

Berlin, Berlin

Kreativität im Literaturunterricht als Herausforderung für die Lehrerfortbildung

Christian Elben & Hans-Georg von Arburg | Lausanne

La littérature devrait occuper une place centrale au sein de l'enseignement des langues étrangères au secondaire I et II. En tant que pratique à diverses facettes elle favorise un échange créatif avec de multiples perspectives inattendues. La lecture ainsi que le partage d'expériences littéraires peuvent motiver les apprenant-e-s et les amener à se surpasser. Ceci si ces pratiques ont lieu sous forme d'un dialogue qui ne se fixe pas pour but premier de résoudre «correctement» l'étrangeté, mais qui cherche à provoquer une confrontation polyphone et créative avec cette dernière. Un nouveau programme de formation continue à l'Université de Lausanne teste et étudie les enjeux d'une telle approche aux textes littéraires. Cette formation ne veut aucunement transmettre des outils didactiques prédéfinis. Elle cherche bien plus à mettre en valeur le potentiel innovant de la littérature pour l'enseignement des langues étrangères. L'article suivant s'inspire d'une formation pilote dédiée à la littérature germanophone sur Berlin aux 20^{ème} et 21^{ème} siècles. On y découvre dans quelle mesure des espaces ouverts – qui provoquent un rapport créatif à la littérature – peuvent être construits. Il s'agit là d'une ouverture qui pourrait bel et bien favoriser la programmation de cours de littérature similaires au sein des écoles.

Kreativität, Motivation und Eigeninitiative spielen eine entscheidende Rolle beim Erlernen von Fremdsprachen. Fremdsprachen werden lieber und besser gelernt, wenn auch die Inhalte faszinieren. Nach Jahren der Konzentration auf kommunikative Sprachkompetenzen und pragmatische Anwendungsrelevanz hat diese Binsenweisheit in der Fremdsprachendidaktik jüngst zu einer „Renaissance der Inhalte“ geführt. Im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I und II können hier gegen die drohende Langleweiligkeit eines rein funktionalen Sprachunterrichts v.a. die Inhalte *von* Literatur und die Formen, *in* der die Literatur erzählt wird, eingesetzt werden. Jeder Fremdsprachenunterricht konfrontiert die Schüler mit Neuem und Verunsicherndem, dem sie sich stellen müssen. Der Einsatz von Literatur bedeutet dabei eine Auseinandersetzung mit dem Fremden, die in einer offenen Mehrstimmigkeit besonders motivierend wirken kann. Denn Literatur, diese Erfahrung kennen die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Muttersprache, entzieht sich einer abschließenden Interpre-

tation. Sie lässt grundsätzlich immer verschiedene Deutungen zu. Jede Leserin und jeder Leser steht in der Verantwortung, einem literarischen Text seinen zu begründenden Sinn zu geben. Ob in Mutter- oder Fremdsprache: Lektüre und Diskussion von Literatur ist ergebnisoffen und gerade deshalb anspruchsvoll, attraktiv und anziehend, weil es keine eindeutig zu bestimmende, vom Lehrenden vorab gekannte „richtige“ Lösung gibt. Die „Fremdsprache Literatur“ begründet „dadurch Vertrauen und Nähe [...], dass sie Fremdsprache bleibt und sich der Verfügbarkeit entzieht.“ (Muschg, 1987) Im Fremdsprachenunterricht erscheint Literatur, so gelesen, als Fremdsprache in der Fremdsprache: als offenes, von Hause aus niemals „richtig“ zu lösendes Sinnangebot, das gerade in dieser Qualität Schüler motivieren kann, sich einer fremden, nicht komplett beherrschten Sprache zu stellen. Gerade dank ihrer ästhetischen Qualität lädt Literatur zu lebendiger Beschäftigung und kreativem Umgang mit dem Fremden ein. Der Literaturunterricht weckt das Interesse der Schüler, indem er einen Dialog zwischen verschiedenen Erfahrungswelten ermöglicht, bei dem nicht das Aufheben von Fremdheit als eindeutiges und endgültiges Verstehen im Zentrum steht, sondern die Erfahrung und das Aushalten dieser Fremdheit selbst. Entscheidend für das Gelingen einer solchen Unterrichtserfahrung ist das Prinzip der zielgerichteten Offenheit, nach welchem der fremdsprachliche Literaturunterricht angelegt und durchgeführt wird. Es gilt bereits in der Unterrichtsvorbereitung Flexibilität einzuplanen, d.h. Freiräume für Textinterpretationen der Schüler zu kreieren, ohne dabei einer bloss subjektiven Beliebigkeit Raum zu schaffen. Vorzubereiten ist eine vorab nicht eindeutig verfügbare, offene Unterrichtssituation, die Mehrstimmigkeit ermöglicht und Willkürlichkeit ausschließt. Gelingt dies, kann die „Fremdspra-

che Literatur“ Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht kreativ und produktiv machen.

Solcher Einsatz der Literatur fördert die Produktivität freilich nicht nur bei den Lernenden, er fordert sie auch von den Lehrenden. Ein kreativer Literaturunterricht stellt daher nicht zuletzt eine Herausforderung an die Ausbildung und Fortbildung von Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht dar. Im hier vertretenen Ansatz soll es das Ziel sein, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Fortbildung zum fremdsprachlichen Literaturunterricht eine Auseinandersetzung mit der „Fremdsprache Literatur“ zu bieten, die in mancherlei Hinsicht der fremdsprachlichen Lernerfahrung ihrer Schüler entspricht.

Also sind auch hier Themen und Formen zu suchen, die den Lehrenden genügend Freiraum zur Artikulation und Entwicklung eigener Ideen und Interessen lassen, ohne diese unmittelbar und notwendigerweise zu funktionalisieren. Dafür muss ein Raum geschaffen werden, in dessen Zentrum die ereignis- und ergebnisoffene Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten, ihren Weisen der Thematisierung und Formen der Problematisierung steht. Der Abstand dieser Auseinandersetzung zum schulischen Tagesgeschäft, in dem die Funktionalität des Unterrichteten im meist engen Rahmen des Lehr- und Zeitplans dominiert, ist für die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer gerade dadurch anregend, dass die Verwertbarkeit der Fortbildung im Unterricht, auch was die Auswahl der Texte betrifft, nur indirekt befördert wird.

Entsprechende Impulse für den Literaturunterricht in der ersten Fremdsprache bietet ein neues Fortbildungsprogramm für Deutschlehrerinnen und -lehrer der Sekundarstufe I und II an der Universität Lausanne an. Vermittelt werden keine fertigen didaktischen Sequenzen, sondern Anstöße für eigene Kreativität im Umgang mit und Einsatz von Literatur im Unterricht. Das zentrale Anliegen des Programms ist es, jene Räume zu schaffen, in denen die angestrebte zielgerichtete Offenheit im Umgang mit Literatur von den Teilnehmenden zu erleben ist. Dabei sollen neben der mehrstimmigen, kreativen Diskussion über exemplarische literarische Texte auch methodische Herausforderungen und Möglichkei-

ten der Literaturvermittlung im Schulunterricht vorgeführt werden. Nimmt man Literatur in der oben skizzierten Form ernst, so muss der Literaturunterricht (egal auf welcher Stufe) auf dem Prinzip der vorbereiteten Offenheit beruhen. Nur so kann die Kreativitätserfahrung, die Lernende und Lehrende in der Arbeit mit einfacheren oder schwierigeren literarischen Texten machen können, nicht nur verunsichern, sondern auch stimulieren.

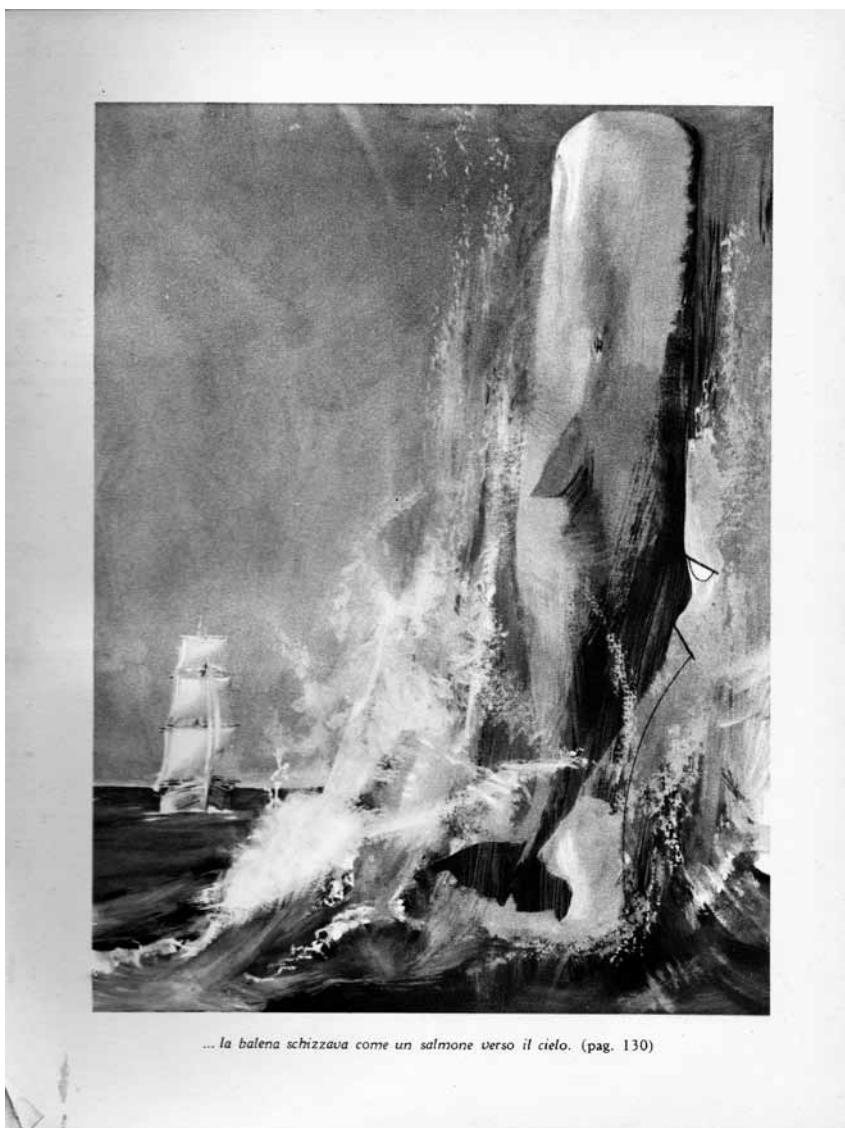
Methoden und Ziele der Fortbildung sollen im Folgenden am konkreten Beispiel eines laufenden Kurses zur deutschsprachigen Literatur über Berlin im 20. und 21. Jahrhundert dargelegt und kommentiert werden. Um die Offenheit der zum ersten Mal durchgeführten Versuchsanordnung möglichst authentisch wiederzugeben, wurde in den Formulierungen des vorliegenden Textes der Charakter einer Momentaufnahme zur realen Abfassungszeit während der noch nicht abgeschlossenen Fortbildung bewusst beibehalten.

Die Kursausschreibung konzentrierte sich auf zwei Dimensionen des Themas Berlin: auf die historische einerseits, die das Gesicht dieser verhältnismäßig jungen Stadt bis heute in besonders widersprüchlicher Weise prägt, und auf die literarische andererseits, die die faszinierenden Risse und Brüche in dieser Metropole nicht nur spiegelt, sondern selbst von Rissen, Brüchen und Widersprüchen geprägt ist. Das Kursprogramm wurde auf zwei Termine im Abstand von einem guten Monat verteilt. Am ersten Tag standen drei markante Epochen aus der jüngeren Stadtgeschichte im Mittelpunkt: *erstens* die Internationalisierung Berlins im Zeichen der historischen Avantgarden in der *Weimarer Republik*, *zweitens* die *Teilung der Stadt* nach dem Bau der Mauer im Banne des Kalten Krieges, und *drittens* die *Nachwendezeit* nach dem Mauerfall unter dem Eindruck des wiedergewonnenen Hauptstadtimages. Aus jeder dieser Epochen wurde je ein literarischer Text (in Auszügen) gelesen, an dem exemplarisch jeweils eine zeittypische Diskursformation greifbar wird: für die *Weimarer Republik* Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* (1929), für die *Teilung der Stadt* Uwe Johnsons *Berliner Stadtbahn* (1961) und für die *Nachwendezeit* Passagen aus Einar Schleefs späten *Tagebüchern* (1999–2001). Für den zweiten Tag ist die Fortsetzung der offenen Diskussion über diese literarisch gespiegelten Diskursformationen an einer Reihe von Berlin-Gedichten geplant, die die Kursteilnehmer selbst vorschlagen. Ziel ist, dass sich durch diese offene Diskussion über lyrische Texte aus denselben historischen Schichten die debattierten diskursiven Positionen noch einmal rekapitulieren, revidieren oder gegebenenfalls auch widerlegen lassen. Für eine solche Revision eignet sich Lyrik in besonderer Weise, weil sie durch die Konzentration und Reduktion ihrer Aussagen die Herausforderung von Literatur für die Leserin und den Leser radikalisiert: sich auf das Denken und Reden über Sachverhalte, Erfahrungen und Gefühle als etwas Unvorhersehbares einzulassen, so dass man selbst über scheinbar Bekanntes, schon einmal Gedachtes und Gesprochenes als über etwas plötzlich anders oder fremd Gewordenes nachdenkt. Im Sprechen über Literatur wird, im einleitend

skizzierten Sinne, Sprechen überhaupt als Fremdheitserfahrung deutlich. Dieser Fremdheitserfahrung trägt die Kursstruktur Rechnung. Nach dem Modell eines doppelten Kurs angelegt, soll das, wofür man in einem ersten Durchgang in der Prosa einmal eine Sprache gefunden hat, in einem zweiten Durchgang durch dasselbe Terrain in der Lyrik, also bei leicht modifizierter Informationslage, zur produktiven Konfrontation mit der eigenen Sprache als einer Fremdsprache werden: „Berlin, Berlin“, wie unser Titel formuliert.

Diese Versuchsanlage des doppelten Kurs sei an den genannten Beispielen und je einem gleichzeitigen lyrischen Text für jede der drei Epochen aus der Stadt- und Literaturgeschichte Berlins kurz konkretisiert. Dem gewählten Schreibmoment dieses Artikels entsprechend, d. h. zwischen den beiden Kursterminen und Durchgängen, also vor der Sitzung zur Lyrik, werden die Beispielgedichte hier von den Verfassern vorgeschlagen. Das darüber Gesagte ist ganz im Sinne der eingangs beschriebenen, angestrebten vorbereiteten Offenheit jeweils als ein mögliches Gesprächsszenario zu verstehen.

Das Berlin der *Weimarer Republik* wird von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* als eine chaotische, polyperspektivische und v.a. polyphone Gesellschaft inszeniert. Döblin will, so heißt es gemeinhin, diese multiple Realität und ihre fragmentierte Wahrnehmung möglichst realistisch darstellen, und dafür setzt er die Technik der Montage und Collage disparatester Materialien ein. Dieses Bild haben unsere Diskussionen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung zwar spontan bestätigt, bei genauerem Hinsehen aber auch entscheidend differenziert. Nach einer ersten Phase, in der v.a. die verwirrenden Lektüreeindrücke ausgetauscht wurden, konzentrierte sich das Gespräch immer mehr auf das Verhältnis von Unordnung und Ordnung in diesem Text. Nimmt man nämlich die Rolle des epischen Erzählers in den Blick und fragt nach dessen Verhältnis zu den impliziten oder expliziten Aussageinstanzen der in den Erzählerdiskurs hinein montierten Textelemente, dann legen sich tatsächlich Ordnungsstrukturen über die augenscheinliche Unordnung. Diese Überlagerung ist jedoch in einer Weise dynamisch, dass sie sich immer wieder neu konfiguriert. Was das für die Stadterfahrung heißt, die man bei der Lektüre dieses Romans macht, wurde am Beispiel einer Szene in der Berliner Straßenbahn schlaglichtartig deutlich: Die hypothetische Biographie des kleinen Fahrgasts Max Rüst von der Wiege bis zur Bahre, die man zunächst problemlos dem Erzähler zurechnen kann, mündet nach einem Gedankenstrich in eine Diagnose im Stil des städtischen Gesundheitsamtes, die den Leser wie den Erzähler abrupt in die amtlich organisierte Realität des beobachteten Menschen zurückholt.¹ In *Berlin Alexanderplatz* artikuliert sich also nicht einfach das chaotische Ber-



... la balena schizzata come un salmone verso il cielo. (pag. 130)

Herman Melville, *Moby Dick*, versione italiana illustrata da Giorgio De Gasperi.

lin selbst. Es ist vielmehr die Konkurrenz der Diskurse mit ihrem Anspruch auf Deutungshoheit, die hier inszeniert wird und in die der Autor Döblin auch sich selbst und die Rede der Literatur kritisch mit einbezieht.

Dieser (selbst-)kritischen Formation simultan konkurrierender Diskurse lässt sich Walter Mehrings Gedicht *berlin simultan* (1920) an die Seite stellen. In diesem „ersten Original-dada-Couplet / für Richard Huelsenbeck“ überlagern sich eine hellsichtige politische Prognose über das verheerende Potenzial der aufstrebenden NSDAP mit einer verwirrenden Vielzahl von Stimmen aus dem eben wieder ins Kraut schießenden Großstadtdschungel. ‚Eingefangen‘ oder mindestens formal gefasst werden alle diese Diskursfetzen in einem dreimal wiederholten Refrain auf die 1896 auf dem Alexanderplatz aufgestellte „Berolina“, eine allegorische Monumentalstatue der Stadt Berlin:

„Eins zwei drei
Rrrutsch
 mir den Puckel lang
 Puckel lang
Der Berolina
Kutsch auf dem Schuckelstrang
‘Jroße Ballina‘
Berlin Berlin“.

Die typische Berliner ‚Herzschnauze‘, die sich der Galionsfigur hier semantisch vieldeutig und syntaktisch obskur an die Brust wirft, ist unschwer als Kontrafaktur auf die wilhelminischen Tiraden um solcherlei Herrschaftssymbole zu entziffern. Nur, wer spricht diesen Refrain denn eigentlich? Ist es der objektive Sammler des bunten Durcheinanders, der hinter dem übrigen Wortmaterial der Strophen steht? Oder ‚outet‘ sich hier unversehens ein engagiertes Ich, das ein Du (den Leser) zum qualifizierenden Urteil über das gelesene Wirrwarr provoziert? Oder ist es die Berolina selbst, der das Leser-Du den Buckel runterrutschen soll? Auch hier stellt sich also die Frage, wem die Diskurse zugerechnet werden können. Nur lässt Mehrings lyrische Verknappung noch schroffer als Döblins epische Montage erkennen, wie kritisch – d.h. entscheidend – die Frage nach der sprachlichen Zurechnungsfähigkeit ist.

Bei der Diskussion der Darstellung Berlins als einer *geteilten Stadt* in Uwe Johnsons *Berliner Stadtbahn* geriet eine andere Form der Fremdheitserfahrung ins Zentrum des Interesses. Johnson gibt Berlin kurz vor dem Bau der Mauer als Ort zu lesen, an dem die Teilung der Welt an der Grenze zwischen den Blöcken des Kalten Krieges am intensivsten zu erfahren ist: als Ort der Begegnung und des Vergleichs zweier miteinander inkompatibler, konkurrierender Ordnungen. Sein besonderes Interesse gilt dabei den Konsequenzen eines Grenzübertritts vom Ost- in den Westteil der Stadt: für den Fahrgast eines öffentlichen Verkehrsmittels, den Autor, der den Grenzübertritt beschreibt, und für seinen Leser. Alle drei sehen sich verstörenden Sprach- und Bezeichnungsproblemen ausgesetzt. Denn die ihnen je gängige Begrifflichkeit erweist sich als inadäquat, um die Realität der ost- und westdeut-

schen Lebenswelt und damit das Überschreiten der innerdeutschen Grenze in passende Worte zu fassen: „Die Grenze zerlegt den Begriff.“ Das Zeichensystem, das dem Bezeichneten jenseits der Grenze, in Ost-Berlin, adäquat war, ist es diesseits der Grenze, im Westen der Stadt, nicht mehr. So wirkt die deutsch-deutsche Grenze als verunsichernde Fremdheitserfahrung: nicht nur *auf* die Literatur, sondern *in* ihr. Johnson gibt die Berliner Situation als ein grundlegendes Darstellungsproblem zu lesen, dem nur mit einer Anpassung der Darstellungsmittel, einer neuen Begrifflichkeit und Sprache gerecht zu werden ist. Nach seinem Dafürhalten muss es dabei Ziel der literarischen Darstellung sein, die Grenze als prekären Maßstab in der Sprache wirken zu lassen, damit das Zeichenproblem, das ihr Überschreiten auslöst, beschrieben und gelesen werden kann. Nur so ist die Berliner deutsch-deutsche Realität in einen Be-Griff zu bekommen. Im Rahmen der Fortbildung erwies sich die Diskussion dieses Textes als besonders produktiv, da er sich als Darstellung eines Darstellungsproblems in seiner Selbstreflexivität, wie die Berliner innerdeutsche Grenze zwischen inkompatiblen Zeichensystemen verortet. So provoziert er bei seinen Lesern eine stimulierende Verunsicherung, da er sich einer eindeutigen Verfügbarkeit entzieht. In der Auseinandersetzung mit Johnsons Text ist die Erfahrung eines offenen Sinnangebots zu machen, das zu kreativem Umgang einlädt. Zu erleben und – auch in den fremdsprachlichen Unterricht – mitzunehmen ist eine stimulierende mehrstimmige Literaturerfahrung. Mit Johnson gesprochen: „Echtes Ausland ist selten so fremd.“

Konfrontiert sei diese Lektüre mit der von Wolf Biermanns *Hölderlin-Lied* aus dem Jahre 1967. Auch hier geht es um eine Fremdheitserfahrung im geteilten Deutschland, über die Biermann ein *Lyrisches Wir* in Anlehnung an Hölderlins *Hyperion* klagen lässt. Ihr Land ist den Deutschen enteignet, als Heimat, die von ihnen nur mehr als Fremde behaust wird. Begründet liegt dies, ähnlich wie bei Johnson, in einer Enteignung der Sprache, die – fremd geworden – keine gelingende Kommunikation zwischen Deutschsprechenden mehr ermöglicht:

„In diesem Lande leben wir
wie Fremdlinge im eigenen Haus
Die eigene Sprache, wie sie uns
entgegenschlägt, verstehn wir nicht
noch verstehen, was wir sagen
die unsere Sprache sprechen“.

Im Fremdsprachenunterricht erscheint Literatur, als Fremdsprache in der Fremdsprache: als offenes, [...] niemals „richtig“ zu lösendes Sinnangebot, das gerade in dieser Qualität Schüler motivieren kann, sich einer fremden, nicht komplett beherrschten Sprache zu stellen.

Das Leben in dieser Fremdsprache führt zu einer nicht nur in den beiden Teilen Berlins eingegipelten, in sich vernagelten Gesellschaft, der jegliche Offenheit fehlt. Zu einem erkalteten Land, in dem jede revolutionäre, lebendig verändernde Dynamik einem tödlichen „hereingebrochen(en)“ Frieden gewichen ist. Wie aber kommuniziert Biermanns Gedicht diesen für eine Fremdsprachenfortbildung ernüchternden Befund, wie macht es sich uns verständlich? In welcher Sprache wendet sich der Text gegen den lähmenden Zustand der Sprachlosigkeit? Und wie bricht er die verkapselte Isolierung der Sprechenden auf und schlägt seinen revolutionären Funken, um das Gegenteil zu tun von dem, was er beschreibt? Nichts als Fragen, bei deren Diskussion einmal mehr das befreiend öffnende Potential der Auseinandersetzung mit Literatur zur (Fremd-)Sprache kommen mag.

In der Berliner *Nachwendzeit* werden viele Schriftsteller mit den beiden deutschen Sprachen konfrontiert, in denen sie sprechen und mit denen sich zwei rivalisierende Identitäten verbinden. So auch der 1976 aus der DDR emigrierte Autor und Theatermann Einar Schleaf. Die Konfrontation einer west- und einer ostdeutschen Sprache wird von Schleaf einerseits als existenzielle Verunsicherung erfahren, andererseits entwickelt sich aus ihr aber auch ein Gefühl des erfolgreichen Widerstands gegen realpolitische Fatalitäten. Schleaf konstatiert, dass die Wende in ihm unwillkürlich das Ostdeutsche reaktiviert und die „Nazi-Begriffe“ verdrängt habe, die er mit seiner Assimilation an den Westen in die eigene Sprache eingemeindet hätte.² Und ganz entgegen der Kolonialisierung von Ostdeutschland durch die westdeutsche Politik und Ökonomie behauptet sich im ehemaligen Republikflüchtling das Ostdeutsche als „die vereinigende, die verbindliche Kultur“. Einigkeit heißt aber nicht Einheit. Denn mit der Eruption des Ostdeutschen im Westdeutschen nach der Wende macht Schleaf nichts anderes als die spätmoderne Erfahrung, dass Sprechen in einer globalisierten Welt immer und notwendigerweise

mehrsprachig ist. Wer sich heutzutage noch hegemonial einsprachig benehme, so folgert er daraus, könne nur als „Trottel“ bezeichnet werden. Diese Erfahrung, die ihm einfach passiert und über die er rational nicht verfügen kann, macht er beim Korrigieren, Überarbeiten und Umschreiben früherer Tagebucheinträge. Die Situation dieser Spracherfahrung entspricht also ziemlich genau jener, die unser Kurs durch die Anlage des doppelten Kursus provozieren wollte. Und tatsächlich formuliert auch Schleaf genau jenes Erfahrungsziel, auf das unsere Kursanlage ausgerichtet war: Das „Problem der 2 Sprachen Ost-West“ habe ihm klar gemacht, so kommentiert Schleaf, dass ihm seine Sprache nicht mehr gehöre, sondern er seiner Sprache. Und diese Sprache kann keine eigene und einzige sein, es muss eine fremde, ja es müssen verschiedene Fremdsprachen sein, die man aufs Mal spricht. Lesen wir im Gegenzug dazu Volker Brauns Gedicht *Der 9. November* (1989). In diesem Text wird das Problem der Zweisprachigkeit nicht explizit thematisiert, sondern es beginnt implizit in der Metaphorik und im Schriftbild zu rumoren. Der Fall der Berliner Mauer wird bei Braun zu einem kritischen Sprachmoment, wo Metaphern beim Wort genommen und Wörter an ihren ‚rechten‘ Ort versetzt werden, so dass sie im lauten Jubel eine zweite, gespenstische Wirklichkeit aufdecken. Traumsicher sieht der Sprecher „Tellerminen zurück in den Geschirrschrank“ driften und die müde „gehetzte Vernunft“ den „erstbesten Irrtum“ ergreifen: die verzweifelte Hoffnung nämlich, dass nun der „Dreckverband platzt“ und dass der „Weltriß“ durch die geteilte Stadt endlich zuheilen kann. Die „Leuchtschriften“ indes, die er „okkupantenhafte bis Mitte“ wandern sieht, werfen ein doppeldeutiges Licht auf die anschließend in Großbuchstaben abgesetzte hymnische Formel: „BERLIN / NUN FREUE DICH“. Das BERLIN aus dieser Parole des Berliner Regierenden Bürgermeisters Walter Momper in der Nacht der Maueröffnung wird im Abdruck von 1996 in den *Ausgewählten Gedichten* Brauns fast am linken Rand des Textblocks unwesentlich abgesetzt.³ Der Wiederabdruck in einer 2011 erschienenen Anthologie von Berlin-Gedichten dagegen versetzt es kommentarlos in eine Position extrem rechts von der zitierten Mitte.⁴ Wer oder was hat diese unheimliche Wanderschaft bewirkt? Und wie ist sie zu lesen? Mindestens zwei verschiedene Semiotiken von links und rechts überlagern und durchkreuzen sich hier, sobald man sie über die Kartographie der Stadt legt: die Semiotik der Windrose (Ost-West) und jene des politischen Parteienspektrums (Linke-Rechte). Unabhängig davon, wie man dieses typographische Rätsel löst, sein Prinzip, das Durchkreuzen einer einfachen Lesart, wird am Schluss vom Text (in beiden ‚ Fassungen‘) selbst ausdrücklich behauptet. Denn die eupho-

rische Frohbotschaft des Bürgermeisters von Westberlin versieht Braun mit dem Zusatz „zu früh“ und ruft ihr ein ominöses „Wehe, harter Nordost“ hinterher. Die jüngste Geschichte Berlins im wiedervereinten Deutschland hat Brauns Durchkreuzungsstrategie recht gegeben. So verständlich das Einheitsversprechen am 9. November 1989 auch war, die beiden Gesellschaftssysteme und Sprachen haben bis heute nicht aufgehört, ihre Gegenwirklichkeiten zu behaupten.

Lässt man abschließend das Potential der in unserem doppelten Kursus durch Berlin geschaffenen Diskussionsräume noch einmal Revue passieren und konfrontiert sie mit den eingangs formulierten Prämissen, so wird Folgendes deutlich: Jede der als zeittypisch gewählten, literarisch gespiegelten Diskursformationen hat den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung eine verunsichernde Erfahrung mit der „Fremdsprache Literatur“ geboten, die in vielerlei Hinsicht der fremdsprachlichen Lernerfahrung ihrer Schüler entspricht. Döblins *Berlin Alexanderplatz* setzt sie der Mehrstimmigkeit der Metropole der *Weimarer Republik* aus: in simultan miteinander konkurrierenden, um Deutungshoheit ringenden Diskursen, die die Leser sinnstiftend ordnen müssen, was eindeutig kaum gelingen will. Mehrings Gedicht *berlin simultan* spitzt diese Lektüererfahrung zu: in der Frage nach der Zurechnungsfähigkeit der zu lesenden Diskurse und ihrer Darstellung, der nicht auszuweichen, die aber auch nicht abschließend zu klären ist. Nicht weniger verunsichernd, denn in einer von der deutsch-deutschen Grenze zerlegten Begrifflichkeit, ist Berlin als *geteilte Stadt* in Johnsons *Berliner Stadtbahn* zu lesen. Der Text, in dem die Grenze als entscheidende Kategorie wirkt, entzieht sich in seiner Selbstreflexivität einer eindeutigen Verfügbarkeit und provoziert

die Leser mit dem grundlegenden Darstellungsproblem einer geteilten Welt, in der Stellung zu beziehen wäre. Noch deutlicher wird das kreative, ja revolutionäre Potential einer fremden Sprache in Biermanns *Hölderlin-Lied*: ruft sie hier doch als Literatur zum Ausbruch aus der leblosen, weil sprachlosen Isolierung auf. Und auch das Berlin der *Nachwendezeit* schließlich entzieht sich in Schleefs Tagebucheintrag und Brauns Gedicht *Der 9. November* aufgrund verunsichernder (Fremd-)Spracherfahrungen einer stabilen, einheitlichen Lektüre. Nur in einem sich kontinuierlich selbst korrigierenden Sprechen und Lesen zwischen Ost und West kann hier zu einer eigenen Sprache gefunden werden, die, soll sie die deutsche Einheit fassen, stets fremd zu bleiben hat.

Faszinierend werden diese Fremdheitserfahrungen mit Berlin durch die Literarizität der Texte und in der Versuchsanordnung einer vorbereiteten Offenheit, die der hier vorgestellten Fortbildung zugrunde liegt. Beide ermöglichen es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kreativ zu werden. Kreativ werden, das heißt hier konkret Erfahrungen mit der „Fremdsprache Literatur“ machen, die zu einem Fremdsprachenunterricht in den Schulen inspirieren, der den Schülern seinerseits in der Auseinandersetzung mit anderen, ihnen zugänglicheren literarischen Texten individuelle Ausdrucksräume schafft. Die im Rahmen der Fortbildung zur Sprache kommenden Texte provozieren einen mehrstimmigen Dialog, der jedem Fremdsprachenunterricht zu wünschen wäre: als produktive und motivierende Beschäftigung mit Literatur, die – wie Berlin – fasziniert, weil sie weder willkürlich offen noch abschließend zu vereinheitlichen ist.

Bibliographie

- Biermann, W.** (1967). Das Hölderlin-Lied. In Ders. (1991), *Alle Lieder* (p. 198). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Braun, V.** (1989). Der 9. November. In Ders. (1996). *Lustgarten, Preußen. Ausgewählte Gedichte* (p. 142). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döblin, A.** (1929/1961). *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*. Olten und Freiburg i. Br.: Walter.
- Johnson, U.** (1961). Berliner Stadtbahn (veraltet). In Ders. (1975). *Berliner Sachen. Aufsätze* (pp. 7–21). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehring, W.** (1920/1994). *berlin simultan*. In *DADA total. Manifeste, Aktionen, Texte, Bilder* (pp. 122–124). Ed. J. Schäfer et al. Stuttgart: Reclam.
- Muschg, A.** (1987). *Die Erfahrung von Fremdsein. Vortrag, gehalten am 8. August in Bern aus Anlass der 8. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes*. Ismaning: Hueber.
- Speier, M.** (ed.) (2011). *Berlin, du bist die Stadt. Gedichte*. Stuttgart: Reclam.
- Schleef, E.** (2009). *Tagebuch 1999–2001. Berlin, Wien*. Ed. W. Menninghaus et al. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Anmerkungen

¹ Die Passage steht unter der suggestiven Überschrift „Der Rosenthaler Platz unterhält sich“, vgl. Döblin (1929/61), 54.

² Der Eintrag steht unter dem Titel „SPRACHE – SPRACHWENDE Kommentar 6.3.2001“ im *Tagebuch 2001*, verfasst wenige Monate vor Schleefs Tod (21. Juli 2001). Vgl. Schleef (2009), 317–320.

³ Vgl. Braun 1989/1996, 142.

⁴ Vgl. Speier (2011), 116.

Christian Elben

Dr. ès Lettres, ist *Maître d'enseignement et de recherche* für deutsche Kulturgeschichte an der Universität Lausanne. Zudem unterrichtet er Deutsch und Geschichte am Gymnasium in Nyon und ist dort für die zweisprachige Matura (französisch – deutsch) verantwortlich.

Hans-Georg von Arburg

Dr. phil., ist Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Lausanne.