

SYMBOLIC COMPETENCE, AGILITY, CULTURAL LITERACY –
US-AMERIKANISCHE DISKUSSIONEN ZUM POTENZIAL
LITERARISCHER TEXTE UND EMPIRISCHE
PERSPEKTIVEN AUF LITERATURDIDAKTISCHE PRAXEN
UND DISKURSSENSIBLE LEKTÜREN

1. AUSGANGSLAGE

In den US-amerikanischen Fremdsprachenphilologien wird seit längerer Zeit diskutiert, wie eine Neuausrichtung des akademischen Fremdsprachenunterrichts aussehen könnte, die die Orientierung an der kommunikativen Kompetenz um Aspekte eines umfassenderen Verständnisses von Sprache erweitert, so etwa die Beiträge in der 2006 erschienenen Ausgabe 90/2 von *The Modern Language Journal*. Wie Heidi Byrnes dort in ihrem einleitenden Artikel ausführt, ist eine der Grundannahmen dabei, dass der Begriff der kommunikativen Kompetenz zunehmend auf eine auf Interaktion ausgerichtete mündliche Verwendung von Sprache reduziert wird: „The most important assumption is that [...] the notion of communicative competence has come to be associated primarily with interactive, transactional oral language use“ (ebd.: 244). An den US-amerikanischen Hochschulen bildet sich die Orientierung an kommunikativen Kompetenzen studiengangorganisatorisch in der Unterscheidung von sog. „language courses“ auf niedrigeren Sprachniveaus und „content courses“ auf höheren Sprachniveaus (ebd.) ab, in der curricularen Umsetzung realisiert sie sich in einer Trennung von „language from content, particularly literary-cultural content“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird für die Konturierung alternativer Konzepte plädiert, die Sprache, Sprachverwendung und Sprachunterricht in ihren komplexen Bedingungen historischer, gesellschaftlicher und globaler Kontexte sowie damit verbundener sozialer Positionierungen wahrnehmen.

In sieben Einzelbeiträgen aus den Bereichen *German* (Janet Swaffar, Claire Kramsch, Renate A. Schulz), *Japanese and Asian Studies* (Phyllis Larson), *French and Italian* (Margot Steinhart, Holly Tucker) und *Slavic Languages* (Benjamin Rifkin) werden in der genannten Ausgabe 2006/90/2 die Potenziale und Limitationen der theoretischen Perspektiven und der damit verbundenen Praxen des an kommunikativen Kompetenzen orientierten Fremdsprachenunterrichts kritisch reflektiert. Es wird diskutiert, welche Konzepte Alternativen zu einer Perpetuie-

zung dieser Zweiteilung bieten könnten und wie studiengangsorganisatorische und curriculare Strukturen entsprechend neu zu ordnen wären. Dabei geht es nicht zuletzt auch um einen möglichen neuen Stellenwert von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.

Diese Reflexionen werden im deutschsprachigen Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher vor allem über den Begriff der „*symbolic competence*“ rezipiert, der in der genannten Ausgabe des *Modern Language Journal* von Claire Kramsch in die Diskussion eingebracht wurde. Ab den 2010er Jahren hat er im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zunehmend Eingang in die Diskussionen zum literarischen und kulturellen Lernen gefunden, die in dem Konzept einer *symbolic competence* Perspektiven sehen, die über die Konzeptionen hinausgehen, die die Basis für den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (2001)¹ und für den fast zwanzig Jahre später dazu erschienenen *Begleitband* (2020)² darstellen. Diese zwei im europäischen Kontext und darüber hinaus sehr einflussreichen Dokumente zur Grundorientierung für Fragen des Lernens und Lehrens von Sprachen sowie des Beurteilens von Sprachkenntnissen sind an den Grundprinzipien der kommunikativen Kompetenz ausgerichtet und bieten in Form von Deskriptoren und Skalen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht. Aspekten literarischen und kulturellen Lernens wird dabei zunächst nur eine marginale Rolle zugestanden.

In den Fremdsprachenphilologien der Hochschulen in den USA hat die eingeführte Orientierung am kommunikativen Paradigma zur oben skizzierten Trennung in einen sprachlichen und einen inhaltlichen Bereich – *language courses* und *content courses* – geführt. Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat die starke Orientierung am kommunikativen Fremdsprachenunterricht und insbesondere an seiner Operationalisierung im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (2001) dazu geführt, dass literarische Texte in den letzten zwanzig Jahren in nicht-universitären wie universitären Lehr- und Lernkontexten, in Lehrmaterialien und in der Lehrkräftebildung, i. e. den Studiengängen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zunehmend an Präsenz verloren haben. Mit der Einführung von neuen Skalen im kürzlich erschienenen *Begleitband* des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (2020), die literarische Texte nicht nur in einer Liste von verschiedenen Textarten unter die Fertigkeit „Lesen“ subsumieren, sondern gesondert in den Blick nehmen, erhalten sie nun eine eigene Relevanz für den Fremdsprachenunterricht.

¹ Die Ausgaben auf Englisch und Französisch sind im Jahr 2000 erschienen. Im Folgenden verwende ich für die deutsche Ausgabe die Angabe „GeR 2001“.

² Die Ausgaben auf Englisch und Französisch sind im Jahr 2018 erschienen. Im Folgenden verwende ich für die deutsche Ausgabe die Angabe „GeR 2020“.

2. LITERARISCHE TEXTE IM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN (2001) UND IM BEGLEITBAND (2020)

In seiner grundlegenden Ausrichtung folgt der Begleitband von 2020 dem Referenzrahmen von 2001, wenn er auch verschiedene Modifikationen vornimmt³ – etwa die Einführung von Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation als grundlegende Kategorien (GeR 2020: 26),⁴ die stärkere Gewichtung von plurikulturellen und plurilingualen Kompetenzen (ebd.: 24) oder die Berücksichtigung von Gebärdensprache (ebd.: 25). Eine der Neuerungen betrifft die Aufwertung von literarischen Texten. Im Band von 2001 werden sie in der Skala „Leseverstehen allgemein“ nur auf C2-Niveau erwähnt:

„Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche **literarische** oder nicht-literarische **Texte**).“ (GeR 2001: 74, Hervorh. d. Verf.)

Im „Raster zur Selbstbeurteilung“ (ebd.: 36) finden sie sich bei der Fertigkeit „Lesen“ ab B2-Niveau in Listen mit verschiedenen Textarten wie Artikel und Berichte (B2), Sachtexte, Fachartikel und technische Anleitungen (C1) sowie Handbücher und Fachartikel (C2) integriert:

B2: „Ich kann Artikel und Berichte [...] lesen. Ich kann **zeitgenössische literarische Prosatexte** verstehen.“

C1: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und **literarische Texte** verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen [...].“

C2: „Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt und inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und **literarische Werke**.“ (ebd., Hervorh. d. Verf.)

Im Begleitband von 2020 werden in der Skala zum „Leseverstehen allgemein“ literarische Texte auf dem Niveau C1 ergänzt und somit immerhin auf den Niveaus C1 und C2 genannt (GeR 2020: 65). Im „Raster zur Selbstbeurteilung“⁵ finden sich die identischen Formulierungen wie im Band von 2001. Darüber

³ Siehe für einen Überblick über die Veränderungen Tab. 1 und 2, S. 26–29 im GeR (2020).

⁴ Siehe für einen Überblick über die Struktur des neuen Beschreibungssystems Abb. 1, S. 38 im GeR (2020).

⁵ Das „Raster zur Selbstbeurteilung“ ist als Anhang 2 im Begleitband enthalten, allerdings nicht in der Printversion des Begleitbandes, sondern nur digital zur Ansicht und zum Download unter: <http://www.klett-sprachen.de/GER-Begleitband-Downloads> [07.07.2023].

hinaus gibt es im Begleitband (2020) jedoch vier weitere Skalen,⁶ die sich mit literarischen Texten in Verbindung bringen lassen:

Kapitel 3.1 Rezeption

1. Skala: „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ (ebd.: 71f.)

Kapitel 3.2 Produktion

2. Skala: „Kreatives Schreiben“ (ebd.: 81ff.)

Kapitel 3.4 Mediation

3. Skala: „Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)“ (ebd.: 127f.)

4. Skala: „Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)“ (ebd. 128f.)

Über diese allgemeine Bestandsaufnahme hinaus, zeigt sich bei einer genaueren Analyse, dass lediglich die Skala „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ (ebd.: 71f.) literarische Texte auf allen Niveaustufen von A1 bis C2 erwähnt, und nur, wenn man unter der Bezeichnung „literarische Texte“ eine größere Bandbreite an narrativen Formen fasst. Es wird jeweils angegeben, welche Art von „Geschichten“ oder „literarischen Texten“ für die Niveaus geeignet sind und kommentiert, welche Art von Sprachverwendung ein Verstehen ermöglicht. Mit dem Fokus auf diesen zwei Aspekten, wird im Folgenden aus den Deskriptoren zu den einzelnen Niveaus zitiert (siehe Tabelle 1).

Aus diesem Überblick ergibt sich, dass der Begleitband (2020) und der damit avisierte Fremdsprachenunterricht ein breites Spektrum an literarischen Texten im Blick haben, die Lernende als Freizeitbeschäftigung rezipieren und auf unterschiedlichen Sprachniveaus „lesen und würdigen“ (ebd.: 71) können. In Spalte 1 finden sich illustrierte Geschichten (A1), Fotostories (A2), Comics (A2+, B1), Liedtexte (B1+), Gedichte (B1+), Romane (B2), zeitgenössische (C1) und klassische literarische Texte (C2); sie werden im Hinblick auf Umfang und Struktur spezifiziert als kurz und durch Bilder unterstützt (A1, A2), kurz und einfach mit klarem linearem Handlungsstrang (B1), einfache Gedichte und Liedtexte (B1+), lang mit klarem Plot (B2), zeitgenössische und umgangssprachliche Texte „verschiedener Gattungen“ (C1, C2). In Spalte 2 wird im Einzelnen kommentiert, ob die Texte in „einfachen Worten“ (A1, A2), in „allgemein üblicher Alltagssprache“ (A2+, B1), „in unkomplizierter Sprache“ (B1+, B2), in „Standardsprache“ mit impliziten Bedeutungen (C1), in verschiedenen Stilen mit impliziten und expliziten Bedeutungen (C2) geschrieben sind (GeR 2020: 71f.).

⁶ Wenn man von einem weiten Textbegriff ausgeht, der auch visuelle und audio-visuelle ästhetische Medien umfasst, könnte man hier außerdem die Skala „Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen“ (GeR 2020: 64) nennen. Diese Skala findet sich auch als „Fernsehsendungen und Filme verstehen“ im Referenzrahmen von 2001 (ebd.: 77).

Tabelle 1: Überblick über narrative Texte und deren sprachliche Form in der Skala „Lesen als Freizeitbeschäftigung“

A1	kurze illustrierte Geschichten über alltägliche Aktivitäten	in einfachen Worten
A2	Fotostory (z. B. in einem Lifestyle-Magazin) kurze Erzählungen und Beschreibungen aus dem Leben einer Person	in einfachen Worten
A2+	kurze, einfache Geschichten und Comics	in allgemein üblicher Alltagssprache
B1	Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics [...], die einen klaren linearen Handlungsstrang aufweisen	in allgemein üblicher Alltagssprache
B1+	einfache Gedichte und Liedtexte	in unkomplizierter Sprache und unkompliziertem Stil
B2	Romane [...], die einen ausgeprägten Plot (= Erzählhandlung) haben	in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache
C1	zeitgenössische literarische Texte	in Standardsprache implizite Bedeutungen und Gedanken
C2	alle Arten geschriebener Sprache [...], einschließlich klassischer oder umgangssprachlicher literarischer und nicht literarischer Texte verschiedener Gattungen	feine Unterschiede im Stil implizite und explizite Bedeutungen

Wie dieser kleine Überblick zeigt, präsentiert die revidierte Version des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens von 2020 zweifellos eine erweiterte Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht, die sich auch dadurch auszeichnet, dass literarische Texte explizit und mit eigenen Skalen berücksichtigt werden. Zu fragen wäre, inwieweit es sich um ein vor allem additives Vorgehen handelt, dessen Neuerung darin besteht, dass es literarische Texte für alle Sprachniveaus vorsieht, oder ob auch eine paradigmatische Neuorientierung damit verbunden ist, die auf eine systematische Ergänzung um weitere Aspekte von Sprache des auf kommunikative Kompetenz ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts zielt. So führt der Begleitband (GeR 2020) zwar Skalen zur Lektüre von literarischen Texten ein, ordnet sie aber umstandslos in die Kategorien seines auf kommunikative Kompetenz bezogenen Ansatzes ein, ohne in seinen Beschreibungen die Spezifik literarischer Texte zu berücksichtigen. Ein elementarer Fokuswechsel wird dagegen von Kramsch (2011: 39) gefordert.

3. *SYMBOLIC COMPETENCE* – „TO SAY OR NOT TO SAY AND HOW TO SAY IT“⁷

Bereits 2006 formuliert Kramersch kritisch im Hinblick auf ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht, das nur auf die mündliche Interaktion ausgerichtet ist: „human communication is more than just saying the right word to the right person in the right manner“ (ebd.: 251). Sie plädiert für die Einführung der oben bereits genannten „symbolic competence“ (ebd.) als einer Kompetenz, die komplexe Perspektiven auf Sprache ermöglichen könne, indem sie Bedeutungsbildungsprozesse reflektiert und mit Mehrdeutigkeiten rechnet. Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist der Hinweis, dass Lernende als Personen wahrzunehmen wären „with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities“ (ebd.: 251). Die Verstrickungen der Lernenden in verschiedenste Zusammenhänge wären auch im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen und könnten nicht folgenlos ausgeblendet werden – so ihre zentrale Kritik am Konzept der kommunikativen Kompetenz. Wie Kramersch *communicative competence* und *symbolic competence* ins Verhältnis setzt und wie sie ihre Einschätzung in der Fachdiskussion verortet, wird in dem folgenden ausführlichen Zitat deutlich:

Der von Dell Hymes' anthropologischem Konzept (1972) inspirierte und für den Kontext des Fremdsprachenlehrens von Canale und Swain (1980) operationalisierte Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ [...] hat die Dimension der ‚Kultur‘ ursprünglich nicht berücksichtigt. Vielmehr richtete der kommunikative Fremdsprachenunterricht [...] den Fokus auf die Interaktion von Individuen in kommunikativen Situationen und war somit vor allem auf die Möglichkeiten des Formulierens, Interpretierens und Verhandeln von Bedeutung im Hier-und-Jetzt ausgerichtet (Breen, Candlin 1980). Dabei hat man die Verbindungen der Interagierenden zu ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund nicht berücksichtigt; wie die sprechenden Köpfe bei Saussure von ihren Körpern getrennt sind (Saussure 1916), so fand sich in diesem Konzept keine Verbindung zwischen den sprechenden Individuen im Fremdsprachenunterricht und ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund. (Kramersch 2018: 190)⁸

Vermutlich spielt Kramersch mit ihrer Formulierung von den „sprechende[n] Köpfen bei Saussure“, die „von ihren Körpern getrennt sind“, in diesem Zitat auf die folgende Abbildung an (Abb. 1), mit der Saussure in seiner Einleitung den „Kreislauf des Sprechens“ als Kodierungen und Dekodierungen von mentaler Vorstellung und Lautbild (Abb. 2) visualisiert:

⁷ Kramersch (2015: 123).

⁸ Die bibliographischen Angaben zu den in diesem Zitat genannten Publikationen von Hymes (1972), Canale/Swain (1980), Breen/Candlin (1980) und Saussure (1916) finden sich im Literaturverzeichnis.



Abbildung 1: Kreislauf des Sprechens I
Saussure (1967: 14)



Abbildung 2: Kreislauf des Sprechens II
Saussure (1967: 14)

Folgt man der Argumentation von Kramsch, wäre im Fremdsprachenunterricht über die Frage nach dem Verhältnis von „Vorstellung“ und „Lautbild“ (Saussure 1967: 14) hinaus auch die diskursive Verwobenheit sprachlicher Äußerungen zu berücksichtigen, i. e. das multidimensionale Bedingungsgefüge von Erinnerungen, Phantasien, Loyalitäten, Zugehörigkeiten sowie von historischen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Kramsch 2006: 251, Kramsch 2015: 119), in dem menschliche Kommunikation stattfindet. Kramsch weist bereits in ihrem frühen Artikel von 2006 darauf hin, dass fremdsprachliche Sprecher*innen als komplexe Personen wahrzunehmen wären und nicht nur als „communicators and problem solvers“ (ebd.: 251). Deshalb wäre das Lehren und Lernen von Vokabeln und kommunikativen Strategien zu ergänzen um die Förderung einer *symbolic competence*, die einen differenzierten Umgang mit „embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings“ (ebd.) ermögliche. Wichtig wäre es, eine Bandbreite an Strategien auszuarbeiten und sich damit auseinanderzusetzen, wie konkrete sprachliche Mittel Bedeutungsbildungsprozesse initiieren können und welche sie initiieren können, und welches Potential für eine differenzierte und selbstbestimmte rezeptive wie produktive Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen damit verbunden ist. Solche Reflexionsprozesse, die zu fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozessen gehören, ließen sich insbesondere mit Lektüren literarischer Texte modellieren – so Kramsch (ebd.):

Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum. For it is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language.

Diese Überlegungen zu einer *symbolic competence* wurden in der Diskussion zu literarischem und kulturellem Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vielfach aufgenommen. Neben den drei Artikeln, die Kramsch dazu in deutschsprachigen Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht hat (Kramsch 2011, 2015, 2018) gibt es eine Reihe von Nennungen und kürzeren Ausführungen (etwa Dobstadt 2009, Folkvord 2011, Schiedermaier 2019, Hille/Schiedermaier 2021), aber auch Beiträge, die sich ausführlich

mit dem Konzept auseinandersetzen (etwa Riedner 2015, Grimstein/Hille 2018). So bietet Riedner in ihrem Beitrag *Das Konzept der ‚symbolic competence‘ (Claire Kramersch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (2015) eine Systematisierung des Begriffs, indem sie die Argumentation von Kramersch aus kritisch kommentierender Perspektive nachzeichnet im Hinblick auf einen Umgang mit Sprache, der eine „Erkundung der Ambiguität und Vieldeutigkeit von Sprache und ihrer performativen Kraft“ (ebd.: 146) erlaubt. Mit Rückgriff auf Kramersch (2006), Kramersch (2011) und Kramersch/Huffmaster (2008) verstehen Grimstein/Hille (2018) unter symbolischer Kompetenz die „Fähigkeit, Texte sowohl in ihren internen Zeichenprozessen als auch externen Zuschreibungen rezipieren zu können“ (ebd.: 207), und zeigen in ihrem Beitrag, die Notwendigkeit und Herausforderung, Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache für „sprachliche Mittel und literarische Verfahrensweisen eines Textes“ zu sensibilisieren, sie darin zu unterstützen, diese „in Bezug zu dessen möglichen Bedeutungen zu setzen“ (ebd.: 236) und auch ihre diskursive Dimension wahrzunehmen. Mit einer empirisch ausgerichteten Fallstudie, die sie im Wintersemester 2016/17 mit Lernenden im Sprachenzentrum des Friedrich-Schiller-Universität Jena und mit Studierenden im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ der Freien Universität Berlin durchgeführt haben, können sie zeigen, welche Lehr-Lern-Settings die Förderung von symbolischen und diskursiven Kompetenzen ermöglichen. Dabei ergibt sich als ein Ergebnis, dass Lernende nicht unbedingt über solche Kompetenzen verfügen und nicht immer die Notwendigkeit solcher Kompetenzen sehen. Folglich stellt es eine gewisse Herausforderung dar, sie mit gezielten Angeboten – „gar nicht einfach zu formulierender Aufgaben“ (ebd.: 236) – am Beispiel von literarischen Texten auf die Diskursivität von Kommunikation und deren komplexe individuelle wie kollektive Dimensionen aufmerksam zu machen.

4. *AGILITY, CULTURAL LITERACY* – „TO RECTIFY THE WELL-KNOWN LANGUAGE-LITERATURE DIVIDE“⁹, „HOW DISCOURSE IS CONSTRUCTED AND HOW IT IS USED TOWARD VARIOUS SOCIAL ENDS“¹⁰

In der oben skizzierten – in der deutschsprachigen Fachdiskussion sehr produktiven – Kramersch-Rezeption wird ein wichtiger Aspekt der US-amerikanischen Diskussion, in deren Kontext Kramersch argumentiert, bisher kaum wahrgenommen, nämlich ihre Forderung, dass eine Förderung der *symbolic*

⁹ Paesani (2017: 1).

¹⁰ Kern (2003: 50).

competence auf allen Sprachniveaus erfolgen sollte: „Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum“. (Kramersch 2006: 251) Damit findet sich bei Kramersch ein Argumentationsstrang, der in dem 2007 – und damit ein Jahr später als der Kramersch-Artikel – erschienenen Bericht der „Modern Language Association of America“ ausführlich besprochen wird: Die kritische Auseinandersetzung mit der an US-amerikanischen Hochschulen in den Studiengängen der Fremdsprachenphilologien üblichen zweistufigen Struktur, die, wie oben bereits erwähnt, zwischen Sprachunterricht und Literaturunterricht unterscheidet – „a division between language curriculum and literature curriculum“ (MLA 2007: 236) – und die Forderung, diese Unterscheidung zu überwinden: „The two-tiered configuration has outlived its usefulness and needs to evolve“. (ebd.: 237) Studiengänge wären zu reorganisieren und Strukturen zu entwickeln „with a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole“ (ebd.). Mit solchen Studiengängen, wäre es möglich, Absolvent*innen so auszubilden, dass sie einen differenzierten Einblick in sprachliche und kulturelle Zusammenhänge haben und sich zwischen verschiedenen Sprachen bewegen können (ebd.). Mehrfach hat Kramersch auch auf diesen Aspekt des MLA-Berichts hingewiesen. Ausführlicher kommentiert sie die Forderung nach einer Überwindung des sog. *literature-language-gap* in ihrem Beitrag von 2015, der im deutschsprachigen Kontext erschienen ist. Hier setzt sie sich mit der immer wieder formulierten Einschätzung auseinander, dass sich Studierende von Fremdsprachenphilologien auf Anfängerniveau aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen nicht mit historischen und politischen Zusammenhängen auseinandersetzen könnten. Es wird pauschalisierend davon ausgegangen, dass Lernende auf niedrigen Sprachniveaus weniger an komplexen gesellschaftlichen Diskursen interessiert wären als an ihren eigenen Lebensumständen.

Kramersch (2015)

- fasst diese selten hinterfragte Präsupposition in der pointierten Formulierung:
„they are mainly interested in talking about themselves and thus are motivated to learn the vocabulary necessary to talk about their current lives, not WWII“ (ebd.: 125),
- fragt provozierend:
„half the students discontinue the study of German after the second semester and only 25 % continue into the fourth semester. Is historical and political consciousness possible only for those 25 %?“ (ebd.: 127)
- und warnt davor, durch den Fokus auf niedrige Sprachkenntnisse das intellektuelle Niveau der Studierenden zu vernachlässigen:

„However, it is not necessarily the case that beginning learners lack symbolic imagination just because they have not yet mastered all aspects of the code.“ (ebd.: 132)¹¹

Ähnlich setzt Kate Paesani (2017), die im Kontext der Romanistik an Hochschulen in den USA argumentiert, eine „*cultural literacy*“ (ebd.: 4) als „overarching goal“ (ebd.) bzw. übergreifendes Ziel, an dem Fremdsprachunterricht auf allen sprachlichen Niveaus zu orientieren wäre. Dabei bezieht sie sich auf den *literacy*-Begriff von Richard Kern, den dieser bereits Anfang der 2000er Jahre entwickelt hat:

Literacy-based teaching assumes the primary importance of developing communicative ability in a new language, but it also emphasizes within that general goal the development of learners’ **ability to analyze, interpret, and transform discourse, to think critically about how discourse is constructed and how it is used toward various social ends**. In other words, it emphasizes both oral and written communication that is informed by a meta-communicative awareness of **how discourse is derived from relations between language use, contexts of interaction, and larger sociocultural contexts**. (Kern 2003: 50, Hervorh. d. Verf.)

Das Anliegen dieser Diskussion fasst Kern in der folgenden Formulierung aus einem Beitrag von 2015, der sich also mehr als zehn Jahre später zu einer solchen Erweiterung der Perspektiven auf den Fremdsprachenunterricht verhält, noch komprimierter:

Literacy is [...] more than the ability to interpret written signs or produce well-formed sentences. It is what allows us to engage in social practices involving texts and discourses and ideologies to which those texts are connected. [...] Literacy is the know-how we need to produce and interpret texts. (Kern 2015: 12)

Als Erweiterung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird eine Ausrichtung auf *literacy* bzw. *multiliteracy* vorgeschlagen, bei der es darum gehe, Texte in ihren jeweiligen Kontexten wahrzunehmen und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, Diskurse und ihre Konstruktionsprozesse wahrzunehmen und kritisch zu analysieren. Lernende wären für die häufig multimodalen Bedeutungsbildungsstrategien und die von ihnen ausgelösten Bedeutungsbildungspro-

¹¹ In Kramersch (2015) wird ein Vorschlag skizziert, wie am Ende des ersten Semesters eines Germanistikstudiums in den USA Günter Eichs „Inventur“ (1947) auch in seiner historischen Dimension gelesen werden könne – angestoßen durch vier Wörter an der Tafel: Stunde Null/Ground Zero (Kramersch 2015: 124f.).

zesse zu sensibilisieren und zu einer differenzierten Beschäftigung damit zu motivieren. Ziel wäre eine (fremdsprachliche) Diskursfähigkeit, die Rezeption und Produktion von Diskursen reflektieren kann.¹² Es gehe nicht um Konversation um der Konversation willen und nicht um die Bereitstellung von sprachlichen Mitteln und kulturellen Fakten – wie es Kern (2003: 51) akzentuiert formuliert –, die nach vorgegeben Mustern kombiniert werden und so Kommunikation ermöglichen. Es gehe vielmehr darum, dass sich Lernende reflektiert, differenziert und selbstbestimmt zu Texten und Diskursen verhalten können und um die Wirkung der sprachlichen Mittel und der Medien wissen, die diese verwenden. Sie erwerben eine „critical semiotic awareness“ und werden sensibilisiert für „how meanings are made, framed, and transformed in particular contexts of language use“ (Kern 2015: 233). Kern spricht von „*agility*“:

[C]ommunication technologies allow utterances and texts to be disseminated, resituated and reused in unforeseen contexts. This implies that contexts cannot be learned as stock items waiting ‚out there‘ to be filled with language, but must be read dynamically. Our goal should therefore not be *competence* (implying mastery) but rather *agility* in dealing with contexts. (ebd.: 223, Hervorh. i. O.)

Auf dieser Basis wird der Begriff der „cultural literacy“ entwickelt, den Paesani (2017) über die folgenden drei Aspekte fasst:

enabling students to (1) become competent users of language through interpretation and creation of texts of various genres; (2) develop and apply skills in critical thinking, textual analysis, research, and self-expression; and (3) gain specialized knowledge of the historical, cultural, literary, and linguistic characteristics of the language(s) they study (ebd.: 4f.)

So zielt *cultural literacy* auf Perspektivenvielfalt, die in der Begegnung mit sog. „authentic texts“ (Paesani 2017: 5) zu fördern wäre. Die übliche Ausrichtung von textbasiertem Lehrmaterial auf die bloße Entnahme von Informationen im Sinne von „facts“ (ebd.: 9), das Äußern von zu begründenden Vermutungen und persönlichen Einstellungen wird bei einem *literacy-based* Ansatz modifiziert.¹³ Er berücksichtigt Texte in ihrer Diskursivität, in ihren komplexen Formen und vielfältigen kontextuellen Bezügen, sensibilisiert für die Perspektivität und die Perspektiven von Texten und fördert die Auseinandersetzung mit verschiedenen

¹² Zu fremdsprachlicher Diskursfähigkeit siehe etwa Hallet (2006), Hille (2017), Grimstein/Hille (2018: 207ff.), Hille/Schiedermaier (2021: 7).

¹³ Siehe ähnliche Kritikpunkte bei Kramsch (2011: 35f.); sie entwickelt ihre Kritik am Beispiel einer Lehrbuchlektion zu einem Ausschnitt aus Erich Kästners Roman „Als ich ein kleiner Junge war“ (1957).

„cultural practices“ (Paesani 2017: 9). Wie ein solcher Ansatz zu denken wäre, der auf die Ausbildung einer *cultural literacy* im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit Texten in ihrer konkreten Form und sprachlichen Verfasstheit sowie in ihrer diskursiven Bezogenheit auf unterschiedliche Kontexte zielt, wird besonders deutlich im Vergleich des Ansatzes des *Communicative Language Teaching* (CLT), der auf kommunikative Kompetenz zielt, mit dem Ansatz der *Multiliteracies Pedagogy* (ML), der auf eine *cultural literacy* zielt. Auf der Homepage des Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) an der University of Minnesota, als dessen Direktorin Paesani seit 2016 fungiert, findet sich dazu eine Überblicksdarstellung, die ich in der folgenden Tabelle zusammengefasst habe:

Tabelle 2: Vergleich *Communicative Language Teaching* und *Multiliteracies Pedagogy* nach *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA), kursiv i. O., fett d. Verf.¹⁴

CLT – Communicative Language Teaching	ML – Multiliteracies Pedagogy
<i>Curriculum:</i> language functions and related forms; cultural information	<i>Curriculum:</i> texts and their language forms, conventions, and cultural content; how meaning is constructed
<i>Instruction:</i> presentation of input, practice of language forms, production of output ; activities to develop interpretive, interpersonal, and presentational communication about cultural information using specific language functions	<i>Instruction:</i> experiencing known and new information, conceptualizing form-meaning connections , analyzing ideas, applying knowledge; interpretive, interpersonal, and presentational communication about cultural content through texts

Zugespitzt könnte man für diese beiden Perspektiven auf den Fremdsprachenunterricht formulieren, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht auf das „Lehren und Lernen von sprachlichen Mitteln und kulturellen Informationen“ zielt, während der *multiliteracy*-Ansatz die Frage stellt „Wie spielen Texte gesellschaftliche Zusammenhänge an?“, wobei in dem „Wie“ die Dimension der Bedeutungsbildungsprozesse, die sprachliche Mittel und Textstrategien initiieren, aufgehoben wäre, und in der Formulierung „gesellschaftliche Zusammenhänge anspielen“ die diskursive und dynamische Verfasstheit von Gesellschaften.

¹⁴ https://carla.umn.edu/literacies/infographic_textonly.html [05.07.2023].

Dort werden die Entwicklung und Verbreitung des *Communicative Language Teaching*-Ansatzes (CLT) und des *Multiliteracies Pedagogy*-Ansatzes (ML) auch zeitlich eingeordnet: In den 1970ern entwickelt, hat sich der CLT-Ansatz in den 1980er und 1990er Jahren verbreitet. In den 1990ern entwickelt, gewinnt der ML-Ansatz seit den 2000er Jahren zunehmend an Bedeutung. Die Homepage gibt die folgenden Referenzen an: Cope/Kalantzis (2015), Richards/Rodgers (2014); siehe die bibliographischen Angaben dazu im Literaturverzeichnis.

Mit dem Rückgriff auf Konzepte wie *symbolic competence*, *agility* und *cultural literacy* werden literarische Texte auf allen Sprachniveaus in einer systematischen Weise relevant, die eine Alternative zu der – oft unhinterfragten – Unterscheidung von *language courses* und *content courses* bietet, und das nicht nur in den USA.¹⁵

5. EMPIRISCHE PERSPEKTIVEN AUF LITERATURDIDAKTISCHE PRAXEN AM BEISPIEL VON HERTA MÜLLERS KURZPROSATEXT *ARBEITSTAG*

Die hohe Plausibilität, die der kommunikative Fremdsprachenunterricht auch im Bereich des literarischen Lernens hat, ist in Studiengängen, Sprachkurskonzeptionen, Lehrmaterialien und Teilen der Fachdiskussion in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sichtbar. In einem Beitrag können Kramsch/Huffmaster (2008) zeigen, dass dies auch Auswirkungen auf die Einschätzungen der Lernenden hat. Als sie ihre Studie an der University of California/Berkeley durchgeführt haben, waren die Germanistikstudierenden dort im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sozialisiert und agierten im Paradigma der kommunikativen Kompetenz. Der kommunikative Ansatz wurde automatisch aktiviert und nicht hinterfragt oder reflektiert. In ihrer Fallstudie, die 2008 und damit ein Jahr nach dem MLA-Report erschienen ist und Impulse daraus aufnimmt, kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Studierenden zwar durchaus Interesse hatten an dem *literacy*-basierten Vorgehen mit der oben skizzierten Ausrichtung auf „*experiencing known and new information*“ und „*conceptualizing form-meaning connections*“ (s. Tab. 2, Spalte 2 – ML, Zeile 2), dass sie diese jedoch als Aktivitäten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts aufgefasst hatten, dem es um „*presentation of input*“, „*practice of language forms*“ und „*production of output*“ (s. Tab. 2, Spalte 2 – CLT, Zeile 2) geht. Sie hatten die Aktivitäten als Vorentlastung, Hörverstehen, Sprechanlass und Teamarbeit verstanden (Kramsch/Huffmaster 2008: 291f.). Die Auseinandersetzung mit und der Einblick in Prozesse der Bedeutungsbildung, die Kramsch/Huffmaster im Fokus hatten, waren ihnen als Lehr-Lern-Ziele vermutlich nicht vertraut und wurden wahrscheinlich deshalb nicht wahrgenommen.

Diese Ergebnisse habe ich zum Ausgangspunkt für eine explorativ-interpretative Fallstudie im Kontext der Lehrkräftebildung für Deutsch als Fremdsprache genommen, bei der ich Daten trianguliert habe, die in drei verschiedenen institutionellen Kontexten erhoben wurden.

Zunächst habe ich dafür im Sommersemester 2021 in einem Seminar zur Literaturdidaktik im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ der Friedrich-

¹⁵ Hier auch interessant sind die Vorschläge von Allen (2009) für den fortgeschrittenen Französisch-Unterricht und von Levine (2012) zur Nexus-Analyse literarischer Texte im Deutschunterricht auf mittlerem Niveau in Studiengängen in den USA.

Schiller-Universität Jena verschiedene Aufgaben bearbeiten lassen. Aufgrund der noch pandemischen Situation fand das Seminar digital statt – in synchronen Sitzungen per *zoom* und in asynchronen Sitzungen mit Nutzung der Lernplattform *moodle*. Schriftliche Bearbeitungen von Aufgaben sollten dort hochgeladen oder per Mail an mich geschickt werden. Von den 11 Studierenden, die die Aufgaben eingereicht haben und eine Einverständniserklärung zu deren wissenschaftlicher Verwendung abgegeben haben, waren 9 im 2. Fachsemester und 2 im 1. Fachsemester. Sie kamen aus Albanien, Armenien, Deutschland, Indonesien, Russische Föderation, Spanien, Ukraine, Vietnam und Volksrepublik China.

Die Aufgaben bezogen sich auf den Kurzprosatext *Arbeitstag* (1988) von Herta Müller:¹⁶

Arbeitstag

Morgens um halb sechs. Der Wecker läutet.

Ich stehe auf, ziehe mein Kleid aus, lege es aufs Kissen, ziehe meinen Pyjama an, gehe in die Küche, steige in die Badewanne, nehme das Handtuch, wasche damit mein Gesicht, nehme den Kamm, trockne mich damit ab, nehme die Zahnbürste, kämme mich damit, nehme den Badeschwamm, putze mir damit die Zähne. Dann gehe ich ins Badezimmer, esse eine Scheibe Tee und trinke eine Tasse Brot.

Ich lege meine Armbanduhr und die Ringe ab.

Ich ziehe meine Schuhe aus.

Ich gehe ins Stiegenhaus, dann öffne ich die Wohnungstür.

Ich fahre mit dem Lift vom fünften Stock in den ersten Stock.

Dann steige ich neun Treppen hoch und bin auf der Straße.

Im Lebensmittelladen kaufe ich mir eine Zeitung, dann gehe ich bis zur Haltestelle und kaufe mir Kipfel, und, am Zeitungskiosk angelangt, steige ich in die Straßenbahn.

Drei Haltestellen vor dem Einsteigen steige ich aus.

Ich erwidere den Gruß des Pförtners, dann grüßt der Pförtner und meint, es ist wieder mal Montag, und wieder mal ist eine Woche zu Ende.

Ich trete ins Büro, sage auf Wiedersehen, hänge meine Jacke an den Schreibtisch, setze mich an den Kleiderständer und beginne zu arbeiten. Ich arbeite acht Stunden.

(Müller 1988: 142)

Zu Beginn der ersten Seminarsitzung erhielten die Studierenden diesen Text. In *break-out-rooms* sollten sie ihn in Gruppenarbeit anhand der folgenden Aufgabe

¹⁶ Ich bedanke mich bei Annika Heinrich, die im Sommersemester 2021 als DAAD-Lektorin an der Tongji-Universität in Shanghai/VR China tätig war. Sie hat diesen Text für ein gemeinsames Projekt zur Literaturdidaktik mit Studierenden in Shanghai und Jena vorgeschlagen.

bearbeiten: „Lesen Sie den Text *Arbeitstag* von Herta Müller – Was fällt Ihnen auf? Welche Funktion könnte das haben, was Ihnen auffällt?“ Die Ergebnisse sollten schriftlich festgehalten und direkt nach dem Ende der Sitzung per Mail an mich geschickt werden.

Ohne Auseinandersetzung mit dem Text im Plenum, ohne Einführung in literaturdidaktische Positionen und ohne Hinweise zur Autorin und ihrer Kurzprosa erhielten die Studierenden in dieser ersten Seminarsitzung außerdem die folgende Aufgabe, die sie innerhalb von einer Woche in Einzelarbeit schriftlich bearbeiten und digital abgeben sollten: „Was würden Sie im Unterricht (Sprachunterricht, B2) mit dem Text machen?“

In allen 11 Vorschlägen, die ausgewertet werden können, findet sich in den Aufgabestellungen und in deren Begründungen das Paradigma des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, was exemplarisch an den drei Aspekten gezeigt werden soll, die in den Bearbeitungen der Studierenden am häufigsten genannt werden. Aus den Vorschlägen werden die jeweils einschlägigen Teile zitiert. Die Zitate wurden sprachlich nicht verändert, also weder im Hinblick auf Rechtschreibung noch im Hinblick auf Grammatik oder Wortwahl korrigiert.

1. Sprachliches Lernen – „practice of language forms“ (s. Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2)

Alle 11 Einreichungen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten zu einem sprachlichen Lernen, das auf die richtige Verwendung der sprachlichen Mittel und das korrekte Verstehen ausgerichtet ist, auf Wiederholung oder Erwerb von Wortschatz, auf Grammatik und Syntax; immer wieder geht es darum, den literarischen Text zu „korrigieren“:

V1: „Meiner Meinung nach lässt sich der Text für die Wortschatzarbeit [...] einsetzen.“ – „Danach können die Lernenden sich untereinander austauschen, [...] was wieder die Bewusstmachung von Wortbedeutung, insbesondere Bedeutungen von Kollokationen fördert.“

V2: „Eine weitere mögliche Aktivität wäre im lexikalischen Bereich, wobei die Lernenden eine Rekonstruktion der Erzählung auf der Grundlage des Wort austauschs erstellen können.“

V3: „Danach sollten die Kursteilnehmenden den Text umformulieren und die richtigen Verben einsetzen.“

V4: „Die Lernenden werden in Gruppen geteilt, um dann in Gruppen dieses Stück zu bearbeiten und die Handlungen in die richtige Reihenfolge zu bringen, sodass ein logisch konstruierter Text erfolgt.“¹⁷

¹⁷ Hier werden interessanterweise keine Umformulierungen gefordert; stattdessen sollen „Handlungen“ in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

- V5: „Danach ändern sie den Text auf solche Weise, damit er keine Wortspiele beinhaltet und keine außergewöhnlichen Wortgruppen hat [...].“
- V6: „Überlegen Sie, welche Konjunktionen und/oder Subjunktionen oder andere Konnektoren eingesetzt werden könnten.“
- V7: „Nachdem die Lerner*innen den Text gelesen und Verständnisfragen geklärt [...].“
- V8: „Ziel: Die Lernenden können [...] die Geschichte sinnvoller umschreiben.“
- V9: „In diesem Sinne könnte ich mir vorstellen, den Text als ‚Sprechübung‘ bzw. Unterhaltungsübung am Ende eines Unterrichts einzusetzen.“
- V10: „Diesen Text korrigieren.“
- V11: „Als Lehrerin würde ich diesen Text im Unterricht einsetzen, damit die Lernenden auf Niveau B2 ihren Wortschatz wiederholen und auch erweitern können. Ihre Aufgabe für diesen Text ist es, die Wörter in die richtige Position zu bringen, damit der Text Bedeutung hat.“

2. Schreiben – „production of output“ (s. Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2)

10 von 11 Einreichungen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten zum Schreiben, die Aufgaben zum Umformulieren des Müller-Textes, Aufgaben zum Schreiben eines Textes nach dem Vorbild des Müller-Textes und Aufgaben zum kreativen Schreiben über die eigene Morgenroutine umfassen:

- V1: „Meiner Meinung nach lässt sich der Text für die [...] Förderung der Schreibkompetenz einsetzen.“ – „Als Zielaufgabe schreiben die Lernenden selber einen Text über ihre Routine, in welchem auch sie die Wörter auf eine ungewohnte Art und Weise kombinieren.“
- V2: „Darüber hinaus kann der Text [...] die Basis für eine schriftliche Aufgabe sein, bei der die Teilnehmenden aufgefordert werden, eine neue Variante der Erzählung, mit unterschiedlichen Wörtern bzw. Gegenständen zu produzieren [...].“
- V3: „Letztens würde ich vorschlagen, einen kurzen Text nach dem Muster von der Autorin Herta Müller von etwa 4–5 Sätze von der Routine des Kursteilnehmers zu schreiben.“
- V4: „Anschließend, würde ich eine Hausaufgabe den Lernenden geben, wo sie ihren Arbeitstag (wenn sie nicht arbeiten, dann über ihren Alltag) so gemischt schreiben sollen.“
- V5: „Dann schreiben Lernende eigene kurze Texte mit Wortspielen [...].“
- V6: „Schreiben Sie einen ähnlichen Text über Ihre eigene Morgenroutine. Benutzen Sie entsprechende Konnektoren (max. 100–150 Wörter).“
- V7: „Eine abschließende Transferaufgabe und Textproduktion könnte das kreative Schreiben sein.“

- V8: „Zum Schluss würde ich sie bitten, den Text sinnvoller umzuschreiben.“
- V10: „Einen ähnlichen Text schreiben.“
- V11: „1. Möglichkeit: [...] Jede Gruppe bekommt ein DIN A3 Blatt und schreibt darauf den richtigen Text.“ – „2. Möglichkeit: die Lernende machen die Aufgabe [= den richtigen Text schreiben, S. Sch.] in der Form der Einzelarbeit.“
3. Sprech Anlass – „production of output“ (s. Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2)
9 von 11 Einreichungen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten, die den Text als Sprech Anlass nutzen. Die Aufgaben fordern dazu auf, über die eigenen Eindrücke beim Lesen des Müller-Textes zu sprechen und über die Intentionen der Autorin zu diskutieren:
- V1: „Anschließend kann man ein Gespräch darüber führen, was die Autorin mit der im Text kreierte Verwirrung bezwecken will.“
- V2: „In diesem Zusammenhang könnte auf der Grundlage der Fragen (Was fällt Ihnen besonders auf? Welche Auswirkungen hat die verwendete Technik auf den Leser? Welche Elemente des Textes erzeugen diesen literarischen Effekt? Geben Sie konkrete Beispiele) eine spannende Diskussion zwischen den Lernenden untereinander, aber auch zwischen den Lernenden und der Lehrkraft, die die Aktivität steuern würde, entstehen.“
- V3: „dann würde es eine kleine Diskussion geben, in der die Kursteilnehmenden erklären sollten, was die Autorin mit diesem Text äußern wollte.“
- V4: „Präsentieren sie ihre Ergebnisse, indem einer aus einer Gruppe beginnt zu erzählen was die Person zuerst macht, was folgt danach usw. (der Text wird in der 3. Person erzählt). Die Lernenden anderer Gruppen erzählen weiter.“
- V5: „Zuerst könnte Lehrende die Überschrift nennen und fragen, wie der Arbeitstag von Lernenden aussieht und wie sie ihnen einen Arbeitstag vorstellen könnten. Man kann fragen, ob er routiniert ist oder nicht, ob Lernende ihre Arbeiten und Arbeitstage gern haben.“ – „Lernende besprechen ihre Vermutungen im Plenum, wofür die Autorin dies gebraucht hat und ob jemand aus anderen Literaturwerken etwas ähnliches kennt.“
- V6: „– Lesen Sie den Text und vergleichen Sie die Vorgänge und Aktivitäten mit Ihren eigenen am Morgen. Was fällt Ihnen dabei auf?
– Wie wirkt der Text auf Sie? Weshalb wirkt der Text auf diese Weise?“
- V7: „wäre eine mögliche Lerner*innenaktivität zum Einstieg, die Lerner*innen von ihrem eigenen Tagesablauf bzw. Arbeitstag (entsprechend der Lerner*innengruppe) berichten zu lassen.“

- V8: „Dann würden ein paar KTN nach ihren ersten Eindrücken zum Text gefragt.“ – „Danach würden die TN gebeten, in Partnerarbeit (zu zweit) zu diskutieren, warum die Autorin so geschrieben hat.“
- V9: „Nach Lesung des Textes seitens der Lernenden würde eine kurze Diskussion folgen, indem sie sich frei über ihre Eindrücke sprechen könnten. [...] Darüber hinaus könnte aus dem Text eine Diskussion über die heutige Gesellschaft und ihre Automatismen erfolgen [...].“

Bei der Auswertung der 11 Unterrichtsvorschläge lässt sich feststellen, dass alle auf Aktivitäten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet sind. Es gibt drei Vorschläge, die außerdem auf die Verfremdungsstrategien von Müllers Text hinweisen und damit eine Spezifik literarischer Texte aufgreifen, die Viktor Šklovskij mit seinem viel rezipierten Beitrag „Kunst als Verfahren“ (1916/dt. 1969/hier 1994) in die Diskussion eingebracht hat. Diese Position wird in dem Kapitel „Was ist ein Text?“ in Hille/Schiedermaier (2021) vorgestellt,¹⁸ das zwar zum Zeitpunkt der Abgabe der Aufgabe noch nicht Thema im Seminar war, den Studierenden aber auf der *moodle*-Plattform zur Verfügung stand. Drei Seminarteilnehmende entwickelten Vorschläge, die diese Dimension, die über den kommunikativen Fremdsprachenunterricht hinausgeht, berücksichtigen. Hier wird die Verwirrung, die der Text von Müller auslöst, in einer Weise thematisiert, die die spezifische sprachliche Gemachtheit des Textes nicht nur zum Anlass für Korrekturen nimmt, sondern als ästhetische Strategie erkennt:

- V1: „Anschließend kann man ein Gespräch darüber führen, was die Autorin mit der im Text kreierte Verwirrung bezwecken will.“
- V2: „Auf diese Weise erhalten die üblichen, unauffälligen Dinge, die normalerweise während eines Arbeitstages verwendet werden, eine neue Form, indem sie ihre Funktion gemäß der Verfremdungstechnik von Wiktor Schklowski ändern.“
- V9: „Wenn man den Text von Herta Müller durchliest, fallen einige Merkmale von Literatur auf, hauptsächlich die Entfremdung sowie die Deautomatisierung und Unbestimmtheit [...].“ – „Hoffentlich würden dies die Lernenden von den Automatismen, die im Unterricht zwangsläufig vorkommen (lesen → berichten → üben → Aufgaben), befreien. Darüber hinaus könnte aus dem Text eine Diskussion über die heutige Gesellschaft und ihre Automatismen erfolgen (Diskursfunktion von Literatur).“

Es ist nachvollziehbar, dass nicht alle das auf *moodle* hochgeladene Kapitel mit den Ausführungen zu Šklovskijs Deautomatisierungstheorie gelesen haben bzw. es nicht für die Entwicklung von Unterrichtsvorschlägen verwendet haben. Es

¹⁸ Im Sommersemester 2021 war der Band noch nicht erschienen, aber den Teilnehmenden an dem Masterseminar in Jena wurde eine Druckvorlage zur Verfügung gestellt.

ist jedoch überraschend, dass die meisten Studierenden die Verwirrungsstrategien des Textes als Anlass für Korrekturen nahmen, und nur wenige sie in ihrer ästhetischen Dimension aufnahmen und reflektierten. Denn die Studierenden hatten sich ja zu Beginn der ersten Seminarsitzung intensiv mit dem Text befasst, bevor sie die Vorschläge entwickelt haben. Sie haben den Text im Hinblick auf mögliche Auffälligkeiten und deren mögliche Funktionen mündlich diskutiert und ihre Ergebnisse schriftlich festgehalten. Im Einzelnen können die Texte aus dieser Gruppenarbeit nicht ausgewertet werden, da in jeder der sechs Gruppen Studierende waren, die keine Einverständniserklärung abgegeben haben. Summarisch lässt sich aber sagen, dass sie viele einschlägige Beobachtungen gemacht haben, verschiedene Verwirrstrategien identifiziert und Beziehungen zwischen der konkreten sprachlichen Verfasstheit des Textes und dem Inhalt hergestellt haben, sich also mit dem „full meaning making potential of language“ (Kramsch 2006: 251), mit „how discourse is constructed“ (Kern 2003: 50) und mit „how meaning is constructed“ (Tab. 2, Spalte 2 – ML, Zeile 2) beschäftigt haben und damit eine Basis für diskurssensible Lektüren gelegt haben.

Von den 11 Vorschlägen wurden 8 Vorschläge¹⁹ – V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8, V9 – an Annika Heinrich, die im Sommersemester 2021 als DAAD-Lektorin an der Tongji-Universität in Shanghai tätig war, übermittelt. Aus Jenaer Vorschlägen hat sie drei Aufgabenvarianten zusammengestellt, die hier in Stichpunkten vorgestellt seien:

1. Aufgabe: erster Eindruck, Intention der Autorin und Struktur des Textes, Text „sinnvoll“ umschreiben.
2. Aufgabe: Textwirkung, Vergleich mit der eigenen Morgenroutine, Konnektoren einfügen, Text über eigene Morgenroutine schreiben und dabei Konnektoren verwenden.
3. Aufgabe: Auffälligkeiten nennen und kommentieren, Zitat aus Šklovskij lesen²⁰ und daraus Funktionen von literarischen Texten ableiten, Funktionen auf den Müller-Text beziehen, Meinung zu Aufgaben und Funktionen von literarischen Texten äußern.

¹⁹ Die Vorschläge V5, V10 und V11 konnten nicht weitergegeben werden, da zum Zeitpunkt der Weitergabe die Einverständniserklärungen für diese Vorschläge noch nicht vorlagen.

²⁰ Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung‘ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozess ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben [...]. (Šklovskij 1994: 15)

Die 31 Studierenden in der Lehrveranstaltung „Modernes Deutsch“, die verschiedene Bereiche abdeckt wie sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen, sollten in Gruppen von 2–4 Personen eine dieser drei Aufgaben schriftlich bearbeiten. Sie waren im ersten Studienjahr des Bachelor-Studiengangs Germanistik an der Tongji-Universität in Shanghai, hatten Chinesisch als L1 und waren im Deutschen auf dem Sprachniveau B2. Sechs der neun Gruppen haben die zweite, zwei die erste und eine Gruppe die dritte Aufgabenstellung gewählt.

Nachdem die Bachelor-Studierenden in Shanghai ihre Aufgaben eingereicht hatten, wurden die drei Varianten wiederum den Masterstudierenden in Jena mit der Frage vorgelegt, welche sie wählen würden und warum. Inzwischen hatten sich diese Studierenden in mehreren Sitzungen mit Positionen der Literaturdidaktik auseinandergesetzt, die Erweiterungen und Alternativen zu einem kommunikativen Ansatz diskutieren. Trotzdem hat sich auch hier eine große Mehrheit, i. e. 15 Studierende, für die erste und zweite Aufgabenstellung entschieden, die sich beide am kommunikativen Paradigma orientieren. Nur drei Studierende haben die dritte Aufgabenstellung, die Šklovskij aufgreift, gewählt. Auch die Begründungen für die Wahl der ersten und der zweiten Aufgabe passen in das Paradigma des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: sprachliche Formen lernen, Kreativität und produktives Schreiben, Alltagsnähe ermöglicht Bezug zu den Lernenden.

Im Sommersemester 2023 wurde der Text von Herta Müller einer dritten Gruppe vorgelegt, Studierenden in einem Bachelor-Seminar zur Literaturdidaktik im Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“ der Ludwig-Maximilians-Universität München. Auf der Grundlage von Kramsch (2011) hatten sie sich bereits mit dem Konzept der *symbolic competence* im Vergleich zu einem an der kommunikativen Kompetenz orientierten Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Zunächst sollten sie mündlich (Audio-Aufnahmen mit Lautem Denken) kommentieren, was ihnen an diesem Text auffällt und welche Funktion das haben könnte, was ihnen auffällt.²¹ Kurze Ausschnitte aus zwei der neun simultanen Lautdenkprotokolle geben einen Einblick in die mentalen Prozesse während des Lesens (vgl. Heine 2014: 124). Aus dem Protokoll von P1 werden die ersten Sekunden zitiert und aus dem Protokoll von P2 die letzten Sekunden:²²

²¹ Die Studierenden in München hatten das Verfahren des Lauten Denkens in einem ersten Schritt mit dem Text *Heimkehr* (1920) von Franz Kafka erprobt. Bei der Durchführung mit dem Müller-Text erhielten sie für das Laute-Denken-Verfahren die gleiche Aufgabe, die die Masterstudierenden in Jena in Gruppenarbeit diskutiert und deren Ergebnisse sie als schriftliches Produkt festgehalten haben: „Lesen Sie den Text *Arbeitsstag* von Herta Müller. Was fällt Ihnen auf? Welche Funktion könnte das haben, was Ihnen auffällt?“

²² Die Aufnahme P1 umfasst insg. 4 Minuten, 40 Sekunden; die Aufnahme P2 umfasst insg. 3 Minuten, 4 Sekunden. Kurze Pausen werden durch Punkte angegeben; Pausen ab einer Länge von einer Sekunde werden in runden Klammern angegeben; sonstige Hinweise in eckigen Klammern; vgl. Heine (2014: 125).

- P1: Ähm. Der Text scheint auf den...ersten...Blick sehr ver-wir-rend [spricht langsam] er ist etwas schwierig zu lesen...ääähm...Alles ist irgendwie in verkehrter Reihenfolge, macht nicht wirklich einen Sinn...äähm (2s). Es ist (1s) komisch...ähm [lacht leise] (1s) ähm (2s). Der äh ist...es geht...ziemlich verwirrend loos mit...ähm.
- P2: Mm vielleicht durch diese einfache wiederholende...wiederholte Sätze...formuliert der Autor ein...eine...langweiligen Arbeitstag. Man arbeitet wie Maschine und habe keine frei...vielleicht [lächelnd] keine Freiheit [lacht leise] (6s). Ja das ist...vielleicht alles, was ich denke.

Neben den mit diesem introspektiven Verfahren gewonnenen Daten erfolgte auch eine Erhebung von Daten mit einer schriftlichen Befragung. Nach der Auseinandersetzung mit dem Text sollten auch diese Studierenden als schriftliche Aufgabe, die sie innerhalb von einem Tag in Einzelarbeit bearbeiten sollten, angeben, welche der drei oben genannten Aufgabenstellungen sie wählen würden. Von den 11 Studierenden aus Deutschland und der VR China, neun davon im vierten und zwei im zweiten Fachsemester im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremdsprache, wählten sieben Personen die zweite, eine die erste und drei die dritte Aufgabe.

6. DISKUSSION UND AUSBLICK AUF DISKURSENSIBLE LEKTÜREN AM BEISPIEL VON HERTA MÜLLERS KURZPROSATEXT *ARBEITSTAG*

Es wurden in drei verschiedenen institutionellen Kontexten Daten erhoben mit Studierenden, die ihre schulische und auch Teile ihrer universitären Ausbildung in unterschiedlichen Bildungssystemen durchlaufen und entsprechend unterschiedliche Lernsozialisierungen erfahren haben. Dabei hatten zwei Seminare einen Schwerpunkt in der Didaktik (Jena, München), waren in dieser Hinsicht vergleichbar und ließen erwarten, dass sich die Studierenden reflektiert und differenziert zu Rolle und Verwendung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht verhalten können.

Die Auswertung der Daten, die inspiriert durch die 2008 erschienene Studie von Kramsch/Huffmaster erhoben wurden, weist darauf hin, dass der Rückgriff auf die Kategorien des kommunikativen Paradigmas im Fremdsprachenunterricht auch zu Beginn der 2020er Jahre für Studierende und angehende Lehrende von Deutsch als Fremdsprache (Jena, München) sowie Lernende von Deutsch als Fremdsprache im Kontext der internationalen Germanistiken (Shanghai) selbstverständlich aktiviert wird. Sowohl die Studierenden aus 9 verschiedenen Ländern im Seminar „Literaturdidaktik“ im Master-Studiengang in Jena, als auch die Studierenden aus Deutschland und der VR China im Seminar „Literaturdi-

daktik“ im Bachelor-Studiengang Deutsch als Fremdsprache in München und die Studierenden aus der VR China im Seminar „Modernes Deutsch“ im Bachelor-Studiengang Germanistik in Shanghai haben überwiegend Aufgaben entwickelt (Jena 2021) oder Aufgaben gewählt (Shanghai 2021, Jena 2021, München 2023), die an Kategorien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wie „presentation of input“, „practice of language forms“ und „production of output“ (Tab. 2, Spalte 1 – CLT, Zeile 2) orientiert sind. Auch die explizite Auseinandersetzung mit dem literarischen Text *Arbeitstag* von Herta Müller und die Verwirrstrategien, die die Studierenden in Jena und München dabei wahrgenommen und in ihren schriftlichen (Gruppenarbeit in Jena 2021, Arbeitsblatt in Einzelarbeit in München 2023) und mündlichen Kommentaren (Lautes Denken in München 2023) festgehalten und reflektiert haben, führten bei den meisten Studierenden nicht dazu, einen solchen Zugriff auf den Text in eine unterrichtliche Aktivität zu überführen. Dagegen haben alle Studierenden Vermittlungsvorschläge mit mindestens einer Aktivität entwickelt, die den kommunikativen Ansatz aufgreift; vor die Wahl gestellt, entschieden sich die meisten Studierenden für Aufgaben aus dem kommunikativen Spektrum und auch die Begründung dieser Wahl erfolgte mit Kategorien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. So verblieb die Auseinandersetzung mit dem Potenzial literarischer Text in Lehr-Lern-Zusammenhängen weitgehend in dem begrenzten Rahmen von sprachlichem Lernen, Sprech Anlass und (kreativem) Schreiben.

Dabei bietet Müllers kurzer Text, der weniger als eine Textseite umfasst, mit seiner verdichteten Form durchaus die Möglichkeit, dass sich fremdsprachliche Lernende auch auf niedrigerem Sprachniveau und mit eingeschränktem Zeitbudget mit sprachlichen Strategien der Bedeutungsbildung auseinandersetzen. Auf der Basis der bei der eigenen Lektüre wahrgenommenen Verwirrstrategien kann mit der Frage nach der Funktion dieser Strategien reflektiert werden, wie dieser Text mit seiner spezifischen sprachlichen Verfasstheit gesellschaftliche Diskurse anspielt. Will man es kritisch formulieren, wird bei einem solchen Vorgehen, das Bedeutungsbildungsprozesse im Sinne von „form-meaning connections“ (Tab. 2, Spalte 2 – ML, Zeile 2) in den Blick nimmt, deutlich, dass Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem Gebrauch von Konnektoren oder mit der eigenen Morgenroutine wenig mit Müllers Text zu tun haben. Man könnte sie als typische Funktionalisierung für das fremdsprachliche Lernen kritisieren, das das Potenzial literarischer Texte auf Wortschatz und Grammatik sowie mündliche und schriftliche Sprachproduktion, die an der Lebenswelt der Lernenden orientiert ist, reduziert. Dabei können auch mit Müllers kleinem Text Dimensionen angesprochen werden, bei denen es nicht darum geht, dass Lernende bei der Lektüre an ihre eigenen individuellen Erfahrungen anschließen können. Von der Spezifik dieses Textes ausgehend, können etwa Eintönigkeiten und routinisierte Abläufe eines Arbeitstages reflektiert werden, automatisierte gesellschaftliche

Strukturen, die Entfremdung von Individuen von den Gegenständen, die in ihrem Alltag wichtig sind, und die Entfremdung von sich selbst, Automatisierungen, die zu Entfremdungen von Abläufen und zu Entfremdungen in persönlichen Begegnungen führen. Der Ausschnitt aus dem Lautdenkprotokoll von P2 weist in eine solche Richtung.

Dies sind vielleicht nicht die komplexen historischen und politischen Themen, die Kramsch (2015: 119) im Blick hat, wenn sie für eine Förderung von „[h]istorical and political consciousness“ auf allen Sprachniveaus plädiert, aber die Lektüre dieses Textes bietet das Potenzial, mit begrenzten sprachlichen wie zeitlichen Ressourcen Verfahren einer diskursensiblen Lektüre kennenzulernen und einzuüben. Von der Einstiegsaufgabe aus, die für die Auffälligkeiten des Textes und deren mögliche Funktionen sensibilisieren soll, wäre ein Lesen von literarischen Texten möglich, das Diskurse in ihren (sprachlichen) Konstruktionsprozessen durchschaut und im Sinne von *symbolic competence*, *agility* und *cultural literacy* auf diese reagiert – rezeptiv und produktiv – „overarching goal“ (Paesani 2017: 4) wäre eine fremdsprachliche Diskursfähigkeit.

LITERATUR

- Allen, Heather Willis (2009): A multiple literacies approach to the advanced French writing Course. In: *The French Review* 83/2, S. 368–385.
- Breen, Michael P. / Candlin, Christopher N. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1/2, S. 90–112.
- Byrnes, Heidi (2006): Perspectives. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 244–246.
- Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, S. 1–47.
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary (2015): The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: B. Cope / M. Kalantzis (Hrsg.): *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, London: Palgrave Macmillan, S. 1–36.
- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 1/2009, S. 21–30.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Folkvord, Ingvild (2011): Gehörte Geschichten im Literaturunterricht. Symbolische Kompetenz und Präsenzerlebnisse. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 116–129.
- Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.
- Hallet, Wolfgang (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 72–83.
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 123–135.
- Hille, Almut (2017): „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte...“. Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (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 Francke Attempto.
- Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. / Holmes, Janet (Hrsg.): Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, S. 269–293.
- Kern, Richard (2003): Literacy as a New Organizing Principle for Foreign Language Education. In: Patrikis, Peter C. (Hrsg.): Reading Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy. New Haven CT: Yale University Press, S. 40–59.
- Kern, Richard (2015): Language, Literacy, and Technology. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 249–252.
- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 35–40.
- Kramersch, Claire (2015): Historical and political consciousness in the German classroom: The potential of narrative. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, S. 119–134.
- Kramersch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*, S. 189–206.
- Kramersch, Claire / Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 37, S. 283–297.
- Larson, Phyllis (2006): The Return of the *Text*: A Welcome Challenge for Less Commonly Taught Languages. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 255–258.
- Levine, Glenn S. (2012): The Study of Literary Texts at the Nexus of Multiple Histories in the Intermediate College-Level German Classroom. In: *L2 Journal* 4/1, S. 171–188.
- Levine, Glenn S. (2012): The Study of Literary Texts at the Nexus of Multiple Histories in the Intermediate College-Level German Classroom. *L2 Journal* 4/1, S. 171–188. Abrufbar unter: <https://escholarship.org/uc/item/8kc726zc> [28.07.2023].
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007): *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. Abrufbar unter: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World> [12.09.2021].
- Müller, Herta (1988): *Arbeitstag*. In: Müller, Herta: *Niederungen*. Berlin: Rotbuch Verlag, S. 142.
- Paesani, Kate (2017): Redesigning an Introductory Language Curriculum: A Backward Design Approach. In: *L2 Journal* 1, S. 1–20.
- Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S. (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramersch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 129–150.

- Rifkin, Benjamin (2006): A Ceiling Effect for Communicative Language Teaching? In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 262–264.
- Saussure, Ferdinand de (1967, dt. 1931, frz. 1916): *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hrsg. v. Charles Bally und Albert Sechehaye. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Schiedermaier, Simone (2019): Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes. In: Thonhauser, Ingo / Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017, Band 1, Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt, S. 140–148.
- Schulz, Renate A. (2006): Reevaluating Communicative Competence as a Major Goal in Postsecondary Language Requirement Courses. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 252–255.
- Šklovskij, Viktor (1994/dt. 1969/russ. 1916): *Die Kunst als Verfahren*. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. 5. Auflage. München: Fink, S. 4–35.
- Steinhart, Margot M. (2006): Breaching the Artificial Barrier Between Communicative Competence and Content. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 258–262.
- Swaffar, Janet (2006): Terminology and Its Discontents: Some Caveats About Communicative Competence. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 246–249.
- Tucker, Holly (2006): Communicative Collaboration: Language, Literature, and Communicative Competence Redefined. In: *The Modern Language Journal* 90/2, S. 264–266.