

Masterarbeit im Fach  
Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung

Thema der Arbeit laut Zulassungsbescheid:

**Einsamkeiten.  
Entwurf eines multimedialen Textnetzes  
als Zugang zu Einsamkeitsdiskursen  
für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht**

eingereicht von: Mascha Vanessa Tobe

Abgabetermin laut  
Zulassungsbescheid: 02. Dezember 2021

Prüferin (Betreuerin): Frau Prof. Almut Hille  
Prüfer: Herr Dr. Sebastian Möring

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Kultur als Text. Kulturtheoretisch-terminologisches Fundament</b>	<b>6</b>
2.1	Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff	6
2.2	Der Diskursbegriff	11
2.3	Text und Medium	15
<b>3</b>	<b>Kultur als Hypertext. Fremdsprachwissenschaftliche und -didaktische Überlegungen</b>	<b>18</b>
3.1	Die Transformation der Landeskunde	18
3.2	Kulturelles Lernen mittels kultureller Deutungsmuster	20
3.3	Folgen für den ‚Landeskunde‘-Unterricht	24
<b>4</b>	<b>Cybertext als Kultur. Kulturelles Lernen mittels digitaler Spiele</b>	<b>27</b>
4.1	Digitale Spiele. Eine Annäherung	27
4.2	Die Rhetorik der Simulation	31
4.3	Überlegungen zur Relevanz digitaler Spiele	34
4.4	Digitale Spiele und kulturelles Lernen: Bestandsaufnahme	37
<b>5</b>	<b>Einsamkeiten</b>	<b>41</b>
5.1	Einsamkeiten. Eine Annäherung	41
5.2	Begründung der Themenwahl	45
<b>6</b>	<b>Das Textnetz als Zugang zu Einsamkeitsdiskursen</b>	<b>49</b>
6.1	Die Einzeltexte	49
6.1.1	Fotografie ‚UNERHÖRT!‘	
6.1.2	Theatertext ‚For the Disconnected Child‘	51
6.1.3	Prolog und Kapitel 1 des digitalen Spiels ‚Sea of Solitude‘	52
6.1.4	Video ‚Kuschelpartys gegen Einsamkeit‘	55
6.1.5	Auszug aus ‚Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls‘	56
6.1.6	Digitales Spiel ‚The Longing‘	56

6.2	Überlegungen zur Arbeit mit dem Textnetz	58
6.2.1	Zugang zum Textnetz	59
6.2.2	Mögliche thematische Schwerpunkte	60
6.2.3	Digitale Spiele und kreative Verfahren	61
6.2.4	Projektskizze ‚Virtuelle Ausstellung: Licht ins Dunkel bringen‘	62
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung, Desiderata und Ausblick</b>	<b>66</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>69</b>
<b>9</b>	<b>Ludografisches Verzeichnis</b>	<b>78</b>
<b>10</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>79</b>
<b>i</b>	<b>Materialanhang</b>	
<b>ii</b>	<b>Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit</b>	

# 1 Einleitung

*„This above all: games are not valuable because they can teach someone a skill or make the world a better place.*

*Like other forms of cultural expression, games and play are important because they are beautiful. Appreciating the aesthetics of games – how dynamic interactive systems create beauty and meaning – is one of the delightful and daunting challenges we face in this dawning Ludic Century.“*

(Zimmerman 2003: 4)

In seinem ‚Manifesto for a Ludic Century‘ proklamiert der Spieledesigner Eric Zimmerman, dass Spiele insofern eine kulturelle Schlüsselrolle im Kontext der Digitalisierung einnehmen, als dass sie unseren Umgang mit digitalen Technologien und den Zugriff auf Informationen prägen. Ausgehend von diesem fundamentalen Wandel bezeichnet er das 21. Jahrhundert als „Ludic Century“ (Zimmerman 2003: 4), als ludisches oder spielerisches Jahrhundert. Im Gegensatz zum 20. Jahrhundert, das Zimmerman zufolge durch das Bewegtbild dominiert wurde, zeichnet sich das ludische Jahrhundert durch (digitale) Spiele und spielerische Zugänge aus (vgl. ebd. 1f.). Diese Prognose bestätigen nicht zuletzt ludische Mechanismen digitaler Spiele, die zunehmend auf didaktische Überlegungen übertragen werden, so etwa besonders prominent durch James Paul Gee, der in seinem vielbeachteten Werk ‚What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy‘ (2008) insgesamt 36 Prinzipien aus digitalen Spielen ableitet, die auch in nicht-digitalen Lernkontexten bedeutsam für einen erfolgreichen Lernprozess sind (vgl. Gee 2008). Darüber hinaus greifen Bezugsdisziplinen des Fachs Deutsch als Fremdsprache wie die Geschichtswissenschaft zunehmend auf digitale Spiele als (erinnerungs-) kulturelle Wissenssysteme zu (vgl. Nolden 2019 und Giere 2019).

Ein so grundlegender Wandel der Umgangsweisen mit Wissensstrukturen und Informationen kann auch für einen Fremdsprachenunterricht nicht folgenlos bleiben, der Lernende zum Verstehen und der aktiven

Partizipation an zielsprachlichen Kommunikationsprozessen und Diskursen befähigen will. Zimmermans Postulat soll daher die Überlegungen der vorliegenden Arbeit tragen, deren Ziel es ist, digitale Spiele als Texte in einem weiten Textverständnis und damit als kulturelle Ausdrucksformen zu begreifen, die ihre Relevanz für den fremdsprachlichen Unterricht nicht als Werkzeuge oder Motivationsfaktoren erhalten, sondern ihren Stellenwert vielmehr daraus beziehen, dass sie als ästhetische, künstlerische Ausdrucksform kulturelle Wissensbestände produzieren, reproduzieren und transportieren. Basierend auf einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff soll daher beleuchtet werden, inwiefern digitale Spiele als Texte eine Bereicherung für das kulturelle Lernen sein können und wie sie sich in multimediale Arrangements einflechten lassen.

Die Arbeit beginnt mit einem theoretischen Kapitel, das der Darlegung des theoretisch-terminologischen Fundaments dient. Daran anschließend soll das kulturelle Lernen nach Claus Altmayer besprochen werden, der seit nunmehr knapp 20 Jahren eine „kulturwissenschaftliche Transformation der Landeskunde“ (Altmayer 2007: 7) fordert. Lernziel dieser neuen Landeskunde sind nicht länger Zahlen, Daten und Fakten. Im Vordergrund steht vielmehr das kulturelle Lernen und damit die Diskursfähigkeit der Lernenden. Gegenstand dieses Lernprozesses sind sogenannte ‚kulturelle Deutungsmuster‘, die „in alltäglicher und medialer Kommunikation eine wichtige Rolle“ (ebd. 14) spielen und zu denen Lernende sich zu verhalten lernen sollen. Genau diese alltägliche mediale Kommunikation, die Altmayer als Verhandlungsraum kultureller Deutungen ausmacht ist es, die gemäß Zimmermans Manifest einem Wandel zum Ludischen unterliegt. Kapitel 4 widmet sich daher digitalen Spielen und beleuchtet sie als Texte für das kulturelle Lernen. Der Einsatz digitaler Spiele innerhalb eines Textnetzes soll dann am Thema Einsamkeit exemplifiziert werden. Die Arbeit versteht sich dabei ihrer Limitierung geschuldet als Möglichkeit eines Auslotens der Potenziale digitaler Spiele für das kulturelle Lernen im fremdsprachlichen Unterricht und möchte als Impuls eine fachwissenschaftliche Debatte anregen und einen Entwurf dazu anbieten, wie digitale Spiele anhand einer aktuellen Thematik im Unterricht Raum finden könnten. Dazu wird einerseits ein Textnetz für das kulturelle Lernen entworfen,

das unterschiedliche Medienangebote und damit auch unterschiedliche sozio-kulturelle Zusammenhänge berücksichtigt. Andererseits werden kreative Verfahren im Zusammenhang mit digitalen Spielen berücksichtigt und ein Projekt zur produktiven Arbeit mit dem Textnetz skizziert, dessen Ziel das Erstellen einer virtuellen Ausstellung zum Thema Einsamkeit ist. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung sowie der Formulierung einiger Fragestellungen und Forschungsdesiderata, die sich aus den angestellten Überlegungen ergeben.

## 2 Kultur als Text. Kulturtheoretisch-terminologisches Fundament

*„Kultur liefert uns das, was wir brauchen, um die Wirklichkeit um uns herum, Gegenstände, bestimmte Situationen und Handlungen, auch unser eigenes Tun und Erleben als irgendwie sinnvoll wahrzunehmen.“*

(Altmayer 2016: 8)

*„Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“*

(Geertz 2019 [1973]: 9)

Motiviert durch die heterogene Verwendung zentraler Begriffe erscheint es im Zuge der Auseinandersetzung mit Themen des kulturellen Lernens und der Arbeit mit Texten unerlässlich, sich zunächst auf eine gemeinsame Basis zu verständigen. In diesem theoretisch-terminologischen Kapitel soll daher zunächst einmal dargelegt werden, was nachfolgend verstanden werden soll, wenn von Kultur, Diskursen, Texten und Medien die Rede ist und von welchen alternativen Konzepten und Verwendungsweisen sich die vorliegenden Begriffsdefinitionen abheben.

### 2.1 Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff

Im Rahmen seiner Typologie des Kulturbegriffs (vgl. Reckwitz 2000: 64-90) unterscheidet der Soziologe Andreas Reckwitz den normativen, den totalitätsorientierten, den differenzierungstheoretischen sowie den bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, die an dieser Stelle überblicksartig dargestellt und bezüglich ihrer Tauglichkeit für das oben präsentierte Vorhaben diskutiert werden sollen.

Der normative Kulturbegriff etabliert sich im Zuge der Aufklärung im 18. Jahrhundert und wird zur Grundlage einer begrifflichen Tradition, die bis ins

20. Jahrhundert nachwirkt (vgl. ebd. 65). Charakteristisch für das normative Kulturverständnis ist, dass es den Begriff Kultur zur Bezugnahme auf „eine in irgendeiner Weise ausgezeichnete, erstrebenswerte Lebensweise“ (ebd. 65f.) eines Kollektivs nutzt. Kultur als der „normativ ausgezeichnete Zustand einer sozialen Gemeinschaft“ (ebd. 66) wird als etwas Gestaltbares und zu Gestaltendes verstanden. Kultur bildet dabei zunächst einen Gegensatz zu den „akulturellen Verhältnissen des – fiktiv gedachten – Naturzustandes“ (ebd. 67), der sich durch einen „Krieg eines Jeden gegen Jeden“ (Hobbes 1996 (1651): 104) auszeichnet. Immanuel Kant schließlich etabliert die Distinktion zwischen Kultur und Zivilisation und verknüpft Kultur und Sittlichkeit miteinander (Reckwitz 2000: 68), während die „Anständigkeit [...] bloß die Civilisirung [sic]“ (Kant 1784: 403) ausmacht. Wie Reckwitz festhält, ist dieser Kulturbegriff damit besonders zur „Affirmation wie zur Selbst- und Fremdkritik“ (ebd. 66) geeignet. Solch normative Kulturbegriffe sind, so Aleida Assmann (2016: 14), letztlich immer als „Kampfbegriffe“ zu verstehen. So verweist Altmayer (2010: 1404) auf den normativen Kulturbegriff als Legitimationsgrundlage eines europäischen Herrschaftsanspruchs und damit der „Kolonisierung, Ausbeutung und Versklavung [der] außereuropäischen Welt.“ Damit erweist sich der normative Kulturbegriff als untragbar für die vorliegende Arbeit. Die sich im 20. Jahrhundert intensivierende Kritik am normativen Kulturbegriff gibt schließlich Raum für die Verbreitung des totalitätsorientierten sowie des differenzierungstheoretischen Kulturbegriffs (vgl. Reckwitz 2000: 70ff.).

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff zeichnet sich maßgeblich durch die mit ihm einhergehende Historisierung aus. Kultur ist nicht länger die erstrebenswerte Lebensform schlechthin, sondern beschreibt „die spezifische Lebensform eines Kollektivs in einer historischen Epoche.“ (ebd. 72) Diese Umdeutung des Kulturbegriffs geht wesentlich auf Johann Gottfried Herder zurück, der „Kulturen als sich geschichtlich ausbildende Lebensweisen einzelner Völker und Nationen“ (ebd. 73) versteht. Herders sogenanntes ‚Kugelmodell‘ imaginiert Kulturen als kugelförmige Sphären, die sich durch ihre innere Homogenität und eine klare Abgrenzung nach außen auszeichnen (vgl. Welsch 2017: 10) Das holistische Kulturverständnis des totalitätsorientierten Kulturbegriffs dient als theoretisches Fundament der sich zum Ende des 19.



Jahrhunderts als Disziplin herausbildenden Ethnologie beziehungsweise Kulturanthropologie (vgl. ebd. 73), deren Untersuchungsgegenstand damit sowohl Gewohnheiten im Sinne regelmäßiger Lebensweisen, als auch ihnen zugrundeliegende Werte und Normen sowie sämtliche „künstlichen“ Produkte und Artefakte“ (ebd. 74) werden. In der Verwendung des Plurals ‚Kulturen‘ wird bereits deutlich, dass der totalitätsorientierte Kulturbegriff insbesondere dazu auffordert, „Differenzen zwischen unterschiedlichen Kulturen in den Vordergrund zu stellen“ (ebd. 76). Bedeutend trägt die US-amerikanische Kulturanthropologie des beginnenden 20. Jahrhunderts zur „Durchsetzung eines pluralischen und relativistischen Konzepts von Kultur“ (Altmayer 2010: 1406) bei, indem sie den totalitätsorientierten Kulturbegriff dezidiert anti-rassistisch nutzt, um „Verhaltensunterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen“ (ebd. 1406) aus sozialen Faktoren herzuleiten. Damit ebnet sie den Weg für interkulturelle Forschungsansätze, deren Gedanken sich bis heute in interkulturellen Konzepten des Fachs Deutsch als Fremdsprache ablesen lassen (vgl. ebd. 1407). Wie Altmayer konstatiert, steht diese Auffassung von Kultur unter sich intensivierender Kritik, da sie „die Widersprüche und Heterogenitäten moderner Gesellschaften“ (ebd. 1407) negiert und damit letztlich an der Aufrechterhaltung von Pauschalisierungen und Stereotypen beteiligt ist (vgl. ebd. 1407). Insgesamt zeigt sich der totalitätsorientierte Kulturbegriff damit wenig wegweisend für die vorliegende Arbeit, die sich der Anerkennung einer globalisierten Welt verpflichtet sieht, in der hermetisch voneinander abgegrenzte ‚Kulturen‘ ebenso wenig vorausgesetzt werden können wie ihre innere Homogenität.

Der differenzierungstheoretische Kulturbegriff, der ebenso aus dem normativen Begriff hervorgeht, engt seinen Fokus im Gegensatz zum holistischen Verständnis des totalitätsorientierten Begriffs deutlich ein und versteht unter Kultur zunächst „jene intellektuellen und künstlerischen Aktivitäten [...], die einer normativen Ausdeutung noch würdig erscheinen“ (Reckwitz 2000: 79), bis er sich im 20. Jahrhundert gänzlich von normativen Zuschreibungen löst und Kultur „mit jenem gesellschaftlichen Handlungsfeld, in dem die Produktion, Verteilung und Verwaltung von ‚Weltdeutungen‘ intellektueller, künstlerischer, religiöser oder massenmedialer

Art stattfindet“ (ebd. 79), identifiziert. Kultur wird damit zu einem Subsystem. Der differenzierungstheoretisch ausgerichtete sektorale Kulturbegriff der Kultursoziologie fundiert seine Überlegungen auf der Erkenntnis, dass die moderne, arbeitsteilige Gesellschaft eines erneuerten Kulturbegriffs bedarf (vgl. ebd. 80). Friedrich Tenbruck legt dazu einen „stratifikatorisch-differenzierungstheoretischen Kulturbegriff“ (ebd. 80) vor, der eine „Asymmetrie zwischen modernen Kulturproduzenten und Kulturkonsumenten“ (ebd. 80) erkennt und daraus abgeleitet „Kultur als eine ‚repräsentative Kultur‘“ (ebd. 80) begreift. Die massenmediale Verbreitung stellt letztlich diejenigen Weltdeutungen zur Verfügung, die eine „Kulturintelligenz“ (ebd.) hervorgebracht hat. Talcott Parsons schließlich konzipiert Kultur als ein „funktional differenziertes Teilsystem innerhalb des sozialen Systems der Gesamtgesellschaft“, das neben anderen Teilsystemen wie Politik und Wirtschaft steht. Kultur wird institutionalisiert produziert und reproduziert. Diesen Institutionen rechnet Parsons „die religiösen und Bildungsinstitutionen zu, daneben auch Kunst und Wissenschaft.“ (ebd. 81) Von einer institutionalisierten Produktion von Weltdeutungsangeboten durch eine ‚Kulturintelligenz‘ kann im Zeitalter der globalen Vernetzung, die mit dem Aufkommen der sozialen Medien und ihren Nutzer\*innen als Prosument\*innen eine gesamtgesellschaftliche Produktion von Weltdeutungen anregt, nicht länger ausgegangen werden. Altmayer identifiziert vor allem in der Vorstellung von der Landeskunde als einem Unterrichtsgegenstand „neben Politik, Geschichte und Wirtschaft“ (Altmayer 2010: 1405) sowie im Kulturbegriff der auswärtigen Kulturpolitik ein Überleben des differenzierungstheoretischen beziehungsweise sektoralen Kulturbegriffs (vgl. ebd. 1405).

Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff schließlich begreift Kultur als „jene[n] Komplex von Sinnsystemen oder [...] ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.“ (Reckwitz 2000: 84) Er bezieht sein Fundament aus vier unterschiedlichen Strömungen, der Phänomenologie und Hermeneutik, dem Strukturalismus und der Semiotik, dem Pragmatismus sowie Wittgensteins Philosophie (vgl. Reckwitz 2000: 87). So begreift etwa Martin

Heidegger in seiner Hermeneutik das Dasein des Menschen als immer schon verstehend: „Dasein ist Seiendes, das sich in seinem Sein verstehend zu diesem Sein verhält.“ (Heidegger 1967 (1926): 52f.) Einen anderen wichtigen Impuls liefert der französische Strukturalismus, insbesondere ist hier Ferdinand de Saussure zu nennen, denn in seinem „*Cours de linguistique générale*“ steht die wirkungsmächtige Leitdifferenz von *langue* und *parole* sowie eine Konzeption zunächst von Sprache, aber letztlich aller Zeichensysteme als handlungsanleitende Struktur symbolischer Differenzen“ (Reckwitz 2000: 88) im Zentrum, während der Pragmatismus Handlungen im Kontext eines Rückgriffs auf „übersituativ geltende Symbol- und Zeichensysteme“ (ebd. 89) versteht, die die handelnde Person zur Deutung einer Situation heranziehen muss. Darüber hinaus betrachtet Reckwitz Ludwig Wittgensteins Wissensbegriff als bedeutsame Grundlage für die Herausbildung des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs. Wittgenstein ordnet Wissen „strikt praxisorientiert“ (ebd. 89) ein und betrachtet es als „in die Handlungsweisen einer ‚Lebensform‘ eingebett[es]“ (ebd.) Regelwerk. Der im bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff verankerte Gedanke, dass diese geteilten Wissensordnungen „Handeln anleiten und sich im Handeln manifestieren“ (ebd. 85) schafft Raum für die Entwicklung von Kulturtheorien wie der „sogenannte[n] symbolistische[n] Anthropologie“ (ebd. 446) des Ethnologen Clifford Geertz, dessen Kulturtheorie trotz ihrer Skizzenhaftigkeit deutlich über die Grenzen der eigenen Disziplin hinweg aufgenommen wurde (vgl. ebd. 447). Geertz greift auf die verstehende Soziologie Max Webers sowie den Strukturalismus und die Semiotik zurück (vgl. Reckwitz 2000: 449) und definiert Kultur als das „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe“ (Geertz 2019: 9), in das der Mensch „verstrickt“ (ebd.) ist. Dieses Bedeutungsgewebe ist handlungsleitend und manifestiert sich „in Form von ‚Symbolen‘ verschiedenster Art“ (Reckwitz 2000: 450), deren Untersuchung „eine interpretierende [ist], die nach Bedeutungen sucht.“ (Geertz 2019: 9) Kultur wird hier betrachtet als „eine Konstellation von Texten, die – über das geschriebene oder gesprochene Wort hinaus – auch in Ritualen, Theater, Gebärden, Festen usw. verkörpert sind“ (Bachmann-Medick 2004: 10). Kultur besteht nach Geertz „aus einem Ensemble von Texten, die ihrerseits wieder Ensembles sind“ (Geertz

2019: 259). Er entwirft damit einen semiotischen Kulturbegriff, nach dem sich „Kulturen wie komplexe Texte behandeln, also lesen, beschreiben und interpretieren lassen“ (Hallet 2002: 33) – eine Idee, die sich in der „Metapher von Kultur als Text, die schon fast zur Formel verfestigt ist“ (Bachmann-Medick 2003: 90), konzentriert. Die Kulturproduktion wird damit nicht mehr rein institutionalisiert gedacht, vielmehr sind alle Zeichenbenutzer\*innen immer auch Kulturträger\*innen (vgl. Posner 2003: 50). Die soziale Wirklichkeit erscheint damit nicht als objektiv Gegebene, „sondern [wird] in Akten diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Aktueren selbst erst konstituiert“ (Altmayer 2010: 1408). Wie Wolfgang Hallet (2002: 33) festhält, öffnet dieses Kulturverständnis den fremdsprachendidaktischen Blick dafür, dass „sich jeder fremdsprachige und zielkulturelle Text (im weiten, semiotischen Sinne) als ein Faden im Bedeutungsgewebe darstellt“. Grundsätzlich lässt sich demnach festhalten, dass sich der bedeutungs- und wissensorientierte im Gegensatz zu den anderen hier präsentierten Kulturbegriffen als überaus dienlich erweist, um auf seiner Grundlage über Möglichkeiten eines kulturellen Lernprozesses im Rahmen des DaF-Unterrichts nachzudenken, da mit ihm Texte als konkrete kulturelle Manifestationspunkte bestimmt werden können.

Von hier aus sollen zunächst zwei gedankliche Fäden weiter verfolgt werden. Einerseits gilt es zunächst zu klären, was unter dem Begriff Diskurs zu verstehen ist und was genau gemeint ist, wenn von ‚geteilten Wissensordnungen‘ die Rede ist. Andererseits ist der oben angesprochene Textbegriff näher zu erläutern und gemeinsam mit einem im Kontext der Arbeit handhabbaren Medienbegriff zu definieren.

## **2.2 Der Diskursbegriff**

Auf den Begriff ‚Diskurs‘ wird vonseiten unterschiedlicher Disziplinen zugegriffen, deren Verständnis des Begriffs mitunter stark differiert. Im Rahmen dieser Arbeit soll sich dem Begriff weder vom linguistischen noch vom erzähltheoretischen Standpunkt angenähert werden, vielmehr interessiert ein diskurstheoretischer beziehungsweise diskursgeschichtlicher Zugriff, wie er in

Rückgriff auf Michel Foucaults Frühwerk neben der Literaturwissenschaft auch im Fach Deutsch als Fremdsprache etabliert ist (vgl. Winko 1996: 464ff. und Altmayer 2016: 7). Wie Simone Winko festhält, verwendet Foucault den Diskursbegriff in seinen unterschiedlichen Arbeiten „programmatisch uneinheitlich“ (Winko 1996: 467). Generell lassen sich jedoch ein enger und ein weiter Diskursbegriff unterscheiden. Der weite Diskursbegriff zeichnet das Bild einer „reichen, gefährlichen, weil ‚wuchernden‘ oder ‚strömenden‘ sprachlichen Größe“ (ebd. 467). Er ist gar „ordnungslos und unberechenbar“ (ebd. 467), sodass er „mithilfe zahlreicher Verbote und Regeln gebändigt“ (ebd. 467) werden muss. Da eine solche schwer fassbare, diffuse Größe keine produktive Arbeitsgrundlage bilden kann, sollen sich die folgenden Ausführungen am engen Diskursbegriff orientieren, der als wissenssoziologisches Konzept greifbarer und im vorliegenden Kontext fruchtbarer erscheint. Dabei beziehen sich die folgenden Darstellungen maßgeblich auf „Die Archäologie des Wissens“ (Foucault 2020), in der Foucault die Grundlage seiner auch jenseits der Wissenssoziologie aufgenommenen Wissensarchäologie darlegt. In stark reduzierter Formelhaftigkeit wird der Diskurs nach Foucault häufig definiert als „eine Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“ (Altmayer 2016: 7) sowie als „Regeln [...], die bestimmen, was *wann*, *wie* und *von wem* zu bestimmten Themen geäußert werden kann“ (ebd. 7) oder als „System des Denkens und Argumentierens“ (Winko 1996: 464). Foucault selbst beschreibt den Diskurs als „ein immenses Gebiet, das man aber definieren kann: es wird durch die Gesamtheit aller effektiven Aussagen (*énonces*) [sic] (ob sie gesprochen oder geschrieben worden sind, spielt dabei keine Rolle)[...] konstituiert.“ (Foucault 2020 [1981]: 41) Das Auftreten solcher Aussagen basiert auf den Formationsregeln des Diskurses. „Die Formationsregeln sind Existenzbedingungen [aber auch Bedingungen der Koexistenz, der Aufrechterhaltung, der Modifizierung und des Verschwindens] in einer gegebenen diskursiven Verteilung.“ (Foucault 2020: 58) Zu einem Diskurs gehören demnach nur diejenigen Aussagen, die „im wesentlichen den gleichen Formationsregeln folgen“ (Reckwitz 2000: 274). Diese Regeln sind zu verstehen „als übersubjektive konstitutive Regeln, die bestimmen, was in einem Diskurs als möglicher Sinn von Aussagen erscheinen kann“ (Reckwitz 2000: 274). Der

Diskurs ist dabei keineswegs als historisch konstantes Konstrukt zu betrachten, denn die Formationsregeln erweisen sich nicht als überzeitliche Konstanten, sondern „sind historisch variabel“ (Winko 1996: 467, vgl. Foucault 2020: 49f.). Gleichzeitig muss die „Aufeinanderfolge von (diskursiven) Praktiken als potentiell diskontinuierlich angesehen werden“ (Reckwitz 2000: 271). Die Wissensanalyse beschäftigt sich daher nicht wie etwa eine sprachwissenschaftliche Analyse damit, aus einem exemplarischen Korpus ein grammatisches Regelwerk zur Produktion neuer Aussagen zu schaffen, sondern es geht um die Frage: „wie kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (Foucault 2020: 42) Es geht nicht um die Analyse sprachlicher Äußerungen, sondern vielmehr um die ihnen zugrundeliegenden Regeln und Mechanismen. In den Fokus gerät somit „das, was [Foucault] ‚diskursive Praktiken‘ nennt, Kommunikation in mündlicher oder schriftlicher Form, die als eine Kette von Aussagen (*énoncés*) und damit als eine sprachliche ‚Folge von Zeichen‘ erscheint.“ (Reckwitz 2000: 271) Wenn es Foucault darum geht, eine „Aussage in der Enge und Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen“ (Foucault 2020: 43), so erkennt Reckwitz darin eine perspektivische Inversion. Denn während der Strukturalismus nach Saussure auf die Kulturtheorie übertragen die *parole* als sekundär hinter der *langue* als symbolischer Ordnung zurückstehen lässt, sieht Foucault genau in der *parole*, im „Atom des Diskurses“ (Foucault 2020: 117), das Erkenntnisinteresse: „Die Verhaltensereignisse selbst bilden die Materialität der Kultur.“ (Reckwitz 2000: 272)

Foucaults Diskurstheorie erscheint damit nicht nur als Gegenentwurf zur bisherigen Geschichtswissenschaft, indem er sich von der Idee eines historischen Kontinuums aus Kausalitäten verabschiedet, denn „[d]ie kontinuierliche Geschichte ist das unerläßliche Korrelat für die Stifterfunktion des Subjekts: daß alles, was ihm entgangen ist, ihm wiedergegeben werden kann“ (Foucault 2020: 23), er verabschiedet sich gewissermaßen gleichsam vom Subjekt. Mag die „Rede von einem ‚Verschwinden des Menschen‘ am Ende der *Ordnung der Dinge*“ (Quadflieg 2006: 20) zunächst seltsam anmuten, wird das damit Gemeinte deutlicher, wenn man sich verdeutlicht, dass Foucault die „Wissenscodes und ihre ‚Formationsregeln‘ eindeutig nicht auf der Ebene

mentaler Strukturen“ (Reckwitz 2000: 276) ansiedelt. Stattdessen platziert er sie in einem radikalen Antimentalismus auf Ebene der diskursiven Praktiken selbst (vgl. Reckwitz 2000: 277f.). Damit, diagnostiziert Reckwitz (2000: 283), lässt sich Foucaults wissenssoziologisches Diskurskonzept als eine „Exemplifikation eines kulturtheoretischen Ansatzes behandeln, der ‚Kultur als Text‘ beschreibt“ und somit mit dem oben vereinbarten Kulturverständnis in Einklang gebracht werden kann.

Dieses Verständnis von Kultur als Text, das kann an dieser Stelle nicht unkommentiert bleiben, muss durchaus problematisiert werden. Sowohl die Ausführungen Geertz' als auch die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Arbeiten Foucaults neigen zum Antimentalismus. So beschreibt Geertz Kultur als öffentlich (vgl. Geertz 2019: 16) und vollzieht damit eine Abkehr von mentalistischen Modellen. „Sinnmuster werden von vornherein nicht als Eigenschaften einzelner Bewußtseine [sic!], sondern als ein Kollektivphänomen betrachtet, das sich in ‚öffentlich‘ wahrnehmbaren Symbolen in der gemeinsamen sozialen Handlungspraxis manifestiert“ (Reckwitz 2000: 447). Sowohl Geertz als auch Foucault wenden sich in ihrem Antimentalismus von einer „sozialphänomenologischen Programmatik einer Analyse des ‚Geistes‘“ (Reckwitz 2000: 583) ab und verlagern damit den Fokus von der Innensicht des individuellen Erlebens auf die Außensicht und erklären „die Sequenzen der öffentlich beobachtbaren [...] Symbole und Zeichen“ (ebd. 583) zum Untersuchungsgegenstand. Das Verdienst dieser textualistischen Ansätze besteht maßgeblich in ihrem Beitrag zu einem Verständnis, in dem „nicht nur ‚Texte‘ im engeren Sinne schriftlicher Diskurse, sondern auch Kunstwerke, Rituale, Körperzeichen, Architektur, die gesamte moderne visuelle Kultur vom Film bis zur Werbung“ (ebd. 586) in den Fokus kulturtheoretischer Überlegungen gelangt sind. Wie Reckwitz ausführt, bietet Geertz' Theorie durchaus eine Lesart an, in der die in der Handlungspraxis ausgedrückten Wissensbestände von der Ausdrucksfähigkeit ihrer Handlungsteilnehmer\*innen abhängen und damit auf einer „Annahme der Existenz [...] kulturellen Wissens auf Seiten der Teilnehmer“ (Reckwitz 2000: 460) basiert (vgl. dazu auch Altmayer 2000: 135f.).

Dahingegen wirft besonders der konsequente Antimentalismus Foucaults<sup>1</sup> Probleme auf. Wie Reckwitz beschreibt, verliert sich die Theorie in einer „Illusion des autonomen Diskurses“ (ebd. 284), die unberücksichtigt lässt, dass seine Verortung des Wissens „auf der Ebene einer übersubjektiven Sinnstruktur der diskursiven Praktiken selbst – das heißt auf der Ebene der Sinnstruktur von Texten“ (ebd. 285) schuldig bleibt zu erklären, wie dies ohne „mentale Eigenschaften und das ‚Sinnverstehen der Teilnehmer‘“ (ebd. 286) auskommen kann. Diesen Aspekt der Foucault’schen Diskurstheorie als problematisch einstufend, konstatiert Reckwitz, eine Auslagerung der Wissenscodes und Formationsregeln des Diskurses sei lediglich unter der Prämisse, „daß [sic] die Interpreten und Produzenten der fraglichen Zeichenformen diesen allesamt annähernd identische Bedeutungen zuschreiben“ (Reckwitz 2000: 289) möglich. Von einer derart homogenisierenden Kulturvorstellung jedoch wurde sich bereits in Kapitel 2.1 abgewandt, sodass auch radikal antimentalistische Modelle an dieser Stelle nicht weiter nachverfolgt werden sollen. Stattdessen soll im Kontext des kulturellen Lernens nach Altmayer im Zusammenhang mit den von ihm zum Lerngegenstand erhobenen ‚kulturellen Deutungsmustern‘ in Kapitel 3 näher beleuchtet werden, wo kulturelle Wissensbestände zu verorten sind. Davor ist an dieser Stelle jedoch noch zu erläutern, was im weiteren Fortgang unter den Begriffen Text und Medium verstanden werden soll.

## **2.3 Text und Medium**

Während alltagssprachlich unter einem Text lediglich eine schriftlich fixierte sprachliche Äußerung verstanden wird, betrachtet die Textlinguistik gemäß Linke, Nussbaumer und Portmann (vgl. 2004: 242) auch mündliche sprachliche Einheiten als Texte. Es handelt sich dabei jeweils um eine „über dem Satz anzusiedelnde Beschreibungsebene“ (Stöckl 2006: 13). Für das Vorhaben dieser Arbeit und den ihr zugrundeliegenden Kulturbegriff scheint dieser Textbegriff

---

<sup>1</sup> Der Vollständigkeit halber ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass es sich bei dem radikalen Antimentalismus Foucaults, der seiner ‚Archäologie des Wissens‘ zugrunde liegt, um eine Zwischenphase innerhalb seines überaus heterogenen Gesamtwerks handelt. (vgl. Reckwitz 2000: 581)



zu eng gefasst, da er alle nichtsprachliche Zeichensysteme unberücksichtigt lässt und so lediglich einen sehr kleinen Ausschnitt des ‚Bedeutungsgewebes‘ zum Gegenstand hat.

Dem genannten, engen Textbegriff steht ein weiter Textbegriff gegenüber, der sich „in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Kultursemiotik“ (Posner 2003: 51) herausgebildet hat und in den obigen Erläuterungen des semiotischen Kulturbegriffs bereits anklingt. Der Textbegriff der Kultursemiotik betrachtet Texte als besondere Form von Artefakten. Während ein Artefakt ein „Ergebnis absichtlichen Verhaltens“ (ebd. 51) ist, das möglicher-, aber nicht notwendigerweise eine Funktion erfüllt, ist ein Text ein Artefakt, das eine „codierte Botschaft trägt“ (ebd. 51) und eine Funktion hat (vgl. ebd. 51). Solche Texte sind produzier- und reproduzierbar. Exemplarisch führt Posner industriell produzierte Waren wie „Plastikmöbel, Kleider von der Stange und auf dem Fließband produzierte Autos“ (ebd. 51) als reproduzierbare Texte einer Kultur an. Dieser „allgemeine Textbegriff der Kultursemiotik“ (ebd. 52) ermöglicht eine disziplinübergreifende Untersuchung der „Struktur und Leistung der Zeichenkomplexe in allen Medien“ (ebd. 52).

Ausgehend vom Anliegen der Arbeit, Lehr- und Lernprozesse im Unterricht des Fachs Deutsch als Fremdsprache zu diskutieren, kann jedoch argumentiert werden, dass das semiotische Verständnis den Textbegriff zu weit fasst. Einen etwas engeren Rahmen steckt der erweiterte Textbegriff, der auch im Fach Deutsch als Fremdsprache etabliert ist (vgl. Hackl 2010: 1471) und den weiteren Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit zugrunde liegen soll. Er umfasst all jene Texte, „die auditiv (in Form von Musik, Geräuschen etc.), visuell oder audiovisuell (als technisch erzeugte Bilder und Ton-Bild-Verbindungen) realisiert werden, sowie solche, die räumlich erfahrbar (Installationen) sowie raumzeitlich erlebbar (Performances) sind“ (Hickethier 2010: 101). Für einen solchen Text „wird zum einen die Unterschiedlichkeit der den Text konstituierenden Zeichen und Kodes [...] bedeutsam, zum anderen ist für ihn konstitutiv, dass jeder Text an ein Medium gebunden ist“ (ebd. 105).

Dieser Begriff jedoch wird jedoch mindestens ebenso heterogen verwendet wie der Textbegriff, was Hickethier (2010) zufolge „zum einen aus der Mehrdimensionalität und Komplexität des Gegenstandsbereichs und zum

anderen daraus, dass die Wissenschaften unterschiedliche Interessen und Fragestellungen verfolgen“ (Hickethier 2010: 18) resultiert. Der umfassende Medienbegriff etwa versteht Medien als Faktorenkonstellationen, die „über eine große Zahl von Zeichenprozessen hinweg gleich bleiben“ (vgl. Posner 2003: 43). Dieser Medienbegriff geht aus von „biologischen, physikalischen, technologischen, soziologischen, funktionalen und codetechnischen Beschränkungen“ (ebd. 46), auf deren Grundlage jedes Medium eine bestimmte Art von Botschaften weitergeben kann. Da dieser Medienbegriff sehr weit angelegt ist, soll im Folgenden der von Schmidt vorgeschlagene Medienbegriff vorgestellt werden, der für den vorliegenden Kontext dienlich erscheint. Schmidt (vgl. 2003: 345) beschreibt den Terminus ‚Medium‘ als einen Kompaktbegriff, an dem es vier Ebenen zu unterscheiden gilt. Die Kommunikationsinstrumente (1) als zeichenfähige materiale Gegebenheiten sind die „gesellschaftlich geregelten, dauerhaften, wiederholbaren und gesellschaftlich relevanten strukturellen Kopplungen von Systemen“ (ebd. 345), die zur Sinnproduktion verwendet werden können. Diese Kommunikationsinstrumente sind an Medientechnologien (2) wie Druck- oder Digitaltechnologien gekoppelt. Wie Schmidt betont, muss der Umgang mit diesen Technologien erlernt werden und wird zu einem integralen Bestandteil sozialer Kompetenzen sowie des individuellen Selbstverständnisses (vgl. ebd. 355). Da solche Medientechnologien institutionell getragen werden müssen, ist die „sozialsystemische Komponente [(3)] den beiden anderen Komponenten keineswegs äußerlich“ (vgl. ebd. 355). Letztlich unterscheidet Schmidt mit den Medienangeboten (4) eine vierte Ebene des Medienbegriffs. Dementsprechend soll auch im Folgenden unter dem Begriff ‚Medium‘ das „sich selbst organisierende Zusammenwirken dieser vier Komponenten unter jeweils konkreten sozio-historischen Bedingungen“ (ebd. 355) verstanden werden.

### **3 Kultur als Hypertext. Fremdsprachenwissenschaftliche und -didaktische Überlegungen**

*„Sprache und Kommunikation,  
das kann heute als gesichertes Erkenntnis gelten,  
lassen sich nicht auf Grammatik, Lexik und Phonetik reduzieren.  
Wer immer sich der Sprache bedient, um mit ihr zu handeln,  
greift damit zugleich auf ein umfangreiches Repertoire  
an kulturellem Wissen zurück.“*

(Altmayer 2003: 130)

Ausgehend von den bisherigen kulturtheoretischen und begriffsdefinitorischen Überlegungen soll nachfolgend ein auf den Arbeiten des Germanisten Claus Altmayer basierendes Konzept zu kulturellen Lernprozessen im fremdsprachlichen Unterricht besprochen werden. Dazu soll seine Arbeit zunächst in der fachinternen Debatte verortet und anschließend in ihrer argumentativen Struktur anhand besonders relevanter Bezugsarbeiten nachvollzogen werden.

#### **3.1 Die Transformation der Landeskunde**

Seit rund 20 Jahren tritt Claus Altmayer für eine „kulturwissenschaftliche Transformation der Landeskunde“ (Altmayer 2007: 7) ein, deren Ziel es ist, den „herkömmlicherweise als ‚Landeskunde‘ bezeichneten kulturellen Aspekt des Fremdsprachenlernens auf eine neue wissenschaftliche Basis zu stellen“ (Altmayer 2004a: 9). Altmayers Bestreben ist in einer fachinternen Diskussion um die Weiterentwicklung des als Landeskunde bezeichneten Teilbereichs des Fachs Deutsch als Fremdsprache zu situieren, die seit Mitte der 1990er Jahre geführt wird (vgl. Hu 2010: 1378). Diese Diskussion steht im Kontext des sogenannten ‚cultural turn‘, einer unter anderem in den Sozial-, Geschichts- und Geisteswissenschaften (vgl. Reckwitz 2000: 16 und Hu 2010: 1378) etablierten „konzeptuelle[n] Verschiebung zugunsten kulturwissen-

schaftlicher Fragestellungen und kulturtheoretischer Argumentationen“ (Reckwitz 2000: 16). Diese Fokusverschiebung geht einher mit der „grundlegenden Infragestellung allgemeingültiger nomothetischer Erklärungsmodelle menschlichen Verhaltens und der Hinwendung zu verstehenden, die Rolle symbolischer Ordnungen und subjektiver Sinnzuschreibungen in den Vordergrund stellenden Ansätze“ (ebd. 1378). Wie Hu diagnostiziert, steht die Landeskunde vor dem Problem, dass sie bisweilen als Anwendungsfach verstanden werde, es ihr an „einer eigenen wissenschaftlichen Dignität“ (ebd. 1378) fehle und die kulturwissenschaftliche Theoriebildung bisher eine untergeordnete Rolle für sie spiele (vgl. ebd. 1379) beziehungsweise bisweilen keine überzeugenden Konzepte hervorgebracht habe (vgl. Altmayer 2004a: 9). Aus diesem Umstand sowie der wachsenden Relevanz bedeutungsbezogener Inhalte im Kontext der „weltweite[n] Vernetzung von Kommunikationsströmen“ (ebd. 13), leitet Altmayer die Notwendigkeit der Etablierung eines belastbaren kulturwissenschaftlichen Fundaments in der Landeskunde ab, das er im Rahmen seiner Habilitationsschrift ‚Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache‘ (2004) sowie zahlreichen weiteren Publikationen entwirft und zur Diskussion stellt. Besonderes Anliegen Altmayers ist, dem (wenn auch kritisierten) weithin akzeptierten Paradigma der Interkulturalität eine alternative, anwendungsorientierte kulturtheoretische Basis entgegenzusetzen. Denn obschon das Konzept der Interkulturalität „mit seinen deutlich unterkomplexen und simplifizierenden Vorstellungen vom Eigenen und Fremden“ (Hu 2010: 1380, vgl. auch Altmayer 2004: 110f.) auf einem stark in die Kritik geratenen homogenisierenden und essentialistischen Kulturverständnis basiert, bildet es bis dato oftmals die Grundlage anwendungsorientierter Positionen innerhalb der Fachdebatte (vgl. Hu 2010: 1380). Im Zentrum von Altmayers Gegenentwurf, der den kulturellen Lernprozess der Sprachlernenden nicht als „nachrangigen Anwendungsaspekt [...], sondern als gegenstandskonstitutive Forschungsperspektive“ (ebd. 1381) betrachtet, stehen ‚kulturelle Deutungsmuster‘ als Gegenstand des kulturellen Lernens. Was unter diesen Begriffen verstanden werden kann und welche Implikationen für die kulturwissenschaftliche Forschung des Fachs und den landeskundlichen

Unterricht mit ihnen einhergehen, soll im Folgenden detailliertere Betrachtung finden.

### **3.2 Kulturelles Lernen mittels kultureller Deutungsmuster**

Wie bereits in Kapitel 2.2 angesprochen wurde, ist das Verständnis von Kultur als Text unter der Annahme einer antimentalistischen Grundposition nicht vertretbar, da diese in letzter Konsequenz von einer homogenisierenden Vorstellung auf Subjektebene ausgehen muss. Gerade diese ist es jedoch, die es im Rahmen zeitgemäßer Theorien zu überwinden gilt. Altmayer wendet sich daher der verstehenden Soziologie in der Tradition Max Webers und Alfred Schütz' und insbesondere Schütz' Lebensweltbegriff zu. Unter der Lebenswelt nach Schütz „soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet“ (Schütz / Luckmann 2017 [1979]: 29). Im Zentrum des Lebensweltbegriffs steht damit die Selbstverständlichkeit, mit der die Lebenswelt fraglos hingenommen wird (vgl. ebd. 29f.). Die Weltdeutung innerhalb dieser Lebenswelt basiert dabei auf einem sich aus Erfahrungen konstituierenden Wissensvorrat, „der [...] als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt [d]er Weltauslegung dient“ (ebd. 33). Teil dieses Vorrats ist das Wissen um die Existenz anderer Menschen – ein Umstand, der situative Einordnungen und Bewältigungen stets prägt (vgl. Schütz / Luckmann 30f. und Altmayer 2004: 121). Eine Erklärung der Intersubjektivität dieses Wissensvorrats jedoch bleiben Schütz und Luckmann ihren Leser\*innen schuldig (vgl. Schütz / Luckmann 31 und Altmayer 2004: 122) Ebenso bleibt die Frage nach dem wissenschaftlichen Zugriff auf den Wissensvorrat unbeantwortet (vgl. ebd. 144). Um zu einer theoretischen Grundlage kultureller Lernprozesse zu gelangen, gilt es demnach, diese Fragen zunächst zu beantworten.

Zu einer Lösung für letzteres Problem führt die Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns, gemäß derer „der lebensweltliche gemeinsame Wissensbestand [...] zum Hintergrund kommunikativer Handlungen wird“ (ebd. 144f.). Habermas legt den Fokus damit nicht auf das Subjekt, sondern auf die „Sprach- oder Kommunikationsgemeinschaft“ (ebd. 138,

Kursivierung im Original). Habermas' „Wende vom Bewusstseins- zum Sprach- und Kommunikationsapriori bietet nun die Möglichkeit, die Intersubjektivität des lebensweltlichen Wissensvorrats von den Sinnbedingungen kommunikativen Handelns her neu zu deuten“ (ebd. 139), da auch Habermas ein implizites Wissen annimmt, von dem ausgehend in jede kommunikative Handlung „implizite Geltungsansprüche“ (ebd. 140) einfließen, die ein „gewisses Maß an Gemeinsamkeit unter den Kommunikationsteilnehmern aufweisen müssen“ (ebd. 140). Zurückweisend auf den in Kapitel 2.1 etablierten bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff bedeutet dies, dass das geteilte Wissen über kommunikative Handlungen oder Texte im weiten Sinne, zugänglich ist. „Kultur‘, so zeigt sich, besteht nicht aus den ‚Texten‘, sie gibt sich aber darin zu erkennen.“ (Altmayer 2004: 145) Damit gelingt Altmayer eine Umdeutung der ‚Kultur als Text‘-Metapher hin zu einem wortwörtlichen Verständnis (vgl. ebd. 137).

Um in diesem Zusammenhang nicht in homogenisierende Vorstellungen zurückzufallen, definiert Altmayer in Anlehnung an Annelie Knapp-Potthoffs Arbeit zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, die den Begriff der Kommunikationsgemeinschaft geprägt hat, die deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft als Bezugsgröße der kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Darin sieht er eine offene Größe, deren Grenzen nach außen nicht klar bestimmbar sind und die sich durch keine weitere Homogenität oder gemeinsame Merkmale nach innen definiert (vgl. ebd. 150f.). Als zu untersuchendes Material für die kulturwissenschaftliche Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache sind damit lediglich „deutschsprachige Texte und die in ihnen implizierten Bestände an kulturellem Hintergrundwissen“ (ebd. 151) von Relevanz.

Um zu klären, wie diese implizierten Wissensbestände expliziert werden können, gilt es zunächst, dieses kulturelle Wissen detaillierter zu bestimmen. Wie Reckwitz festhält, beziehen sich bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriffe nicht auf individuelle Gedächtnisinhalte, „sondern auf die Muster, die diesem Wissen zugrundeliegen“ (Reckwitz 2000: 164). Im Anschluss sowohl an den Schema-Begriff Alfred Schütz' als auch den von Habermas geprägten Begriff des Deutungsmusters (vgl. Altmayer 2004: 152f.),

führt Altmayer den Begriff des ‚kulturellen Deutungsmusters‘ ein, um sich auf ebendiese kulturellen Wissensbestände zu beziehen. Kulturelle Deutungsmuster beschreibt Altmayer als das „in Texten präsupponierte Hintergrundwissen“ (Altmayer 2002: 14) beziehungsweise als dasjenige Wissen, das „wir bei der Kommunikation nicht sagen, sondern als selbstverständlich und allgemein bekannt voraussetzen, was aber aber tatsächlich vielleicht doch nicht so selbstverständlich und allgemein bekannt ist.“ (Altmayer 2007: 10) Es handelt sich um „abstraktes und typisiertes Wissen“ (Altmayer 2004: 154), das eine Einordnung neuer Erfahrungen und Informationen in bereits bestehende Wissensstrukturen ermöglicht. Diese kulturellen Deutungsmuster sind wie bereits angedeutet nicht zu verstehen als in jedem Individuum vorrätiges Wissen, sondern als Bestandteile des „kollektiven Wissensfundus“ (Altmayer 2007: 13), die in Texten gespeichert sind und darüber einerseits innerhalb einer Gesellschaft zirkulieren und andererseits an nächste Generationen weitergegeben werden können (vgl. Altmayer 2004: 165). Damit stellt Altmayer seine Überlegungen in den Kontext der Arbeiten von Maurice Halbwachs und seinem Begriff des kollektiven Gedächtnisses sowie der Arbeiten Jan und Aleida Assmanns, die wesentlich den Begriff des kulturellen Gedächtnisses geprägt haben (vgl. Altmayer 2004: 156-166). Der als kollektiv verstandene Fundus dieser kulturellen Deutungsmuster ist als prinzipiell offen zu verstehen. Individuen können sich aus ihm bedienen, um Situationen oder Texte bewerten zu können und finden darin „mehrere unterschiedliche und teilweise auch miteinander konkurrierende Muster“ (Altmayer 2007: 14), auf die sie zugreifen können. Darüber hinaus können neue Muster eingeführt oder bereits bestehende aktualisiert werden (vgl. ebd. 14). Trotz dieser Offenheit und Erweiterbarkeit muss dennoch eine gewisse „Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg“ (Altmayer 2004: 154) angenommen werden. „Kultur in diesem Verständnis ist demnach nicht auf einem direkten oder empirischen Weg, sondern allein über die Analyse von Texten bzw. kommunikativen Handlungen, d.h. genauer über die Rekonstruktion der von Texten präsupponierten Sinnbedingungen wissenschaftlicher Erforschung zugänglich.“ (Altmayer 2002: 10) Damit erweist sich die kulturwissenschaftliche Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache als eine textanalytische Praxis, die

sich mit Texten im bereits besprochenen weiten Verständnis befasst. Um die impliziten, in Texten im weiten Sinne gespeicherten Wissensbestände zu explizieren, schlägt Altmayer (2004) ein kulturwissenschaftlich-textanalytisches Verfahren vor, das er in Anlehnung an den Kultur-als-Text-Begriff als „Kultur als ‚Hypertext‘“ beschreibt und in seiner gleichnamigen Habilitationsschrift exemplarisch vorführt. Es geht dabei darum, diejenige als Kultur definierten „als selbstverständlich und allgemein bekannt und vertraut unterstellten Wissensbestände, die den Hintergrund kommunikativer Handlungen bilden“ (Altmayer 2004: 244) zu explizieren und sichtbar zu machen, um sie so für Didaktisierungen und die Arbeit mit Sprachlernenden nutzbar zu machen. Mit dem Begriff des Hypertextes als netzartige und non-lineare Struktur zwischen in der Sprachgemeinschaften salienten und rezipierten Texten bezieht Altmayer sich auf den Kerngedanken seines Analyseverfahrens, nämlich die zumindest teilweise Objektivierung eines an einem exemplarischen Text herausgearbeiteten Deutungsmusters anhand weiterer hinzugezogener Texte (vgl. Altmayer 2004: 456f.) Der kulturwissenschaftlichen Forschungspraxis des Fachs Deutsch als Fremdsprache kommt damit die Aufgabe zu, anhand eines Ausgangstextes gebildete Hypothesen zu zumindest teilweise objektifizierbaren Deutungsmustern unter Rückgriff auf weitere Hintergrundtexte zu verifizieren und so explizierte kulturelle Deutungsmuster greifbar zu machen. Diese Deutungsmuster schließlich sind es, die Sprachlernenden über die didaktisch angeleitete Arbeit mit ebendiesen Texten sowie weiteren Realien zugänglich gemacht werden können.

### **3.3 Folgen für den ‚Landeskunde‘-Unterricht**

Im Zentrum der landeskundlichen Unterrichtspraxis steht ausgehend von den obigen Überlegungen demnach weder faktisches Wissen über die deutschsprachigen Länder noch als besonders kulturell wertvoll einzustufende Texte im Sinne eines Kulturkanons. Im Mittelpunkt der Landeskunde steht vielmehr die Heranführung der Sprachlernenden an das Wissen, das benötigt wird, um Verstehenskompetenzen in Bezug auf fremdsprachliche kulturelle Deutungsmuster aufzubauen (vgl. Altmayer 2002: 14 und 2007: 16f.) Die



Lernenden sollen dazu befähigt werden, den jeweiligen Texten auf Grundlage der Nutzung kulturell adäquater Deutungsmuster zu diesen affirmativ oder kritisch Stellung zu beziehen (vgl. Altmayer 2007: 17). Altmayer plädiert einerseits in Anlehnung an Gerhard Neuner (Altmayer 2007: 19) dafür, kulturelle Deutungsmuster für die Unterrichtspraxis zu explizieren, die im Zusammenhang mit „[u]niverselle[n] Daseinserfahrungen“ (Neuner 1989: 361) stehen. Neuner schlägt grundlegende menschliche Erfahrungen wie Geburt und Tod, aber auch Erfahrungen hinsichtlich der sozialen oder persönlichen Identität, Partnerschaft, Arbeit und vielen mehr (vgl. ebd. 361f.) als Basis der interkulturellen Themenplanung vor. Aufgrund der sich wandelnden Lebensverhältnisse sowie diskursiver Praktiken andererseits gibt auch Altmayer zu bedenken, dass „Landeskunde‘ im Fach Deutsch als Fremdsprache nichts ist, was ein für alle Mal feststeht, dass vielmehr die Ziele und Inhalte des landeskundlichen Lernens sich immer wieder verändern“ (Altmayer 2016: 7), da auch die in der Zielsprache geführten Diskurse einem stetem Wandel unterliegen. Diese Prämissen haben weitreichende Folgen für die Auswahl der Texte und die dieser Auswahl zugrundeliegenden Gütekriterien. „Nicht die Textsorte (‚literarischer‘ vs. ‚nicht-literarischer‘ Text ), sondern das kulturelle und didaktische Potenzial eines Textes entscheidet [...] darüber, ob er sich im Hinblick auf ‚landeskundlich-kulturelle‘ Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht eignet oder nicht.“ (Altmayer 2003: 130) Wie Altmayer an anderer Stelle betont, zirkulieren kulturelle Deutungsmuster in „alltäglicher und medialer Kommunikation“ (Altmayer 2007: 14), über die sie dann auch zugänglich gemacht werden können. Ins Zentrum des Unterrichts geraten damit gerade auch triviale und alltägliche Texte. Im vorliegenden Kontext bedeutet dies also, dass ein Text und seine Einsetzbarkeit danach beurteilt werden können, inwiefern er dazu dient, ein kulturelles Deutungsmuster im Wechselspiel mit anderen eingesetzten Texten zu explizieren und so den Lernenden zu ermöglichen, „die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln“ (Altmayer 2007: 16) zu können.

Altmayer selbst weist in der Zusammenfassung seiner theoretischen Darlegungen in ‚Kultur als Hypertext‘ (2004) darauf hin, dass die von ihm

präsentierte kulturwissenschaftliche Methode nicht klärt, wie sich die durch sie gewonnenen Erkenntnisse in die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien überführen lassen (vgl. Altmayer 2004: 460). 2016 schließlich legt er das im Klett Verlag erschienene Lehrwerk ‚Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ vor, das seiner theoretischen Arbeit ein praktisches Pendant für die Sprachniveaus A2 bis B2 zur Seite stellt.

In der vorliegenden Arbeit soll jedoch ein anderes Prinzip der Arbeit mit Hypertextstrukturen berücksichtigt werden, das sich auf die Arbeit Wolfgang Halletts stützt, der in seiner Monographie ‚Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik‘ (2002) ebenso aufbauend auf einem semiotischen Kultur- sowie Textbegriff Prinzipien zur Textarbeit präsentiert, mithilfe derer Lernende sich auf Basis eines Arrangements an Ausgangstexten selbst ein Textnetz erschließen beziehungsweise daran weben können. Dies bietet letztlich den Vorteil, dass Lernende nicht nur mit – zwischen den Sprachgemeinschaften oder innerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft – konkurrierenden Deutungsmustern konfrontiert werden, sondern auch die Arbeit mit Hypertextstrukturen erlernen, sodass sie zur autonomen Bewegung durch deutschsprachige Diskurse befähigt werden.

Den fortwährenden Wandel landeskundlicher Themen berücksichtigend, ist im Hinblick auf die Zirkulation kultureller Deutungsmuster in alltäglicher und medialer Kommunikation auch zu bedenken, dass diese Kommunikation ebenso einem Wandel unterliegt und der in den letzten Jahren hochprominent diskutierten Digitalisierung Rechnung zu tragen ist. So betont auch Hackl die aus Altmayers Arbeiten resultierende Überlegung:

„Wenn wir von einem erweiterten Textbegriff ausgehen, müssen wir auch eine erweiterte Lesekompetenz im Sinne einer Medienkompetenz ins Auge fassen, die neben der sprachorientierten Informationsentnahme das Erschließen von Grafiken und Tabellen ebenso berücksichtigt, wie das Dechiffrieren visueller oder habitueller Kodierungen, um auch das Erfassen der inhärenten Deutungsmuster mit ihren kognitiven Wissensaspekten vermitteln zu können.“ (Hackl 2010: 1470)

Dies betrifft einerseits sicherlich online kursierende Texte sowie durch soziale Medien sich etablierende Textformen. Andererseits betrifft dies jedoch auch den

Bereich digitaler Spiele, der in der aktuellen Fachdebatte des Fachs Deutsch als Fremdsprache allenfalls eine marginale Rolle spielt. Auch Hallet verweist auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung „mediale[r] Repräsentationen aller Art, aber auch Handlungen und *performances*“ (Hallet 2002: 269, Kursivierung im Original), da Kultur das Gesamtgewebe ist. „Einseitige mediale Beschränkung (z.B auf schriftsprachliche Texte) verstellen den Zugang zu fremden Kulturen.“ (ebd. 269) Daraus folgt, dass eine kulturwissenschaftliche Landeskunde im 21. Jahrhundert nicht ohne digitale Spiele auskommen kann, ohne sich selbst ad absurdum zu führen. Im nachfolgenden Kapitel sollen daher digitale Spiele als potentielle Ressourcen für den kulturellen Landeskunde-Unterricht zunächst aus theoretischer Perspektive näher beleuchtet werden, bevor in Kapitel 6 ausgewählte digitale Spiele als Bestandteile eines exemplarischen Textnetzes präsentiert werden.

## 4 Cybertext als Kultur. Kulturelles Lernen mittels digitaler Spiele

*„Was die anderen da draußen tun, geht uns eine Zeitlang nichts an.  
In der Sphäre eines Spiels haben die Gesetze und Gebräuche  
des gewöhnlichen Lebens keine Geltung.“*

(Huizinga 2013 [1938]: 21)

*„As cultural artifacts, games reflect particular cultural beliefs,  
ideologies and perspectives, even as they are  
syncretic and hybrid in nature.“*

(Reinhardt 2019: 28)

Im vorliegenden Kapitel gilt es zunächst, sich dem Begriff des digitalen Spiels anzunähern, um anschließend die spezifischen Potenziale des digitalen Spiels in Bezug auf das kulturelle Lernen näher zu beleuchten. In einem nächsten Schritt schließen sich Überlegungen zur generellen Relevanz digitaler Spiele für den DaF-Unterricht an. In diesem Zusammenhang soll auch der aktuelle Stand digitaler Spiele in der Fachdebatte und Praxis Betrachtung finden.

### 4.1 Digitale Spiele<sup>2</sup>. Eine Annäherung

Im 20. Jahrhundert entstehen zunächst prägende Texte, die sich mit analogen Spielen auseinandersetzen und auch zum heutigen Verständnis digitaler Spiele beizutragen vermögen, weshalb sie an dieser Stelle kurz Erwähnung finden sollen.

In seinem 1938 erschienenen Werk ‚Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel‘ (Huizinga 2013 [1938]), das noch heute als Basis moderner

---

<sup>2</sup> Aufgrund der begrifflichen Heterogenität, mit der auf digitale Spiele zugegriffen wird, etwa Computerspiele, Videospiele, Bildschirmspiele oder Games, wird in der vorliegenden Arbeit dem Vorschlag des Manifests des Arbeitskreises Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele (2011) gefolgt, der den Begriff ‚digitale Spiele‘ zur terminologischen Vereinheitlichung der fachübergreifenden Debatten empfiehlt.

Begriffsdefinitionen genutzt wird (vgl. Giere 2019: 20), definiert Johan Huizinga das Spiel als vorkulturelle Praxis (vgl. Huizinga 2013: 9), die sich durch „freies Handeln“ (ebd. 16) auszeichnet, das nicht „das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben“ (ebd. 16) ist. Jenseits dieses gewöhnlichen Lebens stattfindend, dessen Regeln und Gesetze für den Zeitraum des Spiels nicht von Belang sind (vgl. ebd. 21), kennzeichnet sich das Spiel durch „[s]eine Abgeschlossenheit und Begrenztheit“ (ebd. 18) aus. In dieser zeitlich wie räumlich abgeschlossenen Sphäre, dem „Zauberkreis“ (ebd. 20) des Spiels, gelten die bindenden, nicht in Zweifel zu ziehenden Spielregeln (ebd. 20). Ein wichtiges Element des Spiels ist die Spannung. In der Ungewissheit, ob etwas Bestimmtes glückt und sich Entspannung einstellen kann, sieht Huizinga eine wichtige Charakteristik des Spiels (ebd. 19).

Roger Caillois schließt sich dieser Definition in seiner kritischen Auseinandersetzung mit seinem Werk Huizingas teilweise an, strebt aber vor allem eine differenzierende Klassifizierung von Spielen an. Auch Caillois beschreibt das Spiel prinzipiell als eine freie, also ungezwungene Betätigung, die sich durch ihre räumliche und zeitliche Begrenzung auszeichnet (vgl. Caillois 2017 [1958]: 30). Sie ist ungewiss insofern, als dass Ablauf und Ergebnis nicht vorbestimmt sind und unproduktiv, erschafft also keine Güter oder Werte (vgl. ebd.). Des Weiteren basieren Spiele nach Caillois auf Regeln, die „die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, alleingültige Gesetzgebung einführen“ (ebd. 31). Das sechste Merkmal von Spielen nach Caillois ist ihre Fiktivität, die Spiele im Licht einer „zweiten Wirklichkeit oder einer offenkundigen Unwirklichkeit“ (ebd. 31) erscheinen lässt. Über diese Definition hinausgehend klassifiziert Caillois Spiele entlang zweier Achsen. Einerseits führt er die vier Rubriken *agon* (Wettkampf), *alea* (Auslieferung an externe Kräfte, etwa durch Würfel), *mimicry* (Rollenspiel und Imitation) und *ilinx* (Rausch und Ekstase durch Drehbewegungen, Zerstörung der stabilen Wahrnehmung) ein (vgl. ebd. 35-51), die Spiele in unterschiedlicher Weise in sich vereinen. Darüber hinaus führt Caillois zwei weitere Rubriken ein, zwischen deren Extremen sich Spiele positionieren lassen: *paidia* und *ludus*. Unter *paidia* versteht Caillois das „gemeinsame Prinzip des Vergnügens, der Ausgelassenheit, der freien Improvisation und der unbekümmerten

Lebensfreude“ (ebd. 34) . Diesem gelösten, freudigen Extrem des Spielens steht eine Tendenz gegenüber, sich zu binden und „absichtlich hemmenden Konventionen zu unterwerfen“ (ebd. 34), die von Caillois *ludus* genannt wird (vgl. ebd. 34) und durch das Etablieren von Hindernissen und Komplikationen das Erreichen des Ziels erschwert.

Während Huizinga das Spiel als vorkulturell und wesentlich kulturbildend ansieht (ebd. 56f.) – eine These, die auch Caillois unterstützt (vgl. Caillois 2017: 23) – betrachtet Marshall McLuhan in ‚Understanding Media. The Extension of Man‘ (1964) Spiele im gesellschaftlich-kulturellen Wechselspiel. Ihm zufolge sind Spiele als Populärkunst (vgl. McLuhan 1964: 255) und Kommunikationsmedien (vgl. ebd. 258) kulturelle Abbilder, „models of a culture“ (ebd. 255), die ebenso wie andere Kunstformen die Beobachtung und Infragestellung gesellschaftlich-kultureller Umstände erlauben (vg. ebd. 258). Während gesellschaftlicher Wandel sich in Spielen manifestiert (vgl. ebd. 259), liefern sie gleichsam einen Zugang zu gesellschaftlichen Zuständen (vgl. ebd. 263). Dieser Gedanke wird im Folgenden auch für die digitalen Spiele inhärenten Regeln von großer Bedeutung sein.

Die ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit digitalen Spielen in den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren werden heutzutage zumeist zwei Extrempositionen, der narratologischen und der ludologischen Perspektive zugeordnet. Wie Feige betont ist aus heutiger Perspektive ungewiss, ob das Narrativ einer damaligen Kontroverse dem Wissenschaftsdiskurs erst im Nachhinein übergestülpt wurde (vgl. Feige 2015: 94). Aktuelle Betrachtungen digitaler Spiele im Rahmen der als wissenschaftliche Disziplin etablierten Game Studies jedenfalls haben die Opposition zwischen narratologischer und ludologischer Perspektive überwunden und erkennen an, dass neben anderen Aspekten sowohl erzählerische Elemente als auch die der Simulation zugrundeliegenden Regeln für eine umfassende Analyse des Gegenstands Berücksichtigung finden müssen (vgl. Freyermuth 2020 30f.). Dennoch soll diese Gegenüberstellung zunächst als Ausgangspunkt dienen, um die nachfolgenden Überlegungen zum Verhältnis zwischen narrativen und ludischen Aspekten zu kontextualisieren.

Die wohl bekannteste Vertreterin einer narratologischen Sicht auf digitale Spiele ist Janet Murray, die mit ihrer Monografie ‚Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace‘ (1997) dafür plädiert, digitale Spiele im Kontext des Erzählens als anthropologischer Konstante (vgl. Murray 2016 [1997]: 362) als narrative Form zu betrachten. Dem gegenüber steht die ludologische Perspektive, zu deren bekanntesten Vertretern Espen Aarseth, Gonzalo Frasca, Jesper Juul und Markku Eskelinen zählen, wobei auf Aarseth und Frasca an dieser Stelle näher eingegangen werden soll.

Aarseth fokussiert in seiner Dissertationsschrift ‚Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature‘ (1997) die Interaktivität (vgl. Feige 2015: 44), indem er den Begriff der ergodischen Literatur prägt. Das Adjektiv *ergodisch*, das sich aus den griechischen Wörtern *ergon* (Arbeit) und *hodos* (Weg) zusammensetzt (vgl. Aarseth 1997: 1), betont die Arbeit, die für den Weg durch den Text notwendig ist. Aarseth spricht in diesem Kontext von einem nicht-trivialen Aufwand, der zum Durchschreiten des ergodischen Textes notwendig ist und sich vom trivialen Aufwand – etwa dem Bewegen der Augen sowie dem Umblättern bei der Lektüre eines Romans, also eines nicht-ergodischen Texts – fundamental unterscheidet (vgl. ebd. 1f.). Denn während in nicht-ergodischen Texten wie etwa Filmen, Liedern oder Werbeplakaten, die semiotische Sequenz bereits vorliegt, wird sie in ergodischen Texten erst durch das „selective movement“ (ebd. 1) der Rezipient\*innen erzeugt. „Cybertexte bzw. Computerspiele sind ein Zusammenspiel aus einem Zeichenvorrat und einer kybernetischen Maschine. Je nachdem, wie die Maschine bedient wird, setzen sich die Zeichen anders zusammen.“ (Möring 2020: 47) Auf dieser Grundlage können digitale Spiele zwar als ergodische Literatur verstanden werden, lassen sich aber nicht hinreichend von anderen medialen Angeboten wie Spielbüchern oder interaktiven Filmen abgrenzen (vgl. dazu auch Feige 2015: 39-55).

Auch ist in diesem Kontext wichtig, dass digitale Spiele nicht nur auf Grundlage der durch sie erzeugten semiotischen Sequenz verstanden werden können. Gemäß Gonzalo Frasca ist es das narrative Paradigma (vgl. Frasca 2003: 221) wie es Murray vertritt, das zu einem Fehlverständnis digitaler Spiele führt, da sie auf Simulationen basieren, die anderen Mechaniken folgen und andere Rhetoriken nutzen als narrative Strukturen (vgl. ebd. 222). Es geht

gewissermaßen nicht nur um die erzeugte Zeichensequenz, sondern gerade auch um die kybernetische Maschine.

„To an external observer, the sequence of signs produced by both the film and the simulation could look exactly the same. This is what many supporters of the narrative paradigm fail to understand: their semiotic sequences might be identical, but simulation cannot be understood just through its output.“ (Frasca 2003: 224)

Denn während Narrative sich durch eine sequenzielle Folge von Ereignissen auszeichnen, basieren Simulationen auf Regeln (ebd. 227). Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang Frascas Postulat, dass ideologische Positionen und kulturelle Deutungen in die Regeln der Simulation eingeschrieben sind (vgl. ebd. 228). Frasca entwirft zur Explikation ein gedankliches Beispiel, in dem ein Arbeiter\*innenstreik simuliert wird und geht davon aus, dass kulturell abhängige Deutungen davon, wie (un-)wahrscheinlich der Erfolg eines Streiks sei und die damit einhergehenden Vorstellungen von sozialen Dynamiken in den Regeln der Simulation ausgedrückt werden und den, wie er sie nennt ‚Simautor\*innen‘, grundsätzlich andere Ausdrucksmöglichkeiten zubilligt als andere Medien ihren ‚Narrator\*innen‘ (vgl. ebd. 227f.).

## **4.2 Die Rhetorik der Simulation**

Frasca (2003) plädiert also dafür, die Simulation des digitalen Spiels in ihrer spezifischen Rhetorik zu betrachten. Er unterscheidet dabei vier Ebenen, die ideologische Inhalte vermitteln können, (1) die Ebene der Repräsentation und Handlung, die digitale Spiele mit narrativen Medien teilen, (2) die Ebene der Manipulationsregeln, die festlegen, was Spielende in der Spielwelt tun können, (3) die Zielregeln, die angeben, was Spielende tun müssen, um das Spiel zu gewinnen und (4) die Meta-Regeln, die definieren, in welchem Rahmen zuvor genannte Regeln durch Spielende modifiziert werden können (vgl. Frasca 2003: 232 und Frasca 2007: 86f.). Ähnlich beschreibt Ian Bogost (2007) in ‚Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames‘, dass digitale Spiele Argumente



anders anbringen als andere Medien (vgl. viii). Bogost zufolge nutzen digitale Spiele eine prozedurale Rhetorik, „the art of persuasion through rule-based representations and interactions rather than the spoken word, writing, images, or moving pictures“ (ebd. ix). Bogost gibt an, dass insbesondere in der jüngeren Geschichte digitale Spiele genutzt werden, um kulturelle Positionen zu manifestieren, institutionelle Ziele zu verfolgen oder Weltdeutungen disruptiv zu verhandeln (vgl. ebd. ix). Eine diesen Überlegungen nahestehende Position nimmt auch Eugen Pfister (2018) ein, der mit Roland Barthes' Mythentheorie auf digitale Spiele zugreift. Barthes, der nur eine schmale Theorie zum Mythos im Anhang seiner 1957 unter dem Originaltitel ‚Mythologies‘ publizierte Essay-Sammlung ‚Mythen des Alltags‘ darlegt, versteht unter einem Mythos ein „sekundäres semiologisches System“ (Barthes 2016[1957]: 258), das „Geschichte in Natur“ (ebd. 278) verwandelt. Gemeint ist damit, dass der Mythos als sekundäres System sich der Zeichen bedient, um eine als selbstverständlich geltende Botschaft zu transportieren, die durch ihren Anschein der Natürlichkeit weitgehend unhinterfragt bleibt. Im Falle digitaler Spiele bedeutet dies laut Pfister: „Neben der narrativen und audiovisuell-ästhetischen Inszenierung, wird der Mythos hier auch mittels der Spielmechanik aufgebaut.“ (Pfister 2018: 15) Die konzeptuelle Nähe Barthes' Mythentheorie zum Begriff des kulturellen Deutungsmusters ist augenfällig.

Es lässt sich folgern, dass seitens unterschiedlicher Disziplinen davon ausgegangen wird, dass kulturelle Deutungen in digitalen Spielen durch die Verquickung einer narrativen und einer ludischen Ebene transportiert und verhandelt werden. So differenziert auch Martin Hennig in seiner Monografie ‚Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospiele‘ (2017) bezüglich videospielesemiotischer Zugänge zwei Spielebenen, die narrative und die ludische Ebene. Während er der narrativen Ebene die Narration, Erzählmodi sowie die Raumsemantik, die Held\*innen des Spiels sowie die Perspektivierung der Spielenden zuordnet, segmentiert er die ludische Ebene in Interface-komponenten, die Dramaturgie sowie die Interaktivität als eigenes Zeichensystem (vgl. Hennig 2017: 95-138). Auch Hennig betont, dass beide Ebenen nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen, denn „[e]rst durch die Narrativierung der Spielregeln [...] können diese zum Gegenstand einer

Reflexion von vermittelten Werten und Normen werden.“ (ebd. 124) Digitale Spiele als interaktives Medium sind überdies in besonderem Maße darauf angewiesen, dass ludische Mechanismen verständlich sind, um so den Spielenden den Zugang zu ermöglichen. Daher, so Hennig, greifen digitale Spiele häufig auf konventionalisierte Mechanismen zurück (ebd. 124). Damit erscheinen insbesondere auch die ludischen Mechanismen des Spiels, stets perspektiviert durch die narrative Ebene, als Speicher impliziter kultureller Wissensbestände einerseits und andererseits als möglicher Ort disruptiver Aushandlungen als selbstverständlich erachteter Deutungsmuster. So zeigt auch Jürgen Fritz in seiner wissenssoziologischen Betrachtung digitaler Spiele, dass das erfolgreiche Spielen digitaler Spiele mitunter auf der Basis von Deutungsmustern fußt, „in die sich die Spieler[\*innen] hineinsozialisiert haben“ (Fritz 2011: 57) und die ihnen Orientierung verschaffen, indem sie „ihre spielbezogenen Wahrnehmungen und Spielhandlungen organisieren“ (ebd. 63). Dabei unterscheidet Fritz insbesondere Schemata des Wahrnehmungsbereichs und des Handlungsbereichs, die sich im Zuge der Rezeption herausbilden und immer wieder angepasst werden (vgl. ebd. 64).

Ausgehend von diesen Betrachtungen sollen digitale Spiele in der vorliegenden Arbeit als digitale Form des Spielens verstanden werden, „die eine Interaktion zwischen Nutzer und Computern im allgemeinsten Sinn ermöglicht, welche auf dem Bildschirm visualisiert und mit Hilfe von Eingabegeräten gesteuert wird.“ (Giere 2019: 28) Neben die Visualisierung auf dem Bildschirm tritt der Einsatz auditiver sowie mitunter weiterer Elemente (vgl. ebd. 36), weshalb digitale Spiele oftmals als „Amalgam oder Medienverbundsystem aus mindestens zwei verschiedenen Medien“ (Rautzenberg 2018: 11) betrachtet werden. Neben den Ausgabegeräten wie Bildschirm und Lautsprecher können beispielsweise auch die Eingabegeräte durch Vibration eine haptisch erfahrbare Rückmeldung geben (vgl. Schröter et al. o.J.). Während in Brett- oder Gesellschaftsspielen jedoch die Regeln durch die Spielenden selbst befolgt und beachtet werden müssen, stellt bei digitalen Spielen der Computer das Regelsystem zur Verfügung (vgl. Giere 2019: 28). Dieses Merkmal digitaler Spiele ist überaus bedeutsam, denn „[d]ie Hard- und Softwarevoraussetzungen eines digitalen Spiels bieten [...] dem Nutzer an, sich in eine virtuelle Welt zu

begeben“ (ebd. 28), die kognitiv aktivierend und interaktiv ist (vgl. ebd. 28). Das digitale Spiel erzeugt mit dieser Spielwelt eine „Illusion einer innerhalb des Spiels ‚realen Welt‘“ (ebd. 30). Diese Spielwelt ist es, die mit ihren „dargestellten Inhalte[n], Regeln und Präsentationsformen“ (ebd. 34) ins Zentrum der Untersuchung tritt.

Es konnte gezeigt werden, dass es allen Anlass dazu gibt, eine bisher im Fach Deutsch als Fremdsprache unbeachtete Möglichkeit für das kulturelle Lernen auch und gerade in den ludischen Mechanismen digitaler Spiele und ihrer Perspektivierung durch die narrative Ebene auszumachen. Insbesondere die ludischen Aspekte des digitalen Spiels konnten als textsortenspezifische kommunikative Handlungen identifiziert werden, die kulturelle Deutungsmuster implizit transportieren oder explizit mit ihnen brechen. Damit erweisen sich digitale Spiele als herausstechende Ressource für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht, da sie dem bisher im Fach salienten Kanon aus Literatur, Film, Musik und anderen nicht-interaktiven Medienangeboten eine weitere Lernebene hinzuzufügen vermögen, deren Berücksichtigung aufgrund des Wandels der medialen Lebenswelten immer notwendiger erscheint.

Ausgehend von dieser Erkenntnis sollte daher zunächst die Frage beantwortet werden, ob wir es bei digitalen Spielen überhaupt mit für die deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft relevanten Kommunikationsangeboten zutun haben.

### **4.3 Überlegungen zur Relevanz digitaler Spiele**

Um über die Relevanz digitaler Spiele als Ressource für das kulturelle Lernen im Kontext des DaF-Unterrichts zu sprechen, sollen an dieser Stelle drei Gedanken weiter verfolgt werden hinsichtlich (1) des Vorhandenseins von Sprache in digitalen Spielen, (2) der Bedeutung für die Kommunikationsgemeinschaft, die sich in den statistischen Daten zur Nutzung digitaler Spiele ablesen lässt und schließlich (3) der Produktionsbedingungen digitaler Spiele.

(1) Wie in Kapitel 3 besprochen wurde, definiert sich die Relevanz von Texten für das kulturelle Lernen maßgeblich durch das Element der Sprache, da die deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft als Zielgröße formuliert

wurde (vgl. Altmayer 2004: 170). Sprache kann in digitalen Spielen in unterschiedlicher Weise, etwa als gesprochene Sprache, in Musik als Gesang oder auch in geschriebener Form eingewoben sein, allerdings ist sie optional. Insofern müsste einschränkend festgehalten werden, dass all diejenigen digitalen Spiele von Relevanz für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht sind, die von der deutschen Sprache Gebrauch machen. Diejenigen Spiele, die keinerlei Sprache oder aber keine deutschsprachigen Inhalte aufweisen, fallen nicht in den Fokus als relevant einzustufender Texte.

(2) Des Weiteren ist zu fragen, ob das Spielen digitaler Spiele nicht ein Randphänomen sei, das der Relevanz des Einsatzes digitaler Spiele im Kontext der Erwachsenenbildung zuwiderläuft. Der Einsatz digitaler Spiele im schulischen Deutschunterricht etwa wird bereits seit längerem diskutiert (vgl. Jost/Krommer 2011, Boelmann/Seidler 2012, Wampfler 2017), womit letztlich der Lebenswirklichkeit Heranwachsender Rechnung getragen wird, denn „[d]ie Einsicht, dass ein Leitmedienwechsel stattgefunden hat und Smartphones für Jugendliche Kulturzugangsgeräte sind, lässt sich aus deutschdidaktischen Erwägungen nicht mehr wegdenken.“ (Wampfler 2017: 52)

Ein Blick in die Spielendenstatistiken jedoch offenbart, dass das Durchschnittsalter spielender Menschen in Deutschland bei 37,4 Jahren liegt (vgl. Game 2021a). Insgesamt spielen 58% der Deutschen mindestens gelegentlich digitale Spiele (vgl. Game 2021b). Die Geschlechterverteilung ist mit 48% weiblichen und 52% männlichen Spielenden (vgl. Game 2021a) nahezu ausgeglichen. Auch weist die Spieler\*innenschaft eine breite Verteilung auf sämtliche Bildungsabschlüsse auf (vgl. ebd.). Spannend erscheint in der diachronen Betrachtung, dass besonders die Altersgruppen zwischen 50 und 69 Jahren in den letzten Jahren einen Zuwachs an Spielenden erfahren haben (vgl. Game 2021b). Auch ist zwar das Smartphone mit 22,6 Millionen Deutschen, die angeben, das Smartphone als Spieleplattform zu nutzen das beliebteste Gerät, allerdings erweisen sich auch die 17 Millionen Konsolen-Nutzer\*innen und 15,2 Millionen PC-Spieler\*innen als nicht zu vernachlässigende Größe (vgl. game 2021c). Die Statistiken legen insgesamt nahe, dass das Spielen digitaler Spiele keineswegs als Randphänomen oder Spezifikum der Mediennutzung Heranwachsender zu betrachten ist, sondern eine breite innergesellschaftliche

Distribution aufweist. Insofern kann dafür plädiert werden, digitale Spiele zunehmend auch als Ressource für die Erwachsenenbildung ganz allgemein und im Besonderen für das kulturelle Lernen anzuerkennen, insbesondere vor dem Hintergrund der Erkenntnisse des vorherigen Kapitels. Wie Altmayer anführt, muss das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts auch sein, dass Lernende mit modernen Medienangeboten verstehend umzugehen lernen (vgl. Altmayer 2004: 170) sowie dass sie die Charakteristika unterschiedlicher Medienangebote und Textsorten, die „als subjektive und intersubjektiv vermittelte Wissensstrukturen aufzufassen sind“ (Altmayer 2004a: 213), rezeptiv erkennen und produktiv anwenden können. Im Sinne einer mediendidaktischen Komponente konnten die obigen Zahlen deutlich für die Relevanz digitaler Spiele sprechen.

(3) Gundolf S. Freyermuth versteht digitale Spiele als globale Medien. So gibt er an, dass „während z.B. literarische Werke oft deutlich nationalen Kulturen zuzuordnen sind und in ihrer Erkundung nationale Aspekte zum Tragen kommen, [...] es sich bei digitalen Spielen um ein überwiegend global produziertes, distribuiertes und rezipiertes Medium [handelt].“ (Freyermuth 2020: 29) Ohne die Problematik des der Aussage zugrundeliegenden Kulturbegriffs ausführen zu wollen, gilt es dennoch zu fragen, ob digitale Spiele als Großproduktionen, die in international zusammengestellten Teams programmiert und für den internationalen Markt produziert werden, überhaupt eine zu verteidigende Relevanz für das Fach Deutsch als Fremdsprache besitzen können. Beachtet werden muss in diesem Zusammenhang jedoch auch die sogenannte ‚Lokalisierung‘ digitaler Spiele. Dabei werden nicht nur sprachliche Elemente in die Sprache der jeweiligen Zielregion übersetzt und gegebenenfalls neu synchronisiert, es werden auch andere Änderungen, beispielsweise im Bereich der Grafik oder der Erzählung, vorgenommen, um zielkulturellen Spezifika gerecht zu werden (vgl. Lukovic 2016). So können Gegenüberstellung von Lokalisierungen einen Raum zur Explizierung unterstellter kultureller Deutungsmuster werden, die gemeinsam verhandelt werden können. Insofern eignen sich auch internationale Produktionen durchaus, um kulturelle Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten.

Besonders interessant erscheinen in diesem Kontext aber Independent-Games. Diese Produktionen deutlich kleineren Maßstabs stehen den international ausgerichteten Großproduktionen, die an einen Herausgeber gebunden sind, der ihre Vermarktung verantwortet und sich damit Mitspracherecht bezüglich der marktkonformen Ausgestaltung des Spiels einräumt (vgl. Zhevzhyk et al. 2016: 53) gegenüber. Unter dem Begriff Independent-Spiel versteht sich zumeist „[...] eine besondere Art von Spiel, die sich nicht nur inhaltlich und optisch, sondern auch durch die Produktionsbedingungen unterscheidet. So werden Indie-Games in der Regel von Einzelpersonen oder kleinen Teams ohne die finanzielle Sicherheit eines etablierten Unternehmens entwickelt.“ (Birke/Hahn 2020: 240) Independent-Spiele sind demnach „nur eingeschränkt mit Großproduktionen zu vergleichen, weil sie anderen Entwicklungslogiken unterworfen sind.“ (Pfister/Zimmermann 2020: 113) Dieser Umstand wird deutlich, wenn man die Existenzbedingung von Independent-Spielen berücksichtigt. Die Unabhängigkeit von einem Publisher ergibt sich maßgeblich durch die Möglichkeit der selbständigen Distribution über das Internet sowie die Etablierung von Publikationsplattformen einerseits und Plattformen zur Finanzierung individueller Projekte andererseits (vgl. Zhevzhyk et al. 2016: 69ff.). Obschon orientiert an der deutschen Sprachgemeinschaft als Bezugsgröße auch übersetzte oder lokalisierte digitale Spiele grundsätzlich als Ressource zu betrachten sind, können unabhängig digitale Spiele insofern im Fokus für das kulturelle Lernen stehen, als dass ihre Produktionsbedingungen nicht notwendigerweise den globalen Vermarktungsanforderungen eines Herausgebers gehorchen müssen.

#### **4.4 Digitale Spiele und kulturelles Lernen: Bestandsaufnahme**

In den vorangegangenen Kapiteln konnten digitale Spiele als zu berücksichtigende Ressourcen für den fremdsprachlichen Unterricht im Kontext des kulturellen Lernens identifiziert werden. Bevor im folgenden Kapitel konkrete Einsatzmöglichkeiten digitaler Spiele exemplifiziert werden, lohnt sich an dieser Stelle eine wenn auch dem begrenzten Raum geschuldet überblicksartige und

fragmentarische Bestandsaufnahme zur Rolle digitaler Spiele im Fremdsprachenunterricht des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Obwohl bereits in den 1980er Jahren zu Lernzwecken programmierte Spiele zur Verfügung standen und in den 1990er Jahren im englischsprachigen Wissenschaftsdiskurs der Fremdsprachendidaktik zunehmend das Potenzial digitaler Spiele für den Fremdsprachenunterricht erkannt wurde (vgl. Reinhardt 2019: 5f.), scheinen digitale Spiele in den Überlegungen des Fachs Deutsch als Fremdsprache bisher keine Rolle zu spielen. So konstatiert Brigita Kacjan (2010) im knappen Kapitel zu Sprachlernspielen des Standardnachschlagewerks ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch‘, dass das Spielen als Praxis generell nicht als Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts betrachtet oder gar abgelehnt werde (Kacjan 2010: 1177). Dies sieht sie vor allem in der Betrachtung des Spielens als „altersspezifische soziale Erscheinungsform der Kindheit“ (ebd. 1177) begründet. Die von Kacjan diagnostizierte Nichtbeachtung von Spielen findet sich andernorts bestätigt, etwa im Vorwort des Bandes ‚Visuelle Medien im DaF-Unterricht‘ (2014), in dem vom Herausgeber darauf hingewiesen wird, dass eines der Probleme beim Einsatz von Computern im Unterricht darin bestehe, dass „die Geräte zum Spielen zweckentfremdet“ (Hieronimus 2014: 7) werden.

Den Blick in dezidiert auf die im Rahmen des DaF-Unterricht zu fördernde Medienkompetenz fokussierte Publikationen lenkend, wird deutlich, dass auch in diesem Bereich digitale Spiele bisweilen keine nennenswerte Beachtung finden. Im Vorwort des vielversprechend betitelten Sammelbandes ‚Fremdsprachenunterricht – omnimedial?‘ definiert Chudak (2013: 8) insbesondere den Computer aufgrund seines hohen Aktivierungsgrades der Lernenden als relevantes Medium und betont insbesondere den Stellenwert der Medienkompetenz als Lernziel. In Bezug auf einzusetzende Medien konstatiert Chudak (2013: 8), „dass das Optimum im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprache ihr Verbund ist, d.h. eine ausgewogene intermediale Verschränkung verschiedener Einzelmedien“ erstrebenswert sei, aber während der Band ein breites Spektrum von Comic über Werbespot bis Zeichentrickfilm abdeckt, bleiben digitale Spiele leider unberücksichtigt. Dennoch verweist Chudak auf ein wichtiges Argument, das in Ablehnung der Befürchtungen Hieronimus’

betont, „dass die Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung einerseits u.a. das Alter des Lernenden, seinen soziokulturellen Hintergrund, seine Ausgangssprache, sowie andererseits seine Bedürfnisse und Interessen berücksichtigen sollte.“ (Chudak 2013: 7) Ähnliches trifft auf den 2020 veröffentlichten Band ‚Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ (Biebighäuser / Feick) zu. Während die Herausgeberinnen im Vorwort betonen, dass digitale Medien „noch immer nicht als selbstverständliches Element in Sprachlernklassen anzutreffen“ (Biebighäuser / Feick 2020: 7) sind und einen Anknüpfungspunkt an die Lebenswelt der Lernenden bieten (vgl. ebd. 7), bleiben digitale Spiele gänzlich unberücksichtigt. Wie Sonja Gabriel in einem Überblick zum Forschungsstand digitaler Spiele als mögliche Ressource für den Fremdsprachenunterricht festhält, werden Potenziale vor allem in den Bereichen der Lexik, Grammatik, Landeskunde sowie in kulturellen und sozialen Aspekten gesehen (vgl. Gabriel 2016: 18). Mit kulturellen Aspekten allerdings meint Gabriel nicht durch das digitale Spiel selbst kommunizierte Inhalte. Sie bezieht sich in ihren Ausführungen auf Onlinespiele, in denen Spielende kommunizieren müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, wobei nach Gabriel bei dieser Kommunikation kulturelle Austauschprozesse stattfinden (vgl. ebd. 13f.). Das digitale Spiel wird hier demnach nicht als Kommunikationsangebot, sondern lediglich als Vehikel für Kommunikation verstanden.

Insgesamt ergibt sich ein Ungleichgewicht zwischen der fachinternen Verständigung und Erforschung von Didaktisierungspraktiken im Kontext digitaler Spiele und Anwendungsbeispielen wie denen des Goethe Instituts, das sich neben der Beteiligung an Ausstellungen zu digitalen Spielen (vgl. ZKM o.J.) an der Durchführung internationaler Austauschprojekte zwischen Spiele-Entwickler\*innen beteiligt (vgl. Goethe Institut 2021a) und nicht nur den eigens durch das Goethe Institut in Auftrag gegebene digitale Spiele (vgl. Goethe Institut 2021b) publiziert, sondern auch über Fortbildungen für den Einsatz digitaler Spiele im Unterricht wirbt und das Einrichten von Ludotheken und gemeinsamer Rezeptionen digitaler Spiele (vgl. Goethe Institut 2021c), die explizit nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene vorgesehen sind digitale Spiele anerkennt (vgl. Goethe Institut 2021d). Auch bietet etwa das



Goethe Institut Mexiko das aus einem bilateralen Pilotprojekt zwischen den USA und Mexiko hervorgegangene Programm ‚Zusammenspiel. Gaming en Alemán‘ an, bei dem Sprachlernende individuell deutsche digitale Spiele spielen und sich während einer wöchentlichen Sitzung von 60-90 Minuten in einem lehrer\*innengeleiteten Gespräch darüber austauschen (vgl. Goethe Institut 2021c).

Es bleibt festzustellen, dass die Forschungs- und Publikationslage zu digitalen Spielen als Ressource für das kulturelle Lernen bestenfalls als marginal einzustufen ist. Gründe dafür sind sicherlich zahlreich und reichen von Unkenntnis bis zum generellen Argwohn digitalen Spielen gegenüber, wie ihn Huberts und Zimmermann beschreiben:

„Gewalt gehört nach wie vor zu den am kritischsten beäugten Inhalten von Computerspielen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Tod, der Verletzlichkeit von Körpern und dem Schrecken des Krieges schon immer Gegenstand der Kultur. Und die heftig geführten Medienwirkungsdebatten um sogenannte »Killerspiele« – in der Tradition der »Lesesucht« des 18. Jahrhunderts oder des »Great Comic Book Scare« der 1950er – werden von der differenzierten und eher entlastenden Studienlage schlicht nicht untermauert.“ (Huberts / Zimmermann 2020: 14).

Nicht umsonst bedarf es institutioneller Arbeit wie der der Stiftung Digitale Spielekultur, die sich als „Chancenbotschafterin“ (Stiftung Digitale Spielekultur 2021) digitaler Spiele versteht und „Brücken zwischen der Welt der digitalen Spiele und den gesellschaftlichen und politischen Institutionen in Deutschland“ (ebd.) baut oder der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von digitalen Spielen des österreichischen Bundeskanzleramtes, die vorrangig für Familien und Pädagog\*innen Informationen zu digitalen Spielen bereitstellt (vgl. Bundeskanzleramt o.J.).

Ausgehend von dieser Bestandsaufnahme ergibt sich vor dem Hintergrund der Betrachtungen in Kapitel 4 ein Desiderat, digitale Spiele als Texte auch in die Fachdiskussion des Fachs Deutsch als Fremdsprache einzubringen. Anschließend an eine Annäherung an die Einsamkeits-Thematik in Kapitel 5 werden daher im sechsten Kapitel exemplarische digitale Spiele als Bestandteile eines Textnetzes beleuchtet, um einen Impuls für ebendiese Debatte zu liefern.

## 5 Einsamkeiten

*„Kaum ein Fahrzeug ist mir begegnet, während ich  
auf der scheinbar endlosen Geraden dahinging,  
und ich wußte wohl weder damals, noch weiß ich es heute,  
ob ich das einsame Gehen als eine Wohltat empfand oder als eine Qual.“*

(Sebald 1997: 285)

Im vorliegenden Kapitel soll zunächst der Versuch unternommen werden, sich der Vielschichtigkeit des Themas Einsamkeit anzunähern. Dabei steht nicht im Vordergrund, eine möglichst eindeutige Begriffsdefinition vorzulegen, sondern vielmehr die Vielschichtigkeit von Deutungszugängen aufzuzeigen, um darauf aufbauend ein konkretes Textnetz zur Arbeit im Unterricht erarbeiten zu können. Bei dieser Annäherung an das Thema sollen insbesondere deutschsprachige Beiträge berücksichtigt werden, obschon diese international verwoben sind. Darüber hinaus soll eine generelle Begründung der Themenwahl erfolgen, in deren Rahmen dargelegt wird, aus welchen Gründen genanntes Thema als überaus relevanter Beitrag im DaF-Unterricht zu betrachten ist.

### 5.1 Einsamkeiten. Eine Annäherung

Bereits der erste Blick ins Wörterbuch zeugt von der Heterogenität der Konnotationen, die sich mit dem Begriff der Einsamkeit verknüpfen. So verrät beispielsweise der Eintrag im Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache, dass das Substantiv Einsamkeit durchaus widersprüchliche Verbverbindungen eingeht. Demnach lässt sich „die Einsamkeit suchen, lieben, fürchten, fliehen“ (DWDS o.J. a). Dieses sich hier andeutende Oszillieren zwischen den Extremen des Fürchtens, Bangens und Fliehens sowie des bewussten Aufsuchens der Einsamkeit lässt sich nicht nur an punktuellen Beispielen wie dem Schwingen zwischen „Wohltat“ (Sebald 1997: 285) und „Qual“ (ebd. 285) in der eingangs zitierten Passage aus W.G. Sebalds ‚Die Ringe des Saturn‘ (1997)

erkennen, sondern auch an zahlreichen in den letzten Jahren erschienenen Publikationen und in der medialen Öffentlichkeit geführten Debatten ablesen.

Besonders prominent wird im Kontext von Warnungen vor den negativen Folgen der Einsamkeit auf die populärwissenschaftliche Monographie des deutschen Gehirnforschers Manfred Spitzer verwiesen, die unter dem alarmierenden Titel ‚Einsamkeit. Die unerkannte Krankheit‘ (2018) auf gravierende gesundheitliche Folgen chronischer Einsamkeit verweist. Mit Verweis auf Aristoteles, der „den Menschen als ‚Gemeinschaftstier‘ (*Zoon politikon*)“ (Spitzer 2018: 13, Kursivierung im Original) betrachtet, sieht Spitzer die generelle Individualisierung innerhalb der Gesellschaften der westlichen Industrienationen (vgl. ebd. 13f.) als problematisch und beleuchtet aus neurowissenschaftlichem, medizinischem, gesellschaftlichem, aber auch philosophischem Blickwinkel das Phänomen der Einsamkeit. Aus Perspektive der Gehirnforschung lassen sich, so Spitzer, negativ erlebte Einsamkeitsempfindungen in der gleichen Hirnregion, nämlich im „anterioren zingulären Kortex“ (Spitzer 2018: 61) verorten, wo auch körperliche Schmerzen verarbeitet werden. Einsamkeit löst gemäß Spitzer also Stress aus (ebd. 93). Wird dieser Stress chronisch, also zu einem dauerhaften Begleiter, erhöht er die Wahrscheinlichkeit von Erkrankungen „von Erkältungen über Depressionen und Demenz bis hin zu Herzinfarkten, Schlaganfällen und Krebs“ (ebd. 9). Was genau Einsamkeit ist, fällt Spitzer jedoch weit weniger leicht zu definieren, als ihre fatalen und letalen Folgen aufzulisten. Er spricht davon, dass es sich bei Einsamkeit nicht um eine objektiv messbare Größe, sondern vielmehr um ein „subjektives Erleben“ (ebd. 23) im Zusammenhang mit sozialer Isolation handelt. Gemäß Spitzer handelt es sich bei sozialer Isolation um eine objektiv messbare Größe. Eine sozial isolierte Person jedoch kann sich einsam oder auch sehr wohl in ihrer Situation fühlen. Ebenso kann das Gefühl der Einsamkeit diejenigen befallen, die nicht sozial isoliert sind (vgl. ebd. 24). Wie Spitzer anmerkt, handelt es sich bei der Einsamkeit zwar um ein unter älteren Menschen sichtbarereres und zahlenmäßig häufiger anzutreffendes Phänomen, das jedoch unter jungen Menschen stärker ausgeprägt ist (vgl. ebd. 17).

So verweist auch Diana Kinnert in ihrem vielbeachteten, 2020 erschienenen Sachbuch ‚Die neue Einsamkeit. Und wie wir sie als Gesellschaft

überwinden können‘ sowie im von ihr mitbetriebenen Podcast ‚Allein zu sein. Der Podcast über Einsamkeit und Technologie in Zeiten der Pandemie‘ auf eine ihrer Auffassung nach besondere Art der Einsamkeit, die unter jungen Menschen auftritt und sich von derjenigen Einsamkeit, wie sie ältere Menschen erfahren, unterscheidet. Die Frage, der Kinnert nachspürt, stellt sie selbst: „Wie kann genau diese Generation, die alle Möglichkeiten des Miteinanders hat, intim aber verwaorlost sein oder zurückgeblieben sein und wirkliche Intimität nicht wagen können?“ (Kinnert / Hoffmann 2020: Folge 1, 0:08-0:19). Kinnert geht es um das Wechselspiel zwischen digitaler Vernetzung und Intimität im Physischen sowie die Einsamkeit, die daraus erwachsen kann, dem Schein der Einbettung in soziale Netze zu erliegen.

Die These, dass vielmehr der Begriff ‚Einsamkeiten‘ als ‚die Einsamkeit dienlich für das Sprechen über ein derart komplexes Feld ist, das etwa entlang der Altersachse zu grundverschiedenen Erfahrungen und Problemen führt, wird auch von aktuellen Ergebnissen der Einsamkeitsforschung unterstützt. Dieser zufolge ist „[d]ie stereotype Annahme, höheres Alter gehe mit vermehrter Einsamkeit einher, [...] empirisch so undifferenziert nicht haltbar“ (Elbing o.J.). Vielmehr zeigen die Alterskohorten der 40- bis 50-Jährigen sowie Jugendliche hohe Einsamkeitserleben (vgl. ebd.). Darüber hinaus legen Studien nahe, dass „Maskulinität eher vor sozialer und Femininität eher vor emotionaler Einsamkeit [...] schützen“ (ebd.). Soziale Einsamkeit bezieht sich dabei eher auf dasjenige Phänomen, das Spitzer als soziale Isolation bezeichnet, während emotionale Einsamkeit das subjektive emotionale Empfinden der Einsamkeit betont. Es wird auch deutlich, dass die Differenzierung zwischen Einsamkeit und Isolation keineswegs trennscharf ist und je nach definitorischer Grundlage auch die Isolation als Einsamkeit bezeichnet wird.

Dass die durchweg negative Einordnung des Einsamkeitserlebens zu kurz greift und ihren ambivalenten Erfahrungs- und Konnotationsraum nicht hinreichend abdeckt, zeigen Publikationen wie das 2006 erschienene Buch ‚Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls‘ des Philosophen und Journalisten Ulf Poschardt. Poschardts Prämisse ist, dass Einsamkeit eine universale Lebenserfahrung ist, die jedem Menschen anhaftet. „Jeder ist einsam.“ (Poschardt 2006: 7), eröffnet er sein Buch. Poschardt unternimmt den

Versuch, Einsamkeit nicht durch die Folie des Negativen zu betrachten, sondern ihr Positives abzutrotzen. Er betrachtet Einsamkeit als universelle Erfahrung, der der Ruf der „Volkskrankheit“ (ebd. 10) auch deshalb anhängt, weil glücklich einsame Menschen in der Minderheit sind (vgl. ebd. 10). Poschardt zufolge geht es nicht darum, Einsamkeit abzuschaffen, sondern mit ihr umgehen zu lernen, „[w]eil sie ein Freund und keine Krankheit ist.“ (ebd. 10) Poschardt erkennt in der Einsamkeit eine Quelle „von Ruhe, Schönheit und Konzentration“ (ebd. 11) sowie eine Möglichkeit, aus dem erlernten Umgang mit der Einsamkeit auch stabilere zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen zu können, da Menschen, die Einsamkeit auszuhalten vermögen, nicht direkt abhängig von ihren sozialen Bindungen sind (vgl. ebd. 8).

Diese positive Seite der Medaille Einsamkeit ist es, die sich auch im bis heute mit Stereotypen des Deutschen verbundenen Ausdruck der Waldeinsamkeit zeigt. Der Begriff geht zurück auf Ludwig Tiecks Kunstmärchen ‚Der blonde Eckbert‘ zurückgeht, in dem ein Vogel von der Waldeinsamkeit singt und ihr positive Qualitäten zuspricht (vgl. Zechner 2016: 32):

„Waldeinsamkeit  
Die mich erfreut,  
So morgen wie heut  
In ew’ger Zeit,  
O wie mich freut  
Waldeinsamkeit.“  
(Tieck 2018 [1797]: 10)

Es ist die Naturerfahrung, die den zuvor noch negativen Erfahrungen eine neue Rahmung gibt und damit eine Neubewertung durch die Figur Bertha, Eckberts Frau, ermöglicht, die von einer Walderfahrung in ihrer Kindheit berichtet: „Mir war, als wenn ich aus der Hölle in ein Paradies getreten wäre, die Einsamkeit und meine Hülfslosigkeit schienen mir nun gar nicht fürchterlich.“ (ebd. 8) Tiecks Werk und das damit verbundene Naturbild sowie das durch ihn geprägte Konzept der idyllischen Waldeinsamkeit prägten nicht nur „die Literatur und Kunst der deutschen Romantik und des 19. Jahrhunderts“ (Zechner 2016: 26), sondern auch das Deutschlandbild bis heute. So spricht ein aktueller

Reiseartikel der BBC von der Waldeinsamkeit als „Germany’s cherished forest tradition“ (MacEacheran 2021).

Weder einer negativen noch einer positiven Bewertung hingegen unterzieht Jakob Simmank die Einsamkeit und den mit ihr einhergehenden Stress. Wie Simmank anführt, lässt sich Einsamkeit zunächst einmal als Gefühlszustand beschreiben, der wie andere Gefühlszustände auch „ in der Evolution entstanden ist, um unser Verhalten zu lenken“ (Simmank 2020: Kap. 1) Ebenso wie Spitzer führt auch Simmank Stress als einen Effekt der Einsamkeit an. Allerdings, so Simmank, sei dieser lediglich dann gesundheitsgefährdend, wenn er chronisch wird, also dauerhaft erlebt wird, wohingegen akuter Stress wie auch die oben beschriebenen Gefühlszustände vielmehr handlungsleitend wirken (Vgl. ebd. Kap. 1). Dieser Stress, der eine Gefahrensituation markiert, führt dazu, dass chronisch einsame Menschen die Welt durch eine Brille der Gefahrenpotenziale und so in einen Teufelskreis geraten, da ihr negativer Blick den Aufbau neuer Beziehungen erschwert und behindert (Vgl. ebd. Kap. 1). Wie Simmank befürwortet, sollte Einsamkeit nicht – wie etwa von Spitzer – als Krankheit bezeichnet werden, da diese Sicht weder der Ambivalenz noch dem fruchtbaren Umgang mit dem Thema gerecht wird (Vgl. ebd. Einleitung).

Bereits diese wenigen Arbeiten zum Thema Einsamkeit zeugen von einer angeregt geführten gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Debatte, in der es selbst Erstsprecher\*innen mitunter überaus schwer fällt, sich zurechtzufinden. Warum das Thema aber gerade im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts thematisiert werden sollte, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

## **5.2 Begründung der Themenwahl**

Ein erneuter Blick in das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache gibt Aufschluss darüber, dass die Einsamkeit nicht nur als ambivalentes subjektives Empfinden einzuordnen ist, sondern dass sie auch in den letzten Jahren vermehrt thematisiert wurde. So zeigt die im DWDS abrufbare Wortverlaufskurve ab 1946, deren Grundlage die Korpusauswertung von Artikeln der dreizehn meistgelesenen Zeitungen Deutschlands ist, dass die

Verwendung des Begriffs *Einsamkeit* insbesondere seit 2014 in Zeitungsberichten stark zugenommen hat (vgl. DWDS o.J. b). Dieser Eindruck erhärtet sich nicht nur bei Literatursuchen oder bei der Suche nach entsprechenden Suchen nach video- und anderen journalistischen Annäherungen an das Thema. Besonders aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang ein Blick in das Dokumentations- und Informationssystem für Parlamentsmaterialien des Deutschen Bundestages (einzusehen unter [dip.bundestag.de](http://dip.bundestag.de)). Darin befinden sich über zweihundert Einträge, die von parlamentarischen Verhandlungen des Themas Einsamkeit im Kontext von Sozial- und Gesundheitsfragen zeugen. So verweist etwa die Fraktion der FDP in einer Kleinen Anfrage vom 07. September 2019 auf ein 2018 in Großbritannien gegründetes Ministerium für Einsamkeit sowie weitere Länder wie „Japan, Großbritannien, Dänemark und Australien“ (Deutscher Bundestag 2019: 1). Einsamkeit, zu dem Resümee kommt Ina Bergmann in der Einleitung zum im Rahmen einer Ringvorlesung an der Uni Würzburg entstandenen Sammelband ‚Kulturen der Einsamkeit‘ (2020), ist „ein internationales und transhistorisches Phänomen, eine anthropologische Konstante.“ (Bergmann 2020: 1) Einmal mehr wird die Universalität des Gefühls der Einsamkeit deutlich, die sich in Poschardts zunächst so lapidar scheinender Aussage „Jeder ist einsam.“ (Poschardt 2006: 1) kristallisiert. Doch auch kommunal- und landespolitisch handelt es sich bei der Einsamkeit um ein relevantes Thema, so berichtete etwa der Rundfunk Berlin-Brandenburg jüngst von den Bestrebungen des Berliner Senats, die Hundesteuer für Senioren abzuschaffen, um so der Alterseinsamkeit entgegenzuwirken (vgl. o.A. 2021). Die Einsamkeitsforscherin Susanne Bücken weist in ihrer schriftlichen Stellungnahme zur Anhörung des FDP-Antrags ‚Einsamkeit – Erkennen, evaluieren und entschlossen entgegentreten‘ (2020), in dem unter anderem ein Expertengremium sowie bundesweite Aufklärungskampagnen gefordert werden (vgl. Deutscher Bundestag 2020: 2), insbesondere auf die Stigmatisierung von chronischer Einsamkeit Betroffener hin. Das Stigma geht mit einem „Schamgefühl einher. Eines der stärksten Hindernisse für die Inanspruchnahme psychosozialer Versorgung ist dieses Stigma.“ (Bücken 2021: 5) Daraus leitet beispielsweise die FDP-Fraktion im entsprechenden Antrag die Notwendigkeit

zur Etablierung von Aufklärungs- und Antistigmatisierungskampagnen her (vgl. Deutscher Bundestag 2020: 2). Rückblickend auf die thematische Annäherung im vorigen Kapitel erweist sich das Thema Einsamkeit damit letztlich als exemplarischer Kristallisationspunkt von Fragen psychischer Gesundheit und gesellschaftlicher Verantwortung, aber auch von Geschlechtskonstruktionen sowie der Funktionsweise staatlicher Gesundheits- und Gesellschaftspflege und zeigt Schnittmengen mit diversen gesellschaftlich hochrelevanten wie aktuellen Diskursen lokaler bis internationaler Dimension. Diese Stimmen, Meinungen und Aussagen, das konnte im obigen Versuch einer Annäherung an den Themenkomplex gezeigt werden, sind vielfältig und widersprechen einander mitunter. Insbesondere für Sprachlernende kann sich daraus das Problem ergeben, dass eine Einordnung rezipierter Texte besonders schwerfällt. Altmayer verweist auf diese Problematik im Kontext kultureller Deutungsmuster, da mitunter für die Bewertung einer Situation mehrere Deutungen im Fundus vorliegen, mit denen ein individueller Text bewertet werden kann (vgl. Altmayer 2007: 14). Die angemessene Einordnung von Aussagen und Texten jedoch ist die Grundvoraussetzung dafür, an gesellschaftlichen Diskursen und Prozessen partizipieren und selbst darin Stellung beziehen zu können, wie in Kapitel 3 dargelegt wurde. Wie gezeigt werden konnte, ist dies im Kontext von Einsamkeitsdiskursen insbesondere daher relevant, da es sich um ein international verhandeltes Thema handelt, auf das Zivilgesellschaft, Lokal- und Bundespolitik sowie künstlerische Produktionen Bezug nehmen und von dem potenziell alle Lernenden betroffen sind. Einsamkeit, so zeigt sich, lässt sich fassen als eine der von Gerhard Neuner vorgeschlagenen wesentlichen Daseinserfahrungen, die alle Menschen erleben und dennoch unterschiedlich einordnen, wodurch sie sich besonders für den fremdsprachlichen Unterricht eignen.

Die Wahl des Themas speist sich darüber hinaus aber auch aus dem Anspruch, digitale Spiele als Unterrichtsressource exemplarisch zu untersuchen. Im Kontext der Einsamkeitsdebatte kommt digitalen Spielen ein besonderer Stellenwert zu, da insbesondere Onlinespiele als mögliche Mittel gegen Vereinsamung und Einsamkeit untersucht und besprochen werden (vgl. z.B. Amon 2020), während die Digitalisierung im Allgemeinen im Verdacht



steht, Einsamkeit zu befördern (siehe Kapitel 5.1). Digitale Spiele gewinnen daher nicht nur als Texte und künstlerische Ausdrücke Bedeutung als Unterrichtsressource, sondern ihre generelle Kenntnis, eine digitale Spielkompetenz vielmehr, ist auch deshalb bedeutsam für eine erfolgreiche Teilnahme an deutschsprachigen Einsamkeitsdiskursen, weil ein Verhandeln von Vor- und Nachteilen digitaler Spiele im Kontext sozialer Isolation und Einsamkeit dadurch an Qualität und Tiefe gewinnen kann, dass Diskursteilnehmende individuelle Erlebnisse in und mit digitalen Spielen als Grundlage ihrer Meinungsbildung und Äußerung sowie Positionierung im gesamtgesellschaftlichen Diskurs heranziehen können.

## 6 Das Textnetz als Zugang zu Einsamkeitsdiskursen

*„Er [ein intertextuell orientierter Textunterricht] betrachtet es als Teil seines Programms, mittels des Zusammenspiels der Texte und Medien im Unterricht die Kommunikation mit und die Teilhabe an zielsprachlichen Kulturen und ihren Diskursen zu ermöglichen.“*

(Hallet 2002: 63)

Im Folgenden soll zunächst eine exemplarische Hypertextstruktur zur Erarbeitung kultureller Deutungsmuster im Zusammenhang mit dem Thema Einsamkeit als Zugang zu Einsamkeitsdiskursen präsentiert werden. Im Zentrum der Darstellungen stehen von den Texten als implizit oder selbstverständlich transportierte Wissensbestände, die im Unterricht durch unterschiedliche Verfahren expliziert werden können. Vorschläge und Überlegungen zum Einsatz des Textnetzes im Unterricht schließen sich an die Präsentation der Texte an. Die Einzeltexte befinden sich mit Ausnahme der digitalen Spiele sowie der Videos im Anhang der Arbeit.

### 6.1 Die Einzeltexte

#### 6.1.1 Fotografie ‚UNERHÖRT!‘

Die Diakonie-Kampagne ‚UNERHÖRT!‘ hat das Ziel, den Blick auf marginalisierte und stigmatisierte Gesellschaftsgruppen, mitunter auch auf von Einsamkeit betroffene Menschen, zu lenken und den gesellschaftlichen Dialog und Disput anzuregen (vgl. Diakonie Deutschland o.J.).

Als Bestandteil für das Textnetz wurde eine Fotografie eines Plakats ausgewählt, das durch die Positionierung im öffentlichen Raum – um genau zu sein einem U-Bahnhof – eine besonders weite Kommunikationssituation mit nahezu uneingeschränkter Rezipient\*innengruppe bietet. Gleichzeitig verfügt es über besonders deutliche Verweise in den digitalen Raum, die die individuelle Recherche der Lernenden initiieren können. Das dargestellte Plakat zeichnet sich insbesondere durch das Spannungsfeld zwischen simpler Gestaltung und semantischer Ambivalenz aus. Zentral vor dem monoton blauen Hintergrund

steht der Slogan ‚Unerhört! Diese Einsamen.‘. Auf einer ersten Ebene thematisiert der Slogan das Stigma, das einsamen Menschen anhaftet, indem er sich durch die Verwendung von sich grell abhebenden weißen Majuskeln, den Satzbau, das Ausrufezeichen sowie den exklamativ wirkenden Textsatz auf einen Ausruf der Empörung verweist. Es werden zunächst Deutungen aktiviert, die Einsame als Objekte der Empörung und des öffentlichen Anstoßes einordnen und eine ablehnende, herabwürdigende Distanz evozieren. Es knüpfen sich Deutungen an, die Einsame als nicht der Norm entsprechende und daher außerhalb der Mehrheitsgesellschaft stehend betrachten. Erst durch das Lesen des räumlich abgesetzten Wortes ‚#zuhören‘, der neben der räumlichen Distanz zum exklamativen Text auch farblich kaum aus dem Hintergrund hervortritt, sowie der Information ‚Jetzt unter unerhört.de‘, wird erkennbar, dass hier nicht die Bedeutungsfacette der ablehnenden Empörung gemeint ist. Durch die Aufforderung zuzuhören, wird die Bedeutungsfacette des Adjektivs ‚unerhört‘ in den Vordergrund gehoben, die sich darauf bezieht, dass etwa Flehen, Gebete oder Bitten um Hilfe unerhört bleiben. So wird binnen weniger Worte die distanzierte Haltung zu den genannten Einsamen abgebaut und die gesellschaftliche Verantwortung aufseiten der Rezipient\*innen des Plakats thematisiert. Einsame erscheinen im Kontext dieser Bedeutungsschicht vielmehr als vergessene, marginalisierte Gruppe, die mit ihrem Leidensdruck allein gelassen wird. Die Kombination aus Adjektiv und Ausrufezeichen ‚Unerhört!‘, lässt sich so vielmehr als gesamtgesellschaftliche Anklage und Explizierung eines Missstandes verstehen. Auf ebendiese Gesellschaft wird nicht zuletzt durch den U-Bahnhof verwiesen, an den sich Vorstellungen von nahezu automatisierten Menschenströmen anschließen.



Abbildung 1: Unerhört.  
Fotografie des Plakats der Diakonie-Kampagne ‚UNERHÖRT!‘, aufgenommen von Sarah Spitzer und zur Verwendung freigegeben.

Durch diese spannungsgeladene Verwobenheit zweier konkurrierender Deutungsmuster in Bezug auf einsame Menschen kommt dem semantisch dichten Plakat ein großes Potenzial für den fremdsprachlichen Unterricht zu, gleichsam bedarf es jedoch auch in besonderer Deutlichkeit weiterer Referenztexte, um die konkurrierenden Deutungen sichtbar machen zu können. Durch den integrierten Hashtag sowie die genannte Webseite bietet das Plakat gute Voraussetzungen, um eine eigene Recherche anzuschließen.

### **6.1.2 Theatertext ‚For the Disconnected Child‘**

Das Theaterstück ‚For the Disconnected Child‘ des Theaterregisseurs und Dramaturgen Falk Richter ist ein Arrangement aus fragmentarischen Szenen, die sich mit Formen von Einsamkeit insbesondere im Kontext großstädtischen Lebens sowie der Digitalisierung beschäftigen (vgl. Richter 2015: 25-72). Als Text, der das oben vorgestellte Konzept des Plakats ‚UNERHÖRT!‘ erweitert und dazu beiträgt, die Bedeutungsnuance des Ungehörtbleibens zu verdeutlichen, dient insbesondere ‚DIESE MUSIK GING MIR SO NAH‘ (Richter 2015: 27f.), der erste Text des Stücks. Der Text ist ein knapper Telefondialog zwischen den Figuren Tilman und Tatjana, die ihn nach einem aufwühlenden Besuch in der Oper anruft. Tilman jedoch erinnert sich kaum an die flüchtige Chat-Bekanntschaft Tatjana, verwechselt sie zunächst und wimmelt sie sogleich ab, um sie später vermeintlich zurückzurufen. Tatjana bleibt mit ihren Emotionen allein, es klingt ihr wiederholtes fragendes „hallo?“ (ebd. 27f.) in der Stille.

Um dem Text adäquat einen Sinn zuzuschreiben ist es zunächst einmal nötig, den Theaterdialog sinnennehmend lesen können. Dies stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als dass er nahezu ohne Regieanweisungen auskommt und bis auf drei durch Majuskeln hervorgehobene Wörter lediglich Kleinschreibung verwendet wird. Auch weist der Text eine sehr sparsam verwendete Interpunktion auf. Diese Charakteristika erschweren zwar einerseits den unmittelbaren Textzugang, laden aber andererseits zum spielerischen Umgang und dem gemeinsamen Erschließen durch lautes Lesen ein. So lassen sich beispielsweise über die Intonation getragene

Deutungszugänge in der Arbeitsgruppe aushandeln. Um die Dynamik zwischen Tatjana und Tilman angemessen zu deuten ist es notwendig zu verstehen, dass es sich bei dem in der Vergangenheit liegenden Chat zwischen den beiden um ein Gespräch handelt, aus dem beide mit unterschiedlichen Erwartungen hervorgegangen sind. In dem Missverständnis zwischen den beiden Figuren offenbaren sich zwei konkurrierende Deutungsmuster in Bezug auf die Nutzung bestimmter Chats. Denn während Tatjana, wie ihr Anruf präsupponiert, in Tilman eine nahestehende Person sehen möchte, der sie ihr Seelenleben offenbaren kann, hat Tilman eher oberflächliche Absichten, was sich in seinen oberflächlichen Kategorisierungen „die blonde“ (ebd. 27) und „die Frau mit den zwei Kindern“ (ebd. 27) offenbart, nachdem er ihren Namen nicht erinnert. Überdies ist zu bemerken, dass Tatjana nicht zufällig an Tilman denkt, sondern es in der Operninszenierung um eine Frau – „ganz allein ängstlich verletzbar“ (ebd. 27) – ging, die von einem nahezu unbekanntem Mann beschützt wird. Anders als die von ihr angesprochene Figur auf der Bühne allerdings bleiben Tatjana (die schließlich im Falle einer Inszenierung des Stücks selbst eine Figur auf der Bühne ist, wodurch die Parallelität augenfälliger ist als bei der Lektüre) und ihre Bitte um Nähe jedoch unerhört. Denn, und insbesondere hier ist implizit vorausgesetztes Wissen notwendig, Tilmans Aussage, er rufe zurück, ist als abwimmelnde Lüge zu lesen.

### **6.1.3 Prolog und Kapitel 1 des digitalen Spiels ‚Sea of Solitude‘**

Das digitale Spiel ‚Sea of Solitude‘ (2019) ist ein Adventure-Spiel des Berliner Independent-Studios Jo-Mei Games, das in englischer Synchronisation mit deutschen Untertiteln verfügbar ist. In einem dem Spielbeginn vorgelagerten Informationstext wird es als persönliches Projekt ausgewiesen, das das Thema Einsamkeit basierend auf den Erfahrungen der Entwicklerin Cornelia Geppert sowie Erzählungen anderer verhandelt. Das Ziel des Spiels, so die Einführung, ist es, mittels der Reise der Protagonistin Kay zu zeigen, „was es bedeutet, ein Mensch zu sein – und das Leben mit all seinen Höhen und Tiefen zu leben.“ (Jo-Mei Games 2019) Einsamkeit wird hier als eine zutiefst persönliche, menschliche Erfahrung eingeführt, wobei es als selbstverständlich vorausgesetzt

wird, dass das Leben sowohl gute als auch schlechte Phasen aufweist. Das Spiel gliedert sich in die Anfangssequenz sowie zwölf Kapitel, die die Titel international bekannter Lieder tragen. Als Textauszug wurde der Prolog sowie das erste Kapitel ‚Back to Black‘ ausgewählt, dessen Titel auf das gleichnamige Lied der britischen Sängerin Amy Winehouse verweist, das eine depressive Episode nach einer Trennung thematisiert und damit einen wichtigen Anhaltspunkt zum Hintergrund der Geschichte Kays liefert. Nachfolgend sollen drei Aspekte des Spielausschnitts, das Verhältnis zwischen der Protagonistin und ihren Dämonen sowie das Verhältnis zwischen Licht und Dunkel und die sprachliche Ebene, exemplarisch besprochen werden um zu verdeutlichen, welches Potenzial das digitale Spiel ‚Sea of Solitude‘ birgt.

Die Protagonistin Kay erscheint als anthropomorphe Gestalt mit orange leuchtenden Augen, deren Körper von schwarzen Federn bedeckt ist. Auf dem Rücken trägt sie einen Rucksack, außerdem verfügt sie über ein Boot, in dem sie sich durch die zunächst überflutete Welt bewegen kann. Kay erscheint als entmenschlichte Figur, die ein überaus offensichtliches Stigma trägt. Dies wird insbesondere dadurch verdeutlicht, dass Kay während des Prologs ein weiß gekleidetes, menschliches Mädchen trifft, das eine fröhliche Version ihrer selbst repräsentiert und von einem der im Wasser lebenden Dämonen verschlungen wird. In der Darstellung des fröhlichen Mädchens mit Regenjacke und Gummistiefeln verdeutlicht sich, dass diese Version von Kay gewappnet ist gegen die Traurigkeit und Einsamkeit, die im Zusammenhang mit dem Regenwetter in der Spielwelt steht.



Abbildung 2: Protagonistin Kay.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚Sea of Solitude‘, aufgenommen von der Autorin.



Abbildung 3: Protagonistin Kay mit fröhlichem Mädchen.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚Sea of Solitude‘, aufgenommen von der Autorin.

Der Dämon ist es, der Kay wortwörtlich im Weg steht. Darüber hinaus beschimpft und erniedrigt er sie. So bezeichnet das Monster Kay als „wertloses Stück Dreck“ (ebd.), als „falsch“ (ebd.) sowie als egoistisch (vgl. ebd.). Wie beim Bezwingen dieses Dämons deutlich wird, handelt es sich auch hierbei um eine Facette von Kay, ihren Selbsthass. Das Besiegen der monströsen Figur wird dadurch als ein innerer Kampf lesbar, den die einsame Protagonistin führt. Doch nicht alle Dämonen lassen sich bezwingen. Wie bereits der Einleitungstext davon sprach, „das Leben mit all seinen Höhen und Tiefen zu leben“ (Sea of Solitude 2019), so erscheinen auch einzelne der Dämonen als Aspekte von Kays Wesen, mit denen sie leben muss. Dennoch bergen sie eine Gefahr.



Abbildung 4: Kay und ihr Dämon.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚Sea of Solitude‘, aufgenommen von der Autorin.

Wagt Kay sich zu nah an sie heran, wird sie getötet. Dieser Tod bedeutet jedoch nicht das Spielende, sondern einen sogenannten Respawn, die Spielfigur erscheint an der gleichen Spielstelle, aber unmittelbar vor der fatalen Handlung. In Zusammenhang mit zahlreichen Aussagen der Protagonistin, die darauf hinweisen, dass ihre Motivation maßgeblich durch ihre Hoffnung getragen wird, lässt sich das spielmechanische Element des Respawn auch im narrativen Zusammenhang als hoffnungsvolle Aussage perspektivieren.

Der Kontrast zwischen Licht und Dunkel, der durch den Kapiteltitel, die Gegenüberstellung der einsamen, traurigen Kay und des fröhlichen Mädchens sowie die Wetterwechsel in der Spielwelt getragen wird, verbindet sich mit dem durch in der Dunkelheit herrschenden Unwetter steigenden Wasserpegel und der damit einhergehenden Distanzierung Kays von den zivilisatorischen Anzeichen der überfluteten Stadt, wodurch eine ausdrucksstarke Metaphorik das individuelle emotionale Erleben der Protagonistin im Raum spiegelt. Für die Rezeption des Spiels ist es daher wichtig, dass Spielende einen Zusammenhang zwischen der sich verändernden Umwelt und den durch sie gesteuerten Handlungen herstellen können und die implizite Annahme, dass Kay nicht durch eine äußere Welt, sondern durch ihre Innenwelt reist.

#### **6.1.4 Video ‚Kuschelpartys gegen Einsamkeit‘**

Das Video ‚Kuschelpartys gegen Einsamkeit – Warum wir uns manchmal einsam fühlen‘ (2019) des journalistischen Zusammenschlusses Y-Kollektiv spürt Gründen der Einsamkeit nach, die spezifisch für das digitale Zeitalter sind. So wird etwa impliziert, dass der medial vermittelte Kontakt zu Menschen eine grundlegend andere Qualität hat, über Dating-Apps geknüpfte Kontakte emotional tendenziell wenig bedeutsam sind und gemäß der Interviewpartnerin nicht mit einem „echten Kontakt“ (Y-Kollektiv 2019: 0:26-0:28) vergleichbar ist. Wie der Titel außerdem impliziert, handelt es sich dabei nicht um eine dauerhafte Art der Einsamkeit, sondern um ein gelegentliches Gefühl. Die Reporterin spürt Maßnahmen nach, die Einsamkeit zu lindern und spricht auf unterschiedlichen Veranstaltungen – einem Eye-Contact-Event und einer Kuschelparty – mit Menschen, die von ihrer Einsamkeit berichten.

Vor allem mittels dieser Berichte lassen sich implizites Wissen und als selbstverständlich erachtete Wissensbestände explizieren, während sie als wichtige Quelle dienen, um DaF-Lernenden einen Eindruck von der Einsamkeitsdebatte in Deutschland zu vermitteln und sämtliche Texte des Textnetzes in einen größeren diskursiven Kontext zu stellen.

Im Fokus des Videos stehen Formen körperlichen Kontakts, sodass Einsamkeit nicht nur als kommunikatives Bedürfnis, sondern auch als Bedürfnis nach bedeutungsvoller körperlicher Nähe Betrachtung findet. Themen wie soziale Kälte knüpfen an das Schnee-Motiv aus dem Theaterfragment an. Insbesondere durch das Medienangebot und seine Gestaltung sowie den informellen Sprachgebrauch wird diese Form der Einsamkeit als vorrangig in jüngeren Generationen vorherrschendes Phänomen dargestellt. Das Video lässt sich daher einerseits im Zusammenhang mit den oben vorgestellten Texten verstehen, erweitert jedoch das Deutungsmuster der Einsamkeit um eine körperliche Dimension.



### **6.1.5 Auszug aus ‚Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls‘**

Der kurze Textauszug aus Ulf Poschardts ‚Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls‘ (2007) stellt eine Studie des Max-Planck-Instituts vor, in der die Teilnehmenden mehrere Wochen allein in einem Zimmer verbracht haben, in dem sie ihren Hobbys nachgehen und Briefe an Freunde und Bekannte senden konnten (vgl. Poschardt 2007: 8f.). Das Ergebnis der Studie, eine höhere Ruhe und Ausgeglichenheit aufseiten der Teilnehmenden deutet Poschardt so, dass sie gelernt haben, mit der Einsamkeit umzugehen. Poschardt impliziert, dass auch die soziale Isolation unter den Begriff der Einsamkeit fällt und in der Einsamkeit eine Facette liegt, der sich gar Genuss abtrotzen lässt. In besonderer Deutlichkeit offenbart sich dies auch im Buchtitel, der der Einsamkeit Qualitäten eines Lebensgefühls zuschreibt – eine Facette, die in starkem Kontrast zu anderen Texten steht, die Einsamkeit als negatives Erleben verstehen, dem Abhilfe geschafft werden muss. Die Brisanz dieser Umdeutung manifestiert sich insbesondere zu Beginn des Auszugs, da laut Poschardt gar die in die Studie involvierten Forscher\*innen „[g]estaunt haben“ (Poschardt 2007: 8) und auf der vorwiegend negative Deutungszugang zu Einsamkeit thematisiert wird. Dieser Umstand rahmt die positive Besetzung der Einsamkeit mit einer besonderen Eindringlichkeit und expliziert in seiner Wortwahl die den Forscher\*innen inhärenten Annahmen und damit den ihnen präsenten Deutungsmuster, wodurch der Text sich einerseits dazu eignet, auf eine andere Bedeutungsnuance des Begriffs und damit einhergehende Deutungsmuster einzugehen und gleichsam den Blick auf die Poschardts Text zugrundeliegende Studie sowie den Komplex der Einsamkeitsforschung zu lenken.

### **6.1.6 Digitales Spiel ‚The Longing‘**

Das digitale Spiel ‚The Longing‘ (2019) von Studio Seufz beschäftigt sich vordergründig mit dem Thema des Wartens. So muss der Protagonist, Schatten genannt, 400 Tage alleine in einem unterirdischen Reich verbringen und darauf warten, dass er den schlafenden König wecken kann. Das Besondere an dem Spiel ist, dass diese Zeit in Echtzeit abläuft, das Spiel also 400 Tage dauert. Die

Restzeit wird stets im oberen Bildrand angezeigt. In dieser Zeit können Spielende sich dazu entscheiden, nichts zu tun und beispielsweise in Schattens Zimmer zu verweilen, dort zu lesen und zu malen oder das Höhlensystem zu erkunden. Um spielfähig zu sein, müssen Lernende also erkennen, dass es kein anderes Spielziel gibt, als auf das Ende der vierhunderttägigen Frist zu warten und dass die Spielerfahrung in weit höherem Maße von ihren Entscheidungen abhängt als in stark narrativen Spielen. Aufgrund der genannten Spieldauer eignet sich ‚The Longing‘ selbstverständlich nicht dazu, als komplettes Spiel im Unterricht besprochen zu werden. Ein Rezeptionsauftrag könnte viel eher mit einem zeitlichen Rahmen versehen werden.



Abbildung 5: Protagonist Schatten in seinem Zimmer.

In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚The Longing‘, aufgenommen von der Autorin.

Das Spiel steht einerseits deutlich in Zusammenhang mit der in Ulf Poschardts Text thematisierten Studie – ähnlich wie die Proband\*innen kann Schatten in seinem Zimmer lesen, malen und musizieren – und ermöglicht es, die Ergebnisse zu kontextualisieren, indem Lernende anhand der Spielfigur und ihrer individuellen Entscheidungen und Spielerlebnisse erleben, dass sich die Erfahrungen von Kay, der Protagonistin aus ‚Sea of Solitude‘ und Schatten immens unterscheiden. Dies erscheint umso spannender als dass die beiden Protagonisten auffällig ähnlich gestaltet sind. Beide sind von dunkler Gestalt und haben sehr stechend leuchtende Augen. Auch die von Schattens Kopf herabhängenden Strähnen erinnern an Kays Federkleid. Damit eignet sich ‚The Longing‘ einerseits zum Nachvollzug einer genussvollen Einsamkeit und der Reflexion darüber, ob der Genuss auch mit der limitierten



Abbildung 6: Protagonist Schatten über seine Einsamkeit.

In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚The Longing‘, aufgenommen von der Autorin.

Zeit in Zusammenhang stehen kann, wodurch dieses Einsamkeitskonzept der chronischen Einsamkeit gegenüberzustellen ist. Andererseits wird das in ‚Sea of Solitude‘ etablierte Deutungsmuster der entmenschlichten, leidvollen Figur einer Revision unterzogen, da Schatten sich selbst zwar als einsam bezeichnet, ihm aber keine generell negativen emotionalen Erfahrungen zugeschrieben werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass Schatten beispielsweise nicht rennen kann, sondern sich stets in der gleichen Geschwindigkeit bewegt. Er selbst reflektiert darüber, dass es dank der langen Wartezeit keinen Grund zur Eile gibt (vgl. Sea of Solitude 2019).

Damit vereint Schatten in sich eine Ambivalenz zwischen Innen- und Außenperspektive, denn während sein Aussehen und sein Name eine negative Deutung evozieren, lösen seine Äußerungen diese Erwartung nicht ein. Damit steht das Spiel auch in Verbindung zum Diakonie-Plakat, da das Fundament der Kampagne genau diese Ambivalenz zwischen Stigmatisierung und dem Anhören der Innenperspektive Betroffener aufgreift.

## **6.2 Überlegungen zur Arbeit mit dem Textnetz**

Das Textnetz ist entlang dreier thematischer Achsen zwischen Zivilisation und Isolation, positiver und negativer Besetzung der Einsamkeit sowie zwischen der Schilderung persönlicher Erfahrungen und objektiver Forschungsergebnisse konstruiert, wobei auch berücksichtigt wurde, dass die Texte ein breites Spektrum unterschiedlicher Medienangebote abbilden und über sich hinausweisen. So bieten sie Anhaltspunkte für eine eigene Recherche der Lernenden, was sinnvoll sein kann, da die orientierungslose Suche im Internet überfordernd sein kann, da „Browsen und Surfen rasch richtungs- und ziellos werden können.“ (Hallet 2002: 262) Eine andere Herausforderung, die sich den Lernenden stellt, ist die Beurteilung der jeweiligen aufgefundenen Quelle, da das Internet durch seine Offenheit Texte unterschiedlicher Vertrauenswürdigkeit versammelt. Medienspezifische Kenntnisse im Umgang mit dem Internet sind insofern unabdingbar für die erfolgreiche Arbeit mit Hypertextstrukturen, die auch digitale Quellen berücksichtigen.

### 6.2.1 Zugang zum Textnetz

Wie Hallet betont, stellt auch die potenzielle Unabschließbarkeit einer Hypertextstruktur grundsätzlich ein Problem für die Arbeit damit dar (vgl. Hallet 2002: 260), weshalb eine enge thematische Fokussierung durch die Lehrperson den Lernenden als wichtige Unterstützung insbesondere in der Anfangsphase der Arbeit helfen kann. Als Einstiegstext in das Textnetz eignet sich besonders das Plakat der Diakonie-Kampagne, dessen Vieldeutigkeit sich Lernende insbesondere durch eine entsprechende Wörterbuchrecherche erschließen können. Je nach Kompetenz der Gruppe ist dies auch ein guter Zeitpunkt, um den Lernenden Onlinewörterbücher zu empfehlen und aufzuzeigen, wie damit zielführend gearbeitet werden kann.

Ausgehend vom Einstiegstext könnten die anderen Texte anschließend zunächst im Unterrichtsraum präsentiert werden, sodass die Lernenden sich in einer freien Erkundung des Textnetzes einen ersten Eindruck verschaffen und erste Zusammenhänge zwischen den Texten herstellen können. Notizzettel neben jeder Textstation ermöglichen das Festhalten erster spontaner Einfälle zu anderen sich anschließenden Texten. In einer ersten Sammlung der so

entstandenen Eindrücke könnten die Lernenden diese knapp resümieren und jeweils mit Papierklebeband auf dem Boden eine von ihnen entdeckten Verbindung zwischen zwei oder mehr Texten festhalten und diese kurz begründen. In den digitalen Raum lässt sich dieser Einstieg übertragen, indem die Texte auf einer Pinnwand versammelt werden, die mehrfache Verknüpfungen erlaubt, zum Beispiel unter [www.ludid.app](http://www.ludid.app), wo die entsprechen-

den Texte als Links direkt hinterlegt werden können und freie Textfelder im Umfeld der Verbindungslinien des Textnetzes positioniert werden können. Im Falle digitaler Spiele muss in diesem Falle zuvor abgeklärt werden, ob die

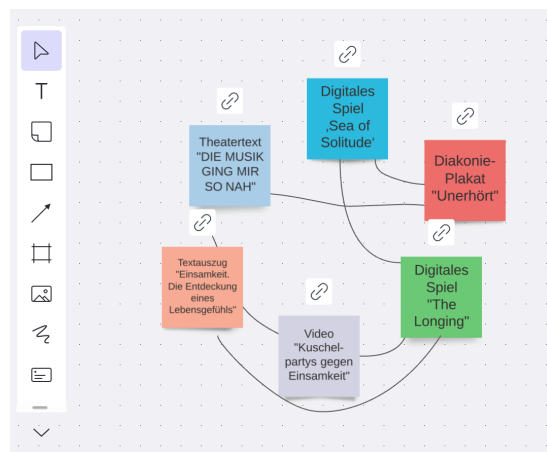


Abbildung 7: Screenshot einer Textnetzvisualisierung.

Screenshot der Web-App ‚Lucid‘, aufgenommen von der Autorin.

technischen Herausforderungen der jeweils eingesetzten Titel der Leistung der Geräte der Lernenden entsprechen.

### **6.2.2 Mögliche thematische Schwerpunkte**

Thematische Schwerpunkte möglicher Projekte und Gruppenarbeiten können je nach Zielstellung und Anwendungskontext des Textnetzes im Anschluss an eine erste freie Recherche entlang des individuellen Interessen der Lernenden, mittels einer Mindmap oder auch durch die Lehrperson definiert werden. Mögliche Themenschwerpunkte, die unter anderen im Ausgangstextnetz angelegt sind, sind Einsamkeit und gesellschaftliche Verantwortung (1), Orte der Einsamkeit (2) und Einsamkeit und Digitalisierung (3).

(1) Unter dem Themenschwerpunkt ‚Einsamkeit und gesellschaftliche Verantwortung‘ versammeln sich ausgehend von der einführenden Diakoniekampagne Fragestellungen dazu, was Politik und Zivilgesellschaft gegen Einsamkeit tun (können). So könnten neben den in Kapitel 5.2 genannten Initiativen weitere bundesweit organisierte zivilgesellschaftliche oder lokalbeziehungsweise regionalpolitische Bestrebungen thematisiert werden.

(2) Der Schwerpunkt ‚Einsamkeit und Digitalisierung‘ fokussiert, wie der digitale Raum das Zusammenleben verändert (vgl. 6.1.2) und wie sich Einsamkeit im digitalen Zeitalter lindern lässt. Es schließen sich etwa psychologische Betrachtungen sozialer Medien und ihrer inhärenten Mechanismen an. Auch neue Medienangebote und ihr Ausdruckspotenzial im Kontext einer gesellschaftlichen Sensibilisierung und Entstigmatisierung (vgl. 6.1.3) können in diesem Themenkomplex Raum finden.

(3) Unter dem Schwerpunkt ‚Orte der Einsamkeit‘ könnten Großstadt und Digitalraum sowie Naturerfahrungen kontrastiv betrachtet werden. Ein möglicher Schwerpunkt für eine Gruppe mit entsprechendem Hintergrund oder Interesse könnte auch in dem Nachvollzug der Differenzierung zwischen romantisierter Waldeinsamkeit und dem negativ konnotierten Einsamkeitsbegriff liegen. Auch unterschiedliche Problematiken im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Lebenswelt in der Stadt und auf dem Land ließe sich detaillierter betrachten.

### 6.2.3 Digitale Spiele und kreative Verfahren

Nicht nur der rezeptive, sondern auch der kreativ-produktive Umgang mit Einzeltexten ist ein bedeutsamer Aspekt der Arbeit mit einer Hypertextstruktur (vgl. Hallet 2000: 78). Neben kreativen Verfahren wie beispielsweise dem Erstellen von Kurzfilmen, dem Schreiben und Inszenieren von Theaterstücken, dem Verfassen literarischer Texte, etc., die im Fach Deutsch als Fremdsprache bereits gut bekannt sind, sollen an dieser Stelle vier kreative Verfahren aus dem Bereich digitaler Spiele Beachtung finden, da der Einbezug digitaler Spiele in die Unterrichtspraxis unzweifelhaft auch die Erweiterung des methodischen Portfolios der Lehrenden zur Folge hat. Neben Let's-Plays (1) werden In-Game-Fotografie (2) und das Erstellen eigener Spiele (3) als mögliche kreative Verfahren vorgestellt.

(1) Let's-Plays sind Videos, in denen das Spielgeschehen in einem digitalen Spiel gezeigt und dabei auf oft witzige oder spannenden Art und Weise kommentiert“ (USK 2020) wird. Während manche Spieler\*innen sich selbst im Bildrand einblenden, wird bei anderen lediglich die Stimme über den Ton des Spiels gelegt (vgl. ebd.). Ein solches Video kann zwar ohne einen größeren Kontext produziert werden, es ist aber ebenso gut vorstellbar, ein Let's-Play in einen größeren Projektkontext einzubetten und beispielsweise speziell auf einzelne Aspekte des analysierten digitalen Spiels einzugehen. Mit digitalen Spielen treten neben Let's-Plays selbstverständlich auch andere mit ihnen verbundene Textsorten wie Rezensionen, Analysen und feuilletonistische Texte – ob in schriftlicher Form oder für einen Audiotext aufbereitet – in den Fokus der Arbeit.

(2) Die In-Game-Fotografie bietet die Möglichkeit, über gezielt in Szene gesetzte Figuren, die exakte Ausrichtung der Kamera innerhalb des Spiels und diverse andere Modifikationsoptionen Fotografien innerhalb der virtuellen Spielwelt zu realisieren. So können Lernende Fotografien erstellen, die sie für sich sprechen lassen, mit anderen Texten verknüpft in einem virtuellen Ausstellungsraum präsentieren oder zu einer Fotostory weiterverarbeiten.

(3) Auch ohne Kenntnisse etwa im Bereich des Programmierens lassen sich mittels teils kostenfreier Angebote digitale Spiele und interaktive Erzählungen erstellen. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Open-Source-Tool

‚Twine‘ (www.twinery.org) genannt, in dem sich interaktive nicht-lineare Erzählungen konstruieren lassen. Neben Textelementen können zahlreiche andere Medien eingeflochten werden. Insbesondere durch die Möglichkeit, diverse Entscheidungen und sich daraus ergebende Konsequenzen zu modellieren, können Lernende mithilfe entsprechender Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, sich einerseits mit der Darstellung des Erfahrungsraumes einer einsamen Person auseinander zu setzen und gleichsam Auswege und Umdeutungen in die Spielerfahrung einzuarbeiten.

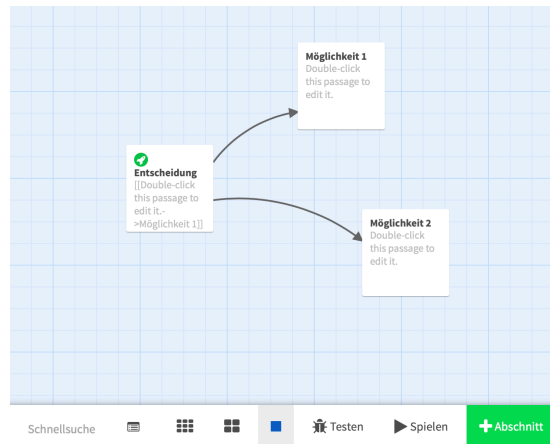


Abbildung 8: Exemplarische non-lineare Textstruktur via Twine.

Screenshot der Arbeitsoberfläche des Tools ‚Twine‘, aufgenommen von der Autorin.

#### 6.2.4 Projektskizze ‚Virtuelle Ausstellung: Licht ins Dunkel bringen‘

Abschließend soll eine Projektskizze präsentiert werden, die ein beispielhaftes Projekt zur Durchführung im Rahmen eines fortgeschrittenen DaF-Kurses an einer Hochschule im Vorfeld der jährlich stattfindenden ‚Woche der seelischen Gesundheit‘ entwirft. Diese Aktionswoche findet mit dem Ziel statt, seelische Krankheiten zu entstigmatisieren. Das Projekt ist konzipiert für einen Rahmen von 14 bis 20 Unterrichtseinheiten, je nach Vorwissen und Größe der Lernendengruppe. Das Ziel des studentischen Projekts ist es, dass Lernenden unter dem Titel ‚Licht ins Dunkel bringen‘ gemeinsam eine virtuelle Ausstellung konzipieren. Das Projekt verbindet kulturelle und methodische Lernziele. Während kulturelle Lernziele die umfassende Kenntnis unterschiedlicher Deutungszugriffe auf das Thema Einsamkeit sowie das rezeptive und produktive Zurechtfinden in deutschsprachigen Einsamkeitsdiskursen und das spezifische Textsortenwissen sind, definieren sich die methodischen Lernziele durch Methoden der Hypertextarbeit sowie rezeptive wie produktive Verfahren im Kontext medialer Vielfalt. Die Phasierung des Projekts folgt einem vierphasigen

Modell, wie es Behrendt zur Arbeit mit Erinnerungsorten vorschlägt (vgl. Behrendt 2016: 91), da es sich dank seiner Flexibilität auch im vorliegenden Kontext gut eignet. Nachfolgend werden entsprechend die Orientierungsphase (1), die Vertiefungsphase (2), die Ausdifferenzierungsphase (3) sowie die Reflexionsphase (4) besprochen. Eine tabellarische Übersicht der Projektskizze befindet sich im Anhang.

(1) Die Orientierungsphase dient zunächst dazu, den Lernenden einen ersten Zugang zum Thema zu erlauben. Ein überschaubarer Orientierungsrahmen ergibt sich dabei durch eine gewisse Simplizität. Ein orientierender thematischer Zugang kann über die als Einstiegstext präsentierte Fotografie geschehen, da sie in das Thema Einsamkeit sowie die Stigmatisierung einsamer Menschen einführt und daraus eine Forderung an ihre Rezipient\*innen ableitet, ohne zu viele Deutungsnuancen anzureißen. Darüber hinaus unterstützt die Umgebung des gezeigten Plakats das Verständnis des kommunikativen Kontextes. Alternativ wäre es möglich, zunächst lediglich das Plakat und anschließend die Fotografie zu zeigen, um zunächst einen Diskussionsraum zu eröffnen, in dem die Hypothesenbildung in Bezug auf den kommunikativen Kontext eröffnet wird. Die anschließend zu zeigende Fotografie schließlich bietet neben der inhaltlichen auch eine Orientierung bezüglich der Zielsetzung des Ausstellungsprojektes und situiert es im gesellschaftlichen Zusammenhang. Wie Behrendt betont, dient diese Phase auch dazu, dass Lernende Irritationen formulieren (vgl. ebd. 91).

(2) In der sich anschließenden Vertiefungsphase folgt zunächst die Arbeit mit dem in der vorliegenden Arbeit präsentierten Textnetz, welches das Thema vertieft und unterschiedliche Deutungszugänge offeriert. Eine Möglichkeit, wie das Textnetz der Lerngruppe präsentiert und erste Assoziationen festgehalten werden können, wurde in Kapitel 6.2.1 präsentiert. Die Herausforderung für die Lernenden besteht in dieser Phase darin, die unterschiedlichen intertextuellen Bezüge innerhalb des Textnetzes herzustellen und die Heterogenität der Deutungszugänge zur Einsamkeitsthematik anzuerkennen sowie mit den ihnen bereits verfügbaren Deutungsmustern abzugleichen beziehungsweise sich dazu zu positionieren. Am Ende der Vertiefungsphase steht die Bildung von thematischen Arbeitsgruppen, in denen die Lernenden in der anschließenden



Ausdifferenzierungsphase einen von ihnen gewählten Schwerpunkt bearbeiten können. Dementsprechend besteht eine weitere Herausforderung darin, aus dem Gesamtnetz diejenigen Texte und Deutungszugänge auszuwählen, die im Projektkontext angemessen sind.

Vor dem Übergang in die Phase der Ausdifferenzierung sollte sich an die Erschließung des Textnetzes auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit virtuellen Ausstellungsformaten anschließen. Dazu könnten gemeinsame Exkursionen in virtuelle Ausstellungen und eine gemeinsame Reflexion über gelungene Aspekte und die mediale Vielfalt dienen. Die Vertiefungsphase könnte beendet werden mit einer Verständigung darüber, welche Medienangebote die Lernenden als positiv wahrgenommen haben und in dem gemeinsamen Anlegen eines digitale Werkzeugkoffers münden, in dem sich die von der Gruppe favorisierten Medienangebote virtueller Ausstellungen befinden, denen sich im Verlauf der Arbeit nützliche Links und Notizen zuordnen lassen. Dies kann auch dazu dienen, den Lernenden die Angst davor zu nehmen, sich mit bisher unbekanntem Medienangeboten auseinanderzusetzen.

(3) Die Phase der Ausdifferenzierung dient dazu, das von den einzelnen Gruppen gewählte Unterthema aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und unterschiedliche Perspektiven auf den jeweiligen Arbeitsschwerpunkt durch die Recherche unterschiedlicher Aussagen und medialer Angebote festzuhalten. Diese Phase ist von großer Bedeutung, da die Lernenden in deutschsprachige Diskurse eintreten und lernen, sich darin zurechtzufinden, bevor sie selbst aktiv darin partizipieren. Auch fällt die kreative Verarbeitung des eigenen Themas in diese Phase. Die Lerngruppen können in dieser Phase auf die Erfahrungen der virtuellen Ausstellungsbesuche sowie den Werkzeugkoffer zurückgreifen und geeignete Exponate entwerfen. Da die Produktionen aller Gruppen in der Ausstellung zusammengeführt werden ist es wichtig, in dieser Phase zwischen der Konzeption und der Umsetzung der Exponate der jeweiligen Gruppe ein gemeinsames Werkstattgespräch im Plenum zu integrieren, sodass die Medienangebote möglichst facettenreich sind und alle Gruppen eine Rückmeldung sowie Anregungen zu ihrer Konzeption erhalten können. Die Phase dient auch der Erstellung der virtuellen

Ausstellung, der detaillierten Rezeption der Exponate anderer Gruppen sowie der Beobachtung der Reaktionen eines Publikums, sofern dies möglich ist. Neben anderen Optionen wie etwa einem dafür angelegten Blog (z.B. via [wordpress.com](http://wordpress.com)), einer Pinnwand (beispielsweise erstellbar unter [www.padlet.com](http://www.padlet.com)) oder einer begehbaren virtuellen Galerie via ‚Mozilla Hubs‘, könnte die Ausstellung beispielsweise als Twitter-Wall realisiert werden. Eine solche Twitter-Wall lässt sich über unterschiedliche kostenlose Anbieter realisieren und versammelt Tweets, die zuvor definierte Hashtags nutzen und in die diverse Texte eingebunden werden können. Die Lernenden könnten so ihre eigenen Ergebnisse – beispielsweise über einen eigens für das Projekt eingerichteten Account – teilen und die Ausstellung zu einem offen erweiterbaren Netz machen, an dem andere Nutzer\*innen partizipieren können. Lernende könnten so besonders einfach Institutionen oder Multiplikatoren auf die Ausstellung aufmerksam machen, direkt auf den Account der Woche der Seelischen Gesundheit verweisen oder beispielsweise den Hashtag #zuhören der oben angesprochenen Diakonie-Kampagne mitführen und diese gleichsam zum Dialog einladen. Die Lernenden können so einen Ausstellungsraum eröffnen, der nicht in einem Vakuum nur für die Gruppe existiert, sondern partizipieren am gesellschaftlichen Diskurs und erleben direkt die Resonanz, die ihre Arbeit hervorruft, während auch ihre einzelnen digitalen Exponate als Aussagen im gesellschaftlichen Diskurs rezipiert werden. Die Entscheidung über die Realisierungsplattform sollte aber letztlich den Lernenden überlassen werden, die sich mitunter auch gehemmt fühlen können durch das Verlassen des geschützten Unterrichtsraumes und unter Umständen mehr Kontrolle über den Ausstellungszutritt wünschen.

(4) In der Phase der Reflexion geht es darum, einerseits den eigenen Lernprozess auf inhaltlicher und methodischer Ebene zu reflektieren und rückblickend zu erörtern, wie sich das Verständnis in Bezug auf das Thema Einsamkeit im Vergleich zur ersten Sitzung verändert und ausdifferenziert hat. Andererseits kann es in dieser Phase auch darum gehen, die Rolle der Ausstellung im diskursiven Kontext zu eruieren und das Projekt in seiner Wirkung sowie die Durchführung zu beurteilen. Damit ist insbesondere auch die Reflexion aufseiten der Lehrenden angesprochen.

## 7 Zusammenfassung, Desiderata und Ausblick

Ausgehend von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, einem weiten Text- und Medienverständnis sowie dem Diskursbegriff, wie das Frühwerk Foucaults ihn anlegt, konnten digitale Spiele als fruchtbare Ressource für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht des Fachs Deutsch als Fremdsprache identifiziert werden, wobei davon auszugehen ist, dass die gewonnenen Erkenntnisse sich ebenso auf andere Fremdsprachenwissenschaften übertragen lassen. Der Begriff des kulturellen Lernens wurde dabei maßgeblich aus den in den letzten über 20 Jahren publizierten Arbeiten Claus Altmayers hergeleitet, sodass unter kulturellem Lernen im vorliegenden Kontext diejenigen Lernprozesse verstanden wurden, bei denen kulturelle Deutungsmuster durch den Kontakt mit zielsprachlichen Texten hinterfragt und angepasst werden, in denen Lernende sich dazu affirmativ oder kritisch positionieren.

Digitale Spiele als interaktive audiovisuelle Medien, so konnte gezeigt werden, transportieren kulturelle Wissensbestände nicht nur auf Ebene audiovisueller Inhalte, sondern insbesondere auch auf der Ebene der Simulation. Damit erweisen sich digitale Spiele insofern als bereichernde Ressourcen für das kulturelle Lernen, als dass sie dem fremdsprachlichen Lernprozess eine bisher weitgehend unbeachtete Modalität hinzufügen. Der Umgang mit digitalen Spielen und das Lesen in ihnen transportierter kultureller Wissensbestände können – den aktuellen Entwicklungen im Zuge der Digitalisierung einerseits und den Ideen Eric Zimmermans zur Entwicklung des 21. Jahrhunderts als ein ‚Ludic Century‘ – als überaus wichtig für den fremdsprachlichen kulturellen Unterricht erachtet werden. Den Ausführungen des Manifests für ein ludisches Jahrhundert folgend, wurden digitale Spiele in der vorliegenden Arbeit ausdrücklich nicht als Werkzeuge, Vehikel oder Motivationsfaktoren für das Sprachlernen begriffen, wie es in zahlreichen Publikationen der Fall ist, sondern wurden als Ausdrucksform verstanden, deren Wert für den Fremdsprachenunterricht sich aus ihrem ästhetischen und kulturellen Ausdrucksvermögen ergibt.

Aufbauend auf der fremdsprachenwissenschaftlichen Grundlage, die insbesondere Altmayer in die Debatte des Fachs Deutsch als Fremdsprache einführt und den Vorschlägen Halletts zur praktischen Arbeit mit Textnetzen im Englischunterricht, sowie dem hergeleiteten Stellenwert digitaler Spiele konnte im praktischen Teil der Arbeit ein exemplarisches Textnetz zur Erschließung konkurrierender Deutungsmuster zum Thema Einsamkeit entworfen werden, das digitale Spiele als Ressource berücksichtigt und aufzeigt, wie insbesondere auf Simulationsebene transportierte Inhalte einen erfolgreichen kulturellen Lernprozess unterstützen können. Dem Themenkomplex der Einsamkeit wurde sich aufgrund seiner Ambivalenz und damit einhergehender herausfordernder Eigenschaften für Sprachlernende einerseits und aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz und Aktualität des Themas andererseits zugewandt. Eine Projektskizze mit Anbindung an den gesellschaftlichen Diskurs komplettiert die didaktisch-methodischen Überlegungen.

Die Arbeit schließt ab mit Überlegungen zum praktischen Einsatz des Textnetzes, bleibt aufgrund der räumlichen Begrenzung jedoch einen konkreten Unterrichtsplan schuldig, der jedoch im hier zusammengefassten Kontext ohnehin weit mehr von individuellen infrastrukturellen Bedingungen abhängt als andere Unterrichtskonzepte. Denn obwohl beide im Textarrangement verwobenen digitalen Spiele als PC-Versionen verfügbar sind, benötigt insbesondere ‚Sea of Solitude‘ eine leistungsfähige Hardware. Dieser Umstand betrifft Überlegungen zu ökonomischen Ressourcen der digitalen Spiele im Unterricht verwendenden Institutionen und ihrer Lernenden. Eine Hürde jenseits der Akzeptanz innerhalb des Fachs sowie der Erforschung didaktischer Potenziale und praktischer Einsatzmöglichkeiten bleibt sicherlich, „dass für die meisten Aktivitäten mit digitalen Spielen erhebliche finanzielle Einsteigshürden zu überwinden sind.“ (Nolden 2019: 9)

Nahezu unberücksichtigt mussten darüber hinaus produktive Aspekte bleiben. Ausgehend von der Relevanz digitaler Spiele als Ausdrucksform stellt sich die Frage, inwiefern auch der Produktion eigener digitaler Spiele – analog zu Texten, Hörstücken, Kurzfilmen, Theaterstücken, Collagen und vielen weiteren Erzeugnissen, die durch Lernende entstehen – Raum im fremdsprachlichen Unterricht zugebilligt werden sollte. Viel deutlicher noch als

bei der Verwendung digitaler Spiele klingen im Zuge dieser Überlegungen Fragen um Auswirkungen des digitalen (und ludischen) Zeitalters auf die Lehrendenausbildung einerseits, auf die Theoriebildung und Lehrmittelerstellung sowie infrastrukturelle Herausforderungen an, deren Beantwortung und Lösung nur in künftigen Erhebungen, Projekten und Arbeiten liegen kann. Im Zuge der in dieser Arbeit vorgenommenen Überlegungen zum Einsatz des Textnetzes konnte leider lediglich auf exemplarische produktive Umsetzungen verwiesen werden.

Insbesondere der theoretischen Fundierung und praktischen Umsetzung eines *ludic turn* in den Fremdsprachenwissenschaften möchte sich die Autorin in den kommenden Jahren im Rahmen eines Promotionsprojektes zur virtuellen Repräsentation von Erinnerungsorten widmen, um die fachinternen Diskussionen durch weit ausführlichere theoretische Grundlegungen sowie das Evaluieren praktischer Anwendungsmöglichkeiten weiter voranzubringen.

## 8 Literaturverzeichnis

- Aarseth, Espen (1997): *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Altmayer, Claus (2002): *Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache*, [online]  
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561>, [26.07.2021].
- Altmayer, Claus (2003): *Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft*, in: Claus Altmayer, Roland Forster (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 109-134.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium Verlag.
- Altmayer, Claus (2007): *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?*, in: *Germanistische Mitteilungen* 65, S. 7-21, [online]  
[http://www.bgdv.be/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/gm65\\_altmayer.pdf](http://www.bgdv.be/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/gm65_altmayer.pdf), [26.07.2021].
- Altmayer, Claus (2010): 156. *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, in: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, Berlin: De Gruyter Mouton, S. 1402-1412.
- Altmayer, Claus (2016): *Einführung*, in: Altmayer, Claus (Hrsg.), *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 7-12.
- Amon, Alexander (2020): *Multiplayer gegen Einsamkeit*, [online]  
<https://www.derstandard.at/story/2000121869437/multiplayer-gegen-die-einsamkeit>, [01.10.2021].

- Assmann, Aleida (2017): Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen, 4., durchgesehene Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele (2011): Manifest für geschichtswissenschaftliches Arbeiten mit Digitale Spielen!. Update Version 1.1, [online]  
[https://gespielt.hypotheses.org/manifest\\_v1-1](https://gespielt.hypotheses.org/manifest_v1-1), [09.07.2021].
- Bachmann-Medick, Doris (2003): Kulturanthropologie, in: Ansgar Nünning und Vera Nünning (Hrsg.), Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 86-107.
- Bachmann-Medick, Doris (2004): Einleitung, in: Doris Bachmann-Medick (Hrsg.), Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, 2., aktualisierte Aufl., Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 7-64.
- Barthes, Roland (2016) [1957]: Mythen des Alltags. Vollständige Ausgabe. Aus dem Französischen von Horst Brühmann, 4. Auflage, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Behrendt, Renata (2016): Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzung bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende, in: Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille (Hrsg.), Erinnerung im Dialog, S. 79 - 94, [online]  
[https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/weo4/institut/mitarbeiter/03\\_Downloads/Erinnerung-im-Dialog.pdf](https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/weo4/institut/mitarbeiter/03_Downloads/Erinnerung-im-Dialog.pdf), [26.09.2021].
- Boelmann, Jan M. und Seidler, Andreas (Hrsg.)(2012): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts, Frankfurt a.M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- Bogost, Ian (2007): Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames, Cambridge / London: The MIT Press.
- Bundeskanzleramt (o.J.): Informationen zu digitalen Spielen, [online]  
<https://www.bupp.at/de/home>, [25.09.2021].

- Bücker, Susanne (2021): Einsamkeit – Erkennen, evaluieren und entschlossen entgegentreten. Schriftliche Stellungnahme für die öffentliche Anhörung, [online]  
<https://www.bundestag.de/resource/blob/833538/3db278c99cb6df3362456fefbb6d84aa/19-13-135dneu-data.pdf>, [10.09.2021].
- Caillois, Roger (2017) [1958]: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Durchgesehene und erweiterte Ausgabe. Aus dem Französischen und mit einem Nachwort von Peter Geble, Berlin: Matthes und Seitz Verlag.
- Chudak, Sebastian (2013): Einführung, in: Fremdsprachenunterricht – omnimedial?, Sebastian Chudak (Hrsg.), Frankfurt a.M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 7-12.
- Diakonie Deutschland (o.J.): Kampagne UNERHÖRT!, [online]  
<https://www.diakonie.de/unerhoert>, [12.09.2021].
- DWDS (o.J. a): Einsamkeit, die, [online]  
<https://www.dwds.de/wb/Einsamkeit>, [12.06.2021].
- DWDS (o.J. b): Einsamkeit. Verlaufskurve, [online]  
<https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genre=s=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2021&q1=Einsamkeit>, [07.09.2021].
- Elbing, Eberhard (o.J.): Einsamkeitsforschung, [online]  
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/einsamkeitsforschung/3902>, [07.09.2021].
- Feige, Daniel Martin (2015): Computerspiele. Eine Ästhetik, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2002)[1981]: Archäologie des Wissens. Übersetzt von Ulrich Köppen, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Frasca, Gonzalo (2003): Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology, in: Mark J.P. Wolf, Bernard Perron (Hrsg.), The Video Game Theory Reader, New York: Routledge, S. 221-236.



- Frasca, Gonzalo (2007): Play the Message. Play, Game and Videogame Rhetoric, [online]  
<https://de.scribd.com/document/166729593/Frasca-Play-the-Message-PhD>, [17.07.2021].
- Fritz, Jürgen (2011): Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten, Berlin: Vistas Verlag.
- Gabriel, Sonja (2016): Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen? eine kurze Übersicht über den derzeitigen Forschungsstand, [online]  
<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi973/1107>, [18.07.2021].
- game Verband der deutschen Gamesbranche (2021a): Im Durchschnitt sind Spielerinnen und Spieler über 37 Jahre alt, [online]  
<https://www.game.de/marktdaten/im-durchschnitt-sind-spielerinnen-und-spieler-ueber-37-jahre-alt/>, [17.07.2021].
- game Verband der deutschen Gamesbranche (2021b): Rund 6 von 10 Deutschen spielen Games, [online]  
<https://www.game.de/marktdaten/rund-6-von-10-deutschen-spielen-games/>, [17.07.2021].
- game Verband der deutschen Gamesbranche (2021c): Smartphones bleiben die beliebteste Spiele-Plattform Deutschlands, [online]  
<https://www.game.de/marktdaten/smartphones-beliebteste-spiele-plattform-deutschlands/>, [25.09.2021].
- Gee, James Paul (2008): What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy, Revised and Updated Edition, New York : Macmillan Education.
- Geertz, Clifford (2019): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, 14. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Giere, Daniel (2019): Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zur Repräsentation von Geschichte in digitalen Spielen, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

- Goethe Institut (2021a): Amaze Train Jam, [online]  
<https://www.goethe.de/ins/za/de/kul/lgh/ama.html>, [18.07.2021].
- Goethe Institut (2021b): Die Stadt der Wörter. Lern Deutsch, [online]  
<https://www.goethe.de/en/spr/ueb/led.html>, [18.07.2021].
- Goethe Institut (2021c): Zusammenspiel. Gaming en Alemán, [online]  
<https://www.goethe.de/ins/mx/es/spr/unt/kum/gig.html>, [15.09.2021].
- Goethe Institut (2021d): Spielkoffer analog/digital. Gaming im  
 Deutschunterricht, [online]  
<https://www.goethe.de/ins/cl/de/kul/sup/lud.html>, [18.07.2021].
- Hackl, Wolfgang (2010): 162. Informationsbezogene Landeskunde, in: Hans-  
 Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer  
 (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales  
 Handbuch, 2. Halbband, Berlin: De Gruyter Mouton, S. 1465-1471.
- Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und  
 Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen  
 Didaktik, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit, 11., unveränderte Aufl., Tübingen: Max  
 Niemeyer Verlag.
- Hennig, Martin (2017): Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des  
 Videospiele, Marburg: Schüren Verlag.
- Hieronimus, Marc (2014): Einleitung. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, in:  
 Marc Hieronimus (Hrsg.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht,  
 Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3-15.
- Hobbes, Thomas (1996) [1651]: Leviathan, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hu, Adelheid (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im  
 Fach Deutsch als Fremdsprache, in: Hans-Jürgen Krumm, Christian  
 Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd-  
 und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband, Berlin:  
 De Gruyter Mouton, S. 1379-1401.

- Huberts, Christian und Zimmermann, Felix (2020): Mehr Gameskultur wagen! Computerspiele und ihre Kultur verständlicher machen, in: Olaf Zimmermann und Theo Geißler (Hrsg.), Politik & Kultur – Zeitung des Deutschen Kulturrates, Berlin: ConBrio Verlag, S. 14.
- Jost, Roland und Krommer, Axel (2011): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kinnert, Diana und Hoffmann, Yara (2020): Allein zu sein. Der Podcast über Einsamkeit und Technologie in Zeiten der Pandemie. Warum Einsamkeit, Diana Kinnert?, [online]  
<https://open.spotify.com/episode/1S3uQAC6XBMYWwF3PmhFWb>, [07.09.2021].
- Linke, Angelika, Nussbaumer, Markus und Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik, 5., erweiterte Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lukovic, Dejan (2016): Videospieellokalisierungen und ihre (inter-) kulturellen Aspekte, [online]  
[https://spielkult.hypotheses.org/1165#\\_ftnref15](https://spielkult.hypotheses.org/1165#_ftnref15), [17.07.2021].
- Kacjan, Brigita (2010): 132. Sprachlernspiele, in: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 1177-1181.
- Kant, Immanuel (1784): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, [online]  
[http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/rest/pdf/mets/2239816\\_004.xml/LOG\\_0056/Idee\\_zu\\_einer\\_allgemeinen\\_Geschichte\\_in\\_weltbrgerlicher\\_Absicht.pdf](http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/rest/pdf/mets/2239816_004.xml/LOG_0056/Idee_zu_einer_allgemeinen_Geschichte_in_weltbrgerlicher_Absicht.pdf), [11.06.2021].
- MacEacheran, Mike (2021): Waldeinsamkeit: Germany's cherished forest tradition, [online]  
<https://www.bbc.com/travel/article/20210314-waldeinsamkeit-germanys-cherished-forest-tradition>, [29.08.2021].

Möring, Sebastian (2020): Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen? Zur Hermeneutik des Computerspiels, in: Nathanel Riemer und Sebastian Möring (Hrsg.), Videospiele als didaktische Herausforderung, Universitätsverlag Potsdam: Potsdam, S. 42-69.

Murray, Janet (2016): Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace. Updated Edition, Cambridge / London: The MIT Press.

Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern, in: Alois Wierlacher und Dietrich Eggers (Hrsg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, München: iudicium Verlag, S. 348-373.

Nolden, Nico (2019): Geschichte und Erinnerung in Computerspielen. Erinnerungskulturelle Wissenssysteme, Berlin / Boston: Walter de Gruyter GmbH.

o.A. (2021): Berliner Koalition will Rentner von der Hundesteuer befreien, [online]  
<https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2021/08/berlin-koalition-hundesteuer-befreiung-rentner-sozialhilfe.html>, [07.09.2021].

Pfister, Eugen (2018): Der Politische Mythos als diskursive Aussage im digitalen Spiel. Ein Beitrag aus der Perspektive der Politikgeschichte, [online]  
[https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir\\_derivate\\_00001443/DSiD\\_Eugen\\_Pfister\\_politische\\_Mythos\\_digitale\\_Spiele\\_2018.pdf](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001443/DSiD_Eugen_Pfister_politische_Mythos_digitale_Spiele_2018.pdf), [17.07.2021].

Poschardt, Ulf (2007): Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls, München / Zürich: Piper Verlag.

Posner, Roland (2003): Kultursemiotik, in: Ansgar Nünning und Vera Nünning (Hrsg.), Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 39-72.

Quadflieg, Dirk (2006): Das Sein der Sprache. Foucaults Archäologie der Moderne, Berlin: Parodos Verlag.

- Rautzenberg, Markus (2018): Medium, in: Daniel Martin Feige, Sebastian Ostritsch, Markus Rautzenberg (Hrsg.), Philosophie des Computerspiels. Theorie – Praxis – Ästhetik, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 9-25.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, 1. Aufl., Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reinhardt, Jonathon (2019): Gameful Second Language Teaching and Learning. Theory, Research, and Practice, Cham: Palgrave Macmillan.
- Richter, Falk (2015): Small Town Boy und andere Stücke, Berlin: Theater der Zeit Verlag.
- Sebald, W.G (1997): Die Ringe des Saturn. Eine englische Wallfahrt, Berlin: Fischer Verlag.
- Simank, Jakob (2020): Einsamkeit: Warum wir aus einem Gefühl keine Krankheit machen sollten, Zürich: Atrium Verlag.
- Schmidt, Siegfried J. (2003): Medienkulturwissenschaft, in: in: Ansgar Nünning und Vera Nünning (Hrsg.), Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 351-370.
- Schröter, Valentin, Steinert, Henning, Tanke, Hendrik und Zielsdorf, Felix (o.J.): Feedback Devices, [online]  
<https://www.tm.th-wildau.de/brun/lehre/Material/VR/Websites-T16/FeedbackDevices/ForceFeedback%20VR.html>, [09.07.2021].
- Schütz, Alfred und Luckmann, Thomas (2017)[1979]: Strukturen der Lebenswelt, 2., überarbeitete Auflage, UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz.
- Stiftung Digitale Spielekultur (2021): Über uns, [online]  
<https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/ueber-uns/>, [25.09.2021].
- Stöckl, Hartmut (2006): Zeichen, Text und Sinn. Theorie und Praxis der multimodalen Textanalyse, [online]  
[http://stoekl.sbg.ac.at/Stoekl/Publikationen\\_2\\_files/Stoekl\\_2006\\_11-36.pdf](http://stoekl.sbg.ac.at/Stoekl/Publikationen_2_files/Stoekl_2006_11-36.pdf), [01.10.2021].

- Tieck, Ludwig (2018): Der blonde Eckbert, Der Runenberg. Reclam XL Text und Kontext, Reclam: Ditzingen.
- Deutscher Bundestag (2019): Drucksache 19/9880, [online]  
<https://dserver.bundestag.de/btd/19/098/1909880.pdf>, [26.09.2021].
- Deutscher Bundestag (2020): Drucksache 19/25249, [online]  
<https://dserver.bundestag.de/btd/19/252/1925249.pdf>, [10.09.2021]
- USK (2020): Let's Play, [online]  
<https://usk.de/alle-lexikonbegriffe/lets-play/>, [26.09.2021].
- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität. Realität, Geschichte, Aufgabe, Wien: new academic press.
- Winko, Simone (1996): Diskursanalyse, Diskursgeschichte, in: Heinz Ludwig Arnold, Heinrich Detering ( Hrsg.), Grundzüge der Literaturwissenschaft, München: dtv, S. 463-478.
- Zechner, Johannes (2016): Der deutsche Wald. Eine Ideengeschichte zwischen Poesie und Ideologie 1800-1945, Philipp von Zabern Verlag: Darmstadt.
- Zimmerman, Eric (2003): Manifesto for a Ludic Century, [online]  
[https://static1.squarespace.com/static/579b8aa26b8f5b8f49605c96/t/59925ff4914e6bb6d8b3cb9c/1502765045010/Manifesto\\_for\\_a\\_Ludic\\_Century.pdf](https://static1.squarespace.com/static/579b8aa26b8f5b8f49605c96/t/59925ff4914e6bb6d8b3cb9c/1502765045010/Manifesto_for_a_Ludic_Century.pdf), [08.09.2021].
- Zhevzyk, Sergii, Hölbling-Inzko, Daniel, Köpf, Günther, Zellot, Christian, Lux, Matthias, Elmenreich, Wilfried (2016): Indie Games, in: Wilfried Elmenreich, Horst Peter Groß (Hrsg.), Das Spiel. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein vielgestaltiges kulturelles Phänomen, München und Wien: Profil Verlag, S. 53-86.
- ZKM Zentrum für Kunst und Medien Karlsruhe (o.J.): Games and Politics, [online]  
<https://zkm.de/de/publikation/games-and-politics>, [18.07.2021]

## 9 Ludografisches Verzeichnis

Sea of Solitude. 2019. Entwickler: Jo-Mei Games. Publisher: Electronic Arts.  
Windows. Version 2018.4.1.5517987.

The Longing. 2019. Entwickler: Studio Seufz. Publisher:  
MacOS. Version 1.1.4.

## 10 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Unerhört.  
Fotografie des Plakats der Diakonie-Kampagne ‚UNERHÖRT!‘, aufgenommen von Sarah Spitzer und zur Verwendung freigegeben.
- Abbildung 2: Protagonistin Kay.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚Sea of Solitude‘, aufgenommen von der Autorin.
- Abbildung 3: Protagonistin Kay mit fröhlichem Mädchen.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚Sea of Solitude‘, aufgenommen von der Autorin.
- Abbildung 4: Kay und ihr Dämon.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚Sea of Solitude‘, aufgenommen von der Autorin.
- Abbildung 5: Protagonist Schatten in seinem Zimmer.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚The Longing‘, aufgenommen von der Autorin.
- Abbildung 6: Protagonist Schatten über seine Einsamkeit.  
In-Game-Fotografie aus dem Spiel ‚The Longing‘, aufgenommen von der Autorin.
- Abbildung 7: Screenshot einer Textnetzvisualisierung.  
Screenshot der Web-App ‚Lucid‘, aufgenommen von der Autorin.
- Abbildung 8: Exemplarische non-lineare Textstruktur via Twine.  
Screenshot der Arbeitsoberfläche des Tools ‚Twine‘, aufgenommen von der Autorin.



## i Materialanhang

### Fotografie des Plakats ‚UNERHÖRT!‘



---

Quelle: [https://www.diakonie.de/fileadmin/user\\_upload/img\\_1486\\_Unerhoert\\_Einsame\\_Sarah-Spitzer\\_738.jpg](https://www.diakonie.de/fileadmin/user_upload/img_1486_Unerhoert_Einsame_Sarah-Spitzer_738.jpg), [25.09.2021], Copyright: Sarah Spitzer.

**Plakat ‚UNERHÖRT!‘**



---

Quelle: Zur Verfügung gestellt durch: Diakonie, Copyright: Diakonie.

## Theaterfragment ‚DIESE MUSIK GING MIR SO NAH‘

### DIESE MUSIK GING MIR SO NAH

**TATJANA** hey hey ich komm gerade aus so ’nem aufwühlenden abend an der staatsoper und das hat mich also ... diese musik ging mir so NAH ... da ist diese frau und sie schreibt die ganze nacht einen brief an diesen mann den sie gerade zum ersten mal gesehen hat und sie sagt ihm sie sagt ihm wie sehr sie ihn liebt und ihm NAH sein will mit ihm für ihn DA sein will und sie ist so schutzlos und so verwundbar als sie ihm dann begegnet im schnee sie begegnen sich im schnee sie friert und steht da ganz allein ängstlich verletztbar und er kommt auf sie zu und ja das hat mich da dachte ich, ich ... weil du hattest mir ja deine nummer und hast gesagt dass dass und ich dachte einfach dass also dass dass nachdem da dachte ich also ich wollte einfach mal anrufen und deine stimme

(pause)

hallo

(pause)

**TILMAN** ja ... und du bist?

**TATJANA** tatjana

**TILMAN** ja

**TATJANA** tatjana winter

(pause)

**TILMAN** ja

**TATJANA** wir hatten, also, wir hatten neulich ... gechattet

**TILMAN** die blonde

**TATJANA** äh naja ja also

**TILMAN** ach die frau mit den zwei kindern

**TATJANA** ja

**TILMAN** ja aha und was genau wolltest du jetzt?

**TATJANA** deine stimme also ich dachte einfach dass (pause) diese musik hat mich einfach so ... aufge ... wühlt

**TILMAN** ach ja das ist ... nett, warte mal, kann ich ... shit warte ... kann ich dich irgendwie ... später

**TATJANA** was?

**TILMAN** zurück

**TATJANA** ja?

**TILMAN** ich ja ruf dich warte ich

(pause)

**TATJANA** hallo?

(stille)

hallo?

---

Quelle: Richter, Falk (2015): Small Town Boy und andere Stücke, Berlin: Theater der Zeit Verlag, S.27f.

Textsatz und Kursivierungen entsprechen dem Original.

## **Auszug aus ‚Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls‘**

Gestaunt jedenfalls haben die Verhaltensforscher des Max-Planck-Instituts im bayerischen Andechs, als sie Dutzende von Freiwilligen für mehrere Wochen alleine in ein Zimmer sperrten, ohne Telefon, Fernseher, Radio oder sonstige Kommunikationsmedien. Nicht einmal ein Fenster gab es, nur künstliches Licht. Kontakt zur Außenwelt war nur über Briefe möglich. Jeder durfte mitbringen, womit er sich am liebsten die Zeit vertreiben wollte. Die Teilnehmer konnten Klavieretüden üben oder die Bauchmuskeln trainieren. Am Anfang fürchteten alle, das Experiment nicht lange durchzuhalten. Doch als sich die Türen zur Außenwelt wieder öffneten, erklärten achtzig Prozent der Testpersonen, daß sie gerne wiederkommen würden. Sie waren danach »ruhiger und ausgeglichener«, wie der Untersuchungsleiter erklärt. Sie haben offensichtlich gelernt, die Einsamkeit in ihrer extremsten Form zu genießen. [...]

Warum also haben so viele Menschen Angst vor der Einsamkeit? Weil sie dieses Gefühl nicht richtig dosieren können, und weil sie abergläubisch sind. Sie haben Angst, daß Einsamkeit eine ansteckende, unheilbare Krankheit ist: Einmal infiziert, wird man sie nicht mehr los.

---

Quelle: Poschardt, Ulf (2007): Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls, München / Zürich: Piper Verlag, S. 9f.

# Projektskizze ‚Licht ins Dunkel bringen‘

UE	Unterrichtsphase	Teilernziel	Lernenden-Aktivität	Sozial- und Arbeitsform	Material/ Medien/ Hilfsmittel	Lehrenden-Aktivität
2	Phase 1: Orientierung	umfassendes Verständnis des Plakat-Slogans sowie des kommunikativen Kontextes  Kenntnis des gesellschaftlichen Kontexts der Kampagne  Reflexion der eigenen Einstellung zum Thema und Inhalt des Einführungstextes  Kenntnis des größeren Projektkontexts	Kenntnisnahme des Einführungstextes  Festhalten erster Assoziationen und Irritationen  eigenständige Wörterbuch-Recherche zur Entzifferung der Ambivalenz des Textes	Plenum, Gruppen	Fotografie des Plakats ‚UNERHÖRT!‘  (Online-) Wörterbuch  Webseite der Diakonie-Aktion <a href="http://www.unerhoert.de">www.unerhoert.de</a>  ggf. Plakat der Diakonie-Kampagne	Präsentation des Einführungstextes im Plenum  Überleitung zur Gruppenarbeit, in der die Doppeldeutigkeit erschlossen werden soll  Besprechen und Ergebnissicherung im Plenum  Präsentation des Projektes ‚Licht ins Dunkel bringen‘  alternativ: Zunächst Präsentation des Plakats und Anregung der Hypothesenbildung bzgl. des Kommunikations-kontextes
3-4	Phase 2: Vertiefung  Schritt 1	Kenntnis der Einzeltexte  Kenntnis intertextueller Bezüge zwischen den Einzeltexten  Kenntnis der Heterogenität der Deutungszugänge zum Thema  Einsamkeit	Rezeption der Texte des Textnetzes  Festhalten von Assoziationen  Herstellen intertextueller Bezüge  Aufspüren unterschiedlicher Deutungszugänge	Einzelarbeit, Plenum	Einzeltexte  - Fotografie ‚UNERHÖRT!‘ - Theatertext ‚For the Disconnected Child‘ - digitales Spiel ‚Sea of Solitude‘ - Video ‚Kuschelparty gegen Einsamkeit‘ - Auszug ‚Einsamkeit. Die Entdeckung eines Lebensgefühls‘ - digitales Spiel ‚The Longing‘  benötigte mediale Ausstattung  digitale Hilfsmittel wie ‚Lucid‘ oder Klebeband und Notizzettel für präsenziellen Unterricht	je nach Gruppe und Kenntnisstand zu intertextuellem Arbeiten:  Präsentation der Texte und Hinweis auf assoziatives Verfahren  Einführung in das Visualisieren intertextueller Bezüge  bei wenig Vorwissen detaillierte Aufgabenstellungen zur Rezeptionssteuerung der Lernenden  ggf. Einteilung in Gruppen, die einzelne Bezüge präsentieren
2-3	Phase 2: Vertiefung  Schritt 2	Kenntnis virtueller Ausstellungsformate und ihrer spezifischen medialen Angebote  Kenntnis von Methoden der Erstellung medialer Angebote im Kontext virtueller Ausstellungen	virtuelle Ausstellungen recherchieren, besuchen und den Besuch reflektieren  mediale Angebote im Umfeld virtueller Ausstellungen rezipieren und reflektieren  Arbeit an einem Methodenkoffer zur produktiv-kreativen Arbeit an medialen Angeboten für virtuelle Ausstellungen	Einzelarbeit, Gruppen, Plenum	virtuelle Ausstellungen  Web-Recherche  Tool zum Anlegen eines Methodenkoffers	Anleitung und Koordinierung der einzelnen Arbeitsschritte  Koordinieren der Reflexion und Ergebnissicherung  Unterstützung bei der Erstellung eines Methodenkoffers  (Intensität der Anleitung durch aufgabengebundene Aufträge ergibt sich je nach Gruppe)

UE	Unterrichtsphase	Teilernziel	Lernenden-Aktivität	Sozial- und Arbeitsform	Material/ Medien/ Hilfsmittel	Lehrenden-Aktivität
4-6	Phase 3: Ausdifferenzierung Schritt 1	Kenntnisse im Bereich Recherche-Methoden und Quellenvalidität  methodische Kenntnisse im Bereich kreativer Verfahren und Produktion medialer Angebote  Kenntnisse in Bezug auf die kulturellen Deutungsmuster in Zusammenhang mit dem jeweils gewählten Schwerpunktthema	eigenständige Recherche zum gewählten Schwerpunktthema  gruppeninterne Überlegungen zur Relevanz von Einzeltexten  gruppeninterne Entscheidungen zur kreativen Verarbeitung des jeweiligen Themenschwerpunkts	Einzelarbeit, Gruppen, Plenum	Web-Recherche  Medien zur Erstellung medialer Angebote, wie z.B. Mikrofone, Kameras, ...  digitale Tools zur Erstellung medialer Angebote wie z.B. Twine	Einführung in Recherche-Methoden und Validität von Quellen  Anleitung und Koordinierung der Reflexion und Ergebnissicherung in Bezug auf themenspezifische Recherche-Ergebnisse  Unterstützung bei Überlegungen und Produktionen in Bezug auf mediale Angebote
2-3	Phase 3: Ausdifferenzierung Schritt 2	Kenntnisse in Bezug auf die kulturellen Deutungsmuster in Zusammenhang mit dem jeweils gewählten Schwerpunktthema  Kenntnisse in Bezug auf deutschsprachige Diskurse und ihre Dynamiken	Entscheidungen und Ausführung bzgl. der Erstellung der gemeinsamen Ausstellung im Plenum (Werkstattgespräch)  Fertigstellung der Exponate  Besuch der gemeinsamen Ausstellung und Beobachtung der Interaktion mit dem Publikum	Plenum, Gruppen	Tool zur Erstellung der virtuellen Ausstellung	Unterstützung bei der Koordinierung der Ausstellungs-Erstellung  Ausstellungsbesuch
1-2	Phase 4: Reflexion	Fähigkeit zur Reflexion eigener Lernprozesse sowie zur Evaluation von Projekten	Reflexion der eigenen Erkenntnisse (kulturell, diskursiv, methodisch)	Plenum	Whiteboard o.Ä. zur Ergebnissicherung  Umfrage-Tools zum Sammeln individueller Eindrücke	Koordinierung und Anleitung der Reflexion der Lernenden bzgl. ihrer Lerninhalte (kulturell, diskursiv, methodisch)  Ergebnissicherung  eigene Reflexion in Bezug auf den Projektverlauf

## **Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit**

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Prüfungsleistung war.

10. November 2021

---

Datum

---

Unterschrift