt bedient. Auch für Gratispostkarten gilt also eine greifbare „pragmatische Nützlichkeit“ (Kato et al. 2021: 113).

2.4 *Gratispostkarten als ‚kleine Texte‘*

Gratispostkarten scheinen einige Merkmale mit sog. kleinen Texten zu teilen, in wesentlichen Punkten sich aber auch von ihnen zu unterscheiden. Der seit Hausendorf (2009) in der Forschungsliteratur etablierte und seitdem vielfach aufgegriffene Begriff meint Texte, die sich durch ihre geringe Größe („klein“) und Komplexität („einfach“), ihre hohe Funktionalität („praktisch“) und erwartbare Gestaltung („formelhaft“) sowie ihren insgesamt „bescheidenen“ Anspruch von ‚großen‘ Texten unterscheiden (vgl. ebd.: 15). Hausendorf verweist sie an den Rand von „Textualität und Lesbarkeit“, ins textuelle „Niemandland“ (ebd.: 7) und kontrastiert sie mit „ambitionierten Texten [...]“, die um ihrer selbst willen gelesen und gekauft werden“ (ebd.: 6).²¹ Diese Merkmale sind am Beispiel immer neuer Textsorten inzwischen ausdifferenziert worden (vgl. z. B. die Bände Berdychowska/Liedtke 2020a, Berdychowska/Liedtke 2020b, Pappert/Roth 2021). So haben etwa Klug und Pappert (2020: 153–157) am Beispiel von Plakaten an Autobahnen das Konzept für multimodale Texte konkretisiert und neben „medialer“ und „struktureller“ auch „kognitive“ und inhaltliche Kürze“ einbezogen, d. h., die Rezeptionsdauer und das Zusammenspiel von bildlicher und sprachlicher Prägnanz ins Blickfeld gerückt. Tatsächlich müssen sich auch die auf Gratispostkarten angebrachten Texte an die knappen, durch materielle Grenzen vorgegebenen Platzressourcen anpassen, sie müssen überschaubar bleiben und sie können sprachlich insofern als „einfach“ gelten, als sie meist „nur aus einem Wort, einem Satz oder einem ‚Spruch‘ [bestehen]“ (Hausendorf 2009: 6). Gleichzeitig aber sind sie weder anspruchslos, simpel oder „sehr schablonenhaft und stereotyp (so dass man ihr Ende vorher sagen kann)“, sondern, im Gegenteil, „oftmals [...] sehr ambitioniert, [und] ihre sprachliche Gestaltung

²¹ Vgl. eine kurze Begriffsgeschichte bei Klug/Pappert (2020: 147–151).

[ist] in vielen Fällen [tatsächlich] [...] aufwendig“ (ebd.). Obwohl „in sprachlicher Hinsicht also typischerweise reduziert, so sind sie in semiotischer Hinsicht komplex“ (Klug 2021: 195). In vergleichbarer Weise muss das Kriterium der „Funktionalität“ neu betrachtet werden: Gratispostkarten sind zwar keineswegs „unmittelbar ‚praktisch‘, auf einen handgreiflichen Zweck bezogen“ (Hausendorf 2009: 6), wie etwa Kleidungsetiketten oder Fahrscheine, allerdings besitzen sie eine deutlich erkennbare Funktion.

Im Konkurrenzkampf „um Aufmerksamkeit und Interesse, Rezeptionszeit und letztendlich kommunikativen Erfolg“ (Klug 2021: 201) im Textdschungel des öffentlichen Raums müssen kleine Texte auf besondere Strategien setzen. Ihre „Lesbarkeit“ beruht zu einem nicht unerheblichen Teil auf nichtsprachlichen Merkmalen, namentlich auf „Wahrnehmbarkeit“ und auf „Vertrautheit“ mit den durch sie aufgerufenen Frames (vgl. Kato et al. 2021: 77–111). Textverstehen „[...] hängt also nicht einfach und allein von dem Geschriebenen ab, sondern [ergibt sich] aus der Gesamtheit dessen, was sich aus einem Zusammenspiel aller drei Lesbarkeitsquellen Wahrnehmbarkeit, Vertrautheit und Sprachlichkeit ergibt“ (Kato et al. 2021: 75). Anders als Ansichtskarten werden Gratispostkarten dabei nicht intentionell ‚gesucht‘, sondern sie müssen im wahrsten Sinne des Wortes ‚im Vorübergehen‘ in einem zeitlich, örtlich, situativ und materiell spezifisch konditionierten Ambiente (Feierabend, Eingangs- oder Sanitärbereiche, Halbdunkel, künstliche Beleuchtung, konkurrierende Karten im Kartenaufsteller) ‚gefunden‘ werden. Über die Vertrautheit mit diesem Ambiente stellt sich eine Erwartungshaltung in Bezug auf die Texte ein: „Vertrautheit als Lesbarkeitsquelle [...] [betrifft] den gesamten, für die Lektüre notwendigen Wissenskomplex. [...] [Dabei] sind Kenntnisse über Textsortenmuster und um konkrete Praktiken der Textsortenproduktion bzw. -rezeption mitgemeint“ (Kato et al. 2021: 101). Einsetzender Gewöhnung auf Seiten der potenziellen Rezipient:innen, ihren sich verändernden Rezeptionsgewohnheiten sowie einem „Vermeideverhalten, das auf der Abneigung gegen Werbung allgemein beruht“ (Pociask 2020: 103) muss laufend entgegengehandelt und eine Erwartungshaltung auf immer höherem Niveau bedient werden: Die Texte auf der Schauseite von Gratispostkarten setzen auf die Vertrautheit mit dem Medium, müssen diese gleichzeitig aber immer neu herausfordern und in Frage stellen. Ein wichtiges Mittel ist zudem der „zweckorientierte [...] Einsatz von Strategien zur Erzeugung kommunikativer (formaler wie inhaltlicher) Prägnanz, wenn ihre Lektüre Rezipierenden aus pragmatischen Gründen weder notwendig noch erstrebenswert erscheint“ (Klug 2021: 219). Dafür ist die „Wahl prägnanter kommunikativer Mittel und Strategien, die die Texte keineswegs bescheiden und unambitioniert, sondern in ganz gegenteiliger Weise auffällig und interessant erscheinen lassen“ (ebd.) entscheidend. Die für die Schauseite von Gratispostkarten typischen mikro-, meso- und makrotypografischen Gestaltungsmittel können hier als charak-

teristisch gelten, etwa über die Wahl klarer Fonts (meist serifenlose Schriften) vor farblich kontrastivem Hintergrund, die Hervorhebung einzelner Buchstaben oder Wörter durch Fettdruck oder Farbigkeit, Unter- und Durchstreichungen, einen deutlichen Abstand zwischen Wörtern und Zeilen, die Segmentierung des Textblocks oder spärlich gewählte Interpunktion. Die kleinen Texte können typografisch weiter verkürzt werden, z. B. durch die Tilgung einzelner Buchstaben oder Wörter, aufzählende Kurzlisten oder Stichpunkte, die Ersetzung einzelner Textbestandteile durch visuelle Elemente oder die Hervorhebung von Buchstaben, Silben oder Wörtern als besonders wichtig und damit lesenswert (vgl. Pociask 2020: 107–113). Auf sprachlicher Ebene handelt es sich i. d. R. um kurze Aussage-, Frage- Ausrufe- oder Aufforderungssätze mit Spruchcharakter oder um einzelne Wörter. Kürze wird hier bevorzugt durch Verb- oder Subjektlosigkeit, Ellipsen, Anakoluthe und Ausklammerungen, durch Kontaminationen (Kofferwörter), Kurzwörter oder Neologismen realisiert. Sie werden ggf. begleitet von parasprachlichen (z. B. Fragezeichen, Ausrufezeichen, Gedankenstriche, Auslassungspunkte) oder nicht-sprachlichen Zeichen (z. B. Emoticon, At-Zeichen, Hashtag), die zum einen „eine leichte Wahrnehmung, schnelle Verarbeitung und nachhaltige Erinnerung [sichern]“ (Klug 2021: 2011) und zum anderen konkrete Assoziationen wecken und Interpretationsrichtungen vorgeben (z. B. Frage, Zweifel, gute Laune, Vernetzung).

Als besonderes Kriterium für Prägnanz gilt semantische Dichte.

Als prägnant können [...] einerseits Formen der Textgestalt(ung) begriffen werden, denen gemeinsam ist, dass sie bestimmte Textelemente oder den kleinen Text als ganzen in besonderer Weise salient erscheinen lassen. [...] Ein Ausdruck oder Text kann aber andererseits – und insbesondere – dann als prägnant begriffen werden, wenn er trotz seiner kurzen und / oder einfachen Gestalt eine besonders hohe *semantische Dichte* aufweist. (Klug 2021: 211, Hervorh. i. O.)

„Semantisch dichte Texte heben sich von ‚normalsprachlichen Texten‘ durch den in ihnen enthaltenen semantischen Beziehungsreichtum ab“ (Golonka 2009: 173). Dies bedeutet, dass die entsprechenden Texte „viel mehr aussagen, als man es von den verwendeten Sprachmitteln in direkter Weise erwarten könnte“ (ebd.: 172). Erreicht werden kann dies zum einen durch ein geschicktes Spiel mit Konnotationen, d. h. mit „kulturell geprägte[n], konventionelle[n] und textunabhängige[n] emotionale[n] Eindrücke[n] in Bezug auf den Inhalt eines Lexems [...], die Begleitvorstellungen, die an den Begriff selbst oder an seinen Referenten gebunden sind“ (ebd.). Die außerhalb des konkreten Textes liegenden semantischen Relationen beruhen dann z. B. auf Bedeutungsüberlagerung, Polysemie, Ambiguität oder auch Substitution und werden z. B. in Wortspielen, abgewandelten Sprichwörtern oder Zitaten fassbar (vgl. ebd.: 173). Auf der syntagmatischen,

textimmanenten Ebene kommen Bedeutungsrelationen der Ähnlichkeit, „Entgegengesetztheit (Opposition)“ und räumlichen und zeitlichen Nähe (Kontiguität) zum Tragen, sie äußern sich in unterschiedlichen „rhetorischen Ersetzungsfiguren“, wie Metaphern oder Metonymien (ebd.). Dem Nicht-Mitgesagten, aber (potenziell) Mitgedachten bzw. Mitgemeinten, dem *Mitdenkbaren* kommt dabei besondere Bedeutung zu. „Prägnanz wird dabei vor allem aus dem [geschöpft], was [Texte] *nicht* sagen oder zeigen [...] aber dennoch implizit mitzuverstehen geben“ (Klug 2021: 211, Hervorh. i. O.). Prägnante, semantisch dichte und persuasiv erfolgreiche Texte bleiben in diesem Sinne einerseits wenig explizit und präsentieren sich andererseits als sehr voraussetzungsreich und dementsprechend kognitiv stimulierend. Semantische Dichte in Verbindung mit Multimodalität konditioniert das Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen von Werbebotschaften (vgl. Janicka 2020: 143).

3. ZUM (SPRACHEN-)DIDAKTISCHEN POTENZIAL VON GRATISPOSTKARTEN

Aus sprachendidaktischer Perspektive lohnen Gratispostkarten aus mehreren Gründen eine genauere Betrachtung. Ihre besondere Präsenz im deutschsprachigen Raum legt dabei einen naheliegenden Fokus auf den Kontext Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache im Rahmen der schulischen Bildung oder auch der Erwachsenenbildung nahe, daneben bietet sich natürlich die Thematisierung im Rahmen germanistischer oder linguistischer Studiengänge innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raumes an. Kleine Texte sind insgesamt bisher eher sporadisch und selten explizit aus sprachendidaktischer Perspektive thematisiert worden,²² obwohl in der Fachliteratur immer wieder betont wird, dass sie omnipräsent seien und die Mehrheit aller Texte ausmachen würden, mit denen es Lernende zu tun haben (vgl. Knopp 2021: 290–294).

Zunächst ist grundsätzlich festzuhalten, dass Format, Auflagenhöhe und das Fehlen von Kosten natürlich dazu animieren, die Karten aus dem öffentlichen Raum in einen Lehr- und Lernkontext zu transferieren, sei es im deutschsprachigen Raum oder in einem anderssprachigen Umfeld. Dabei sind es nicht nur die Lehrpersonen, die hier aktiv werden können, sondern gerade auch die Lernenden bzw. Studierenden selbst, die im öffentlichen Raum Gratispostkarten entnehmen und ggf. über einen längeren Zeitraum hinweg sammeln können. Es

²² Für DaF sei allerdings ausdrücklich hingewiesen auf Publikationen wie Fandrych/Thurmair 2011 (z. B. für Graffiti, Aufkleber, Sprüche), Dürscheid 2016 (z. B. für SMS-Texte, Hinweistafeln) sowie Arbeiten zur didaktischen Nutzung von Texten aus dem öffentlichen Raum, z. B. Badstübner-Kizik/Janíková 2018 (z. B. Plakate, Straßenschilder) und Ehrhardt/Marten 2018 (z. B. Straßenschilder, Verbotsschilder).

liegt auf der Hand, dass materielle Eigenschaften (relative Haltbarkeit) und attraktive grafische Charakteristika, inhaltliche Vielfalt sowie die dem Medium eigenen spezifischen linguistischen und modalen Merkmale wesentliche didaktische Vorteile darstellen, sowohl im Vergleich mit Lehrwerken als auch mit elektronischen Ressourcen. Dabei lassen sich verschiedene Ebenen unterscheiden, die einander überlagern und das didaktische Potenzial so entsprechend verstärken können.

- (1) Materialität: Auf das konkrete Medium (Postkarte) bezogen, ermöglichen Materialität und Format der Karten zunächst zahlreiche manuelle Aktivitäten (z. B. Sammeln, Tauschen, Ordnen, Weiterverarbeiten, Beschriften), die in Ergänzung zu elektronischen Lernressourcen willkommenes ‚reales‘ physisches Interagieren in den Lehr- und Lernprozess einbringen. Mit Blick auf die Auflagenstärke der Karten können sie ggf. auch in spielerische Aktivitäten münden (z. B. Puzzle, Anlegespiele, Ratespiele usw.).
- (2) Modalität: Das multimodale Zusammenspiel von unterschiedlichen Zeichensystemen auf der Schau- und Rückseite jeder Karte öffnet den Blick auf eine große Bandbreite von Reflexionsanlässen, die den punktuellen Aufbau multimodaler Verstehenskompetenzen begünstigen. Stöckl (2011: 45) nennt als wesentliche Bestandteile multimodaler Verstehenskompetenz etwa die Fähigkeit zu einem Abgleich zwischen sprachlichem Text und visueller Botschaft, zur Integration beider Zeichenbestände, zur Erkenntnis der bildlichen Dimension von Text und Schrift (Typologie) bzw. der textuellen Dimension von Symbolen und Bildern und zu einer zusammenfassenden Interpretation der kommunikativen Aussage, die von unterschiedlichen Zeichensystemen gemeinsam gestaltet wird. Knopp sieht (für den ersprachlichen Deutschunterricht) entscheidenden Lernzuwachs darin, „dass die Beschäftigung mit kleinen Texten grundlegend zu einer erkenntnissträchtigen Auseinandersetzung mit (Bedingungen von) Textualität – bzw. vielmehr mit den Bedingungen von Lesbarkeit (!) – führen kann [...] womit ein zentrales Lernziel für Schüler*innen formuliert wäre“ (2021: 301). In Ergänzung zu anderen lebensnahen Textsorten aus der *Linguistic Landscape* (z. B. Hinweisschilder, Plakate) stellt dies ein wichtiges Trainingsfeld dar.
- (3) Kontextualität: Auf soziokultureller Ebene kann das konkrete Werbeangebot der Karte einfach kontextualisiert werden (z. B. Informationen zur werbenden Institution, zu genannten Orten, Begriffen). Dies wird i. d. R. durch digital durchgeführte Recherchen geschehen (z. B. Suche nach den beworbenen Veranstaltungen oder Einrichtungen in einer konkreten Stadt oder Region). Dabei schiebt sich auf gleichsam natürliche Weise immer neues authentisches Textmaterial unterschiedlicher Länge, Zusammensetzung sowie sprachlicher und inhaltlicher Komplexität in das Umfeld von Lernenden (z. B. Webseiten,

Veranstaltungspläne, Stadtpläne, Dokumente), anhand derer ein beachtlicher Fundus an Konnotationen aufgebaut werden kann (z. B. Oktoberfest, Mecklenburg-Vorpommern, vgl. Abb. 3a, 3b).

- (4) Textualität: Auf der Schau- und Rückseite jeder Karte findet sich konkretes Sprachmaterial (z. B. Einzelwörter, kurze Sätze, grammatische Konstruktionen), das auf rein textbezogener Ebene wertvolle Unterstützung dabei bieten kann, die zu lernende Sprache zu ‚verlebendigen‘ und zu konkretisieren – ein Aspekt, der gerade in den Lehr- und Lernkontexten nicht zu unterschätzen ist, in denen außerhalb (virtueller) Lehrwerkwelten ggf. wenig aktuelle, lebensnahe, materiell fassbare Zeugnisse der Sprache zur Verfügung stehen. Dies schließt zum einen rezeptive Kompetenzen ein, die sich direkt auf das vorgegebene Sprachmaterial beziehen (z. B. Erklärung grammatischer Konstruktionen und phonetischer Merkmale, Erarbeitung einzelner Lexeme, Phraseologismen), zum anderen kann dies zum Ausgangspunkt für die Förderung produktiver Kompetenzen werden, darunter in erster Linie beim Ausbau mündlicher (z. B. Fragen, Kommentieren, Diskutieren) und schriftlicher Ausdrucksfähigkeiten entlang aller von der Karte gelieferten Impulse (z. B. Beschriften, Verschicken, eigene Texte schreiben). Daneben liegt die Förderung einer umfassenderen *language awareness* nahe. In vergleichbarer Weise verweist Knopp (für den ersprachlichen Unterricht und für kleine Texte im Allgemeinen) insbesondere auf Lernende mit Förderbedarf bei Lese- und Schreibkompetenzen (vgl. Knopp 2021: 305).
- (5) Poetizität/Literarizität: Die weiter oben als semantisch dicht und prägnant beschriebenen kurzen Texte ohne unmittelbaren Gebrauchswert auf den Schauseiten der Karten eröffnen – parallel zu den Kontexten (2) und (4) – eine willkommene Perspektive auf die ästhetische Dimension, die bewusste Gestaltung von Sprache. Der Umstand, dass es sich um z. T. ‚uneigentliche‘ Werbebotschaften handelt, erweist sich dabei als besonders günstig, denn diese arbeiten mit einer Fülle von rhetorischen Stilmitteln.²³ Die Wahrnehmung und Reflexion konkreter sprachlicher Formen, die konkret gewählt wurden, um bestimmte Inhalte auszudrücken, „ermöglichen einen besonders guten Einblick in Bedeutungsbildungsprozesse“ (Hille/Schiedermaier 2021: 127). „Diese erkennen und in ihrer Relevanz für das Erzeugen von ‚Wirklichkeit‘ betrachten zu können, gibt Lernenden und zuallererst (künftigen) Lehr-

²³ Erinnert sei aus der Perspektive der Literaturdidaktik an die fundamentale Bedeutung der „Unausrechenbarkeit von Sprache“ (Dobstadt 2009: 26) sowie die daraus resultierende „Bedeutungsrelevanz der Form, [...] Uneigentlichkeit literarischen Sprechens und [...] dessen transkulturelles Potential“ (Dobstadt/Riedner 2013: 232), die über einem im Kontext DaF weithin bedienten „instrumentellen Sprachbegriff“ (Hille/Schiedermaier 2021: 125) nicht vergessen werden darf.

kräften ein Instrumentarium an die Hand, um Prozesse der Bedeutungsbildung in Texten beobachten zu können“ (ebd.: 129). Gerade poetische Texte – und die Texte auf Gratispostkarten gehören hier im gewissen Sinne dazu – geben wohlfeile Instrumente an die Hand, um symbolische Kompetenz – nach Claire Kramsch verstanden als „erweiterte kommunikative Kompetenz“ (Hille/Schiedermaier 2021: 127) – kleinschrittig einzuüben. Die Beschäftigung mit den vielfältigen Formen ‚uneigentlichen Sprechens‘, die sich auf Gratispostkarten finden, öffnet den Blick „auf Texte als Zeichensysteme [...], auf deren ‚Wissen‘ und Verfasstheit sowie deren Deutungs- und Symbolgehalt und damit auf symbolische Zusammenhänge bzw. Ordnungen, in denen die Komplexität der heutigen Welt erfahrbar wird“ (ebd.). Die Mittel von Persuasion und Manipulation erkennen zu können, stellt dabei ein wichtiges Etappenziel dar, der Aufbau sprachreflexiver symbolischer Kompetenz in mehreren Sprachen ist das Ziel lebenslangen Lernens.

4. MEHRDEUTIGKEIT AUF GRATISPOSTKARTEN

Abschließend soll an fünf Beispielen aus der umfangreichen Sammlung der Autorin gezeigt werden, wie sich die oben angesprochene semantische Dichte und Mehrdeutigkeit auf Gratispostkarten manifestieren kann.²⁴ Ausgewählt wurden Beispiele mit für die Textsorte typischen Eigenschaften:

- Auf der Schauseite befinden sich typografisch klar gestaltete Texte vor kontrastiv gehaltenem einfarbigem Hintergrund, die durch parasprachliche Zeichen begleitet werden.
- Die Schauseiten enthalten keine zusätzlichen Symbole, Bilder oder Logos, die zeitliche, personelle, orts- oder gegenstandsbezogene Hinweise auf das beworbene Produkt geben könnten.
- Alle Karten stammen aus vergleichbaren öffentlichen Räumen (Eingangsbereiche von Kinos, Restaurants) in deutschen Städten mittlerer Größe sowie in Großstädten.
- Die Rückseiten der Karten verweisen jeweils eindeutig auf die Versandoption und halten sich dabei an die traditionelle Aufteilung in Adressfeld (rechts) und Mitteilungsfeld (links), wobei letzteres unterschiedlich dicht mit Informationen rund um das beworbene Produkt besetzt ist.²⁵

²⁴ Alle Karten enthalten auf der Rückseite einen Hinweis auf einen der beiden Vertriebssysteme für Gratispostkarten in Deutschland (*CityCards*, Edgar), einschließlich Logo.

²⁵ Sie werden als Beleg für die Auflösung der Mehrdeutigkeit auf der Schauseite jeweils abgebildet, können aus Platzgründen hier aber nicht weiter analysiert werden.

- Auf den Schau- und Rückseiten der Karten werden zusätzliche Modalitäten aufgerufen (Farben, Symbole, Bilder).
- Bei den Texten auf den Schauseiten handelt es sich um kurze (3–10 Wörter) vollständige bzw. als solche erkennbare (und entsprechend leicht zu ergänzende) Satzkonstruktionen.
- Jeder Text impliziert mehr als eine Bedeutung, wobei sich die Mehrdeutigkeit konkret an einzelnen Wörtern und typografischen Merkmalen festmachen lässt.

In den kurzen Analysen soll gezeigt werden, wie sich die anfängliche Mehrdeutigkeit jedes Textes schrittweise reduzieren lässt, wenn typografische und syntagmatische Merkmale zum einen wahrgenommen und auf den Text bezogen werden und wenn zum anderen auf Assoziationen und Konnotationen zurückgegriffen und auch diese in die Interpretation der Texte einbezogen werden. Die Angaben zur textinhärenten Polysemie erfolgen auf der Grundlage des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS).²⁶

1. „Du bist ja scharf!“

Die Schauseite zeigt vor dunkelblauem Hintergrund vier in kontrastivem Weiß ausgeführte Wörter und ein Interpunktionszeichen (Abb. 1a). Der als Ausruf gekennzeichnete grammatisch vollständige Satz setzt typografisch auf zwei miteinander kontrastierende Schriftqualitäten, zwei unterschiedliche Schriftgrößen und die semantische Mehrdeutigkeit des Wortes „scharf“. Seine typografischen Merkmale rücken eben dieses Wort ins Zentrum der Wahrnehmung und machen es zum semantischen Kern der Mitteilung. Typografisch wird als Antithese „unscharf“ aufgerufen und damit eine der zwei grundsätzlich möglichen Akzentuierungen des Satzes favorisiert („Du bist ja *scharf!*“). Dies impliziert ein unbestimmtes, vertraulich angesprochenes Bezugsobjekt („Etwas/jemand ist scharf, und nicht unscharf“). Das „ja“, verstanden entweder als Modalpartikel oder als Interjektion, verstärkt die durch das Ausrufezeichen angedeutete zusätzliche Dimension von Überraschung und Verwunderung („Das hätte ich nicht gedacht!“). Von den insgesamt neun im DWDS²⁷ ausgewiesenen Bedeutungsfeldern wird typografisch das semantische Feld 5 „genau, präzise“ markiert, konkret die Bedeutungen „d) gut, genau sehend; e) eine genaue Sehleistung ermöglichend; f) deutlich, klar erkennbar“. Die Bedeutungsvielfalt des Textes wird damit (für aufmerksame Betrachter:innen bzw. nach längerer Reflexion) reduziert, d. h., für die Inter-

²⁶ Für die aufgesuchten Einträge gelten die Niveaustufen A1-B1 (GER). Es handelt sich insgesamt auf Gratispostkarten um frequenten, grammatikalisch und lexikalisch niederschwellig einzustufenden Alltagswortschatz mit einer starken Nähe zur Alltagsmündlichkeit.

²⁷ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/wdg/scharf> [29.02.2024].

pretation der Werbebotschaft wird ein Objekt bzw. eine Handlung rund um den menschlichen Sehvorgang ins Zentrum gerückt (z. B. Brille, Kontaktlinsen, Vergrößerungsglas, Fernrohr, Augenoperation). Dies bestätigt sich auf der Rückseite: Die Karte wirbt für Augenlaserkorrekturen („Care-Vision“) (Abb. 1b).



Abbildung 1a: Du bist ja scharf, Schauseite



Abbildung 1b: Du bist ja scharf, Rückseite

2. „Hält bei dir.“

Die vor dunkelgrünem Hintergrund zentral platzierten drei Wörter sind in zwei unterschiedlichen Kontrastfarben markiert (Abb. 2a). Der Punkt kennzeichnet sie als einen Aussagesatz, dessen erstes Wort durch seine Position und die singuläre Auszeichnung in Gelb doppelt hervorgehoben wird. Die Aufmerksamkeit der Betrachter:innen konzentriert sich damit auf die Bedeutung der finiten Verbform („hält“). Stilistisch handelt sich um eine Ellipse, dem Satz fehlt das Subjekt, das Agens bleibt bewusst unbestimmt („etwas / jemand hält“). Der Satz erhält zusätzlich eine subjektive Dimension, indem Betrachter:innen direkt und vertraulich angesprochen werden („bei dir [zu Hause].“). Für das Verb „halten“ werden 21 Bedeutungsebenen angegeben²⁸ und auch hier ist es ein typografisches Merkmal, das dabei helfen kann, diese Mehrdeutigkeit zu reduzieren. Damit das im Sinne der Autor:innen funktioniert, werden (kultur)spezifische Konnotationen aufgerufen: Die warme Gelbfarbe,²⁹ die das Wort „Hält“ hervorhebt, ist (in Deutschland) mit dem Post- und Transportgewerbe konnotiert³⁰ und die Farbkombination Gelb-Grün (grüne Schrift auf gelbem Hintergrund) steht im öffentlichen Raum vor allem für die Kennzeichnung von Haltestellen.³¹ Die Mehrdeutigkeit des

²⁸ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/halten> [29.02.2024].

²⁹ Vgl. auch die Bezeichnungen „Verkehrsgelb“ und „Safety yellow“. Die Farbe gilt (auch im Halbdunkel) als besonders gut sichtbar.

³⁰ Vgl. z. B. <https://www.bvg.de/de> [01.03.2024] (Berliner Verkehrsgesellschaft), <https://www.dpdhl-brands.com/de/dp/farben> (Deutsche Post) [01.03.2024].

³¹ Vgl. zur historischen Entwicklung dieser Beschilderung unter koloristischem Aspekt auch den informativen Text <https://de.wikipedia.org/wiki/Haltestelle> [01.03.2024].

Kurztextes könnte so auf das im DWDS angegebene Bedeutungsfeld 6 „zum Stillstand kommen, anhalten, stehenbleiben“ eingegrenzt werden. Tatsächlich wirbt die Karte für die Hannoveraner Transportfirma „Regiobus“ (Abb. 2b).



Abbildung 2a: Hält bei dir, Schauseite

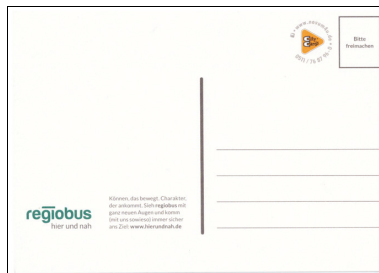


Abbildung 2b: Hält bei dir, Rückseite

3. „Wenn du Strand statt Wiesen willst.“

Der aus sechs Wörtern bestehende Aussagesatz auf hellgrünem Hintergrund ist in zwei Zeilen so angeordnet, dass jeweils drei Wörter zueinander in Beziehung gesetzt werden (Abb. 3a). In jeder Zeile wird ein Wort durch Größe und Fettdruck besonders hervorgehoben („Strand“, „Wiesen“), wobei das Wort „Strand“ durch seine singuläre Farbgebung Rot zusätzlich als bedeutungsvoll markiert und optisch ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird, allerdings ist auch das zweite Nomen durch seine Abweichung von der Standardschreibung („Wiesen“ vs. „Wiese“) als besonders markiert. Beide Nomen präsentieren sich damit als Schlüsselwörter, d. h. als rhetorische Mittel, denen sowohl „Organisationsleistung“ als auch „Erinnerungswirkung“ zugeschrieben wird (vgl. Golonka 2009: 206). Die hellgrüne Farbe des Hintergrunds suggeriert Frische, sie könnte ggf. als farbliche Verstärkung von „Wiesen“ interpretiert werden. Grammatikalisch handelt es sich um ein unvollständiges Konditionalgefüge, das durch den abschließenden Punkt allerdings als finit und vollständig markiert ist. Der fehlende Hauptsatz kann mental leicht ergänzt werden („Wenn – [dann]“). Eingeschränkt werden die Interpretationsmöglichkeiten dabei durch die Präposition „[an]statt“, die durch ihre Positionierung direkt darauf verweist, welche „Person, Sache o. Ä. an die Stelle einer anderen tritt, diese ersetzt, im Gegensatz zu ihr zutrifft, erwünscht ist o. Ä.“ (DWSD³²). „Strand“ (einschließlich der dazugehörigen Assoziationen auf Seiten der Rezipient:innen) wäre damit offenbar wünschenswerter als „Wiesen“. Beide Begriffe lassen sich problemlos als Landschaftsformen verstehen, die sich in wesentlichen Bestandteilen voneinander unterscheiden (z. B. Sand, Wasser vs. Gras, Kühe). Auf einer ersten Ebene

³² Vgl. <https://www.dwds.de/wb/anstatt#2> [01.03.2024].

werden so relativ vorhersagbare, eher positiv assoziierte Objekte und Tätigkeiten abgerufen (z. B. Sonnenschirm, Baden, Fisch vs. Picknickdecke, Blumen pflücken, Milch) und die Interpretation entsprechend gelenkt (z. B. Werbung für Reisebüro, Sportverein, Fischrestaurant). Die Werbebotschaft ist tatsächlich aber komplexer und kann erst durch den Abruf (kultur)spezifischer Konnotationen aufgelöst werden. Die bairische Variante des Wortes „Wiese“ steht hier für die Münchener Theresienwiese, den Veranstaltungsort des jährlich stattfindenden Oktoberfestes. Als eine Art generischer Markenname ist das Wort zur Bezeichnung für ein „dem Oktoberfest ähnliches oder nachempfundenes Fest an einem anderen Ort“ (DWSD)³³ im südlichen deutschsprachigen Raum (v. a. Bayern, Österreich) geworden. „Strand“ steht dementsprechend für Regionen in Meeresnähe. Mit den Synekdochon „Wiesn“ (für Bayern) und „Strand“ (für Norddeutschland bzw. Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern) enthält der Satz zwei exemplarische rhetorische Figuren (Tropoi) und ist damit ein Musterbeispiel für uneigentliche Rede. Als deutlich erkennbare Schlüsselwörter stellen sie gleichsam „Etiketten für komplexe Diskurszusammenhänge“ dar, sie „bringen diese in ein routinemäßig handhabbares allerweltliches Format“ (Golonka 2009: 206). Die damit aufgemachte Antithese zwischen Nord- und Süddeutschland bleibt in ihrer möglichen Füllung allerdings weiterhin hochgradig mehrdeutig: Gemeint sein können z. B. linguistische („Wiesn“) historische, kulturelle oder auch soziale Unterschiede. Nur falls weitere Konnotationen abgerufen werden, könnte die so mögliche Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten weiter eingeschränkt werden. So wird Bayern beispielsweise ein gewisser Sonderstatus zugeschrieben, der sich u. a. in politisch-administrativen und soziokulturellen Eigenheiten manifestiert, zudem gilt es (gemeinsam mit Nordrhein-Westfalen) als reichstes Bundesland. Schleswig-Holstein, Bremen, Hamburg



Abbildung 3a: Wenn du Strand statt Wiesn willst, Schauseite

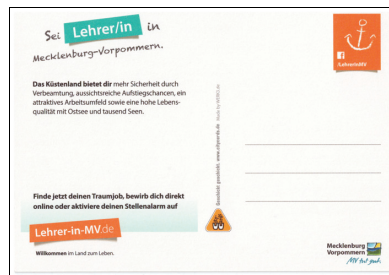


Abbildung 3b: Wenn du Strand statt Wiesn willst, Rückseite

³³ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/Wiesn> [01.03.2024].

und insbesondere Mecklenburg-Vorpommern liegen dagegen hinsichtlich ihrer Bruttosozialeinkommen im unteren Mittelfeld, Mecklenburg-Vorpommern gilt zudem als strukturschwach.³⁴ Eine Entscheidung für Norddeutschland und gegen Bayern („statt“) müsste dementsprechend mit (sozialem) Verzicht gleichgesetzt und könnte nur durch gewichtige Argumente aufgewogen werden. Diese werden beim Umdrehen der Karte dann auch aufgedeckt: Beworben wird das Lehramt an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, geboten werden Verbeamtung, sichere Aufstiegschancen und hohe Lebensqualität in ‚Strandnähe‘ (Abb. 3b).

4. „29. Februar ein Tag mehr, um ...“

Die Karte unterscheidet sich von den anderen durch eine direkte Einladung zur aktiven Mitgestaltung, ausgedrückt durch die mit Auslassungspunkten gekennzeichnete Leerzeile. Auf syntagmatischer Ebene haben wir es mit einem abgebrochenen infiniten Nebensatz (Finalsatz) zu tun, grammatikalisch ist die Konstruktion „um ... [zu]“ vorgegeben, die auf das Ziel oder den Zweck einer Handlung verweist. Für die Vervollständigung kommen dabei sowohl einfache Verbalphrasen (z. B. „Ein Tag mehr, um zu lesen!“) in Frage als auch solche mit Objektergänzung (z. B. „Ein Tag mehr, um Bücher zu lesen!“). Dabei wird impliziert, dass das infinite Prädikat das gleiche grammatikalische Subjekt hat, wie der (im vorliegenden Fall mitgedachte) Hauptsatz (z. B. „[Der] 29. Februar [ist/wäre für mich] ein Tag mehr, um zu lesen [= an dem ich mehr lese]!“).³⁵ Typografisch, syntaktisch und semantisch handelt es sich um eine Ellipse, die Mehrdeutigkeit, Offenheit und auch Beliebigkeit suggeriert [„Hier fehlt etwas, was ergänzt werden kann/soll. Egal, was es ist.“]. Die typografisch durch Größe und Farbigkeit herausgehobene erste Zeile verweist auf das Datum des 29. Februar, einen Schalttag, den es nur alle vier Jahre gibt. Er wird gleichgesetzt mit zusätzlich, vielfach unerwartet zur Verfügung stehender, geschenkter Zeit („ein Tag mehr“). Offenheit und Beliebigkeit werden semantisch dadurch geringfügig eingeschränkt: Es handelt sich um Zeit, mit der etwas getan werden kann, wofür sonst (bedauerlicherweise) zu wenig oder gar keine Zeit bleibt. Die Anzahl der möglichen Deutungen ist hier so groß wie diejenige potenzieller Rezipient:innen, der Text ist also hochgradig mehrdeutig. Auf der Rückseite wird rechts oben die grammatikalische Konstruk-

³⁴ Vgl. z. B. für 2022: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_deutschen_Bundesl%C3%A4nder_nach_Bruttolandsprodukt [01.03.2024].

³⁵ Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, den Satz als typografisch und grammatikalisch unvollständig bleibende Apposition zu verstehen: [Der] 29. Februar [, das ist] ein Tag mehr, um zu lesen [= an dem ich mehr lese]!“ In diesem Fall müssten Komma und finites Verb ergänzt werden.

tion wieder aufgenommen und nun mit einer Variante gefüllt, die immer noch mehrdeutig ist: „Ein Tag mehr, um *Gutes* zu tun!“. Erst der kleingedruckte Text sowie die Institutionsbezeichnungen unten links und oben rechts (Briefmarkenfeld) macht die Werbebotschaft eindeutig: Geworben wird für Spenden zugunsten benachteiligter Kinder („SOS-Kinderdörfer“).

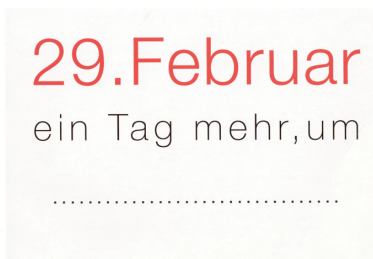


Abbildung 4a: 29. Februar ein Tag mehr, um ..., Schauseite



Abbildung 4b: 29. Februar ein Tag mehr, um ..., Rückseite

5. „Soll das jetzt schon alles sein?!“

Der Text besteht aus einem geschlossenen Fragesatz, der aus sechs Wörtern und zwei Interpunktionszeichen (sog. Fragerufzeichen, auch Interrobang) gebildet wird. Er erhält dadurch eine Dimension von Aufregung, Nachdruck oder auch Ungläubigkeit. Als eher rhetorisch verstanden, drückt die Frage Unzufriedenheit mit einem gegenwärtigen Status quo aus und impliziert den Wunsch nach einem ‚Mehr an etwas‘, zusätzlich verstärkt durch das intensivierende, auch Ungeduld ausdrückende Adverb mit zeitlicher Dimension „schon“.³⁶ Die in drei Zeilen aufgeteilten weißen Schriftzeichen sind leicht gekippt mittig auf hellgrünem Hintergrund angeordnet, drei Wörter und das Fragerufzeichen werden durch ihre Größe hervorgehoben („Das ... Alles sein?!“). „Das“ kann sich auf jede Assoziation beziehen, die Rezipient:innen aufrufen möchten (z. B. Füllmenge eines Glases, Länge einer TV-Serie, Dauer eines Urlaubs, Zustand einer Beziehung, erreichte Gehaltsstufe usw.), und ist damit hochgradig mehrdeutig. Zwar ist die Form der Antworten auf die Entscheidungsfrage grammatikalisch vorprogrammiert („Ja“/„Nein“/„Weiß nicht“), aber semantisch scheint es keinerlei Einschränkungen zu geben und auch typografisch gibt es keine Hinweise, die die Mehrdeutigkeit reduzieren könnten. Erst durch Aufnehmen und Lesen des relativ ausführlichen Textes auf der Mitteilungssseite kann die Werbebotschaft aufgenommen werden: Die Karte wirbt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

³⁶ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/schon> [01.03.2024], insbesondere die Bedeutungsfelder II, 3a und 3b.

mit zinslosen Darlehen für Fortbildungsangebote („AufstiegsBaföG“). „Das“ wird damit auf die berufliche Entwicklung junger Menschen konkretisiert, „alles“ meint ihren (zum Zeitpunkt der Kartenentnahme erreichten) Ausbildungsstand.



Abbildung 5a: Soll das jetzt schon alles sein, Schauseite



Abbildung 5b: Soll das jetzt schon alles sein, Rückseite

Gratispostkarten setzen auf die Wirkung multimodaler, hochgradig unbestimmter, mehrdeutiger kleiner Texte und greifen dabei auf in der Werbung bewährte formale und inhaltliche Gestaltungsmittel zurück (vgl. Golonka 2009: 184f.). Sie zielen u. a. auf die „semantische Aufwertung“ der beworbenen Produkte durch die Wahl unerwarteter, über die etablierten Relationen zwischen „Wort und Sache“ hinausgehender sprachlicher Mittel (ebd.: 205). Die eingesetzten rhetorischen Figuren umfassen neben phonologischen bzw. Klangfiguren (z. B. Reim, Alliteration) und syntaktischen bzw. Wortfiguren (z. B. Ellipse, Antithese) vor allem Tropen als Mittel der uneigentlichen Rede (z. B. Metonymie, Synekdoche, Metapher), wobei diese immer einen semantischen Unterschied zwischen Gesagtem und Gemeintem implizieren. Mit Vorliebe werden dabei Polyseme gewählt, die (zunächst) mehrere Bedeutungen samt möglicher Assoziationen und Konnotationen aufrufen und die Werbebotschaft bewusst (vorübergehend) offenhalten. Darüber hinaus kommen u. a. Phraseologismen, Sprachspiele, Hybridbildungen oder vielfältige intertextuelle Bezüge zum Einsatz (vgl. ebd.: 210–233). Die Texte auf den Schauseiten von Gratispostkarten präsentieren sich somit als Texte, die „ihre Sprachlichkeit ausstellen“ (Hille/Schiedermaier 2021: 128) und im Interesse ihrer Botschaft mit Sprache spielen. Die dafür gewählten Strategien lassen sich gut an das oben angedeutete Repertoire der Literarizität anschließen (vgl. ebd.: 129 auf der Grundlage von Klausnitzer 2012). „Der Einblick in solche Verfahren der Poetizität bzw. Literarizität ist von hoher Relevanz für einen Fremdsprachenunterricht, der auf eine reflektierte und selbstbestimmte Verwendung von Sprache zielt“ (Hille/Schiedermaier 2021: 125). Die damit angesprochene Souveränität im Umgang mit Texten schließt auch die Annahme der ästhetischen Herausforderungen ein, die diese Texte bieten, d. h., das

Vergnügen, ihre ‚Gemachtheit‘ wahrnehmen und schätzen zu können – etwa indem man sich darüber amüsiert und Befriedigung daraus zu zieht, sie zu ‚knacken‘. Wenn es ein Ziel fremdsprachendidaktischer Bemühungen ist, dass Lernende auf unterschiedlichen Kompetenzstufen „ein [...] gewisse[s] Instrumentarium [er]lernen“, „um die Prozesse beobachten zu können, in denen Sprache ‚Wirklichkeit‘ bzw. mögliche Bedeutungen erzeugt“ (ebd.: 127), dann sind jedenfalls Gratispostkarten ein sehr geeignetes Mittel dafür.

LITERATUR

- Antos, Gerd / Lewandowska, Anna (2020): Augenblickstexte. Sprüche als Spiel und Strategie, nicht alles sagen zu müssen. In: Berdychowska, Zofia / Liedtke, Frank (Hrsg.): Prägnante Kürze und mehr. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 81–101.
- Auer, Peter (2010): Sprachliche Landschaften. Die Strukturierung des öffentlichen Raums durch die geschriebene Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hrsg.): Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Berlin, New York: de Gruyter, S. 271–300.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): *Linguistic Landscape* und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Berdychowska, Zofia / Liedtke, Frank (Hrsg.) (2020a): Prägnante Kürze und mehr. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Berdychowska, Zofia / Liedtke, Frank (Hrsg.) (2020b): Aspekte multimodaler Kurzformen. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag für die Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 1, S. 21–30.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 231–241.
- 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: Olms, S. 167–183.
- Ehrhardt, Claus / Marten, Heiko F. (2018): Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Themenheft von *Der Deutschunterricht* 4.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin, New York: de Gruyter, S. 18–41.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
- Golonka, Joanna (2009): Werbung und Werte. Mittel ihrer Versprachlichung im Deutschen und im Polnischen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausendorf, Heiko (2009): Kleine Texte. Über Randerscheinungen von Textualität. In: Germanistik in der Schweiz. Online-Zeitschrift der SAGG 6, S. 1–19. http://www.sagg-zeitschrift.unibe.ch/6_09/hausendorf.pdf [01.03.2024].
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Janicka, Janina (2020): Kurz und kreativ. Werbung für Deutschkurse am Goethe-Institut. In: Berdychowska, Zofia / Liedtke, Frank (Hrsg.): Aspekte multimodaler Kurzformen. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 137–155.
- Janich, Nina (2013): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Beitrag von Jens Runkehl. 6. Aufl. Tübingen: Narr.
- Kato, Hiloko / Naef, Marcel / Sugisaki, Kyoko / Wiedmer, Nicolas (2021): „Wie ihr seht, hat es hier nicht mehr Platz zum Schreiben“ – Eine text- und korpuslinguistische Untersuchung der Lesbarkeitsquellen kleiner Texte am Beispiel der Ansichtskarte. In: Pappert, Steffen / Roth, Kersten Sven (Hrsg.): Kleine Texte. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 73–118.
- Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken. 2. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Klug, Nina-Maria (2021): Kleine Texte des Alltags: Was uns z. B. Zigarettenschachteln alles sagen und zeigen können. In: Pappert, Steffen / Roth, Kersten Sven (Hrsg.): Kleine Texte. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 191–225.
- Klug, Nina-Maria / Pappert, Steffen (2020): Wenn Rasen tötet und Prägnanz fordert. Merkmale multimodaler Texte an der Autobahn. In: Berdychowska, Zofia / Liedtke, Frank (Hrsg.): Prägnante Kürze und mehr. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 147–160.

- Knopp, Matthias (2021): Kleine Texte nirgends, kleine Texte überall – zu einer vernachlässigten Textgröße im Deutschunterricht. In: Pappert, Steffen / Roth, Kersten Sven (Hrsg.): *Kleine Texte*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 285–311.
- Pappert, Steffen / Roth, Kersten Sven (Hrsg.) (2021): *Kleine Texte*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Pociask, Janusz (2020): „In der Kürze liegt die Wirkung“ – Zu Status, Form und Wirkung sprachlicher Ökonomisierung in Werbetexten. In: Berdychowska, Zofia / Liedtke, Frank (Hrsg.): *Aspekte multimodaler Kurzformen. Kurztex-te und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 97–116.
- Schmitz, Ulrich (2011): Sehflächenforschung. Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 21–42.
- Staffeldt, Sven (2007): *Perlokutionäre Kräfte. Lexikalisierte Wirkungen sprachlicher Äußerungen im Deutschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Staubach, Katharina (2021): *Kleine Texte aus textlinguistischer und Rezipient*innenperspektive*. In: Pappert, Steffen / Roth, Kersten Sven (Hrsg.): *Kleine Texte*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 141–165.
- Stöckl, Hartmut (2011): *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.

AUF DER SPUR VON MEHRDEUTIGKEIT(EN).
SZENISCHE TISCHARBEITEN ALS KÜNSTLERISCHE
AUSEINANDERSETZUNG MIT KÖRPER – TEXT – STIMME
IM KONTEXT PERFORMATIVEN LEHRENS UND
LERNENS

1. EINLEITUNG

Für eine szenische Gestaltung und deren Präsentation ist eine künstlerische Auseinandersetzung mit Text und Sprache nötig. Dabei werden Fragen zur Textbedeutung, zur eigenen Interpretation und Empfindung sowie letztlich zur Übersetzung in Bewegung und Stimme fokussiert. Text und Sprache werden also kognitiv und sinnlich beleuchtet, wobei verschiedene Perspektiven und damit verschiedene Deutungsweisen zutage treten können. Dem eigenen Erleben und der Erfahrung kommen dadurch eine große Bedeutung zu, wodurch insgesamt Wahrnehmungs- und Denkprozesse sowohl beim Publikum als auch bei den Darstellenden initiiert werden. Denn, um es mit Dewey zu sagen, reißt die Kunst

die Hüllen herunter, die den Ausdruck der Dinge der Erfahrung verbergen. Stumpf durch Routine werden wir durch sie neu belebt und fähig, uns selbst zu vergessen, indem wir uns in dem Vergnügen wiederfinden, die Welt um uns in ihren verschiedenartigen Eigenschaften und Formen zu erfahren. Sie fängt jede Nuance der in den Dingen befindlichen Ausdrucksfähigkeit auf und ordnet sie zu einer neuen Lebenserfahrung. (Dewey 1980: 123)

Ein künstlerischer Prozess ist somit ein Erfahrungsprozess, in welchem Mehrdeutigkeit(en) nachgespürt werden kann.

Hinsichtlich einer Literaturdidaktik im DaF/DaZ-Unterricht können durch solch einen Erfahrungsprozess Texte sichtbar und erlebbar und damit auch in ihren unterschiedlichen Deutungsangeboten detailliert erfasst sowie auch emotional zugänglich werden. Eine rein kognitive Auseinandersetzung mit Texten wird um die sinnliche Komponente erweitert. Dafür ist ein größerer Kursraum mit wenig Mobiliar von Vorteil, um verschiedene Bewegungen und szenisches Spiel zu ermöglichen. Doch auch am Tisch sitzend können erste künstlerische Überlegungen und Übertragungen auf Stimme, Gestik und Mimik erfolgen.

Schon Unterricht an sich ist einer künstlerischen Arbeit nicht unähnlich: Die Lehrkraft tritt gewissermaßen vor einem Publikum, den Lernenden, auf und inszeniert mit ihnen den Unterricht. Lothar Klingberg vertritt die These, dass Unterricht „ein Prozeß der *schöpferischen* Begegnung zwischen Lehrer und Schüler [ist], der Elemente eines künstlerischen Gestaltungsprozesses aufweist“ (Klingberg 1982: 158, Hervorh. i. O.). Seine Überlegungen sind verwandt mit einem Verständnis von Unterricht als „Sonderfall von inszenierter Wirklichkeit“ (Hallet 2010: 4) bzw. als „performative[m] Ereignis“ (Vaßen 2016: 90). Unterricht wird hier als bewusst arrangiertes gemeinsames Erlebnis für Lehrkraft und Lernende konturiert, wobei Wahrnehmungsprozesse eine wesentliche Rolle spielen.

Dies wird in jüngerer Zeit durch die Akzentuierung von ästhetischen Aspekten in der Pädagogik, auch in der Fremdsprachendidaktik fokussiert. Insbesondere seitdem Manfred Schewe Dramapädagogik in den DaF/DaZ-Bereich eingebracht hat (vgl. Schewe 1993), werden immer mehr Lehr- und Lernformen präferiert, durch die Zugänge eröffnet werden sollen, die den Lernenden u. a. Selbstwahrnehmung und -erfahrung, Selbstreflexivität und Wahrnehmungssensibilisierung ermöglichen. Es sind Formen des performativen Lehrens und Lernens, welche die Bedeutung von Lernen mit allen Sinnen sowie Körperlichkeit und Bewegung in den Fokus rücken, die Vermittlung bzw. Erarbeitung von Lernstoff explizit als Inszenierung denken und die pädagogisch-ästhetischen Zielsetzungen (Selbstwahrnehmung und -erfahrung, Selbstreflexivität und Wahrnehmungssensibilisierung) mit einbinden.

Im Folgenden soll auf die Bedeutung von Mehrdeutigkeit(en) in einem performativen Unterricht, bezugnehmend u. a. auf die dramapädagogischen Arbeiten von Manfred Schewe (1993, 2011), Susanne Even (2003) und Elektra Tselikas (1999), eingegangen werden. Veranschaulicht werden die theoretischen Überlegungen anhand von zwei konkreten Beispielen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis im universitären Kontext von Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich szenischer Tischarbeiten.

2. PERFORMATIVES LEHREN UND LERNEN – EIN KURZER ÜBERBLICK

Beim performativen Lehren und Lernen ist besonders die Kunstform Theater maßgebend, mit der im Unterricht neben Körperlichkeit auch Vorstellungskraft, der Umgang mit symbolhaften Ausdrucksformen (ästhetische Zeichen und symbolische Formen) und verschiedene Möglichkeiten der Darstellung pointiert werden. Durch die Verbindung mit Körperlichkeit bzw. Verkörperung – auch *embodiment* – wird Sprache regelrecht ‚verinnerlicht bzw. einverleibt‘. Verkörperung

betont, daß das leibliche In-der-Welt-Sein des Menschen überhaupt erst die Bedingung der Möglichkeit dafür darstellt, daß der Körper als Objekt, Thema, Quelle von Symbolbildungen, Material für Zeichenbildungen, Produkt kultureller Einschreibungen u. a. fungieren und begriffen werden kann. (Fischer-Lichte 2004: 153)

In diesem Sinne geht es in einem performativ gestalteten Fremdsprachenunterricht darum, Situationen zu schaffen, in denen die Fremdsprache sozusagen am eigenen Leib erlebt werden kann. Damit wird der sinnlichen und (senso-)motorischen Ebene von Sprache entsprochen. Auf dem 6. *Scenario*-Symposium in Hannover 2018 wurde erstmalig ein Thesenpapier erarbeitet (Jogschies/Schewe/Stöver-Blahak 2018), welches Merkmale einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur zusammenfasst und Empfehlungen zur Förderung einer solchen Kultur an Hochschulen formuliert. Performatives Lehren, Lernen und Forschen untersucht demzufolge, wie bzw. durch welche körperlichen und sprachlichen Prozesse welche Art von Wissen generiert wird und wendet sich einer künstlerisch orientierten Pädagogik zu (vgl. Even/Schewe 2016: 12ff.). Lehre wird „selbst als eine Form von Kunst“ (ebd.: 17) verstanden, die eine „FORMative, d. h. persönlichkeitsbildende, bzw. auch transFORMative, d. h. potenziell verhaltens- und einstellungsverändernde Dimension von Lehren und Lernen“ (Jogschies/Schewe/Stöver-Blahak 2018: 48, Hervorh. i. O.) eröffnen kann. Dies impliziert „demokratische, partizipative Lernprozesse. Die Lehrperson ist Begleiter(in) von Lernprozessen, in denen Studierende autonome Mitgestalter und Mitgestalterinnen sind und auch Verantwortung übernehmen“ (ebd.).

Hier werden die Zielsetzungen eines handlungsorientierten Unterrichts aufgegriffen, welche eine sprachliche Handlungskompetenz verfolgen einhergehend mit einer Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen [...] wie Autonomie, Kooperativität und Verantwortungsbewusstsein“ (Surkamp 2010: 97) und den authentischen Gebrauch von Sprache. Das Prinzip der Handlungsorientierung impliziert auch ein ganzheitliches Lernen, d. h. „Erleben mit allen Sinnen“ (ebd.: 80). Unter dem entsprechenden Konzept des Holismus sollen Lernprozesse „so geplant und realisiert werden, dass die ganze Person mit allen ihren kognitiven, emotionalen, sozialen und expressiven Möglichkeiten angesprochen und gefördert wird“ (Legutke 2010: 117). Durchaus sollte, anknüpfend an Barbara Schmenk, beim ganzheitlichen Ansatz das Prozesshafte von Subjektivität erfahrbar sein (vgl. Schmenk 2015), womit sie den „fluide[n] Charakter von Identität“ (ebd.: 117) hervorhebt, was wiederum als Verweis auf Mehrdeutigkeit(en) verstanden werden kann.

Um Lernende auf mehreren Ebenen anzusprechen und zu fördern, sollte Unterricht „unterschiedliche Aktivitäten und Interaktionsangebote“ (Hallet/Königs 2013: 14) unterbreiten, die Lernende aktiv werden und Unterricht erleben

lassen. Der Band *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2013) von den Erziehungswissenschaftler:innen Cornelia Dietrich, Dominik Krinninger und Volker Schubert greift diese Überlegungen auf, indem pädagogische Arrangements für die Bereiche Musik, Literatur und Bildende Kunst vorgestellt werden.

In einem literaturbezogenen Arrangement wird beispielsweise „die Förderung der Aufmerksamkeit auf die eigene Sinnlichkeit, auf eigene Wahrnehmungen und leibliche Resonanzen“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013: 141) betont, um so literarisch-ästhetische Zugänge zu eröffnen (vgl. ebd.: 146). Dies heißt zum einen, an das vorhandene kulturelle Interesse und das Wissen der Lernenden von der ‚Welt‘ bzw. ‚sich selbst in der Welt‘ anzuknüpfen, um vor allem „zu lernen, mit Vertrautem anders umzugehen, es in veränderte Kontexte zu stellen, es aus anderen Perspektiven zu betrachten“ (ebd.). Zum anderen geht es um das Bereitstellen kultureller Artefakte wie klassische, moderne und zeitgenössische Literatur, um „ästhetische Alphabetisierung, Sprache und die Ermöglichung demokratischer Teilhabe aller am kulturellen Leben“ (ebd.: 147) zu ermöglichen und insgesamt eine „dauerhafte[] Neuorientierung“ (ebd.: 161) zu entwickeln.

Die genannten Überlegungen und Forderungen

- Wahrnehmungssensibilisierung/Körperlichkeit
- Selbstreflexivität
- ästhetische Alphabetisierung und Sprache
- demokratische Teilhabe aller
- dauerhafte Neuorientierung/Flexibilität

finden sich in einem performativ gestalteten Unterricht wieder.

Eine nun folgende Darstellung von Unterrichtsaktivitäten soll diese Form von Unterricht in einem ersten Schritt veranschaulichen.

3. ERSTE SCHRITTE PERFORMATIVER UNTERRICHTSGESTALTUNG

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, kreative und aktive Zugänge zu Texten zu eröffnen. Im Hinblick auf Performativität wären dies Zugänge über (Theater-)Sprechübungen, Rollen- und Szenenerarbeitungen sowie kleinere und größere Präsentationen. Hier seien zunächst einige Beispiele genannt, die sich auch in einem regulär bestuhlten und ‚betischten‘ Klassenraum umsetzen lassen:

- Gestisch untermalte Vokabeln (bei dem Ausruf ‚Hör auf‘ wird eine entsprechende Handbewegung vollführt)
- Rhythmisierete Sätze (mit den Fingern wird auf dem Tisch ein Rhythmus geklopft und ein Satz wie ‚Hör auf damit‘ auf diesem Rhythmus gesprochen)

- Kurze Szenen, die auf einem Dialog aus einem Lehrwerk basieren, können wie folgt kreativ umgesetzt werden:
 - den Dialog in verschiedenen Emotionen (wie ängstlich, wütend, verliebt) und Sprecher:innenhaltungen (z. B. als Politiker:in oder Wahrsager:in) lesen,
 - Überlegungen zu den jeweiligen Figuren anstellen (Woher kommen sie? Welche Beziehung haben sie zueinander?),
 - über eine mögliche eigene Fortführung des Dialogs nachdenken und diese ausprobieren.

Bei der Übung zu den gestisch untermalten Vokabeln sind bereits verschiedene Umsetzungen möglich, da nicht unbedingt jede:r Lernende mit einem bestimmten Wort dieselbe Geste verbindet. Die Geste kann z. B. größer oder kleiner sein oder mit einem anderen Körperteil (z. B. dem Kopf oder der Schulter) durchgeführt werden. Bei der Gestaltung der Kurz-Szenen treten ebenfalls, nun verstärkt durch die Intonation, verschiedene Deutungsangebote und Wirkungen zutage.

Die meisten Übungen können wie erwähnt komplementär zum regulären Unterricht am Tisch durchgeführt werden, womit den Raumgegebenheiten einer Bildungsinstitution entsprochen würde; die meisten Klassen- und auch Seminarräume sind allein durch das Mobiliar nur eingeschränkt performativ nutzbar und es erfordert viel Eigenmotivation wie auch Fantasie der Lehrkraft, neue (Tisch-)Ordnungen herzustellen. Eine neue, luftige und flexible Raumgestaltung für Seminar- und Klassenräume wäre daher längerfristig gesehen wünschenswert, um den Weg für ein Lernen durch Erfahrung in verschiedenen Formaten zu ebnen. So könnten auch weitere Überlegungen, im Unterricht Literatur erlebbar zu machen, produktiv einfließen. Die Germanistin Neva Šlibar etwa schlägt ‚Spaziergänge‘ durch die Literaturgeschichte als eine sehr komplexe und handlungsorientierte wie auch künstlerisch gedachte Aufgabe vor. Die Lernenden können solche literarischen Spaziergänge z. B. in eigenständigen Recherchen und nachfolgenden Präsentationen oder Inszenierungen unternehmen (vgl. Šlibar 2011: 85; vgl. auch Hille/Schiedermair 2021: 33).

4. DURCH KÜNSTLERISCHE AUSEINANDERSETZUNG MEHRDEUTIGKEIT(EN) NACHSPÜREN – ZWEI BEISPIELE

Im Folgenden sollen detaillierter szenische Erarbeitungen der Gretchenszene in Goethes *Faust* von 1816, sowie des Textes *Hör auf damit* von Ronald D. Laing von 1978 beschrieben werden. Diese Textbeispiele wurden mehrfach im studienbegleitenden DaF-Kurs *Deutsch lernen durch Theaterspiel* auf B2/C1-Niveau an der Georg-August-Universität Göttingen im Zeitraum 2008–2019 sowie auf dem Germanistentag 2022 in Paderborn ausprobiert.

Die Gretchenszene:

Straße.

Faust. Margarete vorüber gehend.

Faust.

Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,
Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?

Margarete.

Bin weder Fräulein, weder schön,
Kann ungeleitet nach Hause gehn.

(Sie macht sich los und ab.)

(Goethe 1816: 166)

Wenn Faust nun bei einem ersten lauten Lesen *nicht* als selbstbewusster und gebildeter Mann ein schüchternes Mädchen anspricht, sondern umgekehrt in der Haltung eines schüchternen, unsicheren Mannes auf Gretchen als selbstbewusste Mutter von sechs Kindern trifft, verändert sich die Wirkung eklatant. Es wird nicht mehr eine klassische tugendhafte Botschaft gesendet (ein junges Mädchen lässt sich nicht von einem fremden Mann ansprechen), sondern Gretchen wird zu einer starken Frau, die in ironischer und/oder zickiger Art und Weise Faust ‚abblitzen‘ lässt. Diese jeweiligen Haltungen können schon durch die Stimme zum Ausdruck gebracht werden. In Verbindung mit einer besonderen Geste und Mimik (Gretchen wirft sich mit hochgezogenen Augenbrauen das Haar nach hinten, Faust nimmt eine krumme Haltung ein und meidet den Blickkontakt) lässt sich diese Wirkung noch verstärken.

Die Übertragung in die heutige Zeit ist ein weiterführender Schritt, wenn sich Faust und Gretchen z. B. in einer Kneipe treffen.

Im genannten Kurs in Göttingen wurde anhand solcher Weiterführungen auch der Originaltext in eine Alltagssprache transponiert sowie ein szenisches Spiel im Raum begonnen. Es ergaben sich u. a. folgende Szenen:

- Im Park: zwei, drei Darsteller:innen inszenieren einen Park durch Geräusche und Körperhaltung, Faust spricht Gretchen auf einer Parkbank an: „Wollen Sie einen Kaffee mit mir trinken?“ – „Bin weder durstig noch interessiert, will lieber mein Buch lesen.“
- In der Disco: zwei, drei Darsteller:innen beatboxen, Faust tanzt Gretchen an: „Ey Baby, willst du mit mir tanzen?“ – „Bin weder naiv, noch deine Tanzmaus, kann alleine tanzen.“

Es zeigt sich, dass aufgrund der gegebenen Dialogstruktur zusätzlich ein kreativer Gestaltungs- bzw. Schreibprozess initiiert und zusätzlich eine Bewusstwerdung des eigenen Sprechverhaltens im Alltag angestoßen werden kann. Mit denselben Intentionen (Faust möchte Gretchen kennen lernen, oder andersherum) kann hier aufgrund verschiedener Ausgangspunkte (Wer ist Faust? Wer ist Gretchen? Wo sind sie?) mit verschiedenen Perspektiven, Rollenbildern und Text- bzw. Sprachgenres experimentiert werden. Rollenbilder und auch eigene Alltagsrollen bzw. -vorstellungen können so von den Lernenden hinterfragt und Mehrdeutigkeiten erfahrbar werden.

Auch bei Texten wie *Hör auf damit* von Ronald D. Laing können Mehrdeutigkeit(en) erfahren werden:

Hör auf damit

- A hör auf damit
B hör doch du auf damit
A wie soll ich damit aufhören, wenn ich es gar nicht ...
B du hast damit an angefangen
A und du sollst damit aufhören
B wie soll ich damit aufhören, wenn ich es ...
A glaub ja nicht, dass ich dir das durchgehen lasse
B was durchgehen lasse?
A diesmal kommst du mir nicht so leicht raus
B wo raus denn?
A stell dich bloß nicht so dumm
B nichts liegt mir ferner
A Schluss damit
B ich tu ja gar nichts
A lass das
B was denn?
A hör endlich auf damit
B womit?
A damit
B womit?
A das weißt du ganz genau
B leider nein
A leider nein
B ich werde jetzt schlafen
A du bist nie wach gewesen

(Laing 1978: 37)

Es stellen sich bereits beim ersten Lesen folgende Fragen:

- Worüber streiten die beiden Personen (A und B)?
- Womit soll aufgehört werden?
- Wer sind die beiden und in welcher Beziehung stehen sie zueinander?

In Zweier-, Dreier- oder Vierer-Gruppen (je nach Gruppengröße) wird der Text im Anschluss an das erste gemeinsame Lesen, um Vokabelfragen und Aussprache zu klären, in ca. zehn Minuten szenisch erarbeitet. Unterstützend kann hierbei ein Arbeitsblatt sein, welches zum einen die eingangs aufgeführten Fragen aufgreift und zum anderen Fragen auflistet, die zur Erarbeitung einer Rollenbiografie hilfreich sind. Der im folgenden aufgeführte Fragenkatalog orientiert sich an den Vorgaben zur Rollenfindung von Scheller (1998: 47ff.), Schewe (2000: 86f.) und Tselikas (1999: 178f.).¹

Fragenkatalog zur Rollenbiografie

Person:	Wer bist du? Wie alt bist du?
Wohnung:	Wo lebst du und wie?
Familie:	Mit wem lebst du zusammen? Welche Beziehung hast du zu deinen Eltern/Geschwistern? Was bedeutet dir deine Familie? Was bedeutet dir dein/e Partner:in, wenn du eine/n hast? Welche Aufgaben hat wer von euch (Haushalt etc.)?
Alltag:	Wie sieht dein Alltag aus? Mit welchen Menschen hast du zu tun?
Beruf:	Wo arbeitest du und wie lange? Was bedeutet dir deine Arbeit?
Freizeit:	Was machst du in deiner Freizeit? Wie viel Freizeit hast du?
Äußere Haltung:	Fühle ich mich in meiner Kleidung wohl? Was kennzeichnet meinen Kleidungsstil? Welche Körperhaltung habe ich?
Innere Haltung:	Welche Wünsche/Gefühle/Hoffnungen habe ich?
Handlungsabsicht:	Was werde ich tun, wenn mich XY anspricht/antippt/ignoriert ...?

Mit dem Text in der Hand werden schließlich die Szenen entweder an den Tischen oder innerhalb eines markierten Bühnenbereichs im Unterrichtsraum präsentiert.

¹ Sich bei der Erarbeitung einer Figur über W-Fragen zu nähern, ist theatergeschichtlich bei Konstantin Stanislawski (1996; urspr. in den 1930er Jahren) und Michail Čechov (1998; urspr. in den 1950er Jahren) zu verorten.

In dem genannten Kurs in Göttingen sind u. a. folgende Szenen entstanden:

- ein Ehepaar, das sich generell streitet;
- ein Ehepaar, das fernsieht, wobei die Frau sich durch das wilde Rumzappen des Mannes gestört fühlt;
- eine Lerngruppe in der Bibliothek, in der eine Person nicht konzentriert mitarbeiten kann und durch Kugelschreibergeklapper auf dem Tisch die anderen stört;
- ein Betrunkener, der auf der Straße sitzt und bettelt gerät mit einem recht konservativen Mitbürger in einen Streit, weil letzterer sich durch den Betrunkenen gestört fühlt.

Es handelt sich bei *Hör auf damit* um einen offenen Dialog zwischen zwei unbekannten Personen. Der Dialog ist auch in seiner Darstellung einfach und offen gehalten, indem Satzzeichen weitgehend weggelassen wurden. Diese Art von formaler Textverfremdung, die bei den Teilnehmer:innen Denkprozesse und Ideen anregen kann, bietet vielfältige Möglichkeiten der Interpretation und damit einer Wahrnehmungs- und Formsensibilisierung. Denn solche Formen von „[d]ramatische[n] Dialoge[n] enthalten Leerstellen und sind durchsetzt mit einer Spannung, die z. B. aus einer Art der Beziehung zwischen den Sprechern entsteht“ (Schewe 1993: 143). Aufgrund dieser Leerstellen entsteht Raum für die eigene Formgebung und zahlreiche Sprechansätze innerhalb eines kooperativ-interaktiven Gestaltungsprozesses. Solche Texte erzeugen aber auch Verunsicherung (nicht zuletzt durch anachronistische, sprachästhetische Ausdrücke wie „Nichts liegt mir ferner“). Die Teilnehmer:innen sind zunächst irritiert und wissen nicht, wie sie vorgehen sollen, doch sehr schnell lassen sie sich in der Regel auf diesen Dialog ein und genießen ihre autonome künstlerische Auseinandersetzung mit ihm. Die Ästhetik der fremden Sprache kann gleichwohl durch den Einsatz verschiedener Textsorten, Wortspielereien, Klang, Ausdruck etc. geschult und bewusst gemacht werden. Die Teilnehmer:innen sind nicht nur auf einer kognitiven, sondern auch auf sinnlichen, (senso-)motorischen, kreativen, ästhetischen und emotionalen Ebenen (vgl. hierzu auch ebd.: 13) tätig und können sich damit einen Text vielschichtig erschließen. Die Fremdsprache wird im Kontext erlebt, was gewissermaßen ein Einfühlen in die fremde Sprache begünstigt. Denn „dank der Tatsache, dass sprachliche und kognitive Lernprozesse in emotionales Erleben, in Körpersprache eingebettet sind, ist die fremde, ehemals befremdliche Sprache verinnerlicht, zu etwas Eigenem geworden“ (Huber 2003: 333).

5. BEDEUTUNG PERFORMATIVEN UNTERRICHTENS FÜR DEN FREMDSPRACHERWERB

Mit den eben beschriebenen Gestaltungsmöglichkeiten von Texten im DaF/DaZ-Unterricht, aber durchaus auch in anderen Fremdsprachenkursen, deutet sich durch die geschaffenen kontextgebundenen Sprechsanlässe ein tieferes Verstehen von Sprache an. Die Lernenden schulen u. a. Flexibilität, Spontaneität und auch Reaktionsvermögen bzw. Schlagfertigkeit. Das Spiel und besonders die Szenen- und Rollenerarbeitungen locken die Lernenden in „Sprachnotsituationen, in welchen sie sprachlich handeln müssen“ (Tselikas 1999: 29) und tatsächlich etwas mitteilen wollen, wodurch die Angst vor Fehlern überwunden werden kann (vgl. Surkamp 2010: 80). Hierfür bietet Rollendarbeit zusätzlich Raum,

in der jeweiligen Rolle zu agieren und sich dadurch beim Probehandeln von der eigenen Person und Verletzlichkeit zu distanzieren [...]. Zugleich stehen die Lernenden durch die Rollendarbeit vor der Herausforderung, sich in unterschiedliche Perspektiven einzudenken und einzufühlen (Perspektivübernahme). (Sambanis 2013: 119)

Durch die Rollendarbeit erfahren die Lernenden neben einem Perspektivwechsel zudem detailliert Sprache. Sie erlernen und üben nicht nur Wortschatz, sondern sie setzen sich aktiv u. a. mit Bedeutung, Ausdruck und Intonation sowie den Zusammenhängen zwischen ihnen auseinander. So erleben sie Sprache in ihrem Facettenreichtum und in ihrer Finesse, wodurch der Spracherwerbsprozess intensiviert werden kann. Indem die Teilnehmer:innen kontextgebunden körperlich-sinnlich sowie sprachhandelnd innerhalb eines künstlerischen und partizipativen Prozesses tätig sind, kann u. a. die Entwicklung einer Sprachbewusstheit angeregt werden. Die Wörter gewinnen an Bedeutung, indem sie innerhalb einer künstlerischen Auseinandersetzung nicht nur mit den Sinnen und dem ganzen Körper (*embodiment*/Verkörperung) erfasst, sondern auch mit der Vorstellungskraft und Zeichen- bzw. Symbolfindung verknüpft werden. Ein Text kann dadurch vielseitig erschlossen und mit wachsender Sprachsensibilisierung bewusst erlebt werden.

Bei einer sich anschließenden ersten internen Präsentation erarbeiteter Szenen sind die jeweiligen Gruppen aufgefordert, konkret zu werden, sich also auf eine Darstellungsform zu einigen und sich schließlich dem Risiko auszusetzen, sich vor den anderen mit ihrer Idee zu zeigen. Mehrdeutigkeit(en) werden demnach nicht nur durch eine Rollenübernahme und in der individuellen Rollendarbeit und Präsentationsweise sichtbar, sondern auch in der Zusammenarbeit: es müssen in der Gruppe verschiedene Meinungen und Arten der Meinungsäußerung zugelassen und verhandelt werden, da es um ein gemeinsames Ziel geht. Während der Auseinandersetzung in der Gruppe lernen die Teil-

nehmer:innen, Handeln und Sprache sinnvoll zu verbinden. Dabei kann eine differenzierte Wahrnehmung gewonnen werden, denn viele Varianten sind möglich und müssen gegeneinander abgewogen werden, um einer Inszenierung eine stimmige Form zu geben.

Beim Gruppen-Feedback im Anschluss an die jeweiligen Präsentationen, welches sich auf die Wirkungsweise einzelner Szenen konzentriert, kann eine eventuelle Verstärkung der Figuren-Repräsentation erarbeitet werden. Damit werden Rollenzuweisungen für die Zuschauer:innen deutlich und den Darsteller:innen wird gespiegelt, ob das, was sie intendiert haben, auch zum Ausdruck gekommen ist.

Die Lernenden üben sich darin, verschiedene Deutungen wahrzunehmen sowie weiterführend bewusst zu machen, zu artikulieren, und womöglich für sich einzuordnen und so einen Umgang mit diesen Phänomenen zu erlernen. Anknüpfend an die zuvor erwähnte Wahrnehmungssensibilisierung und „ästhetische Alphabetisierung“ von Dietrich/Krinninger/Schubert (2013: 147) könnte eine (ästhetische) Diskursfähigkeit innerhalb eines performativen Unterrichts trainiert und aufgebaut werden.

Der Lernprozess wird optimal unterstützt, da den Lernenden vielfältige bzw. multimodale Zugänge sowie Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten geboten werden. Aus neurowissenschaftlicher Sicht führen

das Ansprechen mehrerer Sinne und des sensorischen Registers sowie die Anregung der Interaktion beider Gehirnhälften zu einer tiefgehenden und nachhaltigen Informationsverarbeitung. Die Kombination von visuellem und akustischem Input spricht Lernende mit verschiedenen Präferenzen [...] zugleich an, und die Anregung von [...] Emotionen durch die situative Einbettung von Lernmaterial bezieht das episodische Gedächtnis ein und erhöht somit die Verstehens- und Erinnerungsleistung. (Surkamp 2010: 80)

Die Neurowissenschaftlerin Michaela Sambanis hebt in diesem Kontext die Aspekte der positiven Emotion und vor allem der Bewegung hervor. Diese regen die Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin an, welcher „zu einem guten Gefühl und Belohnungsempfinden“ (Sambanis 2013: 59) beiträgt. Positive Emotionen haben Einfluss auf den Ausbau und die Verstärkung neuronaler Netzwerke und sorgen dafür, dass sich unsere Amygdala (Mandelkern) als Bestandteil unseres limbischen Systems, welcher für die Bewertung von emotionalen Reizen verantwortlich ist, entspannt (vgl. ebd.: 28). Lernende können sich dann für den Lernstoff öffnen und ihre Lernmotivation steigt. Bewegungen helfen dem Gehirn weiterhin dabei, die Aufmerksamkeit bei Mustererkennungen zu lenken sowie das Herausfiltern wichtiger Muster und Regeln zu erleichtern (vgl. ebd.: 106ff.): „Würde man [...] das Bild einer *tambour* zeigen und zusätzlich eine trommelnde Bewegung durchführen, könnte dadurch der Einordnungsprozess des Gehirns unterstützt werden“ (Hensel 2020: 23, nach Sambanis 2013: 103).

6. BEDEUTUNG DER LEHRKRAFT

Bei diesem vielfältigen und aktiven Unterrichtsangebot wird die generell gegebene Bedeutung der Lehrkraft unterstrichen. In einem performativen Unterrichtskontext rückt die Bedeutung der Lehrkraft zunehmend als Begleiter:in bzw. als Coach und auch als Regisseur:in in den Fokus. In meiner Studie *Fremdsprachenunterricht als Ereignis* (2020) entwerfe ich in verschiedenen Kapiteln, insbesondere in der abschließenden Handreichung (Kapitel 9) ein Kompetenzprofil einer Lehrkraft als Übungsleiter:in. Die Erarbeitung eines solchen Kompetenzprofils würde u. a. Stimmtraining und Körperarbeit beinhalten sowie die Entwicklung eines „besonderen Gespür[s] für Präsenz“ (Schewe 2011: 26). Eine so geschulte Lehrkraft würde die Lernenden mit ihrem Fachwissen, ihren Strukturvorgaben sowie ihrem künstlerischen und auch pädagogischen Wissen und Gespür unterstützen können, um einzelne Unterrichtsziele zu erreichen und den Raum zur kreativen Eigenständigkeit sinnvoll zu rahmen. Sie könnte inspirieren durch ihre Wahrnehmungssensibilisierungen, ihr Inszenierungsbewusstsein und ihre -fähigkeit, ihre Motivation, Moderation, Flexibilität und Offenheit. Sie ist Regisseur:in in der Spielraumvorbereitung sowie künstlerischen Auseinandersetzung und Entwicklung, Begleiter:in der individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden und eine Art Fremdsprachen-Coach, der/die strukturiert und moderiert, unterstützt, motiviert, korrigiert, herausfordert und lobt. Zudem sollte sie die Bereitschaft mitbringen, sich als Lehrkraft auf Unvorhergesehenes einzustellen und dieses zugunsten des Lernprozesses flexibel zu handhaben, also gewissermaßen mit dem Unerwarteten und mehreren Deutungsweisen zu spielen (vgl. Schewe 2018: 66).

7. FAZIT

Zusammenfassend zeigt sich, dass durch performative Unterrichtsgestaltung im DaF/DaZ-Kontext eine Auseinandersetzung mit Texten nicht nur kognitiv erfolgt, sondern umfassender über Bewegung bzw. Körperlichkeit sowie Stimmarbeit und damit über das eigene Erleben stattfindet. Das bedeutet, dass über diese künstlerische Auseinandersetzung Texte und damit Sprache sinnlich und sensorisch erforscht und so visualisiert und erlebbar werden. Mit diesem Verfahren einhergehend wird Mehrdeutigkeit(en) in Texten, aber auch verschiedenen Deutungsangeboten von Rollen und Rollenbildern nachgespürt. Mehrdeutigkeit(en) werden auch durch die gemeinsame szenische Gestaltungsarbeit sowie durch Präsentationsvariationen von ein und demselben Dialog wahrnehmbar und erfahrbar. Dadurch können Texte detailliert erfasst sowie auch emotional zugänglich werden. Es findet insgesamt ein Lernen durch Erfahrung statt, wel-

ches im Sinne einer ästhetischen Bildung eine Sprach- und Wahrnehmungssensibilisierung sowie Selbstreflexivität bei allen Beteiligten fördert. Aus neurowissenschaftlicher Sicht wird so der Lernprozess sowie eine damit verbundene Lernmotivation optimal unterstützt.

Solch ein performatives Vorgehen kann in einem großen, flexiblen Seminarraum bzw. Klassenzimmer stattfinden, in dem Bewegung möglich ist, aber auch – wie in diesem Artikel erläutert – in Form szenischer Tischarbeiten. Damit würde zunächst eine Anpassung an die räumlichen Gegebenheiten in vielen Bildungsinstitutionen erfolgen, um eine niedrigere Hürde des Ausprobierens zu schaffen, damit sinnliches Lehren und Lernen, ein Lernen durch eigenes Erleben stärker angestoßen wird.

Neben den Überlegungen zum Raum hat auch die Lehrkraft in ihrer Rolle als Übungsleiter:in eine bedeutende Funktion. Mit einem umfassenden Kompetenzprofil, welches u. a. künstlerisches sowie pädagogisches Wissen und Gespür beinhaltet, nimmt sie eine Schlüsselfunktion für das Gelingen performativen Arbeitens und den daraus resultierenden Lern- und Entwicklungsprozessen der Teilnehmenden ein.

Unterricht kann zu einer (Theater-)Performance werden und wie diese eine hohe Wirkungskraft entfalten, gewissermaßen ansteckend für alle Beteiligten sein.

LITERATUR

- Čechov, Michail A. (1998/engl. 1953): Die Kunst des Schauspielers. Stuttgart: Urachhaus.
- Dewey, John (1980/engl. 1934): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.
- Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.) (2016): Performatives Lehren Lernen Forschen. Performative Teaching Learning Research. Bd III. Uckerland: Schibri.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goethe, Johann Wolfgang (1816): Faust. Eine Tragödie. Stuttgart, Tübingen: Cotta.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013): Handbuch der Fremdsprachendidaktik. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario* IV, 1, S. 4–17. <https://doi.org/10.33178/scenario.4.1>
- Hensel, Alexandra (2020): Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis. Uckerland: Schibri.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Germanistische Linguistik Niemeyer.
- Jogschies, Bärbel / Schewe, Manfred / Stöver-Blahak, Anke (2018): *Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen*.
<https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.5>
- Klingberg, Lothar (1982): *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche*. Berlin: Volk und Wissen.
- Legutke, Michael (2010): Holismus. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto, S. 117.
- Laing, Ronald D. (1978): *Liebst du mich?* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schewe, Manfred (2018): Der Traum vom leeren Raum: Perspektiven einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur. In: *Scenario* XII, 2, S. 63–68. <https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.8>
- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur. In: Küppers, Almut / Schmidt, Torben / Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, S. 20–31.
- Schewe, Manfred (2000): DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das? In: Schlemminger, Gerald / Byrsch, Thomas / Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, S. 72–107.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Schmenk, Barbara (2015): Jenseits von Ganzheitlichkeit? Bildungspotenziale im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. In: Küster, Lutz / Lütge,

- Christiane / Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 109–130.
- Šlibar, Neva (2011): Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht. Ljubljana: Universität Ljubljana, Philosophische Fakultät.
- Stanislawski, Konstantin S. (1996): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst (Bd. 1 & 2, dt. 1961–1963). Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle (Bd. 3, dt. 1955). Berlin: Henschel.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Tselikas, Elektra I. (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli.
- Vaßen, Florian (2016): Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule – Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In: Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.): Performatives Lehren Lernen Forschen. Uckerland: Schibri, S. 87–125.

KÜNSTLERISCHES ERZÄHLEN ALS MÜNDLICHE ERZÄHLAUFFÜHRUNG

Im übergeordneten Leitziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit sieht Wolfgang Hallet „die sprachlich-kommunikative Grundbedingung der gesellschaftlichen Teilhabefähigkeit“ (Hallet 2016: 19). Um die Teilhabechancen und Partizipationsfähigkeit der Lernenden in der Fremdsprache zu stärken, unterbreitet der vorliegende Beitrag Impulse für eine narrative Neuorientierung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Für diese Neuorientierung wird mündliches Erzählen in seiner Spielart des künstlerischen Erzählens nach Kristin Wardetzky als mündliche, produktionsästhetische Unterrichtsaktivität in einem universitären Fremdsprachenunterricht diskutiert. Orientiert an Wardetzkys performativem Erzählkonzept wurde ein neues didaktisches Design für die fremdsprachige Erwachsenenbildung entwickelt, um in der Praxis zu erproben, wie bereits im universitären Anfängerunterricht ein an literarischen Mustern orientiertes mündliches Erzählen angeregt werden kann.

1. WAS IST ERZÄHLEN?

Erzählen stellt ein „anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen“ (Nünning/Nünning 2010: 229) dar, dient zur Sinnstiftung und trägt wesentlich zur Identitätsbildung bei (vgl. ebd.). Der Mensch ist daher nicht nur ein vernunftbegabtes und sprechendes, sondern auch ein erzählendes Wesen und wird als *homo narrans* (vgl. Koschorke 2012: 10) bezeichnet.

Erzählungen ermöglichen es Menschen „ihr Leben in Bezug zur Zeit zu setzen und zu verstehen; sie stellen Sinnangebote für die Grunderfahrung zeitgebundener Existenz bereit und sind ein Mittel, mit Wandel sowie Kontingenz umzugehen und Kohärenz sowie Kontinuität zu stiften“ (Nünning 2012: 90). Dabei erlangen Begebenheiten und Erfahrungen durch das Erzählen eine sinnstiftende Struktur, die sich durch „Linearität, Sequenzialität und Kontinuität der Ereignisdarstellung und -verknüpfung“ (ebd.: 91) auszeichnet. Über diese bei Erzählprozessen wirksam werdende narrative Ausformung kann das Erzählen als „interdisziplinäre Schlüsselkategorie“ (ebd.: 92) gewertet werden.

1.1 Das literarische Erzählen

Als literarisches Erzählen wird zumeist das Erzählen in schriftlicher Form aufgefasst. Die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Erzählen fokussiert daher in der Regel literarische Erzähltexte in schriftlicher Form. Ein Zugriff auf die Analyse literarischer Erzähltexte ist die Differenzierung zwischen den Kommunikationsebenen der Geschichte und des Diskurses (vgl. Nünning/Nünning 2007: 90; Lahn/Meister 2016: 17). Dabei wird Geschichte als Sequenz der erzählten Ereignisse nach ihrem zeitlichen Ablauf verstanden und Diskurs als Gestaltung der Erzählung durch die Erzähler:innen (vgl. Nünning/Nünning 2007: 90; Lahn/Meister 2016: 17). Mit dieser Differenzierung gehen nach Lahn/Meister (ebd.) die folgenden zwei Fragen einher:

Was wird erzählt? – Geschichte

Wie wird erzählt? – Diskurs

Diese Unterscheidung ist wesentlich, da eine Geschichte je nach Akzentuierung einzelner Ereignisse, sprachlicher Ausformung, Wahl der Perspektive oder bestimmter Erzählmuster ganz unterschiedlich erzählt werden kann (vgl. Nünning/Nünning 2007: 90).

1.2 Das alltägliche Erzählen

Die linguistische Erzählforschung initiiert in den 1980er Jahren die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem alltäglichen, mündlich geprägten Erzählen. Dadurch wird die Ubiquität des Erzählens betont und als wichtige Ressource im Alltag etabliert. Grundlegend für die linguistische Erzählforschung ist Konrad Ehlichs Differenzierung zwischen erzählen₁ und erzählen₂. Ehlich verweist dabei auf die polysemantische Verwendung des Ausdrucks „erzählen“ im Deutschen (vgl. Ehlich 1983: 130). So kann erzählen in einem weiteren oder engeren Sinne verstanden werden. Weitgefasst dient erzählen₁ als übergeordneter Begriff „als eine Art Neutralisationsform [...] für eine Vielzahl von Bezeichnungen für eine Vielzahl von Tätigkeiten“ (Ehlich 1983: 129). Zu diesen Tätigkeiten gehören etwa „berichten, mitteilen, schildern, beschreiben“ (ebd.). Wird hingegen eine Geschichte erzählt, dann handelt es sich im Sinne Ehlichs um Erzählen im engeren Sinne. Hier verwendet Ehlich die Bezeichnung „erzählen₂“ und beschreibt damit „eine spezifische Form sprachlichen Handelns, die es mit ganz bestimmten Diskurs- und Textformen zu tun hat“ (ebd.).

Während zum erzählen₁ Begebenheiten allgemeiner Art gehören wie Geschehnisse, Ereignisse und solche Erlebnisse „die vom Sprecher selbst erfahren werden“ (Ehlich 1983: 140) umfasst erzählen₂ ausschließlich Erlebnisse. Gegenstand des Erzählens bei erzählen₂ sind vorrangig eine innere Struktur aufwei-

sende Objekte (vgl. Ehlich 1983: 140). Bei diesen strukturierten Objekten handelt es sich laut Ehlich um „Geschichten“ (ebd.).

Aufschlussreich ist die Tiefenfunktion, die Ehlich den Erzählausprägungen jeweils zuordnet. Während über erzählen₁ Wissen gemeinsam gemacht werde und die „Erfahrung von Normalität“ (Ehlich 1983: 141) erzählenswert sei, diene erzählen₂ dem „Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich 1983: 139). Für eine durch erzählen₂ entfaltete Narration ist laut Ehlich „das Unerwartete“ (Ehlich 1983: 141), als eine von der Norm abweichende „Divergenzerfahrung“ (ebd.), konstitutiv. Eine Erzählung resultiert Ehlichs Argumentation folgend aus einer durch erzählen₂ initiierten, in sich strukturierten und eine „Divergenzerfahrung“ thematisierenden Sprechhandlung (vgl. Ehlich 1983: 144f.).

1.3 Das künstlerische Erzählen als integrative Perspektive

Im Rahmen von extracurricularen Erzählprojekten an Schulen implementiert das künstlerische Erzählen ein performatives Erzählkonzept, um die produktiven Kommunikationsfähigkeiten in der Fremdsprache durch das selbständige und freie Erzählen von Geschichten aktiv zu stimulieren.¹ In einem Dreischritt bezieht das Konzept dabei das Zuhören als Kompetenz aktiv mit ein, sichert das Verständnis durch Nacherzählen und lässt die Lernenden im Anschluss frei erzählen. Das Vorgehen kombiniert theater- und erzählpädagogische Methoden und fördert Erzählen, Sprechen und Performen als parallele Prozesse. Dem Prinzip „Mimesis und Transformation“ folgend kann der Erwerb narrativer Strukturen dabei etwa durch den Einsatz von Märchen als literarische Muster angeleitet und unterstützt werden.

Das künstlerische Erzählen bietet eine integrative Perspektive, indem alltägliches und literarisches Erzählen unter einer didaktischen Perspektive in einem performativen mündlichen Erzählkonzept zusammengeführt werden. Das Erzählkonzept des künstlerischen Erzählens verfolgt nicht primär das Ziel, die Sprechkompetenz zu fördern (vgl. Çevik/Kräling 2015: 10), sondern „das Erzählen als ästhetische Form der Begegnung wahrnehmbar zu machen und das Bewusstsein für die literarisch-ästhetische Dimension der Erzählstoffe zu schaffen“ (ebd.). Doch die angeleitete Rezeption und Produktion fiktiver Geschichten stimuliert die Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht auf spielerische Weise. Denn für wirkungsvolles Erzählen und die ästhetische Gestaltung eines narrativen Textes bedarf es sprachlicher Mittel und Strukturen; sie sind dem Erzählen jedoch funktional untergeordnet (vgl. Hallet 2011: 103). Da Inhalt

¹ Ich habe ein solches Erzählprojekt mit Jugendlichen in Willkommensklassen an einer Berliner Grundschule wissenschaftlich begleitet und dieses im Rahmen eines Beitrages näher vorgestellt (vgl. Roshan 2020).

und Form bei der Produktion narrativer Texte zusammenwirken, kann über die Auseinandersetzung mit narrativen Unterrichtsformaten auch die Sprachproduktion ausdifferenziert und nachhaltig gefördert werden. Dies geht mit einem neuen Selbstvertrauen der Lernenden einher, wenn Rezeption und Produktion von Geschichten im Unterricht ineinandergreifen. So können Geschichten, wenn sie systematisch im Unterricht Berücksichtigung finden und aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden, als „Kern des Sprachwachstumsprozesses“ (Piepho 2007: 7) dienen.

2. „ERZÄHLEN LERNT MAN DURCH ERZÄHLEN!“²

Die sprachproduktive Stimulation literarischer Formen des Erzählens bietet sehr viel Potenzial für die Ausbildung narrativer Kompetenz in der Fremdsprache. Doch was versteht man unter narrativer Kompetenz und wie lässt sie sich fördern?

Narrative Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, angesichts der Relevanz von Geschichten für kulturelle Aushandlungsprozesse Erzählungen sowohl verstehen als auch selbst produzieren zu können (vgl. Nünning/Nünning 2007: 97). Diese Ausrichtung differenziert folgende narrative Dimensionen:

- die passive bzw. rezeptionsästhetische Dimension: die Fähigkeit, komplexe Geschichten verstehen zu können;
- die kognitive Dimension: die Kenntnis der wichtigsten Elemente und Bauformen narrativer Texte und die Fähigkeit, diese benennen zu können;
- die gattungsbezogene Dimension: die Kenntnis der wichtigsten Genres und die Fähigkeit, sie erkennen und verwenden zu können;
- die analytische Dimension: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten analysieren, d. h. in ihre Elemente und Bauformen zerlegen zu können;
- die aktive bzw. produktionsästhetische Dimension: die Fähigkeit auch Geschichten produzieren bzw. erzeugen zu können;
- die performative Dimension: die Fähigkeit auch Geschichten mündlich erzählen bzw. vortragen zu können. (vgl. Nünning/Nünning 2007: 97)

Wolfgang Hallet spricht sich zeitgleich mit Nünning/Nünning (2007) in seinem Beitrag *Literatur, Kognition und Kompetenz* (Hallet 2007: 44) für die Berücksichtigung und Ausbildung narrativer Kompetenz sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch generell im Text- und Literaturunterricht aus. Denn narrative Kompetenz vereine „eine **generische kognitive Disposition**, eine **sprachlich-**

² Das Zitat ist dem Beitrag von Kristin Wardetzky (2020: 16) entnommen.

diskursive und eine **kulturelle Kompetenz**“ (Hallet 2007: 44, Hervorh. d. Verf.). Weiter auffächern lässt sich narrative Kompetenz im Sinne Hallets wie folgt:

- die umgebende und wahrgenommene Wirklichkeit durch Narrativisierung kognitiv zu strukturieren und textuell zu repräsentieren;
- literarische und nicht-literarische narrative Texte, also mündliche, schriftliche mediale und multimediale Erzählungen aller Art (*external stories*), zu verstehen;
- mental verfügbare Erzählungen (*internal stories*) auf verschiedene Weisen, d. h. in verbaler oder in anderer symbolischer Form, zu externalisieren und sie in kommunikativen Situationen funktional und adressatengerecht zu produzieren;
- auf einer metakognitiven Ebene die an der Erzeugung von *stories* beteiligten Prozesse und Elemente zu reflektieren und zu kontrollieren. (Hallet 2007: 44)

Den Ausführungen ist zu entnehmen, dass narrative Kompetenz eine hoch komplexe Fähigkeit beschreibt. Zur didaktischen Förderung narrativer Kompetenz ist es daher ratsam, im Unterricht einen Rahmen zu schaffen, bei dem stets einzelne Teildimensionen bzw. Teilfähigkeiten fokussiert werden. Für die Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Erzählen stehen für das folgende Unterrichtsdesign literarische narrative Texte unter besonderer Berücksichtigung der Rezeptionsästhetischen, Produktionsästhetischen und performativen Dimension narrativer Kompetenz im Mittelpunkt.

Das Erzählen von Geschichten muss wiederholt eingeübt und geschult werden (vgl. Hallet 2007; Piepho 2007: 49), damit es sich langfristig positiv auf den Spracherwerb auswirken kann. Ferner bedarf es im Umgang mit Geschichten stimulierender Erzählanlässe etwa durch Bilder, Emotionen oder durch ein motivierendes Erzählprodukt, das Lernende gemeinsam oder in Einzelarbeit erarbeiten. Voraussetzung ist hierbei eine entspannte Atmosphäre. Denn Lernende benötigen Zeit, um sich in der Fremdsprache auf Geschichten einzulassen, sie zu verstehen und selbst produzieren zu können. Neben Entschleunigung ist ein offener Umgang mit Fehlern wichtig.

Ruth A. Berman (2001) differenziert zwischen *Narrative Competence* und *Storytelling Performance* (vgl. Berman 2001: 421, zit. nach Reininger 2009: 21). Diese Differenzierung ist für die Förderung narrativer Kompetenz in der Erwachsenenbildung aufschlussreich. Denn Berman zufolge ist das eingeschränkte Erzählen von erwachsenen Fremdsprachenlerner:innen im Vergleich zu Kindern nicht durch das Fehlen narrativer Kompetenz bedingt, sondern auf Performanzfehler zurückzuführen (vgl. Berman 2001: 421, zit. nach Reininger 2009: 21). Dafür hebt sie vier Fehlerebenen für das Erzählen in der Fremdsprache hervor:

- Die Ebene der Grammatik: ‚Core‘ *Grammatical Elements* (zentrale grammatische Elemente) u. a. Tempora und Modi von Verben, Wortpositionen und Satzverbindungen.
 - Die Ebene der Lexik: *Lexical Selection* (Wortwahl) – eine über die Grundlexik hinausgehende, genaue und angemessene Anwendung unterschiedlicher semantischer Kategorien.
 - Die Textebene: *Rhetorical Expressiveness* (rhetorische Ausdrucksfähigkeit) – der über die Satzebene hinausgehende Aufbau eines Textes.
 - Die soziokulturelle Ebene: *Register Appropriateness* (situative Angemessenheit): das Wissen über soziale und kulturelle Besonderheiten von Erzählungen in verschiedenen kommunikativen Kontexten (z. B. die Gute-Nacht-Geschichte am Bett eines Dreijährigen oder Urlaubserzählungen im Büro).
- (Berman 2001: 421f., zit. nach Reininger 2009: 21)

Um diese wichtigen Fehlerebenen bei der Vermittlung narrativer Kompetenz und der Stimulation produktionsästhetischer narrativer Aufgaben zu berücksichtigen, bietet es sich an, mit *language loops* (vgl. Hallet 2011: 103f.; Haß 2013: 7f.) zu arbeiten. Wenn bei einer produktionsästhetischen Unterrichtsaktivität eine Geschichte erzählt werden soll, kann die hierzu erforderliche Sprach- und Grammatikarbeit durch gesonderte Phasen, sogenannte „Schleifen“ in die inhaltliche Arbeit eingebaut werden. Dies erlaubt eine kontinuierliche Einübung wichtiger sprachlicher Mittel und Strukturen, stellt aber auch in der Unterrichtskonzeption heraus, dass sie der inhaltlichen Arbeit funktional untergeordnet sind (vgl. Hallet 2011: 103). Diese Form des *scaffolding* kann für das mündliche Erzählen stärker berücksichtigt und ausdifferenziert werden. Dadurch erhalten Lernende die Möglichkeit individuell Unterstützungsangebote für Wortschatz, Grammatik, oder generische Formen gemäß ihrem Lernstand beim Erzählprozess wahrzunehmen.

Wie soll man das Erzählen von Geschichten im Fremdsprachenunterricht evaluieren? Eine Fehlerkorrektur sollte nicht als Sanktion erfahren werden, sondern als Hilfestellung, um verständlicher zu erzählen. Wenn Fehler zugelassen werden, erhalten Lernende die Möglichkeit einen Sprechfluss zu entwickeln. Sie hören sich selbst sprechen und es wird ihnen zugehört. Dabei wird auch ein Peer-Feedback aktiv, indem andere Lernende Hilfestellung bieten, Wörter oder grammatische Strukturen beisteuern und so mitwirken und sich gegenseitig beim Sprechen unterstützen. Dabei empfiehlt es sich auch, das Switchen in eine Erstsprache oder gemeinsame Lerner:innensprache nicht zu unterbinden. Hier wird Mehrsprachigkeit als sprachliches Repertoire verstanden und nicht als Hindernis für die Kommunikation betrachtet.

Wenn eine Performance im Sinne einer Aufführung angestrebt wird, bietet es sich an, Evaluationskriterien für die Präsentation zu formulieren. Die

Lernenden sollten bei der Auswahl bzw. Bestimmung der Kriterien involviert werden.³ Dadurch kann vorab im Unterricht für ein Erwartungsmanagement gesorgt werden. Denn die Kriterien sind so für alle Seiten transparent, sie bieten gleichzeitig einen Leitfaden für die Erarbeitung, indem die Lernenden die Geschichte unter Berücksichtigung der Evaluationskriterien erstellen bzw. einüben. Zu betonen ist, dass dabei vor allem Kriterien der allgemeinen Verständlichkeit, Anschaulichkeit und Involvierung des Publikums im Vordergrund stehen und rein sprachliche Aspekte nicht stark gewichtet werden sollten.

Das Erstellen des angestrebten Erzählprodukts kann als komplexe Kompetenzaufgabe im Sinne von Hallet gestaltet sein (vgl. Hallet 2011: 143–176; Hallet 2013).⁴ Denn narrative Kompetenz ist ein bedeutendes Lernziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit. Das übergeordnete, komplexe Leitziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit kann laut Hallet nur ausgebildet werden, wenn die im Unterricht implementierten Aufgaben dieser Komplexität gerecht werden. Ihm zufolge ist dies dann gegeben, wenn Aufgaben relevant und bedeutungsvoll sind, Herausforderungen für Lernende bieten und literarisch-ästhetisch ausgeformt sind (vgl. Hallet 2011: 95–116).

Im Begleitband des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) wird die Makrofunktion Produktion in mündliche und schriftliche Produktion unterteilt. Aufgefächert wird die mündliche Produktion folgendermaßen:

- Mündliche Produktion allgemein
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z. B. in einer Diskussion)
- Öffentliche Ankündigungen machen
- Die Ansprache von Publikum (GER 2020: 74)

Erzählungen sollen für die mündliche Produktion unter *Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben* Berücksichtigung finden (vgl. GER 2020:

³ Einen gelungenen Vorschlag zu Evaluationskriterien für kreative Aufgaben unterbreitet Nils Bernstein (2023: 147–150).

⁴ Die Transferierbarkeit des künstlerischen Erzählens als performatives Erzählkonzept wird im Rahmen meines Dissertationsprojekts, das als DBR-Studie angelegt ist, empirisch untersucht. Dafür wird ein neues universitäres Lehr-Lern-Arrangement für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erprobt. Bei dem didaktischen Design wird die Erstellung eines TED-Talks vor einem geladenen Publikum als komplexe Kompetenzaufgabe anvisiert. Die Beobachtungen aus der Praxis liefern weitere theoretische Rückschlüsse über die Transfereffekte des künstlerischen Erzählens.

75). In folgenden Deskriptoren findet das Erzählen von Geschichten Erwähnung (ebd., Hervorh. d. Verf.):

C1	Kann Sachverhalte ausführlich beschreiben und Geschichten erzählen, kann untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B1	Kann eine Geschichte erzählen . Kann reale oder erfundene Ereignisse schildern.
A2	Kann etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten .

Es lässt sich konstatieren, dass das Erzählen einerseits nicht auf allen Niveaustufen Berücksichtigung findet und zwischen B1 und C1 ein großer Sprung zu verzeichnen ist. Andererseits bleibt recht vage, was unter Erzählen zu verstehen ist und welche generischen Muster beim Erzählen aktiviert werden. Während es für die schriftliche Produktion einen eigenen Teilbereich des kreativen Schreibens gibt, findet sich kein entsprechendes Äquivalent für die mündliche Produktion. In den Skalen für kreatives Schreiben finden sich folgende Hinweise zum Erzählen (GER 2020: 82, Hervorh. d. Verf.):

C2	Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessen ist.
B1	Kann die chronologische Abfolge in einem narrativen Text klar anzeigen. Kann eine Geschichte erzählen .
A2	Kann eine Geschichte erzählen (z. B. über Ferienerlebnisse oder über das Leben in einer fernen Zukunft). Kann eine Einleitung oder Fortsetzung zu einer Geschichte zusammenstellen, sofern ein Wörterbuch und andere Hilfsmittel (z. B. Verbtabelle in einem Lehrbuch) zurate gezogen werden können.

Zusammenfassend lässt sich für den Rahmen des vorliegenden Beitrages festhalten, dass die produktionsästhetische Aktivität des mündlichen Erzählens einer fiktiven Erzählung im GER nicht berücksichtigt wird und außerdem für das Niveau A1 keinerlei Erzählaktivitäten vorgesehen sind bzw. erwartet werden.

3. DAS ERZÄHLKONZEPT MIT EINEM AUFTRITT ALS LERNZIEL

Im Folgenden reflektiere ich meine vielfältigen Lehrerfahrungen mit dem künstlerischen Erzählen.

Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten in der Erwachsenenbildung wurde ein Unterrichtsdesign entworfen und im Rahmen von zwei A1-Kursen im Zeitraum von 2019–2020 im Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Bard College Berlin eingesetzt. Dies erfolgte mit dem Ziel, in der Praxis zu erproben, wie narrative Lernprozesse über das künstlerische Erzählen bereits im Anfängerunterricht stimuliert werden können und welche Transfereffekte sich beobachten lassen.

3.1 *Die Erzählstimulation*

Das mündliche Erzählen bietet im Fremdsprachenunterricht eine ideale Möglichkeit, Phasen dialogischen und zusammenhängenden monologischen Sprechens zu konzipieren. Bilder und Emotionen eignen sich besonders gut als Interaktionsstimuli zur Förderung des mündlichen Erzählens. Gerade die „Ästhetik des symmedialen Mediums Bilderbuch“ (Bredel/Pieper 2015: 151) kann durch die Verschränkung von Bild und Schrift im Fremdsprachenunterricht dazu genutzt werden, narrative Lernprozesse zu entlasten. Bilderbücher erlauben einen kreativen und freien Umgang mit Sprache ohne Angst vor Fehlern, Sanktion oder Benotung. Wenn die Bilderbücher im Rahmen eines gemeinsamen Erzählgesprächs betrachtet und diskutiert werden, kann die Lerngruppe interaktiv einen Zugang zum Erzählstimulus entwickeln.

Dabei initiieren die Mehrdeutigkeit von Bildern und die durch sie ausgelösten Emotionen Prozesse der Meinungsbildung und Bedeutungsaushandlung. Dieser Austausch fordert und fördert die nähere Betrachtung bzw. Beschäftigung mit den vorgestellten Inhalten. Es handelt sich bei der Bildbeschreibung, der interpretierenden Bildbetrachtung und dialogisch orientierten Erzählsituation um eine erzählpädagogische Herangehensweise, die hier für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht wird. Die durch Bilderbücher stimulierte Anschlusskommunikation fördert die Trias Zuhören – Nacherzählen – Freies Erfinden. Zwei Bilderbücher sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Ausgewählt wurden diese Bilderbücher, da sie auf jeweils unterschiedlich komplexe Weise Gefühle und Stimmungen verhandeln. Für das Erzählen sind Emotionen, ihre Benennung, Beschreibung, textliche Verarbeitung und körperliche Dimension als wesentlich zu betrachten. Denn Emotionen können als der Kern von Geschichten betrachtet werden. In ihnen verdichtet sich die Handlung, und über Emotionen wird ein Umschwung in der Handlung versprochen. Emotionen sind subjektiv, narrativ verankert und mehrdeutig.

Bilderbuch 1: *Heute bin ich ...* (Mies van Hout, 2012)⁵

Das Bilderbuch *Heute bin ich ...* der niederländischen Bilderbuch-Autorin Mies van Hout präsentiert 22 farbige Zeichnungen von Fischen auf einem schwarzen Hintergrund. Jedem Fisch ist eine Doppelseite gewidmet. Dabei ist auf der einen Seite der Fisch selbst zu sehen. Auf der gegenüberliegenden Seite findet sich ein Adjektiv auf wechselndem farbigem Hintergrund, das in jeweils unterschiedlicher Typografie in der Mitte der Seite platziert ist. Die Adjektive benennen ein Gefühl, das gleichzeitig durch die Zeichnungen ausgedrückt wird.

Das Bilderbuch zeigt anhand von Fischen, wie Sprache Begriffe und mentale Konzepte in Wörtern zusammenführt und wie diese Konzepte individuell differenzieren können. So bietet es eine linguistische, sprachphilosophische und literarisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Sprache und der vielfältigen Semantik von Wörtern.



Abbildung 1: Fisch neugierig ©aracari

Zur Anschauung soll an dieser Stelle das Adjektiv „neugierig“ dienen. Die Doppelseite zeigt, dass ein Wort ambig sein kann. „Neugierig“ kann positiv aufgefasst oder ins Negative gewendet werden. Diese Bedeutungsnuancen kommen auch dadurch zum Ausdruck, dass es sich bei diesem Adjektiv um ein Kompositum aus zwei Adjektiven handelt: „neu“ + „gierig“. Ein solcher Zugang zu Sprache schärft bereits auf A1-Niveau den Blick von Lernenden für die Konnotationen von Lexemen und sensibilisiert dadurch für Mehrdeutigkeiten in der Sprachverwendung.

Dieses Bilderbuch eignet sich dazu, auch im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung Erzählprozesse zu initiieren. Bereits der Titel *Heute bin ich ...* stimuliert einen Erzählanfang, der sowohl zum alltäglichen als auch zum literarischen Erzählen einlädt. Der Satz kann durch ein Adjektiv, ein Bild oder die Kombination aus Adjektiv und Bild aus dem Buch ergänzt werden und zu einem Dialog oder einer kleinen Geschichte ausgebaut werden.

⁵ Link zur Website der Bilderbuch-Autorin Mies van Hout: <https://www.miesvanhout.nl/de> [15.04.2024].

Die abgebildeten Gefühle von Fischen stimulieren dazu, den Fisch als Alter Ego für improvisierte Geschichten zu verwenden. Lernende müssen so nicht über sich selbst erzählen, sondern können eine fiktive Figur einsetzen, um Geschichten zu entwickeln. Gerade auf A1-Niveau bietet der namenlose Fisch eine konkrete Leerstelle, die zum Erzählen stimuliert. Wenn Lernende sich zu den Fischen austauschen, können sie gemeinsam ergründen, warum der Fisch heute neugierig/stolz/mutig etc. ist, wie es ihm gestern ging und was morgen passieren wird. Wer ist dieser Fisch? Wo ist der Fisch und was macht er? So gelangen Lernende entlang der auf A1-Niveau üblichen W-Fragen durch einen solchen Erzählstimulus in die Entwicklung einer eigenen Narration.

Die durch Fische dargestellten Adjektive liefern wertvollen Wortschatz, um Gefühle auszudrücken, die zentral für das Verstehen und Verfassen von eigenen Geschichten sind.⁶ „Heute bin ich ...“ ist als Bilderbuch vielfältig einsetzbar und je nach Lernstand und Übungsphase in der Komplexität variierbar. Es kann auch als Ritual eingesetzt werden, um Erzählprozesse kontinuierlich zu fördern und den Unterrichtsstunden bzw. bewusst narrativ gesetzten Unterrichtsphasen eine besondere Struktur zu verleihen.

Bilderbuch 2: *Zikade* (Shaun Tan, 2019)⁷

Wie bereits im Anfängerunterricht durch Bilderbücher literarische Aushandlungsprozesse angeregt werden können, zeigt auf besonders eindrückliche Weise das Bilderbuch *Zikade* (im englischen Original: *Cicada*) des australischen Illustrators und Autors Shaun Tan. Das Buch stellt eine grüne, anthropomorphisierte Zikade im grauen Büroalltag der Menschen vor und eröffnet damit zahlreiche Lesarten und Interpretationsmöglichkeiten.

Die Komposition der Bilder regt Betrachter:innen zu näherem Hinschauen und entdeckendem Interpretieren an. Diese Bilder und auch das Ende der Geschichte lassen sich nicht eindeutig festlegen. Die Lernenden können sich das Bilderbuch, das aus 32 Bildern besteht, die von einem kurzen vierzeiligen Text auf jeder Doppelseite begleitet werden, interaktiv mit der Lehrkraft erschließen. Die Lehrkraft kann den kurzen Text zu den Bildern selbst vorlesen oder vorlesen lassen. Die Mehrdeutigkeit der Bilder und der Geschichte insgesamt erlaubt es den Lernenden gemeinsam zu überlegen, was den Kern der Geschichte ausmacht und unterschiedliche Lesarten gelten zu lassen. Auch intertextuelle Verweise können, je nach literarischer Vorerfahrung, angeführt werden. Hier fällt Lernenden oft die Parallele zu Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* (1915) auf, was die mehrdeutigen Lesarten dieses Bilderbuches um eine intertextuelle

⁶ Für weitere Anregungen zur Beschäftigung mit diesem Bilderbuch siehe Byrant/Zepter (2022: 144f.).

⁷ Link zur Website von Shaun Tan: <https://www.shauntan.net/cicada-book> [15.04.2024].

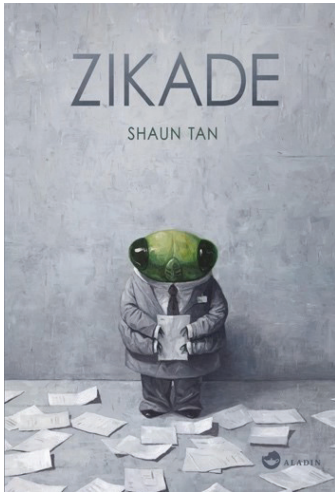


Abbildung 2: Vorderseite des Covers
©Aladin.



Abbildung 3: Rückseite des Covers ©Aladin

Lesart erweitert. Die eindrücklichen Bilder und der karge Stil des Erzähltextes dienen als Inspiration und Stimulation für eine sich anschließende produktions-ästhetische narrative Auseinandersetzung.

Das Cover dieses Bilderbuches bietet den Lernenden sehr viel Raum, zu beschreiben, was sie sehen und in ihren Beschreibungen bereits zu antizipieren, was für ein Inhalt sie erwartet und wo die Geschichte verortet sein könnte. Der Titel veranlasst dazu, zu überlegen, um was für eine Figur es sich handelt. Wenn nicht für alle Lernenden klar sein sollte, was eine Zikade ist, kann dies seitens der Lernenden oder der Lehrkraft erklärt werden. Die kontrastierenden Farben und die Komposition des Bildes spielen eine wesentliche Rolle für die durch das Cover stimulierten Emotionen.

In einem ersten Schritt der Begegnung mit diesem Bilderbuch können daher das Cover – bestehend aus Titel, abgebildeten Gegenständen, Figuren – und die Farbgebung im Mittelpunkt stehen:

- Titel: Was ist eine Zikade?
- Farben: Welche Farben sehen wir?
- Körper: Könnt ihr den Körper dieser Zikade beschreiben? Was trägt die Zikade?
- Emotionen: Wie geht es der Zikade?

In einem zweiten Schritt kann der Text auf der Rückseite des Covers gelesen werden:

Zikade erzählt Geschichte.
Geschichte gut. Geschichte einfach,
Geschichte, die sogar Mensch versteht.
Tack Tack Tack!

Die Verbindung aus Bild und Text auf dem Cover lässt neue Rückschlüsse zu und spielt mit den Leserwartungen. Nach Klärung des Vokabulars kann in einem dritten Schritt als Aufgabe gestellt werden, beim gemeinsamen Entdecken des Bilderbuches herauszufinden, wofür die Zeile „Tack Tack Tack!“ stehen könnte. Dieser Ausruf weckt die Neugier der Lernenden. Die Aufgabe schärft ihren Blick für die Handlung, um diese Leestelle zu füllen.



Abbildung 4: Doppelseite aus dem Bilderbuch *Zikade* ©Aladin

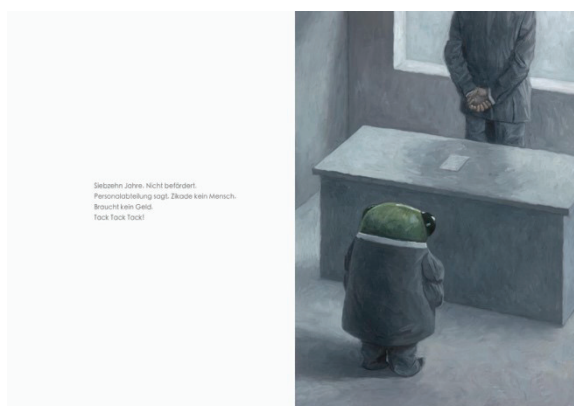


Abbildung 5: Doppelseite aus dem Bilderbuch *Zikade* ©Aladin

Auf den Doppelseiten des Bilderbuches, die Text enthalten (vgl. Abb. 4, 5), findet sich jeweils in der vierten Zeile der Ausruf „Tack Tack Tack!“ Er zieht sich damit wie ein roter Faden durch die gesamte Geschichte. Am Ende der Handlung wird nicht explizit aufgedeckt, wofür die mehrdeutige Zeile steht, was vielfältige Interpretationen zulässt und die Lernenden zum Austausch über Bedeutungen auffordert. Sie müssen nach Bildern oder Textstellen suchen, die Aufschluss geben können. So könnte es etwa für die Routine des immergleichen Büroalltags stehen, Ausdruck der Dateneingabe der Zikade am Computer sein oder das Lachen der Zikaden über die Menschen lautlich nachahmen, mit dem die Geschichte endet:

Alle Zikaden fliegen zurück in Wald.
Denken manchmal an die Menschen.
Müssen dann lachen.
Tack Tack Tack!

Die Syntax des Erzähltextes kann in ihrer Knappheit und Unvollständigkeit als Stilmittel thematisiert werden. Lernende auf A1 erkennen auch auf syntaktischer Ebene Leerstellen, die zur Reflexion anregen können. Möglich ist ein solcher Zugriff nur, wenn diese Form der literarischen Auseinandersetzung mit Anfänger:innen im Fremdsprachenunterricht seitens der Lehrkräfte nicht als Gefahr für den Spracherwerb gescheut, sondern als Chance im freien Umgang mit Sprache gewertet wird.

Die gemeinsame Betrachtung beim Erzählgespräch kann durch folgende Fragen gelenkt werden: Was macht die Zikade? Wo wohnt und arbeitet die Zikade? Wie fühlt sich die Zikade am Anfang? Hat die Zikade einen Namen? Wen sehen wir noch? Was passiert in der Geschichte (Bilder + Text)? Ist das Ende ein Happy End? Wo ist die Zikade am Ende? Ist sie allein? Wie fühlt sich die Zikade am Ende? Warum lachen die Zikaden über die Menschen? Wer erzählt diese Geschichte?

Diese Annäherung an einen literarischen Text bestehend aus Bild und Text dient als Stimulation für die Arbeit mit eigenen Erzählungen, die durch Bilder vorentlastet, gestützt und begleitet werden sollen. Die Komplexität und Mehrdeutigkeit des Bilderbuches *Zikade* veranschaulichen dabei die tragende Funktion von Bildern beim Erzählprozess.

3.2 Der Erzählprozess

Für die Aufgabe, eine fiktive Geschichte zu erzählen, können Storyboards als visuelles Handlungsgerüst (*scaffold*) dienen. Ein Storyboard kann schnell selbst erstellt werden, indem man ein DIN-A4-Blatt zwei oder dreimal faltet. Dadurch entstehen 4 oder 8 Handlungskästchen, die mit selbst gezeichneten oder gemal-

ten Bildern befüllt werden können. Diese Bilderfolge dient als Stütze für die Handlung (*scaffold*).

Storyboards erleichtern die Sequenzialität des Erzähltextes, indem sie durch die entwickelte Bildabfolge Kohärenz stiften. Zu den Bildern wird dann ein mündlicher Text gesprochen. Hierbei handelt es sich um bebildertes Erzählen und bietet als Verfahren die Möglichkeit Prozesse der Versprachlichung spontaner zu gestalten, da ein Storyboard zur Reduktion und Verdichtung des Entwurfs zwingt (vgl. Schiedermaier 2014: 135). Es schult die Herstellung von Kohärenz und Kohäsion spielerisch und ästhetisch-performativ. Die Arbeit mit einem Storyboard veranschaulicht, dass mündliche Diskursbeiträge geplant werden können, was als „verbales Planen“ (vgl. Özdil 2010: 24) bezeichnet werden kann.

Das Konzept des Storyboards integriert Phasen des Planens, Entwerfens und der Entwicklung.

Diese Phasen können bei der ästhetischen Gestaltung einer Geschichte über ein Storyboard in folgende Teilschritte untergliedert werden:

- I. **Was wird erzählt?** Ebene der Handlung: **(1) selektieren** (den ersten Entwurf anfertigen), **(2) verdichten** (den Kern der Handlung bestimmen), **(3) sequenzieren** (Handlungsabfolge als Bildabfolge festlegen).
- II. **Wie wird erzählt?** Ebene der erzählerischen Vermittlung: **(4) Perspektiven** (aus wessen Perspektive wird die Geschichte erzählt?), **(5) versprachlichen** (den vorbereiteten Erzähltext ausformulieren), **(6) performen** (die mündliche Erzählaufführung vorbereiten, üben und ausführen).⁸

Neben der Verwendung visueller Elemente können die Geschichten auch in Form von Schrift fixiert werden. Hierzu wird das Storyboard mit schriftlichem Text bzw. Textbausteinen aufgefüllt. Bei dieser Aktivität handelt es sich um Schreiben für das Sprechen. Welchen Mehrwert verfolgt diese Aktivität? Im Fremdsprachenunterricht wird das Schreiben viel gezielter geübt. Es gibt eingeübte Textroutinen, wie etwa die Idee vom Dreischritt: Anfang – Hauptteil – Schluss. Sie verleiht schriftlichen Aufgaben Struktur. Das Schreiben hilft dabei, die eigenen Überlegungen und Ideen zu ordnen und differenziert zu überarbeiten. Indem Lernende dazu angeleitet werden, den mündlichen Erzähltext zusätzlich zu

⁸ Simone Schiedermaier argumentiert, dass Erzählen als „Grundfunktion des Sprechens“ (Schiedermaier 2014: 134) bereits im fremdsprachlichen Anfängerunterricht eingesetzt werden könne, um sowohl Formen des alltäglichen als auch literarischen Erzählens einzuüben (vgl. ebd.: 134ff.). Sie fokussiert dabei in Anlehnung an Koschorke „Akte des Erzählens“ (ebd.: 133), die bereits im Anfängerunterricht greifen und deren narratives Potenzial besser ausgeschöpft werden müsse.

Beispiele für Storyboards



Abbildung 6: Ein Tag im Leben der Zikade, Bsp. 1, 2020/A1

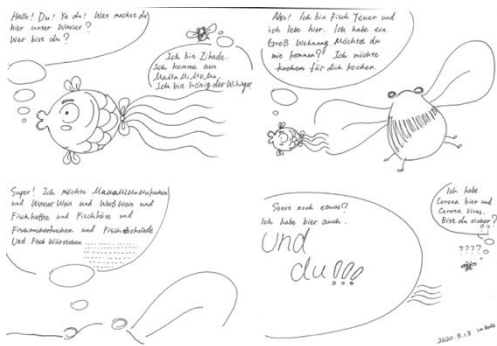


Abbildung 7: Ein Tag im Leben der
Zikade, Bsp. 2, 2020/A1



Abbildung 8: Fiktive Geschichte
über ein Monster, 2019/A1/
Abschlusspräsentation

verschriftlichen, profitieren sie von bereits bekannten Überarbeitungsprozeduren und Routinen der schriftlichen Vertextung.

Begleitet wird die Entwicklung der einzelnen Geschichten durch Feedback, Korrekturen und Nachfragen der Lehrkraft einerseits und durch Peer-Feedback der Lernenden andererseits. So können Lernende sich aktiv mit Fragen und Bemerkungen beteiligen, wenn Storyboards in unterschiedlichen Phasen in Gruppen oder im Plenum vorgestellt werden. Dadurch wachsen die Storyboards und die Geschichten im Austausch der Lernenden untereinander und können sowohl als rezeptives als auch als produktives Medium des Erzählens für die gesamte Lerngruppe dienen.

Anders als bei einer vorgegebenen Bildergeschichte, die als ein visueller, aber reproduzierender Erzählstimulus dient und nur sehr geringes narratives Potenzial liefert (vgl. Bredel/Pieper 2015: 126f.), geht es bei einem selbst angefertigten Storyboard darum, eine eigene Geschichte visuell vorzubereiten.⁹ Der Prozess des bildgestützten Erzählens über ein Storyboard dient als Vorentlastung für die Entfaltung einer eigenen „primärproduktiven“ (Becker 2005: 22) und freien Narration.¹⁰

Die Arbeit mit einem Storyboard kann ausgehend von den zwei vorgestellten Bilderbüchern erfolgen, indem Lernende dazu aufgefordert werden, sich in Gruppen spontan eine Geschichte auszudenken. Auch ohne explizite Aufforderung finden die gemeinsam besprochenen Inhalte und Protagonist:innen der Bilderbücher in den gemeinsamen Storyboards oder allgemeinen Lernaufgaben oft Erwähnung, weil ihr Inhalt nachwirkt und die Lernenden ihren Wortschatz im Zusammenhang mit den Bilderbüchern und den vorgestellten Figuren erweitern. Wenn die Arbeit mit Storyboards bereits bekannt ist, in Gruppen gemeinsam erprobt und mündlich vorgestellt wurde, sollen die Lernenden eine eigene fiktive Geschichte über ein Monster konzipieren, die sie im Rahmen einer mündlichen Erzählperformance zum Abschluss des Kurses vor der Gruppe präsentieren sollen.

3.3 Die Erzählaufführung

Der freie Vortrag, der als Erzählaufführung angelegt ist, kann unterschiedlich gestaltet werden. Lernende können das Storyboard in einzelnen Bildern vorstel-

⁹ Siehe zur Problematik von Bildergeschichten als Erzählstimulus die empirische Studie von Tabea Becker (2001: 199).

¹⁰ Tabea Becker (2001) unterscheidet primärproduktive und reproduktive Formen. Zu den primärproduktiven Textsorten gehören für sie die Phantasiegeschichte, die eine fiktive Geschichte vermittelt, und die Erlebnisgeschichte, die ein reales Erlebnis aufgreift. Unter reproduktiven Formen fasst Becker Bildergeschichten und Nacherzählungen.

len und dazu erzählen. Sie können aber auch alternativ eine PowerPoint-Präsentation erstellen, bei der ausgewählte Bilder gezeigt werden, was ihnen so auch als digitales Storyboard dient. Hier sollte den Präferenzen der Lernenden genug Raum gelassen werden, zumal Storyboards ein vielfältiges und offenes Hilfsmittel darstellen und entsprechend unterschiedlich umgesetzt werden können. In der individuellen Auslegung eines Storyboards liegt sein ästhetischer Mehrwert begründet.

Das Storyboard und die Verschriftlichung (Bilder + Text) sollen als Gedächtnisstütze dienen, damit die vorbereitete Geschichte bei der Erzählaufführung aus der Erinnerung reproduziert werden kann. Auf diese Weise können sich Lernende vom fixierten, vorbereiteten Storyboard (mit Textbausteinen aufgefüllt) in der Aufführungssituation lösen. Wie stark dieser Loslösungsprozess eintritt, kann individuell variieren. Daher sollte genug Raum dafür gelassen werden, dass Lernende selbst entscheiden, wie viel Unterstützung sie in der Aufführungssituation wahrnehmen wollen. Da der Auftritt selbst das Lernziel darstellt, ist dieses mit der Bereitschaft erreicht, eine solche Aufführung vorzubereiten und durchzuführen. Die (neu) gewonnene Freiheit im Umgang mit der Fremdsprache zeigt sich für Lernende im Rahmen der Erzählaufführung selbst. Sie ist didaktisch insofern besonders relevant, als sie die Diskrepanz zwischen dem eigenen Kommunikationswillen und dem Ausdrucksvermögen aufzuweichen vermag.

Die Aufführung kann theaterpädagogisch vorentlastet werden, indem Spiele, Rollenspiele, Rezitationen und Kurzperformances regelmäßig in den Unterricht integriert werden. Dabei kann besonders auf Atem, Stimme, Körpersprache und Bewegung geachtet werden. Auch das Singen von Songs kann sich in Vorbereitung auf die Erzählaufführung als besonders nützlich erweisen. Hier können die Interessen, Vorlieben und Wünsche der Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden. Wichtig ist es dabei, die Multimodalität des Erzählens in den Fokus zu rücken. Erzählen wird in der *face-to-face*-Kommunikation von Gestik, Mimik, Stimme und Blickverhalten enorm bereichert (vgl. Wardetzky 2020: 14f.). Auch die Körperhaltung und Nutzung der Bühne können eine wichtige Rolle spielen. Entscheidend ist jedoch, welche Emotionen insgesamt vermittelt werden. Diesem Aspekt des Erzählens wird noch nicht genug Beachtung geschenkt. Es ist nicht die Kausalität der vermittelten Handlung, die in Erinnerung bleibt, sondern die tragende Emotion der geteilten Geschichte.¹¹ Die Performance profitiert wesentlich von diesem Umstand, denn durch die leibliche Ko-Präsenz können Emotionen viel besser transportiert werden.

¹¹ Fritz Breithaupt stellt in seiner Publikation *Das narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen* (2022) Emotionen als wesentlichen Träger von Geschichten heraus und bezeichnet Geschichten ausgehend von durchgeführten Studien zum mündlichen Erzählen als „Emotionsepisoden“.

4. DIDAKTISCHE REFLEXION

Mündliche Geschichten überfordern Lernende nicht. Bereits auf A1-Niveau motivieren mündliche Geschichten beim Sprachenlernen durch ihr Potenzial „die Komplexität, Interaktivität und Synchronität mündlicher Kommunikation“ (Rogge 2020: 149) sowie die literarisch-ästhetische Dimension von Sprache im Unterricht rezeptiv und produktiv erfahrbar zu machen. Dieses Lernen profitiert von bildbeschreibenden und bildinterpretierenden Erzählgesprächen und der sich dabei entfaltenden narrativen Ko-Konstruktion. Das Zuhören wird auf diese Weise aktiv geschult. Dabei werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie über das Zuhören in der *face-to-face*-Kommunikation Verstehen ergänzt und gesichert werden kann. Die Bedeutung des Hörens für das fremdsprachliche Sprechen und Erzählen wird bei der narrativen Neuorientierung als wichtige soziale Kompetenz mitgedacht und entsprechend gefördert:

Das Hören ist der wichtigste soziale Sinn. Wir können die Ohren nicht abwenden oder verschließen, sind immer ansprechbar durch andere und erfahren Alterität in deren Stimme. Soziale Gemeinschaft ist nicht nur eine Sprach-, sondern auch eine Hörgemeinschaft. (Wulf 2007: 45)

Durch bildgestütztes Erzählen mittels Storyboards lässt sich das Handlungsgerüst für eine Geschichte erstellen, in Zwischenschritten weiter überarbeiten und beliebig durch Text und Ton ergänzen. Die Verschriftlichung eines Storyboards erlaubt es, die eigene Geschichte besser zu durchdringen, sie kohärenter zu machen und sprachlich zu überarbeiten. Im Austausch mit anderen vor allem über Nachfragen können Lernende Peer-Feedback und Rückmeldungen seitens der Lehrkraft zu ihren Storyboards und den erstellten Texten erhalten, was die Entwicklung der einzelnen Geschichten unterstützend begleitet.

Das von Wardetzky entwickelte performative Konzept des künstlerischen Erzählens ist vielseitig als narrative Mündlichkeitsdidaktik adaptierbar. Es kann dabei auf andere Lehr-Lern-Kontexte in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zur Förderung der narrativen Kompetenz transferiert werden. Das Konzept zielt auf literarisch-ästhetische Bildung über das mündliche Erzählen. Erzählen, Sprechen und Performen werden dabei als komplexe, simultan ablaufende Prozesse verstanden und ganzheitlich gefördert. Ästhetische Bildung kommt laut Christoph Wulf erst durch die Realisierung ihrer performativen Seite zur Entfaltung (vgl. Wulf 2007: 47), daher bedarf es im Umgang mit dem künstlerischen Erzählen im Fremdsprachenunterricht einer Erzählperformance als Lernziel.

Künstlerisches Erzählen bietet den Lernenden eine Bühne und macht Geschichten lebendig. Im Akt des Erzählens wird eine gemeinsame Welt, als performativ erzeugter Fiktionsraum der Geschichte inszeniert. So wird Erzählen

mittels des künstlerischen Erzählens zu einer emergenten, einmaligen und gemeinsamen Erfahrung zwischen Erzählenden und Zuhörenden. Diese soziale Praxis des Erfahrungsaustausches durch Geschichten bietet sehr viel Potenzial für Textrezeption, Interaktion und Textproduktion im Unterricht, was entscheidend zur Förderung fremdsprachiger Diskursfähigkeit beiträgt (vgl. Hallet 2013: 2).

LITERATUR

- Becker, Tabea (2017/2001): *Kinder lernen erzählen*. 5. unveränderte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth / Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 19–42.
- Berman, Ruth A. (2001): Narrative development in multilingual contexts. A cross-linguistic perspective. In: Verhoeven, Ludo / Strömqvist, Sven (Hrsg.): *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 419–428.
- Bernstein, Nils (2023): Performativität und Präsentationstechniken am Beispiel von (digitalen) Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache. In: *Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*, S. 140–152. Online: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf [15.04.2024].
- Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Breithaupt, Fritz (2022): *Das narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen*. 2. Aufl. Suhrkamp: Berlin.
- Bryant, Doreen / Zepter Alexandra Lavinia (2022): *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Çevik, Nazli / Kräling, Katharina (2015): „Erzähl mir was.“ Geschichten frei und ausdrucksvoll in der fremden Sprache erzählen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. 13, 2 (49), S. 10–15.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy / Wegenast, Klaus (Hrsg.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart u. a.: W. Kohlhammer, S. 128–150.

- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2007): Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 31–64.
- Hallet, Wolfgang (2011): Lernen fördern. Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 47, 124, S. 2–8.
- Hallet, Wolfgang (2016): Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haß, Frank (2013): Let me tell you a story. Geschichten verstehen und Erzählen lernen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 47 (121, 122), S. 4–8.
- Hout, Mies van (2019/2012): Heute bin ich ... 20. Aufl. Zürich: Aracari.
- Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2016): Einführung in die Erzähltextanalyse. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (2007): Erzählungen verstehen – verständlich erzählen. Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT, S. 87–106.
- Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (2010): Narrative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 229–230.
- Nünning, Vera (2012): Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie. Auszug aus dem Jahresbericht Marsilius-Kolleg 2011/2012, S. 87–104.
- Özdil, Erkan (2010): Codeswitching im zweisprachigen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation. Münster u. a.: Waxmann.
- Piepho, Hans-Eberhard (2007): Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Ottfried Börner und Christoph Edelhoff. Hannover: Schroedel.
- Reininger, Doris (2009): „Aber biographisch, das bin ich selbst!“. Mündliches biographisches Erzählen im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Rogge, Michael (2020): Entwicklung der Sprechfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hrsg.): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 149–152.

- Roshan, Narges (2020): „Erzählen an der Nahstelle zwischen Kunst und Alltag“. Künstlerisches Erzählen in Willkommensklassen. In Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive. München: iudicium, S. 43–61.
- Schiedermaier, Simone (2014): Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts, 3 (51), S. 131–140.
- Tan, Shaun (2019): Zikade. Aus dem Englischen von Elke Schönefeld. Stuttgart: Aladin.
- Wardetzky, Kristin (2020): Der Magnetstein. In: Fremdsprache Deutsch 62, S. 13–16.
- Wulf, Christoph (2007): Ästhetische Erziehung. Aisthesis – Mimesis – Performativität. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Weimar, Basel: Beltz.

„FRAGEN ÜBER FRAGEN, FREUE MICH AUF DIE
NÄCHSTEN FOLGEN! 🍷“ – DIE VERHANDLUNG VON
LEERSTELLEN IM RAHMEN VON YOUTUBE-
KOMMENTAREN ZUR WEBSERIE *DRUCK* UND
ANSCHLUSSMÖGLICHKEITEN FÜR DEN DAF/DAZ-
UNTERRICHT

1. EINLEITUNG

Die Serie *DRUCK* stellt eine Adaption des norwegischen Formats *SKAM* (dt. Scham, Schande) dar. Sie handelt von einer Gruppe Berliner Abiturient:innen und thematisiert typische Coming-of-Age-Themen wie Freundschaft und erste Liebe. Zugleich wendet sie sich in sensibler Weise Inhalten wie Rassismus, sexuellen Grenzüberschreitungen, Mobbing, Leistungsdruck in der Schule und Outings zu (vgl. Maak/Schüler 2021: 26). Das vielfältige Potenzial der Serie als Ausgangspunkt für literar- und medienästhetische sowie sprachliche Lernprozesse im Deutschunterricht wurde bereits thematisiert: Zu nennen sind diesbezüglich die filmisch-serielle Inszenierung von Realitätseffekten, der das Potenzial zur Ausbildung eines Medialitätsbewusstseins attestiert wird (vgl. Eilers/Kampmann 2021), die Förderung multimodaler Lesekompetenz durch Kohärenzbildung zwischen den verschiedenen medialen Codes und Distributions-Kanälen der transmedialen Serie (vgl. Kónya-Jobs/Werner 2020) sowie die Reflexion der digitalen Anschlusskommunikation auf YouTube mit Blick auf ihre Funktion, sprachliche Form und Fragen der Angemessenheit im digitalen Kontext (vgl. Maak/Schüler 2021).

Bislang unerschlossen blieb die Frage, inwiefern *DRUCK* die Zuschauerschaft zur Generierung von unterschiedlichen Lektüren animiert und welche Anschlussmöglichkeiten für eine Thematisierung der Serie im DaF/DaZ-Unterricht bestehen. Die Auseinandersetzung mit diesem Desiderat ist relevant, weil aus Perspektive des DaF/DaZ-Unterrichts das Bilden von Inferenzen¹ anhand von Leerstellen als relevante *Top-down*-Strategie beim Verstehen ästhetischer Texte und Medien eine wichtige sowie mit Blick auf den Fremd-/Zweitspracher-

¹ Wir verstehen mit Rickheit/Strohner (1990: 532f.) Inferenzen als „die Bildung neuer semantischer Informationen in einem gegebenen Kontext“.

werb zu trainierende Kompetenz darstellt. Dementsprechend ist Inferenzbildung auch im Rahmen didaktisch-methodischer Überlegungen zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens audiovisueller Medien (vgl. z. B. Biechele 2017) ein wichtiger Bestandteil.

Für das Bilden von Inferenzen können serielle Erzählungen gewissermaßen ein außerschulisches Training bieten, da sie die Zuschauer:innen zum Aushalten offener Fragen zu Handlungen, Figuren etc. herausfordern, sie mit Lösungen belohnen und zugleich frustriert mit Unbestimmtheiten zurücklassen (vgl. Anders/Staiger 2016: 17). Daher untersuchen wir im vorliegenden Beitrag, inwiefern Zuschauer:innen außerhalb expliziter Lernsituationen mit Mehrdeutigkeit in seriellen Formaten umgehen, wobei YouTube-Kommentare als Datengrundlage dienen. Nach der Darstellung des relevanten theoretischen Hintergrunds folgen Hinweise zum Forschungsdesign. Daran anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 *Verständnis von Mehrdeutigkeit und Leerstellen*

Ausgehend von einem rezeptions- und wirkungsästhetischen Verständnis literarischer Mehrdeutigkeit besteht die Grundannahme darin, „dass das literarische Werk im jeweils individuellen Lektüreprozess als Zusammenspiel zwischen dem Text und seinen Lesenden entsteht“ (Hille/Schiedermair 2021: 18). Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Theorie ist das Konzept der Leerstelle von Iser, die dort im literarischen Text lokalisiert ist, wo „schematisierte[] Ansichten“, durch die der Gegenstand entrollt werden soll, oftmals unvermittelt aneinander stoßen“ (Iser 2000 [1970]: 32) und Deutungen provozieren.² Beispiele dafür sind Iser zufolge u. a. die Darstellung gleichzeitig verlaufender Handlungen oder *cliffhanger* in Fortsetzungsromanen (ebd.: 32ff.).³

² Im Unterschied zu Leerstellen lassen sich Unbestimmtheitsstellen, ein Konzept Roman Ingardens, auf das sich Iser bezieht, durch rezipient:innenseitige Erfahrungen und Weltwissen „normalisieren“ (ebd.: 31). Beispielhaft hierfür mag ein äußerliches Merkmal einer Figur sein, das im Text nicht beschrieben, von dem/der Leser:in aber extrapoliert wird. Unbestimmtheit als Mangel einer umfassenden Detailliertheit ist ein zentrales Merkmal von Literatur, aber auch von fiktionalen (und nicht-fiktionalen) Filmen, Serien etc.

³ Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, dass Iser, wie oben bemerkt, seine Theorie u. a. anhand des Fortsetzungsromans des 19. Jahrhunderts illustriert (vgl. ebd.: 34ff.). Das Potenzial der Leerstellen-Theorie zur Beschreibung serienspezifischer Wirkungsästhetik wird in der Serienforschung vielfach aufgegriffen (vgl. u. a. Fröhlich 2014: 219 sowie Schleich/Nesselhauf 2016: 203ff.).

Das Leser:innenseitige Auffüllen der Leerstellen führe zur Erhöhung der „Beteiligung“ der Rezipient:innen „am Vollzug des Geschehens“ (ebd.: 34). Dieses Rezeptions- und wirkungsästhetische Mehrdeutigkeitskonzept lässt sich auf audiovisuelle Medien übertragen und findet in den *television studies* eine Erweiterung, mit der einerseits der Rezeptionsprozess fokussiert, andererseits die Zugehörigkeit der Rezipierenden zu verschiedenen sozialen Gruppen in den Blick genommen wird:

Fernsehen als ein populäres Medium muss wie andere Medien der Populärkultur mehrdeutig sein – im Sinne von *polyinterpretabel* –, weil es an heterogene Publiken adressiert ist, die einen Fernsehtext in ihren subkulturellen Bezugssystemen jeweils spezifisch interpretieren können müssen. (Wulff 2022: o. S.; vgl. auch Fiske 1986: 392)

Obgleich zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Studien zur Zuschauerschaft vorliegen, kann aufgrund der Themen der Serie, den vom Fernsehsender Funk beschriebenen Adressat:innen als „14- bis 20-Jährige“ (vgl. Funk Presse: o. A.) sowie der frühzeitigen Distribution über YouTube und weitere Soziale Netzwerke angenommen werden, dass sich *DRUCK* vornehmlich an ein jugendliches Publikum wendet, das tendenziell als urban und weltoffen und mit Blick auf sexuelle Vielfalt, Religion u. a. als tolerant eingestuft werden kann. Dennoch ist die Serie potenziell offen für andere Zuschauer:innen. So geben sich etwa in den YouTube-Kommentaren hin und wieder Nutzer:innen zu erkennen, die explizit darauf verweisen, nicht zur angenommenen Zielgruppe der Serie zu gehören, wobei sich dies i. d. R. auf die Kategorie Alter bezieht: „Auch wenn ich wahrscheinlich ein bisschen älter bin als eure Zielgruppe, gefällt mir die Serie sooo gut. Finds super, dass ihr immer mal wieder wichtige Themen (Rassismus, Feminismus etc.) miteinfließen lasst!“ (S2E2K1211).⁴

2.2 Leerstellen und serielle Mehrdeutigkeit in *DRUCK*

Zentrales Merkmal der Webserie *DRUCK* ist, dass sich jede der bislang acht veröffentlichten Staffeln jeweils einer jugendlichen Figur, ihren Problemen und Wahrnehmungen widmet (vgl. Tabelle 1 für einen Überblick zu den ersten vier Staffeln). Das wiederkehrende Handlungsmuster der Serie besteht im Kern darin, dass eine Protagonist:in zu Beginn der Handlung einem adoleszenzspezifischen Konflikt ausgesetzt ist. Dieser spitzt sich über die Staffelhälfte hin zu, wird

⁴ Die im Beitrag zitierten Kommentare werden nach folgendem Muster abgekürzt: S[taffel]2E[pisode]2K[ommentar]1211. Alle Zitate werden im Original wiedergegeben.

aber, mit einer Ausnahme, in der finalen Episode positiv abgeschlossen bzw. in ein *closure* überführt (z. B., indem der/die Protagonist:in eine Liebesbeziehung eingeht).⁵

Die Motive der Protagonist:innen sind diegetisch für ihre Umwelt und bisweilen auch für sie selbst nicht eindeutig nachvollziehbar; extradiegetisch rätselt die Zuschauerschaft im Zuge von zehn Episoden der jeweiligen Staffel (und manchmal auch bereits lange davor) über die Beziehungen der Charaktere untereinander, deren Beweggründe oder Identität(en). Auch wenn dafür argumentiert werden kann, dass Zuschauer:innen mit Vorwissen zum für die Serie prototypischen Handlungsverlauf die Staffeln inhaltlich möglicherweise als wenig ambig einschätzen, lassen sich dennoch zahlreiche potenzielle Leerstellen und ‚falsche Fährten‘ (vgl. Fuxjäger 2007) identifizieren.

Tabelle 1: Übersicht zu Figuren und Themen der Staffeln 1 bis 4 in *DRUCK* und *SKAM*

Stf.	Hauptfigur <i>DRUCK</i>	Themen	Hauptfigur <i>SKAM</i>
1	Hanna	Wer bin ich (auch ohne Freund)? Was kann ich?	Eva
2	Mia	Wer bin ich? – Bin ich wirklich die politisch aufgeklärte <i>woke</i> Feministin? Oder doch blind vor Liebe bzw. brauche ‚einen Mann an meiner Seite‘? (#metoo)	Noora
3	Matteo	Wer bin ich? – Was ist meine sexuelle und geschlechtliche Identität? Kann ich mich zeigen als der, der ich bin?	Isak
4	Amira	Was ist mir wichtiger? Liebe zu einem Mann oder Religion? Kann ich beides haben? Wie sieht mich die Welt (Stichwort (Alltags-)Rassismus)? Bin ich autonom? (Arbeit, Reise nach Australien)	Sana

Das zweite zentrale Merkmal von *DRUCK* ist, dass die Serie transmedial erzählt wird, d. h., dass neben der – maßgeblich über YouTube rezipierten – Kernserie Clips und Posts der Figuren über Soziale Netzwerke eingesehen werden können, die die serielle *Storyworld* erweitern.⁶ Die Webserie erzeugt über die Segmentierung in Clips, Episoden und Staffeln, aber auch innerhalb dieser Segmente, d. h. auf Ebene von Einstellungen und Szenen, Brüche, die sich mit Isters Leerstellenkonzept beschreiben lassen. Konventionalisierte Elemente seriellen Erzählens

⁵ Eine Ausnahme stellt das Ende der ersten Staffel dar, das nicht die monogame Paarbeziehung anhand von Hanna und Jonas als positiven Schlusspunkt der Problembewältigung zeigt, sondern mit deren Trennung endet. Stattdessen werden die Freund- und Gemeinschaft von Hanna und ihren Mitschüler:innen zelebriert und bewusst die weitere Entwicklung zwischen zentralen Figuren (z. B. Hanna und Jonas, Mia und Alex) offengelassen; vgl. *DRUCK* S1E10.

⁶ Der Channel der Serie hat ca. 430.000 Abonnent:innen [26.08.2024].

wie *recap*, *cold open* und *cliffhanger* fordern Fröhlich zufolge zur Reflexion sowie zum ‚Auffüllen‘ (‚*Filing in*‘) der entstehenden Leerstellen heraus (vgl. Fröhlich 2014: 217f.) – sei es in der solitären Rezeption, in der Anschlusskommunikation mit *peers* oder durch *fan fiction* (vgl. Fröhlich 2014: 220–222). Leerstellen in Serien und Werk⁷ können gleichermaßen die Vorstellungsbildung, Interpretation und Anschlusskommunikation der Rezipient:innen nach sich ziehen. Darüber hinaus nutzen Serien Leerstellen als Verankerung weiterer Segmente, die den seriellen Text fortsetzen und dabei durch Informationen zu Figuren, Handlung etc. komplettieren.

Für *DRUCK* lassen sich mindestens zwei Typen einer Mehrdeutigkeit skizzieren, die hier als seriell bezeichnet werden sollen:

1. Vertikale Ambiguität zeichnet sich in Leerstellen ab, die nicht in folgenden Clips, Episoden oder Staffeln gefüllt werden, sondern, ähnlich wie in Werken, bestehen bleiben.
2. Horizontale Ambiguität hingegen wird von der Serie zur Fortsetzung genutzt.

Zugleich lassen die Intervalle zwischen den seriellen Segmenten Leerstellen entstehen, die den Zuschauer:innen Anlass zur Hypothesenbildung über die bereits rezipierten Teile sowie die Weiterentwicklung von Figur und Narration geben (vgl. Fröhlich 2014: 218f.).

DRUCK zeichnet sich des Weiteren durch eine eher flächige narrative Expansion aus: Fiktive Instagram-Accounts, WhatsApp-Nachrichten etc., die in der Seriendiegese verortet sind und diese transmedial erweitern, liefern den Rezipient:innen Hintergrundinformationen zu den Charakteren, führen Handlungsstränge weiter und verdichten und expandieren somit die *storyworld*. Dadurch generiert die Serie Peltzer zufolge „eine Form des elliptischen Erzählens“, „das mittels Auslassungen die Bilder im Kopf seiner Rezipient:innen entstehen lässt“ und diesen die Aufgabe stellt, „narrative Kohärenz zwischen diesen Einblicken“ herzustellen (Peltzer 2020: 243). Für die vorliegende Untersuchung ist die zweite Form, die horizontale Ambiguität bzw. Mehrdeutigkeit, relevant.

⁷ Die Unterscheidung zwischen Werk und Serie verläuft nicht auf einer medialen Achse (z. B. literarisches Werk versus filmische Serie), sondern zwischen einem abgeschlossen veröffentlichten medialen Text (z. B. ein Roman oder ein Spielfilm) und einem Text, der laufend erweitert wird und Fortsetzungen erfährt (z. B. *Harry Potter* als literarische und Kino-Serie). Der diesem Aufsatz zugrundeliegende Textbegriff bezieht sich nicht nur auf schriftliche, sondern auch auf multimodale Gegenstände wie z. B. Filme und filmische Serien.

2.3. Rezeptions- und Kommunikationspraktiken von YouTube-Nutzer:innen

Unter Jugendlichen ist YouTube die beliebteste Videoplattform und erfüllt neben Unterhaltungs- auch Informations- und soziale Funktionen für die Altersgruppe zwischen 11 und 19 Jahren (vgl. Pires/Masanet/Scolari 2021: 1176). Mit Blick auf Fragen der Anschlusskommunikation ist zu konstatieren, dass YouTube als „Distributionsform[] des Social Web [...] die spezifischen kommunikativen Bedürfnisse innerhalb der Partizipationskultur“ sowohl hervorruft als „auch Mittel zu deren Befriedigung“ bietet (Kónya-Jobs 2019: 91). Pires, Masanet und Scolari (2021: 1179) identifizieren fünf Nutzungsarten von YouTube durch Jugendliche: *radiophonic*, *televisual*, *productive*, *social* und *educative*. Die televisuelle Nutzungsweise meint, dass Jugendliche Praktiken des Fernsehens anhand von YouTube etablieren, indem sie Inhalte streamen, auch solche, deren Ausstrahlung sie im linearen Fernsehen verpasst haben oder Nachrichten rezipieren (vgl. ebd.: 1183f.). Die soziale Nutzungsweise impliziert u. a. die Kommentierung von Inhalten, die von den Autor:innen der Studie wie folgt differenziert wird:

In some cases, teens do it not only as an assessment of the video content and aesthetics, but also in order to make contributions and recommendations for future videos or improving the current ones. Some teens emphasize that the comments space provided by the platform can also be used to ask for help about certain topics, such as videogames and video editing software. (ebd.: 1186)

Auch Kónya-Jobs Untersuchung der Anschlusskommunikation Jugendlicher zu Social-Web-Literatur über die Sozialen Netzwerke Facebook und YouTube zeigt, dass die Mehrheit der Beiträge (fast 60 %) „rezeptionspragmatische Handlungen“ wie z. B. affirmative Aussagen, das Verlinken von Inhalten, das Äußern von Kritik an Rezipient:innen oder von Identifikation mit Inhalten ausmachen, wohingegen Beiträge, die auf Bereiche des Textverstehens abzielen, ca. 40 % darstellen (Kónya-Jobs 2019: 94).⁸

3. FORSCHUNGSDESIGN

Gegenstand der Untersuchung ist die Frage, inwieweit vom Format angelegte Leerstellen im Rahmen von YouTube-Kommentaren thematisiert werden und welche Anschlussmöglichkeiten sich für den DaF-/DaZ-Unterricht ergeben.

⁸ Die Studie zeigt kaum Unterschiede der Anschlusskommunikation im Vergleich zwischen den Sozialen Netzwerken bzw. wertet diese nicht aus.

Die zentralen Forschungsfragen des Beitrags lauten dementsprechend: In welchem Umfang und auf welche Weise werden Leerstellen in YouTube-Kommentaren verhandelt? Inwiefern können YouTube-Kommentare einerseits als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Leerstellen bei der Rezeption für den DaF-/DaZ-Unterricht dienen? Wie könnten sie andererseits als authentisches Sprachmaterial produktiv eingebunden werden? Um den Fragen nachzugehen, werden zunächst die Datengrundlage sowie das Vorgehen bei der Analyse dargestellt, bevor dann in Kapitel 4 die Ergebnisse präsentiert werden.

3.1 Datengrundlage und Stichprobenziehung

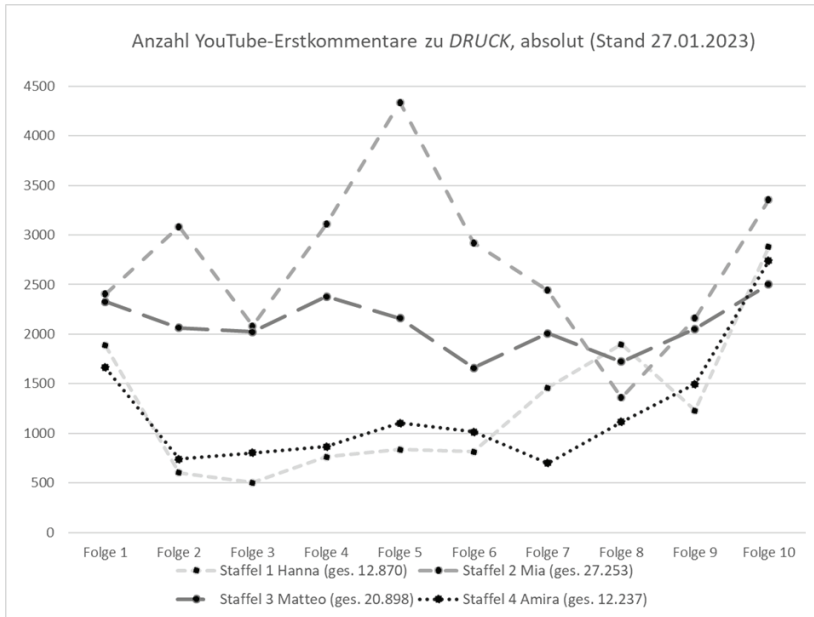
Zunächst wird ein Überblick über den Umfang und die Verteilung der YouTube-Erstkommentare⁹ zu den ersten vier Staffeln gegeben.¹⁰ Im Anschluss wird die Stichprobenziehung erläutert.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurden die ersten vier Staffeln, die jeweils zehn Episoden beinhalten, insgesamt 73.258 Mal kommentiert, jede Episode im Durchschnitt also 1.832 Mal. Grafik 1 zeigt, dass die Anzahl der Kommentare in Abhängigkeit von der konkreten Staffel und den einzelnen Episoden stark variiert. Am häufigsten wurden die S2 (Mia, $n=27.253$) und die S3 (Matteo, $n=20.898$) kommentiert. Eine eindeutige Tendenz bzgl. der Kommentarverteilung lässt sich nicht ausmachen. Jeweils die erste und die letzte Episode einer Staffel gehören allerdings zu den drei am häufigsten kommentierten Episoden. Eine Ausnahme bildet hier lediglich Episode 1 der S2 (Mia), die nur an 7. Stelle steht, wobei sich für diese Staffel ein besonders

⁹ Es besteht für Zuschauer:innen die Möglichkeit, Kommentare anderer Nutzer:innen zu kommentieren. Hier ergeben sich zum Teil komplexe Kommunikationskonstellationen und unterschiedlich umfangreiche Interaktionen. Die Kommentare der Kommentare werden aus Gründen der Machbarkeit im Rahmen dieser Untersuchung nicht berücksichtigt, wären aber selbstverständlich eine weitere interessante Datenquelle zum Thema.

¹⁰ Die Auswertung bezieht sich lediglich auf die Kommentare der ganzen Episoden, die jeweils gegen Ende einer Woche eingestellt wurden. Auch die einzelnen Clips, die vor dem Einstellen der Ganzfolge im Laufe der Woche jeweils eingestellt worden sind, wurden von Zuschauer:innen kommentiert. Diese wurden für die vorliegende Kommentaranalyse nicht gesondert berücksichtigt und analysiert. Aufgrund der Fokussierung des Beitrags werden hier ferner die folgenden Staffeln (am 1. Juli 2022 wurde die achte und bislang letzte Staffel abgeschlossen) nicht weiter im Detail berücksichtigt. Ganz grundlegend zeigt eine entsprechende Auswertung für die weiteren vier Staffeln eine Abnahme der absoluten Anzahl an Kommentaren. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (27.01.2023) wurden die Episoden aller acht Staffeln insgesamt 103.827 Mal kommentiert (Erstkommentare).

starker Anstieg zur Mitte hin konstatieren lässt. Der höchste Kommentierungswert für eine Episode beläuft sich für die 5. Episode dieser Staffel auf 4.335 Kommentare.¹¹ Der niedrigste Wert für eine Episode beläuft sich auf 501 Kommentare (S1E3).



Grafik 1: Anzahl YouTube-Erstkommentare zu *DRUCK*, absolut [27.01.2023]

Da keine Vergleichswerte, z. B. für ähnliche Serienformate, vorliegen, kann keine Einschätzung erfolgen, ob es sich um viele oder wenige Kommentare handelt. Jedoch wird deutlich, dass YouTube-Kommentare zur Serie keine vereinzelt Randphänomene darstellen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Perspektive der Zuschauer:innen über die Analyse der Kommentare gewinnbringend mit Blick auf das Erkenntnisinteresse sein kann.

Es wurden jeweils die Erstkommentare der ersten beiden Episoden sowie der letzten Episoden der ersten vier Staffeln analysiert. Für die Analyse der ersten beiden Episoden sprach neben der Kommentarverteilung die Annahme, dass insbesondere zu Beginn zentrale ‚Fährten‘ gelegt und Leerstellen eröffnet werden (vgl. zum Irreführen der Zuschauerschaft mittels filmischer

¹¹ In dieser Episode küssen sich die Hauptfiguren Alexander und Mia zum ersten Mal.

Unbestimmtheiten Fuxjäger 2007 sowie Hartmann 1995: 106ff.);¹² für die Analyse der letzten Episode sprach die Tatsache, dass hier häufig erste Hinweise auf die folgende Staffel gegeben werden sowie ggf. Leerstellen nicht abschließend aufgelöst werden. Die Datenerhebung fand am 27.01.2023 statt. Alle Erstkommentare der ausgewählten Episoden wurden in MAXQDA importiert und in diesem Programm analysiert. Um eine möglichst vergleichbare und aussagekräftige Stichprobe zu generieren, wurden 15 % der Erstkommentare aller ausgewählten Episoden analysiert (insgesamt 3.937 Kommentare, vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl der ausgewerteten Kommentare zu *DRUCK* auf YouTube

	Kommentare							
	Staffel 1 Hanna		Staffel 2 Mia		Staffel 3 Matteo		Staffel 4 Amira	
	Gesamt	15%	Gesamt	15%	Gesamt	15%	Gesamt	15%
Episode 1	1.886	283	2.403	360	2.328	349	1.662	249
Episode 2	601	90	3.085	463	2.064	310	741	111
Episode 10	2.880	432	3.353	503	2.502	375	2.739	411
<i>Gesamt</i>	<i>5.367</i>	<i>805</i>	<i>8.841</i>	<i>1326</i>	<i>6.894</i>	<i>1.034</i>	<i>5.142</i>	<i>771</i>

Die Daten wurden chronologisch, startend mit jeweils dem ältesten Kommentar, analysiert. Die Kommentierung begann – zum Teil auch in recht umfangreichem Maß – bereits vor Beginn des Sehens, z. B. mit Countdown-Einträgen wie dem folgendem: „Omg endlich in 42 min 🥰🥰 Liebe die Serie so sehr 🥰🥰🥰🥰🥰❤“ (S2E2K2). In der S2E2 (Mia) können etwa die ersten 190 Kommentare als Vor-dem-Sehen identifiziert werden. Da dies im Einzelfall nicht eindeutig zu bestimmen ist¹³ und auch die Auswertung dieser Kommentare unseres Erachtens relevante Erkenntnisse mit sich bringt, wurden Vor-dem-Sehen-Kommentare nicht von der Datenanalyse ausgeschlossen. Auch wenn die Auswahl der Daten aufgrund der Beschränkung auf jeweils die ersten beiden und die letzte Episode nicht als repräsentativ für die Gesamtstichprobe gelten kann, ist sie geeignet, um das in 2.1 formulierte Erkenntnisinteresse zu bearbeiten.

¹² Zu den Funktionen von Serienanfängen vgl. Mittell (2015: 56).

¹³ Z. B. ist der Zeitstempel insofern nicht eindeutig, als viele Zuschauer:innen zeitgleich tippen, zum Teil aber zeitversetzt posten. Auch inhaltlich ist nicht immer eindeutig, ob sich ein Kommentar auf bereits Gesehenes oder Noch-zu-Sehendes bezieht.

3.2 Datenanalyse

Handlungsleitend für die Analyse war das Verständnis von Leerstellen als Aspekte, die nicht innerhalb der jeweiligen Episode aufgelöst werden. Gemeint sind damit sowohl vertikale als auch horizontale Leerstellen (vgl. 2.2).¹⁴ Für jede untersuchte Episode wurden potenzielle Leerstellen gesammelt und im Hinblick auf ihre mögliche Relevanz für die Zuschauer:innen wie auch den Fortgang der Handlung diskutiert.¹⁵ Anschließend wurden drei Leerstellen pro Episode für die Analyse ausgewählt.¹⁶ Die Leerstellen wurden von den Autor:innen während bzw. im Anschluss an die Rezeption der jeweiligen Episoden identifiziert und betreffen die Ebene der *storyworld* (u. a. ungeklärte Handlungsmotivationen von Figuren oder den Fortgang einzelner Handlungsstränge). Neben diesen aus dem bewusst subjektiven Verfahren induktiv hervorgegangenen Fragen wurden im Rahmen der Analyse auch jeweils auffällige Kommentare kodiert. Zum Teil ergaben sich daraus zusätzliche induktive Kategorien, die sich auch auf andere Aspekte als Leerstellen beziehen konnten. Mehrfachkodierungen einzelner Kommentare waren möglich.¹⁷ Die Kommentare der ersten beiden Episoden wurden zur direkten Besprechung von Zweifelsfällen und Einigung auf ein einheitliches Vorgehen bei der Analyse und gemeinsam von den Autor:innen kodiert. Im Anschluss wurden die weiteren Daten jeweils von einem:r Autor:in analysiert und Unklarheiten bzw. Zweifelsfälle in gemeinsamen Datensitzungen besprochen. Tabelle 3 stellt einen Auszug aus dem Kodierleitfaden dar.¹⁸ Im Rahmen der Untersuchung fand auch die mehrmalige Analyse gleich formulierter Leerstellen statt, da sie über mehrere Episoden, zum Teil auch Staffeln, hinweg nicht (eindeutig) aufgelöst werden (vgl. z. B. Ausführungen zur *storyline* von Hanna und Jonas im Ergebnisteil).

¹⁴ Nicht beachtet wurden die transmedialen Erweiterungen von *DRUCK*, da diese einen fakultativen Charakter haben, also nicht rezipiert werden müssen, um der Handlung der audiovisuellen Kernserie folgen zu können.

¹⁵ Dementsprechend floss auch Wissen der Autor:innen des vorliegenden Beitrags über die Serie in die Entscheidungen darüber ein, welche Leerstellen ausgewählt wurden.

¹⁶ Lediglich für die 2. Episode der 4. Staffel (Amira) ließ sich keine sinnvolle dritte Leerstelle finden. In der Regel konnten jedoch mehr als drei potenzielle Leerstellen identifiziert werden, sodass eine Auswahl notwendig war.

¹⁷ „Will auch so einen Abiball like Holy! 🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏 Ist das wirklich Hannas Freund? 😬😬 Jonas gibt sich so viel Mühe! 😊😊 Und bekommt Amira auch bald einen Boyfriend? 😊 Fragen über Fragen, freue mich auf die nächsten Folgen! 🥰🥰 (S4E1K145). Für dieses auch Titel gebende Zitat wurde sowohl die Leerstelle ‚Was wird aus Hanna und Jonas?’ als auch die Leerstelle ‚Was wird aus Amira und Mohammed?’ kodiert.

¹⁸ Die vollständige Kodierübersicht mit Beispielen zu allen analysierten Leerstellen kann bei Interesse bei den Autor:innen erfragt werden.

Tabelle 3: Auszug aus dem Kodierleitfaden

Stf.	Ep.	Leerstellen	Ankerbeispiel
2. Staffel Mia	1	1) Nimmt Mia das Angebot an?	Naja Mia, ob das gut endet wenn du jetzt echt bei Axel nachlässt 🤔 und wie Kiki reagieren wird ... Oh oh oh ... Ein Sturm zieht auf! (S2E1K145)
		2) Was wird aus Jonas und Hanna?	Es wäre so schön wenn Hannah wieder mit Jonas zsm kommt 🥰 🌈 (S2E1K241)
		3) Ist Matteo schwul? ²⁰	Irgendwie hab ich das Gefühl, dass Matteo und Hans zusammenkommen, weil beide sind ja anscheinend schwul 🌈 (S2E1K355)
	2	1) Was, wenn Kiki erfährt, dass Mia Alex trifft?	Das will ich eigentlich gar nicht sehen. Mir dreht sich jetzt schon der Magen um. Die arme Kiki. Die wird sich echt verraten fühlen. Die Freundin spannt ihr den freund aus, den sie eigentlich gar nicht leiden könnte. Wenn es das für Kiki nicht sogar schlimmer macht. (S2E2K68)
		2) Will Mia wirklich nichts von Alex?	Boah... Mia ist manchmal so anstrengend... Warum belügt sie sich selbst? (S2E2K241)
		3) Was stand in der Nachricht für Alex?	Was hat er für eine Nachricht bekommen???? Ich will es wissen 🤔 🤔 🤔 (S2E2K286)

Eine methodische Einschränkung besteht unseres Erachtens darin, dass nicht alle Emojis gut übertragen werden von YouTube in MAXQDA. Im Einzelfall sind diese auch nicht eindeutig zu interpretieren. Z. B. findet sich für die 10. Episode von Mia u. a. auch das Ring-Emoji (💍). Dieses steht im betreffenden Kontext vermutlich für das Zusammensein von Alex und Mia zum Ende hin (*happy end*), könnte aber auch für den Wunsch stehen, dass die beiden ewig zusammenbleiben, vielleicht sogar heiraten. Mit etwas anderem Fokus wird die Verwendung des Emojis generell eher in Zusammenhang mit tatsächlichen Hochzeiten bzw. Heiratsanträgen oder dem Bezug auf Luxusgüter gesehen.²⁰ Hier besteht noch Entwicklungsbedarf mit Blick auf die Analyse von multimodalem Schreiben. Insbesondere, da viele YouTube-Kommentare sehr kurz sind, ergibt sich für die Interpretation der Emojis zum Teil recht viel Spielraum. Hinzu kommt, dass die Kombinationen von Emojis zusätzlich differenzierte Bedeutungen haben können (so steht die Kombination 🤔 💍 ➡️ 🏠 für *Der Herr der Ringe*, vgl. *Emojis.Wiki — Enzyklopädie von Emoji*).

¹⁹ Wir orientieren uns bei der Schreibweise der Namen an der Schreibung von Funk. In den YouTube-Kommentaren finden sich allerdings zahlreiche alternative Schreibungen. Diese haben wir im Original belassen und nicht verändert.

²⁰ Vgl. auch den Eintrag zu 💍 Ring Emoji. <https://emojis.wiki/de/ring/> [27.02.2023].

4. ERGEBNISDARSTELLUNG

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Analyse zunächst überblickshaft vorgestellt. Nachdem auf die analysierten Leerstellen eingegangen wurde, werden weitere Aspekte, die sich induktiv im Rahmen der Analyse ergeben haben, präsentiert und diskutiert.

4.1 Leerstellen

Insgesamt wurden wie bereits erläutert 3.937 Kommentare analysiert. Auf diese entfielen 625 Kodierungen bzgl. der vorab identifizierten Leerstellen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Verteilung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Thematisierung von Leerstellen rein quantitativ gesehen weniger zentral ist als andere Aspekte (vgl. auch weiterführende Ausführungen in 4.2). Für immerhin fünf der 35 untersuchten Leerstellen konnte keine Kodierung vorgenommen werden und bei weiteren zehn untersuchten Leerstellen liegt der Wert unter 1 % der untersuchten Kommentare der betroffenen Episode. Für sechs der analysierten Leerstellen liegt der Anteil an Kodierungen je analysierte Erstkommentare im zweistelligen Bereich. Die Schreiber:innen greifen die untersuchten Leerstellen i. d. R. dann auf, wenn diese mit *cliffhangers* verbunden oder auf die Schicksale von Figuren ausgerichtet sind. Die am häufigsten kodierte Leerstelle bezieht sich (S4E10 n=191 Kodierungen, insgesamt 46,5 % der analysierten Erstkommentare) auf die Frage, ob die Serie in einer weiteren Staffel fortgesetzt wird. Dass dies in fast jedem zweiten Kommentar eine Rolle spielt, überrascht insofern nicht, als die Originalserie lediglich vier Staffeln hat, der Fortgang also unsicher war und im Rahmen der letzten Episode auch neue Aspekte der Storyline eingeführt werden sowie andere Erzählstränge nicht ‚auserzählt‘ sind (z. B.: „Ihr Heulsusen! Natürlich geht es weiter! Die neue Frau an Mias Seite kommt ja wohl nicht nur so? Und Kikis Mutter, und Schwester! Amira steigt nur aus! Hat sie ja gesagt: Für sie ist Druck vorbei! Daher Australien“, S4E10K96). Abgesehen davon wurde von den Produzent:innen durch einen „Bis bald“-Gruß eine weitere mehrdeutige Fährte bzgl. des Fortgangs gelegt, die unter den Zuschauer:innen entsprechend häufig kommentiert und diskutiert wird (z. B.: „BIS BALD???!!!!“, S4E10K137). Interessant ist aber eine differenziertere Analyse der Kodierungen. In n=166 Kommentaren (86,9 %) wird an sich keine Frage, sondern die Hoffnung, der Wunsch, die Bitte bis hin zur Forderung auf eine 5. Staffel formuliert; dies nicht selten mit einer gewissen Dramatik: „Omg das darf nicht vorbei sein das wäre mein Untergang 🙄🙄“ (S4E10K33).

Es lässt sich festhalten, dass die Füllung der Leerstelle im Sinne einer Partizipationskultur stark auf die eigenen Bedürfnisse als Seher:innen mit Blick auf den

Tabelle 4: Codes und kodierte Kommentare zu *DRUCK* auf YouTube

	Stf.	Ep.	Code	Analys. Komm.	Kodierg. absolut	Anteil Prozent
1.	Amira	10	Geht es weiter (mit der Serie)?	411	191	46,5
2.	Hanna	10	Was wird aus Mia-Alex/Alex-Hanna?	432	76	17,6
3.	Amira	2	Wird was aus Sam und dem ‚Boy‘ oder Amira?	111	19	17,1
4.	Matteo	1	Ist Matteo schwul oder nicht?	349	54	15,5
5.	Amira	1	Was wird aus Hanna und Jonas?	249	28	11,2
6.	Mia	1	Nimmt Mia das Angebot an und mag Mia Alex?	360	38	10,5
7.	Matteo	2	Warum haut David ab?	310	30	9,7
8.	Amira	10	Ist Mia mit dem Mädels zusammen/lesbisch?	411	30	7,3
9.	Amira	1	Was wird aus Amira und dem ‚Boy‘	249	15	6,0
10.	Matteo	10	Um wen geht es in der nächsten Staffel?	375	22	5,9
11.	Mia	10	Kann das halten mit Alex und Mia?	503	25	5,0
12.	Amira	10	Was wird aus...?	411	18	4,4
13.	Hanna	10	Ist Matteo schwul?	432	16	3,7
14.	Hanna	2	Welche Bedeutung hat Mia für Hanna?	90	3	3,3
15.	Matteo	10	Kommen Jonas und Hanna nochmal zusammen?	375	12	3,2
16.	Mia	2	Will Mia wirklich nichts von Alex?	463	14	3,0
17.	Amira	2	Wer ist der ‚Boy‘ eigentlich?	111	2	1,8
18.	Mia	2	Was stand in der Nachricht für Alex?	463	7	1,5
19.	Mia	1	Was wird aus Jonas und Hanna	360	5	1,4
20.	Hanna	1	Mädelsbeef Was ist mit Leonie passiert?	283	3	1,1
21.	Mia	1	Ist Matteo schwul?	360	3	0,8
22.	Hanna	1	Wer ist/sind die Personen?	283	2	0,7
23.	Matteo	2	Welche Probleme hat Sara?	310	2	0,6
24.	Matteo	1	Hat David ein Geheimnis?	349	2	0,6
25.	Matteo	10	Wird Abdi Sam sagen, dass er sie mag?	375	2	0,5
26.	Mia	2	Was, wenn Kiki erfährt, dass Mia Alex trifft?	463	2	0,4
27.	Matteo	2	Warum schreibt Matteos Mutter Bibelzitate?	310	1	0,3
28.	Matteo	1	Was ist mit Matteos Mutter (Bibelzitate)?	349	1	0,3
29.	Hanna	10	Was ist mit Kiki (Probleme mit dem eigenen Körper)?	432	1	0,2
30.	Mia	10	Um wen geht es in der nächsten Staffel?	503	1	0,2
31.	Hanna	1	Was ist mit Jonas?	283	0	0,0
32.	Hanna	2	Was ist zwischen Hanna und Leonie vorgefallen?	90	0	0,0
33.	Hanna	2	Warum schreibt Jonas Leonie?	90	0	0,0
34.	Mia	10	Alex und Björns Anzeigen – wie geht das aus?	503	0	0,0
35.	Amira	1	Was ist mit der Mama von Kiki?	249	0	0,0

weiteren Fortgang der Handlung bezogen ist. Dies zeigt sich für viele weitere der analysierten Leerstellen und kann als generelles Ergebnis der Analyse gelten. Viel mehr als ‚Wie könnte es weitergehen?‘ wird kommentiert ‚Wie wünsche ich mir den Fortgang.‘ Mit Blick auf Mellmanns Ausführungen zu *Emotionalen Wirkungen des Erzählens* wäre dafür zu plädieren, dass dies einen Indikator für immersives Verfolgen des Geschehens darstellt:

Die menschliche Disposition zur Neophilie mag als Bedürfnis zu wissen, wie es weitergeht, zwar für ein latentes Basisinteresse bei der Lektüre sorgen, zu einem körperlich angespannten und verstärkt immersiven Verfolgen des Geschehens wird es aber erst dann kommen, wenn der Rezipient nicht einfach unspezifisch wissen will, *wie* es weitergeht, sondern vielmehr *wünscht, dass X und nicht Y geschieht* [...]. Es ist zu betonen, dass solche Präferenzen im Rezipienten selbst verankert sind und nicht etwa nur als Wünsche der Figuren empathisch übernommen werden. Als drei sehr basale, wahrscheinlich biologisch begründete Präferenzen, die die Spannungsbögen nahezu sämtlicher fiktionalen Handlungen, auch der Hochliteratur, organisieren, wurden Überleben, soziale Bindung und Gerechtigkeit ausgemacht [...]; weitere (etwa sozialer Status, Fortpflanzung, Ankunft/Heimkehr) ließen sich wohl hinzufügen. (Mellmann 2011: 70f., Hervorh. i. O.)

Für *DRUCK* stellen soziale Bindungen die zentrale Präferenz dar, wobei mit Mellmann (2011: 71) davon ausgegangen werden kann, dass sowohl kognitive Erwartungen als auch emotional untermauerte Wünsche bezüglich der Handlungsentwicklung von Bedeutung sind. Letztere sind in den YouTube-Kommentaren wesentlich präsenter. Leerstellen werden selten im Sinne von „Was könnte passieren?“ verhandelt. Vielmehr werden Wünsche bzw. Forderungen (z. B. „Wir brauchen jetzt endlich die lang ersehnte Reunion von Hanna und Jonas [...] Wenn nicht dann Weine ich“ (S4E1K30) zum Fortgang oder mögliche Handlungsfortsetzungen (z. B. „Was denkt ihr was sie macht? Ich glaube das sie darauf eingeht, damit er mit Kiki Schluss macht und es ihr besser geht ...“, S2E1K233) formuliert. In den Kommentaren zur Exposition der 3. Staffel, in deren Zentrum die Leerstelle um Matteos sexuelle Orientierung und eine mögliche Liebesbeziehung zwischen ihm und David steht, liegen Äußerungen vor, in denen Wünsche und Praktiken politischer Beteiligung zusammenfallen („#mavid“, S3E1K127), während die Homosexualität Matteos weder erfragt noch erwünscht, sondern als Tatsache vorausgesetzt („Was für eine Chemie zwischen den beiden! Top.“, S3E1K343) oder mitunter euphorisch festgestellt wird (THE GAY IS RISING!!!   , S3E1K114). Viele der formulierten Fragen zu Leerstellen der Serie stellen sich den Zuschauer:innen also gar nicht erst als solche.

Neben dieser grundlegenden Erkenntnis erweist sich ein nicht geringer Teil der Zuschauerschaft in den YouTube-Kommentaren als ‚Kenner:innen‘ des Originals *SKAM* sowie weiterer Adaptionen. Zuschauer:innen, die bereits *SKAM* gesehen haben, nutzen ihr Wissen zum Prätext bei der Inferenzbildung, weil sie erwarten, dass sich *DRUCK* entwickelt wie *SKAM*. Daher spielt ein Vergleich mit dem Original insbesondere zu Beginn in den Kommentaren eine zentrale Rolle („skam outsold skam germany. was zur höööölle war das. war ja alles schön und gut und quasi genau das selbe wie im originalen aber trotzdem so anders. das einzige was ich persönlich finde, dass die gut hibekommen haben ist Jonas. aber was zu Hölle ist Matteo (Isak) der sieht aus wie’n stoner und wo is Mias (Nooras) Lippenstift ;c ich bin gespannt mehr davon zusehen aber es wird nie ans original rankommen facts only“, S1E1K36). Für das vorliegende Erkenntnisinteresse ist besonders interessant, dass für Zuschauer:innen Vorwissen zu *SKAM* im Laufe der Rezeption von *DRUCK* zu Irritationen, aber auch Leerstellen führt – z. B. dann, wenn die Adaption vom Original abweicht bzw. abweichen könnte. Entsprechend finden hier mitunter elaborierte Verhandlungen im Vergleichsmodus statt, z. B.: „Endlich eine Noora, die klar macht, wie creepy William/Alex ist! Also ich hoffe jetzt echt mal ganz stark, dass dieser plot twist nachher nicht nur queerbaiting war“ (S1E10K266).

Was sich jedoch entgegen den Erwartungen im Rahmen der Analyse so gut wie gar nicht finden ließ, war die Verhandlung von Leerstellen in *DRUCK* als Indikator für die möglichst realistische Inszenierung mit Fokussierung auf die Hauptperson. In diesem Zusammenhang werden Zuschauer:innen notwendigerweise viele Informationen vorenthalten. Nicht alles, was Zuschauer:innen nicht wissen (können), wird expliziert und erläutert. Dieser Sachverhalt soll an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden. Ein Aspekt der *storyline*, der durchgängig von Zuschauer:innen kommentiert wird, ist die Entwicklung der Beziehung von Jonas und Hanna. Hanna ist die Hauptfigur der ersten Staffel. Jonas und Hanna sind zu Beginn ein Paar und trennen sich in der letzten Episode der Staffel. Im Fortgang der weiteren Staffeln spielen beide weiterhin mit und eine Rolle. Gewünscht wird, dass beide erneut ein Paar werden. In S4E1 (Amira) findet der Abi-Ball statt und Hanna bringt ihren neuen Freund Stefan mit. Hier nun werden ‚fehlende‘ Informationen verhandelt im Rahmen von Kommentaren: „Hanna hat wieder einen Freund???? Wann ist das denn passiert? Hat sie nicht noch vor paar Wochen mit Jonas gekuschelt???“ (S4E1K134) und „Nur mag ich Hannas neuen Freund nicht, wie haben die sich überhaupt kennengelernt?? Hanna und Jonas sollen endlich wieder zusammen kommen, pls“ (S4E1K153). Da Amira die Hauptfigur dieser Staffel ist, werden Entwicklungen um Hanna in der Regel nur dann ‚sichtbar‘, wenn sie Teil

einer für die *storyline* von Amira relevanten Sequenz ist.²¹ Wie Hanna Stefan kennengelernt hat, wird zu keinem Zeitpunkt aufgeklärt. Bezogen auf die Analyse war die Erwartung, dass ähnliche Leerstellen häufiger thematisiert werden. Offensichtlich werden ‚fehlende‘ Informationen im beschriebenen Sinn von Zuschauer:innen jedoch als Teil der Machart der Serie hingenommen, ohne dass dies weiterer expliziter Auseinandersetzung bedarf.

4.2 Nicht-Leerstellen

Mit 1.121 Kodierungen stellen induktive, vorab nicht antizipierte Kodierungen, die im Rahmen der Analyse vorgenommen wurden, einen vergleichsweise großen Anteil der Gesamtkodierungen des Datenmaterials dar. Eine Kategorie, die dabei emergierte, war die der ‚Freude bzw. des Genusses‘. Im Rahmen solcher Kommentare verleihen die Zuschauer:innen ihrer Freude über eine neue Episode bzw. darüber, dass Druck so toll ist – i. d. R. nicht differenziert bzw. bezogen auf Konkretes – Ausdruck („WIE ICH DIESE SERIE LIEBE OMG 🤩🤩❤️“, S3E1K41; „ENDLICH ❤️❤️❤️🤩🤩🤩🤩“, S3E1K273). Dies weist unseres Erachtens auf einen naiven Rezeptionsmodus hin (vgl. Eco 2005 [1987]: 97f.),²² im Rahmen dessen die Zuschauer:innen die Serie genießend und ausgerichtet auf das Erleben von Figurenemotionen und -handeln rezipieren. Dabei wird die Freude an Illusion bis hin zur Immersion deutlich.²³

Einerseits ist dieser Rezeptionsmodus insofern funktional, als er sich bereits aufgrund der zeitlichen Organisation der Ausstrahlung für verschiedene Rezeptionsweisen anbietet: Clips können als Live-Event gesehen oder die Episode am Ende der Woche zelebriert werden. Die Rezeptionsrhythmen erlauben sowohl Gratifikation durch Entspannung abseits von Arbeit, Schule etc. als auch die Prüfung des immer nur vorläufigen Textverständnisses. Ergebnisse einer Interview-Studie von Peltzer legen nahe, dass sich Zuschauer:innen von *DRUCK* bewusst Zeit für die Rezeption einer Episode nehmen:

²¹ Anzumerken ist, dass insbesondere in der 4. Staffel das Prinzip, dass die Hauptfigur in allen Szenen vorkommt, aufgeweicht wird; z. B. gibt es beim Abi-Ball auch Szenen, in denen Amira nicht mitspielt.

²² Eco unterscheidet zwei modellhafte Rezipient:innen voneinander, die vom Text vorausgesetzt bzw. generiert würden: Während sich naive Rezipient:innen den „Strategien des Autors“ hingeben bzw. auf die Mechanismen des Textes reagieren, erfreuen sich kritische Rezipient:innen an eben jenen Strategien und, im Kontext der Serienrezeption, „der Strategie der Variationen“ und weniger „der Wiederkehr des Gleichen“ (vgl. ebd.: 97). Dieses Gegensatzpaar wurde bereits von Anders/Staiger (2016: 11f.) für die Serialitätsdidaktik fruchtbar gemacht.

²³ Idealtypisch erfreuen sich kritische Rezipient:innen eher an einer auf sich selbst verweisenden Machart bzw. operationalen Ästhetik (vgl. Mittell 2015: 41–54) oder am Erkennen intertextueller Verweise (vgl. Eco 2005 [1987]: 91ff.).

Die unmittelbare Integration der kurzen Episoden von *DRUCK* in den Alltag leistet [...] nicht einer Grenzverwischung von Fiktion und Realität Vorschub, sondern korrespondiert eher mit der Bereitschaft seiner Zuschauer*innen [sic, gemeint sind Zuschauer:innen von *DRUCK*], sich selbstbestimmt auf das fiktive Serienerlebnis einzulassen. (Peltzer 2020: 242)

Andererseits erkennt der naive Rezeptionsmodus aber auch Lektüremodi, die der Serie gleichermaßen eingeschrieben sind, und die diese den Zuschauer:innen im Sinne der *educational function* von Mittell (vgl. 2015: 56f.) auch beizubringen versucht. Beispielhaft dafür, dass bestimmte Leerstellen und zugleich *cues* für die Suche nach Erklärungen im Serientext nicht aufgegriffen werden, stehen die per WhatsApp versendeten Bibelzitate von Matteos Mutter an ihren Sohn. Diese werden innerhalb der ersten beiden Episoden der dritten Staffel nicht erläutert und können erst vor dem Hintergrund weiterer Episoden (insb. E5, E7, E8 und E9 der S3) eingeordnet werden. So erschließt sich, dass die Religiosität der Mutter im Spannungsverhältnis zur Homosexualität des Sohns steht. In der initialen Rezeption stellen sie eine Leerstelle dar, die zum *filling in* einlädt, in den analysierten YouTube-Kommentaren jedoch lediglich zwei Mal aufgegriffen wird, ohne dass den Nachrichten der Mutter eine Bedeutung innerhalb der Diegese zugeordnet würde („Niemand: / Matteos Mutter: random Bibelverse“, S3E1K117; „matteo: ‚Wie schlafe ich mit einer Frau, wenn ich nicht auf sie stehe?‘ / matteos mutter: sendet irrelevanten bibel-vers / lynn: ‚ich hab rouladen gemacht‘ / hahahah“, S3E2180).

Die YouTube-Kommentare dienen darüber hinaus immer wieder der direkten Ansprache anderer Zuschauer:innen bzw. der Kollektivbildung, vielleicht auch des Vergewisserns, im jeweiligen emotionalen Zustand oder in der jeweiligen Bewertung anderen zu ähneln („Bin ich die einzige die grad heult? Irgendwie ist das wie ein Ende von allem 🧩❤️“, S4E1K256). Eine ähnliche Funktion scheinen inhaltlich deckungsgleiche Posts zu erfüllen. Im Vergleich zur Auswahl einer Daumen-hoch-Kommentierung bedeutet das als redundant einzuordnende Aufschreiben einen Mehraufwand. Durch die Vielzahl der sehr ähnlichen Kommentare entsteht ein sichtbares, kollektiv geteiltes Verständnis. In den Kommentaren zeichnet sich das „persönliche Begehren nach Selbstkonstitutionierung und Orientierung“, das sich „mit dem äußeren Druck, präsent und verfügbar sein zu müssen, zu einem neuen verbindlichen Anforderungsprofil“ verschränkt (Stalder 2021/2016: 137). Sie spiegeln Kommunikationspraktiken, die Stalder als konstitutiv für die *Kultur der Digitalität* ansieht.

4.3 Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt zeigt sich, dass Schreiber:innen sowohl als Rezipient:innen der Serie als auch als Produzent:innen der Kommentare einen Modus des Kommunizierens abbilden, der sowohl mit Blick auf das serielle Erzählen als auch die Distributionsplattform YouTube funktional ist. Mit diesem insgesamt naiven bzw. auf Erleben und inhaltliche Aspekte der Serie ausgerichteten Rezeptionsmodus korrespondiert die Formulierung der Füllung vertikaler Leerstellen als Wunsch statt als durch Analyse abgesicherte Antizipation. Zugleich werden eher Ambiguitäten erkannt, die mit dem primären Handlungsstrang und somit der zentralen Figur der jeweiligen Staffel verbunden sind oder durch die Platzierung im Episoden- oder Staffel-Finale hervorgehoben werden, als Details, deren Aufspüren aufmerksame Rezipient:innen frühzeitig zu Hypothesen über Haupt- und Nebenfiguren animieren könnten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die untersuchten Leerstellen und sich daraus ergebenden Mehrdeutigkeiten im Rahmen der untersuchten YouTube-Kommentare nicht als Herausforderung oder Problem bei der Rezeption der Webserie verhandelt werden.

Für das Verfahren der Hypothesenbildung im Rahmen der Film- und Literaturrezeption im DaZ/DaF-Unterricht bedeutet das, dass dem Formulieren von erwünschten Handlungsfortführungen durchaus Raum gegeben werden kann, weil es für das Erlernen der Zielsprache nicht weniger produktiv wäre. Die Arbeit mit ausgewählten Kommentaren als authentischem Sprachmaterial könnte hier den klassischen Fragen motivational aber auch mit Blick auf authentisches Sprachhandeln voraus sein. Fragen, die anhand authentischer Kommentare verhandelt werden könnten, lauten: „Warum wünschen sich Zuschauer:innen diesen Fortgang? Welche weiteren Entwicklungen halten Sie aus welchen Gründen für möglich? Was halten Sie selbst von den Wünschen der Zuschauer:innen bzw. haben Sie eigene Präferenzen bzgl. des Fortgangs?“ Das Inferieren fände entsprechend stärker modellgeleitet statt. Kónya-Jobs zufolge bieten Soziale Netzwerke hier die Möglichkeit, „vertiefende Analysen und Interpretationen der Ausgangstexte und der Kommentare“ im Unterricht zu realisieren:

Die kritische Betrachtung ausgewählter Kommentare kann dabei zur Reflexion der Mechanismen literarischer Partizipationskultur anregen und den Ausgangspunkt für eigene produktionsorientierte Handlungen der Lernenden zur literarischen Anschlusskommunikation im Social Web bilden. (Kónya-Jobs 2019: 98)

Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass insgesamt Leerstellen seltener als von uns erwartet verhandelt werden und häufig auch nicht in einem besonders elaboriertem Maße. Folglich machen die Kommentare deutlich, dass der Sprach- und Medienunterricht für DaZ/DaF eine wichtige Funktion erfüllt, wenn er auf

Leerstellen aufmerksam macht, die tiefer liegen und nur durch einen kritischen Lektüremodus erkannt werden können. Das angeleitete bzw. provozierte Inferieren anhand ausgewählter Szenen, Clips oder Episoden ist also nach wie vor relevant.

Vielen Lernenden könnte mit einem Blick auf die Kommentare vielleicht etwas von der nicht untypischen Angst vor Fehlern genommen und die Möglichkeiten des Spiels mit Normen nähergebracht werden, ohne dass Korrektheit als relevanter Aspekt von Sprachhandeln gänzlich wegfallen würde, da eine ausreichende Verständlichkeit dennoch Voraussetzung für Rezeption und Likes bleibt. Sowohl die sprachliche Form aus Piktogrammen und Graphemen als auch der sprachliche Code spiegeln wieder, dass sich die Schreiber:innen der pragmatischen Regeln der Distributions- und Rezeptionsplattform YouTube bewusst sind. So lassen sich aus den Kommentaren die Kommunikationsregeln und -formen rekonstruieren, die innerhalb der Plattform zentral sind (vgl. Maak/Schüler 2021). Emotionalität etwa wird neben Emojis auch über die Anzahl an Ausrufe- und Fragezeichen wie auch die Darstellung von Längungen über Mehrfachverwendung einzelner Buchstaben („Eeeendlich!!! 🍷🍷🍷🍷“, S2E1K175) vermittelt.

Der vorliegende Beitrag konnte das Potential von DRUCK für den DaF/DaZ-Unterricht lediglich andeuten. Konkretisierungen hin zu Unterrichtsmodellen, die auch die Sensibilität der verhandelten Themen berücksichtigen (vgl. z. B. Freese/Völkel 2022 zum Thema *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach DaF/DaZ*), stehen noch aus. Gleichzeitig konnte die Analyse der YouTube-Kommentare deren spezifische Funktionen im Kontext herausarbeiten sowie aufzeigen, dass Leerstellen im Rahmen eines eher als naiv zu bezeichnenden Rezeptionsmodus zwar verhandelt werden, jedoch i. d. R. unter dem Aspekt der eigenen Bedürfnisse mit Blick auf den Handlungsfortgang.

LITERATUR

- Anders, Petra / Staiger, Michael (2016): Serialität und Deutschdidaktik. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hrsg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2–27.
- Biechele, Barbara (2017): Wege zu einer „film literacy“ im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Situation, Potenziale und methodische Ansätze. In: Ricart Brede, Julia / Helmes, Günter (Hrsg.): Vielfalt und Diversität in Film und Fernsehen. Behinderung und Migration im Fokus. Münster, New York: Waxmann, S. 193–211.
- Eco, Umberto (2005 [1987]): Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien. In: Eco, Umberto: Streit der Interpretationen. Hamburg: Philo, S. 81–111.

- Eilers, Sarah / Kampmann, Birte (2021): „Ich will einfach nur ich selbst sein.“ Authentizitätseffekte in der transmedialen Webserie DRUCK. In: Praxis Deutschunterricht 1, S. 34–40.
- Fiske, John (1986): Television: Polysemy and popularity. In: Critical Studies in Mass Communication 3, S. 391–408.
- Freese, Anika / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.) (2022): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: iudicium.
- Fröhlich, Vincent (2014): Filling In. Rezeptionsästhetische Gedanken zur seriellen Narration. In: Nesselhauf, Jonas / Schleich, Markus (Hrsg.): Quality TV. Die narrative Spielwiese des 21. Jahrhunderts?! Berlin: LIT, S. 213–226.
- Funk Presse (o. A.): DRUCK. <https://presse.funk.net/format/druck/> [07.04.2023].
- Fuxjäger, Anton (2007): Falsche Fährten. In: Maske und Kothurn 53, S. 13–32.
- Hartmann, Britta (1995): Anfang, Exposition, Initiation. Perspektiven einer pragmatischen Texttheorie des Filmanfangs. In: Montage AV 4.2, S. 101–122.
- Hille, Almut / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Iser, Wolfgang (2000 [1970]): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Bark, Joachim / Förster, Jürgen (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett, S. 27–42.
- Kónya-Jobs, Nathalie (2019): Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: MiDU. Medien im Deutschunterricht 1, 1, S. 86–100.
- Kónya-Jobs, Nathalie / Werner, Markus (2020): Ansätze zu einer multimodal orientierten Literaturdidaktik. Vorgestellt am Beispiel von Social-Web-Literatur und der Jugend-Webserie DRUCK. In: Medien im Deutschunterricht 2.1, S. 1–23.
- Maak, Diana / Schüler, Lisa (2021): Wieso redet niemand über den Anfang? Digitale Anschlusskommunikation bei der Rezeption von Webserien. In: Fördermagazin Sekundarstufe Deutsch, 4, S. 26–28.
- Mellmann, Katja (2011): Emotionale Wirkungen des Erzählens. In: Martínez, Matías (Hrsg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart: Metzler, S. 68–74.
- Mittell, Jason (2015): Complex TV. The Poetics of Contemporary Television Storytelling. New York, London: New York University Press.
- Peltzer, Anja (2020): „Oh mein Gott Druck ist so raffiniert!“ Repräsentation und Rezeption von Sozialen Medien im Alltag Jugendlicher im Funk-Format DRUCK. In: Krauß, Florian / Stock, Moritz (Hrsg.): Teen TV. Repräsentationen, Lesarten und aktuelle Produktionsweisen aktueller Jugendserien. Wiesbaden: Springer, S. 219–253.

- Pires, Fernanda / Masanet, Maria-Jose / Scolari, Carlos A. (2021): What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audiovisual platform. In: *Information, Communication & Society* 24, H. 9, S. 1175–1191.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1990): Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. *Die neueren Sprachen* 6, S. 527–532.
- Schleich, Markus / Nesselhauf, Jonas (2016): *Fernsehserien: Geschichte, Theorie, Narration*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Stalder, Felix (2021/2016): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wulff, Hans Jürgen (2022): Mehrdeutigkeit. In: *Lexikon der Filmbegriffe*. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/m:mehrdeutigkeit-2094> [26.02.2023].

STEP INTO IT – LERNEN MIT BILDERN VON INNERFIELDS IM DIGITALEN LERNRAUM

„Wir bestehen aus Geschichten –
solchen, die abgeschlossen sind,
noch andauern oder erfunden werden,
mithilfe von Wörtern, Bildern, Träumen und
dem unaufhörlichen Staunen über die Welt.“
(Elif Şafak 2020: 12)

1. EINLEITUNG

Die Coronapandemie hat uns das Potenzial des digitalen Lernens in neuer Intensität aufgezeigt. In dem Beitrag soll anhand von ausgewählten Beispielen gezeigt werden, wie das Bildmaterial von dem Künstler:innen Kollektiv *innerfields* mit digitalen Tools im Prozess des Spracherwerbs Anlässe zum mündlichen Erzählen geben und den Austausch zwischen Bild-Lernenden-Lehrenden im digitalen Lernraum anregen kann. Erzählprozesse werden dabei durch Bilder, die impulsgebend sind, angestoßen. Das Berliner Künstler:innen Kollektiv *innerfields* macht unter anderem durch Street Art, insbesondere durch großflächige Wandmalerei (engl. *mural*), auf verschiedene gesellschaftliche Themen aufmerksam. Dabei spielen besonders die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Leben der Menschen eine große Rolle. Das Zusammenspiel von Bildern und digitalen Tools lässt viele Lernende sowie Lehrpersonen auf ihre bekannten Handlungsfelder (u. a. Nutzung von Social Media und weitere Erfahrungen mit der Digitalisierung) zurückgreifen. Beispielsweise ähnelt das digitale Tool *Padlet* Social Media Kanälen, in denen schnell reagiert und interagiert werden kann; mithilfe des digitalen Tools *StoryboardThat* können Dialoge erstellt werden, die Diversität inkludieren (z. B. das Erscheinungsbild von Menschen, Orten usw.) und außerdem einen kreativen Raum eröffnen. Meine Unterrichtserfahrungen mit den Werken von *innerfields* haben gezeigt, dass der Einsatz der Bilder Lernende motiviert und ihnen Raum gibt, sich über die eigenen Erfahrungen in und mit der digitalen Welt auszutauschen.

2. BILDER UND STREET ART IM UNTERRICHT

Bilder begegnen uns überall, unter anderem auf der Straße, auf Social Media Plattformen und in Galerien. Sie sind omnipräsent. Sie eröffnen Zugänge zu kulturellen Diskursen und sollten auch für das kulturelle Lernen genutzt werden: „*Künstlerische Bildvorlagen besitzen jedoch das Potenzial, authentische sprachliche Äußerungen zu motivieren und bieten ferner einen wichtigen Zugang zum kulturellen Lernen.*“ (Lay 2014: 279, Hervorh. i. O.) Im digitalen Raum können sie mit den Lernenden rezipiert bzw. erlebt werden. Bildmaterial wird täglich auf Plattformen wie *Instagram* und *TikTok* konsumiert. Auch für Lernende nehmen Bilder eine wichtige Rolle im Alltag ein und dienen als Kommunikationsmittel:

Die Lebenswelt unserer Lerner, die im digitalen Bildzeitalter aufgewachsen sind (sogenannte *Digital Natives*), wird im Wesentlichen durch die Dominanz von Bildmedien und Bildlichkeit geprägt. Visuelle Bilder nehmen bei der Erschließung der Welt eine zentrale Funktion ein; sie prägen nicht nur unser Leben, sondern auch unser Lernen. (Lay 2018: 81, Hervorh. i. O.)

Gerade deshalb sollten Bilder im Sprachlernprozess stärker einbezogen werden. Sie sollten nicht nur als Begleitmaterial fungieren, sondern ihnen sollte der Raum zugestanden werden, den sie auch in der Welt einnehmen: „Unsere gesamte kulturelle Wirklichkeit ist bildmedial durchformt.“ (Hallet 2010: 27) Als Kommunikationsmittel fordern Bilder Reaktionen und regen zum Austausch an, damit sorgen sie für Motivation, aber auch für Abwechslung und Erleichterung in Verstehensprozessen und können dabei den Lernprozess als visuelles Medium unterstützen:

Die Bedeutung von Bildern ist vielfältig: Sie erleichtern das Verstehen und Erinnern, sie ergänzen, reduzieren oder ersetzen das Gesprochene; sie können Sprachen auch in ihrer Wirkung modifizieren, haben motivierende Funktion und regen zur Verbalisierung an. (Kaunzner 2018: 7)

Bilder ermöglichen es, den Lernprozess abwechslungsreich zu gestalten, indem sie Impulse zur mündlichen und schriftlichen Verbalisierung geben. Zusätzlich werden ästhetische Zugänge geschaffen, die kreative Interpretationsräume initiieren können. Bilder bieten sich für das kreative Arbeiten (bspw. Schreiben) an, da sie in Verbindung mit offenen Aufgabenstellungen den Lernenden eine Vielzahl an Deutungsmöglichkeiten geben:

Bilder legen die Vorstellungstätigkeit der Schreiber/-innen viel weniger fest als sprachliche Vorgaben das tun, und geben doch der Fantasie reichlich Nahrung: Was ist das auf dem Bild, was für eine Geschichte hat er/sie, an welchem Ort spielt sie, was ist vorher passiert, was wird jetzt gleich geschehen? (Abraham/Sowa 2012: 8)

Diese Mehrdeutigkeit bietet sich für das kreative Schreiben an, aber auch für den mündlichen Austausch über Bilder. In diesem Zusammenhang soll hier Street Art thematisiert werden.

3. STREET ART

Street Art ist im Unterricht in Bezug auf kulturelles Lernen interessant, weil Street Art gesellschaftliche Themen aufgreift und sie durch ihre öffentliche Sichtbarkeit einem breiten Publikum zugänglich macht. Viele Street Art Künstler:innen sind zudem auf Social Media aktiv, sodass Bilder nicht nur auf den Straßen zu finden sind, sondern auch auf den Profilen der Künstler:innen und somit einer noch breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. „Die Intention von vielen Street Art Künstler:innen besteht hauptsächlich darin, unmittelbare Reaktionen auf gesellschaftspolitische und kulturelle Situationen zum Ausdruck zu bringen.“ (Bertocchi 2014: 155) Dementsprechend können mithilfe von Street Art gesellschaftliche Themen im Unterricht verhandelt werden. Bei Street Art

handelt es sich um eine künstlerische, visuelle Kultur, die global verbreitet ist und auf die Interaktion mit Passanten im öffentlichen Raum abzielt. [...] *Street Art*-Bilder spielen mit den kulturellen Sehgewohnheiten der Betrachtenden, kombinieren universelle, kulturelle Symbole auf ironische Weise neu und übermitteln darüber provokante, gesellschaftskritische Aussagen. Die ‚Entschlüsselung‘ dieser Aussagen obliegt den Betrachtenden. (Schäfer 2017: 71)

Es gibt unterschiedliche Entschlüsselungsmöglichkeiten zu einem Bild und das kann vielfältige Diskurse zwischen den Lernenden eröffnen, da die Betrachtenden die Bilder individuell und in einem offenen Aufgabenformat lesen. Bilder sind immer Bedeutungsträger, die einen Dekodierungsprozess initiieren: „Nichts ist ‚zufällig im Bild‘, alles ist Bedeutungsträger“ (Abraham 2019: 14). In der digitalen bildmedialen Welt sind das Lesen und Entschlüsseln, das Reagieren und Kommunizieren über und mit Bildern nicht wegzudenken. Wolfgang Hallet nennt diese Fähigkeit *visual literacy*, welche er definiert als „Entwicklung der Fähigkeit, den kommunikativen Gehalt von Bildern zu verstehen und aktiv kommunikativ zu nutzen“ (Hallet 2010: 32). Die kommunikative Nutzung der Bilder lässt sich mithilfe von digitalen Tools und durch die Impulse der Bilder realisieren. Zudem können Bilder Erzählelemente enthalten, die zu Kommunikationsanlässen anregen, indem sie Lernende motivieren, auf das Gesehene zu reagieren und Gestaltungsmöglichkeiten bieten, wie die Fragen nach Raum, Zeit, Figuren und Handlung, die im Bild abgebildet sein können. Auch wenn Renate Bürner-Kotzam die folgenden Überlegungen auf die Arbeit mit Filmen im Unterricht

bezieht, können sie hier Anwendung finden, da Bilder ebenfalls mit Erzählelementen spielen und sich in Aufgabenstellungen rund um das Bild auf sie bezogen werden kann: „grundlegende Erzählelemente wie Raum, Zeit, Figuren, Handlung, Redeweisen gelten sowohl für das filmische als auch für das literarische Erzählen.“ (Bürner-Kotzam 2011: 43) Daran anschließend werden in diesem Beitrag Aufgabenvorschläge formuliert, die sich auch auf den Umgang mit Bildern bzw. Street Art beziehen können. Beispielsweise können Lernende damit spielen, an welchem Ort ein Bild von *innerfields* zu finden ist und wie sich unterschiedliche Verortungen auf die Bedeutung des Bildes auswirken können (Bürner-Kotzam 2011: 43f.). Zudem entsteht bereits durch das Posten auf Social Media eine Mehrdeutigkeit des Ortes oder eine Neuverortung, die im Unterricht Gesprächs- und Diskussionsanlässe bieten kann. Mit den Tools *StoryboardThat* und *Padlet*, welche im nächsten Abschnitt genauer vorgestellt werden, können entsprechende Aufgaben erfolgreich ergänzt werden.

Auch Bürner-Kotzam unterstreicht, wie wichtig es sein kann, dass das Thema der Bilder sich auf die Lebenswelt der Lernenden bezieht und damit das Interesse steigert (vgl. ebd.: 44f.). Unter anderem deshalb eignen sich die Bilder von *innerfields* besonders, da sie sich auf die digitale Lebensrealität von vielen Menschen beziehen und damit auch potenziell auf die Lebensrealität der Lernenden. Bilder zeigen Geschichten der Gesellschaft, die Momentaufnahmen von Situationen aus dem Alltag sein können. Sie können mit bereits Erlebtem und Erinnerungen verknüpft werden und nehmen damit Einfluss auf die individuelle Rezeption eines Bildes. Dadurch sind sie mehrdeutig lesbar. Sie können individuell anders verstanden werden und an unterschiedliche Erfahrungswelten der Rezipierenden anknüpfen: „Bilder jeglicher Art stehen somit in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer Existenz als Abbild, als Repräsentation von etwas in der Welt und ihrer Fähigkeit zur Imagination, zum Hinausweisen über das in der Außenwelt Sichtbare.“ (Chen 2014: 264)

Diese Fähigkeit der Imagination lässt Lernenden Raum für ihre eigenen Deutungsprozesse. Zudem können sie etwas in unserer Welt repräsentieren, das in der Unterrichtsgestaltung fruchtbar genutzt werden kann. Auf diese Repräsentation können die Lernenden eingehen und darüber ins Gespräch mit ihren Mitlernenden kommen: „Ästhetische Lernprozesse können angestoßen werden, indem ein Bild als Auslöser jenes Staunens fungiert, von dem aus eine neue Perspektive auf die Dinge möglich ist und das den Impuls dafür gibt, sich über die Neuentdeckungen auszutauschen.“ (ebd.: 265)

Besonders um diese Impulsfähigkeit der Bilder von *innerfields*, die Erzählprozesse anregen können, und um ihre Verknüpfung mit digitalen Tools soll es hier gehen.

4. DIGITALE TOOLS

Nachfolgend werden zwei Tools vorgestellt, die für den Unterricht produktiv genutzt werden können. Das erste Tool *Padlet* kann genutzt werden, um Interaktionen zu fördern und um beispielsweise Bilder und Aufgaben zu posten. Das zweite Tool *StoryboardThat* kann genutzt werden, um Unterrichtsmaterial zu erstellen und noch kreativer zu gestalten, indem Lernende Comics selbst entwerfen.

4.1 *Padlet*

Tools, wie zum Beispiel *Padlet*, ähneln der Social Media Kommunikation, sodass Lernende direkt miteinander kommunizieren und Beiträge kommentieren, *liken* und auf Bilder antworten können. Dabei können sie ihren Austausch wie auf Social Media Kanälen frei gestalten. Es entsteht ein neuer deterritorialer Raum, indem kreativ kommuniziert werden kann. Die Plattform kann besonders bei zurückhaltenden oder weniger motivierten Lernenden Interesse wecken und ihnen helfen, aktiv zu werden sowie im digitalen Raum zu agieren. Auf der Plattform kann auch anonym gehandelt werden, sodass eine freiere Lernumgebung entstehen kann. Im Unterricht können daran anknüpfend Gespräche über die Bilder und Kommentare entstehen, ohne dass die Person, die den Kommentar verfasst hat, bekannt sein muss. Bei *Padlet* können unterschiedliche Formate ausgewählt werden, es kann mit einer *Padlet* Wand gearbeitet werden, auf der die Teilnehmenden unter einzelnen Beiträgen eigene Beiträge posten können. Es kann sogar eine Weltkarte gewählt werden, auf der Markierungen vorgenommen und Beiträge dazu gepostet werden können. Adressen können wie bei einer *map-Funktion* gesucht werden.

4.2 *StoryboardThat*

Bei *StoryboardThat* können die Lernenden aus vielen verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten wählen. Diversität kann mit diesem Tool dargestellt werden, da beispielsweise das Erscheinungsbild der abgebildeten Menschen individuell gestaltet werden kann. Dies betrifft unter anderem die Hautfarbe, Körperhaltung, abgebildete Emotion der Person und vieles mehr. Lernende können mit diesem Tool kreative Comic-Dialoge gestalten. Die kostenlose Version kann aktuell genutzt werden, um kurze Comics zu gestalten und mit der *Screenshot-Funktion* festzuhalten.

Das folgende Beispiel ist 2021 im Rahmen eines Workshops zum Thema digitale Tools und kulturelles Lernen mit Studierenden im Master „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin entstanden. Dabei nimmt das Comic Bezug auf die Coronazeit. Die Aufgabenstellung lautete wie folgt: *Stellt euch vor, ihr seht eine Person nach der Coronapandemie seit langem wieder, z. B. Freund_innen. Wo seid ihr? Was macht ihr? Was ist euer erster kurzer Dialog?*



Abbildung 1: Workshopergebnis von DaF-Masterstudierenden 2021

Auch das Tool *StoryboardThat* gibt den Lernenden Gestaltungsfreiraum und lässt sie kurze Geschichten, wie im oben gezeigten Beispiel, erzählen.

5. DIE BILDER VON *INNERFIELDS*

innerfields ist ein Berliner Künstler:innen Kollektiv, dass global aktiv ist und unter anderem durch seine großen Wandmalereien auf sich aufmerksam macht. Die Werke von *innerfields* sind international vertreten, z. B. in Los Angeles, Kyjiw, Tbilissi, Chadera.¹ Jacob Bardou, der zusammen mit Holger Weißflog und Veit Tempich 2008 das Kollektiv *innerfields* gegründet hat, äußert sich bei einem Interview mit der Deutschen Welle zur Motivation des Künstler:innen Kollektivs wie folgt: „Wir wollen einfach nur ein paar Stolpersteine in den Weg legen. Den Menschen zum Stolpern bringen, mit dem Kopf zum Stolpern bringen.“ (DW 2019: 4:04–4:11 min) Diese Stolpersteine regen besonders zu einer Reaktion auf die Werke an, indem Lernende dazu aufgefordert werden, auf das Geschehene zu reagieren und zu interagieren. Ein Beispiel dazu wird in einem späteren Kapitel folgen. Die Bilder von *innerfields*, die hier gezeigt werden, sind teilweise *murals*, also große Wandmalereien, die im öffentlichen Raum sichtbar sind. Die Abbilder dieser *murals* sind beispielsweise auf der Website von *innerfields* und auf ihren Social Media Kanälen veröffentlicht. Sowohl auf ihrem Instagramkanal als auch auf anderen Kanälen, wie beispielsweise Facebook, werden Entstehungsprozesse von *murals* sowie von anderen Werken des Kollektivs gezeigt und damit Teilhabe an diesen Prozessen ermöglicht. Die Bilder von *innerfields* können auf den Social Media Kanälen des Kollektivs, vereinzelt in Ausstellungen und auf der Straße erkundet werden. Spannend an der Arbeit mit ihren Bildern ist der kritische Blick, den sie auf die Kommunikation und die Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt in einer digitalen Welt werfen: „Dominierendes Thema in ihrer Arbeit ist die Diskrepanz zwischen

¹ Bilder zu den Projekten sind auf der *innerfields* Website zu finden (*innerfields*: Projects o. J.).

dem Menschen als Teil der Natur, und gleichzeitig die Entfernung von derselbigen in unserer technisierten, künstlich erschaffenen Welt. [...] innerfields [sind] rund um den Globus aktiv.“ (*innerfields* o. J.)

Ein wichtiger Vorteil für den Fremdsprachenunterricht ist, dass die Werke von *innerfields* bereits auf Anfängerniveau eingesetzt werden können:

Street-Art-Werke eignen sich für alle Niveaustufen. Die bereits erworbene Sprachkompetenz spielt eine untergeordnete Rolle. Alle Schülerinnen und Schüler können auf ein Kunstwerk reagieren, da keine sprachliche Verständnisbarriere existiert. Da die Bilder provokativ und manchmal ironisch sind, fühlen sich die Lernenden angespornt, auf das Bild zu reagieren und ihm gegenüber Stellung zu beziehen. (Bertocchi 2014: 156)

Dieser Ansporn kann produktiv für den Unterricht genutzt werden, indem Bilder Themen zeigen können, die polarisieren und Gespräche zum Umgang mit Digitalisierung eröffnen.

5.1 Die Bilder von *innerfields* im Unterricht

„Wenn die Bildvorlage wohlüberlegt gewählt ist, spricht sie die Lernenden an; sie ist ihnen zugänglich und begreifbar, weil sie ihre Lebenswelt berührt.“ (Lay 2014: 281)

Um die Lernenden in ihrer digitalen Lebenswelt abzuholen, können digitale *Tools* verstärkt und vielseitiger im Unterricht genutzt werden, sei es im Präsenz- oder im Online-Unterricht. Die Bilder werden mithilfe der digitalen *Tools* in ein Social Media Umfeld gesetzt, mit dem viele Lernende vertraut sind. Im Unterricht können verschiedene Bilder von *innerfields* beispielsweise auf der Plattform *Padlet* hochgeladen und die Lernenden aufgefordert werden, ihre Gedanken frei zu einem Bild mithilfe der Kommentarfunktion zu äußern und anschließend auf die Beiträge der Mitlernenden zu reagieren. Im Anschluss kann sich im Plenum über die unterschiedlichen Kommentare ausgetauscht und gefragt werden, ob es bei den Bildern ein Oberthema gibt und was dieses Thema sein kann. Die Lehrperson kann die Auswahl der Bilder selbst treffen, als Inspiration kann hier die Internetseite von *innerfields* dienen (*innerfields* o. J.). Mit fortgeschrittenen Gruppen kann auch ein Video der Deutschen Welle angeschaut werden, in dem das Künstler:innen Kollektiv vorgestellt wird (DW 2019). Die Lernenden können so Informationen zum Künstler:innen Kollektiv sammeln und sich auch selbst auf die Suche nach weiteren Informationen begeben. Dazu kann auf Social Media Kanälen, der Homepage von *innerfields* und in Artikeln sowie Beiträgen zu dem Künstler:innen Kollektiv recherchiert werden.

Die Bildreihe *Blind Spot* ist in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben, da die alltägliche Nutzung von digitalen Geräten in den Fokus genommen

wird und gesehen werden kann, wie die Menschen in den Bildern bspw. Smartphones oder Tablets große Aufmerksamkeit schenken und womöglich diese ihrer Außenwelt vorziehen. Weiterführende Eindrücke sind auf der Internetseite des Kollektivs zu finden (*innerfields: Blind Spot* o. J.).

Wenn sich Kunstwerke an die Interessen und Lebenswelten von Lernenden anschließen lassen, wenn sie diese zur Anteilnahme, zum Widerspruch, zur Auseinandersetzung anregen, dann steht dahinter auch eine Einladung zum emotionalen, imaginativen, ganzheitlichen, subjektiv bedeutsamen und entdeckenden Lernen – von Kultur/en und Sprache/n. (Badstübner-Kizik/Lay 2019: 3)

Mit den Bildern von *innerfields* kann entdeckendes, sprachliches und kulturelles Lernen initiiert werden. *innerfields* nutzt sowohl den öffentlichen Raum, etwa durch *murals* oder auf Social Media, als auch Galerien, um Menschen zu erreichen. Im Folgenden werden die Bilder von *innerfields* in den digitalen Raum gebracht und dadurch den Lernenden mithilfe von digitalen Tools zur Verfügung gestellt.

6. BEISPIELE AUS DEM UNTERRICHT

Ein Beispiel für ein Bild aus der Reihe *Blind Spot*, welches eine Alltagssituation darstellt, ist *Dinner for one*.² Zwei Personen essen gemeinsam. Sie sind vermutlich in einem Restaurant. Eine Person sieht auf ein Smartphone. Die Lernenden können zunächst äußern, ob sie ähnliche Situationen bereits erlebt haben und sich darüber verständigen. Eine Möglichkeit ist, wie oben bereits angemerkt, dass die Lernenden sich bspw. über *Padlet* über die Situation austauschen.

Im Folgenden wird ein Unterrichtsbeispiel aus einem B2 Kurs (2020) der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul gezeigt. An dem Online-Kurs nahmen 24 Studierende teil, die sich auf die interne Stufenprüfung vorbereiteten und auf das Bestehen der TestDaF-Prüfung hinarbeiteten. Ziel des Sprachprogramms der TDU ist es, innerhalb von 36 Wochen mithilfe der TestDaF-Prüfung das C1 Niveau zu erreichen, um ein deutschsprachiges Studium an der TDU aufnehmen zu können.

Die Lernenden konnten auf das Bild mit der Impulsfrage „Warum ist das ein *Dinner for one*?“ reagieren und Begründungen formulieren. Dadurch wurde die Fähigkeit zu argumentieren als Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung trainiert. Hierbei wurde das Tool *Padlet* genutzt, um den Lernprozess kreativ zu gestalten und die Lernenden mithilfe der genannten Aufgabenstellung zu motivieren.

² Der Titel des Bildes ist auf der Facebookseite des Kollektivs 2019 veröffentlicht worden (*innerfields: Dinner for one-2* 2019) und das Werk ist auch auf der Internetseite des Kollektivs zu finden (*innerfields: Dinner for one-1* o. J.).

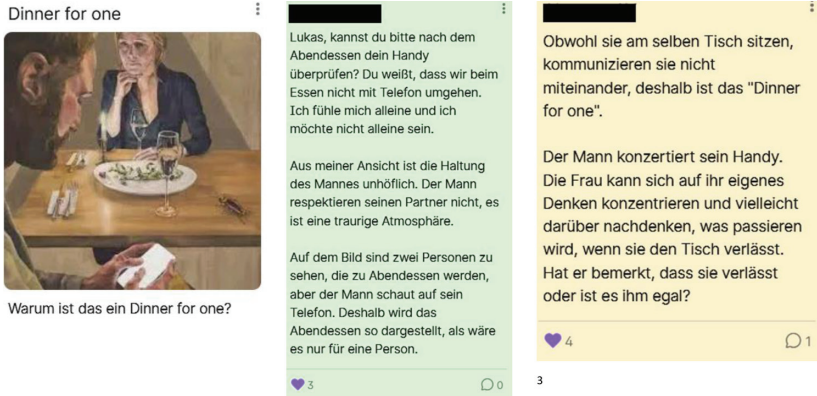


Abbildung 2: Unterrichtsergebnisse zu *Dinner for one*³

Eine andere Möglichkeit ist, dass die Hälfte der Gruppe die Gedanken der Person mit dem Smartphone und die andere Hälfte die Gedanken der Person ohne Smartphone aufschreibt. Auch das folgende Beispiel ist mit dem Tool *Padlet* in dem Kurs entstanden:

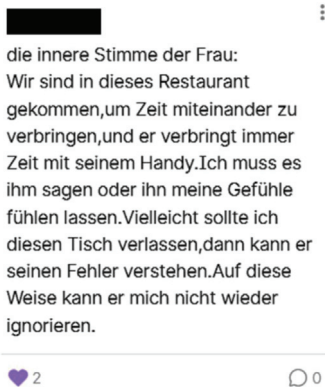


Abbildung 3: Unterrichtsergebnis zu *Dinner for one*

Anschließend tauschen sich immer zwei Personen mit jeweils unterschiedlichen Rollen darüber aus und können über ähnliche eigene Erfahrungen sprechen. Themen wie

- Warum ist es ein *Dinner for one*?
- Wann nutzt du dein Smartphone?

³ Die schwarzen Balken dienen zur Anonymisierung der Namen der Studierenden. Die Texte der Studierenden wurden nicht direkt im Padlet Post korrigiert, sondern gemeinsam mündlich.

- Nutzt du es, wenn andere Menschen dabei sind?
- Wann findest du es unhöflich, ein Smartphone zu benutzen?

können dabei eine Rolle spielen. Dazu können die Lernenden einen kurzen Comic-Dialog mit dem Tool *StoryboardThat*⁴ gestalten, indem sie ähnliche Situationen beispielsweise mit einem Smartphone darstellen können. Sie könnten auch überlegen, wie die Situation in dem Bild von *innerfields* sich entwickeln könnte. Dabei können Dialoge, Monologe oder Szenen ohne oder mit Sprache entstehen. Diese Möglichkeiten haben sich als fruchtbar und animierend für das Unterrichtsgeschehen erwiesen.

In einem weiteren *Padlet* sind zu mehreren Bildern von *innerfields* verschiedene Kommentare von Lernenden entstanden. Das Thema Digitalisierung kann in den Abschlussprüfungen vorkommen, sodass das Thema mit den Bildern eine Einführung bieten und Lernenden eine Inspiration geben sollte, sich mit dem Thema und den eigenen Erfahrungen dazu zu beschäftigen. Sie sollten aufschreiben, was ihnen zu einem Bild einfällt und einen kurzen Beitrag verfassen, der dann auch von anderen Mitlernenden kommentiert werden konnte. Ein Beispiel ist das Folgende:



Wir können Technologie nicht vermeiden. In unserem ganzen Leben nehmen wir unseres Handy mit, deswegen hat unsere Kommunikation im Laufe der Zeit kontinuierlich mit anderen abgenommen. Es wäre unsere Wunsch, dass wir unsere Kinder vermitteln sollten weniger mit Handy anzuwenden.

Da stimme ich dir voll zu!

Ich verstehe aus dem Bild, dass das Handy uns gefangen hält. Mit der fortschreitenden Technologie sind wir uns alle gleich. Wir werden abhängig vom Telefon. Wir sehen in sozialen Medien anders aus als unsere wahre Persönlichkeit. Technologie sollte natürlich in unserem Leben sein, aber wir müssen lernen, nicht davon abhängig zu sein.

Abbildung 4: Unterrichtsergebnisse zu *Cell Phone*⁵

⁴ Die Webseite von *StoryboardThat* befindet sich im Literaturverzeichnis (*StoryboardThat* o. J.).

⁵ (*innerfields: Cell phone* o. J.).

Die Lernenden gehen auf die Beiträge der anderen Studierenden ein und auch Lehrende haben die Möglichkeit sich einzubringen. Die Beiträge sind zum Teil sehr differenziert und direkte Interaktionen mit vorangegangenen Beiträgen sind erkennbar. Es gibt bei *Padlet* die Funktionen *liken* oder *bewerten*, die aktiviert oder deaktiviert werden können und es können auch *memes* und *GIFs* gepostet werden. „Padlet ensured a highly interactive learning environment, in which students were able to create content, engage with material and participate in critical discussions, both synchronously and asynchronously.“ (Ali 2021: 3) Die genannte Interaktionsmöglichkeit im Digitalen bereichert den Lernraum und animiert Lernende kreativ zu handeln.

7. INNERFIELDS MITHILFE EINER PADLET KARTE ENTDECKEN

Auf einer *Padlet* Karte können die Orte, an denen *innerfields* Bilder auf der Straße zu finden sind, von der Lehrperson oder den Lernenden markiert werden. Es können dazu Bilder, welche sich an den ausgewählten Orten befinden, hochgeladen werden und die Teilnehmenden können diese kommentieren und sich darüber austauschen.⁶

Ein Beispiel für ein *mural* von *innerfields* ist das Werk *Sympathy*, das hier in einer *Padlet* Karte dargestellt ist.

Im Rahmen des Wissenschaftsjahres 2019 zur Künstlichen Intelligenz entstand am Standort des Neurozentrums der Uniklinik Freiburg das Werk *Sympathy*.⁷ Das *mural* lässt jedoch auch eine von Wissenschaft und Forschung unabhängige Lesart zu. Eine Mehrdeutigkeit entsteht hier durch die Rezeption der Betrachtenden und dadurch, dass die *murals* ortsabhängig in Präsenz, auf einer digitalen Karte oder völlig ortsunabhängig gezeigt werden können. Mehrdeutigkeit lässt sich in den Bildern von *innerfields* auf mehreren Ebenen

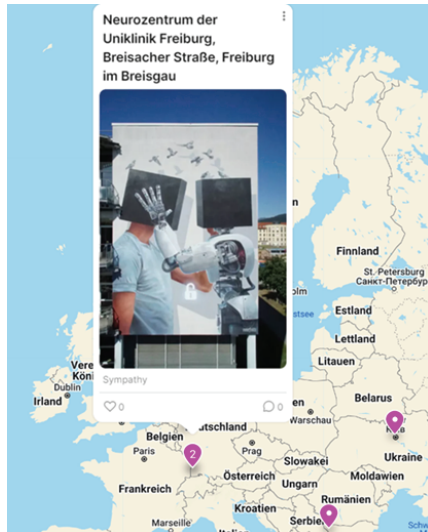


Abbildung 5: *Sympathy*

⁶ Ein Padlet Beispiel kann unter dem folgenden Link eingesehen werden (innerfields: Padlet Karte 2022–2023).

⁷ (innerfields: Sympathy 2019).

finden. Unter anderem durch ihre Lokation referieren sie auf etwas – den Ort, den das Kollektiv bewusst ausgewählt hat. Ein Ort hat eine Beziehung zum Werk, die sehr vielfältig sein kann. Von den Rezipierenden kann dieser Ort unterschiedlich gelesen werden und es entsteht eine multiple Perspektive durch die Wahrnehmenden auf das Werk.

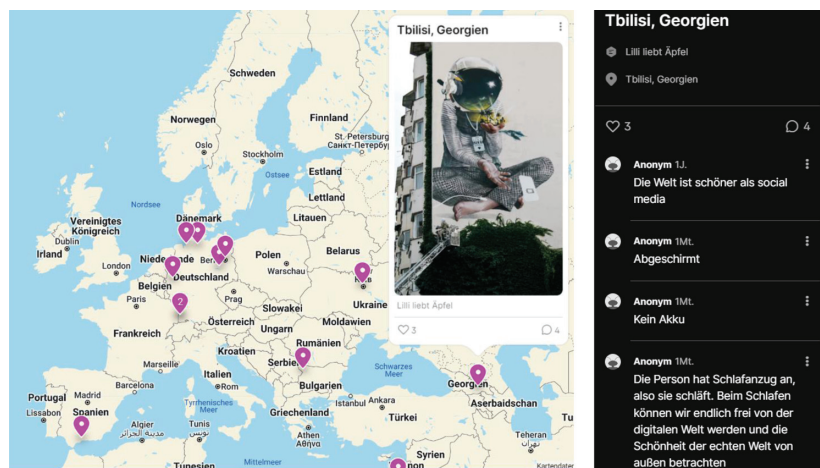


Abbildung 6: Workshopergebnisse zu *Lilli liebt Äpfel*

Die *Padlet* Karte in den Abbildungen 5 und 6 ist innerhalb von Workshops zum Thema digitale Tools und kulturelles Lernen 2022 und 2023 im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin entstanden. Die Workshops wurden für Studierende konzipiert und in den genannten Jahren jeweils als Einzelveranstaltung durchgeführt. Teilnehmende konnten sich ein Bild aussuchen und einen Kommentar dazu schreiben, zudem konnten sie die *Like*-Funktion verwenden und andere Beiträge kommentieren. Das *Padlet* kann sich nicht nur auf Bilder von *innerfields* in Deutschland beziehen, sondern auch auf einige ihrer Street Art Werke weltweit. Die Karte bietet dabei eine gute Orientierung und schafft eine offene Plattform für die Lernenden. Zum Beispiel wäre es für einen Kurs in Berlin auch möglich, eine *Padlet* Karte mit den Werken von *innerfields* in Berlin zu erstellen und anschließend Exkursionen zur Street Art des Kollektivs zu unternehmen. Dadurch entsteht ein interaktives Kennenlernen des Kollektivs und der Stadt mit ihren Werken. Um umfassend mit dem Tool *Padlet* agieren zu können sind Lese- und Schreibkompetenzen notwendig, um an der digitalen Welt teilhaben zu können (vgl. Hille 2020: 124f.). Entsprechende Fähigkeiten können durch diese Aufgabentypen geübt und gefestigt werden. Dabei kann das Vertrauen der Lernenden in ihre fremdsprachliche Kompetenz im digitalen Raum gestärkt werden.

8. PRÄBILDER UND TRANSFORMATIONSBILDER VON *INNERFIELDS* IM UNTERRICHT

innerfields ist für Lernende und Lehrpersonen meines Erachtens von Interesse, weil sich die Werke unter anderem mit dem Thema Zusammenleben in der digitalisierten Welt beschäftigen:

Die fortschreitende Digitalisierung unseres Alltags verändert unsere Begriffe und Vorstellungen von Wirklichkeit, von Kommunikation, von industrieller Produktion, von Finanzwirtschaft, künstlerischer Produktion, Information, Wissen und Bildung in hohem Maße. (Hille 2020: 115)

Diese veränderten Begriffe können im Unterrichtsraum diskutiert und verhandelt werden. Dabei schlägt der Vergleich des Bildes *Der Wanderer über dem Nebelmeer* von Caspar David Friedrich und der neuen Kreation *Der Wanderer 4.0*⁸ von *innerfields* eine Brücke zwischen einer Welt ohne Smartphone und einer Welt mit. Die Veränderungen in der Welt durch Digitalisierung lassen sich daran diskutieren. Wie nehmen wir unsere Umwelt durch ein Smartphone wahr? Wie verändert sich unser Blick? Was könnte der Wanderer in dem Bild von Caspar David Friedrich denken, was könnte er in dem Bild von *innerfields* denken? Wie hat sich unsere Umwelt verändert? Es bietet sich eine Reise durch die Zeit an, bei der sich die Lernenden auch mit den Entstehungskontexten beider Bilder beschäftigen können. Im Folgenden wird ein erster didaktischer Schritt gezeigt:



Abbildung 7: *Der Wanderer 4.0* in Köln-Kalk von *innerfields* (2019)⁹

⁸ Der Wanderer 4.0 von *innerfields* ist in Köln-Kalk in Kooperation mit Walls of Vision und unter Mitgestaltung der Schüler:innen der Kaiserin-Theophanu-Schule 2019 entstanden (WALLS OF VISION o. J.).

⁹ Abgebildet ist das Fotomaterial von dem Projekt Walls of Vision, welches mir von der Dr. Hans Riegel-Stiftung zur Nutzung bereitgestellt wurde.

In dem Beispiel *Der Wanderer 4.0* wechselt das Präbild seine Umgebung und die Zeit. Es entsteht mit der Änderung der Landschaft und dem Hinzufügen des Smartphones ein anderer Kontext: „Denn Bilder sind kontextsensibel, sie ‚migrieren‘, wechseln ihre Umgebung.“ (Wittstruck 2018: 21) Am Umgebungswechsel faszinieren die neuen Bedeutungen und Bezüge, die im Hinblick auf unsere Gesellschaft entstehen. Wieso das Bild verändert wird, bietet sich als Thema für den Unterricht an, da den Lernenden so nicht nur das berühmte Bild der Romantik nahegebracht wird, sondern sie darüber hinaus auch ihre eigenen Wahrnehmungen vergleichen und die Veränderungen über die Zeit vom Ursprungsbild in ihre eigene Lebenswelt thematisieren können. *innerfields* transformiert das berühmte Kunstwerk *Der Wanderer über dem Nebelmeer* in unsere heutige Zeit und interpretiert es neu. Was ändert die Umdeutung von *innerfields*? Wie wird das Bild in unsere Zeit transformiert? Lernende könnten Vergangenheits- und Zukunftsversionen vom Wanderer entwickeln und sich damit auf eine Zeitreise begeben. In einem Beitrag zum multimodalen Lehren und Lernen mit Sprach-Bild-Kombinationen heißt es: „Vor allem werden Lerner/innen kaum einmal zur Beachtung des Kontextes, in dem Bilder einst standen oder in den sie aus pädagogischen Gründen neu gestellt worden sind, aufgefordert.“ (Wittstruck 2018: 14) Doch genau das kann über das genannte Bild passieren. Wenn *Der Wanderer 4.0* von *innerfields* unsere heutige Zeit darstellt, was geschah dann zwischen dem Originalbild und dem *Wanderer 4.0*? Mithilfe dieser Werke kann das Interesse für das berühmte Kunstwerk von Caspar David Friedrich gesteigert und dem Bild eine neue Aktualität gegeben werden. Denn: „Es fehlen Aufgaben, die wirklich für die Bilder interessieren lassen, die Schülerinnen und Schüler animieren, sich mit ihrer Materialität, ihrer Ikonographie oder auch mit dem Kontext, in dem sie stehen oder ursprünglich standen, zu befassen.“ (Wittstruck 2018: 18)

9. SCHLUSSBEMERKUNG

„Wir müssen intellektuelle Nomaden werden,
immer unterwegs, immer lernbegierig...“
(Elif Şafak 2020: 19f.)

Bilder bieten die Chance, eine neue Erlebniswelt für die Lernenden zu eröffnen, in der sie durch offene und kreative Aufgaben möglichst wenig eingeschränkt werden. So kann eine intensive Auseinandersetzung mit den Bildern stattfinden und die Lernenden können ihre bisherigen Sprachkenntnisse ungehemmt einbringen. Im Nachgang können Texte korrigiert werden, aber zunächst soll es darum gehen, so wenig wie möglich in das kreative Handeln der Lernenden einzugreifen. Zudem darf aber nicht vergessen werden, dass nicht alle Lernenden

Social Media affin sind und/oder einen Zugang zum Internet oder einem mobilen Endgerät haben.

Street Art Werke sind einer breiten Öffentlichkeit zugänglich. Die Bilder des Künstler:innen Kollektivs *innerfields* können sehr innovativ und motivierend in den DaF/DaZ-Unterricht eingebracht werden, die Kreativität der Lernenden steigern und so zum kulturellen und sprachlichen Lernen animieren. Der bisherige Einsatz der Werke von *innerfields* im Unterricht hat gezeigt, dass die Lernenden sich sehr motiviert, aufgeschlossen und am Austausch mit ihren Mitlernenden interessiert eingebracht haben. Die Bilder von *innerfields* eröffnen Diskurse u. a. über die Digitalisierung und das kommunikative Miteinander. Digitale Tools wie *StoryboardThat* und *Padlet* sind wertvoll für den Unterricht, sie tragen zu einem abwechslungsreichen Unterrichtsgeschehen und zur Lernmotivation bei. Für Lehrkräfte ist es von großem Vorteil, sich mit digitalen Tools zu beschäftigen, da sie so einen lebensnahen, modernen und abwechslungsreichen Lernraum schaffen und ihn interaktiv mit den Lernenden gemeinsam gestalten.

LITERATUR

- Abraham, Ulf / Sowa, Hubert (2012): Bilder lesen und Texte sehen: Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In: Praxis Deutsch, 39 (232), S. 4–19.
- Abraham, Ulf (2019): There's more than one Atlanta. Fotografische und filmische Bilder im medienreflexiven Sprachunterricht und Bildgespräche im sprachbewussten Medienunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht, 2 (24), S. 13–25. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3194/> [18.05.2024].
- Ali, Ameera (2021): Using Padlet as a pedagogical tool. In: Journal of Learning Development in Higher Education. Special Issue 22: Compendium of Innovative Practice, S. 1–5.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Lay, Tristan (2019): Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht: Einführung in das Themenheft. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht, 2 (24), S. 1–11. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3193/> [14.04.2024].
- Bertocchi, Miriam (2014): Graffiti und Street Art im DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag, S. 153–172.
- Bürner-Kotzam, Renate (2011): Literarisches und kinematographisches Erzählen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 44, S. 41–46.

- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, S. 261–277.
- DW (2019): „innerfields“ – Kunst an der Fassade. <https://www.dw.com/de/innerfields-kunst-an-der-fassade/av-49700643> [28.02.2024].
- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 26–54.
- Hille, Almut (2020): Digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht. 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. 114–131.
- Hochstadt, Christiane (2020): Narratives Beschreiben in einer Didaktik des literarischen und alltäglichen Erzählens in mehrsprachigen Klassen. In: Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive. München: iudicium, S. 62–78.
- innerfields* (o. J.): <https://www.innerfields.de/> [28.02.2024].
- innerfields: Blind Spot* (o. J.): <https://www.innerfields.de/projects/fine-art/leinwaende/> [28.02.2024].
- innerfields: Cell phone* (o. J.): <https://www.innerfields.de/projects/street-art/cell-phone-berlin/> [28.02.2024].
- innerfields: Dinner for one-1* (o. J.): <https://www.innerfields.de/projects/fine-art/leinwaende/#gallery-0-4> [28.02.2024].
- innerfields: Dinner for one-2* (2019): https://m.facebook.com/innerfields/photos/a.468231559888502/2829383147106653/?type=3&__tn__=-R [28.02.2024].
- innerfields: Padlet Karte* (2022–2023): Erstellt von Lena Uca. <https://padlet.com/seitzl3/3lwzyf6q1kwjeb5> [28.02.2024].
- innerfields: Projects* (o. J.): <https://www.innerfields.de/projects/street-art/> [28.02.2024].
- innerfields: Sympathy* (2019): <https://www.innerfields.de/projects/street-art/sympathy-freiburg/> [28.02.2024].
- Kaunzner, Ulrike A. (2018): Einführung. In: Reeg, Ulrike / Ehrhardt, Claus / Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.): Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht. Münster, New York: Waxmann, S. 7–9.
- Lay, Tristan (2018): Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung. The potential of film aesthetics for visual cultural education. In: Info DaF 45, 1, S. 80–96.

- Lay, Tristan (2014): Kunstbilder im DaF-/DaZ-Unterricht – Die Porträts des Malers Gerhard Richter und seiner Kinder Betty, Ella und Moritz. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, S. 279–292.
- Schäfer, Larena (2017): Förderung kultureller-visueller Kompetenzen mit Street Art im Englischunterricht. In: Doff, Sabine / Komoss, Regine (Hrsg.): Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer, S. 69–74.
- StoryboardThat* (o. J.): <https://www.storyboardthat.com/de/storyboard-sch%c3%b6pfer> [28.02.2024].
- Şafak, Elif (2021): Hört einander zu! Zürich, Berlin: Kein & Aber.
- WALLS OF VISION (o. J.): Der Wanderer 4.0. <https://www.wallsofvision.de/bisherige-werke/der-wanderer> [28.02.2024].
- Wittstruck, Wilfried (2018): Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In: Reeg, Ulrike / Ehrhardt, Claus / Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.): Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht. Münster, New York: Waxmann, S. 11–40.

KARAOKE UND SONGTEXTMODIFIKATIONEN ALS PRODUKTIV-MEHRDEUTIGE TEXTSORTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1. EINLEITUNG

1.1 *Karaoke im Fremdsprachenunterricht*

Musik wird zum aktuellen Zeitpunkt vielfältig rezeptiv im Fremdsprachenunterricht genutzt (z. B. das Hören von Songs). Musik im Fremdsprachenunterricht produktiv einzusetzen, ist hingegen schon etwas seltener (z. B. das Schreiben neuer Strophen). Dass jedoch Karaoke im Unterricht häufig Anwendung findet oder als Forschungsthema untersucht wird, lässt sich sicher nicht behaupten. Diese Methode ist daher Neuland, das für einige Lernende Zuträgliches beim Fremdsprachenerwerb verspricht.

Das Wort „Karaoke“ kommt aus dem Japanischen und setzt sich aus den Bestandteilen 空 („kara“ für leer) und der Abkürzung オケ („oke“ für „Orchester“) zusammen. Es beschreibt das Singen von Liedtexten zu einem instrumentalen *Playback* (*Backing Track*) eines Stücks, meist eines populären Schlagers. In den 1970er Jahren entstand Karaoke zunächst als abendlicher Zeitvertreib in japanischen Bars. Von Japan aus verbreitete sich dieses Konzept weltweit.

Die Suche nach Forschungsliteratur zum Einsatz von Karaoke im Fremdsprachenunterricht ergab zwar einen kuriosen Treffer aus Japan: die didaktisierte Liedsammlung von Fanki/Furukawa (2000) zum (Selbst-)Lernen von Chinesisch anhand verschiedener chinesischer Karaoke-Hits. In Bezug auf systematische Forschungsansätze fanden sich bei der Recherche allerdings keine Ergebnisse. Informativ hingegen sind Ansätze, die allgemein den Einsatz von Musik beforschen und die sich in der Anwendung auch auf Karaoke transferieren lassen (vgl. zum Einsatz von Musik im Unterricht z. B. Badstübner-Kizik 2007, Falkenhagen/Volkmann 2019, Perner 2017).

Für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht erscheint uns Karaoke durch die Verbindung von Sprache und Musik besonders prädestiniert. Dies bedarf aber womöglich einer besonderen Begründung. Hier sollen zunächst zwei Argumente genannt werden.

- 1) Im Sinne einer kritischen Musiktheorie stellt Karaoke eine langlebige europäisch-westliche musiktheoretische Unterteilung in E- und U-Musik infrage (vgl. dazu etwa Ewell 2020). Andere Musiktraditionen werden der westlichen als ebenbürtig anerkannt und so Karaoke als musikalische Ausdrucksform legitimiert.
- 2) Der Umgang mit Karaoke im Fremdsprachenunterricht geht von einem ästhetischen und ganzheitlichen Lernen aus, das Lernende „mit allen ihren kognitiven, emotionalen, sozialen und expressiven Möglichkeiten“ (Legutke 2010: 117) anspricht und fördert. Der Liedtext wird dabei nicht nur pragmatisch rezipiert, sondern zugleich zweckfrei-ästhetisch in Bezug zur Musik gesetzt. Außerdem wird die poetische Funktion von Sprache in den Vordergrund gestellt, womit Sprache um der Sprache willen im Sinne Roman Jakobsons (2007: 163) betrachtet wird. Darüber hinaus werden durch die produktive Beschäftigung mit den Liedtexten zwangsläufig Grammatik, Wortschatz und Aussprache der Fremdsprache analysiert, reflektiert und angeeignet.

In diesem Sinne ergeben sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten von Karaoke im Unterricht, die in den folgenden Kapiteln näher ausgeführt werden sollen. Hier soll eine kurze Erläuterung unseres Verständnisses von Karaoke im Fremdsprachenunterricht genügen:

Karaoke verstehen wir als Aktivität mit einem festgelegten *Backing Track*, der schon in einem ersten Schritt mit Lernenden gemeinsam ausgewählt werden kann. Mit vorgegebenen Texten können dann Aussprache, Prosodie, Rhythmus usw. dazu geübt werden. Rezeptiv können Liedtexte eingesetzt werden, etwa um Leseverständnis zu trainieren und Strukturen zu analysieren, aber auch um Sprechansätze zu schaffen und zu Diskussionen anzuregen. Die Modifikation von Songtexten und das Verfassen komplett eigener Liedtexte trainieren kreative Kompetenzen. Setzt man als Ziel, am Kurs- oder Semesterende eine Abschlussvorführung der erarbeiteten Karaoke-Stücke, evtl. sogar vor externem Publikum, durchzuführen, erhöht das die Motivation der Lernenden und fördert eine Reihe von sprachlichen und außersprachlichen Fähigkeiten. Besonders für das Trainieren des Hörverständnisses ist auch der Aspekt der Mehrdeutigkeit von Bedeutung, der zunächst näher betrachtet werden soll. Schließlich gibt es noch einen weiteren, die Motivation betreffenden Aspekt: Mit Karaoke lassen sich Motivation und Emotion auf der Basis einer Didaktik des ästhetischen Lernens im Setting des Fremdsprachenunterrichts ganz im Sinne des folgenden Zitats verbinden: „If classroom emotions were music, teachers would be conductors and learners would be members of the orchestra“ (Dewaele 2020: 8).

1.2 Karaoke und Mehrdeutigkeit

Karaoke bietet in Bezug auf Mehrdeutigkeit reichhaltige Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Werden Verhörer, Versprecher, Missverständnisse und andere Ambiguitäten nicht als Fehler gewertet, können Mehrdeutigkeiten kreativ eingesetzt werden. Wie im Abschnitt „Oberflächenübersetzungen und Mehrdeutigkeiten“ diskutiert wird, bieten Oberflächenübersetzungen – Übertragungen von Texten in der L2 unter Aspekten der Homophonie in die L1 oder umgekehrt – und das Verfassen eigener, solche Übertragungen aufbauender Liedtexte didaktisch sinnvolle Ansätze zum Umgang mit Mehrdeutigkeit für das Karaoke.

Anhand eines Beispieltextes, der zu einem *Backing Track* als *Playback* im Rahmen eines Seminars von Studierenden verfasst wurde, zeigen wir Ergebnisse dieses didaktischen Ansatzes aus der Unterrichtspraxis. Abweichungen von der sprachlichen Norm in vielerlei Hinsicht (grammatisch, semantisch, orthographisch, morphologisch etc.) können dabei im Sinne der erwähnten „Mehrdeutigkeit statt Fehlerhaftigkeit“ kreative Ergebnisse fördern, die neue Bedeutungen erschaffen.

2. LITERARIZITÄT UND PERFORMATIVITÄT

2.1 *Literarizität und Performativität als Leitkonzepte des Fremdsprachenunterrichts*

Bei der hier vorgestellten Beschäftigung mit Musiktexten im Zusammenhang von Mehrdeutigkeit werden zwei Leitkonzepte wirksam, die im Folgenden kurz erläutert werden. Musiktexte haben lyriktypische Eigenschaften (z.B. Vers, Reim, Metaphern, Wiederholungen, Assonanzen usw.) und entsprechen durch diese Sprachverwendung dem Konzept der Literarizität, das Dobstadt/Riedner in einer Reihe von Veröffentlichungen beschrieben haben. Demzufolge wird Sprache nicht allein um ihrer Verweisfunktion willen mit eindeutiger Zuordnung von Signifiant zu Signifié verwendet. Sprache ist mehr als allein ihre Verwendung. Ebenso beachtet werden müssen Aspekte „wie Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen“ (Dobstadt/Riedner 2015: 39).

Zugleich berufen sich Dobstadt/Riedner wiederholt auf die von Claire Kramsch beschriebene *symbolic competence*, die im Kapitel 3.3 näher erläutert wird. Auffallend ist, dass sich Kramsch auf eine von Pestalozzi stammende Formel beruft, die in ähnlicher Form ebenso innerhalb der performativen Didaktik Verwendung findet. Kramsch schreibt über Lernende, sie seien „whole persons with hearts, bodies, and minds“ (2006: 251) und beruft sich damit auf einen ganzheitlichen Ansatz.

An dieser Stelle gibt es zwei Überschneidungen zum zweiten Leitkonzept, dem der Performativität innerhalb der Fremdsprachendidaktik. Zum einen werden bei beiden Konzepten, dem der Literarizität und dem der Performativität, zentrale Schlagwörter zur Fundierung genannt. So lautet es in den „Empfehlungen zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen“ ganz ähnlich wie bei Kramsch, dass sich Lernende nicht allein sprachlich, sondern „mit ‚Kopf, Herz, Hand und Fuß‘“ (Jogschies et al. 2018: 48) mitteilen und am Unterrichtsprozess beteiligen.

Zum anderen erkennt man generelle Parallelen zwischen Literarizität und Performativität in dem Ansinnen einer Berücksichtigung ästhetischen Lernens innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Während man bei dem Konzept der Literarizität dafür appelliert, nicht allein Literatur, sondern das Literarische bei sämtlichen Textformen stärker in den Fokus zu rücken, gibt es beim Konzept der Performativität den Appell, sämtliche Kunstformen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts stärker zu berücksichtigen.

2.2 Literarizität, Performativität und Musik

Literarizität und Performativität sind zentral bei der Auseinandersetzung mit Musik und Karaoke im Fremdsprachenunterricht. Musiktex-te fassen wir als äquivalent zu literar-ästhetischen Texten auf. Musiktex-te sind mehrdeutig, verfügen über Ambiguität, schulen somit Ambiguitätstoleranz. Sie eignen sich für den Fremdsprachenunterricht, da sie ebenso wie Literatur als fremde Sprache wahrgenommen werden können, die in je individueller Deutungsarbeit ent-fremdet bzw. neu analysiert werden können. In diesem unabschließbaren Prozess der Ent-fremdung kann Musiktex-ten neuer Sinn zugeschrieben werden.

Weiterhin stehen Musiktex-te natürlich immer in Verbindung zu Musik, sprechen also mehrere Sinne an. Ihre Thematisierung im Unterricht entspricht damit einem Beispiel ästhetischen Lernens par excellence. Der Aufführungs-charakter durch eine modifizierte Karaoke-*Performance*, wie wir sie im fünften Kapitel beschreiben werden, setzt wiederum einen Ansatz performativer Didaktik um.

Trotz einiger Kritik, die sich oftmals einzig auf die Terminologie und nicht den Ansatz als solchen bezieht (vgl. Rösler 2019: 49), hat sich eine performative Didaktik als Methode im Fremdsprachenunterricht etablieren können (vgl. Schewe 2020: 125–129), die einerseits in Ideen der Dramapädagogik wurzelt und andererseits mit dem expliziten Bezug auf alle Kunstformen über einen alleinigen Fokus auf dramatische Formen hinausgeht.

Ausgehend von der grundlegenden Idee, dass „im performativen Konzept eine enge Anbindung an die Künste zentral ist und der Körper als wichtiges Kommunikations- und Erkenntnismedium angesehen wird“ (Schewe 2019:

344), wird beim Umgang mit Karaoke im Fremdsprachenunterricht Performativität wirksam. Denn zunächst werden Musiktexte unter Berücksichtigung der Literarizität als literar-ästhetische Texte wahrgenommen. Darüber hinaus werden diese – wie zu zeigen sein wird gegebenenfalls in modifizierter Form – aufgeführt, wodurch eine *Performance* eines Textes erarbeitet wird. In dieser *Performance* werden, anders noch als in der vorgeschalteten Textarbeit, nicht allein kommunikative Aspekte berücksichtigt. Denn es wird auch um weitere Kriterien der Aufführung bzw. der nonverbalen Kommunikation gehen wie Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt, Kontakt zum Publikum, Abgleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung – kurz all jene Aspekte, die auch in anderen Situationen unserer Kommunikation wirksam sind, da wir stets unterschiedliche soziale Rollen in je unterschiedlichen Kommunikationssituationen einnehmen.¹ „[A]ufgrund des in jedem Menschen angelegte[n] Rollenpotenzials“ (Huber 2004: 53f.) wird mit einem performativen Ansatz Kommunikation in einem Maße thematisiert, das über den alleinigen Fremdspracherwerb hinaus geht und für Lernende auch in anderen Situationen der alltäglichen oder akademischen Kommunikation relevant werden kann.

3. DIDAKTISCHE VORTEILE: MOTIVATION, MULTIKODALITÄT UND SYMBOLIC COMPETENCE

Überträgt man also den eben ausgeführten ganzheitlichen Ansatz des ästhetisch-performativen Lernens auf Karaoke im Fremdsprachenunterricht, ergeben sich verschiedene didaktische Vorteile, die Badstübner-Kizik so formuliert (2014: 298f.): Ästhetisches Lernen fördert und differenziert die Wahrnehmung, fördert Emotionalität, schult Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität, schafft Sozialität, trainiert Handlungsfähigkeit und fördert Interpretations- und Deutungskompetenzen.

Neben den genannten generellen emotionalen und sozialen Aspekten fördert ästhetisch-performatives Lernen in sprachlicher Hinsicht nicht nur die Aneignung kommunikativer Kompetenzen, darunter auch grammatischer,² sondern auch Phonetik, Prosodie und Körpersprache.³

¹ Zu Möglichkeiten der Rückmeldung zu diesen Aspekten vgl. Bernstein (2023: 145).

² Vgl. dazu etwa Weber (2014), die ein Unterrichtsmodell zum ästhetischen Lernen im Grammatikunterricht und dessen praktische Umsetzung vorstellt.

³ Besonders im Hinblick auf Phonetik und Prosodie weisen Perner (2014: 313–318) und Wild (2014: 336) auf die enge Verbindung zwischen Musik und Sprache hin und diskutieren die Vorteile des Einsatzes von Musik bei der Aussprachevermittlung im Unterricht (Perner 2014: 319–326; Wild 2014: 336–342).

Als weitere didaktische Vorteile von Karaoke im Fremdsprachenunterricht sollen hier besonders die folgenden betont und kurz diskutiert werden:

- Motivation und Kreativität,
- Multikodales bzw. multimodales Lernen (in unserem Kontext als Lernen mit allen Sinnen) und
- *symbolic competence*.

3.1 Motivation und Kreativität

Intrinsische Motivation ist sicherlich die grundlegendste und effektivste Kraft beim Lernen und die Aufgabe von Lehrkräften ist es, diese zu aktivieren oder zu verstärken (sofern sie im Idealfall nicht ohnehin schon vorhanden ist). Wild (2014: 338f.) führt verschiedene Beispiele aus der Forschung dafür an, dass Musik ganz grundsätzlich motiviert und dem Lernprozess in zahlreichen Aspekten zuträglich ist. Die Zielsetzung, zu Ende eines Schuljahres oder Semesters eine Karaokeveranstaltung vor Publikum durchzuführen, bei der die bisher entstandenen und eingeübten Stücke aufgeführt werden, kann zusätzlich die Motivation der Lernenden erhöhen.

Wenn bei der Auswahl passender Karaoke-Musikstücke mit den konkreten Lerngruppen deren Musikgeschmack und Themenvorlieben berücksichtigt werden,⁴ kann durch den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und damit zu verbundenen sinnvollen Kommunikationsanlässen Motivation entstehen oder verstärkt werden (vgl. Elis 2015: 94). Wie oben bereits angerissen, schafft Ästhetisierung persönlich bedeutsame Erfahrungen mit Sprache (Even 2003: 191f.), etwa indem man durch das Äußern eigener Gedanken und Gefühle in Gedicht- oder – bezogen auf Karaoke – in Liedtextform mit persönlichem Bezug Authentizität herstellen kann. Der emotionale Gehalt der Äußerungen wirkt motivierend. Gleichzeitig kann Performation durch Rollendistanz bzw. Übernahme einer „Bühnenidentität“ psychologische Distanz zu sich selbst entstehen lassen. Für bestimmte Lernende ist damit angstfreies Lernen durch eine Distanzierung von Fehlern möglich (Elis 2015: 93f.).

Ein wichtiger Bestandteil des Einsatzes von Karaoke im Fremdsprachenunterricht ist das Verfassen eigener Liedtexte zu einem *Playback* durch einen *Backing Track*. Der kreative Umgang mit Sprache beim Schreibprozess bringt den Lernenden Kontrolle, da sie sich als Initiatoren ihres Handelns erleben (Koenig 2020: 134). Sprachliche Formeln, Wortspiele, abgewandelte Phraseologismen und durchbrochene Sprachrituale geben Lernenden psychologische „safe

⁴ Zu Auswahlkriterien für im Unterricht zu thematisierende Musikstücke vgl. Usbeck-Frei (2019: 97).

spaces“ (Bell 2012: 193f.). Die Schaffung von Neologismen und Phantasiewörtern, Onomatopoetika, Interjektionen und erlaubtes Brechen grammatischer Regeln (etwa unübliche Inversionen im Hinblick auf das Versmaß etc.) wären als weitere Elemente kreativen Schreibens noch zu nennen (Even 2003: 216–258). So kann für die Lernenden ein Freiraum ohne Angst, Fehler zu machen, entstehen.

Neben dieser psychologischen Komponente hat Kreativität durchaus einen Effekt auf die kognitiven Aspekte des Spracherwerbs und die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden. Zunächst wird durch für die Lernenden emotional und kognitiv relevante Inhalte Denken bzw. Kognition ermöglicht (Li 2016). Eine analysierend-reflektierende Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen ist Teil eines kreativen Prozesses. Beispielsweise können bei der kreativen Auseinandersetzung mit speziell dafür ausgewählten Liedtexten Idiome und feste Redewendungen angeeignet und durch deren kreative Abwandlung und Variierung fester verankert werden.⁵

Oben wurde unter psychologischem Blickwinkel schon auf Bell verwiesen, die die Formelhaftigkeit von Sprache im Hinblick auf performatives Lernen betont. Durch performatives Spiel mit Sprachformeln können Kommunikationsrituale in der Fremdsprache bzw. der fremden Kultur reflektiert, analysiert, verstanden und auch gebrochen werden. Dies wirkt Fossilierungen entgegen, restrukturiert und formt die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden (Bell 2012: 194). So bietet der Einsatz von Karaoke im Sinne des performativen Lernens ein ganzheitliches Lernen, das Aufmerksamkeit, Imagination und Reflexionsfähigkeit fördert und Perspektivenwechsel bedingt (vgl. dazu Schewe 2019, Schier 2014: 5ff., Weber 2014).

3.2 Multikodales bzw. multimodales Lernen

Unter multikodalem bzw. multimodalem Lernen versteht man ein Lernen mit allen Sinnen, bei dem den Lernenden Reize kombiniert für mehrere Sinneskanäle präsentiert werden, z. B. visuell, auditiv, haptisch etc. Der Begriff „multikodal“ beschreibt dabei die Lehrendenperspektive, bei der Lehrende Lehrmaterial gezielt für paralleles Senden von Reizen auf verschiedenen sensorischen Kanälen kodieren. „Multimodal“ bezieht sich dagegen auf die Perspektive der Lernenden, die das Lehrmaterial gleichzeitig auf verschiedenen Sinneskanälen rezipieren. Vorteile eines multikodal-multimodalen Lernens liegen sowohl auf kognitiver

⁵ Schmitt (2005) zeigt, dass Sprechende in Alltagskommunikationssituationen häufig Sprachformeln kreativ variieren, ein Konzept, das sich auch auf das gesteuerte und dann freie kreative Schreiben von Liedtexten mit einem bestimmten Anteil von formelhafter Sprache übertragen lässt.

(bessere Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis) und affektiv-motivationaler Ebene (aktive Beteiligung der Lernenden) (Grein 2021: 9ff.).

Verbindet man beim Karaoke sprachlich-kognitive Lernziele und -inhalte mit Körperlichkeit wie Bewegung zur Musik – je nach Kontext auch choreografiert – und vortragendem Sprechen bzw. Singen, werden weitere sensorische Kanäle aktiviert. Neurodidaktische Vorteile eines multikodalen Lernens in und mit Bewegung nennen Grein et al. (2022: 35): Bewegung verbessere die Speicherleistung des Gehirns, da es zu einer Zunahme von Nervenverknüpfungen beiträgt. Für die Aktivierung des für die Reizverarbeitung wichtigen limbischen Systems sind weiterhin soziale Interaktion und Emotionen wichtig (ebd.). Diese Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften bestätigen die Prämissen eines performativen Lernens auf Grundlage dramapädagogischer Überlegungen. Schewe weist auf das „Potenzial *körperbezogenen* Lernens und Lehrens“ (2019: 345, Hervorh. i. O.) hin und betrachtet die „Aktivierung möglichst vieler Sinne und die Nutzung aller zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel in fiktiven Handlungskontexten“ als wichtige Aspekte der Dramapädagogik.

3.3 Symbolic competence

Claire Kramersch entwickelt und erweitert in einer Reihe von Artikeln das Konzept der „symbolic competence“ (Kramersch 2006, 2011; Kramersch/Whiteside 2008), das weiter oben schon angesprochen wurde. Unter *symbolic competence* ist die Fähigkeit zu verstehen, die Symbole einer Kultur (im semiotischen Sinne) dekodieren zu können. Es ist also eine Kompetenz, eine Kultur umfassend „lesen“⁶ und verstehen und gleichzeitig kommunizieren zu können. Wissen und Verstehen der historischen, sozialen, politischen und anderer Kontexte von Äußerungen bzw. Symbolen jeglicher Form, aber auch die Fähigkeit, diese Kontexte kritisch hinterfragen und etablierte Deutungsmuster durchbrechen zu können,⁷ sind Teil dieser *symbolic competence* (Kramersch 2011: 358f.).

Symbolic competence als übergeordnetes Lernziel zu setzen, ist sinnvoll in einem performativ-ästhetisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Sie berück-

⁶ Diese Idee findet sich schon bei Clifford Geertz, der Kultur in seinem 1972 erschienenen Aufsatz über balinesische Hahnenkämpfe als „Texte“ begreift, die betrachtet und „gelesen“ werden können: „The culture of a people is an ensemble of texts, themselves ensembles, which the anthropologist strains to read over the shoulders of those to whom they properly belong.“ (Geertz 1972: 29)

⁷ Kramersch weist wiederholt auf diesen kritisch-politischen Aspekt der *symbolic competence* hin, beispielsweise in Kramersch/Whiteside (2008: 667): „Symbolic competence could thus be defined as the ability to shape the multilingual game in which one invests – the ability to manipulate the conventional categories and societal norms of truthfulness, legitimacy, seriousness, originality – and to reframe human thought and action.“

sichtigt alle kulturellen Ausdrucksformen (vgl. Kramsch 2006: 249–252). So kann durch Beschäftigung mit Liedtexten, mit sprachlichen Strukturen, mit Musik und Melodie sowie durch die Thematisierung des Kontextwissens die Ausbildung und Entwicklung einer solchen Kommunikationskompetenz gefördert werden. Diese Aspekte des Einsatzes von Karaoke im Unterricht und das im Folgekapitel zu diskutierende und damit zusammenhängende Spiel mit Mehrdeutigkeiten gibt den Lernenden darüber hinaus die Gelegenheit, die von Kramsch immer wieder betonte kritische Fähigkeit zum Reframing bestehender Kommunikations- und Deutungsmuster entwickeln zu können.

4. OBERFLÄCHENÜBERSETZUNG UND MEHRDEUTIGKEIT

4.1 Versprecher und Verhörer

Versprecher und Verhörer sind im Kontext des Fremdsprachenerwerbs ein gängiges und Mehrdeutigkeit generierendes Phänomen. Beide wurden in der Linguistik untersucht und beschrieben. So lassen sich Versprecher in viele unterschiedliche Untergruppen differenzieren, etwa Vertauschungen („*zweckstischer Prake* für *praktischer Zweck*“), Antizipationen, bei denen bestimmte Assoziationen antizipiert werden („*ich wollte sie stockbrieflich verfolgen lassen* statt *steckbrieflich*“), Postpositionen, bei denen das abschließende Satzglied modifiziert ist („*sozialistische Zekten* statt *Sekten*“), Kontaminationen („*bin- und herschwogen* für *schweben* bzw. *wogen*“) und Substitutionen („*renommiert* für *renoviert*“) (Leuninger 1993: 82–88, Hervorh. i. O.). Erwiesen ist, dass die Interaktion mehrerer Sprachen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu Versprechern führen kann (ebd.: 126f.). Auch – in den folgenden Fällen beabsichtigte – Verhörer lassen sich unterteilen in Verballhornungen ((un-)absichtliche Modifikation, teils zu parodistischen Zwecken), Malapropismen (Wortspiele anhand ähnlich klingender Wörter oder Wortbestandteile, jedoch mit anderer Bedeutung, z. B. jmd. ist eine *Konifere* auf dem Gebiet, statt *Koryphäe*) und Eggcorns (Ersetzung eines Wortes durch ein anderes homophones Wort, z. B. Strebergarten statt Schrebergarten).

Unbeabsichtigte Versprecher und Verhörer wurden innerhalb der Fremdsprachendidaktik in der Vergangenheit als Fehlleistungen eingeschätzt, als Defizite und Zeichen mangelnder Sprachkompetenz. Eine solche Defizitorientierung folgt jedoch dem überholten Ansatz der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Ein Fehler ist weniger als Fehlleistung einzuschätzen, sondern viel besser als Information darüber, was anders verstanden wurde. Bei diesen abweichenden Interpretationen gilt daher eine Maxime der Hermeneutik, gemäß Gadamer's Idee des Verstehens, die er in *Wahrheit und Methode* entwarf: „Es genügt zu sagen, dass man *anders* versteht, *wenn man überhaupt versteht*.“ (Gadamer 1960: 280, Hervorh. i. O.)

Versprecher und Verhörer, insbesondere in Mehrsprachigkeitskontexten, können durchaus produktiv sein oder didaktisch sinnvoll aufgegriffen werden. Einige Unterkategorien der Verhörer haben interessanterweise literarische Texte als Quelle. Der Terminus der „*Mondegreens*“, einer Gruppe so genannter „*misheard lyrics*“, geht auf einen abweichend wiedergegebenen Balladentext zurück. Die US-amerikanische Schriftstellerin Sylvia Wright missverstand den Text der schottischen Ballade *The Bonnie Earl of the Moray*. Statt des Verses „they killed the Earl of Moray / And laid him on the green“ gab sie in einem Artikel im Jahre 1954 den zweiten Vers mit „And Lady Mondegreen“ wieder (vgl. Cowan/Rakušan 1998: 179). *Mondegreens* verlaufen innerhalb derselben Sprache. Eine weitere Kategorie, bei der Wortteile, Wörter oder Textteile einer Sprache mit denen einer anderen, meist der L1 der Rezipierenden, vermischt werden, heißt im Japanischen *soramimi* (空耳), von jap. für „verhören“ bzw. in wörtlicher Übersetzung „das Ohr am Himmel“⁸ (Hadamitzky et al. 2001: 1514).

In jüngerer Zeit erhielt eine deutschsprachige Veröffentlichung von *soramimi*, eine Sammlung von Songverhörern, größere Aufmerksamkeit. Auf der Grundlage von Zuschriften des Lesepublikums, die auf eine Kolumne von Axel Hacke reagierten, verfasste dieser ein Buch gesammelter Songverhörer mit dem Titel *Der weiße Neger Wumbaba*. Im zweiten Kapitel erklärt der Autor, ein Leser habe den Balladentext von Matthias Claudius’ *Der Mond ist aufgegangen* abweichend wahrgenommen. Anstelle des die erste Strophe schließenden Doppelverses „... und aus den Wiesen steigt/der weiße Nebel wunderbar“ habe er „der weiße Neger Wumbaba“ verstanden (Hacke/Sowa 2011: 14).⁹ Die Popularität von *soramimi* und *misheard lyrics* kann man mittlerweile in zahlreichen Videos wahrnehmen, bei denen häufig bekannte Pop- und Rocklieder mit englischem Ursprungstext die Grundlage bieten und als verhörte Texte der L1 wiedergegeben werden. Während man in diesen Videos den originalen Song in einer Fremdsprache hört, werden die Textverhörer der L1 eingeblendet. In Japan gibt es

⁸ Das Wort „*soramimi*“ ist ein Kompositum aus den Bestandteilen 空 („*sora*“, Himmel) und 耳 („*mimi*“, Ohr). Interessant ist hier, dass es als ersten Bestandteil dasselbe chinesische Zeichen (jap. *kanji*) wie das 空 (*kara*) von Karaoke verwendet. Dieses kann je nach Kontext die Bedeutungen „Leere“ oder „Himmel“ tragen. In unserem Kontext könnte man *soramimi* aufgrund dieser Semantik auch so übertragen, dass das Ohr gewissermaßen die Leere mit eigener Bedeutung auffüllt, eine akustische Projektion also, bei der Hörende selbst aktiv Sinn schaffen.

⁹ Der später ausgelöste Skandal als Reaktion auf die Publikation und deren Titel kann an dieser Stelle nicht weiter geschildert werden. Daher hierzu nur diese Hintergrundinformation: Sowohl Hackes Titel als auch die Illustrationen von Michael Sowa wurden von einigen Personen des Lesepublikums als rassistische Äußerung der Urheber interpretiert. Beide, Autor und Maler, erhielten Morddrohungen. In der Folge konnte Hacke seine Lesungen zeitweilig nur mit Personenschutz bestreiten. Eine rassistische Lesart ist möglich, wenngleich sie von Autor und Maler niemals intendiert war.

ganze Fernsehshows zu diesem Thema (die Show *soramimi awā*, *Soramimi hour*). Die Idee ist jedoch älter und soll hier an zwei literarischen Experimenten des Schriftstellers Ernst Jandl (1925–2000) kurz erläutert werden.

4.2 Oberflächenübersetzung

1957 verfasste Jandl eine sogenannte *Oberflächenübersetzung*. Als Oberflächenübersetzung verstehen wir die Übertragung eines Textes von einer L2 in die L1 unter homophonen Gesichtspunkten ausdrücklich ohne Berücksichtigung der Semantik. Eine Oberflächenübersetzung ist also eine klangähnliche Übertragung des Textes „through the phonological filter of their native language“ (Scherling et al. 2022: 1). Im Anhang findet sich ein Arbeitsblatt zur Anwendung im Unterricht. Bei Jandl bildet ein Gedicht von William Wordsworth (1770–1850) die Grundlage. Jandl überträgt die einzelnen Zeilen ins Deutsche, wobei nicht etwa inhaltliche Nähe im Vordergrund steht, sondern einzig homophone Wörter verwendet werden:

Oberflächenübersetzung

my heart leaps up when i behold
a rainbow in the sky
so was it when my life began
so is it now i am a man
so be it when i shall grow old
or let me die!
the child is father of the man
and i could wish my days to be
bound each to each by natural piety
(william wordsworth)

mai hart lieb zapfen eibe hold
er renn bohr in sees kai
so was sieht wenn mai läuft begehen
so es sieht nahe emma mähen
so biet wenn ärschel grollt
ohr leck mit ei!
steht steil dies fader rosse mähen
in teig kurt wisch mai desto bier
baum deutsche deutsch bajonett schur alp eiertier (Jandl 1997, Bd. 3: 51)¹⁰

¹⁰ Im NDR-Podcast „Synapsen“ (Staffel 5, Episode 5: „Karaoke im Fremdsprachenunterricht“) wurde dieses Beispiel verwendet und von Bernstein erläutert. Vgl. online unter: <https://www.ndr.de/nachrichten/info/S5E5-SCIENCE-SLAM-Nils-Bernstein-Karaoke-im-Fremdsprachenunterricht,audio1408400.html> [16.05.2024].

Bei dieser Oberflächenübersetzung werden nicht zwingend Wort für Wort Assonanzen gefunden. Die englische Vokabel „rainbow“ im zweiten Vers wird mit „renn bohr“, also Wortgrenzen überschreitend, wiedergegeben. Die Produktion von Kohärenz und Kohäsion ist in der deutschen Fassung zweitrangig. Dennoch schwingen Assoziationen mit, ganz klar etwa im schließenden Vers „baum deutsche deutsch bajonett“. Man mag hier an eine deutsche Eiche denken, die spätestens seit Caspar David Friedrichs Gemälde *Mann und Frau den Mond betrachtend* als Inbegriff für deutsche Romantik und Waldeinsamkeit steht. Im deutschsprachigen Text gibt es durch die Auslautverhärtung zahlreiche Plosive. Der typische Ruf der deutschen Sprache als harter Sprache wird transportiert, zugleich werden aggressive („ärschel grollt“) oder klischierende („bier“) Elemente eingepflegt. Es scheint so, als würde der Text des englischen Romantikers durch diese deutschümelnde Übertragung klanglich appropriiert, in jedem Falle aber humorvoll persifliert.

Eine weitere Methode der Oberflächenübersetzung verwendet Jandl in dem sechs Jahre später verfassten Gedicht *air is fly*. Der Text lautet:

Air is fly

sick sea is fowl air is

rush sea is lung

some air is gay ribbon

sea is doom

air is ear

moan sea is sign

shuts (Jandl 1997, Bd. 6: 109)

Zunächst scheinen die Wörter isoliert nebeneinander zu stehen, ohne dass eine Sinnzuordnung möglich wäre. Bereits der Titel, ins Deutsche übersetzt mit „Luft ist Fliegen“, könnte irritieren. Bei lautem Vortragen und entsprechend unterbundenen Zeilensprüngen eröffnet sich jedoch womöglich die Idee des Textes: Auch der Titel ist Teil des ersten Verses, „fly“ und „sick“ sind nicht zu trennen, sondern ergeben die deutsche Vokabel „fleißig“. Der Text lautet dann: Er ist fleißig, sie ist faul. Er ist rasch, sie ist langsam. Er ist gerieben, sie ist dumm. Er ist ihr Mann (bzw. „Moan“), sie ist sein Schatz. Es handelt sich also um eine Erweiterung eines *soramimi*. Nicht allein die Klangähnlichkeit, sondern auch das Schriftbild sind relevant. Auf den ersten Blick sieht man einen englischsprachigen Text vor sich. Die Multilingualität – inkl. österreichischer Varietät – des Textes eröffnet sich erst bei lautlicher Realisation, z. B. durch lautes Vorlesen. Das experimentelle Verfahren ist durchaus originell. Jandl war sich indes bewusst, dass eine Wiederholung des Verfahrens repetitiv sein könnte. Eine weitere Idee der Oberflächenüberset-

zung, eine Textpassage aus John Gay's *Beggar's Opera*, ließ er unpubliziert (vgl. Fetz 1999: 87), da es ihm stets um den Neuheitswert ging.

In multilingualen Lernszenarien mit verschiedenen Herkunftssprachen bieten sich *soramimi* als innovativer Lerninhalt an, um mit Mehrdeutigkeiten und mit literarischen Vorgaben zu arbeiten. Ein Neuheitswert ergibt sich, da die Herkunftssprachen mit stets neu zusammengesetzten Lerngruppen im Kontext Deutsch als Fremdsprache immer wieder anders sind. Eine Idee mit Oberflächenübersetzung zu arbeiten, wird hier inklusive kurzem Textbeispiel erläutert. Der Auftrag lautet, auf Grundlage einer fremdsprachigen Textvorlage eine Oberflächenübersetzung in der Zielsprache Deutsch anzufertigen, die sich mit dem studentischen Alltag befasst. Als Textvorlage wurde ein relativ bekanntes Rocklied der Band Faith No More gewählt, der Song *Midlife Crisis*.¹¹ Originaltext und Oberflächenübersetzung von Bernstein¹² in Gegenüberstellung lauten:

What an inheritance.	Welche Impertinenz.
The salt and the Kleenex.	Für Tränen gibt's Kleenex.
Morbid self attention	Morbide Reflektion.
bending my pinky back.	Papier weiß. Welch ein Schreck!
A little discipline.	Ein wenig Disziplin.
A donor by habit.	Jetzt hab' ich die Idee.
A little discipline.	Noch etwas Disziplin.
Rent an opinion.	Rennt Inspiration.
Sense of security.	Der Text wird korrigiert.
Holding blunt instrument.	Nochmal neu formatiert.
(Midlife crisis)	Scheiß Schreibkrise.
I'm a perfectionist	Ich bin Perfektionist.
and perfect is a skinned knee.	Perfekt wird die Bibliographie.
You're perfect, yes, it's true.	Im Perfekt ist's der Clue.
But without me you're only you.	Doch ich bring nie Konjunktiv dazu
Your menstruating heart,	Mein menstruier'ndes Hirn.
It ain't bleedin' enough for two.	Es bringt heut' nichts zu Papier.

Interessant ist dieses Spiel mit Ambiguitäten lyrischer Texte mit Ursprüngen in der Musik, da gerade bei diesem Text Vagheit intendiert ist. So sagt Mike Patton, der Sänger der Band Faith No More, die Musik diktiert den Text. Er nutze die

¹¹ Track 3 des Albums *Angel Dust*, Label Polygram/London Slash, 1992; Platz 1 der „US-Billboard Modern Rock Tracks“ im Jahre 1992.

¹² Im genannten NDR-Podcast und in einem Video eines Science Slam-Vortrages der beiden Autoren (online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=KAJQONJbTmI>) wird die deutsche Version vorgesungen.

Stimme wie ein weiteres Instrument: „I wanted the voice to be like another guitar“ (Patton 2006). Die Klanglichkeit der Sprache, ihr Gemachtsein tritt damit in den Vordergrund, wodurch eine Nähe zu experimenteller Lyrik entsteht. Der Inhalt einer Aussage wie „and perfect is a skinned knee“ darf durchaus hinterfragt werden. Es ist daher reizvoll, den Ursprungstext durch die multilinguale Aufgabenstellung mit neuem Sinn zu füllen und im multilingualen Zusammenspiel Mehrdeutigkeiten bzw. neue Deutungen herzustellen. Diese Neudeutung von Liedtexten hat Hacke mit seinen Songverhörern wie folgt pointiert umschrieben: „Im Grunde versteht kaum ein Mensch je einen Liedtext richtig, ja Liedtexte sind überhaupt nur dazu da, falsch verstanden zu werden. Aufgabe eines Liedtextes ist es, den Menschen Material zu liefern, damit ihre Phantasie wirken kann.“ (Hacke/Sowa 2011: 2)

Im nächsten Schritt interessiert uns, wie man unter Einsatz der Phantasie von einer Textvorlage zu einem eigenen neuen Liedinhalt gelangen kann.

5. KARAOKE UND MEHRSPRACHIGKEIT. ZUR ERARBEITUNG EINES BEISPIELTEXTES MIT LERNENDEN

Im Folgenden soll anhand einer exemplarischen Vorlage eines modifizierten Karaoke-Musiktextes das Potenzial zum Zusammenhang von Karaoke und Mehrsprachigkeit diskutiert werden. Zur Erarbeitung von Karaoke-Texten mit Lernenden bieten sich die untenstehenden tabellarisch dargestellten Arbeitsschritte an. Die Erarbeitungsschritte können variieren, einige Schritte ggf. übersprungen, ausgelassen oder als Hausaufgabe gegeben werden.

Tabelle 1: Arbeitsschritte zur Erarbeitung von Beispieltexten mit Lernenden

Nr.	Arbeitsauftrag/ Inhalt	Didaktisches Ziel
1	Rezeptiv: Musik wird gehört u. beschrieben	Lernende können bestimmte Musikrichtungen / Instrumente / evozierte Stimmungen beschreiben
2	Lesen u. ggf. Ergänzen der Songtexte im Original Ggf. Recherchieren kulturkundlicher Hintergrundinformationen	Lernende können Texte zuordnen u. Mehrdeutigkeiten von Musiktexten erkennen u. beschreiben; kulturkundliche Hintergrundinformationen können diskutiert werden; Zusammenhänge zw. Musik u. Text werden erkannt u. beschrieben
3	Analyse der Strukturelemente der Songtexte	Lernende erkennen strukturierende lyriktypische Eigenschaften wie Reim, Versschema, Hebungen u. Senkungen

Nr.	Arbeitsauftrag/Inhalt	Didaktisches Ziel
4	Modifikation der Ursprungstexte – Ausfüllen der Lücken oder freie Modifikationen	Lernende können Modifikationen vornehmen, die vergleichbaren Strukturelementen gehorchen wie der Ausgangstext; Lernende können eigene Erfahrungen mit einer ästhetisch-thematischen Vorgabe lexikalisch verarbeiten
5	Angleichungen/Ergänzungen der Texte in Gruppenarbeit	Lernende einigen sich auf eine Vorlage u. gleichen Strukturelemente miteinander ab
6	Chorsprechen der modifizierten Vorlage	Lernende sind in der Lage, die Modifikation im Rhythmus der Vorlage zu sprechen
7	Chorsingen der modifizierten Vorlage	Lernende können die Vorlage gemeinsam singen u. berücksichtigen artikulatorische u. performative Aspekte

Häufig gibt es den Vorbehalt von Lehrkräften, das Thematisieren von Kunstformen und das Anregen ästhetischen Lernens im Unterricht sei zwar sinnvoll und wünschenswert, doch die Unterrichtszeit und die curricularen Vorgaben ließen keinen Spielraum dafür. Diesem Vorbehalt kann man begegnen, da sich viele Erarbeitungsschritte auch als Hausaufgabe aufgeben lassen, was die Unterrichtszeit ökonomisiert. Eine weitere wichtige didaktische Frage ist die nach der Korrektur. In der Tat müssen Lernende Reim- und Silbenstruktur beachten. Erfahrungsgemäß muss die Lehrkraft dabei Kommentare geben, um Lernende entsprechend zu sensibilisieren. Hilfreich ist die Empfehlung und Benutzung eines (digitalen) Reimlexikons. Mit einem klassischen Ansatz der Germanistik, Emil Staiger folgend, werden Lernende damit in die Lage versetzt, zu „begreifen, was uns ergreift“ (Staiger 1955: 11). Die rezeptive Arbeit mit lyriktypischen Merkmalen öffnet die Türen für die produktive Anwendung. Werden zu viele Silben bei der Modifikation eingesetzt, so lässt sich der Text nicht gut sprechen oder gar singen. Bei Reimen müssen nicht zwingend reine Reime verwendet werden, auch Assonanzen können hilfreich sein.

Diskutabel sind lexikalisch-semantiche Abweichungen, die vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit und Mehrdeutigkeit jedoch wieder ausgesprochen aufschlussreich und produktiv sein können. Hierfür ein Beispiel: Bei einem kreativen Schreibauftrag verwendete eine Person in einem Einwortvers den Ausruf „seelerisch“. Es ist offen, ob das Adjektiv „seelisch“ im Positiv oder im Komparativ als „seelischer“ stehen sollte. „Seelerisch“ ist streng genommen eine Fehlleistung. Indes lässt sich das Adjektiv „seelisch“ ebenso wenig wie das Adjektiv „beseelt“ nicht zwingend steigern. Als Ausruf in

einem Gedicht ist eine Steigerung jedoch durchaus nachvollziehbar und die Abweichung daher angebracht.

Eine vergleichbare Abweichung findet sich in folgendem kreativem Text, der im Rahmen eines Seminars zu Präsentationstechniken entstanden und aufgeführt worden ist. Auch hier wäre es verkürzt, Fehler zu markieren oder gar zu korrigieren. Zunächst zum Arbeitsauftrag: Den Ausgangstext bildete der Song *Ich hab' keine Lust* der Band Rammstein.¹³ Bereits rezeptiv, also ohne weitere Textproduktion oder Modifikation, ist die Auseinandersetzung mit Texten der Band Rammstein didaktisch produktiv, da sie ausgesprochen häufig mit Mehrdeutigkeiten und komplexeren, teils vage angedeuteten kulturellen Deutungsmustern arbeiten.¹⁴ Der Arbeitsauftrag lautete, den Text zu modifizieren und anzugleichen, passend zu einer Situation aus dem universitären Alltag (Bibliothek, Mensa, Seminar, Vorlesung). Der von Studierenden in einer Gruppenarbeit erstellte Text lautete:

Ich hab' keine Lust.
Verspüre nur Frust.
Ich kann nicht ich muss.
Ich hab' keine Lust.

Ich habe keine Lust am Tag zu schreiben,
Hab' keine Lust zu Haus zu bleiben.
Ich hätte Lust an der Alster zu flanieren.
Stattdessen muss ich bibliographieren.
Ich hätte Lust mich voll zu saufen,
Hab' keine Lust mit einem Kater zu laufen.

Ich hätte Lust heut fertig zu schreiben,
mich beim Professor einzuschleimen.
Hab' keine Lust hier rumzusitzen,
Und einen Text auszuschwitzen. NEIN!

Zunächst ist interessant, dass das bekannte Thema Prokrastination in pointierter Weise thematisiert wird, womöglich mit dem therapeutischen Zweck, der Prokrastination Herr zu werden. Weiterhin wird der Text durch lokale Informationen über den Ort, an dem sich die Studierenden aufhalten (Alster bzw. Hamburg), angereichert. Aufschlussreich vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit ist der Vers „Hab' keine Lust mit einem Kater zu laufen.“ Denn eigentlich hat man einen Kater als Folge des Vollsaukens, das im vorherigen Vers angesprochen wird. Man läuft indes nicht mit einem Kater. Die Verwendung des abweichenden

¹³ Track 4 des Albums *Reise Reise*, Label Universal Music, 2004.

¹⁴ Zur Mehrdeutigkeit des Songs *Du hast* von Rammstein vgl. Pleß 2014: 155.

Verbs, möglicherweise vor dem Hintergrund, den Reim *saufen – laufen* zu ermöglichen, evoziert das Homonym *Kater* als männliche Katze bzw. Kater als schlechte körperliche Verfassung in Folge übermäßigen Alkoholgenusses. Gerade in Verbindung mit dem Flanieren an den Ufern der Alster (V. 7) ist laufen eine naheliegende Tätigkeit. Durch die Doppeldeutigkeit des Homonyms *Kater*, das in beiden Lesarten aktualisiert wird, wird also eine Assoziationskette weitergesponnen, die sich bereits in den vorherigen Versen ankündigte. Auch hier werden Mehrdeutigkeiten sehr produktiv umgesetzt.

Leider lassen sich in einem schriftlichen Text nur schwer Eindrücke der musikalischen *Performance* schildern. Doch neben diesen auf den Text bezogenen und damit die Literarizität betreffenden Aspekten sei zu Hintergründen, die die Performativität betreffen, noch dies angemerkt: Die von Studierenden verfassten Texte wurden bei Abschlussveranstaltungen mit live eingespielter Musik dargeboten. Technisch wäre auch das Singen zu einer Karaokeversion vom Band möglich und didaktisch ebenso sinnvoll. Die Texte wurden im Chor gesungen. Individuelle Kommentare zu Einzelleistungen, die etwa die Phonetik der Lernenden betreffen, sind dadurch nur in sehr begrenztem Maße möglich. Hilfreich sind hierbei Audioaufzeichnungen, die die Studierenden selbst aufnehmen und an die Lehrkraft senden können, damit diese die Leistungen kommentieren kann. Sicherlich gibt es auch einige Lerntypen, die diese Form der Präsentation ungewöhnlich oder einschüchternd finden. Durch binnendifferenzierte Aufgabenstellungen lassen sich die Arbeitsaufträge entsprechend verteilen. Die Erfahrung und die Seminarevaluationen zeigten, dass diese Unterrichtsideen sehr zur Dynamik und zur Motivation beitrugen sowie auch sozial integrativ zu wirken vermochten.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Karaoke im Fremdsprachenunterricht bietet zahlreiche didaktische Vorteile. Die Erforschung dieser Vorteile ist noch relativ jung und es bedarf weiterer Studien, um die Ergebnisse zu bestätigen und zu vertiefen. Es gibt jedoch bereits ausreichende Evidenz dafür, dass Karaoke einen motivierenden und unterhaltsamen Ansatz für den Fremdsprachenunterricht darstellt, der das Selbstbewusstsein der Lernenden stärkt und ihre Aussprache- und Sprechfähigkeiten verbessert.

Trotzdem ist zu beachten, dass die effektive Integration von Karaoke in den Fremdsprachenunterricht von verschiedenen Faktoren abhängt, wie zum Beispiel der Auswahl geeigneter Songs und der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden. Es bleibt zu bedenken, dass Karaoke zwar keinen Ersatz für andere Lehr- und Lernmethoden darstellt, aber als Ergänzung zum traditionellen Sprachunterricht vielfältiges Potenzial bietet.

Im Kontext von Karaoke können Versprecher und Verhörer, *soramimi* und Oberflächenübersetzungen im Unterricht verwendet werden, indem sie beispielsweise für das Verfassen eigener Songtexte als Grundlage dienen.

Interpretiert man Abweichungen nicht als Fehlleistungen, sondern als Informationen darüber, was ‚anders‘ verstanden wurde, bieten grammatische, lexikalisch-semantische, morphologische u. a. Unregelmäßigkeiten reichhaltiges didaktisches Potenzial für den Einsatz in einem ästhetisch-performativ und auch kommunikativ ausgerichteten Unterricht. Unter diesem Blickwinkel der Mehrdeutigkeit statt Fehlerhaftigkeit ermöglicht man Lernenden, kreativ und aktiv neue Bedeutungen zu erschaffen. Die dabei entstehenden Ambiguitäten, Abweichungen und Neuinterpretationen können neben Aspekten des Fremdspracherwerbs dem übergeordneten Lernziel des Erwerbs einer *symbolic competence* dienlich sein, die auch eine kritische Fähigkeit zum Reframing bestehender Kommunikations- und Deutungsmuster beinhaltet.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Verwendung von Karaoke im Fremdsprachenunterricht ein vielversprechender Ansatz ist, der weiter untersucht und implementiert werden sollte, um das Potenzial dieser Methode zur Förderung des Spracherwerbs voll auszuschöpfen.

LITERATUR

- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, S. 297–312.
- Bell, Nancy (2012): Formulaic Language, Creativity, and Language Play in a Second Language. In: Annual Review of Applied Linguistics, 32. Cambridge: Cambridge University Press, S. 189–205.
- Bernstein, Nils (2023): Performativität und Präsentationstechniken am Beispiel von (digitalen) Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD, S. 140–152. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf [21.06.2024].
- Cowan, William / Rakušan, Jaromira (1998): Source Book for Linguistics. 3. überarb. Aufl. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Dewaele, Jean-Marc (2020): If classroom emotions were music, teachers would be conductors and learners would be members of the orchestra. In: Mentz, Olivier / Papaja, Katarzyna (Hrsg.): Focus on Language. Challenging language learning and language teaching in peace and global education. Zürich u. a.: LIT, S. 8–10.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2015): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 2, S. 39–61.
- Elis, Franziska (2015) Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 89–115.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Ewell, Philip A. (2020): Music Theory and the White Racial Frame. In: *Music Theory Online. A Journal of the Society for Music Theory*. Vol. 26, No. 2. <https://mtosmt.org/issues/mto.20.26.2/mto.20.26.2.ewell.pdf> [06.03.2023].
- Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2019): *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fankī, Sueyoshi / Furukawa, Noriyo (2000): *Chūgokugo de utaō. Karaoke de manabu chūgokugo*. Tōkyō: ALC.
- Fetz, Bernhard (1999): Ernst Jandl: Gedichte. In: Fetz, Bernhard / Kastberger, Klaus (Hrsg.): *Der literarische Einfall. Über das Entstehen von Texten*. 2. Aufl. Wien: Zsolnay, S. 82–94.
- Gadamer, Hans Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Geertz, Clifford (1972): Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight. *Daedalus*, 101, 1, S. 1–37. <http://www.jstor.org/stable/20024056> [06.03.2023].
- Grein, Marion (2021): Hinführung zum Thema: Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen. In: Ersch, Christina Maria / Grein, Marion (Hrsg.): *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*. Berlin: Frank & Timme, S. 9–15.
- Grein, Marion / Nagels, Arne / Riedinger, Miriam (2022): *Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende*. München: Hueber.
- Hacke, Axel / Sowa, Michael (2011): *Der weiße Neger Wumbaba I-III. Alle Handbücher des Verhörens*. Zürich: Piper.
- Hadamitzky, Wolfgang / Spahn, Mark / Putz, Otto / Arnold-Kanamori, Horst / Frischkorn, Thomas / Günther, Norman (1997): *Langenscheidts Großwörterbuch Japanisch-Deutsch. Zeichenwörterbuch*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Jandl, Ernst (1997): Poetische Werke in 10 Bänden. München: Luchterhand.
- Jakobson, Roman (2007): Linguistik und Poetik. In: Birus, Hendrik / Donat, Sebastian (Hrsg.): Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie: Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe. Bd. 1: Poetologische Schriften und Analysen zur Lyrik vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 155–216.
- Jogschies, Barbara / Schewe, Manfred / Stoever-Blahak, Anke (2018): Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. *Scenario*, XII, 2, S. 47–51. <https://www.ucc.ie/de/scenario/scenariozeitschrift/> [01.06.2024].
- Koenig, Michael (2020): Kreativitätsförderung im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martínez, Hélène (Hrsg.): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 133–136.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *Modern Language Journal* 90, 2, S. 249–252.
- Kramsch, Claire (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching*, 44, 3, S. 354–367.
- Kramsch, Claire / Whiteside, Anne (2008): Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: *Applied Linguistics* 29, 4, S. 645–671.
- Legutke, Michael (2010): Holismus. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 117.
- Leuninger, Helen (1993): Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher. 5. Aufl. Zürich: Amman.
- Li, Li (2016): Thinking skills and creativity in second language education: Where are we now? In: *Thinking Skills and Creativity*, 22, S. 267–272.
- Davies, Bren (2006): Mike Patton: Faith No More, Mr. Bungle, Tomahawk, Fantomas. *Tape Op*. No. 53. New York City. <https://tapeop.com/interviews/53/mike-patton/> [6.3.2023].
- Perner, Matthias (2014): Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, S. 313–334.
- Perner, Matthias (2017): Musik im Unterricht. Rappen für die Sprechsicherheit. Goethe-Institut: *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/ins/in/de/spr/mag/20942111.html> [06.03.2023].
- Pleiß, Ulrike (2014): Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, S. 151–164.

- Rösler, Dietmar (2019): Performative Fremdsprachendidaktik als Leitprinzip des Fremdsprachenlernens? In: Even, Susanne / Miladinović, Dragan / Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 45–55.
- Scherling, Johannes / Kornder, Lisa / Kelly, Niamh (2022): Perception and Reinterpretation of English Song Lyrics by Native Speakers of Japanese: A Case Study of Samples From the TV-Show Soramimi-Hour. In: *Frontiers in Communication*, 7, S. 1–14.
- Schewe, Manfred (2019): Fremdsprachen performativ lehren und lernen. In: Domingues de Almeida, José / Tomé, Simone / Bacquellaine, Françoise / Barros Lorenzo, Mónica / Margarida Duarte, Isabel (Hrsg.): *Para lá da tarefa. Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto: FLUP, S. 343–361.
- Schewe, Manfred (2020): Performatives Lehren und Lernen: szenisch-spielerische Methoden. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 125–129.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–17.
- Schmitt, Norbert (2005): Formulaic language: Fixed and varied. In: Elia, 6, S. 13–39.
- Staiger, Emil (1955): *Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*. Zürich: Atlantis.
- Usbeck-Frei, Hanna (2019): Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht. In: Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 93–126.
- Weber, Angelika (2014): Literatur bewegt Grammatik. Ästhetisches Lernen im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 107–120.
- Wild, Kathrin (2014): Neue Töne im Aussprachenunterricht. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 335–352.

ARBEITSBLATT

Oberflächenübersetzung und Karaoke – Arbeitszeit: 30–45 min – Niveau: ab B2

1. Hören Sie den instrumental anfang des Liedes *Midlife Crisis* von Faith No More. Welche Instrumente hören Sie? Welche Stimmung transportiert das Lied für Sie?
2. Stellen Sie sich nun vor, Sie modifizieren den Text und reflektieren dabei über eine akademische Schreibsituation.
3. Übertragen Sie das Lied ins Deutsche und fertigen Sie eine Oberflächenübersetzung an. Achten Sie darauf, dass Vers und Rhythmus beibehalten werden. Vergleichen Sie die Oberflächenübersetzung, die Ernst Jandl von einem Gedicht von William Wordsworth angefertigt hat.

Ernst Jandl: *oberflächenübersetzung*

mai hart lieb zapfen eibe hold
er renn bohr in sees kai
so was sieht wenn mai läuft begehen
so es sieht nahe emma mähen
so biet wenn ärschel grollt
ohr leck mit ei!
seht steil dies fader rosse mähen
in teig kurt wisch mai desto bier
baum deutsche deutsch bajonett schur alp eiertier
(william wordsworth)

my heart leaps up when i behold
a rainbow in the sky
so was it when my life began
so is it now i am a man
so be it when i shall grow old
or let me die!
the child is father of the man
and i could wish my days to be
bound each to each by natural piety

(Ernst Jandl (1997): Poetische Werke, Band 3. München: Luchterhand, S. 51)

4. Was fällt Ihnen auf bei der Oberflächenübersetzung?
5. Fertigen Sie nun einen Text an, orientiert an der englischen Vorlage von Faith No More (ab Strophe 2). Der Text soll nicht eine „Midlife Crisis“, sondern eine Schreibkrise beschreiben. Zumindest der Refrain sollte dem Kompositionsprinzip einer Oberflächenübersetzung entsprechen.

Faith No More: *Midlife Crisis*

What an inheritance
The salt and the Kleenex
Morbid self attention
Bending my pinky back
A little discipline
A donor by habit
A little discipline
Rent an opinion

Sense of security
Holding blunt instrument
(Midlife crisis)
I'm a perfectionist
And perfect is a skinned knee

You're perfect, yes, it's true
But without me you're only you (you're only you)
Your menstruating heart
It ain't bleedin' enough for two

It's a midlife crisis
It's a midlife crisis

Beispiel für einen modifizierten Text

Welche Impertinenz.
Für Tränen gibt's Kleenex.
Morbide Reflektion.
Papier weiß. Welch ein Schreck!
Ein wenig Disziplin.
Jetzt hab' ich die Idee.
Noch etwas Disziplin.
Jawoll, jetzt hab ich's!

Der Text wird korrigiert.
Nochmal neu formatiert.
Scheiß Schreibkrise.
Ich bin Perfektionist.
Perfekt wird die Bibliographie.

Im Perfekt ist's der Clue.
Doch ich bring nie Konjunktiv dazu (Konjunktiv dazu).

Mein menstruier'ndes Hirn.
Es bringt heut' nichts zu Papier.

Diese Scheiß Schreibkrise
Diese Scheiß Schreibkrise

6. Singen Sie den Text als Karaoke. Eine Karaokeversion finden Sie zum Beispiel hier: <https://www.youtube.com/watch?v=gpZbPWEgCiA> [16.05.2024].

GETEILTES ERBE. EIN KONZEPT FÜR DAS KULTURELLE LERNEN UND FÜR DEN (FREMDSPRACHLICHEN) LITERATURUNTERRICHT

„Viel mehr als alle Verluste im materiellen Sinne schmerzt uns Mitteleuropäer, glaube ich, die unterbrochene Kontinuität unseres gemeinsamen Erbes. Die Bilder, die Erinnerungen, die Geschichten-Knäuel, aus denen unsere verstorbenen Vorfahren zu uns sprechen, in deren Schlund wir leben wie Goldfische im Aquarium.“
(Dora Kaprálová 2021: 77)

Die 1975 in Brno (Brünn) geborene und heute in Berlin lebende tschechische Autorin Dora Kaprálová spricht einen Verlust an, der zahlreiche Schriftsteller:innen aus dem östlichen Europa und aus deutschsprachigen Ländern seit einigen Jahren umtreibt: die fehlenden Bezugspunkte zu früheren Zeiten der (eigenen) Herkunftsregion oder des (eigenen) Wohnortes. Es handelt sich um ein vermeintlich verlorenes, zu (großen) Teilen vergessenes oder verschwiegenes – bzw. beschwiegenes – Erbe, das literarisches Schreiben anregt. Gerade weil es im kommunikativen oder im kulturellen Gedächtnis wenig Raum einnimmt, versucht die Literatur diese Leerstellen zu füllen. Vor allem seit den 2000er Jahren sind literarische Texte entstanden, die von einem neu entfachten Interesse für historisch verschüttete Schichten verschiedener Regionen des östlichen Europa zeugen. Die literarische Suche setzt dabei entweder am (eigenen) Wohnort der Schreibenden an und zielt darauf, diesen als (partiell) geerbten Raum zu ergründen, oder sie führt in (zum Teil weitgehend unbekannte) Herkunftsräume. Die literarisch inszenierte oder dem literarischen Text vorgelagerte Suche hat somit zwei unterschiedliche Ausgangslagen. In beiden Fällen stützen sich die Schreibenden auf Recherchen im Familiengedächtnis oder im Archiv und ergänzen imaginativ das nicht mehr über Quellen bzw. lebendige Erinnerungen Erfahrbzw. Verfügbare. Die entstehenden Texte referieren auf konkrete Orte und richten sich auf die plurikulturelle Prägung jener Regionen, die von politisch erzwungenen Bevölkerungstransfers und vom gewaltsamen Verschwinden oder sogar der Auslöschung ganzer Bevölkerungsgruppen, vor allem im Zuge des deutschen Vernichtungskrieges, geprägt worden sind. Es sind Orte, in denen vor dem Zweiten Weltkrieg Menschen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten in un-

mittelbarer Nachbarschaft gelebt haben: Ober- und Niederschlesien, West- und Ostpreußen, Böhmen und Mähren, Galizien, Kärnten, Siebenbürgen, das Banat oder das Wolgagebiet – um nur einige zu nennen, die sich literarisch als besonders produktiv erwiesen haben.

Das Sujet des geteilten Erbes in der Gegenwartsliteratur wird im Folgenden zunächst näher umrissen und an einigen Beispielen illustriert. Danach soll das Thema in einem zweiten Schritt in Hinblick auf das kulturelle Lernen erörtert und sodann für den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht näher veranschaulicht werden.

1. GETEILTES ERBE ALS SUJET DER GEGENWARTSLITERATUR

Der Begriff des Erbes ist in der Literaturwissenschaft, sieht man einmal von der Erbethorie der marxistisch-sozialistischen Literaturwissenschaft ab, nicht einschlägig. In seiner neuen Ausrichtung als ‚geteiltes Erbe‘ wird er aus der Kunstgeschichte bzw. der Denkmalpflege entlehnt, wo die Rede von einem gemeinsamen Kulturerbe (pl. „wspólne dziedzictwo“) vor allem mit der Osterweiterung der Europäischen Union produktiv geworden ist. Zumal unter polnischen und deutschen Kunsthistoriker:innen wurde der Begriff verwendet, um zu verdeutlichen, „wie kulturelle Erbschaften, die die einen zurücklassen mussten und die den Nachfolgenden fremd, manchmal sogar feindlich erschienen, nunmehr als verbindende Elemente wirken, für deren Erhalt man gemeinsam Sorge trägt“ (Tomaszewski 2004: 22). Die Rede vom gemeinsamen Kulturerbe ist dabei Ausdruck eines „immer stärker ausgeprägten Bewusstsein[s] der Existenz von ‚bi- bzw. multikulturellen Gebieten““ (Tomaszewski 2001: 13, Hervorh. i. O.). Darin kommt ein Wandel im Raumverständnis zum Ausdruck, das nicht mehr an „territorialem Besitztum“, sondern an einem „gemeinsamen kulturellen Raum“ orientiert ist, wie die polnische Schriftstellerin und Literaturnobelpreisträgerin Olga Tokarczuk dies in dem Gespräch *Niederschlesien erzählen* formuliert hat (Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 2021: 11).

Der Ethnologin Gesa Bierwerth zufolge hat kulturelles Erbe

einen identitätsstiftenden Charakter und [...] liefert den Menschen Bezugspunkte in Raum und Zeit. Kulturerbe kann sowohl dem Alltag entspringen als auch außergewöhnlich sein. [...] Der Begriff des Erbes impliziert dieses zeitliche Fortbestehen über Generationen hinweg. Dabei handelt es sich keinesfalls um statisch zu erhaltende und zu bewundernde Elemente, sondern um ein Erbe, das immer wieder neu interpretiert und angenommen wird, also einem stetigen Wandel unterliegt. (Bierwerth 2014: o. S.)

Überträgt man den Begriff auf literarische Texte, so gilt es, sich bewusst zu machen, dass es darin nicht primär um materielles Erbe geht, sondern gewissermaßen um mentales Erbe, um ein Gespinnst aus Erinnerungen, Bildern und Geschichten, wie es Dora Kaprálová formuliert. Es geht um Bezugspunkte zur Vergangenheit im familiären oder im regionalen Gedächtnis, die sich über Flächen des Nicht-Wissens und Nicht-Erinnerns spannen.

Wie wird nun literarisch an etwas erinnert, das partiell oder sogar fast vollständig vergessen wurde, aber dennoch noch nicht vergangen ist? Denn die nicht vergehende Zeit derer, die in vorgenannten Regionen gelebt haben, ist den heute davon Schreibenden nur mehr lückenhaft zugänglich und muss wie bei einem Palimpsest, das mehrfach überschrieben wurde, freigelegt werden.

Sowohl der zeitliche Abstand als auch die lückenhafte Zugänglichkeit setzen eine neue Fabulierkunst frei. Es entstehen umfangreiche Generationen- und historische Romane, es entstehen Texte, die zwischen Dokumentation und Fiktion changieren, etwa (Reise-)reportagen oder an der Familiengeschichte orientierte (Auto-)biografien. Die nur latente Zugänglichkeit sowie die Mehrschichtigkeit des Erbes werden darüber hinaus in audiovisuellen Ausdrucksformen wie Text-Foto-Collagen und Graphic Novels thematisiert. Die Texte stammen zumeist aus der Feder jüngerer Autor:innen, die nicht mehr der Erlebnis-, sondern der zweiten oder häufig der sogenannten Enkel:ingeneration angehören und die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg, den Holocaust, an Zwangsmigrationen, aber auch das Leben in der Vor-, Zwischen- und Nachkriegszeit mit stärkerer Distanz literarisch gestalten können. Im Sinne von Marianne Hirschs Begriff des Postmemory¹ bestehen die (drückenden) Erinnerungen zwar fort, es sind jedoch aufgrund des zeitlichen und generationellen Abstandes nicht mehr die ‚eigenen‘ Erfahrungen, woraus sich auch Chancen einer multidirektionalen Öffnung ergeben. In aktuellen literarischen Texten wird das Erbe (einer Ortschaft, einer Familie, einer Gruppe) daher als geteiltes verstanden: geteilt zwischen den Generationen, zwischen den Zeiten und zwischen den Kulturen; geteilt sowohl im Sinne von gemeinsam als auch von getrennt.

Zur Illustration seien kursorisch einige Beispiele angeführt: Die polnische Autorin Olga Tokarczuk (geb. 1962) siedelt viele ihrer Erzähltexte in der Region Niederschlesien an, die zugleich ihr Wohnort ist. Der Glatzer Kessel (Kotlina Kłodzka), Görbersdorf (Sokolowsko), Breslau (Wrocław) – all diese Orte und Landschaften werden in Tokarczuks Texten mit einem Sensorium für das Anwesend-Abwesende beschrieben und in ihren imaginativen Tiefenschichten ausgeleuchtet, sei es in *Taghaus Nachthaus* (2001, pl. *Dom dzienny, dom nocny* 1998) oder ihrem neuesten, im schlesischen Sanatorium Görbersdorf spielenden Roman

¹ Siehe die Reflexionen der US-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Marianne Hirsch zum Phänomen des Postmemory: Hirsch (2012).

Empusion (2023, *Empuzjon* 2022). Hier wie dort werden die Zeitebenen durch das vielstimmige und mehrschichtige Erzählverfahren aufeinander durchlässig gemacht, scheint durch die erzählte Zeit in den Zeitromanen das Gewesene, im historischen Roman *Empusion* das Kommende hindurch. Ähnliches gilt für ihr *opus magnum*, *Die Jakobsbücher* (2019, pl. *Księgi Jakubowe* 2014), das vom Judentum in Galizien erzählt, die jüdischen Anteile an der polnischen Geschichte zur Zeit der ersten Teilung Polens bildkräftig aufzeigt und die spätere Vernichtung der polnischen Juden stets vor Augen hat.

Die slowenisch-österreichische Schriftstellerin Maja Haderlap (geb. 1961) setzt in ihren Gedichten *langer transit* (2014) und ihren Romanen *Engel des Vergessens* (2011) und *Nachtfrauen* (2023) die noch weitgehend ungeschriebene Erinnerungsgeschichte der slowenischen Minderheit Kärntens als eines „kulturellen Interferenzraumes“² in Szene. Mithilfe eines mehrstimmigen und mehrsprachigen Erzählkonzepts setzt sie die Gewalt- und Erinnerungsgeschichte der Region, in der sie selbst in einer slowenischen Familie aufgewachsen ist, vor allem aus Geschichten und Erinnerungen von Frauen verschiedener Generationen zusammen.

Die deutsche Autorin Ulrike Draesner (geb. 1962) macht in ihrer Trilogie über Flucht und Vertreibung historisch Belastendes und dessen Nachwirkungen bis in die Gegenwart zum Gegenstand ihres Schreibens. Draesners Figuren sind deutscher oder polnischer Herkunft, ja einige Figuren changieren zwischen beiden Identitäten. Ihre Romane *Sieben Sprünge vom Rand der Welt* (2014) und *Die Verwandelten* (2023) wenden sich aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Stillagen der deutsch-polnischen Kriegs- und Nachkriegszeit in Schlesien, vor allem in Breslau (Wrocław), und in Westdeutschland zu, u. a. mittels Figuren, die das Gepäck dieser Zeiten, auch wenn sie diese nicht selbst erlebt haben, noch immer mit sich tragen.

Die russische Autorin tatarischer Herkunft Gusel Jachina (geb. 1977) erzählt in ihren historischen Romanen *Sulejka öffnet die Augen* (2018, russ. *Zulejka otkryvaet glazja* 2015) und *Wolgakinder* (2019, russ. *Deti moi* 2018) von den Jahren der frühen Sowjetunion aus dem Blickwinkel der tatarischen sowie der wolgadeutschen Minderheit und stellt diese Erfahrungswelten, einschließlich ihrer Traumata, dem staatlichen Beschweigen der sowjetischen Gewaltgeschichte entgegen.³ Die ukrainisch-deutschen bzw. ukrainisch-österreichischen Autorinnen Katja Petrowskaja und Tanja Maljartschuk machen sich in ihren Erzähltexten *Vielleicht Esther* (2014) und *Der Blaunval der Erinnerung* (2019, ukr. *Zabuttja* 2016)

² Der Begriff wurde von der Slowakistin Ute Rassloff in Hinblick auf Regionen im östlichen Europa geprägt; er ließe sich aber grundsätzlich auch auf andere Regionen anwenden, die sich historisch durch kulturelle Überlagerungen auszeichnen. Siehe Rassloff (2013: 15).

³ Siehe zu Gusel Jachina und Olga Tokarczuk den Aufsatz Pasewalck (2023).

auf die Suche nach den Spuren der eigenen Familien- bzw. Herkunftsgeschichte, die in beiden Fällen gerade auch das staatlich verordnete Vergessen zu Sowjetzeiten einbezieht.

Es ließen sich noch viele weitere Autor:innen hinzufügen, zumal aus der polnischen,⁴ aber auch aus der tschechischen⁵ und der deutschsprachigen Literatur.⁶ Weiterführende Überlegungen zum Sujet und zur Poetologie des geteilten Erbes in der Literatur der Gegenwart sowie beispielhafte Analysen finden sich in dem Buch *Shared Heritage – Gemeinsames Erbe. Kulturelle Interferenzräume im östlichen Europa als Sujet der Gegenwartsliteratur* (hrsg. v. Pasewalck 2023a). Der Band geht zurück auf die gleichnamige Tagung im Herbst 2020, die im Rahmen einer Veranstaltungsreihe (Lesungen und Gespräche mit Autor:innen) im Kulturprogramm der EU-Ratspräsidentschaft Deutschlands vom Bundesinstitut für Kultur und Geschichte des östlichen Europa (BKGE) vorbereitet wurde.⁷

2. GETEILTES ERBE IM KONTEXT DES KULTURELLEN LERNENS UND ALS THEMA DES (FREMDSPRACHLICHEN) LITERATURUNTERRICHTS

In welchen Lehr- und Lernzusammenhängen lässt sich das Thema „Geteiltes Erbe“ behandeln? Wo kann es gut in den Unterricht eingebracht werden? In erster Linie ist an den fremdsprachlichen Kontext zu denken wie etwa an germanistische Seminare oder auch an kultur- respektive literaturdidaktische Fortbildungen in mittel(ost)europäischen Ländern wie Polen, Tschechien, der Slowakei,

⁴ Weitere Autor:innen wären hier Joanna Bator (geb. 1968), Stefan Chwin (geb. 1949), Paweł Huelle (1957–2023), Artur Liskowacki (geb. 1956), Tomasz Różycki (geb. 1970) und Szczepan Twardoch (geb. 1979).

⁵ Zu nennen wären hier etwa die Autor:innen Radka Denemarková (geb. 1968), Radek Friderich (geb. 1968), Dora Kaprálová (geb. 1975), Marek Toman (geb. 1968) und Kateřina Tučková (geb. 1980).

⁶ Spannend ist hier etwa die rumäniendeutsche Literatur mit Autor:innen wie Herta Müller, Iris Wolff, Thomas Perle, Catalin Dorian Florescu, Nadine Schneider und anderen. Erwähnung finden müsste auch die Literatur aus südosteuropäischen Regionen wie etwa aus den Balkanländern und Ungarn.

⁷ Zu Gast bei der Veranstaltungsreihe waren Joseph Zoderer, Catalin Dorian Florescu, Sabrina Janesch, Dora Kaprálová, Marek Toman, Meelis Friedenthal, Ivna Žic, Maja Haderlap, Kateřina Tučková, Slobodan Šnajder, Gusel Jachina, Noémi Kiss, Katharina Raabe und Thomas Perle. Siehe die Broschüre *Shared Heritage* 2021. Im Anschluss an die Veranstaltungsreihe fanden zwei Gespräche mit Olga Tokarczuk statt, die ebenfalls in Broschüren des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (BKGE) dokumentiert sind, *Shared Heritage* (2022) und *Shared Heritage* (2023).

der Ukraine.⁸ Überdies bietet sich das Thema für Seminare zur Literatur- und Kulturdidaktik im Bachelor- und Masterstudiengängen für Deutsch als Fremdsprache an, wo es stärker noch als in den vorgenannten Kontexten mit Fragen des kulturellen Lernens im Ausland, insbesondere im östlichen Europa, verknüpft werden könnte.

2.1 Exkurs: Geteiltes Erbe im Kontext des kulturellen Lernens

Das Thema „geteiltes Erbe“ bettet sich in einen aktuellen Ansatz des kulturellen Lernens im Bereich Deutsch als Fremdsprache ein, der sich im letzten Jahrzehnt entwickelt hat. Während im Bereich Deutsch als Fremdsprache Landeskunde lange vorzugsweise anhand aktueller DACH-Themen vermittelt wurde (und wird) und während die interkulturelle sowie transkulturelle Methode vor allem die Perspektive der Lernenden einbezog, wurde im letzten Jahrzehnt der Fokus stärker auf Themen des kulturellen Lernens in den jeweiligen Ländern vor Ort gelegt. Nun ging es etwa darum, Erinnerungsorte in Polen mit Bezug zur deutschen Geschichte zu thematisieren (vgl. Badstübner-Kizik/Hille 2015) oder Spuren deutscher Kultur im Stadtbild von Brno (Brünn) zu suchen (vgl. Janíková 2018).

Der Begriff des geteilten Erbes wird hier bisher – soweit ich sehe – noch nicht verwendet, obgleich er sehr gut an Überlegungen zum „kulturelle[n] Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen“ anknüpft, wonach die Lernenden „sowohl für ihren kulturellen Standort als auch für die Vielschichtigkeit und Heterogenität ihrer Kultur“ sensibilisiert werden sollen (Pasewalck/Neidlinger 2018a). Hierbei kann beispielsweise direkt mit dem im (Stadt-)raum Vorfindlichen sowie über Recherche und Museumsbesuche mit historischen Stadtplänen, historischen Fotografien und evtl. auch mit Objekten der materiellen Kultur gearbeitet werden, mit Spuren deutscher Kultur- und Alltagsgeschichte vor Ort. Am Beispiel der „dreifach beschriftete[n] Stadt Tartu/Dorpat/Jurjew“ konnte

⁸ Doch auch in erstsprachlichen Zusammenhängen kann das Sujet literaturdidaktisch produktiv gemacht werden, etwa in Lehrveranstaltungen der Komparatistik und allgemeinen Literaturwissenschaft oder in Seminaren, die für Studierende verschiedener Philologien, vor allem der Germanistik, aber etwa auch der Slawistik, zugänglich sind. Zum Themenfeld „Literatur des geteilten Erbes“ habe ich in den letzten Jahren mehrere Masterseminare in der Oldenburger Germanistik angeboten: „Kulturelle Interferenzräume im östlichen Europa als Sujet der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur“ (SoSe 2020), „Der Generationenroman in der aktuellen deutschsprachigen Literatur“ (SoSe 2021), „Postmemoriale Gegenwartsliteratur“ (WiSe 2023/24). Zum Textkorpus gehörten dabei u. a. auch übersetzte Texte (aus der polnischen, ukrainischen und russischen Literatur). Die Texte und Fragestellungen haben bei den Studierenden großen Anklang gefunden (nicht zuletzt da sie mitunter an die eigene Familiengeschichte, an die Generation vor allem ihrer Urgroßeltern und Großeltern, anknüpfen konnten) und die Relevanz des Themas, gerade auch für die jüngere Generation, bestätigt.

dies von mir und Dieter Neidlinger aufgezeigt werden (ebd.: 57–64); zahlreiche weitere Beispiele für eine didaktische Umsetzung finden sich in Camilla Badstübner-Kiziks und Věra Janíková's Band zu *Linguistic Landscapes und Fremdsprachendidaktik* (Badstübner-Kizik/Janíková 2018) sowie in Heiko Martens und Maris Saagpakks Buch zu *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik* (Marten/Saagpakk 2017). Auch die Überlegungen zum Terminus des Palimpsests „als ambivalente[m] Begriff für Kulturverflechtung“, der von mir und Dieter Neidlinger in die Kulturdidaktik eingebracht wurde (Pasewalck/Neidlinger 2018a: 55ff., hier 55 und Pasewalck/Neidlinger 2018b), sind anschlussfähig:

Der Palimpsest-Begriff wird gerade aufgrund [seiner] dynamischen Begriffsentwicklung auf kulturelle Interferenzräume anwendbar, da in diesen oft nicht zu klären ist, ob Kulturen miteinander konkurrieren oder einander befruchten. Ob eine Kultur die andere fortschreibt oder überschreibt, ist manchmal lediglich eine Frage der Perspektive. [...] Der Begriff ‚Palimpsest‘ eignet sich [...] nicht allein dafür, die Konkurrenzen um begrenzten (Stadt)raum bzw. (Speicher-)platz und kulturelle Verdrängung auszudrücken, sondern darüber hinaus auch dafür, kulturelle Interdependenzen zu erfassen. (Pasewalck/Neidlinger 2018a: 56f.)

An dieser Stelle verbindet sich das Konzept des geteilten Erbes direkt mit dem des Palimpsests und wird als dessen Weiterentwicklung im Sinne des *doing culture* resp. *doing memory* erkennbar. Während der Palimpsest-Begriff einen konkreten Ort als einen von Über- und Weiterschreibungen geprägten charakterisiert, zielt die Rede von einem geteilten Erbe, mit dem Kunsthistoriker Andrzej Tomaszewski gesprochen, auf „verbindende Elemente [...] für deren Erhalt man gemeinsam Sorge trägt“ (Tomaszewski 2004: 22). Er zielt mithin auf ein dynamisches Kulturverständnis, konkret auf die Verantwortung für einen konkreten Ort, dessen Geschichte(n), Objekte und Erinnerungen über Zeiten, Generationen und auch über Kulturen hinweg. Ambivalent, ja mehrdeutig ist auch der Begriff des geteilten Erbes, insofern er Trennendes, Konflikte, unterschiedliche Erinnerungen, und zum anderen Verbindendes, Interdependenzen und Gemeinsamkeiten umfasst.

Für kultur- und literaturdidaktische Zusammenhänge des Faches Deutsch als Fremdsprache ist das Konzept auch deshalb empfehlenswert, da es sowohl Aspekte des kulturellen Erbes und damit der Alltagskultur, der Architektur und der Denkmalkultur umfasst als auch literarische Texte, in denen Bezugspunkte der eigenen Herkunftsregion oder des eigenen Wohnortes aufgesucht bzw. gesucht werden.

In einem Seminar in der polnischen, tschechischen, ungarischen, und unter etwas anderen Vorzeichen durchaus auch der ukrainischen Germanistik ließe sich produktiv mit diesem Konzept arbeiten, da sich viele literarische Texte in

der Erstsprache der Studierenden hierzu finden, aber auch zahlreiche in der Fremdsprache Deutsch – und da sich, je nach Standort, viele Spuren deutscher (Alltags-)kultur im Stadtraum finden oder in Museen recherchieren lassen.

2.2 Geteiltes Erbe als Thema des (fremdsprachlichen) Literaturunterrichts. Didaktische Überlegungen am Beispiel von Katja Petrowskaja und Olga Tokarczuk

Anhand von zwei Textauszügen seien nun noch einige konkrete Fragestellungen zu einer Textarbeit entwickelt. Es handelt sich um Auszüge aus Texten von Katja Petrowskaja und Olga Tokarczuk. Petrowskajas Prosaskizzen aus *Vielleicht Esther* (2014) eignen sich gut für fremdsprachliche Lehr- und Lernkontexte, da die Autorin selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt hat und ihre Texte voller Sprachspiele und Sprachreflexionen sind. In Polen und anderen slawischsprachigen Ländern könnte der Textauszug aus einem von Tokarczuks Essays in der Originalsprache mit einbezogen werden.

In den Textauszügen geht es um das jüdische Erbe im östlichen Europa, konkret in Polen, bzw. um das „Verschwinden einer Welt“ (Tokarczuk 2021: 186). Es geht darum, für diesen Verlust und dafür, was er für die nachfolgenden Generationen bedeutet, sprachliche Bilder zu finden. Katja Petrowskaja hat mit *Vielleicht Esther* Geschichten veröffentlicht, die die Suche nach der eigenen jüdisch-ukrainisch-sowjetischen Herkunft in Form einer Reise von Berlin an verschiedene Orte im östlichen Europa nachzeichnen. Das schreibende und reflektierende Ich begibt sich auf eine Suche nach (vergessenen, nicht tradierten) Orten der Familie und sieht sich dabei mit dem Ausgelöschtsein von Erinnerungen konfrontiert. Die Suche führt nach Warschau, Kiew (Kyjiw, Kiev), nach Babij Jar, einem Ort des Massakers an Juden in der Ukraine, und zur KZ-Gedenkstätte Mauthausen, in die eigene Kindheit und in die Lebensgeschichte der Verwandten. Olga Tokarczuk reflektiert in ihrem Essay *Zur Psychologie der literarischen Erschaffung der Welt. Wie die Jakobsbücher entstanden* (2021) (pl. *Psychologia literackiego stwarzania świata. Jak powstały Księgi Jakubowe*, 2020) über die Entstehungsbedingungen und die Inspirationen für ihren Roman, der sich am Leitfaden einer umstrittenen historischen Figur, des jüdischen Häretikers Jakob Frank, dem jüdischen Erbe im Polen der Aufklärungszeit und dessen Nachwirkungen bis in die Gegenwart zuwendet. Der Roman wurde in Polen breit rezipiert und dabei als

eine Erzählung gelesen, die die polnische Geschichte gegen den Strich bürstet. [...] ‚Die Jakobsbücher‘ wurden als Darstellung einer Historie verstanden und gelesen, die das national ausgerichtete Narrativ unterläuft. Ein national ausgerichtetes Narrativ, das zum Beispiel die Geschichte der Minderheiten marginalisiert bzw. ganz unter den Tisch fallen lässt. (Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 2022: 11)

Textauszug 1

Petrowskaja

Mogendovid

Auf meiner Polenreise im Jahr 1989 kam ich auch nach Warschau, der Stadt, in der im Jahr 1905 meine Großmutter Rosa geboren wurde, damals gehörte Polen noch zu Russland.

Alles roch anders. Ich flanierte in der wiederaufgebauten Altstadt, ging in jede Kirche, flanierte im Park. Dann streifte ich durch die langgezogenen neuen Straßen mit den hellgrauen und gesichtslosen Hochhäusern, die vorsintflutlichen Wesen mit leeren Augenhöhlen glichen. Das alte Warszawa gab es nicht mehr. Irgendwo am Ende einer dieser langen Straßen sah ich alte, halbzerstörte Häuser. Sie standen dort wie aufgeschlagene Bücher, nackt, das Innere nach außen gewendet, dem Himmel zu und den Menschen, und froren in der Sonne. Sie waren zum großen Teil demoliert, nur Buchrücken und Einband standen noch, der Inhalt war herausgerissen. Auf dem Vorsatz Spuren fremden Lebens, eine verkehrte Intimität, bunte kleine Quadrate aus Schlafzimmern, Wohnzimmern und Küchen, unterschiedliche Tapeten, durchweg mit irgendwelchen Schriften bemalt, die ich zu entziffern begann, je mehr ich verstand, desto langsamer, bis ich begriff, dass sie mit unzähligen Hetzparolen beschriftet waren gegen diejenigen, die es hier nicht mehr gab. [...]

Mein Blick tastete sich weiter durch die Flucht der nichtexistierenden Zimmer, ohne dass ich verstand, warum ich die Schändungen so lange betrachtete, warum ich diese klaffende Nacktheit anstarrte, als schüge in einem sonstigen Park plötzlich ein Exhibitionist seinen Mantel auf, und nirgendwo gäbe es Zuflucht vor dieser ungewollten Begegnung. Und wie hätte ich die Augen abwenden können und wohin, in dieser einst jüdischsten Stadt Europas? [...]

So schweifte ich in der Stadt mit ihrer neu aufgebauten Geschichte umher und kaufte mir nicht weit vom Chopin-Denkmal eine Schallplatte, aus purer Überraschung. Auf dem Umschlag prangte ein Mogendovid, ein Davidstern. Das Wort Mogendovid für den sechszackigen Stern hatte ich vor kurzem zum ersten Mal gehört [...]

Zurück in Kiew, legte ich die Schallplatte auf, und meine Großmutter, die ihr ganzes Leben lang mit leichtem polnischem Akzent sprach [...] meine Großmutter, die, solange ich mich erinnern konnte und auch solange, wie meine Mutter sich erinnern konnte, niemals ein Wort auf Jiddisch gesagt hatte, begann auf einmal, übermütige Lieder in einem obdachlosen Moll zu singen [...] und ich hörte ihr mit der gleichen Ungläubigkeit zu, wie ich den Mogendovid auf der Schallplatte ertastet hatte. (Petrowskaja 2014: 74–76)

Textauszug 2

Tokarczuk

Wie die Jakobsbücher entstanden

Als mir bewusst wurde, dass eine der Folgen des Zweiten Weltkriegs das Verschwinden einer Welt war, beschäftigte mich das sehr. [...] Die Entdeckung des jüdischen Unterfutters im eigenen Leben, das Zurückklappen einer Teppichecke, um dann zu sehen, dass auf der Unterseite Zwillingenformen der Webmuster zu finden sind, ein wenig anders, ein wenig abgewandelt, mitunter nicht zu entziffern, mitunter entgegengesetzt verlaufend, was das Muster an der Oberfläche schärfer hervortreten lässt – für mich ein prägendes Erlebnis, das zur Erkenntnis wurde. [...].

Indem ich mir vor Augen führte, dass die jüdische Welt in demselben Raum existiert hatte, an denselben Flüssen, in den Straßen derselben Kleinstädte, entdeckte ich, dass das Vergangene noch immer real sein, noch immer seine Wirkung ausüben konnte, auch wenn es keinen Bestand mehr hatte.

Es war keine Begegnung mit der Vergangenheit, wie sie die Nostalgie mitunter hervorbringt. Die Nostalgie ist von sanfter Art, sie kann uns sättigen, wie eine sämige, aromatische Soße [...]. Ich aber hatte einen leeren Teller vor mir.

Es war eine Welt des Mangels, eine Lücke war in das Ganze gerissen, wir konnten die Botschaft der Vergangenheit nicht mehr lesen, und mit diesem Defizit, dieser Beeinträchtigung würden wir für immer leben müssen.

Während meines Studiums, das ich in Warschau absolvierte, verstärkte sich das Gefühl, wurde immer empfindlicher spürbar. Ich wohnte in einem Studentenwohnheim in der Zamenhofstraße, auf dem Gebiet des ehemaligen Ghettos. In einem Bombentrichter also, in den Ruinen einer nicht mehr existierenden Welt, in einem Haus, von dem nur die Umrisse auf dem Boden verblieben waren. [...]

Möglicherweise hatte es mit meiner Biographie zu tun, mit der Tatsache, dass ich in Niederschlesien geboren wurde und, wie viele Niederschlesier, die Geschichte anders wahrgenommen habe, da sie mir nicht im ‚polnischen Polen‘ vermittelt worden war. (Tokarczuk 2021: 186–189)

Frageperspektiven und Aufgabenstellungen können sein:

- Bereiten Sie eine Folie mit folgenden Begriffen vor: vergessenes Erbe, eigenes Erbe, umstrittenes Erbe, geteiltes Erbe, schwieriges Erbe, geraubtes Erbe, fremdes Erbe, verdrängtes Erbe, gemeinsames Erbe. Was assoziieren die Lernenden mit diesen Begriffen? Welche Beispiele fallen ihnen jeweils ein?

- Fragen Sie die Lernenden: Wie würden Sie den Begriff „Geteiltes Erbe“ in Ihre Erstsprache(n) bzw. in andere Sprachen übersetzen?
- Welches Verhältnis zum (Wohn-)Raum fällt in beiden Texten auf?
- Welche Metaphern finden Katja Petrowskaja und Olga Tokarczuk für das „Verschwinden einer Welt“? Denken Sie in Partnerarbeit über zwei ausgewählte Metaphern näher nach (Petrowskaja: gesichtslose Hochhäuser, halbzerstörte Häuser wie aufgeschlagene Bücher, die Flucht der nichtexistierenden Zimmer, obdachloses Moll; Tokarczuk: jüdisches Unterfutter im eigenen Leben, leerer Teller).
- Was bedeutet dieser Verlust für die Schreibenden? Inwiefern spricht das Verlorene dennoch aus den Bildern im Text? Welche Auswirkungen hat es auf die Schreibende?

3. SCHLUSS

Das Konzept des geteilten Erbes ist in der Literatur in slawischen Sprachen und in deutscher Sprache seit den 2000er Jahren produktiv und manifestiert, dass sich gerade auch jüngere Autor:innen mit der (Kultur-)geschichte ihrer Wohnorte bzw. ihrer Herkunftsregionen literarisch auseinandersetzen und sich dabei gerade auch mit dem Verlust, dem Vergessen und dem Ausgelöschten schreibend konfrontieren. Gerade auch im Bereich des kulturellen Lernens und in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremdsprache kann es lohnend sein, literarische *shared heritage*-Texte zu behandeln und Lernende dabei für die Vielschichtigkeit und Heterogenität von Kultur zu sensibilisieren. Sprachliches, kulturelles und literarisches Lernen können dabei Hand in Hand gehen.

LITERATUR

- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Bierwerth, Gesa (2014): Kulturerbe. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. URL: ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p32713 [Stand 16.06.2024].
- Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (Hrsg.) (2021): Shared Heritage – Gemeinsames Erbe. Kulturelle Interferenz-

räume im östlichen Europa als Sujet der Gegenwartsliteratur. Oldenburg: BKGE.

Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (Hrsg.) (2022): *Shared Heritage – Niederschlesien erzählen*. Ein Gespräch mit Olga Tokarczuk. Oldenburg: BKGE.

Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (Hrsg.) (2023): *Shared Heritage – Den Osten übersetzen*. Gespräch mit Olga Tokarczuk, Lisa Palmes und Lothar Quinkenstein. Oldenburg: BKGE.

Hirsch, Marianne (2012): *The Generation of Postmemory. Writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press.

Kaprálová, Dora (2021): *Střední Evropa a její adresa*. In: *Echo* 15.04.2021, o. S. Abrufbar unter: <https://dunszt.sk/2021/04/15/dora-kapralova-stredni-evropa-a-jeji-adresa/> [Stand: 20.06.2024].

Kaprálová, Dora (2021): *Mitteleuropa und seine Adresse*. Aus dem Tschechischen übersetzt von Kathrin Janka. In: *Sudetenland. Europäische Kulturzeitschrift* 63/1–2, S. 75–80.

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

Pasewalck, Silke / Neidlinger, Dieter (2018a): *Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums*. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, S. 47–68.

Pasewalck, Silke / Neidlinger, Dieter (2018b): *Die Stadt als Palimpsest. Zur diachronen Betrachtung urbaner Sprachlandschaft*. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 60–69 (= Themenheft „Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften“, hrsg. v. Claus Ehrhardt u. Heiko F. Marten).

Pasewalck, Silke (Hrsg.) (2023a): *Shared Heritage – Gemeinsames Erbe. Kulturelle Interferenzräume im östlichen Europa als Sujet der Gegenwartsliteratur*. Berlin, Boston: De Gruyter/Oldenbourg.

Pasewalck, Silke (2023b): *Adoptierte Vorfahren. Adoption als Beweggrund und Sujet bei Gusel Jachina und Olga Tokarczuk*. In: Pasewalck, Silke (Hrsg.): *Shared Heritage – Gemeinsames Erbe. Kulturelle Interferenzräume im östlichen Europa als Sujet der Gegenwartsliteratur*. Berlin, Boston: De Gruyter/Oldenbourg, S. 125–142.

Petrowskaja, Katja (2014): *Vielleicht Esther. Geschichten*. Berlin: Suhrkamp.

Rassloff, Ute (Hrsg.) (2013): *Wellenschläge. Kulturelle Interferenzen im östlichen Mitteleuropa des langen 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner.

- Tokarczuk, Olga (2021): Übungen im Fremdsein. Essays und Reden. Aus dem Polnischen von Bernhard Hartmann, Lisa Palmes und Lothar Quinkenstein. Zürich: Kampa.
- Tomaszewski, Andrzej (2001): Das gemeinsame Kulturerbe von Deutschen und Polen in Europa und seine Erhaltung – eine gemeinsame Aufgabe – Wspólne dziedzictwo kultury Polaków i Niemców w Europie i jego wspólna ochrona. In: Arbeitskreis deutscher und polnischer Kunsthistoriker „Das gemeinsame Erbe“ (Hrsg.): Das gemeinsame Kulturerbe. Die deutsch-polnische Zusammenarbeit in der Denkmalpflege 1970–2000 – Grupa robocza polskich i niemieckich historyków sztuki „wspólne dziedzictwo“ (Hrsg.): Wspólne Dziedzictwo. Polsko-niemiecka współpraca konserwatorska 1970–2000. Warszawa: Dethard von Winterfeld, S. 11–30.
- Tomaszewski, Andrzej (2004): Deutsch-polnische Kooperationen bei der Erforschung und Erhaltung von Kulturgütern. Europäische Perspektiven. In: Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (Hrsg.): Das gemeinsame Kulturerbe im östlichen Europa. Denkmalpflegerisches Engagement in der Bundesregierung 1993–2003. Oldenburg: BKGE, S. 18–23.

VERZEICHNIS DER AUTOR:INNEN

Iris Bäcker

Dr. Iris Bäcker ist seit 2023 tätig als DAAD-Lektorin am Institut für Sprachen und Kulturen im Ostseeraum der Universität Vilnius in Litauen. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Gegenwartsliteratur, Theorie und Didaktik des literarischen und kulturellen Lernens, Literatur- und Kulturgeschichte des Übersetzens ins Deutsche. Publikationen (in Auswahl): Bäcker, Iris (2018): *Lesen und Verstehen (Sinnbildung)*. In: Parr, Rolf / Honold, Alexander (Hrsg.): *Lesen*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 140–155; Bäcker, Iris (2014): *Der Akt des Lesens – neu gelesen. Zur Bestimmung des Wirkungspotentials von Literatur*. München: Fink; Bäcker, Iris (2014): Judith Kuckart: *Kaiserstraße*. In: Bönnighausen, Marion / Vogt, Jochen (Hrsg.): *Literatur für die Schule. Ein Werklexikon zum Deutschunterricht*. München: Fink, S. 516–518; Redaktion *UeLEX Germersheimer Übersetzerlexikon*. Online unter: <https://uelex.de/>.

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 Medienverbund im Kontext DaF, Medienlinguistik, Mediendidaktik, Linguistic Landscapes und ihr didaktisches Potenzial. Publikationen (in Auswahl): Badstübner-Kizik, Camilla (2023): *Fremdsprachige Diskurse im öffentlichen Raum – Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben*. In: Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): ‚Diskurs‘ als Kategorie in der Kultur- und Literaturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: iudicium, S. 179–202; Badstübner-Kizik, Camilla (2022): *Heidi – endlessly revisitable? Ein langlebiger Medienverbund mit fremdsprachendidaktischem Potenzial*. In: Arendt, Christine / Lay, Tristan / Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: iudicium, S. 157–182; Badstübner-Kizik, Camilla (2022): *Die Linguistic Landscape als mehrsprachige didaktische Ressource*. In: Krompák, Edina / Todisco, Vincenzo (Hrsg.): *Sprache und Raum – Language and Space/Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule – Multilingualism in educational research and in school*. Bern: hep, S. 223–262.

Nils Bernstein

Dr. Nils Bernstein ist seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Sprecher des Bereiches Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität

Hamburg. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Testen und Bewerten von Sprachkenntnissen, Wissenschaftssprache im Fach Deutsch als Fremdsprache, Ästhetisches Lernen insb. mit Blick auf die Wirkung von Theater, Musik und Literatur im fremdsprachendidaktischen Kontext, Dramapädagogik, Phraseodidaktik. Publikationen (in Auswahl, weitere Informationen unter www.nilsbernsthein.de): Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen: Universitätsverlag; Bernstein, Nils (2020): *In fremden Sprachen kreativ Schreiben. Zur Korrelation von kreativem und bildungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht*. In: ZIF. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen lernen und lehren. 25, 2, S. 11–27. Abrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1085>; Bernstein, Nils (2023): *Zur Integration von Literarizität und Performativität. Kreatives Schreiben und Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht*. In: Becker, Karina/Kofer, Martina (Hrsg.): *Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann, S. 247–262. Abrufbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4794&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show.

Alexandra Hensel

Dr. Alexandra Hensel ist seit April 2022 als freischaffende Theaterpädagogin und DaF/DaZ-Dozentin in Göttingen und deutschlandweit an verschiedenen Institutionen wie der HAWK, der FU Berlin und an Schulen tätig. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Theater-/Dramapädagogik mit Fremdspracherwerb, performativ-ästhetisches Lehren und Lernen sowie Selbstwirksamkeit/Persönlichkeitsentwicklung/Teamstärke durch Theater. Publikationen (in Auswahl): Hensel, Alexandra (2020): *Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Uckerland: Schibri; Hensel, Alexandra (2019): *Was kann performativ-ästhetischer Fremdsprachenunterricht?* In: Stefanie Giebert / Eva Göksel (Hrsg.) (2019): *Dramapädagogik Tage 2019/Drama in Education Days 2019*, S. 42–52. Abrufbar unter: <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>.

Almut Hille

Prof. Dr. Almut Hille ist seit 2017 tätig als Professorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie 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 / Schiedermaier, 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/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.

Martin Kesting

Martin Kesting ist seit 2015 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Hamburg tätig. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Kultur und Identität, ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht. Publikationen (in Auswahl): Bernstein, Nils / Kesting, Martin (im Druck): *Karaoke im Fremdsprachenunterricht*. In: Gieber, Stefanie / Klempin, Christiane / Wirag, Andreas (Hrsg.): *Methodensammlung Künste und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr; Kesting, Martin (2013): *Probleme der Kulturstudien und der Landeskunde in Japan – Kultureller Nationalismus im Fremdsprachen- und universitären DaF-Unterricht, in landeskundlicher Literatur und in Kulturvergleichen*. In: Ōsaka Shiritsu Daigaku Doitsu Bungakkai (Hrsg.): *Seminarium* 35, Ōsaka, S. 27–55; Kesting, Martin (2011): *Kommunikative Didaktik, pragmatisch-funktionales Konzept und interkultureller Ansatz im DaF-Unterricht in Japan*. In: Ōsaka Shiritsu Daigaku Doitsu Bungakkai (Hrsg.): *Seminarium*, 33. Ōsaka, S. 97–110.

Franz Kröber

Dr. Franz Kröber ist seit 2020 tätig als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie an der Freien Universität Berlin. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Mediendidaktik, Serielles Erzählen, Inter- und Transmedialität. Publikationen (in Auswahl): Kröber, Franz (2022): *Serienräume lesen und erfahren. Entwurf einer medienästhetischen Dimension der Serialitätsdidaktik*. In: Lehnendorf, Helen / Pietsch, Volker (Hrsg.): *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 183–210; Kröber, Franz (2023): *Räume serieller Dystopien. Expandierende Alträume im Post-TV*. Bielefeld: transcript; Kröber, Franz (2023): *Stadt, Spiel, Serie. Räume serieller Dystopien der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur*. In: Dettmar, Ute / Kagelmann, Andre / Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): *Urban! Städtische Kulturen in Kinder- und Jugendmedien*. Stuttgart: Metzler, S. 97–114.

Diana Maak

Prof. Dr. Diana Maak ist seit 2020 tätig als Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung an der Freien Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache im Fach und Sprachbildung, Professionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung im Rahmen der Lehrer:innenbildung. Publikationen (in Auswahl): Ricart Brede, Julia / Maak, Diana / Draber, Sibylle (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache als Studienfach für Lebramts-studierende. Konzeptionen, Erfahrungen und zentrale Fragen*. Frankfurt/Main: Peter Lang; Petersen, Inger / Maak, Diana (erscheint Anfang 2025): *Sprachbildung in allen Schulfächern der Sekundarstufe. Grundlagen, Konzepte und Methoden der germanistischen Linguistik und Sprachdidaktik*. Berlin, New York: de Gruyter.

Silke Pasewalck

Dr. Silke Pasewalck ist seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Kultur und Geschichte des östlichen Europa (BKGE) an der Universität Oldenburg tätig. Davor war sie von 2010 bis 2018 assoziierte Professorin für deutsche Literatur an der Universität Tartu/Estland. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Erinnerungsliteratur und geteiltes Erbe, Baltische Literatur- und Kulturgeschichte, Mehrsprachigkeit, literarisches und kulturelles Lernen. Publikationen (in Auswahl): Pasewalck, Silke (2023) (Hrsg.): *Shared Heritage – Gemeinsames Erbe. Kulturelle Interferenzräume im östlichen Europa als Sujet der Gegenwartsliteratur*. Berlin, Boston: de Gruyter/Oldenbourg; Pasewalck, Silke / Neidlinger, Dieter (2018): *Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums*. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, S. 47–68; Pasewalck, Silke (2014): „Als lebte ich in einem no man's land, mit Verlass nur auf die Sprache“. *Zu Ilma Rakusas Poetik der Mehrsprachigkeit*. In: Dembeck, Till / Mein, Georg (Hrsg.): *Philologie und Mehrsprachigkeit*. Heidelberg: Winter, S. 381–400.

Heike Roll

Prof. Dr. Heike Roll ist seit 2012 als Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Institut für DaZ/DaF an der Universität Duisburg-Essen tätig. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Schriftlichkeit in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Sprachbildung im Fach, sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunst und Literatur. Publikationen (in Auswahl): Roll, Heike (2023): *Mit Sprache am Lernort Kunstmuseum – Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke im Zusammenspiel von Schule und musealem Raum am Beispiel des Kunsthistorischen Museums Wien*. In: Dengscherz, Sabine / Schweiger, Hannes / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitte (Hrsg.): *Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Viel-*

falt von Teilhabe. Berlin: Erich Schmidt, S. 149–161. Abrufbar unter: <https://www.esv.info/lp/daz/idt>; Büttner, Denise/Roll, Heike (2021): „Zunge: Sprache“. *Literarische Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht am Beispiel der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar*. In: Hinzmann, Friederike/Storz, Coretta/Hülsmann, Annemarie/Rosner, Ulrike/Dupke, Benjamin (Hrsg.): Vermitteln – Verbinden – Verstehen. Göttingen: Universitätsverlag, S. 85–104. Abrufbar unter: <https://univ-erlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-523-6>. Böhm, Manuela/Roll, Heike (2022): *Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft*. OBST 100, S. 43–64. Abrufbar unter: <https://journals.uni-marburg.de/obst/article/view/8467>.

Narges Roshan

Narges Roshan ist seit 2023 tätig als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie an der Freien Universität Berlin. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Mündlichkeit, Narrative Mündlichkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache, Wechselbeziehungen zwischen narrativer Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Ästhetisch-performatives Lernen. Publikation: Roshan, Narges (2020): „Erzählen an der Nahtstelle zwischen Kunst und Alltag“. *Künstlerisches Erzählen in Willkommensklassen*. In: Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive. München: iudicium, S. 43–61.

Simone Schiedermaier

Priv.-Doz. Dr. Simone Schiedermaier 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, Linguistic Landscapes und ihr Potenzial für kulturelles Lernen, Graphic Novels im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Publikationen (in Auswahl): Schiedermaier, Simone (2023): *Medialität – Vorschläge für eine mediensensible Lektüre von Mawls Graphic Novel „Kinderland. Eine Kindheit im Schatten der Mauer“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S. 11–36. Abrufbar unter: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jggdaf/2/0/2_11/_pdf/-char/en; Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2023): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: iudicium; Schiedermaier, 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, S. 203–218.

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 Hochbaussiedlung“ 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, S. 27–55. Abrufbar unter: https://www.js-tage.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, S. 5–20.

Lena Uca

Lena Uca ist seit 2016 in verschiedenen Kontexten von Deutsch als Fremdsprache tätig, DAAD Sprachassistenten, Workshopleitungen und -konzeptionen, Unterrichtsgestaltung, Prüfen und Bewerten, Prüfungscoordination und soziale Beratung. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Kulturelles Lernen und digitale Tools im Fach Deutsch als Fremdsprache, Diversität – Deutsch sein, Thematisierung von Opfern rechter Gewalt im DaF-Unterricht, Street Art im digitalen Lernraum. Publikation: Uca, Lena (2023): *Deutsch sein ist divers: über die Mehrdimensionalität und Fluidität der Zuordnung „deutsch sein“ sowie die Bedeutsamkeit der Thematisierung der Opfer von rechter Gewalt im DaF/DaZ-Unterricht*. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 37, 2, S. 159–169.

Benjamin van Well

Dr. Benjamin van Well ist seit 2020 Lektor des DAAD an der Capital Normal University Beijing. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Lyrikdidaktik DaF, Lyrikologie und Mediävistik. Publikationen (in Auswahl): van Well, Benjamin (2022): *Teutscher Virgilins oder geistloser Vielschreiber? Zur Beurteilung der Dichtung des Hans Sachs im Wandel der Zeit am Beispiel von „Das Schlaraffenland“*. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 123,1, S. 50–71; van Well, Benjamin (2021): *Lyrik zwischen Banalitäten und ästhetischem Reiz: Johann Peter Uz und die Anakreontik als Wegbereiter des jungen Goethe*. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 122,1–2, S. 210–232; van Well, Benjamin (2019): *Lyrik im germanistischen Fremdsprachenunterricht – Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells zum Aufbau von ‚symbolic competence‘*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46, 5, S. 618–649.

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermaier (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 Schiedermaier (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)

Band 7:

Oliver Niels Völkel: Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung. Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte Geschichte in der brasilianischen Germanistik, 2024, ISBN 978-3-86205-740-5; ISBN 978-3-86205-881-5 (Open Access / PDF)

Band 8:

Almut Hille, Simone Schiedermaier (Hrsg.): Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2024, ISBN 978-3-86205-741-2; ISBN 978-3-86205-882-2 (Open Access / PDF)

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermaier (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 Schiedermaier (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8

Simone Schiedermaier (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7