ZUR KATEGORIE „DISKURS“
IN DER KULTUR- UND LITERATURDIDAKTIK
DES FACHES DEUTSCH ALS
FREMD- UND ZWEITSPRACHE

1. PARADIGMENSPRUNG

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

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

(vgl. ebd.: 10). Auslöser des „Paradigmensturzes“, der Diskurse in der Fremdsprachendidaktik – und hier besonders in der Kultur- und Literaturdidaktik¹ – zunehmend in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt hat, sind tatsächlich die Veränderungen in den Auffassungen von Kultur. Der Sozialwissenschaftler Andreas Reckwitz formuliert in seiner Studie *Die Transformation der Kulturtheorien* (2006: 84) einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff, der Kultur beschreibt als einen „Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.“ (Hervorh. i. O.) Betont werden so die diskursive Verfasstheit kultureller Phänomene bzw. Prozesse und die Zusammenhänge von Sprache und Kultur. Kultur – als ein Komplex von Sinnsystemen, ‚symbolischen Ordnungen‘, Wissensordnungen – ist dynamisch und stets in Veränderungen begriffen. Menschen erschaffen sie durch ihre Sprache, durch ihr sprachliches Handeln – ein Prozess, den auch das Stichwort „Doing Culture“ impliziert: „Kultur ist dynamisch, sie ist *in action*.“ (Hörning/Reuter 2004: 9, Hervorh. i. O.). Ansgar Nünning paraphrasiert den von Reckwitz geprägten bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2017: 180) so: Kultur werde mit ihm „als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von mentalen Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst, der sich in Symbolsystemen (z. B. Sprache) und sozialen Institutionen (z. B. in der Schule) materialisiert“. Nünning verweist auf die semiotische und konstruktivistische Prägung des Begriffs und pointiert noch einmal: Kultur werde mit ihm „als ein[...] symbolische[r] und textuell vermittelte[r] Prozess der Selbstausslegung und Bedeutungskonstruktion bestimmt“ (ebd.: 185). Wie Hallet (2008: 77) ausführt, werden Menschen als sprachlich Handelnde so als „kulturelle Aktanten“ verstanden, die „gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse aktiv und selbstbestimmt mitgestalten – auch in der Fremdsprache“. Hier deutet sich an, wie mit dem veränderten Kulturbegriff der Diskursbegriff an Bedeutung gewinnt. Geht man nicht von kultureller Homogenität, sondern von kulturellen Prozessen und von einer diskursiven und dynamischen Verfasstheit gesellschaftlicher Wirklichkeiten aus, wird der Diskurs zur

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

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

2. DISKURS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶ Hallet bezieht sich hier auf Kramersch (1998).

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

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

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

3. SPRACHE UND KULTUR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. KULTUR- UND LITERATURDIDAKTIK

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

¹⁰ Hallet bezieht sich hier auf Kramersch (2010).

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

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

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

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

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

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

Zu erkennen ist hier andererseits die doppelte Problematik eines Literaturbegriffs, der die spezifische Verfasstheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte¹¹ übersieht und sie vorrangig als Speicher ‚authentischer‘ Informationen versteht.

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

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

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

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

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

¹³ Siehe die vorige Fußnote.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. BEITRÄGE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. DANK

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

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

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

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

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

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

Berlin und München im August 2023 Almut Hille und Simone Schiedermaier

LITERATUR

- Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft? Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65/2007, S. 7–21.
- Bachmann-Medick, Doris (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3., neu bearb. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger (2007): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. 5. Auflage. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Böhme, Hartmut (1998): Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: *Jahrbuch der Schillergesellschaft*, Bd. XLII, S. 476–485.
- Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hrsg.) (1999): *Ange wandte Diskursforschung*, 2 Bde. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Cassirer, Ernst (1994): *Philosophie der symbolischen Formen*. Teil 1. Die Sprache. 10. unveränd. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.) (2015a): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des*

- Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (2015b): Einführung in den Band. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 7–16.
- Ehlich, Konrad (2006): Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. 13 kurze Reflexionen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse, 34, 1–2, S. 50–63.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1994): Diskursanalyse in Europa. Frankfurt/Main: Lang.
- Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (2011): Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 7–11.
- Foucault, Michel (1997/dt. 1973/frz. 1969): Archäologie des Wissens. 8. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1996/dt. 1974/frz. 1971): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/Main: Fischer.
- Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren und Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.
- Günthner, Susanne / Linke, Angelika (2006): Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse 34, 1–2, S. 1–27.
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2002): Zur Zentralität von Kultur. Anmerkungen über die kulturelle Revolution unserer Zeit. In: Hepp, Andreas / Löffelholz, Martin (Hrsg.): Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation. Konstanz: UVK Verlag, S. 95–117.
- Hallet, Wolfgang (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: J. B. Metzler, S. 41–56.

- Hallet, Wolfgang (2017): Kulturdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Berlin: J. B. Metzler, S. 180–184.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 76–96.
- Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 31–47.
- Hallet, Wolfgang (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Tübingen: Narr, S. 72–83.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2001): Textsorten der gesprochenen Sprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 280–299.
- Hille, Almut (2017): „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte...“ Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Simone Schiedermaier (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 77–102.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr.
- Hörning, H. Karl / Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, H. Karl / Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Perspektiven zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 9–15.
- House, Juliane (2001): Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 258–268.
- Jakobson, Roman (2007): Der grammatische Bau des Gedichts von B. Brecht „Wir sind sie“. In: Donat, Sebastian / Birus, Hendrik (Hrsg.): Roman Jakobson. Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe. Band II: Analysen zur Lyrik von der Romantik bis zur Moderne. Berlin/New York: de Gruyter, S. 687–716.

- Jakobson, Roman (2005/dt. 1971/engl. 1960): Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar / Schelbert, Tarcisius (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 83–121.
- Kittler, Friedrich A. / Turk, Horst (Hrsg.) (1977): Urszenen. Literaturwissenschaft als Diskursanalyse und Diskurskritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken. 2. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kögler, Hans Herbert (1994): Michel Foucault. Stuttgart: Metzler.
- König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: J. B. Metzler.
- Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan, Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1441–1454.
- Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 189–206.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 44/2011, 35–40.
- Kramsch, Claire (2010): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2006), From communicative to symbolic competence. *Modern Language Journal* 90, S. 249–252.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Nünning, Ansgar (2017): Kultur. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Berlin: J. B. Metzler, S. 179–180.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Portmann, Paul R. (2001): Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 248–257.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rehbein, Jochen (2001): Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik.

- Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 927–945.
- Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2018a): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.
- Schiedermaier, Simone (2018b): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, 9–23.
- Schiedermaier, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 65–81.
- Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela / Klippel, Friederike (Hrsg.): Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005. München u. a.: Oldenbourg, S. 267–278.
- Schöttler, Peter (1989): Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der ‚dritten Ebene‘. In: Lüdtko, Alf (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 85–136.
- Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Winko, Simone (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: Der Deutschunterricht 5/2016 (= Themenheft: Digitale Literatur und elektronisches Lesen), S. 2–13.
- Winko, Simone (2008): Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Arnold, Heinz Ludwig / Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: dtv, S. 463–478.
- Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 340–357.