

Die Reihe LiKuM: Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion eines spezifischen thematischen Spektrums gewidmet. Sie präsentiert und kartiert Forschungspositionen und regt zu deren Reflexion vor dem Hintergrund von Lehre und Unterricht an. In der Reihe – die sich an Forschende, Studierende und Lehrende in verschiedenen Kontexten richtet – erscheinen Dokumentationen eines gleichnamigen Kolloquiums, einschlägige Tagungs- und Sammelbände sowie ausgewählte Monografien.

In der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnen Begriff und Konzept des Diskurses in den letzten Jahren kontinuierlich an Bedeutung. Verschiedene diskursorientierte Verfahren der Text- und Bildarbeit im Unterricht schließen an kultur- und sozialwissenschaftliche Theoriebildungen an: Stichworte sind kulturelle Deutungsmuster, Erinnerungsorte, Linguistic Landscapes, kultur- und sprachreflexive Lektüren, die Förderung von Diskursfähigkeit und symbolischer Kompetenz. Ihnen gemeinsam ist die Auffassung einer diskursiven und dynamischen Verfasstheit gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Mit ihr wird der Diskurs zur wichtigen Kategorie für Analysen des Zusammenhangs von Sprache, Kultur und Gesellschaft und gleichzeitig für das kulturelle wie literarische Lernen.

Die Beiträge des Bandes nähern sich der Kategorie Diskurs in kultur- und literaturwissenschaftlichen sowie curricularen, konzeptuellen, didaktischen und empirischen Zugängen. Entfaltet werden terminologische Diskussionen und ihre Implikationen für den Unterricht und die universitäre Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wie auch für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik.



ISBN 978-3-86205-739-9



Almut Hille  
Simone Schiedermaier (Hg.)

Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik  
des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Almut Hille | Simone Schiedermaier (Hg.)

## Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



LiKu  
LITERATUR  
KULTUR  
MEDIEN  
M  
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

*Almut Hille / Simone Schiedermaier (Hg.)*

Zur Kategorie „Diskurs“  
in der Kultur- und Literaturdidaktik  
des Faches Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache



Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für  
Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Umschlagbild:

Installation „Beyond Memory“ von Chiharu Shiota im Rahmen der Ausstellung  
„And Berlin will always need you. Kunst, Handwerk und Konzept made in  
Berlin“, 22.3.–16.6.2019, Gropius Bau, Berlin  
(Fotografie: Simone Schiedermaier)  
© VG Bild-Kunst, Bonn 2023

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im  
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0  
(CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

ISBN 78-3-86205-739-9

ISBN 978-3-86205-880-8 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2023

Druck- und Bindearbeiten: Elbe Druckerei Wittenberg GmbH

Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

Printed in Germany

Imprimé en Allemagne

[www.iudicium.de](http://www.iudicium.de)

# INHALTSVERZEICHNIS

*Almut Hille / Simone Schiedermaier*

Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 7

## *I Diskurse und Diskursivität in Kultur-, Bildungspolitik und Lehrkräftebildung*

*Uwe Koreik / Roger Fornoff*

Der Diskurs über Kultur im Fach DaF/DaZ und in der Auswärtigen Kul-  
tur- und Bildungspolitik – Zur Interdependenz zweier Diskursstränge 33

*Almut Hille*

Ein bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff als  
Grundlage diskursorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht.  
Perspektiven der Lehrkräftebildung 60

*Sabine Jentges*

Kulturreflexives Lernen in der Praxis: Deutsch als Fremdsprache in den  
Niederlanden 81

## *II Kulturdidaktik*

*Charlotta Seiler Brylla*

Diskurssemantik als theoretisch-methodischer Ausgangspunkt für eine  
Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 105

*Yuan Li / Di Pan*

Interkulturelle Diskurskompetenz und ihre Förderung mittels des Lehr-  
buchs *Willkommen!* 122

*Christine Becker*

„Es ist sehr schwer, nicht den Holocaust zu nennen.“ Einblicke in die  
eigenkulturelle Diskursphäre schwedischer DaF-Studierender 141

*Markus Raith*

Was heißt eigentlich Diskursfähigkeit? *Close Reading* eines Instagram Post  
in didaktischer Perspektive 161

*Camilla Badstübner-Kizik*

Fremdsprachige Diskurse im öffentlichen Raum –  
Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben 179

III Literaturdidaktik

*Frank Thomas Grub*

Diskurse lehr- und lernbar machen: Zu den Erfahrungen mit einem  
Literaturseminar über ‚Flucht und Migration‘ in Schweden 205

*Michael Ewert*

Neuere diskurstheoretische Konzepte im Lichte der literarischen Her-  
meneutik. Mit einem didaktischen Vorschlag 225

*Anette Schilling*

Diskursivität als Eigenschaft von literarischen Texten und ihre Vermitt-  
lung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht 241

*Jens Grimstein*

Von Symbolischen Kompetenzen zum Infrastructuralism. Zur Ausstel-  
lungspraxis Alexander Kluges als Diskursgegenstand im Fach Deutsch  
als Fremdsprache 260

*Bridget Levine-West/ Glenn Levine-West*

Was bedeutet es, ein „anständiges“ Leben zu führen? Ein diskurskompe-  
tenzorientierter Ansatz zu Literaturverfilmungen im DaF/DaZ-Unter-  
richt am Beispiel von *Berlin Alexanderplatz* 282

*Simone Schiedermaier*

*symbolic competence, agility, cultural literacy* – US-amerikanische Diskussionen  
zum Potenzial literarischer Texte und empirische Perspektiven auf litera-  
turdidaktische Praxen und diskurssensible Lektüren 304

Verzeichnis der Autor\*innen 330

# FREMDSPRACHIGE DISKURSE IM ÖFFENTLICHEN RAUM – MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN FÜR WAHRNEHMEN, VERSTEHEN UND TEILHABEN

We still have very few clues about how to read  
the discourses in place around us when we are in spaces  
that are in some way not ,our own‘.  
(Scollon/Scollon 2003: X)

## 1. FREMDSPRACHIGE DISKURSE

In einem bisher beispiellosen Tempo und in exponentiell anwachsender Zahl bewegen sich seit dem 24. Februar 2022 aus der Ukraine geflüchtete Menschen auf der Suche nach Sicherheit und Schutz durch öffentliche Räume. Sie überqueren dabei neben Länder- auch Sprachgrenzen, nicht selten mehrere innerhalb kurzer Zeit. Millionen Menschen wechseln somit innerhalb kürzester Zeit auch Diskursräume, finden sich in anders aufgestellten Diskursgemeinschaften (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008: 34) wieder und prägen diese wiederum über einen kürzeren oder längeren Zeitraum durch ihre Anwesenheit.<sup>1</sup> Während der Fahrt in Zügen, Privatautos oder Bussen, während des Zwischenaufenthaltes auf Bahnhöfen und in deren unmittelbarer Umgebung, auf dem Weg zu einer (oft nur vorübergehenden) Bleibe, Schule oder Arbeitsstelle, werden sie mit einer Flut von immer neuen Texten und Bildern konfrontiert. Viele davon sind direkt an sie adressiert und dementsprechend gezielt platziert und inhaltlich profiliert. (Abb. 1, 2) Andere sind auch bei ggf. unzureichenden Sprachkenntnissen in ihrer Bedeutung relativ leicht erschließbar, nicht zuletzt auf Grund von ergänzenden Bildern und weiteren Zeichen. (Abb. 3)

---

<sup>1</sup> Seit Beginn des Überfalls Russlands auf die Ukraine sind bis zum 01.04.2022 über 4 Millionen Menschen aus dem Land emigriert, davon haben fast 2,5 Millionen die Schrift- und Sprachgrenze zwischen der Ukraine und Polen und bis zum 06.04.2022 ca. 300.000 wenigstens eine weitere Sprachgrenze zwischen Polen und Deutschland überschritten. Vgl.: [https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine#\\_ga=2.9541362.679753928.1647436523-469743060.1647436523 \[02.04.2022\]](https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine#_ga=2.9541362.679753928.1647436523-469743060.1647436523 [02.04.2022]) und [https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html \[11.04.2022\]](https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html [11.04.2022]).



Abbildung 1: Einsprachig ukrainisches Hinweisschild<sup>2</sup> in einem polnischen Bahnhofskiosk (Poznań, 25.03.2022) – Element informativer, infrastruktureller und symbolischer Diskurse<sup>3</sup>



Abbildung 2: Zweisprachiges Hinweisschild (Ukrainisch, Deutsch) im Stadtzentrum (Berlin, 08.04.2022) – Element informativer, kommerzieller, infrastruktureller und symbolischer Teildiskurse

<sup>2</sup> „Ukrainische Brüder! Hier bekommt ihr kostenlos – SIM-Karten, warmen Kaffee [späterer Zusatz: ausverkauft], Wasser, etwas Süßes. Herzlich willkommen! Ruhm der Ukraine!“ Der erste Satz ist gleichzeitig der Titel eines patriotischen ukrainischen Liedes, der letzte ein inzwischen auch in Polen fast ritueller Zusatz.

<sup>3</sup> Vgl. zur Zuordnung der Abbildungen zu verschiedenen Diskurstypen auf der Grundlage von Androusoopoulos/Kuhlee (2021), Scollon/Scollon (2003) und Gorter/Cenoz (2015) Kap. 2.



Abbildung 3: In seiner Gesamtaussage gut erschießbare Text-Bild-Kombination in einer U-Bahnstation (Berlin, Brandenburger Tor, 06.04.2022) – Element kommemorativer, dekorativer und informativer Teildiskurse

Wieder andere Texte aber werden in ihrer Aussage selbst dann rätselhaft bleiben, wenn jeder einzelne ihrer Bestandteile ggf. sprachlich nach einiger Zeit verstanden werden kann. Sprachbezogene Erschließungsstrategien müssen hier offenbar durch andere ergänzt werden, um eine befriedigende Einordnung und Interpretation vornehmen zu können. (Abb. 4a, 4b)



Abbildung 4a und 4b: Werbeschaukasten mit wechselnder Anzeige eines Papst-Zitats<sup>4</sup> (Gdańsk, 01.04.2022) – Element eines symbolischen Diskurses

<sup>4</sup> Beide Plakate zeigen aufeinanderfolgend einen Ausspruch des polnischen Papstes Johannes Paul II. („JP II“ [Jan Pawel II]) aus dem Jahr 1979 aus Anlass einer Messe während seines ersten Besuchs in Polen nach seinem Amtsantritt („Möge dein Geist herabsteigen / / und das Antlitz dieser Erde verändern“). Hinter der Aktion, die seit Anfang Februar 2022

Jedes dieser ‚Kommunikate‘ (vgl. Adamzik 2011: 375) verweist auf in einer Gesellschaft virulente Diskurse, macht diese im öffentlichen Raum sichtbar, zeugt von ihnen und treibt sie ggf. voran. Diese diskursive Dimension des öffentlichen Raums ist äußerst komplex und mehrschichtig: Die einzelnen Diskursstränge sind von unterschiedlicher Bedeutung und haben verschiedene Funktionen, sie können verblassen und abbrechen, unerwartet tauchen neue auf, viele schließen einander aus oder laufen unverbunden nebeneinander her – zu einem bestimmten Zeitpunkt sind unzählige von ihnen im öffentlichen Raum gleichzeitig existent und sichtbar.

Allerdings können sich Menschen nicht nur in der Folge individueller oder massenhafter Migrationsbewegungen, wie im Fall der eingangs angesprochenen Flucht vor dem Krieg in der Ukraine, inmitten ihnen unbekannter Diskurs(teil)gemeinschaften wiederfinden – mitunter genügt der Aufenthalt in einem anderen Stadtbezirk. Grundsätzlich bedeutet jede Anwesenheit im öffentlichen Raum, dass eine sprachliche und kulturelle ‚Komfortzone‘ verlassen werden muss. Dies gilt auch in einem sprachlich und kulturell im Großen und Ganzen vertrauten Umfeld, in dem jede\*r unablässig mit Texten konfrontiert ist, die in der Gesellschaft kursierende Fragen und Themen aufgreifen, von vergangenen Fragen zeugen oder neue visuell ins Bewusstsein rücken. Dabei sind selbstverständlich weder Sprach- noch Diskursgemeinschaften homogen und statisch, sondern

als dynamische, vernetzte Gebilde [zu] verstehen, denen sich Sprecher selbst zurechnen, wobei davon ausgegangen wird, dass sich Sprecher je nach Kontext verschiedenen Sprachgemeinschaften zurechnen und dass unterschiedlich komplexe Sprachgemeinschaften ineinander verschachtelt sein können [...]. Sprach- und Diskursgemeinschaften sind damit auch als Resultate (gleichermaßen dynamischer) Identitätszuschreibungen zu sehen, deren sprachliche Aushandlung soziolinguistisch beschrieben werden kann. (Warnke/Spitzmüller 2008: 34)

In einem öffentlichen Raum, der durch die Präsenz einer oder mehrerer unbekannter Sprachen, kommunikativer Praktiken und diskursiver Inhalte geprägt ist, wird sich die Diskrepanz zwischen dem Bestand an sprachlichen Zeichen und visuellen Formen, die man vorfindet, und denen, die man gewohnt ist, die man

---

in vielen polnischen Großstädten auf verschiedenen Werbeträgern zu sehen ist, steht eine sog. Teaser-Kampagne der privaten polnischen Firma Eko-Okna, die wiederholt durch nationalkatholisch geprägte Aktivitäten von sich reden macht. Die etwas rätselhafte Kampagne, die sich formell ganz gezielt an üblichen Werbeplakaten orientiert, wird gemeinhin im Kontext des Diskurses um weibliche Selbstbestimmung und Geburtenregelung in Polen verortet und muss als konservativ-religiöses Statement im Sinne der aktuellen Regierungspolitik interpretiert werden.

voraussetzt, erwartet und mehr oder weniger problemlos einordnen kann, schlagartig vergrößern – ein Umstand, der im Zentrum einer Diskussion ‚diskursiver Kompetenz‘ aus der Perspektive jeder Fremdsprachendidaktik stehen muss.<sup>5</sup>

Dabei ist als ein zentraler Aspekt zu berücksichtigen und kontinuierlich kritisch zu begleiten, dass einschlägige Überlegungen zu einer fremdsprachigen diskursiven Kompetenz vielfach von hochkompetenten Sprecher\*innen der jeweils ‚fremden‘ Sprache (z. B. der Fremdsprache Deutsch) angestellt werden. Vielfach leben diese im Kontext der jeweiligen ‚Zielsprache‘ (z. B. in Deutschland) oder haben uneingeschränkt Zugang zu ihm, agieren in Bezug auf ihn selbstständig und reflektiert und sind sich seiner sprachlichen und kulturellen Komplexität bewusst. Sie kennen viele der Diskurse, die innerhalb der ‚zielsprachigen‘ Gesellschaft kursieren und sind im Allgemeinen in der Lage, einzelne ihrer Bestandteile im öffentlichen Raum wahrzunehmen und angemessen einzuordnen. Mehr noch, sie können die allermeisten dieser öffentlich sichtbaren Diskursbestandteile verstehen, interpretieren, analysieren, zu eigenen Interpretationsrahmen in Beziehung setzen und ggf. um weitere Elemente ergänzen. Vielfach sind sie sich zudem dessen bewusst, dass diese Interpretationsrahmen sowohl ein Produkt als auch ein Mittel für die Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen innerhalb einer Gesellschaft sind und somit ständiger Verifizierung unterliegen: Sie besitzen damit weitgehende rezeptive und aktive diskursive Kompetenzen und sind im besten Sinne des Wortes *Teil* der jeweiligen Diskursgemeinschaft. Die Perspektive von Personen, für die wesentliche Bereiche einer Diskursgemeinschaft neu sind, wird sich davon deutlich unterscheiden. Sie werden zum einen nicht in jedem Fall wissen, welche Diskurse überhaupt in einer Gesellschaft verhandelt werden bzw. aus welcher Perspektive dies ggf. geschieht, und bringen zum anderen sprachliche und kontextuelle Voraussetzungen mit, die es ihnen ggf. kaum gestatten, die Bestandteile dieser Diskurse überhaupt wahrzunehmen. Es ist um einiges schwieriger, in einem ungewohnten und unbekanntem Diskursraum öffentlich sichtbare Diskursbestandteile als bedeutungstragend von anderen zu unterscheiden, sie in ihrer Aussage zu- und in ihrer Relevanz einzuordnen, sie sprachlich angemessen zu verstehen und sich ggf. sogar aktiv an den in ihnen fassbar werdenden Diskursen zu beteiligen. Um sich die vielfach elementaren Schwierigkeiten zu verdeutlichen, vor denen Personen stehen, die sich plötzlich

---

<sup>5</sup> Die sprachlichen Schwierigkeiten für aus der Ukraine geflüchtete Personen sind auf Grund von Sprachverwandtschaften in Polen um einiges geringer als in Deutschland. Die Mehrzahl der Einwohner\*innen der Ukraine ist wenigstens zweier slawischer Sprachen aktiv mächtig. Vgl. <https://uacrisis.org/de/65200-language-need-protection> [Stand 2018; 02.04.2022] sowie [https://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Ukraine](https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Ukraine) [Stand 2001; 02.04.2022].

inmitten eines neuen Diskursraumes befinden, scheint es grundsätzlich hilfreich, immer auch den ‚fremden Blick‘ mit in einschlägige didaktische Überlegungen einzubeziehen. Schnell lässt sich dann feststellen, dass bei den vielen, natürlich immer auch vorhandenen (z. B. globalisierungsbedingten) ‚diskursiven Gemeinsamkeiten‘ sehr viel unverständlich bleibt, die sich in Bezug auf den ihnen subjektiv zugestandenen ‚Grad an Fremdheit‘ nach den verschiedensten Kriterien ausdifferenzieren lassen. Mit dem Ziel, diesen notwendigen ‚fremden Blick‘ wenigstens ansatzweise zu simulieren, ist der vorliegende Text – grundsätzlich ausgerichtet auf den Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und auf Deutsch verfasst – auch mit Beispielen aus einem weiteren, vielen Leser\*innen möglicherweise weniger vertrauten Diskursraum illustriert. Entsprechend den eingangs skizzierten Überlegungen zeigen sie punktuelle Ausschnitte aus Diskursräumen, die geographisch und zeitlich entlang einer potenziellen Fluchtroute aus der Ukraine über Polen nach Deutschland liegen.<sup>6</sup> Selbstverständlich bilden die Schutzsuchenden aus der Ukraine nicht die einzige derzeitige Migrationsbewegung, ihre zeitliche Dynamik und ihr Umfang stellt allerdings (für Europa) eine Besonderheit dar und rückt einmal mehr die Notwendigkeit in den Blick, in Bezug auf das *Lernziel diskursive Kompetenz* aus der Perspektive der Fremd- wie auch der Zweitsprachendidaktik einige grundlegende Fragen zu stellen.

Sinnvoll erscheint mir zunächst eine Unterscheidung von drei aufeinander aufbauenden diskursrelevanten Teilkompetenzen, bezogen auf den öffentlichen Raum:

- 1) *Wahrnehmen*: d. h. einzelne diskursive Elemente visuell als selbstständige Kommunikate erfassen und von anderen unterscheiden können,
- 2) *Verstehen*: d. h.
  - a) die einzelnen Bestandteile eines Kommunikats in ihrer wörtlichen Bedeutung verstehen und zu einer Gesamtaussage zusammenführen sowie
  - b) diese in einen größeren Zusammenhang einordnen können,
- 3) *Teilhaben*: d. h. das jeweilige Kommunikat auf eigene Interpretationsrahmen beziehen, es
  - a) *rezeptiv* an diese anschließen, in diese einbauen und um diese erweitern sowie
  - b) *aktiv*, d. h. mit eigenen, ggf. öffentlich sichtbaren Beiträgen darauf reagieren können (und wollen).

Im Kontext einer sprach- und kulturbezogenen Didaktik lohnt es sich, die Annäherung an diese Teilkompetenzen über einen eher kleinschrittig gehaltenen

---

<sup>6</sup> Alle Aufnahmen stammen dementsprechend aus der Zeit nach dem 24.02.2022 und waren bis 20.04.2022 in dieser Form im öffentlichen Raum in Polen und Deutschland präsent.

Fragenkatalog, der selbstverständlich fortlaufend verifiziert und ausdifferenziert werden muss, weiter zu präzisieren. Für zielführend halte ich z. B. folgende Teilfragen:

- Welche Diskurse bzw. Diskursbestandteile besitzen (für wen? zu welchem Zeitpunkt? in welcher Situation? an welchem Ort?) Relevanz und müssen daher *wabrgenommen* werden?
- Was erleichtert (für wen? zu welchem Zeitpunkt?) diese *Wabrnehmung*, was erschwert oder verhindert sie?
- Welche Diskurse bzw. Diskursbestandteile müssen (von wem? zu welchem Zeitpunkt? in welcher Situation? an welchem Ort?) darüber hinaus auch *verstanden* werden?
- Was bedeutet *Verstehen* (für wen?) dann genau?
- Was begünstigt (für wen?) die *rezeptive Teilhabe* an öffentlich sichtbar werden den Diskursen?
- Inwiefern (für wen? in welcher Situation? aus welchem Grund?) stellt auch eine *aktive Teilhabe* an Diskursen (an welchen?) ein wichtiges Lernziel dar?
- Was bedeutet also (für wen? in welcher Situation? in Bezug auf welche Diskurse?) diskursive Kompetenz?

Ein wichtiger Aspekt ist nicht zuletzt auch die zeitlich-pragmatische Dimension: Ab wann ‚lohnt‘ es sich eigentlich, sich auf die aufwändigen, komplexen und niemals abgeschlossenen Versuche einzulassen, einen fremden Diskursraum tiefer ausloten zu wollen?<sup>7</sup>

## 2. DER ÖFFENTLICHE RAUM ALS DISKURSIVER RAUM

Diskurse können als dynamische, historisch bedingte Orientierungs- und Wissenssysteme beschrieben werden, als Wissensformationen und Vorstellungswelten, als Interpretations- und Deutungsrahmen.

Diskurs lässt sich auch als die Möglichkeit des Sagbaren verstehen. Er bildet jenen Rahmen, der konkrete Aussagen erst ermöglicht, weil er sie sinnvoll werden lässt, also verständlich und von anderen verstanden [...].<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Im Fall der aus der Ukraine geflüchteten Personen stellt sich das z. B. so dar: „42 Prozent der Befragten wollen am jetzigen Ort bleiben. 32 Prozent rechnen damit, bald in die Ukraine zurückzukehren. Knapp jede\*r Fünfte hat noch keinen Plan.“ Vgl. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [11.04.2022]. Bis zum 23.04.2022 waren laut offiziellen Angaben 1.154.500 Personen in die Ukraine zurückgekehrt, <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine> [24.04.2022].

<sup>8</sup> <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/was-ist-ein-diskurs/> [01.04.2022].

Sichtbar werden solche Interpretations- und Deutungsrahmen u. a. über materialisierte, semiotisch aufgeladene Zeichen- und Formenbestände im öffentlichen Raum – darunter prominent Buchstaben, Ziffern, Symbole und Bilder in den unterschiedlichsten Kombinationen und Formaten.

Discourses are not merely communicative practices and sign-based contexts of utterances; they are first and foremost materialized effects of power, certainties, and routines. A discourse becomes a discourse where it is materially discernible. (Warnke 2013: 160)

Dabei ist „[v]on einer komplexen Morphologie des Diskurses auszugehen“, d. h.,

eine Multidimensionalität der bedeutungs- und funktionstragenden Elemente im Diskurs [ist] als Standardfall anzunehmen. Neben verschiedenen Komplexitätsformen von Elementen des Sprachsystems [...] sind dies insbesondere visuelle Kommunikate, Raumstrukturierungen und Handlungen von Diskursakteuren. (Warnke/Spitzmüller 2008: 8)

Diese Kommunikate sind im öffentlichen Raum gut zugänglich und haben die Chance, von sehr vielen Personen wahrgenommen und als sinntragend erkannt, eingeordnet, interpretiert und in eigene Vorstellungswelten eingebaut zu werden. Einerseits gezielt ausgewählt und eingesetzt, andererseits bewusst wahr- und aufgenommen, sind öffentlich sichtbare Kommunikate immer auch ein Mittel zu dem Zweck, bestehende Interpretations- und Deutungsrahmen zu beeinflussen, umzuformen bzw. zu manipulieren oder völlig neue zu initiieren und aufzubauen. Dabei handelt es sich bei den beteiligten Akteur\*innen keineswegs um zwei homogene, einander gegenüber stehende Großgruppen (im Sinne von ‚Produzent\*innen‘ und ‚Rezipient\*innen‘ von im öffentlichen Raum sichtbaren Texten). Vielmehr lassen sich diese genauer ausdifferenzieren – ein Schritt, der auch aus didaktischer Perspektive sinnvoll erscheint, weil er neue Identifikationsangebote für Lernende eröffnet und den Blick auf unterschiedliche gesellschaftliche Rollen- und Kompetenz(zuschreibungen) zulassen könnte: „Der Vertexter (Author) ist nicht zwingend identisch mit der konkreten und häufig auch markierten Autorschaft (Principal) und den Instanzen der Äußerung (Animator)“ und unter den Textrezipienten wird „nach den eigentlichen Adressaten (Adressat) [...], den zugelassenen Mithörern (Bystander) und den nicht autorisierten Empfängern (Eavesdropper)“ unterschieden (Warnke/Spitzmüller 2008: 33–34).

So stehen etwa hinter der Werbekampagne der auftragsgebenden Berliner Verkehrsbetriebe BVG („principal“) kreative Copywriter („author“), die den Weg über großflächige Plakate an Haltestellen und Bahnhöfen („animator“) wählen. (Abb. 5)



Abbildung 5: Werbepaket für eine Tätigkeit bei der BVG (Berlin, 06.04.2022) – Element kommerzieller, infrastruktureller und symbolischer Diskurse

Die meisten Leser\*innen dieses Kommunikats werden nur ‚Mitleser‘ (‚bystander‘) sein, da es offenbar gezielt an Personen gerichtet ist, die auf der Suche nach einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz sind (‚adressat‘). Das Plakat ist ‚Teilmenge‘ gleich mehrerer Diskurse, innerhalb derer sich der ‚referentielle Zusammenhang von vielen Einzeltexten‘ aus dem ‚Wissen [ergibt], das in den Texten implizit thematisiert wird‘ (Warnke/Spitzmüller 2008: 28). Dies sind im vorliegenden Fall zunächst kommerzielle (Anwerbung von Arbeitskräften) und infrastrukturelle (öffentlicher Nahverkehr) sowie im weiteren Sinne symbolische Diskursstränge (Umwelt und Verkehrsentwicklung). Ist das Plakat im Dickicht anderer Kommunikate mit Hilfe seiner Gestaltungselemente optisch isoliert und als Träger einer Einzelaussage erkannt worden (Ebene der *Wahrnehmung*), dann werden sich – ggf. auch für sprachkompetente Rezipient\*innen – auf der Ebene des *Verstehens* Schwierigkeiten ergeben: Über den Phraseologismus „nur aufs Geld aus sein“ (d. h., vor allem gut verdienen wollen), das Minimalpaar „Geld – Gelb“ und die Farbe Gelb muss die Aussage „nur aufs Gelb aus sein“ (d. h., gerne bei der BVG arbeiten und sich mit ihr als Arbeitgeber und ihren Anliegen identifizieren wollen) als sinnvoll erkannt und mental entsprechend eingeordnet werden. Sprachkompetenz (hier: Kollokationskenntnis in Verbindung mit rezeptiver sprachlicher Kreativität) muss dabei durch spezifisches ‚realienbezogenes‘

Wissen ergänzt werden (hier: Gelb als Leitfarbe des Berliner U-Bahnnetzes). Die Interpretation des Einzeltextes – über seine Eigenschaft als Bestandteil kommerziell und infrastrukturell motivierter Diskurse hinaus – auch im Kontext eines umfassenden Umwelt- und Verkehrsdiskurses (u. a. Ausbau des Nahverkehrsnetzes, Einschränkung des Autoverkehrs in Innenstädten) und der Anschluss an bereits vorhandene, ggf. anders strukturierte, gegenläufige Interpretationsrahmen (z. B. das Privatfahrzeug als zuverlässiges und sicheres Transportmittel, hohe Fahrpreise im öffentlichen Nahverkehr) stellt einen Schritt dar, der in vielen Fällen ausbleiben wird, ebenso wie die Erkenntnis, dass Hinweise auf Parkautomaten oder Schilder für Geschwindigkeitsbeschränkungen – unter vielen anderen möglichen – weitere Bestandteile desselben Diskurses bilden können. Vollständiges *Verstehen* (vgl. die oben angeführte diskursive Teilkompetenz 2b), sowie rezeptive (vgl. 3a) und aktive diskursive *Teilhabe* (vgl. 3b) sind der *Wahrnehmung* (vgl. 1) und einem eher oberflächlichen Verständnis des Kommunikats (vgl. 2a) in jedem Fall nachgeordnet und in sich sehr voraussetzungsreich.

Die im öffentlichen Raum präsenten Zeichen- und Formenbestände sind immer auch Abbilder unmittelbarer und mittelbarer Kommunikationsabläufe, sowohl zwischen Einzelpersonen als auch zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Diese Kommunikationsabläufe umfassen unterschiedliche Teilkommunikationen, die unverbunden nebeneinander bestehen, die unterschiedliche Personengruppen ansprechen, verschiedene Ziele haben und sich unterschiedlicher Wege und Modalitäten bedienen. Direkte Kommunikation steht neben indirekter, graphische neben bildlicher, phonischer oder audiovisueller, verbale neben non-verbaler, nahe Sprachliche neben distanzsprachlicher, register- und varietätenabhängige neben standardsprachlicher, einseitige (monologische) neben wechselseitiger (dialogischer multilogischer), zeitgleiche neben zeitversetzter, ortsabhängige neben ortsunabhängiger, öffentliche neben halböffentlicher oder privater, analoge neben digitaler, symmetrische neben asymmetrischer, komplementäre neben nicht-komplementärer Kommunikation usw. (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008: 37). Die sie manifestierenden Zeichenbestände laufen gegeneinander, verstärken oder schließen einander aus, in den meisten Fällen stehen sie unverbunden nebeneinander. Hinter den einzelnen Kommunikaten stehen Akteur\*innen (principal, author, animator) mit unterschiedlichen Absichten und von unterschiedlicher Sichtbarkeit. Die multimodale, vielstimmige, mehrsprachige und dissonante ‚kommunikative Kakophonie‘ des öffentlichen Raumes entspricht der diskursiven Diversität jeder Gesellschaft. Alle im öffentlichen Raum präsenten Texte zeugen als Bestandteile von Diskursen von dieser Heterogenität, sie bilden ein ‚diskursives Agglomerat‘.<sup>9</sup> Die spezifische diskursive Zusammensetzung ei-

---

<sup>9</sup> Vgl. Scollon/Scollon (2003: 167): „These intersections of multiple discourses and the interaction order in particular places form what we are calling semiotic aggregates“.

nes jeden Ortes, seine ‚doppelte Indexikalität‘, macht dabei seine Einzigartigkeit aus:

There is a double indexicality with respect to the meaning attached to the sign by its placement and its interaction with other signs. Each sign indexes a discourse that authorizes its placement, but once the sign is in place it is never isolated from other signs in its environment, embodied or disembodied. There is always a dynamic among signs, an intersemiotic, interdiscursive dialogicality [...]. (Scollon/Scollon 2003: 23)

Mindestens ebenso wichtig wie das, was im öffentlichen Raum insgesamt an Diskursen angeboten wird (d. h. potenziell präsent ist), ist aber das, was sich einzelne Personen oder Gruppen aus diesem Angebot auch tatsächlich diskursiv aneignen (d. h. als für sich relevant wahrnehmen, verstehen und deuten) wollen und können. Steht aus didaktischer Perspektive das Angebot für ein vielfältiges und (sprachlich, thematisch, methodisch) ausdifferenzierendes *Potenzial*, so ließe sich über die tatsächliche Nachfrage danach die tatsächliche *Befähigung* bestimmter Personen(gruppen) ermesen, dieses Angebot auch nutzen zu können (zu wollen). Das diskursive Angebot des öffentlichen Raumes wird die tatsächliche Nachfrage immer übersteigen, es ist in dem gleichen Maße unverbindlich wie seine Aneignung notwendigerweise selektiv und unterschiedlich – ein Umstand, der weitreichende ‚diskursdidaktische‘ Konsequenzen haben muss. Ein diskursiv angereicherter öffentlicher Raum wird nicht automatisch zu einem diskursiven ‚Repräsentationsraum‘ (im Sinne von Henri Lefebvre<sup>10</sup>), d. h. zu einem

gelebten und erlebten, [...] ‚sprechenden‘ Raum [...], in den Geschichte und Machtbeziehungen als sprachliche und nonverbale Zeichen und Symbole eingeschrieben sind und der sich wie ein Metakommentar über den physischen Raum legt. Es geht um die Art, wie Subjekte den Raum lesen und sich zu ihm in Bezug setzen, um verschiedene Arten, verschiedene ‚Stile‘, wie Raum interpretiert, angeeignet, ausgestaltet und transformiert wird. (Busch 2013: 137)

Er kann in diesem Sinne auch ‚leer‘ bleiben. Androutsopoulos und Kuhlee sprechen in ähnlicher Weise von einer ‚individuell aktualisierten Landschaft‘ und meinen den öffentlichen Raum, der

auf einer individuellen Ebene, aber auf der Grundlage sozial positionierter Interpretation und Wahrnehmung, mit je spezifischem Sinn versehen wird. In dieser Betrachtung ist eine Landschaft zugleich sozial geteilt und individuell aktualisiert, indem einzelne Akteur:innen bestehende Deutungsmuster diskursiv neu interpretieren. (Androutsopoulos/Kuhlee 2021: 200)

---

<sup>10</sup> Vgl. zu diesem Raumkonzept z. B. Lefebvre (2006).

Welche Diskursmuster (bei wem? unter welchen Umständen?) im öffentlichen Raum entdeckt und aktiviert werden, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Dazu gehören zunächst deren grundsätzliche Sichtbarkeit sowie die Fähigkeit der Rezipient\*innen, einzelne Bestandteile voneinander zu unterscheiden und provisorisch einzuordnen. Um dies sicher zu stellen, wird bei der Realisierung kommunikativer Absichten im öffentlichen Raum häufig auf entsprechende ‚Textsorten‘ zurückgegriffen, d. h. auf

konventionalisierte Zusammenhänge situativer, handlungsfunktionaler und struktureller Elemente [...]. Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft [...] greifen bei der Produktion und Rezeption einzelner Texte auf Textsorten als musterhafte Sedimentierungen kommunikativen Wissens zurück, um in einer mehr oder weniger typisierten Kommunikationssituation eine bestimmte kommunikative Aufgabe (evtl. mit optionalen sekundären Aufgaben) mit Rückgriff auf mehr oder weniger typisierte Ausdrucksmittel zu erfüllen. (Androutsopoulos/Kuhlee 2021: 208)<sup>11</sup>

Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 205f.) unterscheiden auf der Grundlage von Scollon/Scollon (2003) sowie Gorter/Cenoz (2015) verschiedene Diskurstypen, die im öffentlichen Raum sichtbar werden, darunter infrastrukturell, regulatorisch, kommerziell, transgressiv, kommemorativ und künstlerisch motivierte.<sup>12</sup> Diesen werden jeweils dominierende Ziele und frequente Textsorten zugeordnet, die sich über eine überschaubare Anzahl an Typen von ‚Schildern‘ im Sinne Auers<sup>13</sup> manifestieren. Es wird zum einen schnell deutlich, dass viele Textsorten bzw. Schildertypen verschiedenen Diskursen zugerechnet werden können.<sup>14</sup> Die Aufzählung macht zum anderen auch nur sehr bedingt Angaben zu möglichen diskursiven Inhalten.<sup>15</sup> Sie zeigt zum

---

<sup>11</sup> Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 208f.) machen ausdrücklich auf den Zusammenhang zwischen Diskursen und Textsorten aufmerksam, indem sie die „funktionale, thematische und gestalterische Spezifik“ von Diskursen weitgehend auf „konkrete Textsorten“ zurückführen.

<sup>12</sup> Der von Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 207) für die *schoolscape* eingeführte Diskurstyp „didaktisch“ wurde hier nicht übernommen, „symbolisch motivierte Diskurse“ wurden in Tab. 1 von mir ergänzt.

<sup>13</sup> „Das Schild ist ein Träger der Schrift, der zugleich durch seine Materialität die Grenzen des Zeichens markiert. Das Schild konstruiert also einen Rahmen [...]. Dadurch wird der so gerahmte Bereich als genau ein Zeichen konstituiert“ (Auer 2010: 283).

<sup>14</sup> Vgl. z. B. nach Personen bezeichnete Straßenschilder, die infrastrukturellen und kommemorativen Teildiskursen zugeordnet werden können. Siehe auch die Versuche, die Abbildungen dieses Textes unterschiedlich motivierten Teildiskursen zuzuordnen.

<sup>15</sup> Vgl. z. B. Diskurse zu Ernährung, Gesundheit, Umwelt- und Klimaschutz, Mobilität, Gleichberechtigung, Migration u. a., die auf verschiedenen Ebenen und über verschiedene Medien ausgetragen werden.

dritten Leerstellen, allem voran in Bezug auf Kommunikate, die eine eher symbolische, in ihrer Funktion oft uneindeutige Botschaft enthalten. Diese sollen hier zunächst als ‚symbolisch motivierte Diskurse‘<sup>16</sup> ergänzt werden, eine genauere Differenzierung steht aus.

Tabelle 1: Mögliche Diskurstypen im öffentlichen Raum  
(Grundlage: Androutsopoulos/Kuhlee 2021)

<b>Diskurstyp</b>	<b>dominierende Zielstellungen</b>	<b>frequente Textsorten / Schildertypen (Beispiele)</b>
infrastrukturell motiviert	Orientierung, Etablierung einer Ordnung, Festlegung und Regelung räumlicher und zeitlicher Abläufe	Straßenschilder, Ladenschilder, Gebäudebezeichnungen
regulatorisch motiviert	Regelung von Verhaltens- und Handlungsweisen auf allgemein verbindlichen Grundlagen und Normen, Etablierung einer Ordnung	Verkehrsschilder, Verbotsschilder, Gebrauchserklärungen, Öffnungszeiten, Warn- und Sicherheitshinweise
kommerziell motiviert	Aufmerksamkeitslenkung, Aufforderung zu einer (in-/direkten) Folgehandlung	Laden- und Restaurantschilder, Schaufenstergestaltungen, Aufsteller, Werbeplakate, Veranstaltungsplakate, Wahlplakate
kommemorativ motiviert	Erinnerung und Gedenken an Ereignisse, Orte und Personen, Anregung zur Reflexion, Information	Gedenktafeln, Denkmäler, Stolpersteine, Straßenschilder, Grabsteine
transgressiv motiviert	Beanspruchung von Präsenz, Hinweis auf verdeckte, unterdrückte, private Themen, Ausdruck von Meinungen und Zugehörigkeiten	Graffiti, Aufkleber, Protestplakate
künstlerisch motiviert	Auszeichnung bestimmter Details, Anregung zur Reflexion, Aufmerksamkeitslenkung	Wandmalereien, Denkmäler
symbolisch motiviert	Aufruf von Werte- und Identitätsfragen	Plakate, Aufkleber, Graffiti, Gedenktafeln

Die im Kontext infrastrukturell, regulatorisch, kommerziell und kommemorativ motivierter Diskurse verankerten Textsorten und Schildertypen können im Allgemeinen gut erkannt, voneinander abgegrenzt und (grob) einem Ziel zugeord-

<sup>16</sup> „When a sign makes its meaning by representing something else which is not present or which is ideal or metaphorical, we call that process symbolization“ (Scollon/Scollon 2003: 133). Vgl. auch Androutsopoulos/Kuhlee (2021: 206), die auf die „symbolische Funktion“ von Schildern aufmerksam machen: „Symbolische Schilder kommunizieren soziale Identitäten und kulturelle Werte zusätzlich zu ihrem jeweiligen propositionalen Gehalt.“ Grundlage dafür ist „die Dichotomie zwischen informativer und symbolischer Funktion von Zeichen“ (ebd.).

net werden, auch wenn sie nicht in jedem Detail verstanden werden. Möglich ist das aufgrund eines charakteristischen und relativ stabilen Formen- und Zeichenbestandes und einer deutlichen Indexikalität,<sup>17</sup> d. h. einer erkennbaren und logischen Verankerung in Raum und Zeit. Sie zeigen in erster Linie, wie der öffentliche Raum und das Leben in ihm organisiert ist (bzw. sein soll), welche Prioritäten in Bezug auf Verhaltens- und Handlungsweisen gesetzt werden oder was (offiziell) als wichtig, erstrebenswert oder auch erinnerungswürdig gilt. Im Allgemeinen sind diese Textsorten im öffentlichen Raum nachvollziehbar autorisiert (z. B. staatlich, städtisch, institutionell) sowie in Bezug auf ihren Inhalt und ihre Anordnung relativ festgelegt und damit mehrheitlich erwart- und vorhersehbar. Sie ermöglichen eine gewisse Grundorientierung im öffentlichen Raum – im direkten (d. h. topographischen) wie im übertragenen (d. h. diskursiven) Sinne –, indem mehr oder weniger eindeutige und verlässliche Antworten auf Fragen danach gegeben werden, wo sich etwas befindet und worum es an bestimmten Orten und zu einem bestimmten Zeitpunkt geht bzw. gehen könnte (vgl. z. B. Verkehrswege, Geschäfte, Kultstätten wie etwa Kirchen oder Moscheen, Denkmäler). Der oft niederschwellige Schwierigkeitsgrad und reizarme Charakter vieler solcher Textsorten schließt dabei nicht aus, dass sie vereinnahmt, neu interpretiert und damit zu Bestandteilen aktueller polarisierender Diskurse werden können. Eine solche diskursive Übernahme<sup>18</sup> erfolgt im Allgemeinen durch transgressive Handlungen (z. B. Über- und Fortschreiben, Unkenntlichmachen). (Abb. 6)



Abbildung 6: Zweisprachige Geschäftsbezeichnung (Polnisch, Ukrainisch) mit nachträglicher transgressiver Veränderung<sup>19</sup> (Gdańsk, 11.03.2022) – Element eines kommerziellen und (nachträglich) eines symbolischen Diskurses

<sup>17</sup> „When a sign makes its meaning by its geophysical placement, its physical characteristics, or its placement together with another sign or object, we call that phenomenon indexicality“ (Scollon/Scollon 2003: 133). Die Autor\*innen sprechen auch von „situatedness“ und „placeness“ (ebd.: VIII).

<sup>18</sup> Die Linguistik spricht auch von Textmustermischungen als spezieller Form von Intertextualität (vgl. Fix 2008) sowie Textmusterüberschreibungen (vgl. Pappert/Michel 2018).

<sup>19</sup> „Delikatessen aus dem Osten. Produkte aus den Ländern ...“. Bei den folgenden 10 Ländersymbolen (von links: Ukraine, Georgien, Kasachstan, Moldau, Estland, Lettland, Litauen, Aserbaidschan) wurden 2 Felder nach dem 24.02.2022 ‚geleert‘ (Russland, Belarus).

Neben eindeutig in Raum und Zeit ‚situierter‘ Kommunikaten ist allerdings auch mit solchen zu rechnen, bei denen die Indexikalität außer Kraft gesetzt wird, erloschen ist oder gar nicht erst vorgesehen ist (vgl. auch Auer 2010: 276–279). Scollon/Scollon (2003) unterscheiden hier formalisierte dekontextualisierte (z. B. Werbeplakate) sowie informelle bzw. transgressive dekontextualisierte Texte (z. B. Graffiti):

A sign (or other form of discourse) may be decontextualized (it signals a complete independence of its placement in the world – brands and logos are good examples), situated (it is shaped by and shapes the material world in which it is placed – an exit sign derives its meaning from the exit and the exit is found because of the sign), or transgressive (it is in the wrong place or in some way violates conventions on emplacement – graffiti are the most obvious example). (Scollon/Scollon 2003: 22f.)

Während formalisierte dekontextualisierte Kommunikate dennoch weitgehend verständlich bleiben, solange sie sich diskursraum-übergreifender (globaler) Merkmale bedienen (siehe z. B. die Werbekampagnen von Nike, Samsung oder Lidl, die über ihre Logos und ggf. natürlich die dargestellten Produkte gut zu erkennen sind), scheint dies für kulturell spezifischere, weniger formalisierte und transgressive oder sich – im Gegenteil – gezielt anderweitig konnotierter formaler Merkmale bedienender dekontextualisierte Kommunikate nicht in gleichem Maße zu gelten: Ausgesetzte Indexikalität in Verbindung mit einem kulturspezifischen semantischen Instrumentarium stellt daher besonders hohe Anforderungen an Verstehen und Interpretieren und erfordert zusätzliches Wissen. (vgl. Abb. 4a, 4b)

Die Zahl potenzieller Teildiskurse, die sich im Rahmen eines jeden Diskurstyps (vgl. Tab. 1) im öffentlichen Raum manifestieren können, ist im Prinzip unbegrenzt, der Grad ihrer Autorisierung und ihres Geltungsanspruchs variiert (z. B. private, lokale und staatliche commemorative Diskurse unterschiedlicher Dauer und Sichtbarkeit).<sup>20</sup> Gelegentlich kommt es zu ‚diskursiven Eruptionen‘ (z. B. Demonstrationen, Wahlkampagnen, saisonale Ereignisse),<sup>21</sup> deren oft transgressiv (z. B. Protestplakate) oder im weiteren Sinne kommerziell motivierte Bestandteile (z. B. Wahlplakate) in starker Konzentration und über einen kürzeren Zeitraum hinweg im öffentlichen Raum präsent sind. Ihre Indexikalität ist begrenzt, sie verlieren mit der Zeit an Gültigkeit, werden ggf. obsolet und sind für alle diejenigen Personen unverständlich, die

---

<sup>20</sup> Vgl. z. B. commemorative Diskurse auf Friedhöfen am Stadtrand und auf Denkmälern im Zentrum, private Erinnerung auf einem Grabstein und öffentliche (mahnende) Erinnerung auf einem Stolperstein.

<sup>21</sup> Dazu gehören z. B. Weihnachtsmärkte oder Schlussverkaufsaaktionen.

ihre Verankerung in Zeit und Raum nicht (mehr) rekonstruieren können. (Abb. 7)



Abbildung 7: Parkzeichen mit nachträglichem Zusatz<sup>22</sup> (Gdańsk, 30.02.2022) – Element eines langfristigen infrastrukturellen Diskurses, nachträglich ergänzt um ein (transgressives) Element eines symbolischen Diskurses

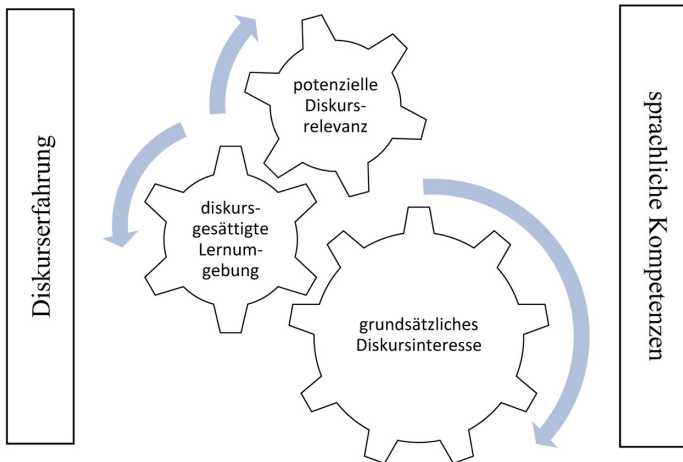
### 3. AUF DEM WEG ZU EINER FREMDSPRACHIGEN DISKURSIVEN KOMPETENZ

Die Frage danach, inwieweit und auf welche Weise im öffentlichen Raum zugängliche Diskursbestandteile dabei helfen können, vorhandene diskursive Kompetenzen zu erweitern (und zu vermitteln) stellt sich immer wieder neu – im Kontext neuer und ungewohnter fremdsprachiger Diskursräume jedoch in besonderer Weise. Dem grundlegenden Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit folgend, dominiert dort im Allgemeinen zunächst eine *deduktive* Vorgehensweise, indem nach vertraut scheinenden Elementen öffentlich

---

<sup>22</sup> Die 8 Sternchen als Platzhalter haben sich im innenpolitischen polnischen Diskurs im Umkreis des sog. Schwarzen Protests seit Oktober 2020 etabliert. Sie stehen für die polnischsprachige Version der zwei Wörter „f\*\*\* PiS“ (Regierungspartei Prawo i Sprawiedliwość [Recht und Gerechtigkeit]) und sind in den verschiedensten Varianten anhaltend im öffentlichen Raum präsent. Die spezifisch polnische Ausprägung des ‚Frauen-Selbstbestimmungs-Diskurses‘ ist seit dem 24.02.2022 zugunsten eines ‚Ukraine-Diskurses‘ allerdings in den Hintergrund getreten.

präsen­ter gesell­schaf­flicher Ver­ständigungs­pro­zesse Aus­schau ge­hal­ten wird. Ein­deu­ti­ge und nach­voll­zieh­bar in­dexi­ka­li­sierte dis­kursi­ve Ele­men­te ha­ben als er­ste die Chan­ce, die Wahr­neh­mungsschwe­lle zu pas­siere­n und an­ge­mes­sen ver­stan­den zu wer­den – ggf. auch ohne ein­schlä­gi­ge Sprach­kennt­nisse. Der öf­fent­liche Raum wird auf die­se Wei­se vor­struk­tu­riert, in­dem man ihn auf ein­zel­ne, ein­fac­he und ein­deu­ti­ge Dis­kurs­be­stand­tei­le re­du­ziert und die­se von an­de­ren iso­liert. Mit stei­ge­nder Ver­weil­dau­er und wach­sen­der Ver­trau­theit wird je­der Dis­kurs­raum dann zu­neh­mend dichter, he­te­ro­gener, spe­zi­fi­scher und an­spruchsvoller. Aus­rei­chend Zeit und In­te­resse vor­aus­ge­setzt, könn­en de­duk­ti­ve nun um *in­duk­ti­ve* Me­tho­den er­gänzt und ein­zel­ne Kom­mu­ni­ka­te ge­nauer nach den Ver­bin­dun­gen zwi­schen den durch sie auf­ge­ru­fe­nen The­men (Wo­rum geht es hier?), den im­pli­zierten Wis­sen­bestän­den (Was ist da­mit ge­meint?), den be­tei­lig­ten Ak­teur\*in­nen (Wer steckt da­hin­ter?) und Ad­ressat\*in­nen (An wen ist das ge­rich­tet?) so­wie ei­nem grö­ße­ren Kon­text (Wo­rauf be­zieht sich das?) be­fragt wer­den. Im Vor­der­grund wer­den da­bei im­mer die­je­ni­gen Kom­mu­ni­ka­te ste­hen, die aus ver­schie­de­nen Grün­den re­le­vant und lo­h­nend er­schei­nen. Wie lan­ge und wie in­ten­siv sich die Be­schäf­ti­gung mit sol­chen Dis­kurs­Bausteinen dann ge­stal­tet, ist ab­hän­gig von ei­ner Rei­he von Vor­aus­set­zun­gen und Ein­fluss­fak­to­ren. (Schema 1)



Schema 1: Voraussetzungs- und Bedingungsgefüge für fremdsprachige diskursive Lernprozesse

Voraussetzung ist zunächst einmal das Interesse daran, über eine grundlegende Kommunikations- und Orientierungsfähigkeit hinaus in einer fremden Sprache überhaupt weiterführende diskursive Kompetenzen erwerben zu wollen (*grund-*

*sätzliches Diskursinteresse*). Die Aufnahmebereitschaft für immer neue (Teil-)Diskurse, Diskursstränge und Diskursausformungen, und damit für die Interpretationsmuster anderer gesellschaftlicher Gruppen, hängt dabei ganz wesentlich davon ab, ob und wie diese überhaupt ins Blickfeld von Lernenden treten. Je besser die Möglichkeit ist, diskursiven Elementen in ausreichender thematischer Vielfalt, hoher Dichte und über einen längeren Zeitraum hinweg zu begegnen (*diskursgesättigte Lernumgebung*), desto größer wird die Chance, dass sich Lernende aus dem Angebot diejenigen auszusuchen, die sie persönlich als interessant, lohnend und wichtig genug einschätzen, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen (*potenzielle Diskursrelevanz*). Dabei stellt sich die berechtigte Frage danach, ob und wann – über die Bestandteile infrastrukturell, regulatorisch und kommerziell motivierter Diskurse hinaus – anspruchsvolle Kommunikate in einer fremden Sprache tatsächlich so relevant werden können, dass man sie rezipieren *muss* und – angesichts der damit verbundenen Anstrengungen – auch *will*. Das Spektrum möglicher Beweggründe ist hier sehr breit, es ist eng an Motivationsfaktoren geknüpft und berührt ganz unmittelbar auch die Grenzziehungen zwischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Die Befähigung „zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen“ (Altmayer 2016: 10) setzt jedenfalls Lernende voraus, für die ‚diskursive Mündigkeit‘ in einer neuen Sprache grundsätzlich erstrebenswert (*Diskursinteresse*) sowie zeitlich und örtlich auch machbar ist (*Lernumgebung, Diskursrelevanz*). Einen wichtigen Einflussfaktor bilden zudem vorgängige bzw. parallele *Erfahrungen* in anderen Sprachen und Diskursräumen. Es macht einen Unterschied, ob Lernende diskursive Teilhabe als möglich und befriedigend erlebt oder ob sie diesbezüglich Ausgeschlossenheit und Hegemonie verinnerlicht haben. Im günstigsten Fall bringen sie eine kritische Fragehaltung, grundlegende Recherche- und Verifizierungskompetenzen sowie ein Gespür für diskursiv ergiebige Textsorten mit, verbunden mit dem Selbstvertrauen, diese vorgenannten sprachenübergreifenden Strategien auch in anderssprachigen Kontexten anwenden zu können. Darüber hinaus wirkt es sich begünstigend aus, wenn die Deutungsprozesse in einer Gesellschaft grundsätzlich als divers und dissonant akzeptiert werden können. Einen weiteren entscheidenden Einflussfaktor bilden *sprachliche Kompetenzen*. Zwar werden die Grenzen von Diskursräumen nicht durch Sprachgrenzen definiert, aber inwieweit die konkreten Ausformungen von Diskursen in mehr als einer Sprache zur Kenntnis genommen und verinnerlicht werden können, hängt ganz wesentlich davon ab, ob (und inwieweit) diese uns als konkrete Einzeltexte überhaupt sprachlich zugänglich sind. Kenntnisse in den Bereichen von Lexik, Grammatik, Stilistik, Idiomatik und Pragmatik konditionieren ganz wesentlich, ob und ggf. inwieweit kürzere oder längere Kommunikate in einer fremden Sprache zu eigenen Interpretationsmustern in Beziehung gesetzt werden können. Fremd- und Zweitsprachenunterricht stehen hier vor grundlegenden Aufgaben: Zwar trägt jeder Un-

terricht dazu bei, die Grenzen des Versteh- und Sagbaren zu erweitern, aber dies geschieht eher selten mit bewusstem Bezug auf die fremd- bzw. zweitsprachlichen diskursiven Realitäten außerhalb des Kursraumes und der Lehrwerkwelt. Im Gegenteil, Sprachenlernen findet nicht selten in einer purifizierten und nivelierten Kunstwelt statt, in der die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse, die Lehrende wie Lernende in Bezug auf die Teilhabe an Diskursen haben (könnten), in den Hintergrund treten. Akzeptiert man diskursive Kompetenz als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht, so können diskursiv entschleunigte und beruhigte Kursräume und Lehrmaterialien immer nur Trainingsfelder auf dem Weg zu den diskursiven Realitäten sein, die außerhalb des Unterrichtsraumes warten. Die oben genannten fünf Faktoren (vgl. Schema 1) können unterschiedlich gewichtet sein, sie beeinflussen und verstärken einander und sie müssen perspektivisch sicher um weitere ergänzt und geschärft werden. Sie müssten vor allem aber jeder/m Lernenden die Option lassen, sich an ihnen entlang immer wieder neu verorten zu können. Fremdsprachige diskursive Kompetenz ist in diesem Sinne ein Lernziel, dass durch Lernangebote auf der Grundlage von authentischen Diskursbausteinen und entlang diskursorientierter Lehr- und Lernmethoden lediglich angeregt und befördert werden kann, der Lernprozess selbst kann niemals abgeschlossen werden.

Dass Verfügbarkeit, formale und sprachliche Überschaubarkeit, inhaltliche Vielfalt und lebensweltlicher Bezug gerade „kleine Texte“ (Dürscheid 2016) aus dem öffentlichen Raum für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse in und außerhalb von Unterrichtsräumen interessant machen kann, ist für unterschiedliche didaktische Konstellationen vielfach dargestellt und belegt worden (vgl. z. B. die Sammelbände Marten/Saagpakk 2017; Badstübner-Kizik/Janíková 2018; Malinowski/Maxim/Dubreil 2020; Niedt/Seals 2021; Krompák/Fernández-Mallat/Meyer 2021). Ich plädiere dafür, auch ihre Rolle als sicht- und greifbare Bestandteile von öffentlich präsenten gesellschaftlichen Verständigungsprozessen unterschiedlicher Komplexität, Reichweite und Dauer sowie mit stark differenziertem Reibungspotenzial zu thematisieren. In Ergänzung zu Gebrauchs- und ästhetischen Texten ergeben sich damit didaktisch willkommene Vorlagen für diskursives Lernen, die sich durch einen hohen Anteil an visuellen Elementen auszeichnen.

Anhand eines Beispiels aus dem in vielen Diskursräumen geführten und vielerorts stark politisierten ‚Europa-Diskurs‘ soll – unter Bezug auf die zu Beginn genannten diskursiven Teilkompetenzen sowie das Voraussetzungs- und Bedingungsgefüge (Schema 1) – abschließend angedeutet werden, wie komplex und voraussetzungsreich solche Prozesse sein können, und an welchen Punkten formalisierter Fremdsprachenunterricht wohl auch an seine Grenzen stoßen muss. Im Sinne des zu Beginn angemahnten ‚fremden Blicks‘ stammt das Beispiel aus dem polnischsprachigen Diskursraum. (Abb. 8)



Abbildung 8: Informationsplakat der Polnischen Wirtschaftsstiftung TGPE<sup>23</sup> (Poznań, 20.03.2022) – Element eines symbolischen Diskurses

Zunächst muss das Kommunikat in der mit visuellen Kommunikaten unterschiedlichster Art sehr gesättigten *Lernumgebung*, wie ihn der öffentliche Raum in Polen darstellt, gesehen und optisch als Entität *wahrgenommen* (1) werden. Dies ist im vorliegenden Fall durch seine formale Abgrenzung leicht möglich: Es handelt sich im Sinne Auers um ein materiell klar begrenztes diskursives ‚Zeichen‘ (vgl. Auer 2010: 283). Durch seine Positionierung entlang einer viel befahrenen Autostraße und im Kontext ähnlich formalisiert gestalteter, gleichfalls dekontextualisierter Werbeplakate wird deutlich, dass sich der Text nicht direkt auf den Ort bezieht, an dem er aufgestellt ist. Damit unterliegt seine Aussage einer Vorinterpretation: Es handelt sich offenbar um ein professionell und vertrauenswürdig wirkendes sowie deutlich autorisiertes Kommunikat, das an eine möglichst breite Gruppe von Adressat\*innen gerichtet ist. Der überschaubare Bestand an Zeichen kann auch ohne große *sprachliche Kompetenzen* im Polnischen relativ schnell ‚verstanden‘ werden, insbesondere da zahlreiche Internationalismen,<sup>24</sup> eine leicht entschlüsselbare Abkürzung, allgemein bekannte Symbole (Ziffern, Prozentzeichen, Glühbirne, im Kreis angeordnete Sterne) und eine charakteristische Farbgebung dies erleichtern. Mit Hilfe von etwas zusätzlicher Lexik auf A1-Niveau<sup>25</sup> scheint die Aussage dann schnell klar: „Die EU ist für die derzeit hohen Energiekosten verantwortlich.“ Um

<sup>23</sup> „Polnische Kraftwerke. Der Klimabeitrag der Europäischen Union macht sogar 60% der Produktionskosten für Energie aus. Klimapolitik der EU = teure Energie, hohe Kosten“. Die von der verantwortlichen Wirtschaftsstiftung Polnische Kraftwerke TGPE als Informations- und Bildungskampagne bezeichnete und in ganz Polen im Januar 2022 lancierte Aktion ist in den polnischen Medien breit als EU-feindliche Manipulation kommentiert worden. Die Aussage schreibt sich in den europaskeptischen Diskurs der polnischen PiS-Regierung ein. Obwohl seit dem Krieg gegen die Ukraine die Diskussion um Energiepreise in ganz Europa neuen Prämissen folgt, sind viele Exemplare der Kampagne weiterhin präsent.

<sup>24</sup> Vgl. elektro[wnia], klima, energia, produkcja, polityka, unia, europejski.

<sup>25</sup> Vgl. cena (Preis), koszty (Kosten), drogi (teuer), wysoki (hoch).

über diese wörtliche *Verstehensstufe* (2a) hinaus zu gelangen, um also von der eher rezeptiven, unreflektierten Aufnahme dieses im öffentlichen Raum präsenten Diskursbestandteils dazu überzugehen, ihn in größere Zusammenhänge einordnen und genauer interpretieren zu können, braucht es neben einem *Diskursinteresse*, d. h. einer grundsätzlichen Neugier in Bezug auf das, was ‚dahinter steht‘, auch die Überzeugung, dass dies relevant sein könnte (*Diskursrelevanz*). Dies wird – in erster Linie mit Blick auf potenzielle polnische Rezipient\*innen – über bewusst in den Text eingearbeitete ‚Reizwörter‘ geleistet (Energie, Klima, Preise, EU). Wird diese Reizschwelle von ihnen genommen, so kann die Aussage als Bestandteil eines von der amtierenden polnischen Regierung befeuerten oder doch breit zumindest geduldeten EU-skeptischen Teildiskurses erkannt werden (2b). Rezipient\*innen, die aus einem von der Realität in der Ukraine geprägten Diskursraum stammen, werden – wenn sie ihn denn wahrnehmen – aus einer völlig anderen Perspektive an diesen Text herangehen (z. B. angestrebter EU-Beitritt, Anwesenheit in einem EU-Land). Bleiben *Diskursinteresse* und *Diskursrelevanz* über diese Erkenntnis hinaus erhalten, so entsteht die Chance, das Kommunikat an eigene Interpretationsrahmen anzuschließen und es – wahlweise emotionslos, verwundert, zustimmend, ablehnend, empört usw. – mental als einen unter mehreren ‚polnischen‘ Bausteinen eines EU-Diskurses abzuspeichern. Unter der Voraussetzung, dass das *Interesse* an der ‚polnischen‘ Dimension dieses Diskurses erhalten bleibt, dass weiterhin eine ausreichende *diskursgesättigte Lernumgebung* zur Verfügung steht bzw. diese gezielt gesucht wird (d. h. Zugang zu anderen Bestandteilen des EU-Diskurses in Polen im öffentlichen Raum, in den Medien), dass auf Grund einer sich ständig erweiternden mehrsprachigen *Diskurs Erfahrung* bekannt ist, wie und wo weitere Diskursbausteine gefunden werden könnten und dass schließlich auf ausreichende *sprachliche Kompetenzen* im Polnischen zurückgegriffen werden kann, kann auch *Teilhabe* an diesem konkreten (Teil-)Diskurs zu Stande kommen.<sup>26</sup> Diese über die eher *rezeptive* Aufnahme und Einarbeitung immer neuer Diskursbausteine in den eigenen Interpretationshorizont (3a) dann ggf. auch *aktiv* umzusetzen (3b), d. h. sich mit eigenen Aussagen z. B. in den Klima- oder EU-Diskurs so einzubringen, dass ein solcher Beitrag auch in der (hier: polnischsprachigen) Öffentlichkeit wahrgenommen wird, erfordert zusätzlich zu den genannten Faktoren ein starkes Motiv und beachtliches Selbstvertrauen – selbst dann, wenn es in Sprachen geschieht, die sehr gut beherrscht werden.<sup>27</sup> Gut sichtbar wurde eine solche vorübergehende

<sup>26</sup> Wir alle haben rezeptiv oder aktiv an einem Europa- bzw. EU-Diskurs teil, dies bedeutet aber nicht, dass dies automatisch auch dessen spezifisch polnisch- oder deutschsprachige (usw.) Ausprägung betrifft. Für den Kontext einer Fremd- und Zweitsprachendidaktik halte ich diese Einschränkung für wichtig.

<sup>27</sup> Für eine direkte Reaktion auf den Diskursbeitrag in Abb. 8 vgl. z. B. eine spektakuläre Aktion polnischer Klimaaktivist\*innen Mitte Februar 2022, die ein Exemplar des Plakats

*aktive Teilhabe* z. B. in den vielsprachigen transgressiven Beiträgen zum Gleichberechtigungs- und Selbstbestimmungsdiskurs in seiner spezifisch polnischen Ausprägung im Umkreis des „Frauenstreiks“ [Strajk kobiet] ab Oktober 2020, die sich innerhalb wie außerhalb des polnischsprachigen öffentlichen Diskursraumes zeigten.<sup>28</sup>

Lernprozesse, die zum Ziel haben, *Wahrnehmen*, *Verstehen* und *Teilhabe* an Diskursen zu initiieren und zu fördern, sind nicht an den Fremd- und Zweitsprachenunterricht gebunden. Formalisierter Unterricht aber kann über diskursiv orientiertes Lernen das Erlangen einer *diskursiven Kompetenz in mehr als einer Sprache* initiieren, streckenweise begleiten und fördern. Das diskursive Potenzial öffentlicher Räume stellt in diesem Kontext zweifellos eine besondere Chance dar – nicht zuletzt in Ergänzung zu den vorselektierten und leider schnell deaktualisierten Angeboten in Lehrwerken.<sup>29</sup> Die Grenzen zwischen den eingangs skizzierten Progressionsstufen werden fließend sein und der Lernprozess läuft auf jeder Stufe Gefahr, abgebrochen zu werden. Lernende (wie Lehrende) werden sich lange Zeit auf den unteren Ebenen (fremdsprachiger) diskursiver Kompetenz bewegen und sich instinktiv auf verlässlich indexalisierte Kommunikate und eindeutige, oftmals reizarme Textsorten beschränken. Insbesondere die Erschließung transgressiv, künstlerisch und symbolisch motivierter Diskursbausteine scheint über sprachliche Kompetenzen, ein grundsätzliches Diskursinteresse und einen nur allmählich wachsenden diskursiven Erfahrungsschatz hinaus vor allem an eine anhaltende Lernmotivation gekoppelt zu sein. Inwieweit einzelne aus der Ukraine geflüchtete Menschen eine solche Motivation im Frühjahr 2022 und darüber hinaus in Bezug auf unterschiedliche ‚fremde‘ Diskursräume aufbauen können und wollen, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Komponenten des Voraussetzungs- und Bedingungsgefüges auf sie zum gegebenen Zeitpunkt zutreffen. Aber auch, wenn sie sich jenseits grundlegender Orientierungsbedürfnisse nicht auf neue Interpretations- und Deutungsrahmen einlassen, sondern so schnell wie möglich in Diskursräume zurückkehren wollen, die sie als vertraut erinnern, wird sich zeigen, dass dort in der Zwischenzeit ganze Diskursstränge weggebrochen und völlig neue hinzugekommen sind.

Überlegungen, die auf die didaktische – und in einem weiteren Schritt sicher auch auf die methodische – Dimension diskursiver Kompetenz zielen, lassen

---

teilweise übermalen, u. a. mit den Worten „manipulacja“ und „węgiel“ (Kohle): <https://klimat.rp.pl/aktywisci/art35696241-manipulacja-w-plakatach-energetykow-aktywisci-reaguj-pod-oslona-nocy> [16.03.2022].

<sup>28</sup> Vgl. dazu z. B. <https://www.bpb.de/themen/europa/polen-analysen/324708/analyse-die-politisch-kulturelle-dimension-der-frauenproteste-in-polen/>, zur aktiven Teilhabe an diesem Diskurs in Deutschland vgl. z. B. <https://taz.de/Protest-gegen-Abtreibungsverbot/!5722494/> [20.04.2022].

<sup>29</sup> Vgl. z. B. die diesbezügliche Kritik von Schütz (2017) am Band von Altmayer (2016).

sich nicht losgelöst davon anstellen, wie sich Diskurse bzw. Diskursbestandteile sichtbar, überschaubar, greifbar und handhabbar machen lassen, damit sie zum Gegenstand von realistischen sprach- und kulturaufmerksamen Lehr- und Lernprozessen in einer anderen Sprache werden können. Bestandteile von im öffentlichen Raum sichtbaren Diskursen bieten sich – wie in der Fachliteratur mehrfach belegt – dafür besonders an. Um zu entscheiden, was dann tatsächlich möglich ist, braucht es aber vor allem belastbare empirische Daten, darunter längerfristige Unterrichtsversuche und genaue Befragungen in unterschiedlichen Zielgruppen. Tragfähige Aussagen lassen sich so immer nur auf der Grundlage konkreter Bedingungen treffen.

#### ABBILDUNGSNACHWEISE

Abb. 1–8: Camilla Badstübner-Kizik

#### LITERATUR

- Academic Lab/Wissenschaftslabor der Universität Leipzig (o. J.): Methodenportal. <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/was-ist-ein-diskurs/> [01.04.2022].
- Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin/New York: de Gruyter, S. 367–385.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.
- Androutopoulos, Jannis / Kuhlee, Franziska (2021): Die Sprachlandschaft des schulischen Raums. Ein diskursfunktionaler Ansatz für linguistische Schoolscape-Forschung am Beispiel eines Hamburger Gymnasiums. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 75/4, S. 195–243.
- Auer, Peter (2010): Sprachliche Landschaften. Die Strukturierung des öffentlichen Raums durch die geschriebene Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hrsg.): Sprache intermedial. Berlin: de Gruyter, S. 271–300.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Dürscheid, Christa (2016): Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sor-

- ten) didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg-Olms-Verlag, S. 185–200.
- Fix, Ulla (2008): Textsorte – Textmuster – Textsortenmischung. Konzept und Analysebeispiel. In: Fix, Ulla (Hrsg.): Texte und Textsorten. Sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin: Frank & Thimme, S. 65–82.
- Gorter, Durk / Cenoz, Jasone (2015): The linguistic landscapes inside multilingual schools. In: Spolsky, Bernard / Tannenbaum, Michal / Inbar-Louri, Ofra (Hrsg.): Challenges for language education and policy. New York: Routledge Publishers, S. 51–169.
- Krompák, Edina / Fernández-Mallat, Víctor / Meyer, Stephan (Hrsg.) (2021): Linguistic Landscapes and Educational Spaces. Bristol: Multilingual Matters.
- Lefebvre, Henri (2006/1974): Die Produktion des Raumes. In: Dünne, Jörg / Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 330–343.
- Malinowski, David / Maxim, Hiram H. / Dubreil, Sébastien (Hrsg.) (2020): Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space. Heidelberg: Springer.
- Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.) (2017): Linguistic Landscapes and Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik. München: Iudicium.
- Niedt, Greg / Seals, Corinne A. (Hrsg.) (2021): Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom. London: Bloomsbury Academic.
- Pappert, Steffen / Michel, Steffen (2018): Einleitung. In: Pappert, Steffen / Michel, Steffen (Hrsg.): Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation. Stuttgart: ibidem, S. 7–14.
- Schütz, Stephan (2017): Rezension zu „Altmayer, Claus (Hrsg.): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 2016“. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 44 (2–3), S. 173–175. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0011>.
- Scollon, Ron / Wong Scollon, Suzie (2003): Discourses in Place. Language in the material world. London/New York: Routledge.
- Warnke, Ingo H. (2013): Making Place through Urban Epigraphy – Berlin Prenzlauer Berg and the Grammar of Linguistic Landscapes. In: Zeitschrift für Diskursforschung 2, S. 159–181.
- Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik. Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur trans-textuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter, S. 3–54.