

„Winks upon winks upon winks“ –

Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur
im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

*Renate Riedner, Stellenbosch (Südafrika) und
Michael Dobstadt, Dresden*

1. Ausgangslage

Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ hat wieder einmal zu Bewusstsein gebracht, wie wichtig, wie zentral für die Gesellschaften Europas eine gut organisierte und ausgestattete Fremd- und Zweitsprachenvermittlung ist. Die vielfach gebrauchte Formel von Sprache als dem „Schlüssel zur Integration“ (Bundesminister des Innern 2017) hat zwar zu Recht viel Kritik auf sich gezogen, denn zum einen weiß man seit langem, dass erfolgreicher Zweitspracherwerb mindestens genauso sehr Folge wie Voraussetzung von Integration ist (vgl. Plutzar 2010), zum anderen hat sich der Begriff der Integration als problematisch erwiesen, da er, zumindest als ‚concept of practice‘, einer „ethnisierende(n) und kulturalistische(n) Perspektive“ (Faist/Ulbricht 2014, S. 6) unterliegt.¹

Dennoch wird niemand bestreiten wollen, dass die Auseinandersetzung mit der Sprache ein wichtiger Faktor auf dem Weg zur Erlangung von Handlungsfähigkeit in der neuen, fremdsprachigen Umgebung ist. Auf den ersten Blick scheint es dafür auszureichen, sich mit der Zielsprache auf der Basis eines ausschließlich handlungsorientierten und instrumentellen Sprachbegriffs zu beschäftigen, der die Lernenden dabei unterstützt, verhältnismäßig schnell zu einer grundlegenden Handlungsfähigkeit in Alltagszusammenhängen zu gelangen, auch wenn dafür Aspekte wie Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen usw. ausgeblendet werden². Man kann an einer solchen Verengung aus einer dezidiert politischen, sprach- und machtkritischen Perspektive Kritik üben wie dies z. B. maiz tut (vgl. maiz 2014), man kann aber auch fragen, ob Lernende mit einem solchen Unterricht ausreichend darauf vorbereitet werden, mit dem „inordi-

1 Dazu Plutzar 2010 und Terkessidis 2017. Der mit dem Begriff der Integration angesprochene Aspekt der „Vergemeinschaftung“ wird von Faist/Ulbricht (2014, S. 6) dabei weiterhin als relevant für die Migrationsdebatte angesehen.

2 Ein solcher handlungsorientierter und instrumenteller Sprachbegriff liegt z. B. dem vom Goethe-Institut herausgegebenen Fortbildungslehrwerk *Deutsch als fremde Sprache* (Barkowski et al. 2014) zugrunde.

nately complex“ (Kramersch 2006, S. 251) Input, mit dem sie es in „the real world“ (ebd.) zu tun haben, nicht nur zurechtzukommen, sondern ihn auch für sich selbst, für ihre eigene (Sprach-)Entwicklung fruchtbar zu machen. Und wenn man beide Aspekte zusammendenkt, kann man fragen, ob der aktuelle Fremd- wie Zweitsprachenunterricht nicht einen Sprachbegriff benötigt, der nicht nur die Grundlage legt für die Förderung von ‚Teilhabe‘ der Lernenden an der Gesellschaft und ihren Prozessen – das wäre kompatibel mit einem durchaus modernen Verständnis von ‚Integration‘ –, sondern der weiter- und darüber hinausgehend auch die Möglichkeit vorsieht, dass die Lernenden die Gesellschaft, zu der sie hinzugekommen sind, von Anfang an kreativ-poetisch mitgestalten; der dies – im Sinne der Gesellschaft, die auf solche Kreativität dringend angewiesen ist – vielleicht sogar fördert. Wir glauben dementsprechend, dass die aktuellen Herausforderungen durch Flüchtlingskrise und Migration – die in der Zukunft sicherlich nicht geringer werden – den letzten Anstoß bilden können, um eine schon länger überfällige Diskussion im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über seinen Sprachbegriff zu führen. Denn dieses Thema betrifft die beiden Teilbereiche des Faches, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache, in gleicher Weise, wie sich zeigt, wenn man einen Blick in die aktuellen Einführungen ins Fach wirft (Ahrenholz / Oomen-Welke 2013; Huneke / Steinig 2013; Rösch 2011; Rösler 2012); denn dann stellt man überrascht fest, dass keine einzige von ihnen sich mit dem Sprachbegriff, den sie zugrunde legt und mit dem sie operiert, auseinandersetzt, ihn reflektiert oder gar problematisiert.³ Als gäbe es nur noch einen einzigen Sprachbegriff: eben jenen instrumentellen und handlungsorientierten, der auch vom *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) – im Zeichen vermeintlicher Neutralität⁴ – wie selbstverständlich vorausgesetzt und dem Fremd- und Zweitsprachenunterricht vorgegeben wird – mit einschneidenden Konsequenzen nicht zuletzt für die Lehrwerksentwicklung. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Natürlich funktioniert der DaF- / DaZ-Unterricht mit diesem Sprachbegriff. Natürlich entstehen mit ihm testbare Resultate. Natürlich unterstützt er den Erwerb von Zertifikaten. Und natürlich lassen sich mit seiner Hilfe die Lernenden qualifizieren. Aber bleibt der real existierende Fremdsprachenunterricht mit ihm nicht trotzdem – oder gerade deshalb – eklatant unter seinen Möglichkeiten? Und nicht auch zurück hinter den gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Erfordernissen? Das ist die Frage – oder besser gesagt: die aus Erfahrungen mit DaF- und DaZ-Unterricht in den unterschiedlichsten Kontexten gespeiste Befürchtung –, die uns umtreibt. Dabei wird die Diskussion um diesen Sprachbegriff längst geführt;

3 Von einem „Gesamtverständnis von Sprache“ spricht immerhin Fandrych (2010, S. 180), ohne dies freilich zu konkretisieren.

4 Vgl. Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 29.

etwa in Form der Kritik an der Standard- und Kompetenzorientierung als ausschließlichem Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts (vgl. z. B. Hu o. J.), durch das das bildende Potenzial des Fremdspracherwerbs (und damit dessen partielle Unfunktionalität, die es aus der Perspektive einer reinen Verwertungslogik natürlich so weit wie möglich zu minimieren gilt) kaum noch wahrgenommen wird; und dessen Vordringen die literarische Sprache, die literarische Textualität und Medialität im Fremdsprachenunterricht vollends zu Randphänomenen hat werden lassen. Letztlich geht es, ohne dass es offen ausgesprochen wird, um die scheinbar unaufhaltsame Ökonomisierung und Effizienzorientierung des Fremdsprachenunterrichts im Zeichen einer vor allem an wirtschaftlichen Parametern ausgerichteten Globalisierung, durch die Komplexität, Schwierigkeit und Dauer des Fremdsprachenlernens, aber auch die gesellschaftliche Bedeutung sprachlicher Entfaltungsmöglichkeiten zugunsten einer schnellen Verwertbarkeit standardisierter Testformate unterschlagen wird; mit – wie wir glauben – fatalen Konsequenzen für die Gesellschaft, die sich damit, ohne es zu bemerken, wichtiger und in Zukunft immer wichtiger werdender Ressourcen beraubt.

Dagegen möchten wir im Folgenden ein Konzept von Fremd- und Zweitsprachenunterricht setzen, das eine dezidiert literarische Perspektive auf Kommunikation, Sprache und Kultur, und d. h.: einen literarischen Sprachbegriff zugrunde legt.⁵ Nicht, weil wir der Meinung wären, dass es den Lernenden an literarischer Bildung fehle, die – ausgerechnet – durch den Fremdsprachenunterricht nachgeliefert werden sollte. Sondern weil wir glauben, dass es dringend notwendig ist, in Bezug auf das Verständnis von Sprache und Kommunikation die Perspektive zu wechseln, eine literarische Sichtweise zu adaptieren, um gerade einem handlungsorientierten Sprachlernen ein stabileres Fundament und eine Orientierung zu geben, die zum einen der Komplexität heutiger Kommunikation Rechnung trägt, zum anderen der Kreativität und der Innovativität als grundlegenden Aspekten von Sprache und Kommunikation einen höheren Stellenwert einräumt, als dies in aktuellen fremdsprachendidaktischen Konzepten der Fall ist. In diesem Aufsatz wollen wir diese literarische Perspektive auf Sprache und Kommunikation skizzieren, uns mit ihrer Kontroversialität auseinandersetzen (denn sie steht in der Tat quer zur Grundorientierung des heutigen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts) und ihren Mehrwert für den DaF- / DaZ-Unterricht darlegen.

Dabei werden wir nicht umhinkommen, uns im Zuge dessen auch mit der Kategorie „Kultur“ auseinanderzusetzen, denn dieser Kategorie werden seit je die literarischen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts zugeordnet, wenn nicht sogar untergeordnet. Aber die Auseinandersetzung mit dem Begriff der

5 An diesem Konzept arbeiten wir schon seit längerem, vgl. z. B. Dobstadt/Riedner 2013; Dobstadt/Riedner 2014.

Kultur ist vor allem deshalb unumgänglich, weil er in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen eine ausgesprochen ambivalente Rolle spielt. Zum einen verbindet sich mit diesem Begriff der eminent wichtige Hinweis auf die Nicht-Neutralität und Perspektivengebundenheit von Sprache; so wurden und werden im Rückgriff auf den Begriff der Kultur die Lernenden für die Möglichkeit, dass in Kommunikation Wirklichkeit unterschiedlich ausgelegt werden kann, und für die daraus resultierende Gefahr von Missverständnissen sensibilisiert, die eben auch dann auftreten können, wenn die Zielsprache formal perfekt beherrscht wird. Mit dem Eintritt der so verstandenen Kultur in den Diskurs des Fremdsprachenunterrichts war also eine, aus unserer Sicht ebenso wichtige wie positive Veränderung des Sprachbegriffs verbunden: Sprache wurde nicht mehr bloß als ein neutrales, gar transparentes Instrument – zum Übermitteln von Informationen, zum Handeln –, sondern als ein symbolischer Zusammenhang verstanden, der Wirklichkeit in bestimmter Weise perspektiviert und auf diese Weise *er-*, in bestimmter Hinsicht auch *verschließt*; in jedem Fall fragmentiert und zu einem Ergebnis von komplexen und von vielen Faktoren abhängigen Interpretationsprozessen macht. Dies war für sich genommen zwar keine neue Erkenntnis; neu war aber, dass sie – im Kontext der interkulturellen Didaktik – für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht wurde. Zum anderen diente und dient der Begriff der Kultur aber auch und zugleich dafür, die aus dieser Veränderung resultierenden, potentiell problematischen Konsequenzen einer unkontrollierbaren Bedeutungsvielfalt und -verschiebung ab- und einzufangen. Denn er stellte dem Fremdsprachenunterricht mit dem Konzept der ‚Kulturspezifik‘ einen Rahmen zur Verfügung, mit dessen Hilfe Bedeutungsvielfalt und -verschiebung begrenzt werden konnten. Konzepte, die heute in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen mit dem Begriff der Kultur operieren, tun dies unter dezidiert antiessentialistischen Vorzeichen und distanzieren sich von solchen Positionen; doch insofern und soweit sie am Begriff der Kultur als einer eigenständigen Größe neben der Sprache festhalten (trotz aller Beteuerungen, dass Sprache und Kultur eng zusammengehören), tendieren auch sie zu einer Festschreibung von Bedeutung, von der wir der Auffassung sind, dass sie erstens der dynamischen und spannungsreichen Realität von Sprache und Kommunikation nicht entspricht und zweitens den Fremd- und Zweitsprachenlernenden Möglichkeiten vorenthält oder diese doch zumindest einschränkt. Aus diesem Befund ziehen wir den Schluss, dass der DaF- und DaZ-Unterricht auf den problematischen Kulturbegriff verzichten und das, was daran sinnvoll und bewahrenswert ist, in einen literarisierten Begriff von Sprache integrieren sollte. Dies ist der Kern unseres Vorschlags für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, den wir im Folgenden näher erläutern und begründen wollen.

2. Sprache und Kommunikation zwischen Referenzialisierung und „Postulat“ (Novalis) – zu den Umrissen eines literarischen Sprachbegriffs für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die erste und vielleicht sogar berühmteste der „Vermischten Bemerkungen“ von Novalis, die unter dem Titel „Blüthenstaub“ 1798 im 1. Band des *Athenäum* veröffentlicht wurde, lautet: „Wir suchen das Unbedingte, finden aber immer wieder nur Dinge“ (Novalis 1978, S. 221). Liest man diesen Satz als eine Aussage über Sprache und Kommunikation, dann zeigt er diese in einem Spannungs- bzw. Oszillationsverhältnis zwischen der Erfahrung, sich sprachlich in einer ‚immer schon‘ gedeuteten Welt zu bewegen, und der – allerdings als unerfüllbar gekennzeichneten – Sehnsucht, in und mit derselben Sprache über dieses Gedeutete und Bestimmte hinaus zu etwas Neuem, Anderem, (noch) Unbestimmten, Unbekannten, damit vielleicht sogar ‚Unsagbaren‘ zu gelangen. Novalis handelt hier vom Doppelcharakter der Sprache, die uns in jedem Moment Festigkeit, Eindeutigkeit und Statik vorspiegelt, wo sich doch – uns unbewusst – in jedem kommunikativen Akt Interpretationen und dadurch Verschiebungen von Sinn sowie dessen (Um- und Neu-)Konstruktion ereignen. Für Novalis ist die „ganze Sprache“ daher auch ein „Postulat“ (Novalis 1978, S. 347): Kein ein für allemal feststehendes Inventar von festen Verbindungen zwischen linguistischen Elementen, die nach bestimmten – lehr- und lernbaren – Schemata dekodierbar wären, also auf einen zuvor enkodierten Sinn transparent gemacht werden können; sondern eine permanente Aufforderung zur kreativen Sinnbildung, die zwar keineswegs willkürlich und regellos verläuft, deren Ergebnis aber dennoch weder völlig vorhersehbar ist noch im Nachhinein zur völligen Eindeutigkeit gebracht werden kann. Die US-amerikanischen Fremdsprachendidaktiker Claire Kramsch und Michael Huffmaster haben die Unausweichlichkeit dieser kreativen Sinnbildung in jedem Kommunikationsakt metaphorisch mit der Existenz eines „symbolic gap“ (Kramsch/Huffmaster 2008, S. 286) in Verbindung gebracht. Von dieser ‚symbolischen Lücke‘ lässt sich sagen, dass sie sich an jedem Punkt des Kommunizierens auftut: zwischen Signifikant und Signifikat; zwischen den Buchstaben, den Wörtern, den Sätzen; zwischen den Sprachen und Epochen; und nicht zuletzt zwischen den Kommunikationspartnern selbst. Kommunizieren heißt letztlich nichts anderes als diese Lücke in einer kreativen und d. h. poetischen (= neuen Sinn generierenden) Anstrengung immer wieder neu zu überspringen, die ebenso unbewusst bleibt wie unvalidierbar, weil es keine sprachunabhängige Instanz gibt, die zur zweifelsfreien Feststellung kommunikativer Erfolge oder Misserfolge konsultiert werden könnte. Aufgrund dieser ebenso unmerkbar wie ubiquitären Lücke (die aber von Novalis bemerkenswerterweise nicht als bedrohlich, sondern als Motor einer

Sehnsucht beschrieben wird) spielt die Sprache mit uns in jedem Moment ein intrikates Spiel, das Novalis witzig, ironisch, augenzwinkernd und seinerseits sehr poetisch in seinem Text „Monolog“ so beschreibt:

Es ist eigentlich um das Sprechen und Schreiben eine närrische Sache; das rechte Gespräch ist ein bloßes Wortspiel. Der lächerliche Irrthum ist nur zu bewundern, daß die Leute meinen – sie sprächen um der Dinge willen. Gerade das Eigenthümliche der Sprache, daß sie sich blos um sich selbst bekümmert, weiß keiner. Darum ist sie ein so wunderbares und fruchtbares Geheimniß, – daß wenn einer blos spricht, um zu sprechen, er gerade die herrlichsten, originellsten Wahrheiten ausspricht. Will er aber von etwas Bestimmten sprechen, so läßt ihn die launige Sprache das lächerlichste und verkehrteste Zeug sagen. (Novalis 1978, S. 438)

In diesen Sätzen erscheint alles auf den Kopf gestellt: Das Ernsthafte ist das Lächerliche (und umgekehrt), das Reden um der Sache willen ein bloßes Wortspiel (und umgekehrt). Aber dies ist so ironisch formuliert wie ernst gemeint: Je eindeutiger, fixierender, (vermeintlich) referenzialisierender wir reden beziehungsweise reden wollen und dabei die symbolische Lücke ignorieren, gar negieren (anstatt sie kreativ zu überspringen), desto eher laufen wir Gefahr, die konstitutive Mehrdeutigkeit unserer Rede und damit ihren „Eigensinn“ (Jäger 2007), letztlich: ihre Poetizität zu übersehen und von dieser im Wortsinn zum Narren gehalten zu werden. Umgekehrt: Je mehr wir uns auf die symbolische Lücke einlassen, d. h. die „fundamental dichotomy of signs and objects“ (Jakobson 1960, S. 356), also – mit Jakobson – die Poetizität der Sprache akzeptieren, um mit ihr und nicht gegen sie zu arbeiten, gelingt es uns, „die herrlichsten, originellsten Wahrheiten“ auszusprechen.

Von der romantischen Sprachphilosophie beeinflusste Linguisten wie Jürgen Trabant kommen daher auch, diese ironische Umkehrung der geläufigen Hierarchie zwischen poetischer und nicht-poetischer Sprache aufgreifend und provokativ auf die Spitze treibend, zu dem Schluss, dass es nicht die praktischen Zwecken, kommunikativen Notwendigkeiten, diskursiven Regeln und Normen, ökonomischen Kalkülen und Effizienzgesichtspunkten gehorchende, vermeintlich so transparente und referenzielle Sprache des Alltags ist, an der wir uns beim Nachdenken über Sprache orientieren sollten, sondern die angeblich so esoterische und vermeintlich unzweckmäßige literarische Sprache; denn nicht sie weiche ab, sondern ihr (vermeintlich) ‚unpoetisches‘ Gegenstück, insofern mit ihr Regulierungen, Reduzierungen, Zurichtungen, Fixierungen und letztlich Essentialisierungen von Sinn und Bedeutung einhergehen (vgl. Trabant 2008, S. 292). Wenn wir uns von dieser Überlegung anregen lassen, dann heißt dies nicht, dass wir die Fixierung von Bedeutung zum Schein erklären wollen. Wir wollen lediglich darauf hinweisen, dass diese nur eine sprachliche Teilwahrheit repräsentiert, die in ein spannungsvolles Verhältnis gesetzt werden muss zu der Erkenntnis, dass Sprache „sich blos um sich selbst beküm-

merkt“, d. h. aus Zeichen besteht, die wiederum auf Zeichen verweisen, die im kommunikativen Gebrauch kontinuierlichen und diskontinuierlichen Neuartikulationen und -kombinationen und damit permanenten Sinnverschiebungen unterliegen. Letzteres bezeichnen wir als die Wahrheit und die Erfahrung des Literarischen, die auf den poetischen Grund der Sprache verweist und damit auf das vermeintliche Paradox, dass „der Palast der Normalität stets auf den Treibsand der Abweichung gebaut ist“ (Greenblatt 1993, S. 113). Weil diese Wahrheit der Wahrnehmung und der Reflexion konstitutiv entzogen ist („weiß keiner“), fällt es so leicht, von ihr abzusehen. Der Fremdsprachenunterricht darf dies jedoch am allerwenigsten, weil Fremdsprachenlernende mit dieser literarischen Wahrheit auf Schritt und Tritt konfrontiert sind. Darauf weist z. B. Yoko Tawada in ihrem Text „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ hin:

Was mir im Reich des Schreibzeugs besonders gut gefiel, war der Heftklammerentferner. Sein wunderbarer Name verkörperte meine Sehnsucht nach einer fremden Sprache. Dieser kleine Gegenstand, der an einen Schlangenkopf mit vier Fangzähnen erinnerte, war Analphabet, obwohl er zum Schreibzeug gehörte: Im Unterschied zu dem Kugelschreiber oder zu der Schreibmaschine konnte er keinen einzigen Buchstaben schreiben. Er konnte nur Heftklammern entfernen. Aber ich hatte eine Vorliebe für ihn, weil es wie ein Zauber aussah, wenn er die zusammengehefteten Papiere auseinandernahm. In der Muttersprache sind die Worte den Menschen angeheftet, so dass man selten spielerische Freude an der Sprache empfinden kann. Dort klammern sich die Gedanken so fest an die Worte, dass weder die Ersteren noch die Letzteren frei fliegen können. In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner: Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert. (Tawada 2008, S. 14f)

Tawada variiert in dieser Geschichte den Novalis'schen Gedanken einer nicht-referenziellen, mit sich selbst spielenden, also poetischen Sprache und bezieht ihn auf den Fremdsprachenerwerb; dieser funktioniert wie eine poetische Spracherfahrung, insofern er eine Lockerung der in der Muttersprache fest verdrahteten Beziehungen zwischen Signifikant und Signifikat bewirkt. Diese Verdrahtung mag zwar den Normalzustand alltäglicher sprachlicher Erfahrung darstellen, der Fremdsprachenerwerb eröffnet aber die Chance auf die Erkenntnis, dass dieser eben doch nicht so normal und schon gar nicht das Ziel jeglicher sprachlichen Erfahrung sein muss. Das Ziel kann vielmehr jener poetische Freiheitszustand sein, auf den Tawada mit der Metapher des Heftklammerentferners anspielt. In „The Multilingual Subject“ zeigt Kramsch, dass die Sehnsucht nach diesem poetischen Freiheitszustand eine bedeutende, von der kommunikativen Fremdsprachendidaktik jedoch weitgehend ignorierte Triebkraft für den Fremdsprachenerwerb darstellt (vgl. Kramsch 2009, S. 14).

Doch was ist mit den vielen LernerInnen, die aus ganz anderen Gründen als poetischen eine Fremd- oder Zweitsprache lernen, etwa, weil sie sie – als Geflüchtete z. B. – lernen müssen; die weder von dieser poetischen Sehnsucht an-

getrieben werden noch diesen poetischen Freiheitszustand erstreben, ihn schon gar nicht genießen, vielleicht sogar fürchten; die vielleicht auch und gerade aufgrund der durchaus irritierenden und sogar beängstigenden Erfahrung entregelter Bedeutung in der Fremdsprache so schnell wie möglich wieder einen stabilen semiotischen Grund unter die Füße bekommen wollen? Ihr Wunsch nach Orientierung und dem festen Grund ist so nachvollziehbar und legitim wie jener andere nach Freiheit, Ungebundenheit und neuen Perspektiven, den Yoko Tawada und Claire Kramsch in den Vordergrund rücken. Doch sind diese Lernenden durch einen literarischen Sprachbegriff, wie wir ihn hier vorschlagen, keineswegs benachteiligt. Denn wie oben ausgeführt, stellen wir keineswegs in Frage, dass im Sprachgebrauch Mehrdeutigkeit reduziert, Konventionen etabliert, semiotische Identitäten erzeugt werden; darin liegt ein wesentlicher Grund für die Zugänglichkeit und das Funktionieren von Sprache(n). Doch Sprache und Kommunikation gehen darin nicht auf; und dass sie das nicht tun, ist ebenso eine Bedingung für ihr Funktionieren wie ihre Konventionalität, weil anders Sprachen nicht in der Lage wären, neuen Sinn zu verarbeiten und zu erzeugen. Dazu sind sie in der Lage, weil grammatische, pragmatische und Ver-textungsregeln, diskursive und semantische Muster usw. letztlich nur temporär und lokal gelten; weil sie ex post-Zuschreibungen sind, deren Dauerhaftigkeitsanspruch reiner Appell und reines Postulat sind, die sich folglich nur dank immer wiederkehrender Zustimmung erhalten; die aber aus genau diesem Grund auch in jedem Moment in Frage gestellt und verändert werden können, und tatsächlich geschieht dies auch ständig, in jedem kommunikativen Akt, oftmals in kaum oder sogar unmerkbarer Weise; manchmal erfolgreich – dann verändert sich Sprache –, manchmal nicht.

Über alle diese Aspekte von Sprache und Kommunikation muss sich jedoch keine Lernende und kein Sprecher Gedanken oder gar Sorgen machen, denn die alltägliche Erfahrung zeigt, wie gut Kommunikation funktioniert – nicht trotz, sondern wegen dieses prekären Gleichgewichts von Konvention und Innovation, das Sprache ebenso zugänglich wie flexibel und offen für Neues erhält. Sorgen muss man sich allerdings machen, wenn der Fremd- und Zweitsprachenunterricht im Zeichen des instrumentellen und handlungsorientierten Sprachbegriffs einseitig die Konventionalität, die Referenzialität, die Stabilität und Transparenz von Bedeutung betont und in den Vordergrund rückt und damit darauf verzichtet, Lernenden weitergehende sprachliche Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten. So bleibt z. B. in der Regel unthematisiert, dass alle genannten Regeln, Muster und Konventionen immer auch Teil eines diskursiven Machtspiels sind, das man als solches durchschauen, mit dem man aber auch umgehen können sollte, um sprachlich erfolgreich zu handeln. So kann es einmal angezeigt sein, Normen zu erfüllen (z. B. in der Kommunikation mit Behörden), mal kann es die bessere Strategie sein, von den Register-

und Mustervorgaben gezielt und kalkuliert abzuweichen, z. B. in Situationen, in denen es darum geht, sich selbst zu präsentieren. Anstatt die von den meisten Lernenden schon mitgebrachte Vorstellung, dass Sprache in erster Linie regelbasiert funktioniert, zu bestätigen, sollten Lernende also zu einem kontextsensiblen, reflektierten, aber auch flexiblen, ironischen und ggf. sogar spielerischen – also literarischen – Umgang mit Regeln, Normen und Konventionen ermuntert und ermutigt werden. Dieser Umgang ist keineswegs regellos, zeichnet sich aber dadurch aus, dass er sich mit den Regeln nicht automatisch identifiziert; diese Haltung scheint uns eine zentrale Voraussetzung für ein erweitertes sprachliches Handlungsspektrum und erweiterte sprachliche Handlungsmöglichkeiten zu sein.

Ein literarischer Sprachbegriff, wie wir ihn vorschlagen, leugnet die Existenz von Festschreibungen und deren Macht also nicht, doch begreift er sie als Ergebnis bedeutungsbildender Prozesse, die nicht völlig zu kontrollieren sind und die folglich symbolische Lücken und Überschüsse aufweisen, aus denen sich Ansatzpunkte zur Infragestellung dieser Macht und folglich zur Entwicklung veränderter Sichtweisen und neuer Perspektiven ergeben können (vgl. Kramsch/Huffmaster 2008). Genau darin liegt für uns der Mehrwert dieses literarischen Sprachbegriffs und seine Überlegenheit gegenüber dem instrumentellen Sprachbegriff: Er bietet den Lernenden die Perspektive der Regel, der Norm, der Konvention, aber so, dass diese zugleich und zwar von Anfang an als subvertierbar, veränderbar, verschiebbar erscheint. Zu einem solchen Konzept würde freilich ein zweistufiges Verfahren, in dem zuerst die Norm vermittelt und dann die Lernenden über deren Veränderbarkeit aufgeklärt würden, nicht passen. Vielmehr gilt es, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die beide Aspekte von Anfang an integrieren; auf spielerische und / oder reflexive Weise.⁶ Wirklich, d. h. langfristig erfolgreich können diese Unterrichtskonzepte aber nur sein, wenn der Fremd- und Zweitsprachenunterricht, in dem sie zum Zuge kommen, auf der Basis eines Sprachverständnisses organisiert ist, das bereits beide Aspekte enthält.

An diesem Punkt gilt es nun, sich dem Kulturbegriff und seiner ambivalenten Rolle in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zuzuwenden. Denn er – so unsere These – wirkt letzten Endes in die Richtung einer Festschreibung und Stillstellung von Bedeutung, obwohl er auch nicht zu unterschätzende gegenläufige Aspekte repräsentiert. Aus der Perspektive unseres Vorhabens – der Konturierung eines literarischen Sprachverständnisses für den DaF - / DaZ-Unterricht – erscheint der Begriff der Kultur aufs Ganze gesehen jedoch als problematisch.

6 Mit dem Generativen Schreiben von Belke 2011 liegt eine exemplarische Konkretisierung vor.

3. Aspekte des Kulturbegriffs in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine kritische Bilanz

Traditionell werden literaturwissenschaftliche Aspekte im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (insofern sie überhaupt eine Rolle spielen) dem Bereich der Kultur zugeordnet⁷; Ansätze zur Arbeit mit Literatur oder literarischer Sprache im Fremdsprachenunterricht beziehen sich dementsprechend zumeist auf kulturbezogene Lernziele – wie auch immer diese im Einzelnen dann bestimmt werden. Wer für eine literarische Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht plädiert, kommt deshalb kaum darum herum, sich der Gretchen-Frage zu stellen, wie er's denn mit der ‚Kultur‘ halte. Bekanntermaßen handelt es sich dabei allerdings um einen notorisch schwierigen Begriff, der im Fachdiskurs zwar ständig präsent, in seiner Bestimmung jedoch oftmals vage⁸ und in seinem Erkenntnispotenzial unklar ist. Diskussionswürdig erscheint uns deshalb nicht nur die Frage nach dem Verhältnis von Kultur und Sprache mit Blick auf die Konstellationen und Bedürfnisse, in denen sich die Aneignung von Fremdsprachen vollzieht, sondern auch die Frage nach dem Erkenntniswert einer gesonderten Bestimmung von kulturellen Aspekte des Fremdsprachenlernens. Um diesen Fragen näherzukommen, lohnt es sich, die Geschichte des Kulturbegriffs im Fremdsprachenunterricht bzw. in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und seine Grundlagen und Implikationen in verschiedenen kulturbezogenen Konzepten zumindest ein Stück weit zu rekonstruieren bzw. zu verfolgen.

In den Fremdsprachenunterricht hat der Kulturbegriff mit der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes seit den 1980er Jahren Eingang gefunden. Mit ihm wurden dabei zunächst vor allem die Kontexte der Sprachverwendung apostrophiert, wie auch die Tatsache, dass Sprache im Gebrauch auch im Fremdsprachenunterricht immer auch perspektivierte ‚Inhalte‘ bzw. ‚Weltansichten‘ transportiert. Insofern stand der Begriff zunächst – in theoretisch zumeist noch wenig reflektierter Weise – für einen stärker inhaltlichen Fokus, mit dem man versuchte, der „Gefahr der Trivialisierung des Fremdsprachenunterrichts entgegenzuarbeiten, die man in bestimmten Formen des Kommunikativen Unterrichts beobachten konnte“ (Hu 2010, S. 75).

Zum anderen rückten – begrifflich gefasst im fremdsprachendidaktischen Paradigma der Interkulturalität – Lehrende und Lernende und ihre ‚kulturellen‘ Ausgangslagen in den Fokus: sei es im Blick auf Lehr-Lernsituationen als

7 Zur Konzeption des Zusammenhangs von Literatur, Kultur und Fremde in der Fachgeschichte siehe im Einzelnen Riedner 2010.

8 Nach Schmenk (2012, S. 414) gehört „Kultur“ zu denjenigen Begriffen, die in der Fremdsprachenforschung zwar frequent verwendet werden, aber in Gefahr stehen, zu einem „leeren Signifikanten“ zu werden und damit einer Sloganisierung zu unterliegen.

‚interkulturelle Kommunikation‘; der Bestimmung von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht als ‚interkulturelles Lernen‘; wie auch – im Zuge des Paradigmenwechsels des Fremdsprachenunterrichts von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung um die Jahrtausendwende (Altmayer 2016, S. 17) – in der Ausdifferenzierung von „interkulturellen kommunikativen Kompetenzen“ (Hu 2010), die den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im engeren Sinne zur Seite gestellt werden. Die zunehmende Diskussion und Ausdifferenzierung interkultureller Konzepte seit den 1980er Jahren kann dabei als Ausdruck des wachsenden Bewusstseins für die Relevanz des Fremdsprachenlernens im Zusammenhang der Europäischen Integration (und deren sprachpolitischem Instrument des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) und für dessen Rolle im Zusammenhang weltweiter Globalisierungsprozesse gesehen wurden.

Unter dem Paradigma der Interkulturalität vereinigen sich durchaus unterschiedliche Ansätze und Konzepte: So zum Beispiel die in den 1980er Jahren entwickelte Interkulturelle Germanistik (Wierlacher 1980 u. a.) und ihr Konzept einer „Hermeneutik kulturräumlicher Distanz“ (Krusche 1985), in der den literarischen Texten durch ihre literaturgeschichtliche Einbindung einerseits und ihre Deutungsoffenheit andererseits eine zentrale Mittlerrolle zwischen ‚fremder‘ und ‚eigener Kultur‘ zugesprochen wurde (Riedner 2010, S. 1546); aber auch die Konzepte einer interkulturellen Landeskunde, die in den „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutsch-Unterricht“ Fremdsprachenunterricht als „Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen“ (ABCD-Thesen 1990, S. 60) apostrophierten und die „Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“, den Abbau von „Vorurteilen und Klischees“ und die Entwicklung einer „kritische[n] Toleranz“ (ebd.) zu ihren Zielen erklärten; wie auch der ebensolchen Zielen folgende Ansatz einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik, der sich in den Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken *Sichtwechsel* (1984/1995) und *Sprachbrücke* (1987) konkretisiert findet, die über Vergleichsaufgaben, aber auch subtilere Aufgaben zur Konturierung verschiedener Sichtweisen darauf setzen, „dass der Schüler die fremde Welt, die ihm im Unterricht begegnet, besser verstehen lernt und dass aus der Auseinandersetzung mit der fremden Welt die eigene Welt deutlichere Konturen annimmt“ (Neuner/Hunfeld 1993, S. 108). Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen ein an traditionell-ethnologische Kulturkonzepte angelehntes Begriffsverständnis, das Kultur als ein durch Tradition vermitteltes Ensemble von Werten, Überzeugungen, Einstellungen und (auch sprachliche) Handlungsroutinen denkt. Verbunden damit ist ein essentialistischer Begriffsgebrauch, der, wie Altmayer (2010, S. 1403) kritisch auf den Punkt bringt, „Kultur im Sinne eines auf Nationen oder ethnische

Gruppen bezogenes und als nach innen homogen, nach außen different gedachtes Orientierungssystem versteht, das das Verhalten der einer Gruppe zugehörigen Individuen weitgehend determiniert“. Im Gestus des Vergleichs erfolgt dabei die Konstruktion und Schärfung der Differenz, deren Überwindung im Zeichen der Interkulturalität gerade postuliert wird.

Begründet wurde die Notwendigkeit zu einer am Paradigma der Interkulturalität ausgerichteten Auseinandersetzung mit Kultur im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel des Verstehens von Differenz, das helfen soll, Missverständnisse bzw. *critical incidents* zu vermeiden und so ein erfolgreiches Kommunizieren zu ermöglichen, aber auch um stärker ethisch definierte übergeordnete Bildungsziele zu erreichen. Letzteres gilt zum Beispiel auch für die mit Blick auf den schulischen Fremdsprachenunterricht entwickelten und mit einem komplexeren, allerdings ebenfalls differenzorientierten Kulturbegriff arbeitenden literaturdidaktischen Ansätze zu einer interkulturellen Hermeneutik, die in den 1990er Jahren im Zusammenhang des Gießener Graduiertenkollegs zur Didaktik des Fremdverstehens erarbeitet wurden. Fremdverstehen und die Ausbildung und Förderung von dafür notwendigen komplexen emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, wie Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -koordination, werden im Rahmen des Graduiertenkollegs als zentrale Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts bestimmt (Bredella/Christ 1995 u. a.).

In sehr viel engerem Maße an einem primär auf Spracherwerb und Sprachvermittlung ausgerichteten Konzept von Fremdsprachenunterricht und dessen übergeordnetem Lernziel der Entwicklung kommunikativer Kompetenz ausgerichtet ist dagegen das ebenfalls in den 1990er Jahren von Michael Byram (1997) entwickelte Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz, in dem Sprache und Kultur unmittelbar aufeinander bezogen sind und das sich in Teilen auch im *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat/Rat für Europäische Zusammenarbeit 2001) wiederfindet. Ihm legt auch Byram einen (um den Begriff des „meaning“ ergänzten) traditionell-ethnologischen Begriff von Kultur zugrunde, den er bewußt vage als „particular combination of beliefs, behaviours and meanings“ (ebd., S. 18) bestimmt. Dabei geht er davon aus, dass Sprache in einem soziokulturellen Kontext (ebd., S. 10) situiert ist. Zur genaueren Situierung des fremdsprachenrelevanten Zusammenhangs von Sprache und Kultur greift Byram auf van Eks Modell zurück (van Ek 1986), der zur Bestimmung von Kommunikationsfähigkeit („communicative ability“) sechs Kompetenzen unterscheidet, allen voran die „linguistic competence“ (als Fähigkeit bedeutungsvolle Äußerungen zu produzieren), die „sociolinguistic competence“ (als Fähigkeit, in der Wahl der sprachlichen Mittel die spezifische Kommunikationssituation und die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern zu berücksichtigen), die „discourse competence“ (als Fähigkeit zur

Konstruktion und Interpretation von Texten) und die „socio-cultural competence“ (als Fähigkeit zum Umgang mit dem spezifischen „reference frame“, in den sprachliche Äußerungen eingebunden sind), die die Grundlage für Byrams Bestimmung interkultureller kommunikativer Kompetenz bildet (Byram 1997, S. 10). Als problematisch an van Eks Modell hebt Byram jedoch die Orientierung der soziokulturellen Kompetenz am Ideal des *native speaker* hervor, die die Ausblendung des eigenen soziokulturellen Kontexts des Fremdsprachenlerners erfordern und so zu einer sprachlichen Schizophrenie führen würde: „The linguistic Schizophrenia also suggests separation from one's own culture and the acquisition of a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity.“ (ebd., S. 11–12) Die von Byram modellierte interkulturelle kommunikative Kompetenz misst sich deshalb nicht an einem (monokulturell gedachten) Ideal des *native speaker*, sondern am Modell des *intercultural speaker* (ebd., S. 31ff), der über ein komplexes Bündel von kognitiven (*knowledge, savoir*), affektiven (*attitudes, savoir être*) und handlungsbezogenen (*skills, savoir comprendre / apprendre / faire*) Fähigkeiten sowie über ein kritisches Kulturbewusstsein (*critical cultural awareness, savoir s'engager*) verfügt (ebd., S. 73). Durch sie sind *intercultural speaker* in der Lage, „to see and manage the relationships between themselves and their own beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination of languages – which may be the interlocutors' native language, or not“ (ebd., S. 12).

Auch wenn Byram eine grundsätzliche Wechselwirkung zwischen linguistischer, soziolinguistischer und diskursiver Kompetenz einerseits und interkultureller Kompetenz andererseits annimmt, bleibt diese jedoch bei ihm letztlich unbestimmt. So geht er – wie in den Formulierungen immer wieder deutlich wird⁹ – von einem relativ statischen Zustand der kulturellen Bestimmtheit von SprecherInnen und ihrer Sprachkulturen aus, mit dem es in der realen Kommunikationssituation über das genannte Bündel von kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Fähigkeiten in jeweils möglichst differenzierter Weise umzugehen gilt. Diese Statik spiegelt sich auch in den Komponenten interkultureller Kompetenz wider, die in den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) Eingang gefunden haben, die dort zudem unter allgemeinen Kompetenzen gefasst und damit klar von den kommunikativen Sprachkompetenzen abgegrenzt sind. In der Formulierung interkultureller Fertigkeiten als „Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu set-

⁹ So, wenn er in seinen Ausführungen zu den „skills of interpretation“ von der Notwendigkeit spricht, zwischen den Aspekten der „zwei Kulturen“ Beziehungen herzustellen, die bei Sprecher und Hörer aufeinandertreffen (Byram 1997, S. 33), um nur ein Beispiel zu nennen.

zen“, oder auch „die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen“, spiegelt sich nicht nur die Statik des Kulturbegriffs, sondern vor allem auch deren terminologische Unbestimmtheit, die einem essentialistischen Alltagsbegriff von Kultur Vorschub leistet.

Der eher vage, oft unreflektiert an traditionell-ethnologische Konzepte von Kultur anknüpfende Kulturbegriff interkultureller fremdsprachendidaktischer Ansätze zeigt sich in seiner theoretischen Abstinenz weit entfernt von den grundlegenden kulturwissenschaftlichen Debatten um den Kulturbegriff in der Ethnologie bzw. Sozialanthropologie, die weit über die Ethnologie hinaus gewirkt haben und einen *cultural* und *linguistic turn* in den Geistes- wie auch in den Sozialwissenschaften ausgelöst haben (Bachmann-Medick 2006). Im Begriff des *linguistic turn* wird die mit ihm vollzogene enge Verknüpfung von Kultur und Sprache herausgestellt, die ironischerweise in der Linguistik selbst erst sehr spät aufgegriffen und diskutiert wurde (Günthner / Linke 2006, S. 4) – wohl eine Folge ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung aus ihren kulturwissenschaftlich ausgerichteten Anfängen hin zu einem an den Naturwissenschaften ausgerichteten positivistischen Selbstverständnis (Feilke 2016, S. 10), die Konrad Ehlich (2006) pointiert als „Vertreibung der Kultur aus der Sprache“ beschrieben hat. Dieses positivistische Wissenschaftsverständnis einerseits und der Anwendungsbezug von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache andererseits, der nur allzuleicht mit einer Tendenz zur Abwehr theoretischer Komplexion verbunden wird, dürften dabei wohl auch nachhaltig auf den Umgang mit dem Kulturbegriff in den Fremdsprachenwissenschaften und der Fremdsprachendidaktik bzw. in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingewirkt haben.

Grundlegend für den *linguistic turn* ist die Einsicht in die zentrale Rolle der Sprache bei der Konstruktion von Wirklichkeit und ihren Ordnungen, von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, und damit auch von all dem, was bis dahin unter dem Begriff der Kultur verhandelt worden war. Initial hierfür war die in den 1970er Jahren entwickelte semiotische Bestimmung von Kultur des Ethnologen Clifford Geertz, die für die Formierung der neueren Kulturwissenschaften¹⁰ eine zentrale Rolle gespielt hat¹¹: „Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich die Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine

10 Die, wie auch das Zitat von Geertz deutlich macht, in vielfältiger Weise an die kulturwissenschaftlichen Konzepte des 19. Jahrhundert anknüpft.

11 Zu den neueren Kulturwissenschaften siehe z. B. das 2004 erschienene *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Jäger et al. 2004).

experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutung sucht.“ (Geertz 1987, S. 9) Wie sich in der Metapher des „selbstgesponnenen Bedeutungssystem[s]“, aber auch in dem Bild der „Verstricktheit des Menschen“ andeutet, ist Kultur in Geertz' Bestimmung keine außerhalb des Deutens liegende Entität, sondern sowohl Akt und Ergebnis des Deutens selbst. Kultur als bedeutungsvolles, gedeutetes und deutbares Handeln (oder auch Geschehen) ist – wie Geertz an dem (von Gilbert Ryle übernommenen) Beispiel der möglichen kommunikativen Bedeutungen einer schnellen Augenbewegung als Zucken, Zwinkern oder auch als Parodie sowie an dem seinen ethnographischen Aufzeichnungen entnommenen Beispiel der Auseinandersetzung um einen Schafraub im Marokko der Kolonialzeit aufzeigt – zwar öffentlich und einsehbar, jedoch keineswegs eindeutig, sondern selbst wiederum interpretationsbedürftig; sie besitzt keine Materialität und besteht insofern aus Ideen, ohne jedoch im Bewusstsein der Handelnden als solches vorhanden zu sein: „Culture, this acted document, thus is public, like a burlesqued wink or a mock sheep raid. Though ideational it does not exist in someone's head; though unphysical it is not an occult entity [...]“ – so die Formulierung im englischen Originaltext (Geertz 1973, S. 10). Kulturelle Bedeutungen sind dementsprechend nichts dem Deuten Vorgängiges, das durch unsere Deutungen dechiffriert werden könnte; vielmehr sind auch scheinbare Fakten – da eingelassen in das kulturelle Bedeutungsgewebe – letztlich ohne einen dem Menschen zugänglichen letzten festen Grund: „Right down at the factual base, the hard rock, insofar as there is any, of the whole enterprise, we are already explicating: and worse, explicating explications. Winks upon winks upon winks.“ (Geertz 1973, S. 9) Allerdings bleibt Geertz in seinen eigenen ethnographischen Arbeiten weit hinter dem in seinem theoretischen Essay entwickelten offenen, nicht-essentialistischen Kulturbegriff zurück: Denn auch sie treten – wie Vincent Crapanzano in seiner im Rahmen der Writing Culture-Debatte 1986 veröffentlichten kritischen Analyse von Geertz' Darstellung des Balinesischen Hahnenkampfes deutlich gemacht hat – mit dem Gestus der Vermittlung der richtigen Lesart auf, ohne ihre Konstruktivität und ihren (letztlich koloniale Muster fortschreibenden) Deutungsanspruch zu reflektieren (Crapanzano 2004).

Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stehen für einen systematischen Anschluss an den kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in den Geistes- und Sozialwissenschaften vor allem die Arbeiten von Claus Altmayer, die auf der Basis einer umfassenden wissenschaftlichen Reflexion des Kulturbegriffs und in kritischer Auseinandersetzung mit interkulturellen Ansätzen im Fach das Projekt einer „kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘“ (Altmayer 2006) verfolgen. Seine Grundlage bildet ein deutungsorientierter, diskursiver Kulturbegriff, der die Einsicht zu-

grunde legt, „dass die (soziale) Wirklichkeit nicht unmittelbar gegeben, sondern im Akt diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Akteuren selbst erst konstituiert wird“ (Altmayer 2010, S. 1408). Allerdings legt Altmayer seiner Bestimmung des kulturwissenschaftlichen Arbeitsbereichs für Deutsch als Fremdsprache nicht den Geertz'schen Kulturbegriff des „selbst-gespinnene[n] Bedeutungsgewebe[s]“ (Geertz 1987) zugrunde, den er für seine fremdsprachenwissenschaftlichen Anliegen für zu „offen und ungenau“ (Altmayer 2010, S. 1407) hält (ebd. und Altmayer 2006, S. 190), sondern das wissenssoziologische Konzept „kultureller Deutungsmuster“ (ebd.). Als zentrale Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bestimmt er dementsprechend, „die im alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen“ (Altmayer 2010, S. 1409). Unter der Vorgabe der Vermittelbarkeit rücken mit Begriffen wie ‚Wissensordnung‘ und ‚Deutungsmuster‘ also auch bei Altmayer letztlich wieder als stabil und dauerhaft gedachte Ressourcen von Kommunikation in den Mittelpunkt des Interesses. Mit ihnen wird die mit einem deutungsorientierten Kulturbegriff verbundene Bewegung zur Auflösung fester Bedeutungszuweisungen, die nicht zuletzt aus dem unmittelbaren Zusammendenken von Sprache und Kultur resultiert (bei dem Kultur nicht als etwas der Sprache Vorausgehendes, sondern als Ergebnis von Bedeutungszuweisungen und damit als permanenter Prozess der Aushandlung und Verschiebung von Bedeutung gesehen wird), zugunsten der Idee einer klaren Erfassbarkeit und damit Lernbarkeit von dem Handeln zugrundeliegenden (wenn auch als komplex gedachten) Orientierungssystemen stillgestellt. Demgegenüber hat Altmayer selbst in jüngeren Veröffentlichungen zusätzlich zum Begriff der (kulturellen) Deutungsmuster den Begriff des Diskurses stark gemacht, mit dem dem Prozess der Aushandlung von Bedeutungen didaktisch ein systematisch eigener Platz eingeräumt werden soll: „Gegenstand der Landeskunde in dem Sinn einer ‚diskursiven Landeskunde‘, wie wir sie vertreten, sind nicht Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen.“ (Altmayer et al. 2016, S. 9)

Für eine grundsätzliche Fokusverschiebung weg von der Beschäftigung mit der Frage nach stabilisierenden Elementen kultureller Orientierung hin zu den Prozessen der individuellen Veränderung und Verschiebung kultureller Identität im Zusammenhang des Fremdsprachenlernens hat sich dagegen bereits in den 1990er Jahren Claire Kramsch im Rückgriff auf das von Homi K. Bhabha entwickelte Konzept des „dritten Ortes“ stark gemacht: „Ich möchte vorschla-

gen, dass sich Sprachlehrer weniger auf das scheinbar gefestigte, stabile kulturelle Wesen und die kulturelle Identität auf beiden Seiten kultureller Grenzen beziehen und mehr auf den neu entstehenden, sich verändernden dritten Ort im Sprachlerner/in selbst konzentrieren.“ (Kramsch 1995, S. 63)

Wir selbst haben in Anknüpfung an den bedeutungsorientierten Kulturbegriff von Geertz (1987) einerseits und das linguistisch fundierte Konzept kulturellen Handelns von Rehbein (2006), das dieses als die Fähigkeit zur Infragestellung und Transformation fester Denkstrukturen und Vorstellungsformen bzw. der Kommunikation zugrunde liegenden Präsuppositionen fasst, Vorschläge zu einer kulturwissenschaftlich fundierten Arbeit mit literarischen Texten gemacht (Dobstadt/Riedner 2012). Auf Prozesse der Transformation ‚kultureller‘ Bedeutungen ausgerichtet sind auch die Vorschläge zu einer Arbeit mit „Erinnerungsworten“ im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde bei Dobstadt (2015), die vom Begriff des Diskurses „als ‚dynamischem Schauplatz eines fortwährenden Streits um Bedeutung‘ (Mills 2007, S. 17) ausgehen, der keinen eindeutigen Anfangs- und Endpunkt kennt, vielmehr aus einer Kette von Transformationen besteht“ (Dobstadt 2015, S. 165).

Während die genannten Ansätze in verschiedener Weise auf transformative kulturelle Lernprozesse der Fremdsprachenlernenden selbst zielen, setzen aktuelle kulturelle Konzepte, die im Rahmen von Deutsch als Zweitsprache entwickelt und diskutiert werden, einen anderen, neuen Fokus: Sie machen die Mechanismen kultureller Zuschreibungen und die ihnen inhärenten Formen epistemischer Gewalt und deren Auswirkungen auf die Sprachaneignung zum Thema, die es systematisch zu erforschen und aufzudecken gilt. In der Konsequenz geht es darum, primär die Lehrenden für eine subjektivierungskritische Position gegenüber Zuschreibungsprozessen zu sensibilisieren, mit denen die Lernenden auf kulturelle Identitäten reduziert und ihnen „rassifizierte, kulturalisierte und unterscheidend inferiorisierte Subjektpositionen“ nahegelegt werden (Dirim/Eder/Springsits 2013, S. 138). Aufgegriffen werden hierbei Positionen der kritischen Migrationsforschung und Migrationspädagogik, aber auch der Postcolonial Studies und der Ethnologie, die den Begriff der Kultur selbst kritisch hinterfragen. Herausgestellt wird nicht zuletzt seine diskursive Funktion der Festschreibung von Differenz und die mit ihr verbundenen Mechanismen der Ab- und Ausgrenzung: „Culture is the essential tool for making others“ – so die Feststellung der Ethnologin Lila Abou-Lughod (2008, S. 54), deren (erstmalig 1991 erschienener) kulturkritischer Artikel den programmatischen Titel „Writing against Culture“ trägt. Gerade indem der Begriff der Kultur sich scheinbar vom biologistischen Begriff der Rasse durch den Aspekt ihrer Gemachtheit und damit ihrer Veränderbarkeit abhebt, kann er in gesellschaftlichen Diskursen dazu dienen, als Begründungsfigur für reale Ungleichheit genutzt zu werden (ebd., S. 55) und damit Machtverhältnisse und gesellschaftli-

che Hierarchisierungen gleichzeitig festzuschreiben und zu verdecken. In der Forschung werden entsprechende Diskursstrategien mit Begriffen wie „Othering“ (ebd., S. 58), „Kulturalisierung“ (Kaschuba 1995, S. 87), aber auch Neorassismus oder auch „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1991) bezeichnet. Während die Problematik des Kulturbegriffs in didaktischen Kontexten in Deutsch als Zweitsprache inzwischen intensiv diskutiert wird, hat die Reflexion der Frage, welche Relevanz solche Überlegungen für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache haben, zumal sich dieses ja ebenfalls keineswegs in macht- und interessefreien Räumen vollzieht (siehe zum Beispiel Bornscheuer 2017), noch kaum begonnen.

4. Konklusion

In seinem jüngst erschienenen Artikel „‘Kultur’ und ‚Das Kulturelle‘. Zur Reflexion eines begehrten Begriffs“ hat der Sprachwissenschaftler Jürgen Spitzmüller mit Blick auf die zunehmende Etablierung einer Kulturwissenschaftlichen Linguistik die theoretische Tragfähigkeit der Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Sprachkultur‘ kritisch hinterfragt. Wie Spitzmüller aufzeigt, steht einem wissenschaftlichen Kulturbegriff, der Kultur als „prozedurales, dynamisches, diskursives bzw. semiotisches Phänomen betrachtet“ (Spitzmüller 2017), immer schon ein alltagsweltlicher Kulturbegriff zur Seite, dem als sozialem Orientierungsbegriff die Faktizität kultureller Differenz inhärent ist: Kultur in diesem Sinne ist, wie Spitzmüller bündig formuliert, „genuin ideologisch“ (2017, S. 13). Aus Spitzmüllers Perspektive sprachwissenschaftlicher Forschung spricht dies jedoch nicht gegen die Tragfähigkeit des Begriffs für die linguistische Forschung (ebd., S. 12). Wichtig sei allerdings eine terminologische Differenzierung zwischen „diskursiven Praktiken der Bedeutungsstiftung, die genuin dynamisch sind“, für die er den Begriff des „Kulturellen“ vorschlägt, und den „ideologischen Fixierungen, die auf Stabilität zustreben“, die er unter dem Begriff der „Kultur“ fasst (ebd., S. 16). Deren Wechselwirkung gelte es von Seiten einer kulturwissenschaftlichen Linguistik zu beschreiben und zu erfassen.

Spitzmüllers Beobachtung scheint uns mit Blick auf die Geschichte des Kulturbegriffs in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insofern erhellend, als sich in dieser eine durchgängige Tendenz zur „ideologischen Fixierung“ von Kultur zeigt, die sich gerade aus dem Anwendungsbezug des Faches zu ergeben scheint. Mag sich die Einführung kulturbezogener Konzepte in den Diskurs des Faches auch der vom *linguistic* und *cultural turn* angestoßenen Einsicht in die Dynamik, Konstruiertheit und Perspektivität von Bedeutung verdanken, so hat sich in der weiteren Theoretisierung des Begriffs im Fach, noch mehr aber in seinem didaktischen Einsatz immer wieder eine Tendenz zur Komplexitätsreduzierung bzw. eine Annäherung an ein alltagspraktisches Begriffsverständnis

gezeigt, das von Homogenisierung, Vereindeutigung und Fixierung von Bedeutungen geprägt ist. Möglicherweise kann dies aber auch nicht anders sein in einem Fach, dessen Ursprung in einem nationalstaatlich-modernen und nicht etwa postnational/postmodernen Rahmen liegt und dessen Zielsetzung, die deutsche Sprache als *deutsche* Sprache zu vermitteln, sich daraus ableitet (vgl. Dobstadt i. Dr.). Vor diesem Hintergrund ist es schon fast wieder ironisch, dass in der Realität des globalisierten DaF- und DaZ-Unterrichts Kultur im Sinne von Kulturreflexion kaum noch eine Rolle spielt; dass der immer mehr den Imperativen der Ökonomie unterstehende DaF- und DaZ-Unterricht das Kulturelle offenbar immer weniger benötigt (vgl. hierzu auch Altmayer 2015, S. 33).

Doch so möchten wir unseren eingangs formulierten Wunsch, dass der DaF- und DaZ-Unterricht auf den problematischen Kulturbegriff verzichten möge, nicht in Erfüllung gehen sehen. Allerdings darf man nicht übersehen, dass dieser Verzicht in einer bestimmten Hinsicht immer schon wirklich war, denn für alle hier vorgestellten Ansätze gilt, dass sie letztlich – trotz aller Betonung der engen Zusammengehörigkeit der beiden Sphären – den Bereich des Kulturellen aus der Sprache ausgegrenzt haben. Immer wurde der (instrumentell gedachten) Sprache das Konzept der Kultur lediglich additiv hinzugefügt. Will man also das, was das Konzept ‚Kultur‘ im fremdsprachigen Zusammenhang positiv auszeichnet, bewahren (bzw. endlich zur Geltung bringen), dann gelingt dies – so unsere These – paradoxerweise nur (bzw. erst), indem man sich dieses Konzepts und vor allem des problematischen Begriffs der Kultur entledigt und das ‚Kulturelle‘ der Sprache (re-)integriert, d. h. es konsequent als einen ihrer Aspekte – den, der für ihre schillernde, zwischen Fest und Flüssig oszillierende Bedeutungsbildung steht – konzeptualisiert. Genau dies schlagen wir mit unserem, im zweiten Kapitel ausgeführten Plädoyer für einen literarischen Sprachbegriff vor. Er dreht dieses Verhältnis von (instrumentell gedachter) Sprache und (additiv hinzugefügter) Kultur um; mit der Pointe allerdings, dass fortan auf den problematischen und missverständlichen Begriff der Kultur verzichtet werden kann. Denn in dem von uns profilierten literarischen Sprachbegriff ist das sprach- und kommunikationskonstitutive Spannungsverhältnis zwischen dem „Homogene[n], Abgrenzbare[n], Stabile[n]“ (Spitzmüller 2017, S. 14) und der „diskursive[n] Dynamik, Fragilität, Kontroversialität“ (Spitzmüller 2017, S. 16) aufgehoben. Des Begriffs der Kultur bedarf es nicht mehr, wenn man erkennt, dass beides in seinem – unbeendbaren – Zusammenspiel Sprache ausmacht; dass dieses Zusammenspiel ihre Zugänglichkeit ebenso begründet wie ihre Lebendigkeit und Widerständigkeit. Dafür, den Sprachbegriff in diesem Sinne zu erweitern und damit Sprache in ihrer irreduziblen Spannung und Prozessualität anzuerkennen, spricht schließlich, dass es die Aspekte der diskursiven Dynamik, Fragilität und Kontroversialität, also die Lebendigkeit, Widerständigkeit, Kreativität und Innovativität der Sprache sind, an denen sich jene

von Kramersch, Tawada und indirekt auch von Novalis thematisierte Sehnsucht („desire“¹²) der Sprachlernenden ständig neu entzündet. Auf die Triebkraft dieser Sehnsucht und der Sprachmächtigkeit, die Lernende aus ihr gewinnen können, sollte der Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht verzichten wollen.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.* In: Fremdsprache Deutsch 3 (1990), S. 60–61
- Abu-Lughod, Lila: *Writing Against Culture.* In: Timothy S. Oakes / Patricia L. Price (eds.): *The Cultural Geography Reader.* London / New York 2008, S. 50–59
- Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler 2013 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10)
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext.* Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004
- Altmayer, Claus: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprache Lehren und Lernen (FluL)* 35 (2006), S. 44–59
- Altmayer, Claus: *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin u. a. 2010, S. 1402–1413
- Altmayer, Claus: *Interkulturalität.* In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen 2016, S. 15–20
- Altmayer, Claus et al.: *Einführung.* In: Altmayer Claus (Hg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Stuttgart 2016, S. 7–12
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns.* Neuorientierung in den Kulturwissenschaften. Reinbek 2006
- Balibar, Étienne: *Is There a ‚Neo-Racism‘?* In: Étienne Balibar / Immanuel Wallerstein: *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities.* London / New York 1991, 17–28
- Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara / Wallner, Franziska / Winzer-Kiontke, Britta: *Deutsch als fremde Sprache.* Stuttgart 2014: Klett (Deutsch Lehren Lernen 3).
- Belke, Gerlind: *Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs.* In: *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011), S. 15–21
- Bornscheuer, Sophie: *„Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ – Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium.* In: *eUSA Deutschunterricht im Südlichen Afrika* 12 (2017), Nr. 1 (online abrufbar unter <https://www.sagv.org.za/publikationen-publications/edusa/>)
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert: *Didaktik des Fremdverstehens.* Tübingen 1995
- Bundesminister des Innern: *„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“.* Bundeskabinett beschließt Änderung der Integrationskursverordnung. Pressemitteilung vom

12 So der von Kramersch eingeführte Begriff (siehe Kramersch 2009, S. 14ff).

- 14.06.2017 (<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2017/06/integrationskursverordnung.html>) (zuletzt aufgerufen am 11.11.2019)
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al. 1997
- Crapanzano, Vincent: *Das Dilemma des Hermes: Die verschleierte Unterwanderung der ethnographischen Beschreibung*. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Tübingen/Basel 2004, S. 161–193
- Dirim, İnci / Eder, Ulrike / Springsits, Birgit: *Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe*. In: Ira Gawlitzek / Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart 2013, S. 121–141
- Dobstadt, Michael: *Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in Deutsch als Fremdsprache*. In: İnci Dirim / Anke Wegner (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Opladen u. a. 2018
- Dobstadt, Michael: *Friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Michael Dobstadt / Christian Fandrych / Renate Riedner (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main 2015, S. 151–173
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate: *Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte*. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz. In: Ernest W. B. Hess-Lüttich / Corinna Albrecht / Andrea Bogner: *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt am Main u. a. 2012, S. 371–388
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate: *Grundzüge einer Didaktik der Literarizität*. In: Bernt Ahrenholz / Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler 2013 (*Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 10), S. 231–241
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate: *„Dann machen Sie doch mal etwas anderes.“ Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion*. In: Nils Bernstein / Charlotte Lerchner (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen 2014 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache* 93), S. 19–33
- Ehlich, Konrad: *Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache*. 13 kurze Reflexionen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Themenheft: *Linguistik und Kulturanalyse* 34 (2006), H. 1/2, S. 50–63
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin 2001
- Faist, Thomas / Ulbricht, Christian: *Von Integration zu Teilhabe? Anmerkungen zum Verhältnis von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung*. Bielefeld 2014
- Fandrych, Christian (2010): *Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u. a. 2010, S. 173–188
- Feilke, Helmuth: *Einführung: Sprache – Kultur – Wissenschaft*. In: Ludwig Jäger et al. (Hg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zur Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin/Boston 2016, S. 9–36
- Geertz, Clifford: *Thick Description. Toward an Interpretative Theory of Culture*. In: ders.: *The interpretation of cultures: selected essays*. New York 1973, S. 3–30

- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung*. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: ders.: *Dichte Beschreibung*. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. Frankfurt am Main 1987, S. 7–43
- Greenblatt, Stephen: *Dichtung und Reibung*. In: ders.: *Verhandlungen mit Shakespeare*. Innenansichten der englischen Renaissance. Frankfurt am Main 1993, S. 89–113
- Günthner, Susanne / Linke, Angelika: *Linguistik und Kulturanalyse – Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse 34 (2006), H. 1/2, S. 1–27
- Hu, Adelheid: *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz*. In: Wolfgang Hallet / Frank Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2010, S. 75–79
- Hu, Adelheid: *Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik* (o. J.), S. 1–7 (http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statement.pdf)
- Huncke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. 6. bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2013
- Jäger, Friedrich et al. (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1–3. Stuttgart 2004
- Jäger, Ludwig: *Medium Sprache*. Anmerkungen zum theoretischen Status der Sprachmedialität. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 54 (2007), H. 1, S. 8–24
- Jakobson, Roman: *Linguistics and Poetics*. In: Thomas A. Sebeok (Hg.): *Style in Language*. Cambridge 1960, S. 350–377
- Kaschuba, Wolfgang: *Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft?* In: *Geschichte und Gesellschaft* 21 (1995), S. 80–95
- Kramsch, Claire: *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Lothar Bredella (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, S. 51–66
- Kramsch, Claire: *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: *The Modern Language Journal* 90 (2006), S. 249–252
- Kramsch, Claire: *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford 2009
- Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael: *The Political Promise of Translation*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 37 (2008), S. 283–297
- Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München 1985
- maiz: *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz 2014
- Mills, Sara: *Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis*. Tübingen 2007
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*. Berlin 1993 (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache 4)
- Novalis: *Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs*. Bd. 2: Das philosophisch-theoretische Werk. Hg. von Hans-Joachim Mähl. München/Wien 1978
- Plutzer, Verena: *Sprache als „Schlüssel“ zur Integration?* Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Herbert Langthaler (Hg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck/Wien/Bozen 2010, S. 123–142
- Rehbein, Jochen: *The cultural apparatus: Thoughts on the relationship between language, culture and society*. In: Kristin Bührig / Jan ten Thije (Hg.): *Beyond Misunderstanding:*

- Linguistic analyses of intercultural communication. Amsterdam/Philadelphia 2006, S. 43–96
- Riedner, Renate: *Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin u. a. 2010, S. 1544–1554
- Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin 2011
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart 2012
- Schmenk, Barbara: *Globalisierung und Sloganisierung zentraler Begriffe der Fremdsprachenforschung*. In: Andreas Grünewald (Hg.): *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler 2012, S. 413–415
- Spitzmüller, Jürgen: ‚Kultur‘ und ‚Das Kulturelle‘. *Zur Reflexion eines begehrten Begriffs*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 67 (2017), S. 3–23
- Tawada, Yoko: *Von der Muttersprache zur Sprachmutter*. In: dies.: *Talisman*. Literarische Essays. Tübingen 2008, S. 9–15
- Terkessidis, Mark: *Nach der Flucht*. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft. Stuttgart 2017
- Trabant, Jürgen: *Was ist Sprache?* München 2008
- van Ek, Jan Ate: *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. 1: Scope. Strasbourg 1986
- Wierlacher, Alois (Hg.) (1980): *Fremdsprache Deutsch*. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band 1. München 1980