

# GFL



*German as a foreign language*

**„Dass es mich freut an solchen Events teilzunehmen!  
Ich verspüre da wahres Glück!“ – Die Einbettung  
virtueller Lesungen in den Online-DaF-Unterricht**

Simone Heine, Bonn; Elli Mack, Podgorica & Thomas Mair, Skopje

## **„Dass es mich freut an solchen Events teilzunehmen! Ich verspüre da wahres Glück!“ – Die Einbettung virtueller Lesungen in den Online-DaF-Unterricht**

Simone Heine, Bonn; Elli Mack, Podgorica & Thomas Mair, Skopje

Wie wird der Zugang zu deutschsprachiger Literatur auch oder gerade in pandemischen Zeiten geschaffen? Wie kann Literatur das sprachliche Lernen beflügeln? Und unter welchen Voraussetzungen lassen sich aktuelle Ansätze der Literaturdidaktik virtuell erfolgreich gestalten? Diesen Fragen wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen, indem die digitale Durchführung und Didaktisierung literarischer Veranstaltungen dargestellt und reflektiert wird. In einer Zusammenarbeit der DAAD-Lektor:innen in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens und Albanien wurden von Oktober 2020 bis Juni 2021 digitale Lesungen namhafter Autor:innen für fortgeschrittene Deutschlernende und die interessierte Öffentlichkeit per Videokonferenz organisiert. Diese Lesungen wurden didaktisiert und aufbereitet und mit verschiedenen Tools und Apps in synchronen und asynchronen Lernformen in den DaF-Unterricht integriert. Im Nachgang wurden die teilnehmenden Deutschlerner:innen darum gebeten, die Veranstaltungsreihe und deren Einbezug in den Unterricht zu evaluieren. Auf Grundlage der Rückmeldungen werden die Chancen und Herausforderungen dieses digitalen Unterrichtsmodells diskutiert und es wird der Blick darauf gerichtet, welche Bestandteile davon auch postpandemisch lohnend wären.

How can German-language literature be made accessible, especially during the Covid-19 pandemic? How can literature stimulate language learning? And under what conditions can current approaches to the study of literary didactics be pursued in online learning environments? This article addresses these questions through discussion of the digitization and didactic treatment of literary events. From October 2020 to June 2021, DAAD lecturers in the Yugoslav successor states and Albania organized a series of video-conference readings with notable authors for advanced German learners and members of the interested public. These readings, which were selected using a didactic approach, were prepared and integrated into the German as a foreign language curriculum, using tools and apps across both synchronous and asynchronous learning formats. Afterwards, participants were asked to evaluate the series as well as their inclusivity of the learning environment. Based on this feedback, this article discusses the opportunities and challenges of this digital teaching model and considers the potential value of implementing several of its components in the post-pandemic world.

### **1. Einleitung**

Dass Studierende „wahres Glück“ empfinden, wenn sie an virtuellen Literaturveranstaltungen teilnehmen, erfreut nicht nur Organisator:innen solcher Veranstaltungen. Es bedeutet wohl auch, dass gerade zu pandemischen Zeiten, in denen kulturelle Bildung, zwischenmenschlicher und fachlicher Austausch immer wieder hintanstellen müssen,

derartige, speziell auf die Zielgruppe Germanistikstudierende und Deutschlernende ausgerichtete Lesungen nicht nur eine Bereicherung im Studierendenalltag darstellen, sondern auch bedeutungsvoll für das sprach- und kulturreflexive Lernen sind.

Mit diesem Beitrag möchten wir die Erfahrungen aus einer Online-Lesereihe vorstellen und teilen, die im Wintersemester 2020 und Sommersemester 2021 von DAAD-Lektor:innen in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens und Albanien veranstaltet wurde. Sowohl bei der praktischen Durchführung der Lesungen und deren Vor- sowie Nachbereitung im Unterricht als auch bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen der Literaturdidaktik hat uns v. a. die Frage beschäftigt, wie wir Literaturabende gestalten können, die einen diskursiven, kultur- und sprachreflexiven Zugang zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur unterstützen.

Wie können wir Literaturdidaktik generell im DaF-Unterricht gestalten und wie lässt sie sich virtuell im Hinblick auf eine Online-Lesung einsetzen? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach. Dabei werden neben einer allgemeinen Einbettung der Literaturdidaktik im Fach DaF<sup>1</sup> und einer kurzen Übersicht aktueller Forschung zum virtuellen DaF-Unterricht drei Didaktisierungsbeispiele zum Einsatz von Literatur im virtuellen Unterricht mit Germanistikstudierenden vorgestellt. Unter Online-Unterricht verstehen wir dabei sowohl synchrone Unterrichtsstunden, beispielsweise über die Videokonferenz-Software *Zoom*, als auch asynchrone Arbeits- und Lernphasen in Ergänzung, z. B. durch Lernplattformen wie *Moodle* (vgl. Karbi 2021: 348).<sup>2</sup> Danach werden die Ergebnisse einer im Sommer 2021 durchgeführten Teilnehmendenevaluation vorgestellt, die in einen abschließenden Ausblick münden.

---

<sup>1</sup> Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), da die Zielgruppe Deutschlernende in nicht-deutschsprachigen Ländern im Fokus steht und sparen damit für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) relevante Spezifika aus, so es sie denn gäbe. Gerade für die Literaturdidaktik wird in neueren Ansätzen explizit auf eine Unterscheidung zwischen DaF und DaZ verzichtet (vgl. Dobstadt & Riedner 2017: 6f.). DaZ-Lernende können also mitgedacht werden.

<sup>2</sup> Ide et al. weisen zurecht darauf hin, dass die Kombinationsmöglichkeiten um einiges vielfältiger sind, als die dichotome Gegenüberstellung synchron-asynchron suggeriert (vgl. Ide et al 2021: 468f.). Dies wird auch bei den Didaktisierungen deutlich. Für eine begriffliche Einordnung soll aber die oben genannte Definition genügen.

## 2. Forschungsstand

### 2.1 Der Stellenwert von Literatur in Deutsch als Fremdsprache

Eine Übernahme des für den schulischen Literaturunterricht etablierten Begriffes der literarischen Kompetenz gilt für die spezifischen Zwecke des fremdsprachlichen Literaturunterrichts als problematisch (vgl. Dobstadt & Riedner 2014: 21-25). Viel beachtet und stark rezipiert führte Kramsch im Jahr 2006 das Konzept der symbolischen Kompetenz ein (vgl. ebd.: 25-29). Ausgehend von der Frage: „Wie entwickeln Sprachlernende die Fähigkeit, verschiedene, ja manchmal inkompatible Darstellungen historischer bzw. kultureller Zusammenhänge („cultural narratives“) miteinander zu vereinbaren?“ (Kramsch 2011: 39), betont sie die Wichtigkeit der Rezeption literarischer Texte, anhand derer sich symbolische Kompetenz ausbilden ließe. Ihr geht es um die Wahrnehmung und Deutung ästhetischer, affektiver und ideologischer Dimensionen von literarischen Texten und letztendlich um die Entwicklung der Fähigkeit der Lernenden „sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen bzw. kulturellen Umwelt vorzustellen [...] und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden.“ (Kramsch 2011: 36).

Ehlers (2010) zeichnet in ihrem Handbuchartikel die Wellenbewegungen in der Fachdiskussion zum Stellenwert der Literatur im Fach DaF nach. Durch die Orientierung an der kommunikativen Kompetenz, die in einem pragmatischen Verständnis von Sprache als sozialem Handeln gründet, wurde in der Fremdsprachendidaktik die mündliche Sprechfertigkeit in den Mittelpunkt gerückt (vgl. ebd. 1531). Ab Mitte der 1970er geriet der Einsatz literarischer Texte im FSU wieder verstärkt in den Blick und führte dazu, „den Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen“ (ebd. 1531). Dobstadt & Riedner (2021: 395) konstatieren zwei „diskursive Konstellationen“ in ihrem aktuellen Handbuch-Artikel. Nachdem Literatur – beginnend in den 1970ern – bis ungefähr zur Jahrtausendwende Forschungs- und Unterrichtsgegenstand des Faches war, der vor allem in rezeptionsästhetischer Ausrichtung und interkultureller Perspektivierung verhandelt wurde, sei es danach zu einem „weitgehenden Ausschluss des Ästhetischen“ aus dem Fremdsprachenunterricht (FSU) gekommen (Dobstadt & Riedner 2014: 20).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Es sei zur Vollständigkeit darauf hingewiesen, dass auch schon vor dem Paradigmenwechsel um 2010 Beiträge zur Arbeit mit ästhetischen Texten erschienen sind, u. a. von Lothar Bredella (vgl. Bredella 2007).

Mit Ewert et al. (2011, zitiert nach Dobstadt & Riedner 2021: 396) setzte eine Gegenbewegung ein, die sich gegen die Hegemonie eines rein auf Handlung und Bewältigung von Alltagssituationen benutzten Sprachbegriffs sowie gegen die Standard- und Kompetenzorientierung in Curricula und Lehrwerken in DaF richtete (vgl. Riedner & Dobstadt 2016). Dabei sehen Riedner & Dobstadt (2016: 41) die Kompetenzorientierung als intensiviertere Fortsetzung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, was nicht zuletzt ökonomischen Imperativen geschuldet sei.

Aber gerade angesichts der voranschreitenden Globalisierung (vgl. Altmayer 2017) und Medialisierung sei es erforderlich, ein vielschichtiges Kompetenz- und Sprachverständnis zu etablieren und eine „dezidiert literarische Perspektive auf Kommunikation, Sprache und Kultur“ (Riedner & Dobstadt 2016, 41) zu eröffnen, die davon ausgeht, dass Sprache mehrdeutig, kreativ, unabschließbar in ihrer Bedeutungsbildung, nicht neutral und verankert in Machtbeziehungen sei (vgl. Riedner & Dobstadt 2016: 39). Leitbegriffe dieser zweiten Phase sind Literarizität (literarisch-sprachliches Lernen), Diskursivität (kulturbezogenes Deutungslernen; vgl. Altmayer 2006) und Medialität (medienbezogenes Lernen). Ergänzt werden diese neuen Perspektiven im Fach DaF bei Hille & Schiedermaier (vgl. 2021: 121-218) durch die Konzepte der Performativität, Mehrsprachigkeit, Wissen, Postkolonialität und Gender.

Sprach- und kulturreflexiver FSU operiert in unserem Sinne mit einem literarischen Sprachbegriff (vgl. Riedner & Dobstadt 2016) und einem diskursiven Kulturbegriff (vgl. Altmayer 2006): „Entscheidend ist eine Verbindung aus sprach- und kultur- bzw. gesellschaftsbezogenem Lernen und ein Zugang zu Literatur, der nicht allein inhalts- und kontextorientiert, sondern ebenso auf die sprachliche Form und die sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten gerichtet ist“ (Schweiger 2016: 266).

Die Relevanz des kulturwissenschaftlichen Turns in der Landeskunde in Form des kulturellen Deutungslernen (vgl. Altmayer 2006; ebd. 2016) und die Bedeutung der symbolischen Kompetenz, die Deutschlernende dazu befähigen, Diskurse und Debatten, implizite und konnotative Bedeutungsaspekte und eben all jene *feinstofflichen* Elemente der Sprache zu erfassen, zu verstehen und zu deuten, ist für alle Stufen des DaF- und DaZ-Unterrichts gegeben, besonders aber ab GER B2 unumgänglich.

Mit der Organisation der Lesereihen und der Behandlung der in den Lesungen präsentierten Texte im DaF-, Literatur- oder Landeskundeunterricht sollten die folgenden Lernziele erreicht werden: Neben dem sprachlichen Lernen der Förderung der

rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören sollten die Lernenden vor allem auch dazu befähigt werden, an zeitgenössischen Debatten teilhaben zu können, den literarischen Diskurs in seinem ästhetischen Eigenwert und unterschiedliche diskursive Formationen kennenzulernen und nicht zuletzt unterschiedliche Perspektivierungen nachvollziehen zu können. Darüber hinaus streben wir eine Vermittlung zwischen den oben skizzierten Polen sprach- und kulturreflexiven sowie diskursiven Lernens einerseits und andererseits den auf beschreib- und prüfbare Kompetenzstufen orientierten kommunikativen DaF-Unterricht, indem wir überprüfen wollten, ob nicht beides gleichzeitig gelingen kann.

## 2.2 Der Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht

Während für den erstsprachlichen Deutschunterricht zahlreiche didaktische Aufbereitungen und unterstützende Materialien wie bspw. Interpretationshilfen verfügbar sind, lassen sich für den fremdsprachlichen Unterricht zwar einzelne fragmentarische Didaktisierungen, aber vergleichsweise wenig umfangreiches und v. a. praktisch umsetzbares didaktisches Material speziell über Romane für den DaF-Unterricht finden.

In den vergangenen Jahren haben die für den DaF-Bereich führenden Verlage Hueber und Klett Reihen mit *einfacher* Lektüre für Anfänger:innen herausgegeben. Dabei wurden u. a. Klassiker deutschsprachiger (Jugend-)Literatur gekürzt und sprachlich vereinfacht. Sie sollen mit Übungen und Glossaren zum Sprachenlernen und Lesen motivieren und sind teilweise direkt auf die Zielgruppe und Niveaustufe angepasst. Einige sind eher für das selbständige Deutschlernen konzipiert, dennoch lassen sich aus den Reihen einzelne methodische Ideen zur Arbeit an Texten für Lehrpersonen extrahieren. Der konzeptionelle Ansatz dieser Reihen bildet jedoch ein auf Eindeutigkeit ausgelegtes Textverständnis, das handlungsorientierte Sprachenlernen steht im Vordergrund, und so folgen sie explizit der Tradition der Rezeptionsästhetik, der ein eher instrumenteller und kein dezidiert literarischer Sprachbegriff zugrunde liege (vgl. Riedner & Dobstadt 2016: 40f.).

Demgegenüber (oder auch ergänzend dazu) präsentieren Dobstadt & Riedner (2017) mit ihrem Praxisband „Literatur Lesen Lernen“ gesammeltes Unterrichtsmaterial, dessen Ansatz zur Spracharbeit sich „auf den Erwerb symbolischer Kompetenz“ (ebd.: 7) bezieht. Die Arbeit mit den literarischen Texten vollzieht sich in diesem Band an den in 2.1 beschriebenen Prinzipien Literarizität, Diskursivität und gerade Medialität, da

bemerkenswert häufig mit anderen Medien ergänzt und kombiniert wird (vgl. Dobstadt & Riedner 2021: 399). Hingewiesen sei an dieser Stelle noch auf das neu entwickelte Modul 10 auf der Plattform *Dhoch3*: Unter dem Titel *Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache* werden sowohl theoretische als auch praktische Anregungen zum Einsatz von Literatur wie auch anderen Medien angeboten (vgl. Dobstadt et al. 2022). Interessant für diese Arbeit ist der Didaktisierungsvorschlag zu Barbi Marković (vgl. Kovar 2021), auf deren Roman *Superheldinnen* im praktischen Teil (3.1.2) eingegangen wird.

Der didaktische Aufbau zum Einsatz von literarischen Texten folgt bei Dobstadt & Riedner (2017) wie auch bei Kovar (2021) drei Phasen: Phase I widmet sich dem Einstieg, wobei bewusst auf vorentlastende Aktivitäten verzichtet wird, um Lernende offen und ohne Deutungshoheit an den Text und ihr Leseerlebnis heranzuführen. Phase II dient der intensiven Auseinandersetzung mit dem Text, die nicht nur die Rezeption, sondern auch produktive Spracharbeit u. a. mit (kreativen) Transformationsaufgaben einschließt. In Phase III wird mit weiteren (thematisch ähnlichen) Materialien gearbeitet (vgl. Dobstadt & Riedner 2017: 11ff.).

Einem ähnlichen Dreischritt folgt Wicke (vgl. 2014a) in seinen fertig ausgearbeiteten Unterrichtskonzepten zur Arbeit an literarischen Texten. Dabei folgt er einem rezeptionsästhetischen Ansatz (vgl. Wicke 2014b: 5) und ist deshalb einer kommunikativen und nicht symbolischen, diskursiven Lesedidaktik zuzuordnen (vgl. Kramsch 2011; Dobstadt & Riedner 2021). Aus unserer Perspektive lassen sich die Ansätze jedoch ergänzen und müssen sich nicht ausschließen: Auf der Basis der Methodenvielfalt der Literaturtheorie (vgl. Geisenhanslüke 2004: 142f.) spricht vieles dafür, auch in der Literaturdidaktik verschiedene Ansätze zu kombinieren.

### **2.3 Virtueller DaF-Unterricht**

In den grundlegenden Werken zum E-Learning generell, aber auch in jenen, die sich spezifisch auf DaF-Unterricht beziehen, die vor der Pandemie erschienen, wird nicht von Unterrichtsszenarien ausgegangen, die rein digital umgesetzt werden. Eher kann von einem vorsichtigen Herantasten an elektronische Medien und deren Einsatz im FSU gesprochen werden, der den Lehrkräften die Angst nehmen und die Vorzüge aufzeigen soll (vgl. Roche 2008, Meister & Shalaby 2014). Didaktische Vorschläge beziehen sich auf *Blended Learning*-Szenarien, in denen Präsenzphasen mit asynchronen Arbeits-

phasen auf Lernplattformen kombiniert werden (vgl. Meister & Shalaby 2014). Die Verbindung von synchronen und asynchronen Lernphasen in der Kombination von Lernplattform, Videokonferenz-Software und weiteren Tools rückt die in diesem Artikel vorgestellte Weise des Online-Unterrichts in die Nähe des *Blended Learning*, das einen Boom erfahren hat und als sehr effiziente Lernform für Qualifizierungsmaßnahmen gilt (vgl. Pilotto 2021: 65).

Außerdem könnte die Kooperation der beteiligten Lehrkräfte beim Erstellen der Lehr- und Lernmedien zu den Lesungen (vgl. ausführlicher unter 3.) als eine der „neue[n] Formen der Vernetzung und der Zusammenarbeit“ angesehen werden, über die es Würffel zufolge gerade im Bereich der digitalen Medien nachzudenken gelte (vgl. Würffel 2021: 298). In ihrem Überblicksartikel unternimmt sie zum einen den Versuch, Lehr- und Lernmedien zu systematisieren (vgl. ebd.: 282-291), zum anderen arbeitet sie (durchaus mit kritischem Blick) den Mehrwert digitaler Medien heraus (vgl. ebd.: 294-297) und bezieht in ihre Überlegungen den Einfluss der Corona-Pandemie mit ein (vgl. ebd.: 295). Dabei stellt sie v. a. das Werkzeug Videokonferenzsystem heraus, dessen Nutzung zukünftig differenziert und grundlegend für die Fremdsprachendidaktik erforscht werden müsse (vgl. ebd.: 297 f.).

2021 erschienen die ersten Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur pandemiebedingten Veränderung des Unterrichts. Für den DaZ-Bereich sei auf den Sammelband von Gamper et al. (2021) verwiesen. In der im November 2021 publizierte Ausgabe der Zeitschrift *InfoDaF* werden vier empirische Untersuchungen zu virtuellem Unterricht aus dem Hochschulbereich vorgestellt (vgl. Biebighäuser et al. 2021: 443-463). So halten Rösler & Zeyer (vgl. 2021: 549-550) fest, dass sich bestimmte Voraussetzungen der Interaktion im Klassenzimmer nicht durch die Digitalisierung ändern, aber auch Unterschiede bestehen, was u. a. die ganzheitliche Wahrnehmung, Körpersprache etc. anbelangt. Aus ihrer Untersuchung zur Interaktion im digitalen Klassenzimmer ziehen sie den Schluss: „Digitalisierter Unterricht ist Unterricht; und so wie Fremdsprachenunterricht in Präsenz manchmal stärker als Frontalunterricht und manchmal stärker mit kooperativen Arbeitsformen stattfindet, wird dies auch langfristig bei digitalisiertem Unterricht der Fall sein“ (ebd.: 564).

Ide et al. (2021: 464-495) ergründen ergänzend dazu in ihrer Untersuchung individuelle und gruppenbezogene Lernaktivitäten in Online-Formaten und erarbeiten als Fazit klar erkennbare Vorteile des digitalen Lernens heraus, wie u. a. die Förderung der *Peer-to-*

*Peer-Interaktion*. Zu beachten ist, dass es sich bei den exemplarisch vorgestellten Untersuchungen um je spezifische DaF- und DaZ-Lerngruppen handelt. Beim derzeitigen Publikationsaufkommen zu diesem Thema (vgl. Biebighäuser et al. 2021: 457) werden umfangreiche Forschungsergebnisse nicht lange auf sich warten lassen.

### **3. Praktischer Teil: *Leseherbst* und *Lesefrühling***

Dem Wunsch entsprungen, nach den ersten Monaten Pandemie, der sehr abrupten Umstellung auf Online-Lehre und damit einhergehendem lediglichen Reagieren auf aktuelle Zustände, das Fremdsprachenlernen wieder aktiv gestalten zu können, mit sinnstiftenden Maßnahmen zu ergänzen und so das überwiegend instrumentelle Sprachenlernen im pandemisch geprägten Germanistikstudium durch diskursive und kulturreflexive Elemente zu erweitern, riefen zwei DAAD-Lektorinnen im September 2020 den *Leseherbst* ins Leben. In dessen Rahmen fanden drei Online-Lesungen statt. Zum Auftakt präsentierte im Oktober Olga Grjasnowa ihren neu erschienenen Roman *Der verlorene Sohn*, im November war dann Melinda Nadj Abonji zu Gast und im Dezember waren schließlich Katerina Poladjan und Henning Fritsch eingeladen.

Die Lesungen richteten sich an fortgeschrittene Germanistikstudierende, Deutschlernende und die interessierte Öffentlichkeit, sie wurden von Literaturwissenschaftler:innen oder DAAD-Lektor:innen aus der Region moderiert und fanden in Kooperation mit dem Deutschen Haus Montenegro und dem Goethe-Institut Belgrad statt. Die Veranstaltungsreihe wurde im regionalen Netzwerk geteilt, so dass weitere Lektor:innen die Lesungen in ihren Unterricht einbeziehen konnten. Aufgrund des enorm hohen Zuspruchs mit bis über 100 TN aus Albanien, Bosnien & Herzegowina, Deutschland, Kroatien, Montenegro, Nordmazedonien, Serbien und Slowenien, wurde die Reihe im Frühjahr als *Lesefrühling* mit einem erweiterten Organisationsteam fortgesetzt. Im März lasen Barbi Marković und Mascha Dabić, im April war Karl-Markus Gauß zu Gast, im Mai Markus Ostermair und im Juni Enis Maci. Die Reichweite konnte noch einmal erhöht werden, so dass sich bis zu 160 Teilnehmende online zuschalteten. Für jede Lesung wurde ein *Padlet* mit Hintergrundmaterialien und einzelnen Didaktisierungsvorschlägen für die Kolleg:innen erstellt.

### 3.1 Didaktisierungen

Die folgenden Didaktisierungen sind als offene Vorschläge zu verstehen und können selbstverständlich an die eigene Unterrichtspraxis angepasst werden. Sie sind alle explizit für Online-Formate, in Kombination von synchronen und asynchronen Phasen konzipiert, enthalten Hinweise zu Online-Tools und Apps, sind aber für *Blended Learning*- und Präsenzveranstaltungen adaptierbar. Zwar teilen wir unsere Erfahrungen aus dem Online-Unterricht, zu beachten ist aber, dass es „weder den prototypischen Online- noch den einheitlichen Präsenzunterricht gibt“ (Biebighäuser et al. 2021: 457) und dementsprechend neue methodische Erkenntnisse aus dem virtuellen FSU auch stärker in den Präsenzunterricht einfließen können (vgl. ebd.: 458).

Eingebettet wurden die Didaktisierungen von Kolleg:innen in verschiedene Fächer, von Sprachunterricht über Landeskunde bis zu Literaturkursen. Die Didaktisierungen sind für die Sprachniveaus B1-C1 konzipiert. Sie orientieren sich an der unter 2.2 beschriebenen literarischen Spracharbeit, arbeiten diskursiv, sprach- und kulturellreflexiv, und folgen dem gängigen didaktischen Dreischritt: Hinführung zum Text – Arbeit am Text – Weiterführendes.

#### 3.1.1 Katerina Poladjan & Henning Frisch: *Hinter Sibirien* (2016)

In der Veranstaltung mit Katerina Poladjan wurden sowohl ihr neues Buch *Hier sind Löwen* als auch der zusammen mit ihrem Mann Henning Frisch verfasste Reisebericht *Hinter Sibirien* besprochen. Als Heranführung im Unterricht wurde sich auf Letzteres fokussiert. Der folgende Didaktisierungsvorschlag richtet sich an Lernende ab Niveau B1, zusätzlich werden Hinweise für höhere Niveaus gegeben. *Hinter Sibirien. Eine Reise nach Russisch-Fernost* ist episodisch aufgebaut, die Kapitel sind abwechselnd von Frisch & Poladjan verfasst und spielen in verschiedenen Städten des russischen Gebiets *Ferner Osten* bis zum Bajkalsee. Einzelne Kapitel können auch unabhängig von dem Gesamtwerk behandelt und erfasst werden.

Beginnend in einer asynchronen Phase, die der ersten Begegnung mit dem Text und Buch dient, wird den Studierenden der Textabschnitt „Hinter Moskau“ (Poladjan & Frisch 2016: 17-22) als Leseaufgabe zur Verfügung gestellt. Parallel dazu ist eine *Umfrage* auf der Lernplattform *Moodle* mit folgenden Aufgaben zu bearbeiten:

- Wohin planen Henning und Katerina ihre Reise? Durch welche Städte werden sie fahren? (Frage zur Unterstützung des globalen Leseprozesses)

- Wählen Sie ein Reiseziel, das Ihnen besonders gefällt! (Motivationselement, lernerorientierend)
- Recherchieren Sie zu diesem Reiseziel im Internet. Welche Informationen finden Sie (Einwohnerzahl, Lage, Interessantes)? (Selbständige Erschließung von Kontextwissen)
- Nennen Sie drei Wörter oder Ausdrücke, die Sie in diesem Kapitel neu gelernt haben. (Ermöglicht in synchroner Arbeitsphase diskursive Wortschatzarbeit)
- Welche Fragen haben Sie? Was ist Ihnen unklar? (Aufgreifen in synchroner Arbeitsphase. Erste Schritte zur Auseinandersetzung mit Uneindeutigkeiten und Interpretationszugängen)

Es empfiehlt sich, die Umfrage so einzustellen, dass Lernende die Antworten ihrer Kommiliton:innen sehen, sobald sie selbst ihre Antworten abgegeben haben. Dies erhöht sowohl Motivation als auch kooperatives Lernen. Lernenden höheren Niveaus (B2/C1) können die Kapitel „Chinesisches Neujahrsfest“ (vgl. ebd.: 129-145) und „Sichote-Alin“, das die Zugfahrt zwischen Wladiwostok und Chabarowsk zum Thema hat (vgl. ebd.: 52-59), zur Auswahl gegeben werden, dazu Aufgaben und Fragen in einem *Forum* auf *Moodle*. Dies bietet u. a. die Möglichkeit, vor dem synchron stattfindenden Unterricht schon schriftlich ins Gespräch zu kommen. Ein Erfahrungswert aus der Arbeit mit Foren ist, dass das Diskutieren in diesen nach einiger Zeit immer besser funktioniert, sobald die Funktionsweise und der Mehrwert klar sind.<sup>4</sup>

In der darauffolgenden synchronen Phase mit dem Videokonferenztool *Zoom* werden die zwei Anfangsausschnitte aus dem Buch vorgelesen, in denen es um den Beginn (ebd.: 11-14) und die Planung der Reise (ebd.: 17-19) geht, die jeweils aus Katerinas und Hennings Perspektive erzählt werden. Während des Vorlesens zeichnen und malen Studierende ihre Assoziationen, das Gehörte und die wahrgenommene Stimmung auf (vgl. Ende & Felter 2020: 72ff.). Zusätzlich oder alternativ kann eine Präsentation mit Fotos gezeigt werden, die die Reistationen bruchstückweise abbilden, wobei Studierende ihre zuvor recherchierten Hintergrundinformationen einbringen können.

In dieser ersten synchronen Unterrichtssequenz spielt die Multiperspektivität eine große Rolle, die explizit mit den Studierenden thematisiert werden kann. Sie wird später auch wieder in der Lesung deutlich, da Poladjan und Fritsch sowohl im Buch als auch im Gespräch jeweils ihre Perspektiven präsentieren, dabei keine absoluten Geltungsansprüche für sich reklamieren, sondern ihre Perspektiven nebeneinander bestehen können. Sowohl die entstandenen gemalten Bilder als auch das Austauschen über die

---

<sup>4</sup> In die Funktion des *Forums* sowie seiner Möglichkeiten kann ggfs. auch in synchronen Phasen eingeführt und anhand gezielter Aufgabenstellungen geübt werden.

Leseindrücke ermöglichen die Gegenüberstellung unterschiedlicher Wahrnehmungen und die Ergründung dessen, woher dies nach Hören bzw. Lesen ein und desselben Textes kommt. An dieser Stelle kann mit den Studierenden der Kulturbegriff sowie dessen Verwendung und Funktionalität thematisiert werden (vgl. Schweiger 2016: 263ff.) als auch die eigenen stereotypen Vorstellungen einer geografischen Region oder Nation und dazugehörige Deutungsmuster verhandelt werden (vgl. Altmayer 2016: 8ff.).

Außerdem kann der Text im Detail und mit seinen sprachlichen und stilistischen Merkmalen betrachtet werden (beispielsweise den parallelen Kapitelanfängen „An einem trüben Mittwochmorgen“ (Poladjan & Fritsch 2016: 11) und „An einem trüben Novemberabend“ (ebd.: 17). Durch den „dezidierte[n] Fokus auf die sprachliche Verfasstheit literarischer Texte“ (Dobstadt & Riedner 2021: 398) und indem unterschiedliche Deutungsmuster bis hin zu Widersprüchen wahrgenommen und ein Umgang mit ihnen gefunden wird, wird die Entwicklung symbolischer Kompetenz angesprochen. Sollten keine Gespräche im Plenum in Gang kommen und die die Lernenden repräsentierenden Kacheln schweigen (vgl. Rösler & Zeyer 2021: 550), so können die Studierenden mit Leitfragen in *Breakout Rooms* geschickt werden.

Der nächste Schritt findet im Plenum statt. Auf einer Folie sind die neuen Wörter durcheinander geschrieben, die zuvor über *Moodle* gesammelt wurden. Spielerisch kann sich nun gegenseitig der Wortschatz erklärt und wiederum erraten werden. Dabei können auch Realien und deren Nulläquivalenz angesprochen (z. B. *Samowar*) sowie die denotative (wortwörtliche) und konnotative Bedeutung (vgl. Kramsch 2011: 36f.; z. B. *wohlbehalten* im Kontext des Textes) und so einmal mehr die Diskussion um Deutungsmuster angeregt werden.<sup>5</sup>

Nach dem Lesen in Phase III kann nun synchron oder asynchron kreativ weitergearbeitet werden, indem Gedichte in Form von *Elfchen* (vgl. Behrendt 2013: 1) verfasst werden, um das Gelernte und die Eindrücke individuell in einer anderen Textsorte zu verarbeiten.

---

<sup>5</sup> Gesammelter Wortschatz aus dem Kurs *Gegenwartsdeutsch 3* der Universität Montenegro, Dezember 2020 (aus Poladjan & Fritsch 2016: 17-22): die Verwirrung, kippelig, trüben, stecken, das Bedürfnis, schuppenlos, die Bodenwelle, die Abenteurerausrüstung, der Stahlzaun, nicken, Samowar, das Preisschild, Walenki, wohlbehalten, Galoschi, die Gewissheit, unvorstellbar, kratzen, auffallen.

### 3.1.2 Barbi Marković: *Superheldinnen* (2016)

Sie verfügen über dunkle, chaotische Kräfte, bringen Gerechtigkeit in die Vorstädte und planen vergeblich ihren Aufstieg in den Mittelstand. Nach schmerzhaften Lehrzeiten in Berlin, Belgrad, Sarajevo, Wien und andern (sic!) Städten triumphieren die Superheldinnen im bösesten aller Happy Ends... (Marković 2019: Klappentext).

Dies bietet eine knappe, aber treffende Zusammenfassung des Romans *Superheldinnen* von Barbi Marković. Ursprünglich auf Deutsch und Serbisch geschrieben, wurde er in Teilen von Mascha Dabić übersetzt. Beide leben in Wien und sind Vorlagen für zwei der drei Superheldinnen. Die Didaktisierung sowie der Text an sich richtet sich an Deutschlernende auf höherem Niveau (B2/C1). Ziel ist, einen ironischen und satirischen Text in seiner gesellschaftspolitischen Einbettung zu verstehen, sowie die normative Dimension und Problematik von Migration und Migrantisierung zu erkennen (vgl. Mecheril 2010: 179ff.).

Die erste Begegnung mit dem Text geschieht in einer synchronen Phase über *Zoom*. Gleichzeitig wird mit dem Whiteboard-Tool *Miro* gearbeitet. Zunächst wird mit einem Warm-Up gestartet: Die Teilnehmenden (TN) suchen Bilder ihrer Superheld:innen aus dem Internet und posten sie in einen vorgegebenen Rahmen auf *Miro*. Jede:r TN nimmt sich ein *Sticky Note* mit seinem/ihrer Namen. Nun soll so schnell wie möglich der eigene Name auf den/die Superheld:in gezogen werden, der/die genannt wird. Ziel ist, mit dem *Whiteboard* und seinen Features warm zu werden, um sie auch in der weiteren Arbeit nutzen zu können. Die nächste Heranführung an den Text geschieht durch das Zeigen des Buchtrailers (vgl. Marković 2016) und der anschließenden Sammlung von Eindrücken dazu. Vertieft wird dies im nächsten Schritt, indem ausgewählte Zitate aus dem Buch auf *Miro* von den TN gelesen und durch *Sticky Notes* mit ihren Assoziationen versehen werden (Zitate aus Bulatović 2016: 10-13). Wichtig ist, dass es sich weniger um eine Vorentlastung als vielmehr um das bewusste Hervorheben von Irritationsmomenten handelt (vgl. Dobstadt & Riedner 2017: 11f.), die insbesondere dieser Roman hervorrufen kann.

Phase zwei als erste Arbeit direkt am Text beginnt synchron in *Breakout*-Gruppen. Jede dieser Gruppen beschäftigt sich mit einer der drei Hauptfiguren: Alle beginnen mit dem Überblick zu Beginn des Buches (vgl. Marković 2019: 5f.). Die Gruppe *Ich-Erzählerin* liest die weiteren Seiten. Die Gruppe *Mascha* liest zusätzlich S. 19, die von *Direktorka* S. 30. Für alle sind noch S. 39 und 46 zu lesen, wobei hier binnendifferenziert gearbeitet werden kann, je nachdem, wie schnell die Gruppen sind. Anschließend wird im

Plenum ein gemeinsamer Überblick erarbeitet. Dabei geht es nicht um eine eindeutige Lösung (weshalb Abb. 1 nur als ein Beispiel von vielen zu lesen ist), sondern um den Auseinandersetzungsprozess mit dem Text, den Umgang mit Uneindeutigkeiten, Vielschichtigkeiten sowie diskursiver Deutung, womit letztlich zur Entwicklung symbolischer Kompetenz beigetragen wird (vgl. Kramsch 2011: 36f.; Dobstadt & Riedner 2021: 398).

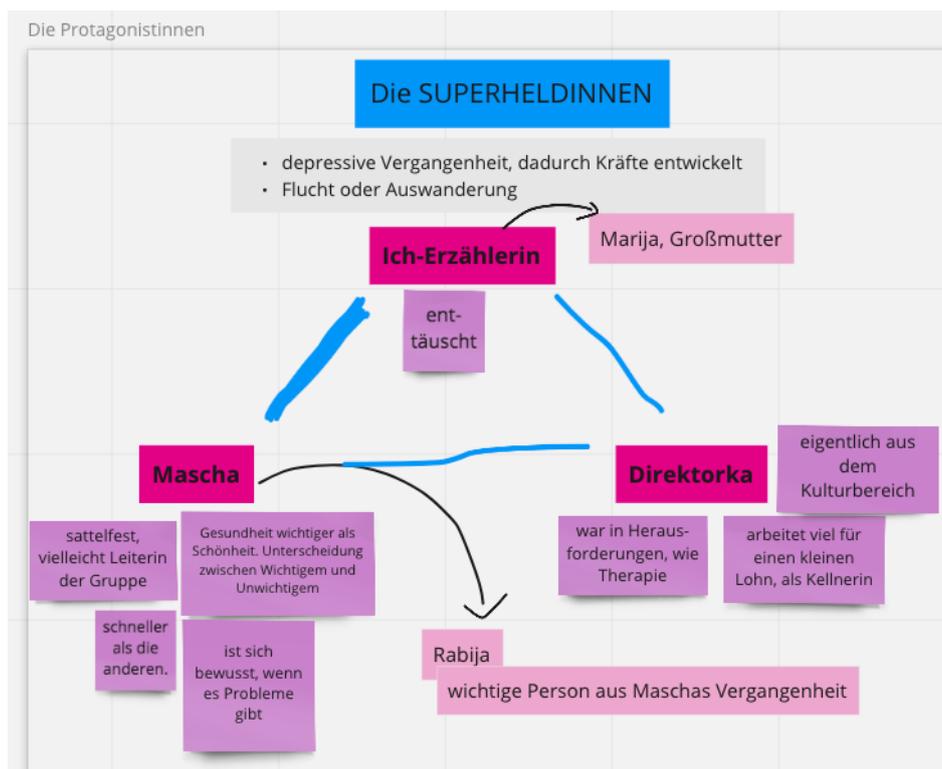


Abb. 1: Erarbeitung eines Überblicks der Protagonistinnen auf *Miro* aus Marković 2019: 5-46.

Die weitere Vertiefung des Textes geschieht asynchron. Asynchrones Arbeiten hat den Vorteil, dass alle in ihrem Tempo arbeiten können, während sie weitere Aufgaben und die selbständige Vertiefung nach individuellem Bedarf auswählen. Gleichzeitig ist wichtig, dass zum einen die Aufgabenstellung nicht zu komplex und das Arbeitspensum nicht zu groß sind (vgl. Ide et al. 2021: 487) und dass zum anderen das Feedback, v. a. von Lehrenden, zu den gemachten Aufgaben zeitnah erfolgt, da das Warten auf Rückmeldung demotivierend wirken kann (vgl. ebd.: 483 ff.). Die Studierenden lesen nochmals und weiter bis S. 38. Ihnen wird die von Dabić and Marković gehaltene Laudatio zur Verleihung des Reinhard-Priessnitz Preises zur Verfügung gestellt, außerdem für Studierende mit Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch-Kenntnissen Teile des serbischen Originals, das von Mascha Dabić übersetzt wurde.

In Anlehnung an einen Vorschlag von Dobstadt & Riedner (2017: 71) sollen Studierende ihren Bearbeitungsprozess dokumentieren. Dafür und zur *Peer-to-Peer*-Interaktion (vgl. ebd.: 466-489) hilft ihnen das auf *Moodle* eingerichtete Forum, wo sie aufeinander Bezug nehmen sollen. Leitfragen können sein: Worüber würden Sie gerne mit den anderen diskutieren? Haben Sie sonstige Gedanken, die Sie teilen möchten? Auch interessante Zitate können festgehalten (vgl. Dobstadt & Riedner 2017: 72) und so später wieder in der synchronen Unterrichtszeit besprochen werden. Über *Zoom* kann darauf aufbauend diskutiert und wieder mit *Miro* visualisiert werden. Auch sollen offene Fragen festgehalten werden, die dann bei der Lesung direkt den Autorinnen gestellt werden können. Die Lesung selbst wird hier als fließender Übergang von Phase II zu III verstanden, indem der Text im Kontext seiner Entstehung durch das Gespräch mit Autorin und Übersetzerin erfahren werden und gleichzeitig die Möglichkeit der verschiedenen Lesarten je nach Vor- und Kontextwissen erfasst werden kann. Außerdem wird ein Ausschnitt der Bühnenfassung von *Superheldinnen* des Volkstheaters Wien (vgl. Hebenstreit 2017) gezeigt und dies besprochen.

### 3.1.3 Markus Ostermair: *Der Sandler* (2020)

Bunter ist die deutschsprachige Gegenwartsliteratur in den letzten Jahren geworden, nicht zuletzt durch migrantische, postkoloniale und feministische Autor:innen, Themen und Perspektiven. Was aber bisher weitgehend auf dem deutschsprachigen literarischen Markt fehlte, war ein literarischer Text über Obdachlosigkeit. Diese Lücke füllte Markus Ostermair mit seinem 2020 erschienenen Erfolgsroman *Der Sandler* (Ostermair 2020). Kaum eine soziale Gruppe in Deutschland dürfte marginalisierter sein als Obdachlose. Als deklassierte soziale Randfiguren unterliegen sie in den deutschsprachigen Öffentlichkeiten einem doppelten Ausschluss. Sie haben keine Stimme und werden sowohl aus dem öffentlichen als auch dem literarischen Diskurs ausgeschlossen: „[D]ie Literatur, deren Aufgabe es sein sollte, auch diesen Minderprivilegierten ihre Stimme zu leihen, bringt sie ein zweites Mal zum Verschwinden“ (Stahl: 35 f.).

*Der Sandler* dagegen beleuchtet das Phänomen extremer Armut in Form von Obdachlosigkeit in einer der reichsten Städte Deutschlands, in München und zeichnet einen „Stadtplan der Armut“, wie es in der begeisterten Rezension der *Süddeutschen Zeitung* heißt (Rühle 2020). Um sich dem Phänomen der Obdachlosigkeit anzunähern, eignet es sich, mit dem Oberthema *Armut/Reichtum* einzusteigen, die Begriffe in ihrer Relativität

zu definieren und generell auf Voraussetzungen, Mechanismen, Dimensionen und Folgen sozialer Exklusion in Gesellschaften, die auf dem Leistungsprinzip (vgl. Verheyen 2018) basieren, aufmerksam zu machen.

**Didaktisierungsvorschlag Nr. 1** findet synchron mit *Zoom* statt. Als Einstieg in den Text kann ein kreatives Schreibverfahren dienen. Die Lernenden sollen in Partnerarbeit den ersten Satz des Textes fortschreiben: „Das darf man eigentlich niemandem erzählen, denkt Karl“ (Ostermair 2020: 7). Dieser Schritt dient dazu, an den Text und das Thema heranzuführen sowie die Schreibmotivation, die Sprachaufmerksamkeit und die Gestaltungskraft der Lernenden anzuregen. Er ermöglicht die gemeinsame Produktion authentischer Texte, bei denen ein experimenteller und spielerischer Raum geschaffen wird, der den Lernenden die Gelegenheit bietet, eigene Gedanken und Gefühle kreativ zu formulieren.

Danach bietet sich an, die erste Seite des Romans (ebd.: 7) zu zweit lesen zu lassen und dabei eine möglichst globale Lesestrategie anzuwenden. Aufgabe ist es, eine Hypothese des ersten Leseindrucks zu formulieren. Zusätzlich wird mit folgenden narratologischen Fragestellungen gearbeitet: 1. Was für ein Erzähltempus wird benutzt? Welche Wirkungen hat das? 2. Was ist die Erzählperspektive des Textes? Welche Wirkungen hat das? 3. Wie ist die Erzählhaltung, also die Relation des Erzählers zum Erzählten? Worauf müsste man achten, wenn man als Nicht-Obdachloser respektvoll über Obdachlose schreiben will? Besondere Aufmerksamkeit sollte auf die Rolle der Scham und der Sprachlosigkeit und des Zusammenhangs von Sprachlosigkeit und Literaturproduktion gelegt werden.

Die narratologischen Fragen sollten als vorläufige Hypothesen formuliert und im *Moodle*-Kursraum hochgeladen werden. Später – nach der Lektüre der anderen Textstellen – kann man sie wieder aufgreifen und überprüfen. Nachdem die erste Seite ein weiteres Mal von der Lehrkraft vorgelesen und gegebenenfalls Wortschatz geklärt worden ist, kann als nächstes ein kurzes Video des Bayerischen Rundfunks gezeigt werden, das Text, Autor und Thema einführt.<sup>6</sup> Danach kann der Klappentext des Romans analysiert oder/und mit Ausschnitten aus Rezensionen gearbeitet werden. Anschließend wird ein kurzer Lehrer:innen-Vortrag, z.B. mit *Powerpoint*, gehalten, der die

---

<sup>6</sup> Das Video ist nicht mehr online abrufbar (Stand: 31.5.2022).

wesentlichen Rahmeninformationen zusammenfasst und visualisiert. Schließlich wird zur Verständnissicherung ein kleines Quiz mit dem Tool *Quizlet* gestaltet.

**Vorschlag Nr. 2** läuft asynchron ab und dient dazu, eben jene Lesestellen vorzubereiten, die der Autor dann tatsächlich vorlesen wird. Die Lernenden werden dazu in zwei Gruppen geteilt. Pro Gruppe sollte eine Textstelle gelesen und Arbeitsaufträge durchgeführt werden. Gruppe 1 konzentriert sich auf das Kapitel „Auf Arbeit“ (ebd.: 122-125), das Bettel-Strategien in Deutschland thematisiert. Die Fragen zum Text lauten: 1. Was sind die im Textausschnitt vorgestellten Strategien des Bettelns in München? 2. Was sind die Strategien des Bettelns in ihrer Stadt/ihrem Land? 3. Was sind Gemeinsamkeiten oder Unterschiede? 4. Welche Rolle spielt die Scham?

Gruppe 2 ist für das andere Kapitel „Ein ganz schöner Tag eigentlich bisher“ (ebd.: 317-322) zuständig, wo anhand der Figur Mechthild spezifische Probleme weiblicher Obdachloser zur Sprache gebracht werden, die zwei Arten von Übergriffigkeiten ausgesetzt sind: Übergriffigkeiten durch Institutionen und Männer. Auch Gruppe 2 bekommt klar formulierte Arbeitsfragen zum Text an die Hand. 1. Was sind Mechthilds Probleme? 2. Was ist ihre Strategie im Umgang damit? 3. Welche allgemeinen Probleme haben obdachlose Frauen? 4. Welche Rolle spielt die Scham? Die Ergebnisse beider Gruppen werden synchron vorgestellt und ausgewertet. Beide Gruppen sollen zudem unbekanntes Wortschatz sammeln und im *Moodle*-Kursraum in ein fortlaufendes Glossar einspeisen.

**Vorschlag Nr. 3** findet synchron statt und richtet den Blick darauf, welche Fragen man einem/r Autor:in bei einer Lesung mit Gespräch stellen kann, aber auch welche Fragen problematisch sein könnten. Die Lernenden sammeln in Partnerarbeit Fragen, solche, die man a) jedem/r Autor:in b) Markus Ostermair c) zu seinem Buch oder d) zum Thema und e) darüber hinaus stellen könnte, aber auch solche, die man vielleicht nicht stellen sollte. Die Fragen können dann im Plenum gesammelt, diskutiert, kategorisiert (nach Text, Autor, Arbeitsprozess, Thema, Literaturbetrieb etc.) und schließlich innerhalb des *Moodle*-Kursraums ins Forum hochgeladen werden. Gerade für den Bereich des Literaturbetriebes könnte die Erklärung wichtiger Begriffe und Strukturen des literarischen Feldes hilfreich sein (vgl. Braun 2010: 37-77).

**Vorschlag 4** bezieht sich auf die Phase nach der Lesung. Die Lernenden sollen asynchron entweder einen Feedback-Kommentar zur Lesung schreiben oder einen Kommentar aus dem Chat kommentieren (je 100 Wörter). Für eine weitere

Beschäftigung mit Obdachlosigkeit kann z.B. auf den preisgekrönten Podcast „Unter freiem Himmel“ (Hoek 2020) eingegangen werden und darauf, dass Markus Ostermair das Thema sehr aktiv und mit langem Atem in die sozialen Netzwerke streut. Es kann auch mit dem Text weitergearbeitet und auf weitere Textdimensionen eingegangen werden, z. B. auf den Zusammenhang von Migration/Flucht und Obdachlosigkeit. Eine weitere Anschlussmöglichkeit im Rahmen eines Landeskundekurses besteht darin, das Großthema des Wohnens bzw. der Gentrifizierung weiter zu vertiefen. Man kann auf die Wohnsituation der Lernenden eingehen, sie z. B. die Kosten eines WG-Zimmers in verschiedenen deutschsprachigen Städten recherchieren lassen, den Begriff der Gentrifizierung einführen, und letztlich auch den politischen und wirtschaftlichen Gründen für die Mietpreisexplosion nachgehen: Warum sind gerade Immobilien zu einem so beliebten „Objekt der Rendite“ (Holm 2021) geworden?

#### **4. Evaluation der Lesereihe**

Im Nachgang zu den Lesungen entschied sich das Organisationsteam für eine Evaluation der Lesereihe. Leitend waren die Fragen, inwiefern die Lesereihe dem Bedarf und den Wünschen von Germanistikstudierenden gerecht wird und welche sprachlichen und diskursiven Lernfortschritte durch die Lesungen verzeichnet werden können. Die für den Fragebogen entwickelten Items beziehen sich auf drei verschiedene Aspekte: 1. Auswertung und Feedback zu den Lesungen, die im Rahmen des Leseherbsts und -frühlings stattfanden. 2. Wünsche und Vorschläge für zukünftige Lesungen und 3. Selbsteinschätzungen zu sprachlichen und diskursiven Lernfortschritten.

##### **4.1 Befragung der Teilnehmenden**

Eine erste Fassung des Fragebogens wurde von drei Kolleg:innen und zwölf Studierenden pilotiert. Daraufhin wurden Fragen sprachlich vereinfacht bzw. vereindeutigt und in das Umfrage-Tool *Empirio* eingegeben. Im Erhebungszeitraum (9.6.2021-30.6.2021) wurde die Umfrage 79 Mal vollständig ausgefüllt. Im ersten Item wurde der Status abgefragt: 33 gaben an, Studierende zu sein, zwei weitere waren Schüler:innen. Außerdem beteiligten sich 24 Lehrende, 16 rechneten sich der interessierten Öffentlichkeit zu und vier wählten „Sonstiges“.

Das Alter der Befragten reicht von 20 bis 65 Jahre (Durchschnitt: 32,89 Jahre, Median: 30,5 Jahre). 61 machten eine Angabe zu ihrem Wohnort: Albanien (n=2), Bosnien und

Herzegowina (n=2), Deutschland (n=11), Kroatien (n=3), Montenegro (n=15), Nord-Mazedonien (n=1), Schweiz (n=1), Serbien (n=21), Slowenien (n=4), keine Angabe (n=17). Die Gruppe der Studierenden (n=33) ist 20-42 Jahre alt (Durchschnitt: 23,15 Jahre, Median: 23).

Alle Daten wurden mit *Excel* ausgewertet und werden im Folgenden deskriptiv dargestellt. Für die Freitext-Antworten wurden für die Aufbereitung induktiv Kategorien gebildet, um die Ergebnisse übersichtlich darstellen zu können. In der Auswertung liegt der Fokus auf den Fragen zum dritten Teil: Selbsteinschätzungen zu sprachlichen und diskursiven Lernfortschritten. Erschienen uns die Ergebnisse für alle Statusgruppen relevant, werden sie für alle wiedergegeben. Spezifische Fragen zu den Lernerfolgen und dem Unterricht werden hingegen nur für die Gruppe der Studierenden dargestellt.

#### **4.2 Auswertung der Ergebnisse und erste Interpretation**

Aus der Umfrage geht hervor, dass die Lesungen mehr als die Hälfte aller Teilnehmenden zum Weiterlesen anregte. 58,73 % der Befragten fanden die Aussage „Nach einer Lesung (bzw. nach der Behandlung des Buches im Unterricht) habe ich in den Büchern weitergelesen“ zutreffend und mehr als zwei Drittel (70,77 %) bestätigten die Aussage „Danach habe ich mich mehr mit der/dem Autor:in beschäftigt (recherchiert, gelesen).“ Bei 81,23 % trugen die Lesungen dazu bei, dass sie sich jetzt mehr für aktuelle deutschsprachige Literatur interessieren als vorher. 92,31 % fühlten sich durch die Lesungen dazu angeregt, mehr über die behandelten Themen (bspw. Migration, soziale Fragen, Obdachlosigkeit, Transkulturalität, Geschichte der Donauschwaben) nachzudenken.<sup>7</sup>

Bezogen auf die sprachlichen Lernfortschritte baten wir die Studierenden um Selbsteinschätzungen. Die dazu verwendeten Items sind dem Raster zur Selbstbeurteilung entnommen, das als Anhang des Begleitbands des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erschienen ist (vgl. Europarat 2020). Die Selbsteinschätzungen beziehen sich auf Leseverstehen und Hörverstehen für die Stufen B2 bzw. C1. Sie wurden teilweise leicht umformuliert, damit sie besser in den Kontext der Umfrage passen:

- „Durch die Lesungen und den Unterricht kann ich jetzt besser Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten“ (LV Artikel B2).
- „Durch die Lesungen und den Unterricht kann ich jetzt besser zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“ (LV Literatur B2).
- „Ich kann jetzt lange, komplexe literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen“ (LV Literatur C1).
- „Jetzt nach den Lesungen habe ich den Eindruck, dass ich längere Redebeiträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen kann, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist“ (HV B2).
- „Jetzt nach den Lesungen habe ich den Eindruck, dass ich längeren Redebeiträgen folgen kann, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit (ausdrücklich) ausgedrückt sind“ (HV C1).

Alle fünf Aussagen werden von mehr als zwei Drittel der Studierenden als zutreffend empfunden (LV Artikel B2: 82 %; LV Literatur B2: 83 %; LV C1: 72 %; HV B2: 76 %; HV C1: 71 %, Berechnung der Prozentangaben vgl. Fußnote 6). Diese Selbsteinschätzungen sind nicht mit Lernfortschrittsmessungen gleichzusetzen und können deswegen in ihrer Aussagekraft nur sehr vorsichtig für weitere Interpretationen herangezogen werden.

Aus den Freitextantworten der Studierenden ergibt sich ein detailliertes Bild, was genau den Studierenden an den Lesungen gefallen hat, was sie mit den Lesungen verbinden, was sie überrascht hat und was sie Neues gelernt haben.<sup>8</sup> An erster Stelle mit 19 Nennungen stehen die interessanten Themen und die Vielfalt der Themen, zusätzlich zu dieser recht generellen Einschätzung wird zwölf Mal die Aktualität der Themen bzw. neue, zeitgenössische Sichtweisen auf die (deutsche) Gesellschaft benannt. Da aus dieser Kategorie Rückschlüsse auf diskursives Lernen gezogen werden können, werden im Folgenden einige Freitext-Einträge im vollen Wortlaut zitiert:

- „verschiedene Perspektiven wahrzunehmen“,
- „neue Sichtweise auf die Gesellschaft“,
- „Ich habe viel über Analyse gelernt, wie man die Arbeit aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und was alles den Autor beeinflusst und vieles mehr“,
- „Die Vielfalt an Themen, die in der Gegenwartsliteratur vorkommen“,
- „Ich habe neue literarische Namen gehört! Im Studium machen wir immer die, die im Kanon sind. Dies wäre eine Erfrischung!“,
- „Bücher lesen ist ‘must have’ beim Lernen einer fremden Sprache“,

---

<sup>7</sup> Bei diesen Fragen wurde eine 6-stufige Likert-Skala verwendet (1 – trifft voll zu, 6 – trifft überhaupt nicht zu). Für die Prozentangaben wurden die Aussagen “trifft voll zu”, “trifft zu”, “trifft eher zu” zusammengezogen.

<sup>8</sup> Aufgrund der zahlreichen Überschneidungen bei den Antworten wird die Auswertung auf die genannten vier Fragen zusammen vorgenommen.

- „Der Unterschied der deutschen Kultur und der serbischen Kultur“.

Auch wenn wir mangels einer dafür geeigneten Skala nicht direkt nach einem dynamischen und prozesshaften Verständnis von Kultur fragen konnten, deuten diese Antworten, mit Ausnahme der letzten, die eher auf einem festen, in sich abgeschlossenen Verständnis von Kultur zu basieren scheint, darauf hin, dass diskursive bzw. kulturreflexive Lernprozesse durch die Lesungen und den begleitenden Unterricht dazu unterstützt wurden.

Für 14 Befragte spielten die Autor:innen eine besondere Rolle, wobei deren Nahbarkeit, Humor und Offenheit erwähnt werden. Vier führten die gute, entspannte Atmosphäre der Lesungen an und vier weitere, wie fundiert Meinungen geäußert und diskutiert wurden. Bezüglich des sprachlichen und fachlichen Lernens wird die Kategorie „neue Wörter/Wortschatz“ sieben Mal genannt, zwei Mal „Grammatik“ und zwei Mal die „allgemeine Verbesserung der Deutschkenntnisse“, weitere zwei Studierende gaben einen Zuwachs ihrer Fertigkeiten im Bereich Literatur-Analyse an.

## **5. Diskussion, Chancen und Herausforderungen, Schluss**

Literatur gilt einigen als schwer, langweilig, altmodisch und elitär. Das mag an der Auswahl der Texte, also am universitären Kanon liegen, der sich hauptsächlich auf die (meist männlichen) Klassiker der deutschsprachigen Literatur bezieht und sich eher selten mit den Interessen heutiger Studierender deckt. Aber auch die Methoden im Unterricht selbst dürften eine Rolle spielen. Wir versuchen deshalb den Umgang mit literarischen Texten nicht als etwas Passives zu verstehen, das vor Ehrfurcht erstarrt den versteckten Intentionen großer Genies auf der Spur ist, sondern als aktiven, konstruktiven und bedeutungsbildenden Prozess.

Die ausgewählten Texte sind thematisch breit gestreut und entstammen der jüngsten Gegenwartsliteratur: Sie sind sowohl Texte aus der Gegenwart, wie auch über die Gegenwart (vgl. Braun 2010: 15). In der Lesung treffen die Studierenden auf lebende und lachende – und zur Überraschung der Studierenden – manchmal auch auf relativ junge Autor:innen. Eine performative Veranstaltung wie eine Lesung mit einem authentischen literarischen Gespräch bietet einen zusätzlichen affektiven Zugang zum Thema Literatur, der den Studierenden nicht zuletzt die Möglichkeit bietet, während der Lesung selbst in einen literarischen Diskurs einzutreten und zu partizipieren, indem sie z. B.

Fragen stellen, mit Apps wie *Mentimeter* interaktiv teilnehmen oder sich mit Kommentaren auseinandersetzen.

Die Resonanz auf die Lesungen war positiv, das war schon während der Online-Veranstaltungen und im Unterricht zu spüren und wird durch die Ergebnisse der Umfrage bestätigt. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die Teilnehmenden nun mehr für die Literatur der Jetztzeit interessieren und auch die behandelten aktuellen gesellschaftlichen Themen weiter verfolgen möchten. Die Ergebnisse zum sprachlichen Zuwachs in Bezug auf das Lese- und Hörverstehen sind ebenfalls eindrücklich. Sicherlich sind Selbsteinschätzungen nicht zu vergleichen mit der Messung des Sprachstands durch standardisierte und nicht standardisierte Prüfungsformate und dennoch geben sie einen klaren Hinweis darauf, dass ein Lernprozess in diesen Bereichen von den Studierenden vermutet wird, was erfreulich ist.<sup>9</sup> Die Auswertung der Umfrage gibt einen Hinweis darauf, dass die Einbettung von Online-Lesungen in den DaF-Unterricht sowohl das diskursive wie das sprachliche Lernen fördert.

Nach der Erprobung der Didaktisierungen in verschiedenen Gruppen und der anschließenden Lesung konnte einmal mehr deutlich festgestellt werden, dass „Sprachlernen [...] immer auch als Erweiterung der je eigenen Wissensbestände, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verstanden [wird][...]. Literarische Texte bilden den Ausgangspunkt, liefern die Impulse“ (Schweiger 2016: 275). Mit dieser Zusammenstellung der angewandten Methoden aus dem Online-Unterricht kann online, offline, synchron oder asynchron gearbeitet werden, Literatur den Studierenden nahegebracht werden und zu einem reflexiven und produktiven Umgang mit ihr angeregt werden.

Lesefrühling und Leseherbst wurden im akademischen Jahr 2021/22 fortgesetzt, die Zahl der beteiligten Lektor:innen und somit auch der Studierenden wächst. Befragt nach ihren Wünschen für das Lesungsformat gaben 15 Studierende an, nach der Pandemie Online-Lesungen zu bevorzugen, neun präferieren Lesungen in Präsenz und weitere neun Studierende beides. Die Lesungen werden zukünftig teilweise online und teilweise hybrid stattfinden. Auch wenn die Lesungen im Unterricht vor- und nachbereitet werden, bleiben sie dennoch ein freiwilliges, außercurriculares Angebot, was der Atmosphäre während der Lesungen sicherlich zuträglich ist. Und so kommentierte eine stu-

---

<sup>9</sup> Es ist sicherlich auch zu berücksichtigen, dass sich die Stichprobe selbst selektiert und nur die tendenziell motivierten Studierenden an der freiwilligen Umfrage teilgenommen haben werden.

dentische Teilnehmerin der Umfrage: „Dass es mich freut an solchen Eventen teilzunehmen! Ich verspüre da wahres Glück!“

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2006) »Kulturelle Deutungsmuster« als Lerngegenstand. Zur Kulturwissenschaftlichen Transformation der »Landeskunde«. *Fremdsprache Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016) *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Altmayer, Claus (2017) Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im Unterricht? In: Peter Haase; Michaela Höller (Hrsg.) *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96)*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.
- Behrendt, Ulrike (2013) Zusatzmaterial zum Artikel »Noch'n Gedicht. Kreatives Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht am Beispiel von Gedichten«. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Online: [https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD\\_Heft49\\_Zusatzmaterial\\_Behrendt.pdf](https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD_Heft49_Zusatzmaterial_Behrendt.pdf) [zuletzt abgerufen am 14.3.2022].
- Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana; Schart, Michael (2021) DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48/5, 443-463.
- Braun, Michael (2010) *Die deutsche Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Bredella, Lothar (2017) Die welterzeugende und welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Lothar Bredella; Wolfgang Hallet (Hrsg.) *Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 65-85.
- Bulatović, Milena (2016) *Literatur zwischen Kulturen. Migrationsliteratur im DaF/DaZ Unterricht. Versuch einer Didaktisierung am Beispiel des Romans Superheldinnen von Barbi Marković*. Unveröffentlichte Seminararbeit, Universität Wien.
- Europarat (2020) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. Anhang 2: Raster zur Selbstbeurteilung. Online: [Europass LP](#) [zuletzt abgerufen am 15.3.2022].
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014) »Dann machen Sie doch mal etwas anderes« – Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Nils Bernstein; Charlotte Lerchner (Hrsg.) *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 19-33.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.) (2017) *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2021) Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler (Springer), 394-411.
- Dobstadt, Michael; Kovar, Barbara; Riedner, Renate (2022) Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD (Hrsg.) *Dhoch3*

*Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. Online: Kurs: Modul 10: Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache (V 1.0) (daad.de) [zuletzt abgerufen am 1.6.2022].

- Ehlers, Swantje (2010) Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Berlin und New York: De Gruyter, 2. Halbband, 1530-1544.
- Ende, Michael; Felter, Iris (2020) *Momo. Deutsch - leichter lesen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2011) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft: Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München, iudicium Verlag.
- Gamper, Jana; Hövelbrinks, Britta; Schlauch, Julia (Hrsg.) (2021) *Lockdown, Home-schooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr.
- Geisenhanslüke, Achim (2004) *Einführung in die Literaturtheorie. Von der Hermeneutik zur Medienwissenschaft*. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt: WBG.
- Hebenstreit, Berenice (2017) *SUPERHELDINNEN (Trailer)*. [Video]. Vimeo. Online: <https://vimeo.com/205219505> [zuletzt abgerufen am 14.3.2022].
- Hille, Almut; Schiedermaier, Sabine (2021) *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Ide, Robin; Rahn, Stefan; Röder, Sophia; Rüger, Antje; Zacharias, Teres (2021) Deutsch für das Studium digital vermitteln – Didaktische Konzeption und studentische Perspektiven. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48/5 464-495.
- Hoek, André (2020) *Unter freiem Himmel – Obdachlos in Berlin*. [Audio-Podcast]. Schönlein Media. Online: <https://unterfreiemhimmel.podigee.io/> [zuletzt abgerufen am 14.3.2022].
- Holm, Andrej (2021) *Objekt der Rendite. Zur Wohnungsfrage und was Engels noch nicht wissen konnte*. Berlin: Dietz.
- Karbi, Gamze (2021) »Könnt ihr mich gut hören?« DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 26/2, 345-360.
- Kovar, Barbara (2021) Spracherkundungen mit Wörtern, die von weit herschauen: Literatur im DaF-Unterricht – Praxisteil. In: DAAD (Hrsg.) *Dhoch3 Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. Online: [https://moodle.daad.de/pluginfile.php/275726/mod\\_resource/content/4/Dhoch3\\_Literatur\\_Praxisteil.pdf](https://moodle.daad.de/pluginfile.php/275726/mod_resource/content/4/Dhoch3_Literatur_Praxisteil.pdf) [zuletzt abgerufen am 1.6.2022].
- Kramersch, Claire (2006) From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90/2, 249-252.
- Kramersch, Claire (2011) Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Marković, Barbi (2016) *Super heroines*. [Video]. Youtube. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=O6hAEDaUavM> [zuletzt abgerufen am 14.3.2022].
- Marković, Barbi (2019) *Superheldinnen. Mit Übersetzungen von Mascha Dabić*. München: btb Verlag.

- Mecheril, Paul et al. (2010) *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meister, Hildegard; Shalaby, Dalia (2014) *Qualifiziert unterrichten: E-Learning. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Ostermair, Markus (2020) *Der Sandler*. 2. Auflage. Hamburg: Osburg.
- Pilotto, Lisa Maria (2021) *Blended Learning. Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Poladjan, Katerina; Fritsch, Henning (2016) *Hinter Sibirien. Eine Reise nach Russisch-Fernost*. Berlin: Rowohlt.
- Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2016) "Winks upon winks upon winks" - Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42, 39-61.
- Roche, Jörg (2008): *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021) Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48/5, 545-568.
- Rühle, Alex (2020) Der Sandler. Ein Wunder namens Wohnung. *Süddeutsche Zeitung*, 16.12. Online: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/ostermair-sandler-obdachlos-muenchen-1.5145051> [zuletzt abgerufen am 14.03.2022].
- Schweiger, Hannes (2016) Über Grenzen. Migrationspädagogische Perspektiven für kulturreflexives Lernen. In: Regina Freudenfeld; Ursula Gross-Dinter; Tobias Schickhaus (Hrsg.) *In Sprachwelten über-setzen (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 95)*. Göttingen: Universitätsverlag, 261-280.
- Stahl, Enno (2013) *Diskurs-Pogo. Über Literatur und Gesellschaft*. Berlin: Verbrecher.
- Verheyen, Nina (2018) *Die Erfindung der Leistung*. Bonn: bpb.
- Wicke, Rainer E. (2014a) *Zwischendurch mal... kurze Geschichten*. München: Hueber.
- Wicke, Rainer E. (2014b) *Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten*. München: Hueber. Online: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Werkzeuge-zur-Arbeit-mit-literarischen-Texten.pdf> [zuletzt abgerufen am 14.3.2022].
- Würffel, Nicola (2021) Lehr und Lernmedien. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler (Springer), 282-300.

## Kurzbiographien der Beitragenden

Simone Heine studierte Germanistik und Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin und promovierte im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel. Seit 2022 ist sie beim DAAD als Referentin für die Förderung der Germanistik zuständig. Davor leitete sie das DAAD-Informationszentrum in Belgrad und war als DAAD-Lektorin an der Universität Belgrad tätig. Außerdem lehrte sie an der TU Berlin, der BTU Cottbus und war für den DAAD an der Universität Montenegro, der National University of Laos und der Hanoi University. E-Mail-Adresse: sheine@gmx.net

Elli Mack ist als DAAD-Lektorin an der Universität Montenegro tätig. Sie studierte Linguistik, Soziologie, Pädagogik und DaF in Halle und Jena. Sie war als Bildungsreferentin, Dozentin und Lektorin für die Bereiche Methodik/Didaktik DaF/DaZ, Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen u. a. in Kasachstan, Russland, in der Lehrkräftefortbildung in Sachsen-Anhalt, bei Bildungsträgern in Mitteldeutschland und an Sprachschulen in Halle tätig. E-Mail-Adresse: daad.montenegro@mail.de

Thomas Mair ist DAAD-Lektor in Skopje, Nordmazedonien. Er hat Geschichte, Germanistik und DaF in Regensburg und Novi Sad studiert. Nach seinem Studium hat er als DAAD-Sprachassistent und als Lektor an der Universität Regensburg gearbeitet sowie das Medien- und Testzentrum des Zentrums für Sprache und Kommunikation der Universität Regensburg geleitet. E-Mail-Adresse: thomasxmair@gmail.com

### **Schlagwörter**

Literaturdidaktik, Diskursivität, Lesungen, online Lehren & Lernen, digitale Medien, synchrones/asynchrones Lernen, Fragebogen