

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR,
SPRACHE UND KULTUR / NORTHERN EUROPEAN STUDIES
IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE 9

Frank Thomas Grub /
Maris Saagpakk (Hrsg.)

Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität

Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks
Landeskunde Nord in Tallinn
am 26./27. Januar 2018



PETER LANG

Frank Thomas Grub /
Maris Saagpakk (Hrsg.)

Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität

2012 wurde das Netzwerk *Landeskunde Nord* gegründet, dessen Ziel es ist, Forschung und Lehre zur Landeskunde des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere in den nordischen und den baltischen Ländern voranzutreiben. Die Publikation knüpft an die bereits erschienenen Bände *Landeskunde Nord*, *Perspektive Nord* und *Spektrum Nord* an und bietet weitere Beiträge zur wissenschaftlichen Theoriebildung in Verbindung mit unterrichtspraktischen Reflexionen und Projektvorstellungen. Dabei werden u.a. Brücken zwischen den verschiedenen Ebenen der Bildungssysteme geschlagen. Die Beiträge nehmen international geführte Fachdiskussionen u.a. zu *Erinnerungsorten*, *Linguistic Landscapes* sowie zum kreativen Schreiben auf und haben auch deshalb über die nordischen und baltischen Länder hinaus Bedeutung.

Die Herausgeber

Frank Thomas Grub ist Professor für Germanistik an der Universität Uppsala. Er forscht u.a. über die deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart sowie über Literatur und Landeskunde in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache.

Maris Saagpakk ist *Associate Professor* für deutsche Literatur und Kultur an der Universität Tallinn. Sie forscht u.a. über baltisch-deutsche Literaturbeziehungen und arbeitet über autobiographisches Schreiben, Kulturtransfer und Soziolinguistik.

**Brückenschläge Nord:
Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität**

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR,
SPRACHE UND KULTUR /
NORTHERN EUROPEAN STUDIES IN LITERATURE,
LANGUAGE AND CULTURE

Herausgeben von / Edited by Frank Thomas Grub

Advisory Board

Prof. Dr. Claus Altmayer, Universität Leipzig

Prof. Dr. Arno Gimber, Universidad Complutense de Madrid

Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadze, Ivane-Dschawachischwili-Universität, Tbilissi

Prof. Dr. Klaus Peter Walter, Universität Passau

BAND / VOLUME 9

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch externe, von der Herausgeberschaft benannte Gutachter im Double Blind Verfahren geprüft. Dabei ist der Autor der Arbeit den Gutachtern während der Prüfung namentlich nicht bekannt; die Gutachter bleiben anonym.

*Notes on the quality assurance and peer
review of this publication*

Prior to publication, the quality of the work published in this series is double blind reviewed by external referees appointed by the editorship. The referees are not aware of the author's name when performing the review; the referee's names are not disclosed.

Frank Thomas Grub / Maris Saagpakk (Hrsg.)

Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität

Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks
Landeskunde Nord in Tallinn
am 26./27. Januar 2018



PETER LANG

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.

ISSN 2196-9760

ISBN 978-3-631-80056-0 (Print)

E-ISBN 978-3-631-80580-0 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-80581-7 (EPUB)

E-ISBN 978-3-631-80582-4 (MOBI)

DOI 10.3726/b16502



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Frank Thomas Grub / Maris Saagpakk (Hrsg.), 2020

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Claus Altmayer</i> ,Erinnerungsorte‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘	11
<i>Andrea Meixner</i> Über ‚Kultur‘ reden: Wie viel Theorie verträgt universitärer Landeskundeunterricht?	41
<i>Caroline Merkel & Christine Becker</i> Die „uneinholbare Komplexität der Geschichte“ kreativ erschreiben: Möglichkeiten für kulturbezogenes Lernen	53
<i>Maren Eckart</i> Essen als Kultur: Ein Bericht über ein interkulturelles DaF-Online-Projekt	69
<i>Klaus Geyer</i> ,Kanalisierte‘ Landeskunde: Potentiale fach-landeskundlichen Lehrens und Lernens am Beispiel der Schifffahrtskanäle in Deutschland	87
<i>Doris Wagner</i> Die deutsche Briefmarke als Kulturträger: Zum Einsatz von Briefmarken in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache	115
<i>Maris Saagpakk & Andine Frick</i> Die Erkundung der Linguistic Landscapes im Kontext von Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Projekts <i>DACH in meiner Umgebung</i>	135
<i>Marika Peekmann</i> Erinnerungsorte im estnischen DaF-Unterricht: Kulturelles Lernen am Beispiel des Erinnerungsortes ‚Herrenhaus‘	151

Dieter Hermann Schmitz

Medizinball, Merkel, Walachei: Argumente für eine
gegenwartsbezogene Literaturwissenschaft und Landeskunde am
Beispiel von Unterricht für Deutsch-Studierende in Finnland 173

Carsten Grunwaldt & Anja Lange

Zur Gründung des *Landeskundenetzwerks Ukraine*: Erfolge und
Herausforderungen 191

Abbildungsverzeichnis 205

Tabellenverzeichnis 207

Autorinnen und Autoren 209

Vorwort

Am 26./27. Januar 2018 fand an der Universität Tallinn die vierte Tagung des Netzwerks *Landeskunde Nord* statt. Zielgruppe des Netzwerks sind in erster Linie Germanistinnen und Germanisten, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sowie Akteure der Lehrerbildung in den sogenannten ‚nordischen Ländern‘ und dem Baltikum. Viele der regional erarbeiteten Forschungsergebnisse und präsentierten Projekte sind sicher auch für andere Länder relevant und interessant; in guter Tradition wird daher stets auch der überregionale fachwissenschaftliche und pädagogische Austausch gesucht.

Von seinem Selbstverständnis her möchte *Landeskunde Nord* sowohl die theoretische Diskussion befördern als auch Unterrichtsmaterialien für die Praxis entwickeln. Das Netzwerk versteht sich somit als Forum des Austauschs und als Brücke zwischen Hochschulen/Universitäten, Schulen und weiteren Bildungsträgern. Eben diese Aspekte standen im Fokus der Tallinner Tagung, die somit dreierlei Brückenschläge versuchte: erstens den ganz praktischen Brückenschlag vom Norden ins Baltikum, zweitens den Brückenschlag zwischen Theoriebildung und Praxisorientierung und drittens den Brückenschlag zwischen den verschiedenen Ebenen der Bildungssysteme.

Eröffnet wurde die Tagung durch Claus Altmayers Plenarvortrag *Kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache oder: Brauchen wir noch ‚Landeskunde‘?*¹ am Ende stand Frank Thomas Grubs in die Abschlussdiskussion überleitender Workshop zum Thema *Landeskunde im Norden und in den baltischen Ländern – wie weiter? Fragen der Wissenschaftlichkeit an der Schnittstelle von Schule und Universität*. Einer der Höhepunkte der Tagung war die Präsentation der Ergebnisse des Schülerwettbewerbs *Deutsch in meiner Umgebung* sowie die sich daran anschließende Preisverleihung.

Die vorliegende Publikation enthält vor allem Beiträge, die in früheren Versionen in Tallinn präsentiert wurden. Dennoch versteht sie sich nicht als Tagungs- oder Konferenzband im Sinne einer mehr oder weniger geschlossenen Dokumentation, sondern als Auswahl wissenschaftlicher Aufsätze und

1 Vgl. eine frühere Fassung des Vortrags: Claus Altmayer: *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?* In: Peter Haase / Michaela Höller (Hrsg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 96), S. [3]–22.

Projektvorstellungen, die zur weiteren, auch stärker internationalen Diskussion anregen wollen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass innerhalb des Netzwerks ein vergleichsweise offener Landeskunde-Begriff benutzt wird, der – je nachdem, welche Curricula an den jeweiligen Standorten gelten – von eher faktenbezogener ‚Realia‘-Lehre bis zu stärker diskursorientierten Ansätzen kulturellen Lernens reicht. In diesem Sinne versteht sich der Begriff ‚Landeskunde‘ denn auch als nach wie vor gebräuchlicher und tauglicher Sammelbegriff – nicht zuletzt mangels besserer Bezeichnungen für ein ganzes Spektrum verschiedener Ansätze und Konzepte, das sich auch in den Beiträgen artikuliert.

Claus Altmayer (Herder-Institut, Universität Leipzig) stellt in seinem Beitrag ‚*Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘* das Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ auf den Prüfstand: Im Anschluss an eine Analyse der bisher vorliegenden Arbeiten zum Thema plädiert er dafür, „die Beschäftigung mit Erinnerung und Erinnerungsorten aus den Problemstellungen abzuleiten, die sich aus der Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache ergeben.“ Eine Lösung sieht er in der „Integration des Erinnerungsorte- in den Deutungsmusteransatz“.

Ausgehend von der Frage „Wie viel Theorie verträgt universitärer Landeskundeunterricht?“, analysiert Andrea Meixner (Universität Uppsala bzw. Stockholm) die curricularen Voraussetzungen für die landeskundliche Lehre am Beispiel der Universität Uppsala. Meixner interessiert vor allem, „wie sich aktuelle Konzepte der Landeskunde Vermittlung sinnvoll in die Lehre in einer Auslandsgermanistik integrieren lassen.“ Dabei geht sie auch auf die Erwartungshaltungen der Studierenden ein und betont die Relevanz einer transparenten Unterrichtsgestaltung, die auch die explizite Problematisierung von Lerninhalten und Fachbegriffen auf einer Metaebene umfasst.

Christine Becker und Caroline Merkel (Universität Stockholm) schlagen vor, zur Behandlung kultureller Themen das bisher in diesem Zusammenhang allzu wenig beachtete kreative Schreiben einzusetzen. In ihrem Beitrag *Die „uneinholbare Komplexität der Geschichte“ kreativ erschreiben* zeigen sie, „welche Potentiale kreative Schreibaufgaben im Rahmen kulturbezogen-historischen Lernens haben.“

Weitere Texte widmen sich kulturellen Aspekten, denen sowohl trennende als auch verbindende Kräfte zugesprochen werden können: Maren Eckart (*Högskolan Dalarna*) stellt ein Kooperationsprojekt zwischen *Högskolan Dalarna* in Schweden und der Universität Tampere in Finnland vor, in dessen Rahmen Studierende aus beiden Ländern sich online mit „Essen als Kultur“ beschäftigen. Eckart legt ihren Schwerpunkt „insbesondere auf die technischen und

praktischen Herausforderungen bei der Durchführung [...], um durch die gemachten Erfahrungen zu weiteren Online-Projekten anzuregen.“

Klaus Geyer (Süddänische Universität in Odense) diskutiert unter dem Titel ‚*Kanalisierte Landeskunde*‘ die „Potentiale fach-landeskundlichen Lehrens und Lernens am Beispiel der Schifffahrtskanäle in Deutschland“. Geyer sieht jene Potentiale unter anderem darin, „dass die ausgeprägte Multidimensionalität im Rahmen unterschiedlicher Fach-Landeskunden innerhalb unterschiedlicher Deutschstudien relativ leicht Relevanz herzustellen erlaubt, bevorzugt dadurch, dass die Studierenden selbst gegebene Aspekte auswählen bzw. neue Aspekte entdecken.“

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Doris Wagner (Universität Turku), die auf die kulturelle Dimension von Briefmarken aufmerksam macht und deren didaktische Möglichkeiten auslotet. Ihren Beitrag versteht Wagner „als Anregung für den Einsatz von Briefmarken in der Lehre“. Anhand der Briefmarke „175 Jahre Deutschlandlied“ zeigt sie, wie im Rahmen einer in Turku durchgeführten Unterrichtseinheit das Thema „Deutsche Nationalhymne“ behandelt wurde.

Die Beiträge aus Estland betonen in besonderem Maße die Relevanz regionaler Ansätze im Hinblick auf Unterricht und Lehre der Landeskunde: Andine Frick und Maris Saagpakk (Universität Tallinn) stellen das Schülerprojekt *Deutsch in meiner Umgebung* vor. Den Lernenden wurde durch das Wahrnehmen, Analysieren und Interpretieren deutschsprachiger Texte im öffentlichen Raum unter anderem bewusst, welche Funktionen die deutsche Sprache sowie mit den deutschsprachigen Ländern oder mit der deutschbaltischen Geschichte verbundene Symbole in ihrer Umgebung haben können.

Marika Peekmann (Universität Tartu) knüpft an den von Almut Hille und Camilla Badstübner-Kizik weiterentwickelten Ansatz der Erinnerungsorte an. Sie präsentiert einen Unterrichtsentwurf zum deutsch-estnischen Erinnerungsort ‚Herrenhaus‘, dessen Durchführung empirisch ausgewertet wird. Peekmanns Anliegen ist es nicht zuletzt, dass die Lernenden ausgehend von deutsch-estnischen Erinnerungsorten ihren eigenen kulturellen Hintergrund reflektieren.

Dieter Hermann Schmitz (Universität Tampere) setzt sich mit der Verbindung von Literatur und Landeskunde auseinander. Er thematisiert ausgewählte Aspekte des Romans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und deren Relevanz für die Vermittlung landeskundlichen Wissens über das Deutschland der Gegenwart. Dabei plädiert Schmitz bewusst für eine Orientierung an der „Gegenwartskultur“ und gegen eine „Vertiefung in Kulturgeschichte oder eine Konzentration auf Hochkultur“.

Den Band beschließt ein Beitrag, der die Perspektive über die regionalen Grenzen des Netzwerks hinaus erweitert: Carsten Grunwaldt (Sumy) und Anja

Lange (Kiew) stellen das 2016 gegründete *Landeskundenetzwerk Ukraine* vor, für dessen Entstehung das Netzwerk *Landeskunde Nord Pate* stand. Grunwaldt und Lange beziehen von Anfang an auch Studierende mit in ihre Netzwerkarbeit ein und betonen die besondere Rolle des Internationalisierungsaspekts, zumal „die damit einhergehenden Effekte im ukrainischen Hochschulwesen [...] dringend benötigt werden.“

An der Konferenz und der Entstehung der vorliegenden Publikation sind zahlreiche Personen, Organisationen und Institutionen beteiligt: die Universität Tallinn, die die Tagung ausrichtete; als Partner der Universität im Zuge der Organisation und Durchführung der Tagung: das *Baltisch-Deutsche Hochschulkontor*, der *Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD)* und die Deutsche Botschaft in Estland. Der *DAAD* unterstützte zudem die Mobilität einiger Kolleginnen und Kollegen. Das *Goethe-Institut Schweden*, vertreten durch Dagmar Eickel, übernahm zusammen mit der Universität Tallinn die Druckkosten des vorliegenden Bandes. Allen Beteiligten, nicht zuletzt auch den Autorinnen und Autoren der Beiträge, den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern sowie dem *Peter Lang Verlag*, insbesondere Katharina Wlost und Ute Winkelkötter, sei herzlich für ihr Engagement und die gute Zusammenarbeit gedankt!

Uppsala und Tallinn, im Juli 2019
Frank Thomas Grub und Maris Saagpakk

Claus Altmayer

„Erinnerungsorte“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten „Landeskunde“

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich kritisch mit den in den letzten Jahren im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vielfach formulierten Vorschlägen auseinander, das aus den Geschichtswissenschaften stammende Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ für den ‚landeskundlich‘ orientierten Unterricht im Kontext von Deutsch als Fremdsprache fruchtbar zu machen. Es werden einige Defizite und offene Probleme sichtbar gemacht und gezeigt, dass die einfache Übertragung des Konzepts der ‚Erinnerungsorte‘ in den Unterricht ohne eine hinreichende Reflexion der damit einhergehenden Lehr- und Lernziele oder des Zusammenhangs mit Sprache und Spracherlernen an Grenzen stößt und eine Reihe von Fragen aufwirft. Der Beitrag plädiert für eine deutlichere Verankerung des Konzepts der Erinnerungsorte innerhalb des vorhandenen Fachdiskurses und für eine Integration des Konzepts in den bestehenden kulturwissenschaftlichen Ansatz der ‚Deutungsmuster‘.

Schlüsselbegriffe: Erinnerungsorte, DaF-Unterricht, Landeskunde, kulturbezogenes Lernen, Geschichte, Kulturwissenschaft, Deutungsmuster

Abstract: The paper discusses different proposals to transfer the concept of ‘sites of memory’ from history to the context of teaching and learning German as a foreign language. It is argued that this kind of transfer without reflecting the aims of teaching and learning German and the close connection between language learning on the one hand and cultural and historical learning on the other leads to some severe problems and open questions. The paper finally tries to reestablish the concept of ‘sites of memory’ within the academic discourses dealing with German as a foreign and second language from the perspective of cultural studies and cultural learning and pleads for a better integration of ‘sites of memory’ within the already established concept of ‘Deutungsmuster’ (‘patterns of signification’).

Keywords: sites of memory, German as a foreign language, area studies, regional studies, ‘Landeskunde’, cultural learning, cultural studies, history, patterns of signification

1 Problemstellung

Auch wenn in diesem Beitrag wie auch im Rahmenthema der Tagung, aus der er hervorgegangen ist, immer noch und von aller Kritik scheinbar unberührt von ‚Landeskunde‘ die Rede ist, dann sollte dies doch nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieser ebenso problematische wie offenbar unverzichtbare Begriff heute nicht mehr ausschließlich im traditionellen Sinn einer Vermittlung von Wissen über ‚Land und Leute‘ der Zielsprachenregion verwendet wird. Vielmehr deuten zum einen die obligatorischen Anführungszeichen, mit denen einzig noch von ‚Landeskunde‘ die Rede sein kann, und zum anderen Formulierungen wie ‚kulturwissenschaftlich transformierte‘ oder ‚diskursive Landeskunde‘, wie es an anderer Stelle heißt (vgl. Altmayer 2016), einen fundamentalen Wandel in der Auffassung vom Verhältnis zwischen Sprache und außersprachlicher ‚Wirklichkeit‘ an, das mit dem herkömmlichen Begriff der ‚Landeskunde‘ ja immer angesprochen ist und das deren Rolle innerhalb des Lehrens und Lernens von Sprache ja auch vor allem begründet. Worin genau dieser Wandel besteht und wie genau das angesprochene Verhältnis zwischen Sprache und ‚Wirklichkeit‘ heute gesehen wird, davon wird in diesem Beitrag noch die Rede sein; für den Augenblick mag der Hinweis genügen, dass die kulturwissenschaftliche Neuperspektivierung von ‚Landeskunde‘ im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch dazu geführt hat, dass neue theoretische und begriffliche Konzepte aus sozial-, kultur- und geschichtswissenschaftlichen Nachbardisziplinen ihren Weg in unser Fach gefunden und dort zu ganz neuen Fragestellungen und Perspektivierungen auf theoretischer, konzeptioneller und praktischer Ebene geführt haben.

Mit an erster Stelle ist hier sicherlich das ursprünglich aus den Geschichtswissenschaften stammende Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ zu nennen, das bereits 2007 in einem landeskundlichen, genauer: geschichtlich orientierten Lehrwerk für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht fruchtbar gemacht wurde (vgl. Schmidt/Schmidt 2007a). Seitdem ist nicht nur im Bereich der Lernmaterialentwicklung, sondern vor allem auf der theoretischen, konzeptionellen und empirisch-wissenschaftlichen Ebene im Fach viel passiert, was darauf hinzudeuten scheint, dass sich mit dem Thema der ‚Erinnerungsorte‘ neben dem Ansatz der ‚Deutungsmuster‘ bzw. der ‚diskursiven Landeskunde‘ ein zusätzlicher Schwerpunkt innerhalb der kulturwissenschaftlich erneuerten ‚Landeskunde‘ etabliert hat, der vor allem im Hinblick auf die Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Lernens, aber auch im Hinblick auf die kulturwissenschaftliche und/oder empirische Forschung im Fach neue und hochgradig anschlussfähige Perspektiven entfalten könnte. Allerdings zeigen sich bei genauerem Hinsehen doch eine

Reihe von Unklarheiten und offenen Fragen: Was genau ist ein „Erinnerungsort“ und welche Logik liegt dem Begriff genau zugrunde? Welcher Stellenwert kommt dem Konzept der „Erinnerungsorte“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu? Handelt es sich bei den verschiedenen Bemühungen, „Erinnerungsorte“ in die DaF-Landschaft einzuführen, lediglich um eine Übernahme fachfremder Begrifflichkeiten, Theorien und Konzepte in die Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oder liegen diesen Bemühungen fachspezifische Problemlagen zugrunde, und wenn letzteres, worin bestehen diese? Und schließlich: Haben wir es tatsächlich, wie vielfach behauptet, mit einem neuen wissenschaftlichen Schwerpunkt oder Ansatz innerhalb der kulturwissenschaftlichen Landeskunde zu tun, der sich neben dem bisher dominierenden Deutungsmusteransatz etabliert hat und ganz eigene und fruchtbare Fragestellungen und Forschungsperspektiven hervorbringt?

Mit diesen Fragen wird sich der vorliegende Beitrag vor allem auf theoretisch-konzeptioneller Ebene ausführlich auseinandersetzen. Es wird zu zeigen sein, dass die bisherigen Überlegungen zu einer Etablierung des Erinnerungsorte-Ansatzes im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Landeskunde teilweise erhebliche konzeptionelle Schwächen aufweisen, weil sie – in verhängnisvoller Weiterführung einer Tradition der herkömmlichen „Landeskunde“ – das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Allgemeinen und die „Landeskunde“ im Besonderen nicht als eigenständige Wissenschaft, sondern lediglich als Anwendungsfach für anderweitig entstandene Theorien begreifen und damit weit hinter den aktuellen Stand der wissenschaftstheoretischen Reflexion im Fach zurückfallen. Eine diesem Reflexionsstand angemessene Adaption des Konzepts der „Erinnerungsorte“ wird dagegen nur möglich sein, wenn es gelingt, die Beschäftigung mit Erinnerung und Erinnerungsorten aus den Problemstellungen abzuleiten, die sich aus der Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache ergeben. Es wird sich zeigen, dass nicht ein berührungsloses oder konkurrierendes Nebeneinander von Deutungsmuster- und Erinnerungsorte-Ansatz, sondern eine Integration des Erinnerungsorte- in den Deutungsmusteransatz hier die interessantesten Perspektiven bietet.

2 „Erinnerungsorte“ im Kontext von Kultur- und Geschichtswissenschaften

Im Vorwort seines 1992 erstmals erschienenen und mittlerweile in den Status eines Standardwerks aufgerückten Buchs *Das kulturelle Gedächtnis* hat der Ägyptologe Jan Assmann seiner Erwartung Ausdruck verliehen, „daß sich um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut,

das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder [...] in neuen Zusammenhängen sehen lässt“ (Assmann 1999, S. 11). Mehr als ein Vierteljahrhundert später kann man konstatieren, dass Assmanns Erwartung in vollem Umfang eingetreten ist, denn tatsächlich sind Begriffe wie ‚Erinnerung‘, ‚Erinnerungskultur‘, ‚Erinnerungsort‘ oder auch ‚kollektives‘ bzw. ‚kulturelles Gedächtnis‘ aus den aktuellen kulturwissenschaftlichen Debatten vieler Disziplinen nicht mehr wegzudenken, und es waren ja nicht zuletzt Jan und Aleida Assmann selbst, die mit einer Vielzahl an gemeinsam oder einzeln verfassten Arbeiten zur Herausbildung dieses neuen Paradigmas beigetragen haben. Gemeint ist damit das seit der Epochenschwelle von 1989 deutlich spürbare neue Interesse vieler geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen an der Frage, in welcher Weise insbesondere moderne Gesellschaften sich ihre eigenen Vergangenheiten bewusst halten und wie über solches Bewussthalten und Inszenieren von Vergangemem sozialer Zusammenhalt und kollektive Identitäten auf insbesondere nationaler Ebene, aber auch in Bezug auf andere Formen menschlicher Vergesellschaftung hergestellt und ausgehandelt werden.

Die vielfältigen Konzepte und Forschungsansätze rund um das neue Paradigma sind mittlerweile in mehreren Überblicksdarstellungen ausführlich beschrieben und im Hinblick auf ihr interdisziplinäres Forschungspotential gewürdigt worden (vgl. z.B. Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010; Erll 2017; Pethes 2013; Robbe 2009), weshalb eine ausführlichere Auseinandersetzung damit hier unterbleiben kann. Was nun konkret das Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ angeht, so geht dieses bekanntlich auf entsprechende Konzepte des französischen Historikers Pierre Nora zurück, die dann auch Eingang in eine insgesamt siebenbändige Sammlung französischer ‚lieux de mémoire‘ fanden und die zunächst noch von deutlich zivilisations- und modernisierungskritischen Überlegungen über den modernen Verlust lebendiger Erinnerung und das Auseinandertreten von Geschichte und Gedächtnis geprägt waren (vgl. Robbe 2009, S. 90–93). Sehr schnell wurden Konzept und Begriff der ‚lieux de mémoire‘, nunmehr übersetzt als ‚Erinnerungsorte‘, auch auf die deutsche Geschichtswissenschaft übertragen, wo 2001 eine dreibändige Sammlung *Deutsche Erinnerungsorte*, herausgegeben von Etienne François und Hagen Schulze, erschien (vgl. François/Schulze 2001). Dabei wurde der vergleichsweise offene und eher metaphorisch verstandene Begriff bei Nora wie bei François Schulze im Sinne der antiken Tradition als *loci memoriae* verstanden, das heißt mit ‚Orten‘ sind nicht nur reale Orte gemeint, sondern alles, woran gesellschaftliche Erinnerung sich festmachen kann, was reale Orte ebenso einschließt wie Gegenstände, Institutionen, Ereignisse, Begriffe oder Personen:

Es handelt sich [bei Erinnerungsorten; CA] um langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Übligkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert. (François/Schulze 2001, S. 18)

Die etwas einseitige Anbindung von „Erinnerungsorten“ an Diskurse über Nation und nationale Identität, wie sie vor allem bei Nora sehr deutlich im Vordergrund stand, blieb auch bei François/Schulze weitgehend bestehen, auch wenn in der Auswahl ihrer Sammlung von Essays zu einzelnen „deutschen Erinnerungsorten“ vor allem im dritten Band eine Öffnung über den engeren nationalen Kontext hinaus angestrebt wurde. Auch spätere Sammlungen etwa zu österreichischen oder Schweizer Erinnerungsorten (vgl. Brix/Bruckmüller/Stekl 2004; Kreis 2010) sind noch stark am nationalen Paradigma orientiert, während in anderen die nationale Ebene zugunsten einer verstärkt regionalen, binationalen oder gesamteuropäischen Ebene überwunden wird, erkennbar vor allem an der dreibändigen Sammlung europäischer Erinnerungsorte aus dem Jahr 2012 (vgl. den Boer/Duchhardt/Kreis/Schmale 2012).

Begriff und Konzept der „Erinnerungsorte“ haben in der deutschen Geschichtswissenschaft schnell einen regelrechten Boom ausgelöst, wobei die Unklarheit und Offenheit des zugrundeliegenden Kernbegriffs hier offenbar keinen Hinderungsgrund darstellte, sondern einer breiten Rezeption innerhalb und außerhalb des engeren akademischen Diskurses sogar eher förderlich war. Allerdings waren von Anfang an auch kritische Stimmen vernehmbar, die neben der bereits erwähnten nationalen Schlagseite vor allem die mangelnde Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Auswahlkriterien einzelner „Erinnerungsorte“ sowie die Auswahl selbst bemängelten und darauf hinwiesen, dass beispielsweise das Thema „Migration“ deutlich zu kurz komme. Auch kritische Fragen nach den wesentlichen Trägergruppen des Erinnerns sowie danach, inwieweit sich an den angesprochenen „Erinnerungsorten“ tatsächlich Erinnerung festmachen oder ob dieses Erinnern von den Autoren nicht eher normativ gesetzt werde, werden häufiger angesprochen (vgl. Robbe 2009, S. 136–142; Fornoff 2016, S. 78–83). Und nicht zuletzt geht es auch immer wieder um den spezifischen Status von Erinnerung als eines diskursiven Aushandlungsprozesses, der mit dem Konzept der „Erinnerungsorte“ in problematischer Weise harmonisiert und seines diskursiven Charakters und grundsätzlichen Konfliktpotentials entkleidet werde:

Erinnerungsorte [...] neigen dazu kanonisiert zu werden. Sie bekommen eine Aura des „immer schon so“. Dabei sind gerade kollektive Formen der Erinnerung oftmals zutiefst umstritten. [...] Es ist genau diese permanente Umstrittenheit von Erinnerungsdiskursen, die diese recht eigentlich charakterisieren. Innerhalb einer Gesellschaft gibt

es soziale Großgruppen, die Erinnerungsarchipele bilden, welche wiederum auf vielfältige Art und Weise miteinander verknüpft sind und in Widerspruch zueinander stehen. Dabei sind diese Erinnerungsarchipele selbst wiederum in sich uneinheitlich, d.h. auch innerhalb der sozialen Großgruppen gibt es einen permanenten Streit um die „richtige“ Erinnerung. [...] Diese Fluidität und Wandelbarkeit von Erinnerung steht aber in einer permanenten Spannung zur Tendenz des Erinnerungsortekonzepts, Erinnerung festzuschreiben und in einer Art von Meistererzählung zu institutionalisieren. (Berger/Seiffert 2014, S. 33)

Es kann und soll hier nicht darum gehen, inwieweit das Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ innerhalb der Geschichtswissenschaft tragfähig ist und inwieweit es sich bei ‚Erinnerungsort‘ um einen für analytische Zwecke brauchbaren Begriff handelt, der tatsächlich, wie behauptet, innovative Perspektiven in die geschichtswissenschaftliche Forschung einbringt, oder ob wir es vielleicht doch nur mit einem vorübergehenden Modetrend zu tun haben, der ebenso schnell wieder verschwinden wird, wie er aufgetaucht ist. Wenden wir uns also statt dessen lieber den in den letzten Jahren verstärkt zu beobachtenden Bemühungen zu, das Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ auch für den Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar zu machen.

3 Didaktisch-methodische Adaptionen des Erinnerungsorte-Konzepts im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Ein erster Meilenstein bei der Aufnahme des geschichtswissenschaftlichen Erinnerungsorte-Konzepts in den Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache war ohne jeden Zweifel das 2007 im Berliner Cornelsen-Verlag erschienene Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* von Sabine und Karin Schmidt (vgl. Schmidt/Schmidt 2007a), in dem 13 ausgewählte ‚Erinnerungsorte‘ für den historisch orientierten Landeskundeunterricht für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende mit Hilfe geeigneter Materialien und Übungen didaktisch aufbereitet wurden. Dabei wurde allerdings der ja ursprünglich eher metaphorisch gemeinte Begriff des ‚Ortes‘ seiner Metaphorik entkleidet und im Sinne realer Orte aufgefasst, weshalb sich die 13 Kapitel des Lehrwerks auch ausschließlich mit realen Orten beschäftigen, an denen Erinnerung sich festmacht und die vom Berlin der 20er Jahre bis zur Zeche Zollverein in Essen reichen. Seit der Veröffentlichung dieses kleinen Lehrwerks und der begleitenden Aufsätze in einschlägigen Tagungsbänden und Zeitschriften (vgl. Schmidt/Schmidt 2006, 2007b) ist das Thema aus dem Fachdiskurs offenbar nicht mehr wegzudenken. Insbesondere sind seitdem zahlreiche Tagungs- und Sammelbände erschienen, die sich meist anhand konkreter Beispiele dem Potential

von Erinnerungsorten für das landeskundliche bzw. kulturbezogene Lernen im Kontext des Deutschen als Fremdsprache widmen. Genannt seien hier, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, der von Jürgen Röhling und Jörg Roche 2014 herausgegebene Band *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (vgl. Roche/Röhling 2014), der auf eine Tagung in Tirana zurückgeht und daher vor allem die Problematik der Erinnerung in den Ländern Südosteuropas und deren Relevanz für das Deutschlernen in der Region thematisiert; der von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille 2015 herausgegebenen Band *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Badstübner-Kizik/Hille 2015), der neben dem im Titel genannten hochschuldidaktischen Fokus vor allem die Rolle (ästhetischer) Medien wie Literatur, Comics oder Film bei der Arbeit mit Erinnerungsorten im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache hervorhebt; der ebenfalls von Badstübner-Kizik und Hille herausgegebene Band *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Badstübner-Kizik/Hille 2016), der die Ergebnisse eines Projekts vorstellt, bei dem Studierende deutscher und polnischer Universitäten sich mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten beschäftigt und diese auch in entsprechenden Unterrichtsentwürfen didaktisch-methodisch bearbeitet haben; sowie der 2018 von Simone Schiedermaier herausgegebene Band *Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* (vgl. Schiedermaier 2018), der neben einigen anderen als „kulturwissenschaftlich“ apostrophierten Konzepten auch das Thema „Erinnerungsorte“ für den Kontext des Deutschen als Fremdsprache noch einmal aufgreift und fruchtbar zu machen versucht. Über die genannten Bände hinaus, die jeweils eine Reihe von Einzelaspekten beleuchten und dabei auch auf konkrete Beispiele von „Erinnerungsorten“ und deren Potential für die praktischen Interessen des Deutschen als Fremdsprache eingehen, ist hier aber vor allem die umfangreiche und fachlich sehr grundlegende Habilitationsschrift *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* von Roger Fornoff (2016) zu nennen, mit der die bislang vereinzelt gebliebene fachliche Auseinandersetzung erstmals auf ein systematisches Niveau gehoben wird.

Gleichwohl zeigen schon die Titel der genannten Arbeiten eine Grundtendenz der Beschäftigung mit Erinnerungsorten im fachlichen Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr deutlich: Es handelt sich durchweg um ein didaktisch-methodisches Interesse, das heißt es geht vorrangig um die Nutzung des didaktischen Potentials von „Erinnerungsorten“ für die Vermittlung im weiteren Sinn historischen Wissens und historischer Kompetenzen im Unterricht des

Deutschen als Fremdsprache. Dies scheint auf den ersten Blick nicht nur völlig unproblematisch zu sein, handelt es sich bei Deutsch als Fremd- und Zweitsprache doch um ein vor allem praxisorientiertes Fach, von dem eben solche Bezüge auf praktische Kontexte von Lernen und Unterricht ja erwartet werden. Schaut man genauer hin, stellen sich hier allerdings doch eine Reihe von Fragen, von denen hier nur die wichtigsten genannt und im Folgenden anhand der einschlägigen Literatur noch ein wenig weiter entfaltet werden sollen. Dabei soll gar nicht so sehr der immer wieder zu Recht erhobene Einwand wiederholt werden, dass der geschichts- und kulturwissenschaftliche Diskurs zu ‚Erinnerungsorten‘ ebenso wie dessen Adaption im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einen wenig reflektierten Rückfall in ein Denken in nationalen und nationalkulturellen Kategorien und Konzepten bedeutet und daher in vielerlei Hinsicht dem Stand der Diskussion nicht mehr entspricht. Statt dessen soll es darum gehen, wie der Begriff des ‚Erinnerungsorts‘ innerhalb des fachspezifischen DaF-/DaZ-Diskurses verstanden wird und welche konkreten ‚Erinnerungsorte‘ anhand welcher Kriterien für die Bearbeitung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ausgewählt werden; an welche konkreteren Lehr- und Lernkontexte dabei jeweils gedacht ist und welche Lehr- und Lernziele dabei verfolgt werden sollen (und welche nicht); und in welcher Weise die ausgewählten ‚Erinnerungsorte‘ für die spezifischen Zwecke des Faches jeweils perspektiviert und bearbeitet werden und welche Rolle dabei der Bezug zur Gegenwart spielt.

3.1 Was ist ein ‚Erinnerungsort‘ und welche ‚Erinnerungsorte‘ sind für Lernende des Deutschen als Fremdsprache relevant?

Mit der im kultur- und geschichtswissenschaftlichen Fachdiskurs ja keineswegs unumstrittenen Begrifflichkeit von ‚Erinnerungsorten‘ halten sich die meisten einschlägigen Publikationen zum Thema im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht lange auf. Zwar wird nahezu durchweg auf die Herausbildung des Begriffs bei Pierre Nora und seine Übernahme in den deutschen Kontext bei François/Schulze verwiesen, auch der Zusammenhang mit den kulturwissenschaftlichen Überlegungen zum ‚kollektiven Gedächtnis‘ von Maurice Halbwachs bis zu Jan und Aleida Assmann wird meist explizit hergestellt, die Frage, was nun genau unter einem ‚Erinnerungsort‘ verstanden werden und in welchem Sinn der Begriff in den Kontext des Deutschen als Fremdsprache eingeführt werden soll, spielt aber eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Wenn überhaupt, greift man dabei gelegentlich auf die Definition zurück, die François/Schulze (2001) in der Einleitung zum ersten Band ihrer dreibändigen Sammlung *Deutsche Erinnerungsorte* formuliert haben und die oben bereits zitiert

worden ist (vgl. z.B. Badstübner-Kizik 2014, S. 46), oder man verweist auf Maurice Halbwachs' Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis und dessen Anhaftung an bestimmten Orten wie etwa den „heiligen Stätten“ des Christentums (vgl. Schmidt/Schmidt 2006, S. 281; 2007b, S. 421f.). Dabei wird der Zusammenhang von „Erinnerungsorten“ und der Schaffung und Aufrechterhaltung „kollektiver Identitäten“ insbesondere national-ethnisch definierter Großgruppen zwar gesehen, aber kaum einmal grundsätzlich problematisiert, im Gegenteil: Gerade darin wird das besondere Potential des Konzepts für einen an „interkulturellen“ Lehr- und Lernzielen orientierten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache festgemacht (vgl. Badstübner-Kizik 2014, S. 53).

Schwieriger als die reine Begriffsdefinition gestaltet sich die Frage, was nun konkret unter einem „Erinnerungsort“ verstanden, welche „Erinnerungsorte“ für die Arbeit im Unterricht ausgewählt und nach welchen Kriterien diese Auswahl getroffen werden soll. Die Materialsammlung von Schmidt/Schmidt von 2007 hat hier schon recht früh und aus vor allem pragmatischen Gründen einer höheren Anschaulichkeit und leichteren Zugänglichkeit der Themen eine klare Position bezogen, wonach es ausschließlich um konkrete und materielle Orte wie beispielsweise die Berliner Mauer oder Schloss Neuschwanstein gehen soll, nicht jedoch um weniger konkret greifbare Themen wie die D-Mark oder die Begriffstrias „Kinder, Küche, Kirche“, zumal sich ein derart offenes Verständnis des Begriffs auch zu weit von den Überlegungen von Halbwachs zu den „heiligen Stätten“ und seinem konkreten und materiellen Ortsverständnis entferne (vgl. Schmidt/Schmidt 2007a, S. 6; 2007b, S. 424, Anm. 2).

Diese Einschränkung wurde allerdings in der Folge eher stillschweigend wieder zurückgenommen, zumal der Diskurs sich doch sehr viel stärker auf die von Nora und François/Schulze begründete Traditionslinie bezieht als auf Halbwachs. In nahezu allen nach 2007 erschienenen Publikationen zum Thema ist daher das weitere, auch und gerade immaterielle „Erinnerungsorte“ einbeziehende Begriffsverständnis zwar wieder präsent, die Frage der Auswahl bleibt aber gerade dadurch weiter virulent, zumal in der Zwischenzeit auch immer weitere Essaysammlungen zu Erinnerungsorten auf nationaler oder transnationaler Ebene hinzukommen: zu österreichischen, Schweizer, deutsch-polnischen, europäischen, DDR-spezifischen, um nur die wichtigsten zu nennen. Camilla Badstübner-Kizik (2014, S. 55) hat angesichts des immer unübersichtlicher werdenden Angebots einen zweifellos sinnvollen und brauchbaren Kriterienkatalog für die Auswahl erarbeitet, der sich vor allem an verschiedenen Aspekten der Relevanz eines „Erinnerungsortes“ für die Zwecke einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik orientiert. Demnach sollte ein „Erinnerungsort“ beispielsweise einen gewissen Wiedererkennungswert für größere Gruppen haben, er sollte bis in die

Gegenwart hinein medial verfügbar sein und er sollte einen gewissen „symbolischen Bedeutungsüberschuss“ (ebd.) aufweisen, um nur drei der sieben von Badstübner-Kizik aufgelisteten Kriterien zu nennen.

Die Formulierung solcher Kriterien und nicht zuletzt ihre Herleitung aus den komplexen Anforderungen einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik stellen zweifellos eine interessante Weiterentwicklung der Debatte über das kulturdidaktische Potential von ‚Erinnerungsorten‘ im DaF-/DaZ-Kontext dar. Auffällig ist allerdings, dass alle Beispiele, auf die Badstübner-Kizik zur Illustration ihrer Kriterien verweist, einer der einschlägigen Sammlungen ‚deutscher‘, ‚österreichischer‘, ‚Schweizer‘ oder ‚deutsch-polnischer Erinnerungsorte‘ entnommen sind, dass die Kriterien sich also nicht primär auf die jeweilige Erinnerungslandschaft unmittelbar beziehen, sondern auf die von Historikern, Soziologen, Politik- und Kulturwissenschaftlern außerhalb des eigentlichen DaF-/DaZ-Kontexts bereits vorgenommene Vorauswahl, wohl in der Annahme, damit der Entscheidung, inwiefern es sich bei einem bestimmten Thema überhaupt um einen ‚Erinnerungsort‘ handelt, enthoben zu sein. Gleichwohl bleibt die Frage aber offen, inwiefern es sich bei den etwa von François/Schulze aufgrund nicht völlig transparenter und nicht in jeder Hinsicht nachvollziehbarer Kriterien ausgewählten Einzelthemen wie beispielsweise ‚Der Bamberger Reiter und Uta von Naumburg‘ (vgl. Ullrich 2001) tatsächlich um ‚Orte‘ oder Symbole eines lebendigen und identitäts- und handlungsrelevanten Erinnerns handelt, nicht jedoch bei dem als ‚Wunder von Bern‘ bezeichneten und bis heute in Gegenwartsdiskursen sehr lebendigen und präsenten Finale der Fußballweltmeisterschaft 1954, das in der Sammlung deutscher Erinnerungsorte ebenso fehlt wie andere sportliche Großereignisse mit teilweise beträchtlichem Wiedererinnerungswert. Die Frage der Auswahl geeigneter und relevanter Themen für einen am Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ orientierten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache kann aber nicht, wie es hier zumindest angelegt ist, an andere delegiert, sondern muss im Fach selbst diskutiert und beantwortet werden.

3.2 Lehr- und Lernkontexte, Lehr- und Lernziele

Als konkrete Lehr- und Lernkontexte, für die die Arbeit mit ‚Erinnerungsorten‘ als relevant und fruchtbringend eingeschätzt wird, werden in der einschlägigen Literatur fast ausschließlich germanistische Studiengänge an Universitäten außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums genannt, mit einer auffälligen regionalen Schwerpunktbildung in Mittelost- und Südosteuropa (Polen, Estland, Albanien, Bulgarien, Serbien u.a.). Warum bisher nahezu ausschließlich diese Region im Vordergrund steht, ist nicht bekannt. Ein möglicher Grund dafür

könnte sein, dass bei den Studierenden an den universitären Deutschabteilungen der fraglichen Länder gut entwickelte Deutschkenntnisse erwartet werden, die die Beschäftigung mit so anspruchsvollen Themen wie „Erinnerungsorten“ überhaupt erst ermöglichen.

Innerhalb des erwähnten universitären Rahmens germanistischer Studiengänge ist es dann meist das Fach „Landeskunde“, das als konkreterer Kontext für die Arbeit mit „Erinnerungsorten“ genannt wird, nicht selten auch explizit schon im Titel der jeweiligen Publikation (so z.B. bei Koreik/Roche 2014, Koreik 2015, Filonova 2015, Meyer 2015, Magosch 2015). Dabei gelten historische Inhalte und Themen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit als quasi „natürlicher“ Gegenstand eines ansonsten meist nicht weiter reflektierten „Landeskunde“-Unterrichts, was sich bei Schmidt/Schmidt auch in der sprachlichen Zusammenziehung zu „Landeskunde- und Geschichtsunterricht“ besonders deutlich artikuliert (Schmidt/Schmidt 2007a, S. 5). Fragt man nun allerdings etwas genauer nach, weshalb historische Themen überhaupt im Rahmen von „Landeskunde“ relevant sind und in welcher spezifischen Perspektivierung sie zu behandeln seien, wird man gelegentlich auf die ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990 verwiesen, wo es in These 13 heißt:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen und über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst. (ABCD-Thesen 1990, S. 61; vgl. Koreik 2015, S. 17)

Ohne die hier angesprochene Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit historischer Themen im DaF-/DaZ-Kontext grundsätzlich in Zweifel zu ziehen, könnte man sich im Hinblick auf die behauptete Relevanz von „Erinnerungsorten“ gleichwohl auch eine etwas differenziertere Positionierung und Reflexion vorstellen, die zudem auch neuere Überlegungen zu „Landeskunde“ bzw. „kulturbezogenem Lernen“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einbeziehen und die Frage nach historischen Themen weniger von den Gegenständen und stärker von den Lernenden und ihren Perspektiven und Interessen her zu beantworten versuchen. Darüber hinaus wäre auch eine stärkere Berücksichtigung lokaler curricularer Vorgaben und Lernzielbestimmungen der jeweiligen Lehr- und Lernkontexte denkbar und wünschenswert.

Andere Lehr- und Lernkontexte als der genannte universitäre „Landeskunde“-Unterricht kommen in der Fachdebatte zum Thema „Erinnerungsorte“ bislang nicht vor. So hat man beispielsweise auch den Kontext der Orientierungskurse

des *Bundesamts für Migration und Flüchtlinge* wie den gesamten Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich als mögliches Feld für die Arbeit mit ‚Erinnerungsorten‘ bislang weitgehend übersehen (eine Ausnahme ist Koreik 2018, S. 30f.), obwohl gerade hier die Beschäftigung mit historischen Themen offiziell verlangt und auch in Curriculum und Lernmaterialien entsprechend verankert ist. Wichtiger ist aber das nahezu vollständige Fehlen einer Herleitung und Begründung der Arbeit mit Erinnerungsorten aus dem eigentlichen Kerngeschäft des Faches. Geht man nämlich davon aus, dass das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sich vorrangig mit dem Lehren und Lernen der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch beschäftigt, dann müsste sich die so prominent behauptete Relevanz von Erinnerungsorten im DaF- und möglicherweise auch im DaZ-Unterricht doch eigentlich aus den Anforderungen ableiten lassen, die sich aus der lernenden Beschäftigung mit Sprache ergeben, zumindest dann, wenn man Sprache nicht, wie in strukturalistischer Tradition, als formales System von Wörtern und Regeln, sondern als sprachliches Handeln in sozialen Kontexten, das Lernen von Sprache demnach aber immer zugleich als kulturelles, d.h. auf Bedeutung bezogenes Lernen begreift (vgl. dazu z.B. Altmayer 2015). Dieser Zusammenhang von sprachlichem und kulturbezogenem Lernen, der für die kulturwissenschaftlichen Zugänge im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache doch eigentlich konstitutiv sein sollte, wird in den vorliegenden Publikationen zur angeblichen Relevanz von Erinnerungsorten aber so gut wie nirgendwo hergestellt, im Gegenteil: Von Sprache ist, wenn überhaupt, nur dann die Rede, wenn es um die für die anspruchsvolle Arbeit mit ‚Erinnerungsorten‘ erforderliche hohe Sprachkompetenz im Deutschen geht, über die viele Lernende bzw. Studierende aber nicht verfügen, weshalb eine solche Arbeit erst dann sinnvoll sei, wenn die Studierenden das erforderliche Niveau erreicht haben (vgl. z.B. Koreik 2015: 24). Ansonsten bleibt der für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konstitutive Bezug zu Sprache und sprachlichem Lernen im Fachdiskurs über die vermeintliche Relevanz von ‚Erinnerungsorten‘ weitgehend ausgespart. Lediglich bei Badstübner-Kizik (2014, S. 52) finden sich einige allerdings nicht sehr weit gehende Ausführungen, wonach das Verstehen von Wissensstrukturen, wie sie mit ‚Erinnerungsorten‘ ja gegeben seien, zur ‚interkulturellen Kompetenz‘ gehöre. Auch hier allerdings wird die entsprechende Kompetenz im Umgang mit Erinnerungsorten nicht aus der Sprache und dem sprachlichen Handeln etwa im Sinn einer allgemeinen Diskursfähigkeit abgeleitet, sondern lediglich pauschal mit der allseits angemahnten ‚interkulturellen Kompetenz‘ begründet, die ansonsten als irgendwie wichtig und konsensfähig angenommen wird. Auch andere eigentlich interessante und innovative Konzepte einer Herleitung der Relevanz von Erinnerungsorten, etwa Hilles Überlegungen zur Thematisierung

„globaler Erinnerungsorte“ im Kontext eines globalen Lernens (vgl. Hille 2015) oder Schweigers Konzept des kulturreflexiven Lernens, zu dem die Bewusstmachung migrationsgesellschaftlicher Erinnerungsorte etwa anhand literarischer Texte beitragen könne (vgl. Schweiger 2015), helfen hier nicht wirklich weiter, weil sie die Frage, inwiefern übergeordnete pädagogische Konzepte wie globales bzw. kulturreflexives Lernen überhaupt Aufgabe des DaF- bzw. DaZ-Unterrichts sind oder sein können und wie sie sich mit dem Lernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache vermitteln lassen, nicht beantworten und insofern an einer entscheidenden Stelle der Argumentation einen blinden Fleck aufweisen.

3.3 Perspektivierung und Gegenwartsbezug

Als wichtiger Grund für die besondere Relevanz von „Erinnerungsorten“ für den DaF-/DaZ-Unterricht wird immer wieder der spezifische Gegenwartsbezug genannt, der sich über die Beschäftigung mit Erinnerung zu historischen Themen herstellen lasse. Schon in der oben zitierten 13. ABCD-These war ja von der „Geschichte im Gegenwärtigen“ die Rede, und diese Forderung „nach einem Aktualitäts- und Gegenwartsbezug“ wird auch von Koreik mit dem Hinweis aufgegriffen, dass „historisches Wissen ohne eine Bezugsmöglichkeit zur Gegenwart sehr schnell nichts als Wissen um des Wissens willen darstellt“ (Koreik 2015: 23). Ein solcher Gegenwartsbezug aber sei von einer Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ eher zu erwarten als von einer herkömmlichen Art der Präsentation und Aufbereitung historischer Daten und Fakten:

Das Konzept der Erinnerungsorte beinhaltet durch die Komponente des Erinnerns stets eine Bewegung vom Heute zum Gestern, von der Gegenwart in die Vergangenheit. Der zu Recht oftmals geforderte Gegenwartsbezug ist somit stets in der Didaktisierung zu verwirklichen und Ausgangs- oder Endpunkt für den Unterricht. Geschichtsvermittlung im Landesstudienunterricht darf kein Luxus sein – sie soll die Gegenwart erklären und verstehen helfen. (Schmidt/Schmidt 2007b, S. 423)

Schon bei der Auswahl der konkreten Themen, die etwa in den einschlägigen Sammlungen als angebliche „Erinnerungsorte“ aufgelistet und behandelt werden, ist der Gegenwartsbezug allerdings nicht immer erkennbar, wie etwa bei dem bereits erwähnten Beispiel „Uta von Naumburg“. Zwar kann die Stifterfigur des Naumburger Doms dort immer noch besichtigt werden, die ihr im 19. Jahrhundert zugeschriebene Funktion für eine gegenwarts- und zukunftsbezogene nationale Identitätsbildung hat sie heute aber sicher nicht mehr, und in aktuellen Diskursen zu diesem oder auch zu anderen Themen ist sie nicht mehr präsent. Auch die Gegenwartsrelevanz anderer angeblicher „deutscher Erinnerungsorte“, etwa des Nibelungenlieds, der Pickelhaube oder „Langemarcks“, darf durchaus

bezweifelt werden; und nicht gänzlich abwegig ist vielleicht auch die Frage, welchen Gegenwartsbezug und welche Gegenwartsrelevanz Studierende oder Lernende des Deutschen als Fremdsprache noch mit der ‚Varusschlacht‘ im Jahr 9 nach Christus oder mit der ‚Schlacht auf dem Peipussee‘ im Jahr 1242 verbinden können (vgl. Filonova 2015, S. 196f.).

Nicht nur die Auswahl der Einzelthemen, sondern gerade auch deren didaktische Bearbeitungen, wie sie vor allem Schmidt/Schmidt (2007a) vorgelegt haben, lassen einen Gegenwartsbezug häufiger vermissen, im Gegenteil, sie bemühen sich weitaus stärker um eine an historischen Fakten orientierte Aufbereitung der Geschichte des jeweiligen Orts als darum, die Bedeutung des Ortes für die Gegenwart, damit aber auch möglicherweise das Umkämpfte und Umstrittene dieser aktuellen Bedeutung sichtbar und erfahrbar zu machen.

Zur Frage des Gegenwartsbezugs von ‚Erinnerungsorten‘ zeichnen sich in der aktuellen Debatte zwei konträre Positionen ab, die auf der Basis ganz unterschiedlicher Argumentationen die verbreitete Auffassung von der Relevanz und Sinnhaftigkeit einer Arbeit mit ‚Erinnerungsorten‘ erschüttern können. So zeigt etwa Uwe Koreik in einem Vergleich zwischen der geschichtswissenschaftlichen Forschung zum ‚Deutschen Wirtschaftswunder‘ und dessen Aufarbeitung in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, insbesondere für die oben erwähnten Orientierungskurse, dass in letzteren „in der notwendigerweise verkürzten und sprachlich reduzierten Form weitgehend ein Mythos reproduziert wird, der den fachwissenschaftlichen Kenntnissen nicht (mehr) entspricht“ (Koreik 2018, S. 38). Sieht man einmal davon ab, dass der Begriff des ‚Mythos‘ an dieser Stelle mit einem delegitimierenden Unterton des historisch Falschen verwendet wird, von dem in Koreiks eigener Definition von ‚Mythos‘ ein paar Zeilen vorher nicht die Rede war; sieht man weiterhin davon ab, dass in der nur kurzen Analyse der genannten Lehrwerke zwar sichtbar wird, dass die Aufarbeitung des Themas hier nicht der differenzierten Sicht der historischen Forschung entspricht, sondern verkürzt und zugespitzt ausfällt, dass aber nicht erkennbar ist, worin nun genau der Beitrag der Lehrwerke zu einer gar politisch instrumentalisierbaren Mythen- oder Legendenbildung (vgl. ebd., S. 29) bestehen soll; dann bleibt an der Position von Koreik vor allem der deutliche Gegensatz hervorzuheben, der hier zwischen historischer Faktizität in der historischen Tradition eines Leopold von Ranke („wie es eigentlich gewesen ist“) und der nachträglichen Bearbeitung und Aufbereitung dieser Fakten in didaktischen oder pädagogischen Kontexten hergestellt wird und bei dem letztere grundsätzlich als defizitär erscheinen müssen. Sei es nun, weil Lehrwerke und Curricula für Orientierungskurse oder andere Lehr-/Lernkontexte verkürzen und vereinfachen müssen, oder sei es, weil die Lehrkräfte über keine fundierte

geschichtswissenschaftliche Ausbildung verfügen und daher nicht hinreichend qualifiziert sind, um Themen wie das ‚Wirtschaftswunder‘ auf dem Stand der geschichtswissenschaftlichen Forschung angemessen behandeln zu können: in jedem Fall laufen wir in ein letztlich nicht auflösbares Dilemma zwischen den Ansprüchen historischer ‚Fakten‘ auf der einen und der Gefahr einer Mythen- oder Legendenbildung auf der anderen Seite. Mit dem hier am Beispiel des ‚Erinnerungsorts‘ ‚Deutsches Wirtschaftswunder‘ formulierten Plädoyer für die ‚Wahrheit‘ der historischen Fakten aber wird letztlich der Sinn eines ja weniger an Fakten als an Erinnerung und Gedächtnis orientierten Konzepts der ‚Erinnerungsorte‘ deutlich in Frage gestellt, zumindest dann, wenn dabei, wie gesehen, weniger die Faktizität eines Ortes oder eines Ereignisses im Vordergrund des Interesses stehen soll als vielmehr dessen Präsenz und Relevanz in der Gegenwart, die ja nicht selten erst durch Mythen- oder Legendenbildung im jeweils aktuellen Erinnerungsdiskurs zustande kommt.

Als eine Gegenposition zu Koreiks Plädoyer für die Faktizität der Geschichte lässt sich – unter der Perspektive des Gegenwartsbezugs – Michael Dobstadts Beitrag zu „DDR-Erinnerungsworten“ aus dem Jahr 2015 lesen, der den Erinnerungsdiskurs über die Ereignisse des Jahres 1989/90 in der damaligen DDR und über die für diese Ereignisse üblichen Bezeichnungen wie ‚Wende‘ oder ‚friedliche/Friedliche Revolution‘ als „erinnerungskulturellen Deutungskonflikt“ rekonstruiert, der nicht zuletzt wegen seines Bezugs auf Sprache „einen besonders geeigneten Gegenstand [...] für einen kulturwissenschaftlich fundierten landeskundlichen Unterricht im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ darstelle (Dobstadt 2015, S. 151). Im Gegensatz zu Koreik liegt der Fokus bei Dobstadt also gerade nicht auf der ‚Faktizität‘ der Ereignisse von 1989/90, sondern auf dem Diskurs der Gegenwart und der durch diesen Diskurs erst zustande kommenden erinnernden Deutung dieser Ereignisse, die auch nicht, wie es der historistische und faktenorientierte Ansatz unterstellt, ein für allemal feststehen, sondern umkämpft und umstritten sind und über die letztlich gesellschaftliche Kämpfe um die (historische und politische) Deutungsmacht ausgetragen werden. Aus dieser Perspektive aber gerät die Erinnerung im Sinne eines potentiell konfliktären Erinnerungsdiskurses nicht nur mit einer faktizistisch verstandenen Auffassung von Geschichte in Konflikt, die ihren eigenen Deutungs- und Konstruktcharakter unterschlägt, sondern auch mit einer Auffassung von ‚Erinnerungsorten‘, die den für jede Erinnerung konstitutiven Bezug auf Sprache und Diskurs übersieht (vgl. ebd., S. 156f.). Um diesen Bezug sichtbar zu machen, spricht Dobstadt daher konsequenterweise auch nicht von ‚Erinnerungsorten‘, sondern von ‚Erinnerungsworten‘ (vgl. ebd., S. 157).

Ziehen wir ein vorläufiges Fazit: Die kritische Lektüre der vorliegenden Versuche, das dem Diskurs der Geschichtswissenschaft entnommene Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ in die Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts zu übertragen, hat eine Reihe von offenen Fragen und ungeklärten Problemen sichtbar gemacht, die das ‚Potential‘ des Konzepts für die didaktisch-methodischen Belange des Fachs doch in einem etwas weniger hellen Licht erscheinen lassen. Dabei liegt den hier genannten und erläuterten kritischen Einzelaspekten ein übergreifendes Problem zugrunde, das sich in nahezu allen einschlägigen Beiträgen zum Thema identifizieren lässt: dass sie nämlich die Frage der Adaptierbarkeit des ‚Erinnerungsorte‘-Konzepts ausschließlich von den Inhalten und Gegenständen des Unterrichts her denken und danach fragen, wie diese sich in einen als Lehr- und Lernkontext nicht wirklich reflektierten ‚Unterricht‘ übertragen lassen, anstatt umgekehrt von den Lehr- und Lernkontexten, den spezifischen Interessen und Ausgangspunkten, den Lernvoraussetzungen und den Lehr- und Lernzielen her zu denken und von hier aus danach zu fragen, in welcher Weise und bei welchen Lernenden die Arbeit mit welchen ‚Erinnerungsorten‘ geeignet ist, zum Erreichen solcher Ziele beizutragen. Anders formuliert: Es geht aus den bislang vorliegenden Beiträgen zum Thema nicht hervor, für welches Problem des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Arbeit mit ‚Erinnerungsorten‘ die Lösung sein soll.

4 ‚Erinnerungsorte‘ als ‚mnemologische Deutungsmuster‘: Die Perspektive der ‚Kulturstudien‘

Der bisherige Fachdiskurs zum Potential von ‚Erinnerungsorten‘ für Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache ist, wie gesehen, von einem deutlichen Interesse an Fragen der Unterrichtspraxis und der Methodik im Umgang mit unterrichtsrelevanten Themen und Gegenständen geprägt. Der dabei meist gewählte Ausdruck ‚Deutsch als Fremdsprache‘ bezieht sich hier demnach vor allem auf die Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, er bezieht sich nicht oder doch eher selten auf die Wissenschaft, die das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache zum Gegenstand hat. Von diesem sehr einseitig unterrichtspraktischen und vorschlagsdidaktischen Grundverständnis hebt sich die umfangreiche Arbeit von Roger Fornoff über *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (vgl. Fornoff 2016) nicht nur insofern wohltuend ab, als sie den bislang rein theoretisch und normativ verfahrenen Fachdiskurs anhand exemplarischer empirischer Fallanalysen wissenschaftlich zu fundieren versucht, darüber hinaus nämlich bemüht sich Fornoff auch weitaus intensiver als alle bislang vorgelegten Arbeiten darum, den

kultur- und geschichtswissenschaftlichen Diskurs über Gedächtnis und Erinnerung an neuere konzeptionelle und wissenschaftstheoretische Überlegungen im Fach anschlussfähig zu machen. Seine umfangreiche Auseinandersetzung mit der bisherigen Diskussion über die Rolle der herkömmlichen „Landeskunde“ mündet in der im Anschluss an Altmayer (2004) formulierten Einsicht, dass nur durch einen konsequenten Perspektivwechsel weg von der bislang dominierenden Frage nach Gegenständen und Inhalten und hin zu den erkenntnisleitenden Interessen einer Beschäftigung mit „landeskundlichen“ Aspekten des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sich das bisherige Anwendungsfach „Landeskunde“ zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Forschungsdisziplin weiter entwickeln könne (vgl. Fornoff 2016, S. 40f.). Allerdings geht Fornoff den sich hier eigentlich aufdrängenden Schritt, nämlich nach genau diesen erkenntnisleitenden Interessen des Fachs im Hinblick auf Aspekte von Gedächtnis und Erinnerung zu fragen und die Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ beispielsweise aus den Interessen und Problemlagen des Lehrens und Lernens der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch abzuleiten, dann gerade nicht, sondern verschiebt die Diskussion auf das bestehende Desiderat empirischer Forschung im Zusammenhang mit kulturbezogenen Lernprozessen (vgl. ebd., S. 41–43). So richtig und wichtig dieser Hinweis auch ist, die grundsätzliche und konzeptionelle Frage, warum und mit welchen konkreten Zielsetzungen Lernende des Deutschen als Fremdsprache sich überhaupt mit Erinnerungen bzw. „Erinnerungsorten“ beschäftigen sollen und in welcher Relation dies zu den eigentlich vordergründigen Zielen des sprachlichen Lernens steht, ist damit weiter offen, und sie ist auch durch noch so umfangreiche empirische Studien allein nicht zu beantworten.

Im Folgenden soll daher versucht werden, die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ im Kontext von Deutsch als Fremdsprache aus dem größeren Zusammenhang der „diskursiven Landeskunde“ und des kulturbezogenen Lernens heraus neu zu beantworten, wie sie in den letzten Jahren theoretisch-konzeptionell entwickelt und anhand einschlägiger Lernmaterialien auch bereits ansatzweise praktisch umgesetzt und erprobt worden sind. Dabei sollen hier aber weder die kritische Auseinandersetzung mit herkömmlichen Ansätzen von „Landeskunde“ und „Interkulturalität“ noch die grundsätzlichen wissenschafts- und kulturtheoretischen Überlegungen noch einmal ausführlich referiert werden, die den erwähnten Konzepten zugrunde liegen; diese sind in den einschlägigen Publikationen mehrfach beschrieben worden, auf die hier nur pauschal verwiesen sei (vgl. u.a. Altmayer 2004, 2013 und 2017). Vielmehr soll versucht werden, die Bedeutung von Erinnerung aus

dem spezifischen Interesse an Sprache und dem hieraus sich ergebenden Zusammenhang von Sprache und Kultur abzuleiten.

Ohne an dieser Stelle auch nur oberflächlich auf grundlegende sprachphilosophische oder sprachtheoretische Positionen ernsthaft eingehen zu wollen, kann man doch sagen, dass sich in großen Teilen der Linguistik ebenso wie in den Fremdsprachendidaktiken die Auffassung weitgehend durchgesetzt hat, dass Sprache nicht primär ein individuell-kognitives Phänomen ist, das sich im Zusammenspiel von Wörtern und Regeln erschöpft, sondern dass wir es mit einem genuin sozialen Phänomen zu tun haben. Sprache, so kann man das vereinfachend formulieren, ist primär Sprachgebrauch im sozialen Handeln, Sprache ist soziales Handeln. Das heißt aber wiederum nicht, dass Sprache nur dazu dient, sich in alltäglichen Situationen zurecht zu finden oder im Alltag mit Menschen aus ‚anderen Kulturen‘ möglichst effektiv, reibungslos und erfolgreich zu kommunizieren, sie dient auch dazu, den Dingen und der Welt um uns herum Bedeutungen zuzuweisen, diese Bedeutungen mit anderen zu teilen, sie in der (sprachlichen) Auseinandersetzung mit anderen auszuhandeln und durchzusetzen usw., kurz: sie dient dazu, an den diskursiven Praktiken gesellschaftlicher Gruppen teilzuhaben und sich innerhalb dieser Praktiken und Gruppen zu verorten und zu positionieren. Indem wir eine Sprache erlernen, und dies gilt natürlich zunächst einmal für unsere Erstsprache, erwerben wir die Fähigkeit, an den diskursiven Praktiken in dieser Sprache teilzunehmen, und jede weitere Sprache, die wir erwerben, erweitert unsere Möglichkeiten der Teilhabe an der sozialen Aushandlung von Bedeutungen in Diskursen.

Für die Fremdsprachendidaktik heißt das, dass die im engeren Sinne sprachlichen Teilfertigkeiten wie Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben und die verschiedenen Niveaus, auf denen wir diese beherrschen und die ja im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* ausführlich beschrieben sind, natürlich weiterhin wichtig sind, dass sie aber nicht ausreichen. Der Fremdsprachenunterricht sollte die Lernenden eben nicht nur dazu befähigen, Alltagssituationen zu bewältigen, er sollte sie vielmehr zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen befähigen, das heißt das übergreifende Ziel des Fremdsprachen- wie des Landeskundeunterrichts heißt: Diskursfähigkeit.

Die Teilhabe an Diskursen in der Mutter- oder Erstsprache kann konkret zum Beispiel darin bestehen, dass ich einen Text lese, ein Lied höre oder einen Film anschau, dass ich mich mit Freunden unterhalte, telefoniere, eine E-Mail oder eine SMS schreibe, ein Tweet poste usw. Wenn man solche sprachlichen Handlungen als diskursive Handlungen begreift, dann wird deutlich, dass sie zu ihrer Bewältigung mehr verlangen als das Verfügen über geeignete sprachliche Mittel. Schon wenn ich einen Text (in der Muttersprache) lese, stelle ich Bedeutung her,

indem ich das mir verfügbare thematische oder alltägliche Wissen, auf das der Text als Teil eines thematischen Diskurses verweist, aktiviere und zur Herstellung von Bedeutung nutze. Wenn in einem Werbespot für Haushaltsgeräte beispielsweise eine Frau ihren Alltag schildert, wird dabei nicht nur vorausgesetzt, dass wir die dargestellte Person als ‚Frau‘ kategorisieren können, sondern auch in der Lage sind, die geschilderten Alltagsaktivitäten wie Kochen, Putzen, Staubsaugen usw. zu identifizieren und einem übergeordneten Muster wie ‚Hausfrauentätigkeiten‘ zuzuordnen und damit möglicherweise sogar eine bestimmte diskursiv aufgeladene Bewertung der dargestellten Person vorzunehmen.

Teilhabe an Diskursen verlangt aber nicht nur rezeptive, sondern vor allem auch produktive Diskursfähigkeit. Wir müssen ja nicht nur Bedeutungen (re-)konstruieren können, die uns in Texten und anderen Diskursfragmenten sozusagen entgegen kommen, wir müssen vor allem auch selbst aktiv Bedeutung in den Diskurs einbringen können. Schon wer beispielsweise im Alltag ein Gespräch über das Wetter führt, wer von seinen Erfahrungen auf einer Reise berichtet oder eine Alltagsgeschichte erzählt, wer sich an einem Tweet oder einem Internet-Forum beteiligt, bringt in diese verschiedenen diskursiven Handlungen ja seine eigenen Bedeutungen ein und versucht, diese Bedeutungen gegenüber anderen zu positionieren und letztlich auch als sozial geteilte Bedeutungen durchzusetzen. Auch das verlangt mehr als das Verfügen über die bloß sprachlichen Mittel: auch hier muss ich natürlich über die verschiedenen Wissensmuster verfügen, ich muss in der Lage sein, diese in meinen diskursiven Handlungen entsprechend anzuwenden und zu verbalisieren, ich muss aber auch wissen und anerkennen, dass es neben meiner noch andere Diskurspositionen gibt, ich muss die grundlegende Pluralität von Diskursen anerkennen und dies auch erkennbar machen, ich muss andere Perspektiven rekonstruieren können und ich muss diese als andere, von meiner abweichende Perspektiven anerkennen, ich muss in der Lage sein, meine eigenen Bedeutungen in den Diskurs ein- und zur Geltung zu bringen, ich muss meinen eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung mit dem und im Diskurs reflektieren, vertreten und weiter entwickeln können und ich muss vielleicht auch mit den verschiedenen diskursiven Positionen und Perspektiven spielen können, mich distanziert-ironisch dazu verhalten können usw.

All dies lernen wir in der Regel im Lauf eines langen und mehr oder weniger erfolgreichen Prozesses, den wir auch ‚Bildung‘ nennen können. Und wir lernen es in den meisten Fällen zunächst nur in Bezug auf die und nicht zuletzt auch durch die Teilhabe an Diskursen in unserer Mutter- oder Erstsprache. Mit dem Erlernen weiterer Sprachen, die wir dann meist als Fremd- oder Zweitsprachen bezeichnen, erweitern wir unsere Teilhabemöglichkeiten, indem wir lernen, auch an Diskursen in anderen Sprachen als unserer Muttersprache zu

partizipieren. Dabei gibt es allerdings keine strenge und absolute Trennlinie zwischen Diskursen in der einen und der anderen Sprache, vielmehr gibt es in aller Regel auch viele Überschneidungen und Übereinstimmungen. Gleichwohl sollten wir unsere Lernenden auch darauf vorbereiten, dass ihnen so wie in der Muttersprache auch und vielleicht besonders in der Fremdsprache auch Diskursfelder begegnen können, mit denen sie aus ihrer erstsprachlichen Erfahrung weniger vertraut sind und bei denen sich ein Transfer von muttersprachlicher Diskursfähigkeit auf die Diskursfähigkeit in der Fremdsprache nicht so ohne Weiteres wird bewerkstelligen lassen. Hier nun ist die ‚diskursive Landeskunde‘ gefragt: Sie muss die Lernenden weniger mit konkretem inhaltlichem Wissen ausstatten, sondern eher mit übergreifenden, wenn man so will: mit strategischen Fähigkeiten, mit deren Hilfe sie die Funktionsweisen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in fremdsprachigen Diskursen erkennen, reflektieren und rekonstruieren können.

Der Begriff der Diskursfähigkeit, der sich bislang allerdings weder im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch in anderen Fremdsprachenwissenschaften wirklich durchgesetzt hat und auch noch erhebliche Unschärfen aufweist (vgl. Hallet 2008 und 2012), ist gleichwohl für unsere Zwecke interessant, weil er vor allem eine Weiterentwicklung des Nachdenkens über den Zusammenhang von Sprache und Kultur markiert. Der Begriff verweist, anders als herkömmliche Begriffe wie ‚kommunikative‘ oder ‚interkulturelle Kompetenz‘, auf den untrennbaren Zusammenhang zwischen der Sprache auf der einen und den in Sprache, Sprachgebrauch oder Diskurs sedimentierten ‚Vordeutungen‘ auf der anderen Seite, auf die wir bei jedem sprachlichen Handeln für die Herstellung und Aushandlung von Bedeutung zurückgreifen und die wir auch meist als ‚normal‘ oder ‚selbstverständlich‘ voraussetzen. Diese Vordeutungen haben wir im Rahmen der Kulturstudien auch als ‚kulturelle Deutungsmuster‘ oder auch einfach als ‚Deutungsmuster‘ oder ‚kulturelle Muster‘ bezeichnet.

Ohne an dieser Stelle allzu tief in Fragen der Didaktik eines kulturbezogenen Lernens im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eindringen zu wollen, kann man zunächst festhalten, dass der hier unternommene Versuch, die Relevanz kultureller oder ‚landeskundlicher‘ Fragen oder Themen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache konsequent aus den spezifischen Bedingungen und Gegebenheiten von Sprache und sprachlichem Handeln herzuleiten, eine andere Perspektive auf diese Themen und Gegenstände mit sich bringt. Gegenstände des kulturbezogenen Lernens sind demnach nicht mehr die vermeintlich objektiven ‚Realia‘, ‚Verhältnisse‘ oder ‚Gegebenheiten‘ in Deutschland bzw. im ‚deutschsprachigen Raum‘, sondern vor allem Diskurse und die in diesen Diskursen verwendeten, verhandelten oder

auch in Frage gestellten ‚Vordeutungen‘, die wir als ‚Deutungsmuster‘ bezeichnen. Um das sich hier abzeichnende sehr umfangreiche, komplexe und wenig greifbare Feld möglicher Themen genauer zu strukturieren und fassbarer zu machen, wurde in mehreren Publikationen eine Typologie von Deutungsmustern vorgeschlagen, die von den grundlegenden Funktionen solcher Muster im Hinblick auf Sinnstiftung und Orientierung ausgeht und demnach vier übergeordnete Klassen von Deutungsmustern differenziert (vgl. u.a. Altmayer 2010, S. 96–99; Altmayer 2015, S. 28):

- 1) Kategoriale Muster oder Muster der Zugehörigkeit dienen zur Kategorisierung von Menschen, die wir als ‚Männer‘ oder ‚Frauen‘, als älter oder jünger, als Angehörige bestimmter Berufsgruppen, national-ethnischer oder religiöser Gruppierungen usw. wahrnehmen. Über die eigentlichen kategorisierenden Muster hinaus wären auch die dabei verwendeten Kategorien selbst, die wir zu Einsortierung von Menschen verwenden, also etwa ‚Geschlecht‘, ‚Nation‘, ‚Alter‘, aber auch ‚Familie‘, ‚Gemeinschaft‘ usw. als kategoriale Deutungsmuster zu verstehen und dieser Gruppe zuzuordnen.
- 2) Topologische oder raumorientierende Muster dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren, das heißt beispielsweise unsere Bilder von Kontinenten, Ländern oder Regionen, Grenzen, Himmelsrichtungen, die Differenz von Stadt und Land und Ähnliches.
- 3) Axiologische oder werthafte Muster sind Muster, mit deren Hilfe wir Wertungen vornehmen: Was ist gut und was ist schlecht, was ist gut und was ist böse? Beispiele wären hier etwa ‚Gesundheit‘, ‚Gleichberechtigung‘ oder ‚Menschenwürde‘.
- 4) Chronologische oder zeitorientierende Muster dienen zum einen dazu, den Ablauf der Zeit zu strukturieren, hierzu gehören also etwa unsere Vorstellungen von Jahres- und Tageszeiten, Wochentage, die Einteilung in Arbeits- und Freizeit u.a.; zum zweiten aber handelt es sich um solche Muster, mit deren Hilfe wir Vergangenes in der Gegenwart präsent halten, um uns in Diskursen und Alltagshandlungen daran zu orientieren, also zum Beispiel Daten wie den 8. Mai 1945, Ereignisse wie die ‚friedliche Revolution‘, Personen wie ‚Goethe‘ oder ‚Hitler‘ usw.

Damit aber sind wir über die Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Kultur und nach der übergeordneten Aufgabe des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, nämlich Diskursfähigkeit in der zu erlernenden Sprache zu vermitteln, wieder beim Thema ‚Erinnerung‘ und ‚Erinnerungsorte‘ angekommen. Die genannten Beispiele für Deutungsmuster, die zur ‚Vergegenwärtigung‘ von Vergangenheit dienen, weisen deutliche strukturelle und inhaltliche

Gemeinsamkeiten mit den ‚Erinnerungsorten‘ auf, von denen vorher die Rede war. Um die besondere Funktion dieser Muster, nämlich Vergangenes im kollektiven oder besser: diskursiven Gedächtnis präsent zu halten, sich darauf zu beziehen und damit im Diskurs Bedeutung herzustellen, begrifflich angemessen zum Ausdruck zu bringen, sprechen wir im Rahmen der Kulturstudien daher nicht von ‚Erinnerungsorten‘, sondern von ‚mnemologischen Deutungsmustern‘.

Damit aber wird auch sichtbar, dass sich das ursprünglich kultur- und geschichtswissenschaftliche Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ auf konzeptioneller und wissenschaftstheoretischer Ebene sinnvoll in den Wissenschaftsbereich Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache integrieren lässt, nicht im Sinne einer ‚Anwendung‘ eines fachfremden Konzepts auf die Unterrichtspraxis, sondern im Sinne einer Antwort auf eine aus dem Fach selbst heraus entwickelte wissenschaftliche Problemstellung. Mnemologische Deutungsmuster oder eben ‚Erinnerungsorte‘ sind nach diesem Verständnis neben kategorialen Mustern der Zugehörigkeit, topologischen Mustern der Raum-, chronologischen Mustern der Zeit- und axiologischen Mustern der Wertorientierung mögliche Gegenstände der kulturwissenschaftlichen Forschung im Rahmen der Kulturstudien wie des kulturbezogenen Lernens im Rahmen einer ‚diskursiven Landeskunde‘. Aus einer solchen Integration des ‚Erinnerungsorte‘-Konzepts in den größeren Rahmen der Kulturstudien ergeben sich allerdings einige theoretische und praktische Konsequenzen, die hier abschließend noch thesenartig beschrieben werden sollen:

1. Geschichtliche Themen im Deutsch-als-Fremd- oder Zweitsprache-Unterricht sind kein Selbstzweck und ergeben sich auch nicht daraus, dass Geschichte doch irgendwie immer schon Thema und Gegenstand der ‚Landeskunde‘ gewesen ist oder dass Deutschlernende oder Studierende der Germanistik doch irgendwie auch Kenntnisse zur deutschen Geschichte haben müssen. Die Notwendigkeit, aber eben auch die Sinnhaftigkeit historischer Themen ergeben sich aus ihrer Präsenz in der Sprache, genauer gesagt: in aktuellen Diskursen.
2. Die schon in den *ABCD-Thesen* gebrauchte Formel von der „Geschichte im Gegenwärtigen“ und die damit einhergehende Forderung nach einem Gegenwartsbezug von allem Geschichtlichen sind nicht so zu verstehen, dass die Geschichte ja schließlich die Gegenwart präge und die Gegenwart daher nur über die Geschichte verständlich gemacht werden könne. Der viel beschworene Gegenwartsbezug meint vielmehr eine Umkehr der Blickrichtung: nicht von der Vergangenheit auf die Gegenwart, sondern umgekehrt von der Gegenwart in die Vergangenheit. Anders formuliert: Nur das, was

als Erinnerung noch in aktuellen Diskursen präsent ist, kann dann sinnvollerweise Gegenstand von Forschungs- oder Unterrichtsprojekten im Kontext des Deutschen als Fremdsprache werden. DaF- oder DaZ-Unterricht ist kein Geschichtsunterricht, sondern muss sich an den spezifischen Interessen und Bedingungen des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache orientieren und nicht an denen der Geschichtsdidaktik.

3. Der Begriff des ‚mnemologischen Deutungsmusters‘ bzw. ‚Erinnerungsortes‘ sollte vergleichsweise sparsam und nur für solche Muster verwendet werden, die tatsächlich in gegenwärtigen Diskursen auf vergangene Ereignisse, Personen, Begrifflichkeiten u.ä. verweisen, die Erinnerung daran lebendig halten und zur Handlungsorientierung in Politik und Gesellschaft oder auch im Alltag dienen. Nicht alles, was irgendwie auch einen Vergangenheitsbezug hat, ist dadurch alleine schon ein ‚Erinnerungsort‘ bzw. ein ‚mnemologisches Muster‘. So hat beispielsweise ein Fluss wie der Rhein (vgl. Koreik 2015, S. 30f.) zwar durchaus eine wechselvolle und teilweise auch problematische Deutungsgeschichte, wurde er doch von Romantikern und Nationalisten im 19. Jahrhundert als Symbol für nationale Größe, aber auch für die Abgrenzung gegenüber dem westlichen Nachbarn in Anspruch genommen, dennoch handelt es sich in der Logik der Kulturstudien nicht um einen ‚Erinnerungsort‘ bzw. ein mnemologisches, sondern um ein topologisches, das heißt raumorientierendes Deutungsmuster. Deutungsmuster sind, wie oben gesehen und wie der Begriff ja auch besagt, ‚Vordeutungen‘, das heißt sie stellen uns für verschiedene Handlungssituationen bereits vorgedeutete Muster zur Verfügung, die wir auf die jeweilige Situation anwenden, um so Sinn herzustellen und uns im Handeln zu orientieren. Diese Vordeutungen weisen aber grundsätzlich auf eine längere und in der Regel auch kontroverse Deutungsgeschichte zurück, das heißt der Bezug auf Vergangenheit in diesem Sinn ist allen Deutungsmustern per se inhärent. Wenn beispielsweise eine politische Karikatur aus dem Jahr 2015 mit Hilfe des Wertmusters ‚Menschenwürde‘ die politische Praxis des Umgangs mit übers Mittelmeer nach Europa kommenden Flüchtlingen kommentiert, verweist selbstverständlich auch dieses Muster auf eine lange, wechselvolle und bis heute kontroverse Deutungsgeschichte, die mindestens bis in die Zeit der Aufklärung zurückreicht; dennoch handelt es sich bei ‚Menschenwürde‘ nicht allein deswegen schon um einen ‚Erinnerungsort‘. Um die Gefahr zu vermeiden, dass der Begriff seine Trennschärfe vollends verliert und irgendwie alles zum ‚Erinnerungsort‘ erklärt werden kann, müssen der Begriff und die spezifische Funktion von ‚Erinnerungsorten‘ bzw. ‚mnemologischen Mustern‘ und die Deutungsgeschichte von Deutungsmustern generell strikt unterschieden werden.

4. Damit ist auch eine grundsätzliche Haltung verbunden, wonach es sich bei Deutungsmustern nicht um ein für allemal festliegende Vordeutungen handelt, dass sie vielmehr zum einen auf eine teilweise weit in die Vergangenheit zurückreichende und potentiell kontroverse Deutungsgeschichte verweisen, dass sie zum zweiten auch in ihren Verwendungsweisen in aktuellen Diskursen mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden können, also prinzipiell umkämpft und umstritten sind, und dass sie zum dritten ihre Bedeutung ebenso wie ihre Relevanz in aktuellen Diskurskontexten auch immer wieder ändern können. Wenn beispielsweise der Vorsitzende der *AfD* während einer Parteitagegsrede im April 2016 davon spricht, die *AfD* wolle ein Deutschland „weg vom links-rot-grün verseuchten 68er Deutschland, von dem wir die Nase voll haben“ (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=WcU2eLwVNsc>; [12.06.2019]), dann greift er hier mit ‚68‘ auf ein bestimmtes ‚mnemologisches Muster‘ zurück und verwendet es als Symbol für bestimmte politische und gesellschaftliche Entwicklungen, von denen seine Partei sich bewusst und explizit abgrenzen wolle. Damit aber wird das in anderen politischen Kontexten eher positiv konnotierte und als Befreiungsbewegung gedeutete Muster ‚68‘ als Kontrastfolie für die restaurativen Tendenzen der *AfD* in Anspruch genommen und in diesem Sinn (um)gedeutet. Und wenn – zweites Beispiel – in der von verschiedenen Institutionen und Personen der Kunst-, Kultur- und Wissenschaftsszene unterstützen *Sächsischen Erklärung der Vielen* von April 2019 gleich zu Beginn an die Friedliche Revolution von 1989 und ihr Motto ‚Wir sind das Volk‘ erinnert wird, das heute „von Rechtspopulist*innen missbraucht“ werde, „die die Werte Freiheit, Toleranz und Solidarität für ihre Zwecke instrumentalisieren“ (*Sächsische Erklärung der Vielen* 2019), dann verweist dies ebenfalls auf den grundsätzlich diskursiven Charakter solcher Muster, dass sie nämlich in je unterschiedlichen Handlungskontexten unterschiedlich gedeutet und für unterschiedliche Zwecke verwendet werden können. Diskurse sind immer auch Kämpfe um Deutungsmacht; das muss auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache berücksichtigt und sollte nicht von der falschen Vorstellung ‚deutscher Erinnerungsorte‘ oder ‚deutscher Deutungsmuster‘ überlagert und zugunsten einer harmonisierenden Vereindeutigung simplifiziert und verfälscht werden.

5 Fazit und Ausblick

Die Rede von ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ weist bekanntlich eine Doppeldeutigkeit auf, die auch im fachspezifischen Sprachgebrauch nicht immer

gesehen und hinreichend deutlich auseinander gehalten wird. Zum einen nämlich ist damit die Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch gemeint, wie sie in vielen unterschiedlichen Kontexten innerhalb oder außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums stattfindet. Zum zweiten aber haben wir es hier auch mit der Bezeichnung für eine Wissenschaft zu tun, deren Gegenstand eben diese Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache ist, die aber keinesfalls selbst mit dieser Praxis verwechselt werden sollte. Der vorliegende Beitrag hat zu zeigen versucht, dass die bisherige Diskussion über das Potential des Konzepts der „Erinnerungsorte“ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache genau diese Doppeldeutigkeit aber nicht hinreichend reflektiert, die Formel „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ meist völlig einseitig als Praxis des Lehrens und Unterrichtens des Deutschen versteht und das eigene Tun auf die Erstellung von Vorschlägen für die Gestaltung eben dieser Unterrichtspraxis beschränkt. Wer den Wissenschaftsanspruch der akademischen Fachdisziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aber ernst nimmt, ohne dabei den dieser Fachdisziplin ja immer schon inhärenten Bezug zu Praxis zu vernachlässigen, muss die Relevanz und das Potential möglicher Lerngegenstände, wie es „Erinnerungsorte“ ja sein sollen, aus den spezifischen erkenntnisleitenden Interessen des Faches und aus den Problemstellungen der Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache ableiten und begründen. Dies ist beim Thema „Erinnerungsorte“ bislang meist nicht geschehen, und wurde im vorliegenden Beitrag erstmals ernsthaft versucht. Dabei hat sich herausgestellt, dass das Konzept der „Erinnerungsorte“, nunmehr verstanden als „mnemologische Deutungsmuster“, sich in die bisherigen Überlegungen der Kulturstudien im Fach sinnvoll integrieren lässt und in der Tat zu innovativen Perspektiven führen kann, nicht nur für die Unterrichtspraxis, sondern auch und insbesondere für die inhaltliche und empirische Forschung. Diese Perspektiven genauer zu entfalten muss allerdings einer anderen Publikation vorbehalten bleiben.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990).
In: *Fremdsprache Deutsch* 3, S. 60 f.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2010): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38, S. 86–102.

- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 1), S. 10–29.
- Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt*; 9), S. 17–36.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 96), S. 3–22; auch online zugänglich unter: https://www.uni-verlag.uni-goettingen.de/.../3/isbn.../MatDaF96_kulturelles_lernen.pdf.
- Assmann, Jan (1999): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2. Auflage. München: C.H. Beck (*Becksche Reihe*; 1307).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 87), S. 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 37–63.
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7).

- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.); unter Mitarbeit von Anna Berezowska (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe (Język, kultura, komunikacja; 17).
- Berger, Stefan / Seiffert, Joana (2014): Erinnerungsorte – ein Erfolgskonzept auf dem Prüfstand. In: Berger, Stefan / Seiffert, Joana (Hrsg.): *Erinnerungsorte: Chancen, Grenzen und Perspektiven eines Erfolgskonzeptes in den Kulturwissenschaften*. Essen: Klartext Verlag (*Veröffentlichungen des Instituts für soziale Bewegungen, Schriftenreihe A: Darstellungen*; 59), S. 11–36.
- Boer, Pim den / Duchhardt, Heinz / Kreis, Georg / Schmale, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: Oldenbourg.
- Brix, Emil / Bruckmüller, Ernst / Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004): *Memoria Austriae*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Dobstadt, Michael (2015): *friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution*: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt*; 9), S. 151–173.
- Erll, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Filonova, Aleksandra (2015): Erinnerungsorte im historisch orientierten Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache (an russischen Hochschulen). In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 185–201.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (*Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 33).
- François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: C.H. Beck.
- Gudehus, Christian / Eichenberg, Ariane / Welzer, Harald (Hrsg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K.

- (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, S. 76–96.
- Hallet, Wolfgang (2012): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang / Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Friedrich, S. 8–19.
- Hille, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 103–117.
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 15–35.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder‘. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, S. 27–46.
- Koreik, Uwe / Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (*Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 27), S. 9–26.
- Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Magosch, Christine (2015): Comics im ‚Erinnerungsdiskurs DDR‘ – kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 263–273.
- Meyer, Marita (2015): Erinnerungsorte des Ersten Weltkrieges. Erprobung des Perspektivenwechsels in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 221–239.

- Pethes, Nicolas (2013): *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien zur Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius (Zur Einführung; 356).
- Robbe, Tilmann (2009): *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft*. Göttingen.
- Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (*Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 27).
- Sächsische Erklärung der Vielen (2019). Online: <https://www.dievielen.de/erklarungen/sachsen>. [25.03.2020].
- Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2018): *Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (2006): Erinnerungsorte im DaF-Unterricht: Kulturwissenschaftliche Ansätze und ihre Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht. In: Hahn, Angela / Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005*. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg (BFF; 9), S. 279–286.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007a): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (2007b): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34, 4, S. 418–427.
- Schweiger, Hannes (2015): Erinnerungsorte aus migrationspädagogischer Perspektive. Kulturreflexives Lernen mit Literatur. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur angewandten Linguistik*; 7), S. 153–166.
- Ullrich, Wolfgang (2001): Der Bamberger Reiter und Uta von Naumburg. In: François, Étienne / Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Band. 1. München: C.H. Beck, S. 322–334.

Andrea Meixner

Über ‚Kultur‘ reden: Wie viel Theorie verträgt universitärer Landeskundeunterricht?

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme der konkreten Unterrichtssituation an der Universität Uppsala mit der Frage, wie sich aktuelle Konzepte der Landeskundevermittlung sinnvoll in die Lehre in einer Auslandsgermanistik integrieren lassen. Dabei werden Erwartungen der Studierenden und curriculare Vorgaben gleichermaßen in Betracht gezogen. Am Ende steht der Vorschlag einer praktisch umsetzbaren Herangehensweise, die Methoden und Ziele im Rahmen einer möglichst transparenten Unterrichtsgestaltung gleichermaßen offenlegt. Zugleich nimmt sie aktuelle Debatten in die Diskussion der Lehrveranstaltung auf, die in den deutschsprachigen Ländern zu vielen Kernbegriffen des Landeskundeunterrichts (und nicht zuletzt zum Begriff ‚Kultur‘ selbst) geführt werden.

Schlüsselbegriffe: Landeskunde, Curriculum, Universität Uppsala

Abstract: Based on the specific situation at Uppsala University, this paper examines possible ways of integrating current theoretical approaches to ‘Landeskunde’ into teaching the subject as a part of German as a foreign language. I first look into both students’ expectation and local curricula to cast light onto the underlying conditions for local teaching. Then I propose an approach which relies strongly on transparency and classroom discussion: Methods and goals for the course are openly shared and discussed, and current debates concerning core terms of ‘Landeskunde’ (such as ‘culture’ itself) become subjects for thorough analysis themselves.

Keywords: area studies, regional studies, ‘Landeskunde’, curriculum, Uppsala University

1 Einführung und Fragestellung: ‚Landeskunde‘ im Norden

Eigenständige landeskundliche Teilkurse – im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht innerhalb der deutschsprachigen Länder nach wie vor eher selten¹ – sind in den meisten auslandsgermanistischen Curricula auf Universitätsniveau eine Selbstverständlichkeit. Sie ergänzen hier ein unterschiedlich breites Spektrum

1 Als Sonderfall und Ausnahme wäre auf von staatlicher Seite vorgeschriebene Maßnahmen wie den 100-stündigen ‚Orientierungskurs‘ hinzuweisen, den Teilnehmende an einem Integrationskurs in Deutschland zu absolvieren haben (vgl. BAMF 2017).

aus üblicherweise sprachpraktisch, linguistisch und literaturwissenschaftlich orientierten Lehrveranstaltungen um eine nicht dezidiert sprachbezogene, sondern eher das Leben in den deutschsprachigen Ländern selbst betreffende Komponente. Als ‚Werkstattbericht‘ aus der Praxis setzt sich dieser Artikel mit der doppelten Frage auseinander, was einerseits an Universitäten im europäischen Ausland von ‚Landeskunde‘ im Rahmen eines Deutschstudiums *erwartet* wird, und welche *Möglichkeiten* es andererseits gibt, unter Berücksichtigung der vorhandenen Vorgaben ‚guten‘ Unterricht zu gestalten².

Eine derart weit gefasste Fragestellung erfordert zwangsläufig eine Reihe von Präzisierungen und Einschränkungen, um im gegebenen Rahmen auch nur ansatzweise diskussionsfähig zu sein. So werde ich im Folgenden zwar Erfahrungen aus anderen Kontexten mit einbeziehen, mich konkret aber allein mit der Situation im Fach *Tyska* an der Universität Uppsala auseinandersetzen, um hier Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume unterschiedlicher Art skizzieren zu können. Auch diese Auseinandersetzung hat ihre Grenzen und verfolgt nicht den Anspruch, abschließende Ergebnisse präsentieren zu können. Als ‚Werkstattbericht‘ bezeichne ich den vorliegenden Aufsatz vielmehr auch aus dem Grund, dass es sich hier nicht um eine im Vorfeld geplante und methodisch sauber durchgeführte Studie mit entsprechend validen Ergebnissen handelt, sondern tatsächlich lediglich um eine (darüber hinaus oft subjektive) Sammlung von Beobachtungen und Vorschlägen.

Und zuletzt: Auch eine umfassende, kritische Aufarbeitung des Landeskundebegriffs selbst kann kaum Ziel der vorliegenden Untersuchung sein: Nicht nur, weil seine Evaluation (ebenso wie die alternativer Termini wie zum Beispiel ‚Kulturkunde‘ oder ‚Realia‘) ein Thema für sich wäre, sondern auch, weil angesichts der kontroversen laufenden Debatten eine eindeutige Positionierung in dieser Frage zwangsläufig vorläufig bleiben müsste.³

Was aber verbirgt sich hinter den unterschiedlichen kursierenden Bezeichnungen in der Praxis? Die Feststellung von Frank Thomas Grub, der als „kleinsten gemeinsamen Nenner“ im überregionalen Vergleich unterschiedlicher Landeskundekonzepte und Unterrichtspraktiken die bloße Vermittlung von

2 Ausführlich zu erörtern, was Kriterien für einen solchen ‚guten‘ Unterricht sein können, würde hier den Rahmen sprengen – ich werde mich mit dieser Frage im Folgenden dennoch zumindest am Rande beschäftigen.

3 Nicht zuletzt zeigte dies auch der die Tagung des Netzwerks *Landeskunde Nord* 2018 in Tallinn eröffnende Vortrag von Claus Altmayer: *Kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache oder: Brauchen wir noch ‚Landeskunde‘?*; vgl. dazu auch Altmayer 2017.

„Zahlen, Daten und Fakten“ benennt (Grub 2013, S. 7) und aus dieser ernüchternden Beobachtung heraus zu einer stärker regional fokussierten Netzwerkarbeit aufruft, bringt dominierende Lernziele für den Landeskundeunterricht an europäischen Universitäten sicherlich auch jenseits der expliziten Suche nach Gemeinsamkeiten nach wie vor auf den Punkt. Landeskunde versteht sich immer wieder als *Realienkunde* im Sinne des gezielten Erwerbs von – in unterschiedenen Testformen überprüfbarem und damit möglichst eindeutigem – Faktenwissen. Teilweise wird zusätzlich am Rande auf das allerdings selten weiter erläuterte oder reflektierte Ziel des Erlangens von Handlungskompetenz im deutschsprachigen Raum hingewiesen, sicherlich auch in Folge einer spätestens seit den 1980er Jahren spürbaren kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik. Nichtsdestotrotz fordern aber die Lehrpläne mindestens implizit Inhalte und Vermittlungsmodi, die tendenziell dem kognitiven Ansatz von Landeskunde nahestehen: Es sind vor allem zuverlässige Daten, Zahlen und Informationen über ein Land und seine Bewohner zu vermitteln beziehungsweise zu erlernen. Obwohl eine solche Herangehensweise in der Forschungsliteratur (vgl. beispielsweise Leupold 2007; Roche 2013, insbesondere S. 296–299) und meist auch in der Praxis der Lehrenden vor Ort für sich allein stehend längst als überholter Standpunkt gilt, berücksichtigen zumindest die schriftlichen Vorgaben, wie sie in Curricula und Syllabi formuliert sind, wenig bis gar nicht die mögliche Verbindung von landeskundlichem Lernen mit der Förderung von Sprach- oder Kommunikationskompetenz. Weder die Nutzbarkeit von Synergieeffekten im allgemeinen Spracherwerbsprozess bei der Arbeit mit ‚landeskundlichen‘ Themen noch bei der Erarbeitung von in Kommunikationssituationen nutzbarem Interaktionswissen spielt eine größere Rolle, und eine – vor einem kulturwissenschaftlichen Hintergrund wünschenswerte – Problematisierung des Faches ‚Landeskunde‘ als Teil einer wie auch immer gearteten interkulturellen Gesamthematik bleibt meist aus. So stellt sich auch kaum die Frage danach, was hier eigentlich warum und aus welcher Perspektive heraus als ‚typisch‘ für die ‚deutschsprachigen Länder‘ vermittelt wird.

Jenseits solcher allgemeiner Beobachtungen lohnt sicherlich der Blick auf die konkrete Situation an einzelnen Standorten und darauf, wie hier mit ‚Landeskunde‘ umgegangen wird. ‚Landeskunde‘ im Norden also, beziehungsweise, konkreter noch, ‚Landeskunde der deutschsprachigen Länder‘ oder, wie es in Uppsala heißt, *Realia*: Was charakterisiert diesen Teilkurs im lokalen Curriculum, und mit welchen Erwartungen begegnen ihm die Studierenden vor Ort in der Praxis?

2 Erwartungen an das Fach – ein Blick auf die Situation in Uppsala

Die Curricula („Kurspläne“) aller germanistischen Lehrveranstaltungen der Universität Uppsala sind offen im Internet einsehbar.⁴ Teilkurse mit der Bezeichnung ‚Realia‘ tauchen dort als Bestandteil eines Deutschstudiums im ersten (Tyska A) und zweiten (Tyska B) Fachsemester auf. Größtenteils im Stil von Kann-Beschreibungen formuliert, heißt es dort zum ersten Fachsemester:

Teilkurs 5. Realia (6 Punkte)

In Vorlesungen und Seminaren werden zentrale Zusammenhänge der Geschichte, Geografie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder behandelt. Es wird die Fähigkeit trainiert, sich über diese Dinge mithilfe aktueller Referenzliteratur zu informieren. Schriftliche Prüfung (3 ECTS) und Projektarbeit (3 ECTS).

Nach Abschluss des Teilkurses sollen die Studierenden:

- über zentrale Zusammenhänge der Geschichte, Geografie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder Auskunft geben können;
- sich über die deutschsprachigen Länder mit Hilfe verschiedener Medien orientieren können;
- kulturelle Vergleiche zwischen Schweden und den deutschsprachigen Ländern anstellen können;
- Fragestellungen formulieren und eigenständig Themen untersuchen können, die mit deutschen Realien zu tun haben (Uppsala Universität 2015; meine Übersetzung, A.M.).

Die entsprechende Kursbeschreibung für das zweite Fachsemester enthält ergänzend einen Verweis auf ein ‚vertiefendes‘ Studium der genannten Inhalte, ‚kritische Auswertungen‘ der in Medien gefundenen Informationen und eine ‚problematisierende Behandlung‘ der Themen (vgl. Uppsala Universität 2012).

Das übergeordnete Ziel eines derart beschriebenen Kurses ließe sich zusammenfassend als Erwerb von Faktenwissen als Basis für eine fachbezogene Orientierung beziehungsweise ein Verständnis der deutschsprachigen Länder beschreiben, wobei insbesondere im zweiten Studiensemester weitere Schwerpunkte im Bereich der Medienkritik (Erwerb von Medienkompetenz mit Bezug auf landeskundliche Inhalte) und implizit am Rande auch der kritischen Reflexionsfähigkeit sichtbar werden. Zusätzlich findet sich im ersten Fachsemester ein Verweis auf (wie auch immer verstandene) interkulturelle Vergleiche, die

4 Die Curricula wurden im Frühjahr 2018 überarbeitet; der vorliegende Beitrag bezieht sich somit auf die vorletzte Fassung der jeweiligen ‚Kurspläne‘.

durch die Studierenden anzustellen seien, also ein Hinweis auf die spezifische Lernsituation an einer schwedischen Universität.

Interessant wird es, wenn man die Inhalte der Kurspläne mit den Erwartungen der Lernenden an den Kurs vergleicht.⁵ Einen solchen Vergleich ermöglichen mir die seit Herbst 2016 jeweils zu Beginn des *Realia*-Teilkurses in *Tyska B* durchgeführten Erwartungsabfragen: Die Studierenden notierten dabei auf Karteikarten Stichworte zu der Frage: „„Realia‘/,Landeskunde‘ – Was stellt Ihr Euch darunter vor bzw. wozu braucht man das?“ Die nachfolgenden Ergebnisse stammen aus Erhebungen in insgesamt fünf unterschiedlichen Studierendengruppen. Aufgrund der stark variierenden Gruppengrößen wurden die Stichworte zum Teil allein und zum Teil in Partnerarbeit produziert. Insgesamt äußerten sich 44 Personen:⁶

- | | |
|-------------------------------------|--|
| ○ Kultur 18 | ○ Allgemeinbildung 2 |
| ○ Geschichte 17 | ○ Kunst 2 |
| ○ Politik 16 | ○ Musik 2 |
| ○ Geografie 11 | ○ Sprachübung 2 |
| ○ Gesellschaft 11 | ○ Unterschiede unter den dt.spr. Ländern 2 |
| ○ Verständnis (Menschen/Kulturen) 8 | ○ Kenntnis der dt.spr. Länder 1 |
| ○ Deutschland 6 | ○ Volk 1 |
| ○ Zusammenleben 4 | ○ Unterschiede zu Schweden 1 |
| ○ Traditionen 4 | ○ Zukunft 1 |
| ○ Bildungssystem 3 | ○ Krankenversicherung 1 |
| ○ Kontext 3 | |
| ○ Leben (in den dt.spr. Ländern) 2 | ○ Heimat 1 |
| ○ Gespräch 2 | ○ Religion 1 |
| ○ Kultur kennen → Spracherwerb 2 | ○ Rentensystem 1 |
| ○ Wirtschaft 2 | ○ Arbeitsleben 1 |
| ○ Alltagsleben 2 | ○ Rechtswesen 1 |

5 Es kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden vor Beginn der Lehrveranstaltungen in der Regel nicht mit den online verfügbaren Kursplänen und ihren Inhalten vertraut sind; mögliche Wechselwirkungen können hier nahezu ausgeschlossen werden.

6 Zweck der hier ausgewerteten Erhebung war zunächst allein die Arbeit mit den formulierten Erwartungen im Verlauf des weiteren Unterrichtsgeschehens. Aufgrund der daher wie oben beschrieben unsauberen Erhebung und Quellenlage können die im Folgenden genannten Ergebnisse weder repräsentativ für sich stehen noch eine Materialbasis für eine gründliche statistische Auswertung bieten. Sie werfen meines Erachtens aber dennoch interessante Schlaglichter auf Vorstellungen, die die Studierenden mit Blick auf den Teilkurs *Realia* mitbringen.

Es zeigt sich deutlich, dass die Studierenden, ganz ähnlich wie der Kursplan, zuallererst ‚harte‘ Fakten über die deutschsprachigen Länder (Geschichte, Geografie, Politik etc.) mit ‚Realia‘ beziehungsweise ‚Landeskunde‘ verbinden. Nur am Rande wünschen sie sich ‚Gebrauchsanweisungen‘ für ein Agieren in deutschsprachigen Kontexten oder den auch im Kursplan formulierten ‚interkulturellen‘ Vergleich.⁷ Neben dem stark im Vordergrund stehenden Erwerb von Faktenwissen sind hier also tiefergehendes Verständnis und praktische Anwendung allenfalls sekundäre Lernziele.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf verschiedene Konzepte der Vermittlung von ‚Landeskunde‘ eine klar kognitive Schwerpunktsetzung feststellen, wenn auch mit implizierten kommunikativen Zielen: Das Lernen von Faktenwissen ist nicht nur Selbstzweck, sondern soll die Voraussetzung zum Erlangen unterschiedlicher Handlungskompetenzen bilden. Der Interkulturelle Ansatz geht ganz am Rande im Sinne eines erneut sehr faktenbasiert gedachten Vergleichens von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ in die Erwartungen ein (als Analyse von ‚kulturellen Unterschieden‘). Nicht erwartet wird dagegen – und das gilt übereinstimmend für Lehrplan und Studierendenerwartungen – eine kritische Reflexion darüber, *was* eigentlich genau *warum* über ein Land und seine Bewohner gelehrt oder gelernt wird und welche Bedeutung der *eigene Blickwinkel* für das jeweils Betrachtete haben kann. Auch wie der immer wieder explizit aufgegriffene Terminus ‚Kultur‘ eigentlich inhaltlich verstanden werden soll, bleibt unklar.⁸

Gerade an diesem Punkt zeigt sich die latente Gefahr einer verkürzten Sichtweise auf die als ‚fremd‘ verstandene Kultur als ein homogenes Eigenschaftspaket aus ‚typischen Verhaltensweisen und Ansichten‘, die ähnlich wie historische oder geografische Daten und Fakten einfach *gelernt* werden könnten. Gefährlich ist das insofern, als hier potentiell verkannt wird, dass Selbst- und Weltbilder komplexe Konstrukte sind und als ‚typisch‘ wahrgenommene Eigenschaften als solche im Kontext / in ihren jeweiligen Kontexten betrachtet werden müssen. Übersehen wird auch, dass ‚Kultur‘ schon als Terminus in sich

7 Daneben fällt ein klarer Deutschlandfokus gegenüber den übrigen deutschsprachigen Ländern auf, was aber erfahrungsgemäß bedauerlicherweise als recht typisch für die Sichtweise internationaler Deutsch-als-Fremdsprache-Lernender betrachtet werden kann.

8 So möchten mehr als 50% der Studierenden laut Erwartungsabfrage etwas über die Kultur der deutschsprachigen Länder lernen, was sich in der Praxis als fruchtbarer Einstieg in die Kursdiskussion herausgestellt hat, da kaum jemand spontan benennen kann, was er/sie damit eigentlich meint.

vielschichtig und kaum eindeutig definierbar ist, und dass ihr zugeschriebene Inhalte gerade in einem (im Übrigen hoch problematischen) Zusammenhang von angenommenen ‚Nationalkulturen‘ in jedem Falle immer als heterogen, dynamisch und sozial konstruiert gedacht werden müssen. Zuletzt fehlt gegebenenfalls ein Bewusstsein dafür, dass entsprechend jede Form zugeschriebener ‚typischer‘ Eigenschaften von Kollektiven grundsätzlich in ihren (auch Wahrnehmungs-) Kontexten betrachtet werden sollte. Blendet man diese Aspekte aus, ermutigt man zur Produktion und Reproduktion stereotyper Bilder und damit ebensolcher Erwartungsmuster und -haltungen. Das fördert dann weniger die tatsächliche Auseinandersetzung mit Individuen und Gruppen bzw. ihren Positionierungen aufgrund von als kulturell bewerteten Eigenschaften als vielmehr die abgrenzende Selbstbestätigung und die oberflächliche Betrachtung des ‚Anderen‘ von außen.

3 ‚Gut‘ unterrichten und Erwartungen erfüllen?

Unter den geschilderten Voraussetzungen, die – wie sicherlich die Voraussetzungen jeder Unterrichtssituation – ein breites und komplexes Spektrum an Chancen und Risiken mit sich bringen, hat sich an der Universität Uppsala schon lange vor meiner Zeit eine von mir weitergeführte und weiterentwickelte Praxis etabliert,⁹ die ich im Folgenden vorstellen werde. Zentrale Punkte, die mir persönlich in meiner Arbeit mit den Studierenden wichtig sind, sind zuallererst eine transparente Unterrichtsgestaltung und Problematisierung der Lerninhalte. Auch vor diesem Hintergrund entstanden die oben zitierten Erwartungsabfragen: Die Studierenden sollten sehr bewusst mit der Frage konfrontiert werden, was genau warum und mit welchen Methoden im Unterricht gelernt werden soll. Im Sinne eines verstärkt interkulturellen Ansatzes werden die Ausgangspositionen der Lernenden dabei nicht nur in Betracht gezogen, sondern explizit thematisiert. Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die fachwissenschaftliche Debatte zum Landeskundeunterricht selbst: Sie soll nach Möglichkeit in den Unterricht einbezogen und ihre Relevanz für das Lernen im Kurs ausgeleuchtet werden (sowohl bezüglich der Ziele der gemeinsamen Arbeit als auch der dabei verwendeten Methodik). *Komplexe und teilweise auch problematische Begriffe wie*

9 Wichtig war hier die Arbeit von Dagrun Ellmer, die als DAAD-Lektorin Kompendien für beide *Realia*-Kurse ausgearbeitet hat, und selbstverständlich Frank Thomas Grub, der sich umfassend sowohl mit Konzepten der Landeskunde Vermittlung als auch mit der Situation der Germanistik in Schweden beschäftigt hat (vgl. z.B. Grub 2009, Grub 2015).

„Kultur“, „Identität“ oder auch „Heimat“ werden nicht vorausgesetzt, sondern auf ihre unterschiedlichen Bedeutungsebenen hin untersucht und in ihren Verwendungszusammenhängen kritisch hinterfragt.

Im Endeffekt bedeutet das für den Unterricht vor allem auch ein Reden über Theorien der Landeskunde im Landeskundeunterricht und ein Reden über die Bedeutung von Kultur, Identität, Geschichtsbildern, der komplexen Tradierung von Erinnerung und ähnlichen, weitgehend abstrakten Themenfeldern.

Umsetzbar ist all das im Einklang gerade auch mit den Kursplänen vor allem in der Form eines ‚Kompromisses‘: Gerade die zuletzt genannten Punkte werden im ersten Studiensemester nur am Rande thematisiert¹⁰ und kommen schwerpunktmäßig erst im zweiten Studiensemester zum Zuge. In diesem wesentlich offener gestalteten Kurs werden mit Fokus auf Plenardiskussionen und Gruppenarbeiten grundlegende Begrifflichkeiten (teilweise basierend auf populär- und fachwissenschaftlichem Input) gemeinsam erarbeitet, um den Blick dann auf aktuelle Ereignisse bzw. ihre Darstellung in den Medien in den deutschsprachigen Ländern zu richten. Im Rahmen von ‚Medienbeobachtungen‘ erfolgen persönliche Auseinandersetzungen mit Ereignissen und Diskursen im Kontext einer Reflexion über eigene Positionen und Perspektiven. Das verlangt nicht zuletzt auch einen Rückgriff auf und eine Hinterfragung von vorhandenem ‚Fakten‘-Wissen: Wie wird was in welchem Kontext dargestellt und wahrgenommen? Warum? Was sind die Hintergründe und was die Resultate einer solchen Sichtweise? Erst bei einer solchen vertiefenden Reflexion wird realistisch betrachtet das Erreichen eines der Ziele des Uppsalienser Kursplans möglich: eine (kritische) Auseinandersetzung nämlich mit ‚landeskundlichen‘ Themen und ihrer medialen Verarbeitung in der deutschsprachigen Welt.

4 Fazit und Ausblick

Die Form, in der gerade der Teilkurs *Realia* im zweiten Fachsemester zumindest bis 2018 stattfindet, führt aus meiner Sicht als Lehrkraft zu intensiven, hochdynamischen, stark auf Diskussionen in der Gruppe und den individuellen Beiträgen aller Teilnehmenden aufbauenden Unterrichtssituationen. Die Erfahrungen

10 Das ist auch der Organisation des *Realia*-Kurses in *Tyska A* als vorlesungsartige Veranstaltung mit Schwerpunkt auf der Vermittlung ‚harter Grundfakten‘ zu Geografie, Geschichte und politischen Systemen der deutschsprachigen Länder geschuldet: Die durchgehende Anwesenheit im Kurs ist für die Studierenden nicht verpflichtend, und am Ende steht eine stark auf Wissensabfrage hin orientierte Abschlussklausur, die auch im Selbststudium vorbereitet werden können soll.

der Studierenden, die regelmäßig in Evaluationen abgefragt werden, decken sich größtenteils mit dieser Wahrnehmung: Positiv evaluiert wurden zunächst Effekte, die auch den Erwartungen der Lernenden vor Beginn des Kurses entsprachen: Insbesondere ein großer Wissenszuwachs und gesteigerte Sprachkompetenz (durch Kursdiskussion und Recherchearbeiten) wurden immer wieder hervorgehoben. Aber auch neue Perspektiven auf und eine bessere Orientierung in den deutschsprachigen Medien wurden wiederholt genannt, ebenso wie die bereichernde Auseinandersetzung mit aktuellen Themen auch jenseits der traditionellen Landeskunde.

Kritisch merkten jedoch immer wieder einzelne Studierende einen Mangel an verlässlichen Fakten oder eine unzureichende Informationsdichte an: Sie wünschten sich dann meist einen höheren Anteil an effektiver Wissensvermittlung statt der vielen ‚Hintergrundinformationen‘ und abstrakten Themen. Und genau an diesem Punkt deutet sich an, wie sehr die hier beschriebene Art von Landeskundeunterricht einer Gratwanderung gleicht: zwischen den Zielen, die eine engagierte Lehrkraft mit Blick auf aktuelle Debatten und Erkenntnisse im Fach erreichen möchte und den Aspekten, die die Zielgruppe selber einfordert. Ein gelungener Unterricht sollte im Idealfall beides zusammenführen. Dass das im Teilkurs *Realia* in Uppsala in aller Regel so gut glückt, hat sicher auch mit einem allgemein guten, offenen Unterrichtsklima und der entsprechenden Herangehensweise und Offenheit der Studierenden und Lehrenden zu tun.

Eine zweite Gratwanderung und damit ein zweites mögliches Problemfeld betrifft die Suche nach geeigneten Materialien, um Diskussionsgrundlagen zu schaffen: Ein möglicher Ansatz wäre hier das Angebot von speziell für solche Lernsituationen erstellter Literatur.¹¹ Mein Versuch, stattdessen vorwiegend über individuelle Recherche und gemeinsam erarbeitete Begrifflichkeiten einzusteigen und deren Anwendung in der Analyse aktueller Ereignisse zu erproben, hängt stark von drei Faktoren ab und erfordert entsprechend stetige Beobachtung und gegebenenfalls Anpassung des Vorgehens durch die Lehrkraft. Fundamental sind erstens das *Engagement* der Studierenden bei Vorbereitung und Diskussion, zweitens das fachliche *Vorwissen* der Studierenden in einer Vielzahl betroffener Themenbereiche und drittens die *Sprachkenntnisse* sowohl im Bereich der Lesekompetenz bei der Informationsaufnahme als auch beim differenzierten Besprechen der unterschiedlichen Inhalte.

11 Für Schweden kann hier beispielhaft Frank Thomas Grubs Aufsatz „Kulturbegriffe, Landeskunde und Fremdsprachenlernen – Definitionen, Konzepte und Entwicklungen“ genannt werden, der sich gezielt an Studierende des Fachs Deutsch richtet (vgl. Grub 2015, S. 76ff).

Damit handelt es sich hier um eine Herangehensweise, die auf Universitäts-ebene gerade mit fortgeschrittenen Studierenden verhältnismäßig problemlos umzusetzen ist – auch, da sie curricularen Lernzielen und ohnehin zu vermittelnden wissenschaftlichen Arbeitsweisen entspricht und da *Realia* als eigener Teilkurs auch verhältnismäßig viel Raum im Curriculum erhält. Auf andere, etwa schulische oder sprachpraktisch fokussierte Lernkontexte im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht wäre ein solches Vorgehen aber wohl nur bedingt übertragbar. Damit handelt es sich klar um einen Sonderweg, der aus der spezifischen Lehr- und Lernsituation an der Universität heraus eine möglichst befriedigende Lösung für alle Beteiligten zu finden sucht.

Literatur

- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, S. 3–22 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 96), S. [3]–22.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [30.06.2019].
- Grub, Frank Thomas (2009): „Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten. In: Casper-Hehne, Hiltraud / Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen, S. [213]–221; auch online zugänglich: http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2009/Sprachpraxis_auszug.pdf [30.06.2019].
- Grub, Frank Thomas (2013): Vorwort. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 1), S. 7–9.
- Grub, Frank Thomas (2015): *Theoria cum praxi? Welche Einblicke in wissenschaftliche Ansätze der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen benötigen Studentinnen und Studenten auf grundnivå?* In: Becker, Christine / Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord. Zur Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks*

- Landeskund Nord in Stockholm am 24./25. Januar 2014*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 2), S. 69–93.
- Leupold, Eynar (2007): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen/Basel: Francke (UTB), S. 27–133.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke (UTB Basics).
- Uppsala Universitet (2015): *Kursplan för Tyska A1*. Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=30282&kKod=5TY000> [30.06.2019].
- Uppsala Universitet (2012): *Kursplan för Tyska B1*. Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=25013&lasar=18%2F19&typ=1> [30.06.2019]

Caroline Merkel & Christine Becker

Die „uneinholbare Komplexität der Geschichte“ kreativ erschreiben: Möglichkeiten für kulturbezogenes Lernen

Zusammenfassung: Kreative Schreibaufgaben haben im Fremdsprachenunterricht, vornehmlich als Schreibanlass und als Mittel zur Selbsterfahrung, einen festen Platz. In der fachdidaktischen Forschung wurde das Potential kreativen Schreibens für kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht bislang nur am Rande beachtet, obwohl entsprechende Aufgaben einen sinnvollen Beitrag für einen Landeskundeunterricht leisten könnten, dessen zentrales Ziel die Vermittlung geteilter Wissensbestände ist. Forschung zum kreativen Schreiben im Geschichtsunterricht zeigt so beispielsweise, dass dieses auf dem Weg zum empathischen Nachvollziehen historischer Perspektiven eingesetzt werden kann. Ausgehend von empirischen Daten aus dem Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm erörtert der Artikel, welche Potentiale kreative Schreibaufgaben im Rahmen kulturbezogen-historischen Lernens haben.

Schlüsselbegriffe: Landeskunde, kulturbezogenes Lernen, kreatives Schreiben, Geschichtsvermittlung

Abstract: Creative writing tasks play an important role in foreign language teaching, primarily as a means to improve language skills. Research on foreign language teaching and learning has so far neglected to explore the potential of creative writing for cultural learning, even though such tasks could possibly make a meaningful contribution to *Landeskunde*-seminars whose central goal is the learning and teaching of shared cultural knowledge. Research on creative writing in history lessons shows e.g. that it can be used to initiate empathetic understanding. Based on empirical data from a seminar on *Landeskunde* at Stockholm University, this article discusses the learning potential of creative writing in the context of cultural-historical learning.

Keywords: area studies, regional studies, 'Landeskunde', cultural learning, creative writing, history

1 Einleitung

Über die Feststellung, dass geschichtliche Themen grundsätzlich eine wichtige Rolle für kulturbezogenes Lernen spielen, herrscht in Arbeiten zu kulturwissenschaftlich orientierter Landeskunde (vgl. z.B. Altmayer 2006) weitgehend

Konsens. Dies zeigt sich nicht zuletzt am Boom erinnerungsgeschichtlicher Ansätze, der seit mehr als zehn Jahren für das Fach Deutsch als Fremdsprache festzustellen ist (vgl. z.B. Schmidt/Schmidt 2007, Koreik/Roche 2014, Badstübner-Kizik/Hille 2015, Fornoff 2016). Mithilfe von geschichtlichen Themen könne, so eine der Kernthesen, die Genese von „kulturellen Deutungsmustern“ (Altmayer 2006) nachvollzogen werden (Koreik 2010, S. 1479). Diskurse, zu denen die Lernenden einen Zugang erhalten sollen und wollen, beziehen sich außerdem nicht selten explizit oder implizit auf geschichtliche Themen, d.h. auf kulturelle Deutungsmuster, die für die adäquate Deutung eines geschichtlichen Zugriffs bedürfen. Koreik versteht darüber hinaus das Herstellen von Gegenwartsbezügen als eines der wichtigsten Ziele bzw. als einen der wichtigsten methodischen Zugänge, wenn Geschichte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht behandelt wird, um gegenwärtige Verhältnisse angemessen beleuchten zu können (vgl. Koreik 2010, S. 1478f.).

Die Frage, *auf welche Weise* als relevant erachtete Inhalte im Unterricht berücksichtigt werden könnten, wird jedoch – abgesehen von dem generell zutreffenden Hinweis, dass auch dies eigentlich nur adressatenspezifisch beantwortet werden könne – in der Regel in Arbeiten zu geschichtlichen Themen eher selten angerissen und noch seltener empirisch erforscht. In unserem Beitrag steht, unter Berücksichtigung fremdsprachen- und geschichtsdidaktischer Überlegungen sowie empirischer Daten, die Frage im Mittelpunkt, welchen Beitrag der methodische Ansatz des kreativen Schreibens für kulturbezogenes-historisches Lernen leisten kann. Kreative Schreibansätze, das heißt das mehr oder weniger angeleitete Schreiben mit dem Ziel, durch das Einbeziehen von Vorstellungskraft etwas Neues zu verfassen, haben zwar einen festen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht, dienen dort jedoch in erster Linie als Mittel zur Schreib- und Sprachförderung (vgl. z.B. Wolfrum 2010). Inhaltliches Lernen rückt hingegen dann in den Fokus, wenn kreatives Schreiben im Rahmen von schulischem Sachfachunterricht eingesetzt wird, beispielsweise im Geschichtsunterricht. In diesem Kontext geht es vor allem um die effektive Nutzung des Schreibprozesses als Mittel zur Erkenntnisgewinnung, das heißt als eine Form des epistemischen, erkenntnisbringenden Schreibens (vgl. Bereiter 1980), da durch kreative Schreibaufgaben neue Erkenntnisse, das Einfühlen in geschichtliche Personen, Alteritätserfahrungen und das Nachvollziehen der Komplexität der Geschichte unterstützt werden könne. Die Formulierung „Komplexität der Geschichte“ verweist darauf, dass dem vorliegenden Artikel sowie auch dem Unterricht, in dem die empirischen Daten erhoben wurden, ein konstruktivistisches Geschichtsbild zugrunde liegt, dessen Kern die Annahme darstellt, dass Geschichte ein narratives Konstrukt ist. Sie wird aus einer bestimmten Perspektive geschrieben und ist

insofern selektiv, als aus den zu deutenden Ereignissen diejenigen hervorgehoben werden, die von dem Historiker oder der Historikerin hinsichtlich eigener Interessen, Prämissen und Normen – bzw. denen seiner/ihrer Gegenwart – als relevant erachtet werden. Kreative Schreibenanlässe können, so unsere Annahme, einen Weg darstellen, den Lernenden verschiedene Perspektiven der historisch handelnden und denkenden Personen zugänglich zu machen, nicht zuletzt auch solche, die die gegenwärtig vorherrschenden Narrative über die Vergangenheit variieren, so dass den Lernenden auch die Zeitgebundenheit historischer Interpretationen selbst und somit die Relativität von geschichtlichen Darstellungen nähergebracht wird.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die theoretischen Annahmen skizziert, die für den Einsatz von kreativem Schreiben im Kontext der Behandlung geschichtlicher Themen im Fremdsprachenunterricht sprechen. Sodann werden empirische Daten, die im Rahmen eines universitären Landeskundekurses erhoben wurden, hinsichtlich der Frage analysiert, ob kreative Schreibansätze dienlich sein können, um die „uneinholbare Komplexität der Geschichte“ erfahrbar zu machen, wie es Kramersch (2011, S. 39) formuliert. Im Rahmen der Analyse wird schließlich auch auf das Aufgabendesign eingegangen, so dass konkrete Vorschläge für die Umsetzung von kreativen Schreibansätzen in Unterrichtszusammenhängen gegeben werden können.

2 Theoretische Vorüberlegungen

Ziel kreativen Schreibens ist es, im Rahmen der Tätigkeit Schreiben unter Hinzuziehen von Imaginationskraft Neues zu schaffen. In Unterrichtszusammenhängen wird dieses Schreiben meistens angeleitet, indem zum spielerischen und kreativen Umgang mit die Phantasie anregenden Schreibenanlässen aufgefordert wird. Im fremdsprachlichen Unterricht gehört kreatives Schreiben in der Regel zum festen methodisch-didaktischen Inventar der Lehrenden und soll – meist in deutlicher Abgrenzung zu Aufgaben, in denen sprachliche Korrektheit im Fokus steht – die Schreibmotivation der Lernenden fördern, sie dazu bringen, neue Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten und Schreibängste zu überwinden. Entsprechend angeleitet, das heißt wenn beispielsweise Formen wie ‚Elfchen‘ und Haikus vorgegeben werden, können schon Lernende auf A1 des GER erste Texte schreiben, „so dass der Spaß am Erlernen einer L2 nicht bei der Fertigkeit Schreiben verloren“ gehe (Pogner 2010, S. 1584). Im Mittelpunkt stehen oft Aufgaben, die freies Schreiben oder personales Schreiben, in dem Individuelles und Emotionales erforscht und versprachlicht wird, fördern. Für das Fremdsprachenlernen wird es dabei als dienlich angesehen, dass die Lernenden Lösungen finden,

um sich ihrer Ziele und Wünsche gemäß auszudrücken. In den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit kreativem Schreiben – so wie der Fertigkeit Schreiben überhaupt – ist in den letzten Jahren die Prozessdidaktik gerückt; das bedeutet, dass sowohl das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse als auch das Interesse der Methodik/Didaktik weniger auf dem Endprodukt liegt als auf dem Prozess der Textproduktion selbst (vgl. ebd., S. 1586).

Während im Fremdsprachenunterricht also kreatives Schreiben, verstanden als ein poetisch-fiktionales Schreiben, als Mittel zur Sprachförderung eingesetzt wird, stehen in anderen Bereichen, wie beispielsweise dem schulischen Geschichtsunterricht, andere Momente des kreativen Schreibens im Mittelpunkt. Memminger beispielsweise legt einen erweiterten Kreativitätsbegriff zugrunde, wenn er feststellt, dass im kreativen Schreiben im Rahmen von Geschichtsunterricht keine künstlerische Originalität erfordert werde, sondern vielmehr eine „aktive und produktive Reorganisation historisch relevanter Sachverhalte zu einem individuell und relativ frei gestalteten Text“ (Memminger 2009, S. 209) stattfinde. Entsprechend definiert er als Formen kreativen Schreibens im Geschichtsunterricht alle Manifestationen der Handlung Schreiben, die breiten Raum für eigene Gestaltung lassen und über streng gelenkte Analyseaufträge, die bloße Wiedergabe von Sachverhalten oder „aufsatzartiges“ Schreiben hinausgehen. Dies könne in

spielerischen, erzählerischen und fiktiven Formen [geschehen] [...]. In jedem Fall soll angeregt werden, historische Sachverhalte eigenständig und produktiv zu verwerten und in einen anderen Zusammenhang zu stellen, so dass etwas Neues entsteht, das im Idealfall die Fähigkeit zum historischen Denken und Verstehen spiegelt. (ebd., S. 208)

In Hinblick auf die Unterrichtspraxis formuliert Memminger Zieldimensionen kreativen Schreibens im Geschichtsunterricht, denen eine narrative Kompetenz, das heißt „die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine kohärente Geschichte herzustellen und mit erzählter Geschichte umzugehen“ (Pandel 2015, S. 127)¹ übergeordnet ist. Drei dieser Zieldimensionen sind für unsere Zwecke besonders relevant:

1 Dazu gehört u.a., dass Schüler Handlungssubjekte festlegen können und ihre Perspektive in ihrem Textprodukt durchhalten können, was damit einhergeht, dass sie explizit perspektivisch schreiben und auch Gegenperspektiven einnehmen können. Zugleich können sie – dies ist jedoch nicht für alle kreativen Schreibaufgaben relevant – Angaben zur historischen ‚Triftigkeit‘ machen „und beim Schreiben die jeweiligen Faktualitätsgrade angeben, indem sie die entsprechenden Adverbien verwenden (sicher, vermutlich, wahrscheinlich, belegt etc.)“ (Pandel 2015, S. 128).

Wiederholung und Vertiefung gelernter historischer Inhalte

Zunächst dienen kreative Schreibaufgaben der „eigenständige[n] Reorganisation und Transformation von Wissen zu einem reflektierenden oder kreativen Produkt“ (Memminger 2009, S. 211), was das Verstehen von Sachverhalten begünstigt und eine wirksamere Verankerung im Gedächtnis mit sich bringt. Dieser kreative Umgang mit historischen Sachverhalten führt zu einer unterschiedlichen Gewichtung von fiktionalen und faktualen Anteilen in den Endprodukten. Journalistische Texte beispielsweise haben in der Regel einen höheren faktualen Anteil als Tagebucheinträge oder Briefe. Unseres Erachtens ist die Beurteilung der Texte hinsichtlich der Frage, inwieweit die Produkte an ihrer historischen ‚Triftigkeit‘ gemessen werden können, in Unterrichtszusammenhängen – und auch im Rahmen unserer Analyse – nicht zielführend, da der Wert kreativen Schreibens vielmehr in dem kreativen Umgang der Lernenden mit Geschichtsnarrativen liegt. Dieser führt im besten Fall zu einem Perspektivenwechsel und einem empathischen Nachvollziehen von beispielsweise Handlungsentscheidungen historischer Akteure.

Wahrnehmung von Multiperspektivität von Geschichte

Die zweite Zieldimension kreativer Schreibaufgaben im Geschichtsunterricht umfasst die Erkenntnis der Lernenden, dass es keine beobachterunabhängige Darstellung von Vergangenen gibt und jedes beschriebene historische Ereignis schon aus einer bestimmten Perspektive heraus vorgedeutet ist. „Viele Anregungen zum kreativen Schreiben im Geschichtsunterricht bedingen einen Perspektivwechsel, der zur Bewusstmachung [dieser] Sichtweisen animiert“ (ebd.), wodurch einerseits die Perspektivengebundenheit von Geschichte verdeutlicht werden kann, andererseits aber auch empathisches Nachvollziehen und Alteritätserfahrungen gefördert werden können.

Empathisches Nachvollziehen und Verstehen

Kreatives Schreiben zielt somit darauf ab, „die Fähigkeit [der Lernenden zu fördern], sich in historische Situationen hineinzusetzen und die Einstellungen, Werte, Ziele, aber auch die Gefühle handelnder Personen in der fremden Lebenswelt nachzuvollziehen“ (ebd., S. 212). Hier werden Berührungspunkte zur Fremdsprachendidaktik deutlich, da das Konzept des Fremdverstehens, das in den letzten Jahren in Konzepten wie „interkulturelle Kompetenz“ aufgegangen ist, im Kontext fremdsprachlichen Lernens eine zentrale Kategorie darstellt (vgl. Hu 2010, S. 1393). Eine Grundannahme ist, dass durch den Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive die ‚fremde Kultur‘ von innen heraus verstanden werden soll, ohne dass dabei die eigene Perspektive, die eigenen Wertvorstellungen und Deutungen suspendiert werden.

Eine Anekdote zum empathischen Nachvollziehen stammt von Kramsch, die ihre Eindrücke von einem kalifornischen Lehrerfortbildungsseminar schildert, in dem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen anlässlich des 60. Jahrestages der Bombardierung Dresdens ihren (fiktiven) Kindern von der Bombardierung erzählen sollen. Kramsch fasst ihre Erfahrungen zusammen und stellt fest,

wie wichtig es im Sprachunterricht ist, die historischen Fakten und ihre Repräsentationen um eine emotionale Komponente zu ergänzen. [...] [I]n dem kalifornischen Kontext, mit Deutschlehrenden, die unter dem großen Druck standen, in ihren Klassen eine einheitliche, politisch korrekte Version der Geschichte zu vermitteln [...], bedeutete der plötzliche Gefühlsausbruch mehr als nur Mitgefühl für die Opfer. Es war ein plötzliches Begreifen der uneinholbaren Komplexität der Geschichte. (Kramsch 2011, S. 38f.)

Als zwei weitere Zieldimensionen kreativen Schreibens nennt Memminger *Gattungskompetenz* und *fächerübergreifendes Lernen* (vgl. Memminger 2009, S. 212). Für den vorliegenden Kontext, das heißt ein universitäres Fremdsprachenstudium, ist hinsichtlich des fächerübergreifenden Lernens das Potential der kreativen Schreibaufgaben für die Verbesserung der schriftlichen Fertigkeit zu nennen, auf die wir im weiteren Verlauf der Analyse zurückkommen werden.

Für kulturbezogenes Lernen im Fremdsprachenunterricht bieten die Zieldimensionen für kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht verschiedene Anschlussmöglichkeiten, wobei wir von Altmayers Verständnis von kulturbezogenem Lernen ausgehen (vgl. z.B. Altmayer 2017). Altmayers zentrale These ist dabei, dass kulturelles Lernen stattfindet, wenn die Lernenden ihr Repertoire an kulturellen Deutungsmustern um Deutungsmuster aus dem gemeinsamen Wissensvorrat der fremdsprachigen ‚Kultur‘ erweitern und diese bei der Deutung der fremdsprachigen Diskurse anwenden. Unter kulturellen Deutungsmustern versteht er im kulturellen Gedächtnis einer ‚Kultur‘ gespeicherte Muster, die von den Mitgliedern dieser ‚Kultur‘ im Laufe der Sozialisation erworben und in Diskursen als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. Altmayer 2006, S. 51 u. 60). Dass die Lernenden in der Auseinandersetzung mit Diskursen adäquate Deutungsmuster heranziehen können, ist Voraussetzung für ihre erfolgreiche Teilhabe an der fremdsprachigen Lebenswelt.

Für die Behandlung von Geschichtsthemen spricht zum einen, dass sich kulturelle Deutungsmuster auf historische Ereignisse beziehen können – beispielsweise den 8. Mai 1945 –, so dass für eine adäquate Deutung ein geschichtlicher Zugriff nötig ist. In der Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen kann zum anderen aber auch die Genese von kulturellen Deutungsmustern verdeutlicht werden, wenn es beispielsweise darum geht, dass der 8. Mai 1945 in der Bundesrepublik Deutschland heute von breiten Bevölkerungsschichten

als Tag der Befreiung wahrgenommen und als Gedenktag gefeiert wird, in der Nachkriegszeit aber von großen Teilen der Bevölkerung als Tag der Niederlage empfunden wurde (vgl. Wolfrum 2009, S. 103–105). Kreative Schreibaufgaben können hier eine mögliche methodische Zugangsweise sein, um nachzuvollziehen, warum der Tag zu anderen Zeiten anders gedeutet wurde oder wie es zu einer Umdeutung kam.

Die Zieldimension *Wahrnehmung von Multiperspektivität und Geschichte* bietet hier zudem sinnvolle Anschlussmöglichkeiten für Diskurskompetenz, zu der auch die Fähigkeit gehört, „Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ (Altmayer 2016, S. 10). Kreative Schreibaufgaben, so unsere Annahme, können die Lernenden dazu bringen, mit Hilfe von Imaginationskraft und Empathie zu ‚erforschen‘, wie man zu einer anderen Zeit über Sachverhalte anders denken konnte, warum es beispielsweise möglich war, den 8. Mai 1945 als Niederlage zu empfinden.

3 Empirische Studie

Ausgehend von diesen theoretischen Vorannahmen haben wir uns im Rahmen einer empirischen Studie mit den Fragen auseinandergesetzt, ob Textprodukte von Lernenden darauf hinweisen, dass sie die „uneinholbare Komplexität der Geschichte“ erkannt haben oder ob möglicherweise ein eindimensionales Geschichtsbild tradiert oder gar verstärkt wird. Erhoben wurden die Daten in einem Seminar zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder an der Universität Stockholm. Im Folgenden wird zunächst der Landeskundeunterricht umrissen, sodann die Datenerhebung und -analyse beschrieben, bevor in Kapitel 4 Empfehlungen für das Aufgabendesign und Ergebnisse präsentiert werden.

3.1 Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm

Der Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm (*De tyskspråkiga ländernas realia*) fand im Herbstsemester 2017 in Form eines Seminars (mit Vorlesungselementen) im ersten Fachsemester des Germanistikstudiums statt und umfasste 3 ECTS-Punkte.² Im Zeitraum der Datenerhebung setzte sich der Kurs aus ca. 25 Studierenden im Alter von 18–65 Jahren zusammen, ein kleiner Teil

2 Für eine detailliertere Beschreibung des Faches Deutsches und des Landeskundeunterrichts an der Universität Stockholm siehe Becker 2018, S. 85–103.

davon mit Deutsch als L1. Die Deutschkenntnisse der nicht-muttersprachlichen Studierenden befinden sich auf Niveau A2 bis C1 des GER.

Inhaltlich versucht das Seminar, Prämissen einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde umzusetzen, also die Auseinandersetzung der Studierenden mit kulturellen Deutungsmustern zu initiieren. Geschichtliche Themen spielen aus den von uns dargelegten Gründen eine wichtige Rolle. Das Seminar kann als zielsprachlich orientierter Sachfachunterricht bezeichnet werden, der sich in der Methodik/Didaktik am Sachfach, das heißt im vorliegenden Fall Geschichte, orientiert, zugleich aber auch eine allgemeine Sprachkompetenz fokussiert (vgl. Schlemminger 2013, S. 384).

In der Unterrichtseinheit, in der die Daten erhoben wurden, wurde das Thema ‚Gründungsmythen‘ behandelt. Es ging somit um Narrative, die im kollektiven Gedächtnis verankert sind und historischen Ereignissen eine spezifische Bedeutung für das Selbstbild und die Identität einer Nation oder Gruppe verleihen. In den beiden Sitzungen unmittelbar vor der Einheit, in der die kreative Schreibaufgabe gestellt wurde, diskutierten und reflektierten die Studierenden zum einen Gründungsmythen der Bundesrepublik. So setzten sich die Studierenden unter anderem mit einer Fernsehreportage über Leonie Trebers Studie zum Mythos der Trümmerfrauen (2014) auseinander.³ In der darauffolgenden Sitzung ging es zum anderen um den Umgang mit der Schuld in der Bundesrepublik, der DDR und Österreich. Die Studierenden erarbeiteten hier anhand von Leitfragen die wichtigsten Thesen des Textes „Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland“ der Historikerin Katrin Hammerstein (2008), in dem vergleichend diskutiert wird, wie sich die drei Staaten in ihren Gründungsmythen zu der nationalsozialistischen Vergangenheit positionieren.

3.2 Datenerhebung

Im Rahmen dieses Seminars erhielten die Studierenden im Herbstsemester 2017 die Hausaufgabe, ausgehend von einem Impuls in Form verschiedener Fotografien von historischen Personen der Nachkriegszeit, eine kreative Schreibaufgabe zu bearbeiten. Die entsprechenden Fotografien zeigten: eine sog. Trümmerfrau, eine Hausfrau der Wirtschaftswunderjahre, eine junge Person während der 68er Proteste, junge DDR-Sportlerinnen sowie das Bild des vor dem Mahnmal des

3 Wissenschaftsmagazin Quarks & Co.: *Mythos Trümmerfrauen*. Online: <https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/quarks-und-co/video-mythos-truemmerfrauen-100.html> [30.06.2019].

Warschauer Ghettos knienden Willy Brandt. Die Studierenden waren zudem dazu aufgefordert, Edgar Wolfrums Text „Ist der 8. Mai 1945 ein Tag der Befreiung?“ (Wolfrum 2009, S. 103–105) zu lesen. Im Text wird geschildert, wie ein Großteil der Bevölkerung der Nachkriegszeit den 8. Mai 1945 zunächst als einen Tag der Niederlage betrachtete und dass sich diese Wahrnehmung in der Bundesrepublik nur langsam wandelte.

Die Aufgabenstellung lautete:

Im Folgenden sehen Sie Bilder von Personen aus verschiedenen Phasen der Bundesrepublik bzw. der DDR. Wählen Sie eine Person aus. Schreiben Sie einen Text aus der Perspektive dieser Person: Was denkt die Person über die „Schuldfrage“? Schreiben Sie zum Beispiel, ob der 8. Mai 1945 für sie ein Tag der Niederlage oder ein Tag der Befreiung ist. Schreiben Sie in Ich-Form, ca. 200–300 Wörter und bringen Sie Ihren Text ausgedruckt in die nächste Sitzung mit.

Unsere Intention war, dass die Studierenden sich in die Perspektive der abgebildeten Personen hineinversetzen und mithilfe des gelernten historischen Sachwissens sowie der eigenen Imagination erarbeiten, wie es möglich war, dass ein großer Teil der Bevölkerung in der Nachkriegszeit eine andere Sicht auf das Kriegsende hatte, als es in Deutschland (oder Schweden) heute üblich ist.

Die Aufgabe war als freiwillige Hausaufgabe gestellt und wurde von ca. 20 Studierenden bearbeitet. Zehn dieser Studierenden stellten ihre Texte für Forschungszwecke zur Verfügung. Davon wählten vier Studierende das Bild der sog. Trümmerfrau und jeweils zwei Studierende Willy Brandt, die DDR-Sportlerinnen bzw. eine junge Person der 68er-Bewegung. Ein Text ist aus der Perspektive einer jungen Frau der Nachkriegszeit verfasst; es ist hier unklar, ob der Text sich auf das Bild der sog. Trümmerfrau oder das der Hausfrau bezieht.

4 Ergebnisse

4.1 Vorbemerkungen und allgemeine Beobachtungen zum Aufgabendesign

Bevor wir uns der Frage nach dem Komplexitätsbewusstsein in den Texten zuwenden, seien zunächst einige allgemeine Beobachtungen festgehalten:

Bei den Studierenden handelt es sich um Studienanfänger und -anfängerinnen, deren Sprachniveau stark variiert. Eine Diskrepanz zwischen inhaltlichem Mitteilungsbedürfnis und sprachlichem Ausdrucksvermögen muss also mitbedacht werden, da es in manchen Fällen schwer auszumachen ist, wo eventuell tiefere inhaltliche Reflexionen sprachlich nicht adäquat ausgedrückt werden konnten.

Damit zusammenhängend ist auch die Länge der Beiträge recht unterschiedlich und geht in einigen Fällen über die angegebene Zeichenzahl hinaus. Dies verweist auf ein teilweise hohes Eigeninteresse der Studierenden, sich mit bestimmten Themen in dieser Form eingehender zu beschäftigen. Eine Berücksichtigung von Aufgaben, die an das Interesse der Studierenden anschließen, ist für das inhaltliche Lernen vermutlich von großer Bedeutung. Zudem ist davon auszugehen, dass sich dieses Interesse auch positiv auf die Verbesserung der Schreibkompetenz auswirkt. An dieser Stelle lässt sich beispielhaft nennen, dass die Studierenden zum großen Teil ihre Texte im Präteritum verfassen und so eine Zeitform üben, die im universitären Kontext, das heißt in sprach- und literaturwissenschaftlichen Textproduktionen ansonsten kaum vorzufinden ist.

Ein deutlicher Unterschied in der Aufgabenbearbeitung ist bei den Texten zu einer konkreten historischen Person festzustellen, in diesem Fall also Willy Brandt, im Vergleich zu den Texten zu Personen, die sich zwar einem historischen Phänomen zuordnen lassen, aber keine prominenten Personen darstellen. So rufen die beiden Texte über Willy Brandt in erster Linie historisches Sachwissen über die Biographie der dargestellten Person sowie über die Situation des Bildes ab, das im Text narrativiert bzw. eigenständig reorganisiert wird. Die Zielkompetenz kreativen Schreibens, die in diesen Texten erreicht wird, ist die *Wiederholung und Vertiefung gelernter historischer Inhalte*. Dies stellt darüber hinaus für das Sprachenlernen ein Potential dar, da unter anderem eine Auseinandersetzung mit bestimmten Wortfeldern stattfindet, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (1) „Der Plan war, dass ich einen Kranz runterlegen bei dem Denkmal des Aufstandes der Juden [...] Ich bin der Kanzler selbstverständlich aber ich bin auch ein Widerstandsmann während des Krieges gewesen; ich musste als Sozialdemokrat nach Norwegen fliehen und ich habe deswegen viele Jahre da als Flüchtling lebt.“ (Text 2)
- (2) „Für mehrere Jahre habe ich im Exil gelebt, sowohl in Schweden als Norwegen. [...] Ich war Mitglieder in SAPD, eine Partei die die Nazis verboten hatten und das macht mich zu einem Opfer durch die Nazi-diktatur.“ (Text 4)

Hier kann man also einen sehr viel höheren Anteil von faktuellem Erzählen feststellen, während die spielerischen, fiktionalen Aspekte eher im Hintergrund bleiben. Möglicherweise ist dies aber auch auf den Kontext zurückzuführen, in dem die Texte entstanden sind, da das Landeskundeseminar insgesamt stark an Sachwissen und wissenschaftlichen Betrachtungsweisen (vgl. Becker/Grub 2018) orientiert ist und kreativ-spielerische Aufgaben nur ausnahmsweise vorkommen.

In anderen Texten hingegen, so soll im Folgenden gezeigt werden, steht sehr viel stärker ein empathisches Nachvollziehen im Vordergrund, sowie der Versuch, eine möglichst ‚authentische‘ Perspektive einzunehmen. Feststellen lässt sich also, dass die Vorgabe von Bildern berühmter Personen der Geschichte nicht sinnvoll ist, wenn primär ein empathisches Nachvollziehen angestrebt wird. Es wäre in weiteren Studien zu untersuchen, wie sich die Vorgabe einer bestimmten Textsorte wie ‚Tagebucheintrag‘ oder ‚Brief‘ in dieser Hinsicht auf die Textproduktion auswirken würde. Möglicherweise wäre dies eine Option, den Studierenden das empathische Nachvollziehen zu erleichtern und sie nicht primär dazu zu veranlassen, historische Sachverhalte umzuformulieren.

4.2 Erfahrungen von Komplexität

Während in allen studentischen Texten historisches Sachwissen (um-)formuliert wird, zeichnen sich nicht alle durch ein multidimensionales Verständnis der historischen Verhältnisse und Akteure aus. Doch auch Texte, in denen Sachwissen zusammengefasst wird, besitzen ein Lernpotential, da durch das eigenständige In-Worte-Fassen eine Wiederholung und möglicherweise eine Vertiefung der gelernten Sachverhalte stattfindet. Und auch in diesem Prozess kann den Studierenden die Vielschichtigkeit von Geschichte deutlich werden, wenn sie beispielsweise aus ihrer Perspektive heraus vermeintlich unvereinbare Sachverhalte zusammenbringen. Die Texte geben darüber aber keinen Aufschluss.

Augenscheinlich ist hingegen historische Komplexität in kreativen Schreibprodukten der Studierenden im folgenden Textbeispiel:

- (3) „Mein Mann ist noch in ein sowjetisches Kriegsgefangenenlager seit sechs Jahren noch festgehalten. Sie haben mir gesagt dass er entsetzliche Grausamkeiten in Polen Teil war und dass er vermutlich nicht zurück kommen wird. Unsere Tochter ist von Rote Armee-Soldaten getötet. Unser ehemaliges Haus liegt in Ruinen und auch die Häuser alle unsere Nachbarn.“ (Text 7)

Dieser Ausschnitt eines Textes, der ausgehend von dem Bild einer sog. Trümmerfrau entstanden ist, zeigt ein typisches Opfernarrativ der Nachkriegszeit, das so oder ähnlich auch in den anderen Texten zum selben Bildimpuls zu finden ist: Aufgegriffen werden Topoi wie zerbombte Städte oder Häuser, gefallene oder gefangene Ehemänner sowie materielle Not. Es kann diskutiert werden, ob die studentischen Texte in diesem Fall apologetische Narrative unreflektiert tradieren, indem sie eine Dichotomie zwischen der deutschen Zivilbevölkerung als den verführten, leidenden Opfern und der NS-Elite als schuldigen Tätern verstärken. Apologetik, das heißt die Tendenz, über die Verstrickung der deutschen

Zivilbevölkerung in NS-Verbrechen hinwegzusehen, ist ein sozialer bzw. psychologischer Mechanismus, der in neueren Arbeiten zur kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache durchaus beobachtet wird (vgl. Fornoff 2015 sowie Becker 2018, S. 255–259). Andererseits hatte die Aufgabenstellung eine empathische Perspektivenübernahme aus Sicht einer Nachkriegsdeutschen gefordert und gerade die Betonung der eigenen Opferschaft sowie eine Dämonisierung der NS-Elite sind, so war es auch im Unterricht deutlich geworden, Narrative der bzw. über die Nachkriegszeit. Es kann zudem durchaus vermutet werden, dass ein solches, teilweise empathisches Thematisieren der schwierigen Nachkriegssituation für schwedische Lernende eine neue Perspektive darstellen kann.

Wenn man den zitierten Text 7 weiterliest, kann man durchaus Hinweise darauf erkennen, dass hier eine Auseinandersetzung mit zeittypischen Denkmustern der Nachkriegszeit stattgefunden hat:

- (4) „[...] Ich habe gar keine Zeit die Schuldfrage des Krieges zu bedenken. Es gibt einige die sagen ‚man kann nicht die Vergangenheit löschen‘ aber für mich war es alles buchstäbliche gelöscht denn ich alles verloren habe. Meine Meinung ist nachdem die Verantwortlichen rechtskräftig verurteilt sind, müssen die anderen das Land wieder aufbauen. Wer wie verantwortlich betrachtet werden soll und wer nicht kann man sich natürlich fragen, aber es muss eine klare Trennung zwischen beiden sein.“ (Text 7)

Hier lässt sich erkennen, dass der im Unterricht kritisch diskutierte Begriff der vermeintlichen ‚Stunde Null‘ auf eine persönliche Ebene übertragen und aus der biographischen Erfahrung heraus erklärt werden konnte. Auch der Verweis auf das Abschieben der Schuld auf die in den Nürnberger Prozessen verurteilte NS-Elite referiert eindeutig auf den zuvor bearbeiteten Text Hammersteins (2008) und stellt einen zeittypischen Umgang mit der Schuldfrage dar.

Insgesamt kann man konstatieren, dass in diesem Beispiel – anders als bei den Texten zu Willy Brandt – die Wiedergabe historischer Fakten eine untergeordnete Rolle spielt. Im Vordergrund stehen vielmehr die Reflektion der behandelten Phänomene und der Versuch, empathisch eine fremde historische Perspektive einzunehmen.

Das sinnzuschreibende Potential eines solchen empathischen Nachvollziehens wird auch im folgenden Beispiel deutlich:

- (5) „1943 verliebte ich mich in einen Soldaten, der in Polen stationiert war. [...] Er war sehr gesprächig und erzählte viele lustige Geschichten von seinen Erfahrungen in der Armee. Eines Nachts wurde er plötzlich ernster und

versuchte mir zu sagen, was für schreckliche Sachen in Polen passierten. Selbst hatte er nichts gesehen, aber er hatte gehört einige betrunkene Offiziere der SS, die prahlten damit, was man mit den Polen und den Juden machten. Er fragte mich, ob es wahr sein könnte und ich sagte, dass betrunkenen Männern kann man nicht vertrauen. Ich wollte mit ihm Spaß machen, bevor er zurück nach Polen kehrte.“ (Text 5)

Diese kurze Sequenz zeigt eindrücklich, wie im kreativen Schreiben das komplexe Nachkriegsphänomen einer Gesellschaft des Nicht-Wissen-Wollens bzw. Nicht-Reden-Könnens in der Schilderung einer persönlichen Begegnung und ihrer Reflektion verdichtet werden kann. Der Text arbeitet zudem im weiteren Verlauf nicht mit der oben beschriebenen, apologetisch angelegten Opfer-Täter-Dichotomie, sondern erwähnt sowohl Bombardierungen deutscher Städte als auch die Zwangsarbeit von Kriegsgefangenen. In den reflektierenden Kommentaren der Erzählinstanz zu den Ereignissen finden sich die Wut auf die bombardierenden Alliierten („Mit ganzem Herzen hasste ich diejenigen, die so etwas tun konnten“; ebd.), das eigene rückhaltlose Vertrauen auf die Nazi-Regierung während des Krieges, aber auch die Einsicht in die Verbrechen des Zweiten Weltkriegs im Rückblick: „Heutzutage weiß ich, was während des Krieges passiert ist und was die Welt an uns denkt“ (ebd.). Auch die Frage nach der persönlichen Schuld wird relativ komplex, aber historisch schlüssig diskutiert:

- (6) „Bin ich persönlich schuldig der grausigen Verbrechen, die wir Deutschen begangen haben. Ich glaube es nicht. Ich wusste nichts. [...] Nein, ich bin nicht schuldig. Aber ich schäme mich dafür, was Andere in meinem Nahmen begangen haben ...“ (ebd.)

5 Zusammenfassung

Mit Blick auf die vorgestellten Beispiele lassen sich einige Ergebnisse zu den in den Texten manifesten Geschichtsbildern sowie zu Möglichkeiten und Problemen kreativen Schreibens festhalten. Kulturbezogenes-historisches Lernen wird durch das Zusammenfassen und textuelle Organisieren von historischem Sachwissen gefördert (Zieldimension 1), was auch im Hinblick auf die Verknüpfung von inhaltlichem und sprachlichem Lernen sinnvoll erscheint.

Das eigentliche Potential kreativen Schreibens liegt jedoch in einer empathischen Perspektivenübernahme und Reflektion, da so den Studierenden ein konkreter Anlass gegeben wird, historische Erfahrungen nachzuvollziehen. Insbesondere lässt sich ein solches Potential dort erkennen, wo sich abstrakte

und komplexe gelernte historische Sachverhalte in konkrete Begebenheiten narrativ verdichten lassen, ohne sie zu verallgemeinern oder zu stark zu vereinfachen. In diesen Fällen kann eine Einsicht in die „uneinholbare Komplexität von Geschichte“ (Kramsch 2011, S. 39) festgestellt werden, die davon zeugt, dass die Studierenden sich nicht nur der Diversität, sondern auch der Schwierigkeit des vollständigen rationalen Begreifens bewusst sind.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, S. 44–59.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Von Eva Hamann, Christine Magosch, Caterina Mempel, Björn Vondran, Rebecca Zabel. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, S. 3–22 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 96).
- Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*; 7).
- Becker, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Becker, Christine / Grub, Frank Thomas (2018): Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten. Research-based teaching of Landeskunde at Swedish universities. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45, 6, S. [708]–728.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 73–93.
- Fornoff, Roger (2015): Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42, 1, S. 43–70.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als*

- Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (*Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 33).
- Hammerstein, Katrin (2008): Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In: Fritz, Regina / Sachse, Carola / Wolfrum, Edgar (Hrsg.): *Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa*, Göttingen: Wallstein (*Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert*; 1), S. 39–61.
- Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1391–1402.
- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1478–1483.
- Koreik, Uwe / Roche, Jörg (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen – Konzepte und Perspektiven für Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (*Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 27).
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 35–40.
- Memminger, Josef (2009): Schulung von historischem Denken oder bloß fiktionale Spielerei? Über kreative Schreibformen im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 4, S. 204–221.
- Pandel, Hans-Jürgen (2015): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (*Methoden Historisches Lernen*).
- Pogner, Karl-Heinz (2010): Kreatives Schreiben und Schreibwerkstatt. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1583–1589.
- Schlemminger, Gérard (2013): Ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten – Versuch einer Verortung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 40, 4, S. 377–387.

- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Treber, Leonie (2014): *Mythos Trümmerfrauen. Von der Trümmerbeseitigung in der Kriegs- und Nachkriegszeit und der Entstehung eines deutschen Erinnerungsortes*. Essen: Klartext Verlag.
- Wolfrum, Edgar (2009): *Die 101 wichtigsten Fragen – Bundesrepublik Deutschland*. München: C. H. Beck.
- Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber.

Maren Eckart

Essen als Kultur: Ein Bericht über ein interkulturelles DaF-Online-Projekt

„Der Mensch ist, was er ißt.“

(Ludwig Feuerbach in seiner Rezension der
Lehre der Nahrungsmittel. Für das Volk
von Jakob Moleschott, 1850)

Zusammenfassung: Der Beitrag fokussiert auf ein kleineres Deutsch-als-Fremdsprache-Online-Projekt zum interkulturellen Lernen, das im Zeitraum Herbst 2016 – Frühjahr 2018 in einer Zusammenarbeit der *Högskolan Dalarna* (Schweden) mit dem Sprachenzentrum der Universität Tampere (Finnland) zum Thema Essen/Esskultur in vier jeweils modifizierten Durchgängen durchgeführt wurde. Es wird nicht nur das Potential des Themas für die Lehre des Deutschen als Fremdsprache untersucht, sondern auch auf Probleme hingewiesen, die sich bei der Planung und Durchführung des Projekts ergeben haben. Die Anregung zu dem Projekt geht auf den Vortrag *Deutsch, das auf der Zunge zergeht* von Doris Wagner zurück, die in ihrem „Projektvorschlag zum Thema Esskultur in Kombination mit der deutschen Sprache“ für die Realisierung „auch eine virtuelle Durchführung unter Beteiligung von DaF-Studierenden unterschiedlicher Universitäten“¹ für denkbar hält. Das Projekt zielte zum einen darauf, die Sprach- und interkulturelle Kommunikationskompetenz der Studierenden zu fördern und diente zum anderen der inhaltlichen Kompetenzerweiterung. Die Erarbeitung und Präsentation von Themenbereichen zum Lernfeld ‚Essen als Kultur‘ mündete in Diskussionen über identitätsstiftende Merkmale, die mit Ernährung verbunden sind. Das Projekt ist als prozessuale Lernerfahrung im Rahmen des Studiums des Deutschen als Fremdsprache zu betrachten – ohne Anspruch darauf zu erheben, dass die angeführten Kompetenzen in ihrer Komplexität hätten erworben werden können. Im Beitrag wird insbesondere auf die technischen und praktischen Herausforderungen bei der Durchführung eingegangen, um durch die gemachten Erfahrungen zu weiteren Online-Projekten anzuregen.

Schlüsselbegriffe: Deutsch als Fremdsprache, Essen als Kultur, interkulturelles Lernen, Online-Projekt

1 Vortrag von Doris Wagner *Deutsch, das auf der Zunge zergeht*, gehalten auf der 3. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Odense, Dänemark, am 21.01.2016; vgl. Wagner 2017.

Abstract: The paper is about an intercultural online-learning project, developed and implemented in autumn 2016 – spring 2018. This was a collaboration between Dalarna University (Sweden) and the Language Center of Tampere (Finland) concerning cultural aspects of food. The project took place in four modified rounds. The project aimed to improve the students' linguistic and intercultural communication skills and sought to inspire reflection and discussion about identity and culture, as expressed by food. The article underlies the potential of the topic of food for studies of German as a foreign language. It also points out practical problems that have arisen in the planning and implementation of the online-project. In particular, technical and practical implementation challenges discussion in order to encourage further online projects.

Keywords: German as a foreign language, food as a culture, intercultural learning, online-project

1 Einleitung

1.1 Essen als Lerngegenstand

Auf die Frage, wie sich ein interkulturelles Projekt zum Thema Essen / Esskultur begründen lässt, gibt es zahlreiche Antworten, welche zum einen die Aktualität und die Eignung des Themas und zum anderen die Relevanz des interkulturellen Lernens für den akademischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht betonen. Essen ist nicht nur ein Grundbedürfnis des Menschen, sondern durch Essen werden auch soziale und kulturelle Bedürfnisse erfüllt: „Essen ist immer zugleich eine natürliche und eine kulturelle Angelegenheit. Es lässt sich deshalb weder nur auf organische Mechanismen noch auf kulturelle Eigenschaften reduzieren“ (Barlösius 2016, S. 31), sondern ist als „multidimensionales Beziehungssystem“ (Liscutin/Haak 2001, S. 24) zu begreifen: „Es fungiert als stiftendes und tragendes Element sozialer, kultureller und/oder politischer Identität(en) und wirkt damit auch als Differenzierungszeichen von Nationen, Regionen, Klassen, Minderheiten, Generationen, Geschlechterrollen, und so fort“ (ebd.). Ähnlich hebt Skenderija-Bohnet hervor: „Eine Essenskultur wird durch soziale, ethnische und religiöse Normen bestimmt. Diese stimulieren und manipulieren Zugehörigkeitsgefühle und geben vor, dass es so etwas wie nationale Küchennarrative oder Identitäten gibt“ (Skenderija-Bohnet 2019, S. 66). Seit ca. 30 Jahren kann man ein stetig wachsendes Interesse rund um das Thema Essen erkennen, das als Ausdruck von Lebensqualität und Identität gesehen wird. Erkennen lässt sich dies an der inflationären Publikation neuer Kochbücher, an der Medialisierung von Essen in Kochsendungen und Food Blogs sowie an der mitunter als Food Porn bezeichneten Präsenz des Essens in sozialen Medien. Insbesondere

die Kulinaristik und die Gastrosophie beschäftigen sich unter ethnischen, ethischen und soziologischen Aspekten interdisziplinär mit der Komplexität von Essen und Ernährung. Obwohl Essen schon immer eine Form des kulturellen und identitätsstiftenden Ausdrucks war, kann man heutzutage eine zunehmende Individualisierung festzustellen, bei der sich jeder Mensch sozusagen „seine Esskultur“ schafft (vgl. Barlösius 1999, S. 38). Nicht nur die Ernährung, sondern auch der Verzicht auf bestimmte Lebensmittel wird zum Statement: „Essen ist dabei kaum noch eine kollektive und sinnliche Erfahrung, sondern eine persönliche Erzählung. Nur identifizieren wir uns nicht dadurch, was wir essen, sondern was wir nicht essen“ (Skenderija-Bohnet 2019, S. 66). Ein näherer Blick auf Essen und Esskultur(-en) führt zu facettenreichen Themenbereichen, wie zum Beispiel Gesundheit, Normen, Umwelt, Rituale, Nahrungsmittelproduktion, Ethik und Nachhaltigkeit. Dieses breite Spektrum bietet sich für interkulturelles Lernen geradezu an, wie auch Schreiter erklärt:

Der Austausch über Essen erfordert zudem keine Spezialkenntnisse. Weiterhin ist es fester Bestandteil des alltäglichen Handelns und daher für alle Menschen ein geläufiger Vergleichshorizont. Darüber hinaus lassen sich an diesem Thema diverse andere Themen anknüpfen und zum Lerngegenstand machen: z.B. Geschlechterrollen, zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen, Sprache, Religion, Gesundheit, Wirtschaft, Ökologie, soziale Probleme und Verantwortung etc. (Schreiter 2015, S. 25)

Eppelsheimer unterstreicht ebenfalls die Bewährung des Themas Essen im Fremdsprachenunterricht; sie gibt als Gründe die positive Besetzung des Themas an und verweist dabei auf Bonnekessen, die bei der Befragung amerikanischer Studierender festgestellt hat, dass das Thema Essen von ihnen als „innocent and safe“ (vgl. Bonnekessen 2010, S. 280) angesehen wurde. Allerdings stellt Eppelsheimer kritisch fest, „dass es kein Anfängerlehrwerk gibt, das sich in seinem Versuch Alltagskultur zu vermitteln, nicht mit den Themen Essen, Einkaufen und Ernährung [...] befasst. Das diesem Thema innewohnende Potential für (inter-) kulturelles Lernen wird jedoch leider nicht ausreichend wahrgenommen.“ (Eppelsheimer 2012, S. 5–6) Eine ähnliche Auffassung vertritt Zimmermann: „Es ist höchste Zeit, dem Thema Essen und Trinken den Status eines autonomen Kulturthemas im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu gewähren und es aus der Opferrolle des gefundenen Fressens für Akkusativ und Adjektivendungen zu befreien“ (Zimmermann 2005, S. 2).

Sowohl Eppelsheimer als auch Zimmermann stellen konkrete Unterrichtseinheiten vor, die zeigen, wie das Thema Essen in einem auf interkulturelles Lernen ausgerichteten Unterricht erschlossen und behandelt werden kann. Schreiter argumentiert ebenfalls für die Eignung des Themas, zumal

Gegenstände interkulturellen Lernens nicht immer abstrakt und außergewöhnlich sein müssen, sondern auch in den für selbstverständlich hingegenommenen Dingen des alltäglichen Lebens enthalten sein können. Aufgrund ihrer leichten Erfahrbarkeit besitzen solche Lerngegenstände besonders viele subjektive Anknüpfungspunkte für individuelle Lernprozesse. (Schreiter 2015, S. 31)

Die mit Arbeitsblättern abrufbare Unterrichtsreihe der *Deutschen Welle* mit dem Titel *So isst Deutschland* beschäftigt sich ebenfalls mit Ernährungsgewohnheiten und -trends, was die Aktualität und Eignung des Themas für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache unterstreicht. Ein leicht zugängliches Thema wie Essen erfordert keine Spezialkenntnisse, das heißt, es kann auch dann schon zum Lerngegenstand werden, wenn die Sprachkompetenz noch nicht sehr weit entwickelt ist. Alltagskulturelle, vom Lerner ausgehende Erfahrungen sowie Fremdbeobachtungen können hier den Auftakt zu kritischen Auseinandersetzungen und Reflexionen bieten. In diesem Kontext ist auch Wagners Projektvorschlag für die Lehre des Deutschen als Fremdsprache zu verorten:

Das [...] Landeskunde-Projekt soll Deutsch- als Fremdsprache-Studierenden über die deutsche Sprache einen Zugang zu unterschiedlichen Bereichen menschlichen Daseins im Kontext des Kulinarischen vermitteln, die in der deutschen Kultur angesiedelt sind und mit dem Deutschstudium verbunden werden können. Beispiele für solche Untersuchungsfragen sind kulturgebundene Bezeichnungen und ihre Übersetzung, Präsentation von Speisen in der Werbung, Essen und Zeitgeist, Bezeichnungen für neue Speisen, das esskulturelle Erbe der Gastarbeiter in Deutschland u.v.m. Alle Untersuchungsbereiche können kontrastiv bearbeitet werden, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Ländern sichtbar zu machen [...]. (Wagner 2017, S. 91)

Das im Folgenden beschriebene Projekt entstand dank der Anregung durch Wagners Ausführungen. An dieser Stelle möchte ich auch Brigitte Reuter (Tampere) danken, die das Projekt mit mir geplant und durchgeführt hat und die wertvolle Impulse für den vorliegenden Artikel gegeben hat.

1.2 Zum interkulturellen Lernen

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt ist im Bereich des interkulturellen Lernens zu verorten. Dieser Begriff soll hier nicht weiter problematisiert werden, denn interkulturelles Lernen gehört mittlerweile zu den Säulen des Fremdsprachenunterrichts. Spätestens seit den 1990er Jahren kann man einen regelrechten Boom an Forschungsbeiträgen in unterschiedlichen Disziplinen im englischen und deutschen Sprachraum ausmachen, in denen es um Konzepte, Methoden und Modelle geht, die sich alle mit dem Begriff der Interkulturalität auseinandersetzen. Obwohl sich eine Vielzahl an Veröffentlichungen im Bereich

des Fremdsprachenunterrichts mit interkulturellen Ansätzen befasst, fehlt es an einer definitorischen Übereinstimmung von Begriffen wie ‚Kultur‘, ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘. Dessen ungeachtet besteht jedoch vielerorts Einigkeit darüber, dass Sprachenlernen immer unter Bewusstmachung einer kulturellen Dimension von Sprache stattfindet. Diese Erkenntnis an sich ist nicht neu, „[a]llerdings kommt den so bezeichneten bedeutungsbezogenen Anteilen des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine bei weitem wichtigere Rolle zu, als dies in früheren Zeiten der Fall war und als es die hergebrachten Benennungen wie ‚Landeskunde‘ zum Ausdruck zu bringen vermögen“. (Altmayer 2004, S. 13) Als Grund hierfür nennt Altmayer unter anderem die „weltweite Vernetzung von Kommunikationsströmen, de[n] damit eng verbundene[n] Bedeutungsverlust des Nationalen zugunsten zunehmend hybrider Identitäten, die weltweiten Migrationsbewegungen und die Alltäglichkeit der Begegnung mit dem ‚Fremden““ (ebd.). Für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht bzw. die zu fördernden interkulturellen Fertigkeiten wird im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* die Erreichung folgender zentraler Ziele angegeben:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Trim/North/Coste/Sheils 2001, S. 106)

Der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht zielt in der Regel nicht mehr darauf, dass möglichst vollständiges Faktenwissen oder Landesbilder der Zielsprachenländer vermittelt und erlernt werden sollen, sondern er nutzt andere Auswahlkriterien für seine Inhalte: „Es geht vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Das Wissen über die fremde Welt wird immer vor dem Spiegel der eigenen sozio-kulturellen Erfahrungen der Lernenden gewonnen“, so Ulrich Zeuner (2010, S. 1472).

Das Online-Projekt zum Thema Essen/Esskultur geht im Sinne des Verständnisses eines interkulturellen Lernens „von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden aus“ (ebd., S. 1474) aus; es ist aber nicht nur vom Thema her

interkulturell, sondern auch dadurch, dass sich Studierende aus verschiedenen Ländern (hier Finnland und Schweden) authentisch auf Deutsch untereinander austauschen konnten. Das digitale Medium kam in diesem Zusammenhang dem interkulturellen Lernen entgegen.

2 Beschreibung des Projekts

Das Unterrichtsprojekt wurde von Herbst 2016 bis Frühjahr 2018 in Zusammenarbeit von *Högskolan Dalarna*, Schweden, und dem Sprachenzentrum der Universität Tampere, Finnland, in 4 Durchgängen (D I – D IV) durchgeführt. Das Thema Essen/Esskultur sollte unter Bezug auf universale Aspekte erschlossen und in deutscher Sprache diskutiert werden. Die Zusammenarbeit zwischen den finnischen und den schwedischen Studierenden, unter denen sich auch Deutsch-Muttersprachler und Studierende mit Migrationshintergrund befanden, erfolgte in Form von Online-Seminaren (fortan bezeichnet als „Webinare“). Da die interkulturellen Treffen digital stattfanden, wird hier von einem Online-Projekt gesprochen, auch wenn der Kurs der finnischen Studierenden als Campus-Unterricht stattfand. Die schwedischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer studierten ausschließlich online. Das Thema Essen/Esskultur wurde von den Studierenden anhand teils vorgegebener, teils selbstgewählter Teilbereiche und Leitfragen untersucht und bearbeitet. Auf diese Weise sollte zum einen durch angeleitete Recherche das faktische Wissen über das Thema erweitert werden, zum anderen sollte die Auseinandersetzung mit dem Thema Anlass dazu bieten, sich sowohl kultureller Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten bewusst zu werden, sich auszutauschen und globale Trends zu diskutieren. Bei den Projektdurchgängen D I und D II präsentierten aus finnischen und schwedischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammengesetzte Gruppen in einem Webinar einen von ihnen erwählten und vorbereiteten Themenbereich; der Präsentation schloss sich eine Diskussion an. Da allerdings der kommunikative Austausch ein wenig zu kurz kam, bestanden bei D III und D IV die Webinare ausschließlich aus Diskussionen auf Grundlage wissenschaftlicher Artikel und unter Einbezug von Fragen, welche die Studierende erarbeitet hatten. Die Themen und Fragen der jeweiligen Durchgänge finden sich im Anhang.

2.1 Kontext und Planungsphase

Auch wenn sich die Ausrichtung auf Essen/Esskultur sowohl für die Studierenden in Schweden als auch in Finnland im Rahmen ihres Fremdsprachenunterrichts thematisch sehr gut eignete, wurde bereits in der Planungsphase, welche

ohne physische Treffen über *WhatsApp* und telefonisch stattfand, deutlich, dass es unterschiedliche Voraussetzungen gab, mit denen man sich auseinandersetzen musste. Weder die Studienformen, noch Kursinhalte und Lernziele entsprachen einander. Zudem erschwerte die unterschiedliche Anzahl der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer bei einigen Durchgängen die Gruppeneinteilung. Äquivalenz kann jedoch bei internationalen Kooperationsprojekten selten gewährleistet werden, und Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen machen bereits bei der Planung einen Teil der interkulturellen Erfahrung aus. Eine Prämisse für das Gelingen des Projektes war daher, dieses jeweils so in die jeweiligen Kurse zu integrieren und zu gewichten, wie es den spezifischen Gegebenheiten am besten entsprach. Bei der Planung und Durchführung des Online-Projektes war ein hohes Maß an Deutlichkeit hinsichtlich der Anweisungen zu den Arbeitsformen und den zu erwartenden qualitativen bzw. quantitativen Leistungen erforderlich. Es ist eine Erfahrung des interkulturellen Lernens, dass vieles eben nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern deutlich kommuniziert werden muss. Erst im Verlauf des Projektes wurde beispielsweise wahrgenommen, dass in den Lernergruppen unterschiedliche Kommunikationskulturen und Erwartungen bestanden, die sich aus den Studienformen des Campus- respektive Online-Unterrichts ergaben.

An der *Högskolan Dalarna* erfolgte das Projekt im Rahmen des Kurses *Muntlig språkfärdighet med fonetik och kulturkunskap I /*, 'Mündliche Sprachfertigkeit mit Fonetik und Kultur I' (Sprachniveau B1), in dem im Teilkurs *Kulturkunskap I* grundlegende Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder vermittelt und kulturelle Phänomene reflektiert wurden. Am Sprachenzentrum der Universität Tampere war das Projekt in den Kurs *Kommunikationstraining I/II* (Sprachniveau B1/B1+) integriert, dessen Ziel in der Verbesserung der Sprachfähigkeit bestand, insbesondere dem Erlernen von Präsentationstechniken.

2.2 Technische Voraussetzungen

Die Webinare der Projektdurchgänge erfolgten via *AdobeConnect* und erforderten eine Webcam, ein Headset und ein stabiles Internet. Das System ermöglichte die Einteilung in Gruppen und Treffen im virtuellen Großraum. Die Studierenden konnten außer der verbalen Kommunikation in Chat- und *Notes*-Spalten schreiben sowie Texte in *Pdf*-Form oder als *PowerPoint*-Präsentationen hochladen. Die Lehrkräfte hatten Zugang zu allen Gruppen. Zur Durchführung der Webinare erfolgten Einweisungen in die digitale Gesprächsführung für die finnischen Studierenden, die nicht an den Online-Unterricht gewöhnt waren. Im Vorfeld wurde zudem ein Merkblatt mit technischen Anweisungen erstellt, und

die Studierenden konnten vor Beginn des Webinars die Einstellungen im virtuellen Raum testen. Die schwedischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer studierten im Rahmen des Online-Studiums prinzipiell orteungebunden, während die Durchführung der Webinare in Tampere bei den Durchgängen D I und D II in einem gemeinsamen Computerraum stattfand, so dass die Kursleiterin bei technischen Problemen behilflich sein konnte. Allerdings kam es dadurch zu Rückkopplungen mit dem Mikrofon, und Studierende anderer Gruppen waren im Hintergrund zu hören. Bei Durchgang D III und D IV arbeiteten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem selbst gewählten Ort, was sich positiv auf die Gesprächsatmosphäre auswirkte. Nichtsdestotrotz traten technische Probleme wie Tonausfälle auf; zudem verloren einige Studierende Zugang zu ihren virtuellen Gruppenraum und mussten von den Kursleiterinnen ‚zurückgeholt‘ werden. Andere technische Schwierigkeiten wurden von den IT-Technikern der *Högskolan Dalarna* behoben, und letztendlich ließen sich alle Webinare durchführen.

3 Durchführung des Projekts

3.1 Durchgänge D I und D II

Bei den Durchgängen D I und D II wurden die Studierenden in gemischtnationale Arbeitsgruppen eingeteilt, die auf bestimmte Themenbereiche zum Thema ‚Essen als Kultur‘ fokussierten, um gemeinsam eine *PowerPoint*-Präsentation mit anschließender Diskussion vorzubereiten. Die Gruppeneinteilung ergab sich aus Anmeldungen zu den Themenschwerpunkten. Für die inhaltliche und sprachliche Präsentationsvorbereitung standen vier Wochen Zeit zur Verfügung. Die zu erarbeitenden Bereiche, zu denen es unterstützende Leitfragen gab, waren nicht zielsprachlich auf die DACHL-Länder ausgerichtet, sondern gingen im Sinne des interkulturellen Lernens von Erfahrungen und Interessen der Studierenden aus. Im Durchgang D I ging es um folgende Themen:

- Geschäftsessen/Mahlzeiten: Frühstück, Mittag- und Abendessen;
- nationale und regionale Gerichte;
- Essen und Religion;
- Essen und Identität sowie
- Essverhalten und Ernährung.

In Durchgang D II wurden die Themenbereiche durch studentische Vorschläge überarbeitet bzw. erweitert:

- Essen und Religion;
- Essen in der Werbung;
- Essen und Identität;
- Essverhalten und Ernährung;
- Essen und Bewegung;
- Kaffeekultur und Lifestyle;
- Essen und Interkulturalität;
- Essen und Geld;
- Essen und Umwelt sowie
- Essverhalten und Rolle der sozialen Medien.

Die praktische Durchführung von D I und D II begann mit einem Webinar, in dem die Zielsetzung des Projektes, die Arbeitsschritte, die Anforderungen und der Zeitrahmen für die zu erstellenden Präsentationen verdeutlicht wurde. Zusätzlich erhielten die Studierenden ein Arbeitsblatt mit Anweisungen. Das Webinar diente zudem dem Kennenlernen der einzelnen Gruppen, die sich organisieren sollten, um über einen mehrwöchigen Zeitraum hinweg mit Treffen in *AdobeConnect* oder via *Skype* ihre Präsentationen vorbereiten zu können. Beim Themenpräsentations-Webinar mit anschließender Diskussion blieben die Studierenden bei D I im virtuellen Hauptraum von *AdobeConnect*, während in D II zwei parallele Gruppen gebildet wurden, um mehr Zeit für die Diskussionen zu haben. Die Studierenden konnten dadurch zwar nicht an nicht allen Präsentationen teilnehmen, aber insgesamt förderte dieses Vorgehen die Kommunikation, wengleich bei beiden Durchgängen der Zeitrahmen für die Präsentationen auf Kosten der Diskussion überschritten wurde.

3.2 Erkenntnisse und Kritik der Durchgänge D I und D II

Das Ziel der Projektdurchgänge war, wie anfangs betont, die Förderung des interkulturellen Lernens schwedischer und finnischer Studierender durch die virtuelle Begegnung und die Auseinandersetzung mit einem allen zugänglichen Thema. Interkulturelles Lernen ist ein Prozess und bezieht sich nicht nur auf faktenorientierte Lerninhalte, sondern auch auf Fremderfahrung und auf die Handhabung unerwarteter Herausforderungen. Beim interkulturellen Lernen kommt es nahezu unvermeidlich zu Schwierigkeiten, mit denen man sich bei der Durchführung auseinandersetzen muss: Beispielsweise wurden Störfaktoren bzw. Spannungsfelder festgestellt, die allerdings nicht das Thema Essen/Esskultur betrafen. Bei den Webinaren traten vor allem technische Schwierigkeiten auf und – damit verbunden – eine nicht immer funktionierende Kommunikation. Die digitale Seminarform war für die finnischen Studierenden gewöhnungsbedürftig. Für

die Studierenden stellte es eine besondere Lernerfahrung dar, eine deutschsprachige Präsentation mit vorher unbekanntem Partnerinnen und Partnern vorzubereiten, mit denen man ausschließlich digital kommunizierte und das Thema vor einer Gruppe fremder Personen online vorzutragen. Eine wichtige Erkenntnis nach den Durchgängen D I und D II war außerdem, die Studierenden fortan stärker bei thematischen Ausrichtung durch die Erstellung von Kategorien für die Diskussion mit einzubeziehen, statt ihnen Themen vorzugeben.

3.3 Durchgänge D III und D IV

Bei den Durchgängen D III im Herbstsemester 2017 und D IV im Frühjahrssemester 2018 wurden einige organisatorische Änderungen vorgenommen. Auf vorbereitende Gruppenarbeiten und Präsentationen wurde verzichtet, um das Webinar für einen Diskussions- und Erfahrungsaustausch nutzen zu können. Die Interessen der Studierenden wurden nun stärker bei der Planung einbezogen. Die finnischen Studierenden, denen in ihrem Kurs mehr Seminare als den schwedischen Studenten zur Verfügung standen, erarbeiteten Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Auswirkung des Gesundheitstrends auf die Essgewohnheiten;
- Essen, Umwelt und die Zukunft sowie
- Globalisierung und Veränderung der Esskulturen.

Zwei wissenschaftliche Artikel zum Essensdiskurs (Lembke 2007 sowie Methfessel 2016), die vor dem Webinar zur Verfügung gestellt wurden, dienten zudem der theoretischen Vorbereitung. Das Webinar begann mit einem Treffen aller Teilnehmenden in einem Hauptraum von *AdobeConnect*, danach erfolgten die Diskussionen in parallelen Kleingruppen. In jeder Gruppe übernahm eine Person die Diskussionsleitung, und eine andere notierte in Stichworten den Diskussionsverlauf, der abgespeichert wurde.

3.4 Erkenntnisse und Kritik der Durchgänge D III und D IV

Die auf eine Erhöhung der Diskussionsanteile ausgerichteten Änderungen in D III und D IV erwiesen sich als sinnvoll. Die Durchgänge verliefen dynamischer und kommunikativer als vorher. Teilweise entstanden jedoch Redepausen, die beim Online-Unterricht störender als beim Campus-Unterricht empfunden werden, da die physische Präsenz nicht wahrgenommen werden kann und die Kommunikation körpersprachlicher Signale entbehrt. Durch die Beteiligung der Studierenden an der Themenwahl und der Ausarbeitung der Diskussionsfragen wurden alltagskulturelle Erfahrungen zum Thema Essen/Esskultur in den

Mittelpunkt gerückt. Es förderte die Diskussionsbereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass Phänomene diskutiert wurden, die von ihren Interessen ausgingen.

4 Resümee

Sowohl Internationalisierung als auch digitale Medienkompetenz gehören mittlerweile zu den zentralen Komponenten akademischer Ausbildungen. Das Projekt zum Thema Essen/Esskultur hat mit relativ kleinen Schritten in diese Richtung wirken können. Der interkulturelle Austausch mittels digitaler Medien hätte anderweitig nicht stattfinden können. Das Projekt beschäftigte sich mit einem Thema, zu dem alle Teilnehmenden durch eigene Erfahrungen einen Bezug hatten, so dass es (vor allem im Durchgang D III und D IV) zu einer engagierten interkulturellen Auseinandersetzung kommen konnte. Über den fachlichen Inhalt hinaus ging es aber auch um die Einübung kommunikativer Kompetenzen und darum, in einer authentischen Situation Deutsch miteinander zu sprechen. Die Erfahrungen des beschriebenen Projekts bestärken durchgehend das einleitend hervorgehobene Potential und die Eignung des Themas Essen/Esskultur für die Lehre des Deutschen als Fremdsprache. Es knüpft mit seiner Aktualität an die Lebenswelt der Studierenden und an globale Phänomene, Trends und Identitätskonstruktionen an, die den Rahmen eher obsolet erscheinender nationaler Vergleiche sprengen. Die Lernerbeteiligung schon in der Vorbereitungsphase förderte einen interessegeleiteten, engagierten Erfahrungsaustausch. Das digitale Medium eignete sich besonders gut für ein länderübergreifendes Projekt im Rahmen des Fremdsprachenlernens. Der plakative Titel eines Aufsatzes von Bonnekessens (2010), „Food is Good to Teach“, kann durch die Auswertung des Projekts bestätigt werden. Zugleich führte das Projekt zu der Erkenntnis, dass das Thema Essen/Esskultur auch in umfassenderen Projektformen behandelt werden oder zum Thema kooperativer, interkultureller Lehrveranstaltungen des Deutschen als Fremdsprache gemacht werden sollte.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Barlösius, Eva (2016): *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Bonnekessen, Barbara (2010): Food is Good to Teach. An Exploration of the Cultural Meanings of Food. In: *Food, Culture & Society* 13, 2, S. 279–295. Online: <https://doi.org/10.2752/175174410X12633934463277> [30.06.2019].
- Deutsche Welle (o.J.): *So isst Deutschland – eine Unterrichtsreihe*. Arbeitsblätter und Design: Friederike Dressel, Heike Schenk; Redaktion: Shirin Kasraeian. Online: <https://p.dw.com/p/Nek0> [30.06.2019] bzw. <https://www.dw.com/de/so-isst-deutschland-eine-unterrichtsreihe/a-5638156> [30.06.2019].
- Eppelsheimer, Natalie (2012): Food for Thought: „Exotisches und Hausmannskost“ zum interkulturellen Lernen. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45, 1, S. 5–19; auch online zugänglich unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1756-1221.2012.00114.x> [30.06.2019].
- Held, Sabine / Schreiter, Miriam (Hrsg.) (2015): *Studien zur Erforschung interkultureller Kommunikation*. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-165363> [30.06.2019].
- Lemke, Harald (2002): Ethik des „guten Essens“: Gastrosophisches Plädoyer für eine nachhaltige Esskultur. In: Hahn, Ingeborg / Voigt, Jutta (Hrsg.): *Essen mit Leib und Seele. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Ernährung*. Bremen: Edition Temmen, S. 39–47; auch online zugänglich unter: http://ernaehrungsdenkwerkstatt.de/fileadmin/user_upload/EDWText/Personen/Lemke_Harald_Ethik_Essen_Text.pdf [30.06.2019].
- Liscutin, Nicola / Haak, René (2001): Zwischen Burger und Sushi. Essen und Ernährung im modernen Japan. In: *Japanstudien* 12, 1. S. 21–44.
- Methfessel, Barbara (2016): Esskultur und familiale Alltagskultur. Beitrag zum Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. Überarbeitete Fassung des Beitrags von 2004. Online: http://melbee.bplaced.net/wb/media/downloads/esskultur_methfessel.pdf [30.06.2019].
- Schreiter, Miriam (2015): Essen als Lernfeld für interkulturelles Lernen. In: Held, Sabine / Schreiter, Miriam (Hrsg.): *Studien zur Erforschung interkultureller Kommunikation*. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz, S. 5–37; auch online zugänglich unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-165363> [30.06.2019].
- Skenderija-Bohnet, Nikolina (2019): Heimisch und rein. In: *Kulturaustausch. Zeitschrift für internationale Perspektiven* 1, S. 66–68.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel; in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries Günther Schneider (Übersetzung der Skalen). Berlin/München: Langenscheidt; auch online zugänglich unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [30.06.2019].

- Wagner, Doris (2017): ‚Deutsch, das auf der Zunge zergeht‘. Ein Projektvorschlag für den landeskundlichen Unterricht. In: Geyer, Klaus / Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde. Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Odense am 21./22. Januar 2016*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 6), S. 91–107.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin/ New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1472–1478.
- Zimmermann, Alexandra (2005): „Ei, wie schmeckt der Coffee süße ...“. Die Gestaltung des Themas „Essen und Trinken“ im interkulturellen Deutschunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10, 1. Online: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/413/748> [30.06.2019].

Anhang

1. DURCHLAUF D I, HERBST 2016

Folgende Themenbereiche mit anregenden Fragestellungen standen für die Erstellung von *PowerPoint*-Präsentationen zur Auswahl:

Das Geschäftsessen

Was versteht man darunter?

Welche Rollen spielen Geschäftsessen im Wirtschaftsleben, und gibt es kulturspezifische Unterschiede?

Was sollte man beachten, damit das Geschäftsessen erfolgreich ist?

Wo finden Geschäftsessen statt?

Welche Umgangsformen sind wichtig, und was sollte man unbedingt vermeiden?

Frühstück- Mittagessen- Abendessen/ Abendbrot

Wie sieht das Frühstück / Mittagessen / Abendessen in Deinem Land aus?

Wie, wann und was isst man in den verschiedenen Ländern, die Du kennst?

Gibt es Unterschiede zu früher und heute?

Wie sieht es mit dem Essen in der Schule oder am Arbeitsplatz aus?

Nationale und regionale Gerichte und Spezialitäten

Im Verlauf eines Jahres gibt es in jedem Land verschiedene Feste: gesetzliche, religiöse, weltliche und familiäre Feiertage, wie z.B. den 1. Mai, Weihnachten, Mittsommer, Hochzeit, etc. Sucht 1-2 Feste aus und beschreibst, welches Essen/Getränk zu diesem Anlass gegessen/ getrunken wird. Berücksichtig dabei auch, wie man das Fest feiert, welche Traditionen hierbei typisch sind.

Essen und Religion

Gehe auf Dir bekannte Bräuche und Traditionen ein, die in einem religiösen Kontext stehen:

Was ist (wann) erlaubt, was ist verboten und warum?

Welche Gerichte isst man zu bestimmten religiösen Feiern beziehungsweise auf welche Gerichte verzichtet man zu bestimmten Zeiten (Fasten/Ramadan)?

Wie lassen sich diese Traditionen in säkularisierten Gesellschaften ,leben, z.B. beim Schulessen / im Arbeitsleben?

Welche Konflikte können entstehen?

Essen und Werbung

Samme Werbesprüche, die mit Essen und Trinken verbunden sind und beschreibe diese.

Was wird in der Werbung besonders hervorgehoben/vermarktet?

Wird in Deinem Land für Alkohol geworben? Wenn ja, wie?

An wen richtet sich die Lebensmittelwerbung?

Was vermittelt die Werbung?

Gibt es länderspezifische Unterschiede oder Gemeinsamkeiten?

Essen, Lebensstil und Identität

Essen ist mehr als nur Nahrungsaufnahme, es ist ein wichtiger Teil unserer Identität.

Welche Beispiele kannst Du für diese Aussagen finden?

Wie hat sich die Esskultur in Deinem Land in den letzten Jahrzehnten geändert?

Stichworte:

Jugendesskultur / Restaurantkultur / Restauranttag / Slow-food-Bewegung / Essen und Wellness.

Sollte man sich gluten- und laktosefrei ernähren, auch wenn man nicht an Allergien leidet?

Essverhalten und Ernährung

Unsere Ernährung hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Wie werden wir uns in Zukunft ernähren (beispielsweise Bio-Essen oder Genfood)?

Wie wird unsere Nahrung produziert und verarbeitet?

Wie entwickeln sich urbane, soziale und globale Ernährungstrends?

Hat „Bio-Essen“ eine Zukunft oder wird „Gen-Food“ einen späten Durchbruch erleben?

*Eigene Themenvorschläge***2. DURCHLAUF D II, FRÜHJAHR 2017**

Dieselben Themenbereiche wie im 1. Durchlauf standen zur Wahl. Von den Studierenden wurden folgende Themenvorschläge gewählt bzw. entwickelt und dazu Fragestellungen erarbeitet:

Essen und Werbung

Fernsehwerbung/Bushaltestellenwerbung.

Wie wirkt die Werbung auf unseren Hunger ein?

Essen, Lebensstil und Identität

Kaffee und Lifestyle: Wer trinkt Kaffee, wann, zu welchem Zweck?

Essen und Interkulturalität

Der fremde Blick auf die eigene Kultur. Akzeptanz von anderen Esskulturen: Street-Food / Bio-Essen / veganes Essen / regionales Essen

Essverhalten und Ernährung / Essen und Bewegung

Was bedeutet es, gesund zu sein? Wie sehr ist unsere Gesellschaft auf das Aussehen konzentriert?

Welche Rolle spielen die sozialen Medien und was sind die Auswirkungen (z.B. Anorexie, Bulimie)?

Neue Themenvorschläge von Studierenden:

Essen und Geld

Wie hoch sind die Lebenshaltungskosten in Schweden/Finnland?

Welche Einkaufsmöglichkeiten gibt es?

Essen und Umwelt Anstieg des Lebensstandards: Essensabfälle / ansteigender Fleischkonsum / Ernährungsgewohnheiten / neue Nahrungsmittel

3. DURCHLAUF D III, HERBST 2017 (und in D IV, FRÜHJAHR 2018, so übernommen)

Grundsätzliche Änderung: keine *PowerPoint*-Präsentation, sondern Diskussion anhand der von den finnischen Studierenden erarbeiteten Fragestellungen zu den von ihnen vorgeschlagenen Themenbereichen:

Auswirkung des Gesundheitstrends auf die Essgewohnheiten

Wie hat der Gesundheitstrend die Essgewohnheiten beeinflusst?

Sind wir heutzutage übertrieben essensbewusst?

Gibt es eine wachsende Hysterie über gesundes Essen?

Genießen wir noch oder hyperventilieren wir schon?

Wer hat schon einmal eine spezielle Diät ausprobiert, z.B. glutenfrei?

Hat die Zahl der Essensallergiker in letzter Zeit zugenommen? Denkt ihr, dass viele Menschen ihre Allergien selbst diagnostizieren?

Wissen wir überhaupt, was wir kaufen, kochen und essen, d.h. interessieren wir uns (überhaupt) dafür, woher die Lebensmittel kommen, wie sie produziert werden?

Wie ist es mit unserer Lesefertigkeit/-fähigkeit beim Einkaufen? Interessieren wir uns für die Inhaltsstoffe oder prüfen wir diese z.B. auf den Zuckergehalt?

Essen, Umwelt und die Zukunft

Welches Essen ist eigentlich am besten für die Umwelt?

Ist veganes Essen so ökologisch wie man glaubt?

Ist es besser veganes Essen oder Produkte aus der Region zu essen?

Wie kann man wissen, was am besten für die Umwelt ist?

Was werden wir in Zukunft essen bzw. was sollten wir in Zukunft essen?

Was müssen wir beachten oder tun, damit es in Zukunft genug Nahrung gibt, um die ganze Welt zu ernähren?

Welche Auswirkungen hat die Klimaveränderung auf die Lebensmittelproduktion?

Könnte Gentechnik die zukünftigen Probleme lösen?

Globalisierung und Veränderung der Esskulturen

Wie haben internationale Trends die Esskultur generell verändert? Wie beeinflussen internationale Trends die lokalen Esskulturen?

Werden die Unterschiede zwischen verschiedenen Esskulturen kleiner, oder werden die Identitäten jeder Esskultur nur stärker?

Interessiert ihr euch für verschiedene Esskulturen und neue Erlebnisse? Welche Küche/Esskultur gefällt euch am besten?

Wohin würdet ihr wegen des Essens reisen? Was für neue Gerichte würdet ihr gerne ausprobieren?

Kocht ihr Zuhause exotisches Essen, oder geht ihr lieber ins Restaurant?

Was haltet ihr von „Food-Porn“? Steigert „Food-Porn“ den Essensgenuss?

Was wäre ein Gegenteil von „Food-Porn“? Wie würden solche Bilder aussehen?

Klaus Geyer

„Kanalisierte“ Landeskunde: Potentiale fachlandeskundlichen Lehrens und Lernens am Beispiel der Schifffahrtskanäle in Deutschland

Zusammenfassung: Schifffahrtskanäle, diese im Bewusstsein wenig präsenten und gleichzeitig enormen Bauwerke, sind sicherlich ein ungewöhnlicher Gegenstand im landeskundlichen Lehren und Lernen, und vielleicht auch gerade deshalb unmittelbar interessant. Vor allem aber eröffnen sie, wie in diesem Beitrag gezeigt wird, ein ganzes Spektrum an landeskundlichen Einsichten in politische, soziale, historische, ökonomische, militärische, ökologische, geographische und andere Zusammenhänge – nicht zuletzt in Verbindung mit geeigneten sprachlichen Zugängen (vgl. die Polysemien von *Kanal* oder *schleusen*). Großes didaktisches Potential liegt darin, dass die ausgeprägte Multidimensionalität im Kontext unterschiedlicher Fach-Landeskunden innerhalb unterschiedlicher Studienrichtungen mit Deutsch relativ leicht Relevanz herzustellen erlaubt, bevorzugt dadurch, dass die Studierenden selbst im Rahmen projektbezogenen Lernens gegebene Aspekte auswählen bzw. neue Aspekte entdecken.

Schlüsselbegriffe: Fach-Landeskunde, sprachbezogene Landeskunde, Schifffahrtskanäle, Deutsch als Fremdsprache, projektbezogenes Lernen

Abstract: Canals (artificial watercourses), these little noticed although enormous structures, are certainly an unusual subject in *Landeskunde* teaching and learning, and perhaps directly interesting for that very reason. Above all, as will be shown in this article, they open up a whole spectrum of cultural insights into political, social, historical, economic, military, ecological, geographical and other interrelations – not least in connection with suitable linguistic approaches (see the polysemy of words like Ger. *Kanal* or *schleusen*). Great didactic potential lies in the fact that the pronounced multidimensionality in the context of specialised *Landeskunde* requirements in different German study programs makes it relatively easy to establish relevance, preferably by the students selecting from given aspects or discovering new aspects in project-oriented learning.

Keywords: area studies, regional studies, specialised ‘Landeskunde’, language-related ‘Landeskunde’, canals, German as a foreign language, project-oriented learning

1 Einleitung: „Nennen Sie drei Flüsse!“

„Nennen Sie drei Flüsse, die durch Deutschland fließen!“ lautete eine Frage im Entwurf des hessischen Innenministeriums für einen Einbürgerungstest im Jahr 2006 mit dem Titel *Leitfaden Wissen und Werte in Deutschland und Europa. 100 Fragen zu kulturellen, historischen und politischen Tatbeständen*, dem mit viel Kritik begegnet wurde (vgl. z.B. Ha/Schmitz 2006). Der Freiburger Politikwissenschaftler und Migrationsforscher Dieter Oberndörfer stellte dem Entwurf ein miserables Zeugnis aus: „Das Wissensquiz hat mit Bildung wenig zu tun, viel aber mit angesäuertes bürgerlicher Bildungshuberei. Es eignet sich nicht einmal als Vorbereitung für die beliebte Fernsehsendung ‚Wer wird Millionär?‘“ (zitiert nach Klaschka 2008). Und selbst konservative Medien, im Grunde Befürworter von Einbürgerungstest zur Abwehr von Migrantinnen und Migranten, waren nicht überzeugt und kommentierten ironisch: „Ob ein Einbürgerungswilliger wirklich wissen muß, daß Deutschland 1954 Fußballweltmeister wurde? Na ja“ (Töpfer 2006). Einbürgerungstests als das behördlich vorgestellte Kondensat erforderlichen Minimalwissens (*savoir*, nicht *savoir-faire*, nicht *savoir-être*) für eine erfolgreiche Integration in die deutsche Gesellschaft sind zweifelsohne ein interessanter Gegenstand für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Landeskunde. Immerhin konnte sich der hessische Entwurf nicht durchsetzen, und es darf behauptet werden, dass die aktuellen Einbürgerungstests, die seit 2013 unter dem Titel *Leben in Deutschland* durchgeführt werden (vgl. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2012) mittlerweile in ihrer Konzeption gründlich überarbeitet worden sind und zumindest auf die Abfrage solchen allzu irrelevanten Zahlen-und-Fakten-Wissens zu verzichten versuchen; auf andere kritikwürdige Voreingenommenheiten kann hier nicht eingegangen werden.

Was in diesem Beitrag nämlich interessiert, ist vielmehr Folgendes: Es sollte nach Flüssen, nicht aber beispielsweise nach Schifffahrtskanälen gefragt werden – und das erscheint zunächst einmal auch ganz plausibel. Denn: Welche Rolle spielen schon Schifffahrtskanäle – und weshalb könnte/sollte man überhaupt welche kennen? Schifffahrtskanäle in ihrer Eigenschaft als Artefakte, als Bauwerke enormen räumlichen, zeitlichen und sozioökonomischen Ausmaßes können, so die hier vertretene These, jedoch einiges und mindestens genauso viel über das moderne Deutschland aufschlüsseln wie Flüsse als natürliche¹ Gegebenheiten. Flüsse haben die Landschaft geformt und bieten seit jeher günstige

1 Es soll nicht übersehen werden, dass Flüsse, die in Deutschland in die Zuständigkeit des Bundeswasserstraßenamtes fallen, vielfach ebenfalls Schifffahrtswege im modernen Sinne sind, d.h. durch Uferbaumaßnahmen, Staustufen usw. von ihrer natürlichen Ursprünglichkeit weit entfernte Gewässer. So sind z.B. der Neckar, der Main und die Mosel bis auf wenige Kilometer staugeregelt, wohingegen der Rhein und die Elbe

Voraussetzungen für die Menschen im sie umgebenden Naturraum zu leben, zu wirtschaften und im Laufe der Zeit Kulturräume zu schaffen (vgl. Rada u.a. 2009–2019). Darüber hinaus scheinen manche Flüsse gleichsam Persönlichkeiten entwickeln zu können (vgl. Hausmann 2009) und/oder die Grundlage für die Bildung eines Mythos sein (vgl. Cepl-Kaufmann / Johanning 2003). Kanäle als die kalten, technischen Halbgeschwister der Flüsse hingegen zeigen die Überformung der Landschaft durch die Menschen im Aufeinandertreffen von naturräumlichen Gegebenheiten mit gesellschaftlichen Erfordernissen. Sie sind gebaut worden in bestimmten Zeiten, zu bestimmten Zwecken und in bestimmten Situationen. Umso deutlicher können bei der landeskundlichen Beschäftigung mit den Schifffahrtskanälen diese politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, historischen, militärischen usw. Gegebenheiten rekonstruiert werden. Mit anderen Worten: Aus der Beschäftigung mit den Schifffahrtskanälen in Deutschland lässt sich, wie von jedem anderen Ausgangspunkt auch, ein beliebig komplexes Spektrum an kulturellen Gegebenheiten auffächern. Der stärker ‚rationale‘ und weniger ‚romantische‘ Charakter von Kanälen scheint sich dabei bestens für einen fach-landeskundlichen Zugang wie in Geyer (2017) diskutiert zu eignen, ein Zugang, der den germanistischen im engeren Sinne zwar einschließt, sich aber keineswegs darauf beschränkt und damit der Tatsache Rechnung trägt, dass Deutsch überwiegend im Kontext von angewandten oder Kombinationsstudiengängen gelehrt und gelernt wird.

Der Beitrag ist folgendermaßen strukturiert: Im folgenden Abschnitt 2 wird der Gegenstand Schifffahrtskanäle exemplarisch im Kontext der nordischen und baltischen Länder eingeführt. Abschnitt 3 beschäftigt sich mit Möglichkeiten einer zielgerichteten Spracharbeit im Rahmen dieses konkreten landeskundlichen Themas. Der vierte Abschnitt macht Vorschläge für die Entfaltung thematischer Spektren anhand ausgewählter Fallbeispiele. Ein kurzes Fazit schließt den Beitrag ab.

2 Vorentlastung: Schifffahrtskanäle als landeskundlicher Gegenstand

Bei jedem neuen Thema empfiehlt es sich, eine Einbettung in bzw. Anknüpfung an die Wissens- und Erfahrungswelt der Lernenden, hier: der Studierenden zu vollziehen (vgl. Roche 2005, S. 211). Dies gilt umso mehr, wenn das Thema ein eher ungewöhnliches ist wie in diesem Falle, bedeutet es doch mit großer

nach wie vor überwiegend freifließend sind (vgl. *Generaldirektion Wasserstraßen und Schifffahrt*).

Wahrscheinlichkeit für die meisten Studierenden die erstmalige Beschäftigung mit dem Phänomen der künstlichen Wasserstraßen. Dabei sind die nordischen und baltischen Länder, die in diesem Beitrag den vorgestellten Lehr-Lern-Hintergrund bilden, durchaus schiffahrtsaffin. Alle acht sind maritime Länder, das heißt alle verfügen über längere oder kürzere Küstenlinien. Norwegen ist mit über 25 000 km sogar eines der Länder weltweit mit der längsten Küstenlinie überhaupt. Da Küste und Meer bei den Studierenden kognitiv leicht und sicherlich leichter aufzurufen sind als künstliche Wasserstraßen, wird hier eine Überlegung zu Maritimität vorausgeschickt. Studierenden, die über Zahlen und Fakten leicht Zugang zu einem neuen Thema finden, mögen dabei eine Aufstellung wie Tab. 1² interessant finden:

Tab. 1: *Küstenlängen der nordischen und baltischen Länder (basierend auf Lexas Länderdaten)*

Land	Küstenlänge in km
Norwegen	25148
Dänemark	7314
Island	4970
Estland	3794
Schweden	3218
Finnland	1250
Lettland	498
Litauen	90
<i>zum Vergleich:</i>	
Deutschland	2389

Interessant werden diese Zahlen allerdings erst dann, wenn sie Rückschlüsse beispielsweise auf die Maritimität der Länder, also auf die maritime Prägung im Sinne eines nachhaltigen Einflusses der durch die Lage am Meer bedingten Gegebenheiten in unterschiedlichen Dimensionen wie (Ur-)Produktion,

2 Der daten- und faktenorientierte Zugang, als kognitive oder informationsbezogene Landeskunde bzw. als Realienkunde bezeichnet, wird manchmal als bloße Faktenhuberei diskreditiert – und erscheint als alleiniger Zugang auch durchaus kritikabel. Eine völlige Ablehnung der „Notwendigkeit von Informationen und kognitivem Wissen“ (Hackl 2010: 1465) dürfte jedoch ebenfalls wenig zielführend sein. Vor allem aber gilt, dass der daten- und faktenorientierte Zugang eine unterrichtliche Realität seitens der Lehrenden darstellt, wie z.B. Breckle (2017) gezeigt hat, weshalb er vorrangig auf seine Entwicklungsmöglichkeiten hin zu untersuchen ist.

Verkehrsverbindungen, Handel, Migration oder Kulturkontakte erlauben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Wasserweg bis zur Entwicklung der landgestützten Transpostsysteme generell als der einfachste, oft sogar als der einzige Verkehrsweg fungierte, dass also Gewässer nicht als Hindernis und als trennend – so wie es wohl die Menschen in Europa heute überwiegend empfinden – sondern als verbindend angesehen wurden. Die Anrainerstaaten sowohl der Ostsee als auch des Europäischen Nordmeeres mit ihrer maritimen Geschichte stellen hierfür herausragende Beispiele dar.

Die Maritimität eines Landes hängt allerdings nicht allein von der Länge der Küstenlinie ab. Sie kann, wie das Portal *Lexas LaenderDaten* (laenderdaten.de) es tut, als Verhältnis der absoluten Länge der Küstenlinie und der Größe der Staatsfläche ermittelt werden. Dies führt zu Tab. 2:

Tab. 2: *Maritimität als Verhältnis von Küstenlänge und Staatsfläche der nordischen und baltischen Länder (basierend auf Lexas LaenderDaten)*

Land	Verhältnis von Küstenlänge zu Staatsfläche in m/km²
Dänemark	169,72
Estland	83,89
Norwegen	77,66
Island	48,25
Lettland	7,71
Schweden	7,15
Finnland	3,70
Litauen	1,38
<i>zum Vergleich:</i>	
Deutschland	6,69

Es liegt auf der Hand, dass hier der landeskundliche Unterricht mit Gewinn eine gewisse Problematisierung vollziehen kann, denn zum einen führen zufällige geographische Gegebenheiten wie Inseln und Buchten mit unregelmäßigen Umrissen zu einer Vervielfachung der Länge der Küstenlinie und dadurch zu einer Verzerrung der Werte, und zum anderen, viel wichtiger noch, ist aus landeskundlicher Perspektive die Beschaffenheit, die Eignung der Küste zum Beispiel für Siedlungen und Häfen oder Fischfang bzw. Fischzucht wesentlich relevanter als die bloße Länge gemessen in Kilometern. Zu differenzieren ist ferner, wo sich im Land wesentliche Bevölkerungskonzentrationen befinden, ob an der Küste oder im Binnenland. Vor allem aber scheint nicht das Land oder der Staat in seiner Gänze als relevante Bezugsgrößen für ein Konzept von Maritimität sinnvoll

zu sein, sondern vielmehr die Region in dem von Altmayer (2015) befürworteten Sinne. So ist Deutschland ohne Frage mancherorten maritim geprägt, ausgesprochen maritim sogar – ein extremes Beispiel sind die Halligen – und in vielen Landstrichen eben überhaupt nicht. Dänemark, das Land, das abgesehen von Klein- und Inselstaaten den größten Wert für Maritimität weltweit aufweist und in dem man einer populären Aussage zufolge nirgendwo weiter als 50 km von der Küste entfernt sei, erweist sich erwartungsgemäß in vielen Dimensionen als in hohem Maße maritim geprägt. Ob aber Estland maritimer ist als Norwegen, wie es die Zahlen nahelegen, und ob beide maritimer sind als das im Grunde nur an den Küsten bewohnte Island, ist sicherlich zu diskutieren.

Nach dieser ersten Annäherung an den Gegenstand soll nun aber der Fokus auf die künstlichen Wasserstraßen gerichtet werden. Ebenfalls schiffahrtsbezogen, sind sie eher im Binnenland als an der Küste zu verorten. Die Anknüpfung an die Wissens- und Erfahrungswelt der Studierenden fällt wohl auch hier nicht allzu schwer, denn in sieben der acht nordischen und baltischen Länder – mit der Ausnahme von Island – finden sich große, für die Schifffahrt geeignete natürliche Binnengewässer, also Flüsse oder Seen. Tab. 3 gibt eine Übersicht:

Tab. 3: Länge der schiffbaren Wasserwege (basierend auf Lexus Länderdaten)

Land	Wasserwege in km
Finnland	7842
Schweden	2052
Norwegen	1577
Estland	520
Litauen	441
Dänemark	400
Lettland	300
Island	0
<i>zum Vergleich:</i>	
Deutschland	7467

Für Deutschland gilt dabei: „Das Netz der Bundeswasserstraßen in Deutschland umfasst ca. 7.350 Kilometer Binnenwasserstraßen, von denen ca. 75 Prozent der Strecke auf Flüsse und 25 Prozent auf Kanäle entfallen.“ (DWSV) Damit verfügt Deutschland über eine sehr gut ausgebaute Infrastruktur an Schifffahrtskanälen (ca. 1800 km), und dies gilt insbesondere für solche Kanäle, die große Transportvolumina bewältigen können und regelmäßig bewältigen. In

den meisten Ländern der Region sind Schifffahrtskanäle deutlich weniger prominent. Im Folgenden werden ein paar Hinweise zu den Ländern als mögliche Anknüpfungspunkte gegeben:

Dänemark: In Dänemark spielen Kanäle keine große Rolle. Man findet allerdings eine ganze Reihe kurzer, mit der Küste verbundener Kanäle aus historischer Zeit (18. und 19. Jh.). Schifffahrtliche Bedeutung bis heute haben mehrere kurze Durchstiche an der jütischen Westküste, die zuverlässig befahrbare Verbindungen zu den dahinter liegenden, küstennahen Gewässern (Fjorden) schaffen. Andere Kanäle wie der Odense-Kanal, eine gebaggerte Fahrrinne durch den Odense-Fjord zum Hafen von Odense, ist kaum als künstliche Wasserstraße zu identifizieren. Am prominentesten sind wohl die Stadtkanäle in Kopenhagen.

Schweden: Schweden verfügt über eine ganz Reihe von Binnenkanälen. Meist handelt es sich um historische Bauwerke, die im wasserreichen Mittelschweden große Seen und andere Gewässer verbinden wie z.B. der berühmte Göta-Kanal, der Dalsland-Kanal, der Säffle-Kanal oder der Strömsholms-Kanal. Ihnen ist gemein, dass sie heute touristisch für Ausflugsfahrten oder individuelle Bootstouren genutzt werden. Mit dem Trollhätte-Kanal findet sich allerdings auch ein Beispiel für eine ‚richtige‘ Schifffahrts-Wasserstraße, die nicht nur touristisch, sondern auch zum Gütertransport genutzt wird.

Norwegen: Der bekannteste norwegische Kanal, der Telemark-Kanal, wird vergleichbar mit dem schwedischen Göta-Kanal heute touristisch genutzt; Gleiches gilt für den Halden-Kanal.

Finnland: In Finnland wird durchaus Binnenschifffahrt zum Gütertransport betrieben, außerdem spielt der wassergestützte Holztransport mittels Floßverbänden eine nicht unwesentliche Rolle. So weist der wichtigste Kanal, der Saimaa-Kanal, dessen letztes Stück vor der Mündung in den Finnischen Meerbusen auf russischem Staatsgebiet, einen nicht unwesentlichen Anteil an Güterverkehr auf.³

In den baltischen Ländern *Estland*, *Lettland* und *Litauen* vollzieht sich der Gütertransport landgestützt, die Binnenschifffahrt spielt hierfür kaum eine Rolle – trotz im Grunde günstiger natürlicher Gegebenheiten, man denke nur an die großen Flüsse Nemunas (Memel) in Litauen und Daugava (Düna) in Lettland sowie an das Wassersystem von Emajõgi, Peipussee und Narva in Estland.

3 Die Webseite kanaler.arnholm.nu (Arnholm o.J.) gibt detailliert Auskunft über die Kanäle in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden (auf Schwedisch, Englisch und Finnisch).

In Litauen findet man mit dem *Klaipėdos kanalas* (Klaipeda-Kanal), auch *Karaliaus Vilhelmo kanalas* (König-Wilhelm-Kanal) genannt, immerhin ein interessantes historisches Relikt.

In der Überschrift dieses Abschnitts ist der Begriff Vorentlastung im Sinne der kognitiven Einbettung in bzw. Anknüpfung an die Wissens- und Erfahrungswelt der Lernenden verwendet worden, ohne dass damit konkrete sprachliche Hilfen wie Vokabellisten gemeint wären. Denn: „Verfahren, bei denen die Lehrkräfte durch Vorentlastungen (Vokabelanführungen) und vermeintlich notwendige Verstehenshilfen den Zugang zum Text beschleunigen wollen, verhindern oft geradezu den Prozeß der Bedeutungsaushandlung und der Entscheidung über verschiedene Deutungsvarianten“ (Piepho 1991, S. 167). Dass der Landeskundeunterricht allerdings durchaus ein enormes und meines Erachtens oft ungenutztes Potential für das sprachliche Lernen birgt, soll im folgenden Abschnitt illustriert werden.

3 Spracharbeit in der Landeskunde

Für eine an der Fachlichkeit der Studierenden orientierte Landeskunde liegt es nahe, den Blick auch auf sprachliche Phänomene zu richten. Dies braucht nicht im Sinne der klassischen Linguolandeskunde nach Verescagin und Kostomarow (vgl. Bettermann 2010, S. 1458; vgl. auch den Beitrag von Grunwaldt/Lange im vorliegenden Band) zu geschehen. Vielmehr geht es darum, sich bei der Behandlung landeskundlicher Gegenstände bietende Gelegenheiten für eine fachbezogene, sprachlich-kulturelle Vertiefung zu nutzen und so beispielsweise anwendungsorientierte Querverbindungen zu anderem Deutschunterricht herzustellen, seien es Kurse zum Erwerb praktischer Deutschkenntnisse oder eher theoretisch ausgerichtete Kurse wie zum Beispiel zur Semantik oder zur Textlinguistik.

Im Folgenden wird deshalb angeregt, wie die zentrale Terminologie des Themas ‚Künstliche Wasserstraßen‘ linguistisch und meta-linguistisch unterrichtlich aufgeschlüsselt werden kann.

Zunächst einmal ist der Terminus *Kanal* kein schwieriges Wort; die meisten europäischen Sprachen weisen in ihrem lexikalischen Bestand ein Lehnwort auf, das auf das italienische *canale* zurückgeht – bemerkenswert ist hier die doppelte Entlehnung als *canal* und *channel* im Englischen. Und auch was das inhärente Genus von Substantiven als einen Lerngegenstand des Deutschen als Fremdsprache mit Problempotential betrifft, sind bei *Kanal* keine Schwierigkeiten zu erwarten: Die Entsprechungen, verstanden als Übersetzungsäquivalente im Kontext von Schifffahrt, im Dänischen, Schwedisch und Norwegischen lauten

kanal, ein Substantiv, das in allen drei Sprachen dem Genus commune angehört, einer Genusklasse, die vereinfacht gesagt einen Zusammenfall von Femininum und Maskulinum darstellt. Deutsche Entsprechungen von kognaten skandinavischen Genus commune-Wörtern sind somit in regelmäßiger Weise entweder Maskulina oder Feminina. Da zugleich konsonantisch endende Substantive im Deutschen mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit keine Feminina sind, ist das Genus des deutschen Substantivs *Kanal* für skandinavische Lernende problemlos vorgehrzusagen. Die litauischen beziehungsweise lettischen Entsprechungen von *Kanal* lauten *kanalas* beziehungsweise *kanāls*. Sie sind beide Maskulina und somit gänzlich unproblematisch. Die Entsprechung *kanal* im Estnischen kann keinen Hinweis auf das Genus geben, ebenso wenig finnisch *kanava*,⁴ da beide Sprachen genuslos sind. Hier kann der Blick auf andere, möglicherweise vorher gelernte Sprachen (außer dem Englischen) helfen, im finnischen Kontext möglicherweise auf das Schwedische, im Estnischen gegebenenfalls auf das Russische, vgl. das russische Maskulinum *канал* (*kanál*) ‚Kanal‘. Einzig im Isländischen wird ein *Kanal*-Lehnwort vermieden und stattdessen das native Wort *rás* verwendet; das Vermeiden von jüngeren Entlehnungen, oft als isländischer Sprachpurismus bezeichnet, ist jedoch ein Phänomen, mit dem isländische Sprachlernende vertraut sind. Auch hier können zuvor gelernte Sprachen, in diesem Kontext insbesondere das Dänische, hilfreich sein.

Während Wortkörper und Genus der *Kanal*-Wörter insgesamt also wenige Schwierigkeiten verursachen dürften, lohnt die Semantik einer näheren Untersuchung. Auf Grund der vorliegenden Beschränkungen kann dies in diesem Beitrag jedoch nicht exhaustativ erfolgen, sondern nur exemplarisch.

Dass dabei alle angeführten Wörter als Entsprechungen zu *Kanal* im Bedeutungszusammenhang von Schifffahrt Wasserwege und insbesondere künstlich geschaffene Wasserstraßen bezeichnen, versteht sich von selbst, da dies ja das Kriterium für die Übersetzungsäquivalenz ist. Differenzierter zu betrachten ist das Spektrum der Bedeutungsvarianten (Polysemie oder Homonymie; vgl. Koskela 2016) der *Kanal*-Wörter in den verschiedenen Sprachen sowie die damit verbundene Wasser(wege)-Metaphorik.

Im ersten Schritt werden die Bedeutungsangaben zu *Kanal* in drei großen einsprachigen deutschen Wörterbüchern dargestellt, beginnend mit dem Duden-Wörterbuch online (fortan: *duden*).

Das *Duden-Wörterbuch* gibt insgesamt sechs Bedeutungsvarianten für *Kanal* an, wie in (1) unter Auslassung der Verwendungsbeispiele (für 1. – 5.) dargestellt.

4 Von russisch *канáва* (*kanáva*) ‚Graben‘, seinerseits von polnisch *kanal* /*kanaw*/.

Über die Reihenfolge der Bedeutungsvarianten kann nur spekuliert werden, da das Wörterbuch keine Auskunft über die Prinzipien der Anordnung gibt. In der Lexikographie sind verschiedene Ordnungsprinzipien möglich und üblich, z.B. nach der Chronologie, der Markiertheit, der Häufigkeit oder der Logik (vgl. Lew 2013). Es scheint, dass tendenziell die ursprünglicheren und geläufigeren Bedeutungen vor den weniger geläufigen, spezielleren und markierten (vgl. den Namen *Ärmelkanal* am Ende) stehen. Nimmt man die als erste genannte Bedeutung als eine Art Grundbedeutung an, ergäben sich die nachfolgenden Bedeutungen durch Bedeutungs-differenzierungen (für 2. und 3.) bzw. durch die Bedeutungsverschiebungsprozesse Metapher (für 5.) und Metonymie (für 4. aus 5.).

(1)	1. künstlicher schiffbarer Wasserlauf als Verbindung zwischen Meeren, Flüssen, Seen; 2. offener Wasserlauf oder unterirdisch geführte Rohrleitung für Abwässer, Bewässerung oder Entwässerung; 3. röhrenförmiger Verbindungsgang, Durchgang (Anatomie); 4. bestimmter Frequenzbereich eines Senders (Rundfunk, Fernsehen); 5. Weg, auf dem etwas (besonders Informationen) weitergeleitet wird; 6. [Benennung] Ärmelkanal
-----	---

Im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (fortan: *dwds*) sind die unterschiedlichen Bedeutungen ganz ähnlich wie im Duden-Wörterbuch angeordnet, die semantische Differenzierung ist hier teilweise in die erstgenannte Bedeutung durch den Ansatz der Unter-Bedeutungen a) und b) eingearbeitet; vgl. (2) erneut mit Auslassung der Verwendungsbeispiele (für 1. – 4.). Ein wenig rätselhaft bleibt die mit dem Hinweis „salopp“ versehene Restkategorie 5., die zwei Phraselogismen nennt und keine weitere Bedeutungsvariante im eigentlichen Sinne hinzufügt, dafür aber durchaus metaphorisch zu erschließen wäre.

(2)	1. künstlicher Wasserlauf a) künstliche schiffbare Wasserstraße, die Flüsse, Seen, Meere miteinander verbindet b) offener oder überdeckter großer Wassergraben zum Bewässern oder Entwässern, für Abwässer; unterirdische Rohrleitung für Abwässer 2. röhrenförmiger Gang, Verbindungsgang 3. (Fernsehen, Rundfunk) Frequenzbereich bestimmter Breite 4. geheimer oder unbekannter Vermittlungsweg, geheime oder unbekannte Quelle 5. (salopp), Beispiele: den Kanal voll haben (= es sehr satt haben) sich [Dativ] den Kanal volllaufen lassen (= sich betrinken)
-----	--

Als drittes und letztes Wörterbuch soll das *Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID)* und darin das Online-Informationssystem zur deutschen Gegenwartssprache *lexiko* herangezogen werden – ein Wörterbuch, mit dem Studierende des Deutschen als Fremdsprache nur selten vertraut sind. In *lexiko* als einem System, das sich auf die Sprachkorpora des *Leibniz-Instituts für deutsche Sprache* stützt, werden die Bedeutungsvarianten (als „Lesarten“) unnummeriert und nach Prototypikalität, verstanden schlicht als Häufigkeit im verwendeten Korpus, angegeben; vgl. (3):

(3)	<p>Lesart ‘Sender’: Mit Kanal bezeichnet man einen Sender im Fernsehen oder im Radio.</p> <p>Lesart ‘Frequenzbereich’: Mit Kanal bezeichnet man den Frequenzbereich eines Senders, vor allem in der Fernseh- und Radiotechnik.</p> <p>Lesart ‘Weg’: Mit Kanal bezeichnet man im übertragenen Sinn den Weg, über den bestimmte Gegenstände oder Sachverhalte, vor allem Informationen, weitergeleitet werden.</p> <p>Lesart ‘Wasserlauf’: Mit Kanal bezeichnet man einen künstlichen Wasserlauf, der als Schifffahrtsweg genutzt wird.</p> <p>Lesart ‘Rohrleitung’: Mit Kanal bezeichnet man eine Rohrleitung, die durch ein meist unterirdisches System Haushalte und Industrie mit Wasser versorgt und auch der Entsorgung des Abwassers dient.</p> <p>Lesart ‘Graben’: Mit Kanal bezeichnet man einen offenen Graben zur Be- und Entwässerung, vor allem in der Landwirtschaft.</p> <p>Lesart ‘Abwasser’: Mit Kanal bezeichnet man vor allem in Österreich das Abwasser, das in Industrie und in privaten Haushalten entsteht und das durch Rohrleitungen abtransportiert wird.</p> <p>Lesart ‘Röhre aus Gewebe’: Mit Kanal bezeichnet man eine winzige Röhre aus Gewebe im Körper eines Lebewesens, durch die Flüssigkeiten (beispielsweise Wasser) oder andere Elemente (beispielsweise Ionen) fließen.</p>
-----	---

Positiv hervorzuheben aus der Sicht der Wörterbuchbenutzung – und dies kann durchaus ein Thema auch im Landeskundeunterricht sein – ist, dass *lexiko* die Bedeutungszusammenhänge der einzelnen Varianten aufschlüsselt; vgl. (4). Ein wenig kontra-intuitiv erweisen sich dabei allerdings die drei erstgenannten Lesarten als semantisch abgeleitet von der Vierten.

(4)	Die Lesart 'Sender' ist eine Metonymisierung der Lesart 'Frequenzbereich', die Lesart 'Abwasser' ist eine Metonymisierung der Lesart 'Rohrleitung'. Bei der Lesart 'Frequenzbereich' handelt es sich um eine Metaphorisierung der Lesart 'Weg'. Die Lesart 'Weg' wiederum ist eine Metaphorisierung der Lesart 'Wasserlauf'. Bei den Lesarten 'Graben' und 'Röhre aus Gewebe' handelt es sich um Differenzierungen der Lesart 'Wasserlauf'.
-----	---

Insgesamt zeigt sich, dass von den deutschen Wörterbüchern ein weitgehend ähnliches Bedeutungsspektrum für *Kanal* mit den Sachbereichen Schifffahrt, (landwirtschaftliche) Be-/Entwässerung, Abwasser – Medizin/Anatomie – Kommunikationswege, Information – Frequenzen, Radio/Fernsehen angegeben wird. Gerade in der letztgenannten Bedeutungsvariante steht *Kanal* allerdings in Konkurrenz zu *Sender* und *Programm*.⁵ Für die meisten Deutschen, die Fernsehen nutzen, dürfte die ARD nach wie vor das *erste Programm* und das ZDF das *zweite Programm* sein, von den *dritten Programmen* (NDR, BR, WDR, MDR usw.) gar nicht zu reden. *Kanal* erscheint in diesem zentralen Benennungsbereich – im Unterschied zu beispielsweise einem *YouTube*-Kanal – und dem Ordnungsprinzip bei *OWID* zum Trotz eher unüblich. Geläufiger sind Ausdrücke wie *Spartenkanal* oder *Bezahlkanal*. Überlegenswert ist hier, ob möglicherweise ein Sprachwandel stattfindet hin zu der entsprechenden Bedeutungsvariante von engl. *channel*.

Was durch die intensive Wörterbucharbeit bis hierhin gelernt werden kann, ist neben dem Kennenlernen und der fachkundigen Anwendung der gegebenen Online-Ressourcen die Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern als notwendige Fortsetzung im Anschluss an das Nachschlagen im zweisprachigen Wörterbuch zur Ermittlung möglicher Übersetzungsäquivalente. Denn es ist eben keineswegs immer die 1. Variante, die die passende oder die ‚beste‘ ist in einem gegebenen Kontext – ganz abgesehen davon, dass die Platzierung als 1. Variante nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen kann. Hinzu kommt, dass beim Verfassen (originär oder übersetzt) gerade auch fachlicher Texte gute Kenntnisse und ein

5 Eine Blick in den Text beliebiger Fernseher-Fernbedienungen illustriert die Variation: Die Gebrauchsanleitung für die *Medion*-Universal-Fernbedienung MD 41169 benennt die „Zifferntasten für die Programmwahl“; beim *Samsung*-Fernseher F5000 heißt es: „Hier wechseln Sie direkt zu einem Kanal“, und für einen LG Smart TV findet man das „Ziffernfeld: Eingabe für den Verifizierungscode und zum Senderwechsel“. – Eine zusätzliche Komplikation ergibt sich dadurch, dass im Dänischen und Schwedischen *program* für ‚(regelmäßig ausgestrahlte) Sendung‘ steht. Gleiches gilt für das finnische Äquivalent *ohjelma*.

solides Verständnis von Polysemie, von Bedeutungsvarianten und von Bedeutungsverschiebungen erforderlich sind.

Im Folgenden wird anhand des Dänischen, Schwedischen und Finnischen illustriert, wie ähnlich diese drei Sprachen trotz der sprachtypologischen Unterschiede in der Bedeutungsstruktur der *Kanal*-Wörter mit dem Deutschen sind; der Übersichtlichkeit halber werden, wie bereits bei den deutschen Wörterbüchern in (1) bis (3), in den wiedergegebenen Wörterbuchdefinitionen die Beispiele weggelassen.

Für das Dänische gibt *Den Danske Ordbog* (fortan: *ddo*) in der Online-Ausgabe für *kanal* die in (5) aufgelisteten Bedeutungen an:

(5)	<p>1. kunstigt anlagt vandløb der fx benyttes til skibstrafik eller til dræning eller overrisling af marker</p> <p>1.a rende eller rørformet hulrum som leder fx væske eller luft fra ét sted til et andet</p> <p>2. frekvens der er forbeholdt bestemte tv- eller radiosignaler</p> <p>2.a tv- eller radiostation (der sender på en bestemt frekvens)</p> <p>3. mere eller mindre etableret system af kontaktpersoner der bruges til kommunikation; medie</p> <p>4. bane eller spor til overførsel eller lagring af (lyd)signaler</p> <p>,1. Künstlich angelegter Wasserlauf, der z.B. für Schiffsverkehr oder zu Ent- oder Bewässerung von Feldern benutzt wird</p> <p>1.a Rinne oder röhrenförmiger Hohlraum, der z.B. eine Flüssigkeit oder Luft von einer Stelle an eine andere leitet</p> <p>2. Frequenz, die bestimmten Fernseh- oder Radiosignalen vorbehalten ist</p> <p>2.a Fernseh- oder Radiostation (die auf einer bestimmten Frequenz sendet)</p> <p>3. mehr oder weniger etabliertes System von Kontaktpersonen, das zur Kommunikation genutzt wird; Medium</p> <p>4. Band oder Spur zur Übertragung oder Speicherung von (Ton)Signalen</p> <p>[hier und im Folgenden: meine Übersetzung, K.G.]</p>
-----	--

Svensk Ordbok (2009) listet für schwedisch *kanal* die Bedeutungen in (6) auf:

(6)	<p>1 anlagd, flodliknande vattenförbindelse anv. för transporter, till bevattning e.d.; ofta med slussar, luckor o.d. för reglering av vandståndet äv. i namn på förhållandevis smala naturliga farleder äv. om rörliknande anatomisk bildning äv. bildligt om vissa mer abstrakta transportvägar</p> <p>2 förbindelseled för överföring av information äv. om våglängd för radio- och tv-utsändningar</p> <p>,1 angelegte, flussähnliche Wasserverbindung für Transport, zur Bewässerung o.ä.; oft mit Schleusen, Absperrungen u.ä. zur Regulierung des Wasserstandes auch in Namen von verhältnismäßig schmalen natürlichen Fahrwassern auch für röhrenähnliche anatomische Gebilde auch bildlich für gewisse, abstraktere Transportwege</p> <p>2 Verbindungsglied zur Übertragung von Information auch für Wellenlängen für Radio- und Fernsehprogramme‘</p>
-----	---

Die finnische Entsprechung *kanava* schließlich wird vom Wörterbuch der finnischen Standardsprache (*kielitoimiston sanakirja*) folgendermaßen definiert, vgl. (7):

(7)	<p>1. liikennettä t. veden johtamista varten tehty vesiväylä t. -uoma. 2. sola, käytävä, putki tms. <i>Lääk.</i> ohut putkimainen johdin</p> <p>3. <i>teletekn.</i> määritarkoitukseen varattu taajuusalue tarvittavine laitteistoineen.</p> <p>4. <i>kuv.</i> tie, keino, väline.</p> <p>,1. Wasserstraße oder -rinne für den Verkehr oder für die Wasserwirtschaft. 2. Durchgang, Gang, Rohr, etc. <i>Medizin</i> dünne röhrenförmige Leitung</p> <p>3. <i>Kommunikationstech.</i> festgelegtes Frequenzband mit der notwendigen Ausstattung</p> <p>4 <i>bildl.</i> Weg, Mittel, Werkzeug.‘</p>
-----	---

Es wird deutlich, dass die Wörterbuchdefinitionen in allen drei Sprachen im Wesentlichen dieselben Bedeutungsvarianten – und zudem dasselbe Spektrum an Bedeutungsvarianten wie die deutschen Wörterbücher – enthalten, wenn auch etwas unterschiedlich gruppiert, ausgehend von einem ‚künstlichen Wasserweg‘ für Transport und Be-/Entwässerung, einschließlich anatomischer ‚Leitungen‘ einerseits und über die technische Wellenlänge/Frequenz andererseits bis hin zur metaphorischen Verwendung als ‚Informationskanal‘. Die Sprachen sind sich an dieser Stelle viel ähnlicher als man vielleicht erwarten würde. Eine solche weitgehende Übereinstimmung ganzer Bedeutungsspektren ist keineswegs trivial, insbesondere das vielen Studierenden vertrautere und von ihnen oft als ‚leichter‘ oder ‚ähnlicher‘ wahrgenommene Englische weicht hier viel stärker ab und verteilt das Bedeutungsspektrum, mit gewissen Überschneidungen, auf die beiden Lexeme *canal* und *channel*; dies kann eine kurze Eigenrecherche zu beispielweise im *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (*longman*) zeigen.

Eine kleine, ergänzende kultur-linguistische Übung im Zusammenhang der Verwendung von *Kanal* in Namen (Hydronymen) kann sein, die Bezeichnungen der Meerenge zwischen Kontinentaleuropa und Großbritannien – auf Deutsch: der *Ärmelkanal* – zu reflektieren. Während nämlich die skandinavischen Länder Dänemark, Norwegen und Schweden und Finnland die auch im Englischen übliche Bezeichnung ‚der englische Kanal‘ verwenden, orientieren sich die Sprachen der baltischen Länder Lettisch mit *Lamansšs*, Litauisch mit *Lamanšo sąsiauris* (‚Meerenge‘) und Estnisch mit *La Manche* am Russischen, vgl. russ. *Ла-Манш* (*La-Mansch*), und damit letztendlich am Französischen, vgl. frz. *la Manche* (‚Ärmel‘). Isländisch geht einen interessanten eigenen Weg mit der Bezeichnung *Ermarsund* ‚Ärmelsund‘, die dem deutschen Ärmelkanal ähnelt, allerdings mit der Komponente *Sund* anstatt *Kanal* treffender ist.

Abgerundet werden die Überlegungen zur Spracharbeit mit dem zweiten zentralen Begriff aus dem Bereich Schifffahrtskanäle, mit *Schleuse* (einschließlich *schleusen* und *Schleuser*), anhand dessen zum einen deutlich wird, dass sich die Spektren von Bedeutungsvarianten mit ihren Metaphorisierungen usw. eben auch wesentlich unterschieden können, und zum anderen ein interessanter Zugang zum Thema (illegale) Migration nach Europa, einem der großen gesellschaftlichen Themen dieser Jahre, gegeben wird.

Das *Duden Wörterbuch online* weist die folgenden Bedeutungen für *Schleuse* aus (8), die so oder ähnlich (außer Variante 3.) auch in den Sprachen der nordischen und baltischen Länder wiederzufinden sind:

(8)	<p>1a. (Wasserbau) Vorrichtung zum Absperren eines Wasserstroms, zum Regulieren des Durchflusses (in Flüssen, Kanälen)</p> <p>1b. (Wasserbau) aus zwei Toren und einer dazwischenliegenden Kammer bestehende Anlage (in Binnenwasserstraßen, Hafeneinfahrten), mit deren Hilfe Schiffe Niveauunterschiede überwinden können</p> <p>2. den einzigen Zugang zu einem [abgeschirmten] Raum darstellender, hermetisch abschließbarer [kleiner] Raum, in dem Desinfektionen vorgenommen werden o. Ä. oder der einen Druckausgleich zwischen zwei Räumen, Bereichen verhindern soll</p> <p>3. (veraltend) Gully, Kanal</p>
-----	--

Von besonderem Interesse sind hier das Verb *schleusen* mit seiner metaphorischen Bedeutungsvariante 3 (ebenfalls von *duden*), wie in (9) gezeigt, und das Nomen agentis *Schleuser*, für das sowohl das *Duden Wörterbuch online* (*duden*) als auch das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (*dwds*) direkt weiterverweisen auf die Lexeme *Schlepper* in einer bestimmten Bedeutungsvariante, vgl. (10) aus *duden* bzw. *Fluchthelfer* und *Schlepper* (*dwds*).

(9)	<p>1. durch eine Schleuse bringen</p> <p>2. eine Schleuse passieren lassen, durch eine Schleuse bringen</p> <p>3a. auf einem langen, umständlichen, hindernisreichen Wege [in vielen Etappen] irgendwohin bringen, geleiten o. Ä.</p> <p>3b. heimlich, auf ungesetzliche Weise o. Ä. irgendwohin bringen</p>
-----	--

(10)	4b. (umgangssprachlich, meist abwertend) jemand, der Flüchtlinge, Asylsuchende, Arbeitskräfte gegen Bezahlung illegal von einem Land in ein anderes bringt
------	--

Auffällig ist, dass Dänisch und Schwedisch die negativ konnotierte, metaphorische Bedeutung nicht (oder kaum) kennen; die metaphorische Bedeutung erscheint neutral, wenn nicht sogar positiv; vgl. (11) für das Dänische Verb *sluse* (*ddo*) und (12) für das Schwedische Verb *slussa* (*SO*):

(11)	<p>1. føre et skib eller en båd igennem en sluse ved at vandstanden i slusens kammer ændres</p> <p>1.a overført føre et bestemt sted hen, gennem et system el.lign. på en ordentlig måde</p>
------	--

	<p>„1. ein Schiff oder Boot dadurch, dass der Wasserstand in der Schleusenkammer geändert wird, durch eine Schleuse leiten 1.a übertragen an einen bestimmten Ort führen, durch ein System o.ä. auf eine ordentliche Art und Weise“</p>
--	---

(12)	<p>1 låta (båt) gå genom sluss äv. bildligt. spec. släppa (in eller ut) genom ngn passage e.d. spec. äv. mer abstrakt 2 passera genom sluss</p> <p>„1 (ein Boot) durch eine Schleuse bewegen auch bildlich, bes. durch eine Passage o.ä. herein- oder hinauslassen bes. auch in abstrakter Bedeutung 2 durch eine Schleuse passieren“</p>
------	---

Wenig überraschend ist dann, dass im Dänischen und Schwedischen eine entsprechend negativ konnotierte Entsprechung für ein Nomen agentis entsprechend *Schleuser* – dän. *sluser* und schwed. *slussare* – von verstreuten Korpusbelegen für das Dänische abgesehen, fehlt. Hier wird der Begriff des Menschenschmugglers verwendet.

Wie auch immer sich die Verhältnisse in anderen Sprachen darstellen mögen, in jedem Fall bleibt die Schleusen-Metaphorik ein bestens geeigneter Anknüpfungspunkt für Diskussionen im Migrationsdiskurs.

4 Unterrichtsperspektiven: Schifffahrtskanäle in Deutschland

In diesem letzten Hauptabschnitt soll anhand einiger prominenter Beispiele aufgezeigt werden, welche unterrichtlichen Perspektiven sich aus der Beschäftigung mit Schifffahrtskanälen in Deutschland⁶ ergeben können. Folgende Kanäle werden berücksichtigt:⁷

-
- 6 Es sei darauf hingewiesen, dass das Thema Kanäle im landeskundlichen Unterricht für Deutsch als Fremdsprache nicht auf Deutschland beschränkt bleiben muss. Auch in Österreich finden sich Kanäle wie der facettenreiche Donaukanal in Wien oder der nicht zuletzt wegen seines Namens interessante Lendkanal in Klagenfurt. Für die bergige Schweiz lohnt das Projekt Transhelveitischer Kanal einen genaueren Blick.
 - 7 Es gibt eine Reihe weiterer Kanäle, die mit Gewinn bearbeitet werden können, unter anderem den Küstenkanal im Nordwesten, den Elbe-Lübeck-Kanal im Norden und, vielleicht von besonderem Interesse, die „Berliner“ Kanäle wie z.B. den Oder-Spree-Kanal, den Oder-Havel-Kanal und den Elbe-Havel-Kanal.

- Nord-Ostsee-Kanal
- Mittellandkanal
- Dortmund-Ems-Kanal
- Rhein-Herne-Kanal
- Wessel-Datteln-Kanal
- Elbe-Seitenkanal
- Main-Donau-Kanal

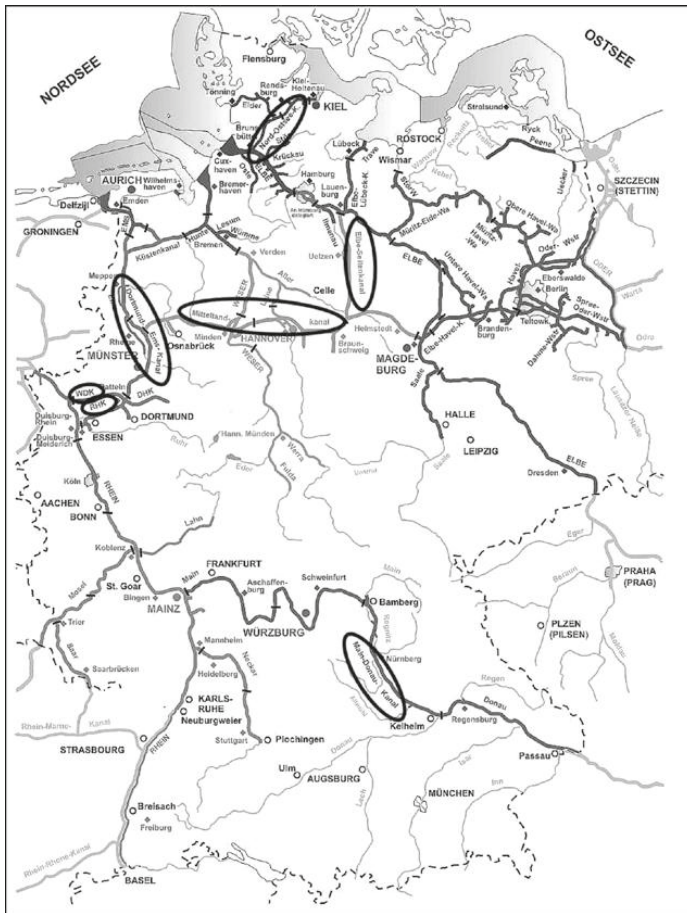


Abb. 1: Übersicht über das Netz der großen deutschen Wasserstraßen (Flüsse und Kanäle). Markiert sind die in Abschnitt 4 behandelten Kanäle (eigene Darstellung auf der Basis von www.schiffahrtsverein.de/wasserstraessennetz). WDK: ‚Wessel-Datteln-Kanal‘, RHK: ‚Rhein-Herne-Kanal‘.

Die Lage der Kanäle kann Abb. 1 entnommen werden; die folgende Tab. 4 gibt Auskunft über die Länge und den Bauzeitraum. Diese Basisinformationen deuten bereits an, wie sich die Kanäle ‚lesen‘ lassen, das heißt welche Rückschlüsse sich auf die historische, politische und wirtschaftsgeographische Situation ziehen lassen, in der die Kanalbauwerke jeweils entstanden sind.

Tab. 4: *Basisdaten ausgewählter deutscher Kanäle (nach: Wasserstraßen- und Schifffahrtsverwaltung des Bundes)*

Name	Länge in km	Baubeginn	Fertigstellung
Nord-Ostsee-Kanal	99	1887	1895
Mittellandkanal	326	1906	1938/2003
Dortmund-Ems-Kanal	265	1892	1899
Rhein-Herne-Kanal	45	1906	1914
Wessel-Datteln-Kanal	60	1915	1930
Main-Donau-Kanal	171	1960	1992
Elbe-Seitenkanal	115	1968	1976

Generell bietet sich für die unterrichtliche Gestaltung bei der Arbeit mit dem Thema der künstlichen Wasserstraßen eine gruppen- und projektarbeitsgezogene Herangehensweise an, bei der die Studierenden durch eigene, von der Dozentin bzw. dem Dozenten unterstützte Recherche einen erstaunlich einfachen und doch vielfältigen Zugang zu historischen, sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen, militärischen, geographischen und weiteren Aspekten gewinnen und somit auch ihre eigenen Interessen profilieren können.

Die Sachinformationen zu den in diesem Abschnitt 4 behandelten Kanälen stammen vor allem aus Eckoldt 1998, von den Webseiten der *Wasserstraßen- und Schifffahrtsverwaltung des Bundes* und der Werbeplattform *Europas schiffbare Wasserwege* sowie von den Webseiten der Kanäle selbst; sie wurden bei Bedarf um Angaben aus den einschlägigen Artikeln in den Enzyklopädien *Brockhaus* (2006) und *Wikipedia* ergänzt.

Nord-Ostsee-Kanal

Der Nord-Ostsee-Kanal, mit internationalem Namen *Kiel Canal* genannt, ist in mehrerlei Hinsicht ein besonders interessantes Fallbeispiel. Als einziger deutscher Kanal für seegängige Schiffe verbindet er die Ostsee (Kiel-Holtenau) mit der Nordsee (Brunsbüttel an der Unterelbe). Der Nord-Ostsee-Kanal wird gern

als der meistbefahrene künstliche Seeweg der Welt bezeichnet, was einen durchaus interessanten Blick auf die Vorliebe für solche gerade auch in der Landeskunde gern genutzten Superlative eröffnet. Denn auch wenn im Jahr 2018 mit 30 009 Schiffen mehr Fahrzeuge den Kanal passierten als dies bei den beiden großen Konkurrenten weltweit, dem Suez-Kanal (2018: 18 147 Schiffe) und dem Panama-Kanal (2011: 14 320 Schiffe), der Fall war, so wird doch deutlich, dass der Nord-Ostsee-Kanal beim Frachtaufkommen als der relevanteren Kenngröße alles andere als ‚weltgrößt‘ ist: Es ist den baulichen Dimensionen (Breite, Tiefe, Schleusenanlagen) und vor allem der wirtschaftsgeographischen Lage abseits der globalen Haupt-Warenströme geschuldet, dass auf dem Nord-Ostsee-Kanal im Jahr 2018 ‚nur‘ 87,5 Mio. Tonnen Fracht transportiert wurden, auf dem Suez-Kanal hingegen im selben Zeitraum mehr als das Zehnfache (983,4 Mio. Tonnen) und auf dem Panama-Kanal bereits im Jahr 2011 232 Mio. Tonnen Fracht (*Statista*; für den Panama-Kanal sind keine jüngeren Daten als 2011 verfügbar). Dennoch ist die Kanalverbindung von Nord- und Ostsee zweifelsohne ein intensiv genutzter Transportweg der nördlichen Hälfte Europas und bedeutet eine Abkürzung des Seeweges, der alternativ um Jütland durch Skagerrak und Kattegat führt, um mindestens 400 km. Die 99 km lange Kanalpassage von Kiel-Holtenau nach Brunsbüttel lässt sich übrigens über die Webseite www.kiel-canal.de eindrucksvoll und anschaulich im Film verfolgen.⁸

Der Nord-Ostsee-Kanal ist nicht die erste Kanalverbindung zwischen Nord- und Ostsee. Der Recherche wert sind der als Schleswig-Holsteinischer Canal gebaute Eider-Kanal, der bereits 1784 eine Wasserstraßen-Verbindung von Kiel an der Ostsee bis in die Nordsee herstellte, und zwar durch seinen Verlauf von Kiel nach Rendsburg und dortigem Anschluss an den schiffbaren Fluss Eider, der schließlich in die Nordsee mündet. Diese Recherche⁹ bietet sich nicht zuletzt dafür an, aufschlussreiche Einblicke in die bis heute bewegte Geschichte des Landesteils Schleswig (oder Südschleswig, wie die Bezeichnung in der dänischen Minderheit lautet) ganz im Norden Deutschlands bzw. der gesamten dänisch-deutschen Grenzregion zu generieren, mit all ihren Verwerfungen durch das

8 Siehe auch https://www.youtube.com/watch?v=APcX_dNYx-8 (*Kiel Canal in 9 minutes*).

9 Wird noch mehr historische Tiefe angestrebt, mag von Interesse sein, dass bereits die Wikinger eine etwas weiter nördlich gelegene Verbindung von Ost- und Nordsee nutzen, nämlich von der Schlei und dem Selker Noor (dort gelegen der wichtige Handelsplatz Haithabu) mit kurzer Landpassage, wo die Schiffe über Knüppeldämme gezogen werden mussten, zu einem kleinen Flüsschen namens Rheider Au, das in die Treene mündet, die wiederum ein Zulauf der Eider ist.

Aufkommen des Nationalismus, mit diversen Kriegen und Grenzverschiebungen bis hin zu einer heute vielfach als vorbildlich erachteten Nachbarschaft, die die gegebenen Minderheitenkonstellationen südlich und nördlich der Staatsgrenze friedlich und gleichberechtigt zu regeln imstande ist, die jedoch auch immer wieder herausgefordert wird durch tagespolitische Ereignisse wie die Beteiligung der Partei der dänischen (und friesischen) Minderheit an der Koalitionsbildung der Landesregierung 2005 in Schleswig-Holstein oder die Wiedereinrichtung von Grenzkontrollen durch Dänemark im Jahr 2016, einschließlich des Baus eines Grenzzaunes zur Wildschweinabwehr 2019.

Der Nord-Ostsee-Kanal, der seit seiner Eröffnung (1895) bis ins Jahr 1948 den Namen Kaiser-Wilhelm-Kanal trug, war ursprünglich ein militärisches Projekt des Deutschen Kaiserreiches: Die Kaiserliche Marine, Symbol des deutschen Imperialismus, sollte in Sicherheit auf deutschem Staatsgebiet zwischen Nord- und Ostsee verlegt werden können, unter Vermeidung des gefährlichen Seeweges durch Skagerrak und Kattegat und unter Umgehung der dänischen Hoheitsgewässer (vgl. Albers 2014). So sind mit dem Nord-Ostsee-Kanal nicht nur die deutschen Weltmachtambitionen und das Desaster des 1. Weltkriegs aufs Engste verbunden, sondern auch der Kieler Matrosenaufstand, der den Beginn der Novemberrevolution in Deutschland markiert.

Der Nord-Ostsee-Kanal erlaubt über die historischen Kriminalromane von Anja Marschall (*Tod am Nord-Ostsee-Kanal*, 2016; *Verrat am Kaiser-Wilhelm-Kanal*, 2018) sogar eine literaturwissenschaftliche Annäherung, was gerade für eine Fach-Landeskunde in einem eher traditionellen (philologischen) Germanistik-Studium interessant sein kann. Eine reizvolle Aufgabe für Studierende mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen könnte sein zu konzipieren, wie man ein Jubiläum „125 Jahre Nord-Ostsee-Kanal“ im Jahr 2020 konzipieren würde.

Dortmund-Ems-Kanal, Rhein-Herne-Kanal und Wessel-Datteln-Kanal

Über die sogenannten ‚Revierkanäle‘, das heißt den Dortmund-Ems-Kanal, Rhein-Herne-Kanal und Wessel-Datteln-Kanal, erschließt sich die Geschichte der Industrialisierung, der industriellen Blüte – und schließlich des schwierigen Strukturwandels im Ruhrgebiet, dem ehemaligen (?) industriellen Herzen Deutschlands, das stärker als jede andere Region in Deutschland von Arbeitsmigration und Multikulturalität geprägt ist. Der Transport von Kohle und Stahl in die westlichen und nördlichen Teile des Landes brachten die gegebene Schienen-Infrastruktur schnell an ihre Kapazitätsgrenze, als Massengüter sind sie prädestiniert für den Schiffstransport, und die Entstehungszeit der Kanäle

reflektiert genau diese Situation. Nicht übersehen werden sollte dabei, dass auch übergeordnete politische Interessen bei der Planung eine Rolle gespielt haben; so garantiert der Dortmund-Ems-Kanal den Zugang vom Ruhrgebiet zur Nordsee auf dem deutschen Staatsgebiet, was der Transport über den Rhein wegen der Passage durch die Niederlande nicht erlaubt.

Der angesprochene Strukturwandel, der zu Sekundärnutzungen ehemaliger Industrieanlagen für Kulturveranstaltungen, Bildung, Sport, Freizeit u.a. führt, wird beispielhaft durch das Konzept des *KulturKanals* mit dem Rhein-Herne-Kanal als Herzstück illustriert: Der Schifffahrtskanal ist nicht mehr nur ein Transportweg, sondern wird vielmehr zu einer „Erlebnispassage von 70 Kilometern Länge“, die „Bewohnern und Gästen der Metropole Ruhr viele spannende Erlebnisse [bietet]: Schifffahrten, Fahrradtouren, internationale Kunstwerke, Ausstellungshäuser, Industriekultur, zahlreiche Freizeit- und Kulturangebote und Entspannung am Ufer“ (Regionalverband Ruhr o.J.) umgeformt. In Oberhausen am Ufer des Rhein-Herne-Kanals befindet sich mit dem Gasometer eines der beeindruckendsten Beispiele für die kulturelle Neu-Neunutzung einer ehemaligen Industrieanlage als Ausstellungs- und Veranstaltungsgebäude, in unmittelbarer Nähe zur sogenannten Neuen Mitte, dem ehemaligen Industriegelände der Gutehoffnungshütte, das als riesiges und weiterhin expandierendes Freizeit-, Kultur-, Sport und Konsumareal sekundärgenutzt wird. Als weiteres markantes Beispiel für diesen Trend ist das stillgelegte Eisenhüttenwerk im Landschaftspark Duisburg-Nord zu nennen, das immer wieder als imposante Kulisse für Kulturveranstaltungen dient. Nicht fehlen darf in diesem Zusammenhang das *UNESCO*-Welterbe Zeche Zollverein als herausragendes Industriekultur-Denkmal in Essen. Bei aller Begeisterung und Bewunderung für solche Leuchtturm- bzw. ‚Förderturm‘-Projekte darf nicht vergessen werden, dass die Erwerbs- und Beschäftigungssituation trotz aller Bemühungen um industrielle Neuansiedelungen (vgl. *Nokia* und *Opel* in Bochum, beide mittlerweile wieder geschlossen) und innovativer *StartUps* in der Region prekär bleibt. Die Schließung der letzten Steinkohle-Zeche, des Bergwerks Prosper-Haniel in Bottrop am 21. Dezember 2018 mit einem bewegenden Festakt unter Beteiligung von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier markiert dies eindrucksvoll. Gerade dieses Ereignis lässt den Bogen schlagen zu einem aktuellen landeskundlichen Ansatzpunkt, nämlich zu der Tatsache, dass Deutschland weiterhin umfangreiche Braunkohleförderung im Tagebau betreibt (v.a. im Rheinland und in der Lausitz) und im Januar 2019 der nationale Kohleausstieg bis 2038 beschlossen worden ist – ein idealer Anknüpfungspunkt, um die *Fridays for Future*, Greta Thunberg und die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Spannungen im Zusammenhang mit dem Klimawandel oder der Klimakrise (man beachte auch

das Diskussionspotential rund um die sprachlichen Bezeichnungen) unterrichtlich zu verhandeln. Als ein weiterer aktueller, weltpolitisch wie wirtschaftlich höchst relevanter Zugang kommt das Projekt *Neue Seidenstraße* hinzu, in dem der Hafen Duisburg mit seiner – gerade auch dank der Schifffahrtskanäle – exzellenten Verkehrsanbindung an das europäische Wasserstraßennetz eine zentrale Rolle spielen soll.

Mittellandkanal

Der Mittellandkanal mit seinem ost-westlichen Verlauf nördlich der deutschen Mittelgebirge ist vielleicht am klarsten als reines Infrastrukturprojekt zu erkennen, ermöglicht er doch eine Querverbindung zwischen den insgesamt in süd-nördlicher Richtung verlaufenden großen Flüssen in Deutschland: dem Rhein (über den Rhein-Herne-Kanal), der Ems (über den Dortmund-Ems-Kanal), der Weser (am Wasserstraßenkreuz Minden), der Elbe (am Wasserstraßenkreuz Magdeburg), und schließlich, über die Berliner Kanäle, der Oder. Er erschließt, teils über Stichkanäle, eine ganze Reihe norddeutscher Industriestandorte des Binnenlandes wie zum Beispiel Hannover, Wolfsburg, Salzgitter und Braunschweig.

Weniger der Baubeginn im Jahre 1906 als vielmehr die Fertigstellung im Jahr 1938 lassen aufhorchen, denn im selben Jahr erfolgt auch die Grundsteinlegung für die *Stadt des KdF-Wagens* bei Fallersleben, einem Ort in unmittelbarer Nähe des Mittellandkanals. Es handelt sich dabei natürlich um das heutige Wolfsburg, und die vielfältigen und tiefen Verstrickungen der deutschen Industrie in die Kriegs- und Vernichtungsmaschinerie des Nationalsozialismus lassen sich kaum besser rekonstruieren als am Beispiel von *Volkswagen*. Dass sich weitere interessante Anknüpfungspunkte ergeben, über den „Käfer“ als ein Symbol des bundesrepublikanischen Wirtschaftswunders nach dem Zweiten Weltkrieg, die bemerkenswerte Unternehmens- und Eigentümerstruktur von VW mit der Beteiligung des Landes Niedersachsen, bis hin zum Abgasbetrug mittels der sogenannten ‚Schummelsoftware‘ einschließlich des gesellschaftlichen und politischen Umgangs mit diesem Skandal und schließlich der Bedeutung, die Autos generell für Deutsche haben, liegt auf der Hand.

Diskutiert werden kann weiterhin, ob vielleicht nicht erst 2003 als Jahr der Fertigstellung zu gelten habe, als nämlich das Wasserstraßenkreuz Magdeburg im Rahmen des *Verkehrsprojekts deutsche Einheit* Nr. 17, vollendet wurde. Am Beispiel des Schiffshebewerks Rothensee mit seiner wechselvollen Geschichte an der deutsch-deutschen Grenze kann diese Problematik gut erarbeitet werden.

Elbe-Seitenkanal

Der Elbe-Seitenkanal als Verbindung von Mittellandkanal (in der Nähe von Wolfsburg) und Elbe (bei Lüneburg) ist ein relativ junges Bauwerk: Er wird bei einer Länge von 115 Kilometern und mit einer ganzen Reihe von technischen Bauwerken (Brücken, Über- und Unterführungen, Schleusen, Schiffshebewerk) im Jahr 1976 nach nur acht Jahren Bauzeit fertiggestellt. Ein besonderer Fokus aus landeskundlichem Blickwinkel kann dabei darauf gelegt werden, dass der Elbe-Seitenkanal deutlich erkennbar ein Produkt der deutschen Teilung und des Kalten Krieges ist: Legt man den Verlauf der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze über die Abb. 1, wird eindrucksvoll offensichtlich, dass der Elbe-Seitenkanal eine Verbindung von Elbe und Mittellandkanal auf dem Staatsgebiet der früheren (,alten‘) Bundesrepublik Deutschland schaffen sollte, lag doch die ursprüngliche Anschlussstelle, das Wasserstraßenkreuz Magdeburg, auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik. Gleichzeitig ist der Elbe-Seitenkanal aber auch ein militärisches Bauwerk an der Frontlinie einer Konfrontation der *NATO* mit dem Warschauer Pakt, denn die Brücken und Unterführungen waren mit Sprengschächten ausgerüstet und die Kanalböschungen in östlicher Richtung mit Panzersperren versehen (die aber von Westen kommend überfahren werden konnten). Diese Konfrontation, die das Leben der Menschen in beiden deutschen Staaten über Jahrzehnte geprägt hat, kann an dieser Stelle aufgenommen und in ihren unterschiedlichen Facetten bis in die heutige Politik und Gesellschaft nachgezeichnet werden.

Main-Donau-Kanal

Der Main-Donau-Kanal, im Bundesland Bayern im hügeligen Süden Deutschlands gelegen, muss ganze 243 m Höhenunterschied überwinden und bis auf 406 m über Normalnull klettern (und dort letztlich die europäische Hauptwasserscheide Rhein/Donau überwinden), um die Verbindung zwischen Main und Donau herzustellen, eine Verbindung, die die durchgehende Binnenschifffahrt von der Mündung des Rheins in die Nordsee bei Rotterdam mit seinem großen Seehafen bis zur Mündung der Donau bzw. genauer: bis zur Mündung des Donau-Schwarzmeer-Kanals in Constanta (Rumänien) ins Schwarze Meer ermöglicht.

In den Jahren 1960 bis 1992 gebaut, steht der Main-Donau-Kanal nicht nur für das europäische Projekt (vgl. die geläufige Bezeichnung Europakanal) und technologische Leistungsfähigkeit, sondern wegen der gewaltigen Eingriffe vor allem in das zuvor naturschöne und idyllische Flusstal der Altmühl südlich von Nürnberg auch für umfängliche Naturzerstörung im Rahmen von Infrastrukturmaßnahmen. Soll das technisch Machbare und wirtschaftlich Erfolgversprechende unter allen

Umständen um- und durchgesetzt werden, selbst gegen massiven Widerstand der ansässigen Bevölkerung und gegen von der in diesen Jahren erstarkenden und politisch werdenden Naturschutzbewegung formulierte ökologische Interessen? An weiteren Problemlagen kommen Zweifel an der Sicherheit (Dammbruch 1979 bei Nürnberg mit einem Todesopfer), Zweifel an der Wirtschaftlichkeit im Hinblick an das zu erwartende Verkehrsaufkommen und die Angst vor ‚osteuropäischen‘ Billigskippnern hinzu, was sogar eine Diskussion über die Beendigung des Projektes auf halber Strecke aufbrachte. Sowohl die bayerische Landesregierung als auch die 1982 neu gewählte deutsche Bundesregierung unter dem späteren ‚Kanzler der Einheit‘ Helmut Kohl setzten jedoch die Fertigstellung durch.

Die Frage nach Großprojekten, nach der Entwicklung der Infrastruktur, nach Wachstum um jeden Preis und nach unserem Verständnis von Modernität sind weiterhin aktuell, vgl. im bayerischen Raum den (gescheiterten) Bau der atomaren Wiederaufbereitungsanlage Wackersdorf sowie die Errichtung des Flughafens München (MUC) in der wertvollen Natur des Erdinger Mooses einschließlich der gescheiterten Anbindung durch eine Magnetschwebebahn, oder andere, anstehende Großprojekte wie das Eisenbahnprojekt *Stuttgart 21*, die Fehmarnbelt-Untertunnelung zwischen Deutschland und Dänemark oder die kontroverse Diskussion um den Bau mächtiger Hochspannungs-Stromtrassen, um im Zuge der Orientierung hin zu mehr erneuerbaren Energien Windenergie aus land- und vor allem aus seegestützten Anlagen im Norden in den stromhungrigen Süden Deutschlands transportieren zu können.

Bei historischem Interesse können im Zuge der Beschäftigung mit dem Main-Donau-Kanal frühere Main-Donau-Verbindungen wie die Fossa Carolina aus der Zeit Karls des Großen und insbesondere der Ludwig-Donau-Main-Kanal (Ludwigskanal) aus der Mitte des 19. Jahrhunderts thematisiert werden. Manche Abschnitte des Ludwigskanals mussten dem modernen Main-Donau-Kanal weichen, andere wurden als Trasse für eine Autobahn verwendet, und manche Abschnitte sind bis heute erhalten und werden für Naherholungszwecke genutzt, sei es für Fahrradausflüge entlang dem Kanal und seinen Schleusen, sei es in Form von Treidelfahrten, bei denen auf schiffbaren Stellen von Pferden gezogene Ausflugsboote verkehren.

Touristisch relevant wird der Main-Donau-Kanal vor allem im Kontext des wachsenden Interesses an Flusskreuzfahrten, dem sogar an den, wie eingangs erwähnt, ‚rationalen‘ und wenig ‚romantischen‘ Schifffahrtskanälen gelegene Städte durch markante Investitionen in die entsprechende Infrastruktur entgegen kommen; der Slogan „Nürnberg liegt jetzt am Meer“ und der Ausbau des Personenschifffahrtshafen Nürnberg mögen hierfür als Beispiel dienen (vgl. Rolf 2017).

5 Fazit

Als ein kurzes Fazit bleibt festzuhalten, dass, wie gezeigt, ein ungewöhnlicher Gegenstand wie die Schifffahrtskanäle in Deutschland geeignet und vielleicht gerade wegen der Ungewöhnlichkeit besonders gut geeignet sind, landeskundlichen Einsichten in politische, soziale, historische, ökonomische, militärische, ökologische, geographische und andere Dimensionen zu vermitteln bzw. zu gewinnen – nicht zuletzt durch gut gewählte sprachliche und meta-sprachliche Zugänge. Großes didaktisches Potential liegt darin, dass die ausgeprägte Multi-dimensionalität im Rahmen unterschiedlicher Fach-Landeskunden innerhalb unterschiedlicher Deutschstudien relativ leicht Relevanz herzustellen erlaubt, bevorzugt dadurch, dass die Studierenden selbst gegebene Aspekte auswählen bzw. neue Aspekte entdecken.

Literatur

- Albers, Klaus (2014): *Der Traum vom Nord-Ostsee-Kanal*. Heide: Boyens.
- Altmayer, Claus (2015): Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In Becker, Christine / Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord. Zur Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 2), S. 9–29.
- Arnholm, Bosse (o.J.): *Nordens alla kanaler*. Online: kanaler.arnholm.nu [30.06.2019].
- Bettermann, Rainer (2010): Sprachbezogene Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1454–1465.
- Bibliographisches Institut (2019): *Duden-Wörterbuch online* [Sigle im Text: *duden*]. Online: duden.de [30.06.2019].
- Breckle, Margit (2017): Zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte in unterschiedlichen Facetten des Deutschstudiums am Beispiel Finnlands. In: Geyer, Klaus / Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 6), S. 11–31.
- Brockhaus (2006): *Brockhaus-Enzyklopädie digital*. Version 1.01. Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Institut/F.A. Brockhaus.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012): Der Einbürgerungstest. Online: www.bamf.de/DE/Willkommen/Einbuengerung/WasEinbuengerungstest/waseinbuengerungstest-node.html [30.06.2019].

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge / t-online.de (o.J.): Einbürgerungstest. Würden Sie ihn bestehen? Online: <http://einbuengerungstest.t-online.de> [30.06.2019].
- Cepl-Kaufmann, Gertrude / Johanning, Antje (2003): *Mythos Rhein: Kulturgeschichte eines Stroms*. Darmstadt: Primus.
- Den Danske Ordbog* [Sigle im Text: *ddo*]. Online: <https://ordnet.dk/ddo> [30.06.2019].
- DWDS / *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* [Sigle im Text: *dwds*]. Online: [dwds.de](https://www.dwds.de) [30.06.2019].
- Deutscher Wasserstraßen- und Schifffahrtsverein Rhein-Main-Donau e.V. (DWSV)*. (o.J.): Online: www.schifffahrtsverein.de [30.06.2019].
- Eckoldt, Martin (Hrsg.) (1998): *Flüsse und Kanäle: Die Geschichte der deutschen Wasserstraßen. Schifffahrtswege, Wasserbau, Verkehr*. Hamburg: DSV-Verlag.
- Europas schiffbare Wasserwege (o.J.)* [„Europas grösste [sic!] Werbe-Plattform für Binnenskipper, Fluss- und Kanaltourismus und Hausbootferien“]. Online: water-ways.net [30.06.2019].
- Generaldirektion Wasserstraßen und Schifffahrt (o.J.). Online: https://www.gdws.wsv.bund.de/DE/startseite/startseite_node.html [30.06.2019].
- Geyer, Klaus (2017): Fach-Landeskunde und fachorientierter Fremdsprachenunterricht integriert. Curriculumentwicklung an der Süddänischen Universität in Odense. In: Geyer, Klaus / Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 6), S. 33–52.
- Ha, Kien Nghi / Schmitz, Markus (2006): Das Recht nicht dermaßen integriert zu werden. Integrationspolitik und postkoloniale Kritik. In: *Analyse & Kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis* 508, 18.08.2006. Online: www.akweb.de/ak_s/ak508/10.htm [30.06.2019].
- Hackl, Wolfgang (2010): Informationsbezogene Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1465–1471.
- Hausmann, Guido (2009): *Mütterchen Wolga. Ein Fluss als Erinnerungsort vom 16. bis ins frühe 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kielitoimiston sanakirja* (2018) (Wörterbuch der finnischen Standardsprache des Instituts für die Landessprachen Finnlands). Online: www.kielitoimistonsanakirja.fi [30.06.2019].

- Klaschka, Norbert / DPA (2008): 17 Fragen bis zum deutschen Pass. In: *Stern*, 10.06.2008; auch online zugänglich unter: www.stern.de/politik/deutschland/einbuengerungstest-17-fragen-bis-zum-deutschen-pass-3859688.html [30.06.2019].
- Koskela, Anu (2016): Identification of Homonyms in Different Types of Dictionaries. In: Durkin, Philip (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, S. 457–471.
- Lexas LaenderDaten*. Online: www.laenderdaten.de [30.06.2019].
- Lew, Robert (2013): Identifying, Ordering and Defining Senses. In: Jackson, Howard (Hrsg.): *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury Publishing, S. 284–302.
- Longman Dictionary of Contemporary English Online* [Sigle im Text: *longman*]. Online: www.ldoceonline.com [30.06.2019].
- Marschall, Anja (2016): *Tod am Nord-Ostsee-Kanal. Historischer Kriminalroman*. Köln: Emons.
- Marschall, Anja (2018): *Verrat am Kaiser-Wilhelm-Kanal. Historischer Kriminalroman*. Köln: Emons.
- Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch*. Online: owid.de [30.06.2019].
- Piepho, Hans-Eberhard (1991): Sozialformen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Francke (UTB), S. 165–169.
- Rada, Uwe u.a. (Hrsg.) (2009–2019): *Dossier Geschichte im Fluss. Flüsse als europäische Erinnerungsorte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online: www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-im-fluss/ [30.06.2019].
- Regionalverband Ruhr (o.J.): *KulturKanal*. Online: www.kulturkanal.ruhr [30.06.2019].
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke (UTB).
- Rolf, Thomas (2017): Hafen Nürnberg. In: *Kreuzfahrt-Zeitung*, 23.10.2017; auch online zugänglich unter: <https://kreuzfahrt-zeitung.de/kreuzfahrthaefen/hafen-nuernberg/> [30.06.2019].
- Statista*. Online: de.statista.com [30.06.2019].
- Svenska Akademien (Hrsg.) (2009): *Svensk ordbok* [Sigle im Text: *SO*]. 2 Bände. Stockholm: Norstedts.
- Töpfer, Stefan (2006): Fragestunde. Kommentar. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.03.2006; auch online zugänglich unter: www.faz.net/aktuell/rhein-main/kommentar-fragestunde-1305557.html [30.06.2019].

Doris Wagner

Die deutsche Briefmarke als Kulturträger: Zum Einsatz von Briefmarken in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache

Zusammenfassung: Der Beitrag versteht sich als Anregung für die Verwendung von deutschen Briefmarken im universitären Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Briefmarken werden verstanden als Kulturträger und repräsentieren somit ein Land, einen Staat bzw. eine Nation sowohl nach innen als auch nach außen. Aufgrund dieser Eigenschaften sind sie besonders für den Einsatz im Landeskundeunterricht geeignet. Mit ihrer Hilfe lässt sich ein bestimmtes Thema eröffnen, ergänzen oder vertiefen. Außerdem eignen sie sich zur kontrastiven Betrachtung, was ein wichtiger Aspekt im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Universität Turku ist. Im vorliegenden Beitrag wird kurz die Geschichte der Briefmarken, ihre Entwicklung in Deutschland bis zum heutigen Tag und die Zuständigkeit für die Herausgabe von deutschen Briefmarken betrachtet. Ein Exkurs zeigt, wie Briefmarken auch zu Propagandazwecken missbraucht werden konnten. Der Exkurs sowie die zahlreichen Beispiele sollen als Anregung für den Einsatz von Briefmarken in der Lehre dienen. Nach einer Beschreibung zur Struktur des Landeskundeunterrichts an der Universität Turku wird am Beispiel der Briefmarke „175 Jahre Deutschlandlied“ konkret gezeigt, wie in einer Unterrichtseinheit das Thema „Deutsche Nationalhymne“ behandelt wurde.

Schlüsselbegriffe: Briefmarken, Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde, Kultur, kollektive Erinnerung, Erinnerungsorte

Abstract: This contribution seeks to foster the use of German stamps as a part of the DaF (*Deutsch als Fremdsprache*, German as a foreign language) education at the universities. Stamps are carriers of culture and, thus, represent a nation both inside and outside its geographical borders. Due to this double function stamps are a valuable material to be used in lessons focusing on culture and country studies. Stamps can be used to introduce, counterpoint, or to deepen a certain topic or theme. Further, stamps are a good material for contrastive scrutiny, an aspect enjoying a central position in the DaF education. This contribution presents a short history of the German stamps from the beginning till today and discusses questions related to the responsibilities for issuing stamps in Germany. A short excursion will evidence how stamps could be abused for propaganda purposes. The excursion, together with several other examples presenting the thematic variety of stamps, should – even if not explicitly stated – encourage individual use of stamps as a part of the education. After a short description of the structure of the country knowledge and culture courses at the University of Turku, the German stamp “175 years of *Deutschlandlied*” is

used as a concrete case study in order to exemplify how this stamp can be used to handle the topic “German national anthem” as a part of a master’s level course.

Keywords: stamps, German as a foreign language, area studies, regional studies, ‘Landeskunde’, culture, collective memory, sites of memory

1 Einleitung

„Briefmarken sind Spiegelbilder der Zeitgeschichte. Sie sind Träger, Symbol und Botschafter unseres Landes und unserer Kultur. Briefmarken würdigen regelmäßig Persönlichkeiten, Institutionen und Ereignisse von herausragender Bedeutung auch über unsere Landesgrenzen hinaus“ (Merkel 2012). Diese Charakterisierung deutscher Briefmarken stammt von der amtierenden deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel.

Die kleinen Postwertzeichen waren bisher kaum Gegenstand didaktischer Untersuchungen, obwohl sie – wie Merkel betont – als „Botschafter unseres Landes und unserer Kultur“ fungieren. Entsprechend sind wissenschaftliche Veröffentlichungen zu bestimmten, über Briefmarken vermittelten, teilweise stark spezialisierten Themenbereichen, bisher primär in Philatelie-Kreisen zu finden (vgl. etwa Dürr 2013, Bund der Heimatvertriebenen e.V., Landesverband Thüringen (Hrsg.) 2015). In der Forschung wird zwar „gelegentlich auf Briefmarken als mögliche Ausdrucksform einer Erinnerungskultur verwiesen“ (Onken 2013, S. 60; vgl. auch Schneider 2000), wissenschaftliche Fachtagungen oder Artikel zur Erinnerungskultur bzw. überhaupt zu Themen in Verbindung mit Postwertzeichen in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache gibt es jedoch bis dato nur vereinzelt (Liebold 2010).¹ Dies mag damit zusammenhängen, dass Briefmarken eine relativ junge Erscheinung sind und keine so lange Geschichte vorzuweisen haben wie Münzen, deren Tradition bis in die Antike zurückreicht. Umso wichtiger ist es zu erkennen, welches Potential Briefmarken für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht haben. Dabei wird vorausgesetzt, dass Briefmarken als Kulturträger fungieren.

1 Zum Beispiel die von Dirk Naguschewski und Detlev Schöttker veranstaltete Tagung *Philatelie als Kulturwissenschaft*, die das Zentrum für Literatur- und Kulturforschung (ZfL) in Kooperation mit dem Museum für Kommunikation vom 15.-16.01.2016 in Berlin veranstaltete. Ein weiteres Beispiel ist die Tagung *Gezähnte Geschichte. Briefmarken als historische Quellen*, die vom 12.-15.10.2017 mit Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen an der Universität Erfurt stattfand (vgl. dazu den Tagungsband Smolarski/Smolarksi/Vetter-Schultheiß (Hrsg.) 2019).

In diesem Beitrag werde ich zeigen, wie deutsche Briefmarken im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden können, um landeskundliche Themen zu behandeln. Zunächst werden allgemeine Informationen zur Geschichte der Briefmarke gegeben. Es folgt die Vorstellung einzelner Untersuchungsbereiche und der heutigen Briefmarkenlandschaft in Deutschland. Danach wird am Beispiel des Erinnerungsortes² *Deutschlandlied* konkret gezeigt, wie der Einsatz von Briefmarken im Unterricht aussehen kann.

2 Verschwindet die Briefmarke?

Von einem völligen Verschwinden der Briefmarke ist in naher Zukunft nicht auszugehen. Trotz zunehmender Kommunikation über die elektronischen Medien werden Briefmarken auch zukünftig ihren Stellenwert in der Gesellschaft behalten, nicht nur für Philatelisten. Wir versenden heutzutage Briefe und Postkarten meist nur noch zu besonderen Anlässen wie z.B. Geburtstagen, Hochzeiten, Weihnachten oder als Einladungen. Auch ist der Trend zu beobachten, Postkarten auf elektronischem Weg zu verschicken. Private Post, die in Deutschland auf herkömmliche Weise verschickt wird, versehen die Absender weiterhin meist mit Briefmarken, während Behördenpost maschinell mittels einer Maschine frankiert wird, die zudem das Abstempeln überflüssig macht. Die Post versucht, den zurückgehenden Verkauf von Briefmarken unter anderem dadurch anzukurbeln, dass sie jedem die Möglichkeit gibt, individuell seine eigene Briefmarke zu gestalten.³ Diese Möglichkeit wird z.B. von Vereinen, Firmen und Privatpersonen genutzt, etwa um auf Jubiläen, Jahrestage oder – bei Privatpersonen – auf runde Geburtstage oder die eigene Hochzeit aufmerksam zu machen und diesen Anlässen allein schon durch die Briefmarke selbst einen besonderen Anstrich zu geben. Die Briefmarke wird zur persönlichen „Visitenkarte“. Ob und inwiefern die Post damit Erfolg hat, konnte für diesen Beitrag nicht eruiert werden.

-
- 2 Ein Erinnerungsort ist laut Nora eine „bedeutungstragende Einheit, ideeller oder materieller Art, die durch menschlichen Willen oder durch das Werk der Zeiten zu einem symbolischen Element des Gedächtniserbes einer Gemeinschaft geworden ist“ (Pierre Nora: *Comment écrire l'histoire de France?* (1992); zitiert nach Robbe 2009, S. 16). Der Begriff ‚Ort‘ ist also nicht zwangsläufig wörtlich zu verstehen, sondern als Metapher.
 - 3 „Der Verfall der philatelistischen Kultur schreitet voran durch diese Individualisierung der Briefmarke. Die kulturhistorische und identitätsstiftende Funktion der Briefmarke wird aufgegeben zugunsten der Egomanie“ (Zitat eines der Teilnehmenden der Radiodiskussion *Visitenkarten der Staaten*, 11.05.2016; Hübsch 2016).

Schon Aby Warburg (1866–1929), führender Impulsgeber für die Kunst- und Kulturwissenschaften und Philatelist (Zöllner 2016, S. 14), bezeichnete Briefmarken als „Bilderfahrzeuge“ (Hübsch 2016). Sie „fahren“ auf Briefen und Postkarten in die Welt und ihre Bilder repräsentieren eine bestimmte Landeskultur. Walter Benjamin (1892–1940) sprach von Briefmarken als „Visitenkarten“ der Staaten (Benjamin [1928], 1972, S. 137) und schrieb den Marken damit im Ausland eine wichtige repräsentative Funktion zu. Aber auch ihre identitätsstiftende Funktion im Inland („Zu dieser Nation gehöre ich“) darf meines Erachtens nicht unterschätzt werden. Diese identitätsstiftende Funktion muss also, bedingt durch die heute bestehende Möglichkeit, individuelle Briefmarken zu gestalten, um die Funktion der persönlichen „Visitenkarte“ und der damit einhergehenden Möglichkeit zur Selbstdarstellung ergänzt werden.

3 Zur Frühgeschichte der Briefmarke

Die allererste Briefmarke, der so genannte „One Penny Black“ erschien im Vereinigten Königreich. Die Marke wurde ab dem 1. Mai 1840 verkauft, ab dem 6. Mai offiziell verwendet, und ihr Wert betrug einen Penny. Der „One Penny Black“ war schwarzgründig und zeigte ein Portrait der Königin Victoria (vgl. Ozdoba 2012). Die erste deutsche Briefmarke war der „Schwarze Einser“, der am 1. November 1849 vom Königreich Bayern herausgegeben wurde.⁴ Sein Wert betrug einen Kreuzer. Der „Schwarze Einser“ bekam seinen Namen von seinem Marktwert, der Ziffer „1“, die in Weiß in der Mitte der Marke aufgedruckt war. Die reich ornamentierte Briefmarke, ursprünglich schwarz-weiß wie die Penny-Briefmarke, bekam später noch andere Werte, wobei verschiedene Farben für unterschiedliche Werte benutzt wurden. Der „Schwarze Einser“ wurde ab 1. Oktober 1850 in roter Farbe gedruckt bei unverändertem Bild. Die schwarze Farbe erwies sich als ungünstig, denn auch der Entwertungsstempel war schwarz und hob sich deshalb nur schlecht von der Marke ab. Daher wurden bereits entwertete Marken zuweilen wiederverwendet. Diese unerwünschte Praxis unterband man mit der alten Briefmarke in neuer Färbung (vgl. Primus-Münzen o.J.).

4 Die Briefmarke als Kulturträger

Auf den frühen deutschen Briefmarken befand sich zunächst lediglich die Wertangabe, später kamen Bildmotive hinzu. Als Motive dienten „offizielle

4 Das Königreich Bayern wurde seinerzeit von König Maximilian II. (1848–1864) regiert. Der „Schwarze Einser“ ist unter der Nummer Mi.-Nr. 1 in *Michel* 2016, S. 25 zu finden.

Staatlichkeitsbelege“ (Schuld 2016), auf deutschen Marken Staatssymbole (z.B. Staatswappen 1867, Mi.-Nr. 14)⁵, Herrscherportraits (z.B. Kaiser Wilhelm 1902, Mi.-Nr. 66) und allegorische Darstellungen (z.B. Germania 1900, Mi.-Nr. 56b). Wichtige politische und geschichtliche Ereignisse einer Nation (z.B. die Aufschrift: „Deutsches Reich – Seid Einig! Einig! Einig!“ – Genius mit Fackel 1920, Mi.-Nr. 115) sowie Ansichten von Städten oder Bauwerken (z.B. Kölner Dom 1923, Mi.-Nr. 261) kamen hinzu. Schließlich wurden die Themen immer zahlreicher und führten zur heutigen sehr bunten Themenvielfalt. Staatsoberhäupter, wichtige politische und geschichtliche Ereignisse sowie nationale Gedenktage bilden auch heute noch den größten Teil der Abbildungen auf deutschen Briefmarken.⁶ Hinzu kommen auch andere Themen, die je nach Zeit wechseln.

Gerade wegen ihrer Themenvielfalt sind Briefmarken hervorragend für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht geeignet, zum Beispiel als Einstieg in ein Thema. Sie eignen sich darüber hinaus zur Untersuchung eines bestimmten Themas (etwa ‚Landschaften‘, ‚Berufe‘, ‚bekannte Persönlichkeiten‘) über einen größeren Ausgabezeitraum hindurch. Dabei lässt sich auch die Frage stellen, welches Image bzw. welche Images die deutsche Nation über das Medium⁷ Briefmarke sowohl im In- als auch im Ausland vermitteln möchte und inwieweit dieses Bild mit der Realität übereinstimmt.

5 Exkurs: Die instrumentalisierte Briefmarke

Bevor die heutige Situation betrachtet wird, möchte ich kurz darstellen, dass Briefmarken auch zu Propagandazwecken missbraucht werden konnten. Dies geschah verstärkt im 19. und 20. Jahrhundert. Zwei Beispiele seien hier vorgestellt.

-
- 5 Die Abkürzung „Mi.-Nr.“ bezieht sich hier und im Folgenden auf den in Fußnote 4 erwähnten gängigsten deutschen Briefmarkenkatalog, den *Michel*.
 - 6 Dies behauptet zumindest einer der Teilnehmenden der Radiodiskussion *Visitenkarten der Staaten* vom 11.05.2016 (Hübsch 2016).
 - 7 Gottfried Gabriel spricht der Briefmarke die Funktion der „Vermittlung“ zu und betrachtet sie deshalb als Medium. Zunächst bestätigt ihr Vorhandensein, dass die Sendung bezahlt wurde, das heißt sie ist in diesem Moment lediglich eine Quittung. Zum Medium wird sie laut Gabriel also erst sekundär, indem Bild und Text genutzt werden können, um Informationen zu vermitteln, die mit dem eigentlichen Zweck der Briefmarke – bezahltes Porto – gar nichts zu tun haben (Gabriel 2008, S. 1).

5.1 Propaganda im Dritten Reich

Das erste Beispiel zeigt, wie mit Hilfe von Briefmarken im Dritten Reich Kriegspropaganda betrieben wurde; zu diesem Themenkomplex gehören auch Formen der Gegenpropaganda.

5.1.1 *Kriegspropaganda*

Im Dritten Reich wurde Kriegspropaganda betrieben, beispielsweise in Form der Darstellung von Berufen, Gerätschaften, Institutionen und Personen, denen wichtige Funktionen im Krieg zukamen. Dazu gehörten Briefmarken mit SA- und SS-Männern (1945, Mi.-Nr. 909 und 910), Marken zum Arbeitsdienst (1943, Mi.-Nr. 850–853) und etliche Briefmarken, auf denen Adolf Hitler dargestellt wurde, meistens als Sondermarken zu seinem Geburtstag. Auf diesen waren sowohl sein Name als auch das Herausgabedatum angegeben (z.B. 1943, 54. Geburtstag von Adolf Hitler, Mi.-Nr. 1943). Die Briefmarken mit Adolf Hitler sind im hier interessierenden Zusammenhang die einzigen Marken mit einer namentlich genannten Person. Alle anderen Marken mit Personenabbildungen zeigen namenlose Vertreter bestimmter Berufsgruppen wie Soldaten, Bedienstete des Mütterhilfswerks usw. Um Hitler als Staatsoberhaupt wurde ein besonderer Personenkult betrieben, denn von anderen Nazifunktionären wie Goebbels, Himmler usw. gibt es meines Wissens keinerlei Abbildungen auf Briefmarken. Hitler kommt somit eine besondere Stellung zu, deren Ziel es meines Erachtens war, die unmittelbare Verbindung zwischen dem Deutschen Reich und Hitler als seinem Führer darzustellen. Kriegsgerät und Kriegsaktivitäten (Sturmboot, Kettenrad, Nebelwerfer, Seeaufklärer usw. 1944, Mi.-Nr. 873–885) werden aus der Froschperspektive dargestellt und wirken dadurch besonders groß und mächtig. Die Perspektivierung, eine schräge Vorderansicht, verstärkt diesen Eindruck der Mächtigkeit noch, zumal die Dimensionen der abgebildeten Objekte ganz zu sehen sind. Fallschirmjäger (1943, Mi.-Nr. 840) und angreifende ‚Stuka‘ (‚Sturzkampfflugzeuge‘) Junkers (1943, Mi.-Nr. 839) werden jeweils im Verband in großer Zahl und während des Absprungs bzw. Angriffs gezeigt. Ziel dieser Darstellungen war es vermutlich, die Übermacht der Wehrmacht zu veranschaulichen und ihre Kampftauglichkeit zu demonstrieren. Unterstützt wurde diese Botschaft durch die Darstellung des Kriegsgeräts in seiner aktiven Verwendung. Die Bevölkerung sollte durch diese Abbildungen möglicherweise vom Endsieg überzeugt werden. Briefmarkenbetrachter im Ausland versuchte man meines Erachtens durch diese Darstellungen einzuschüchtern und zu demotivieren.

5.1.2 *Gegenpropaganda*

Gegenpropaganda wurde unter anderem betrieben durch die Herstellung und Versendung von Briefmarkenfälschungen wie etwa die Fälschung mit dem Portrait Hitlers, dem ein Totenschädel unterlegt wurde, so dass der Eindruck entsteht, die beiden Bilder (Hitler, Totenschädel) wären übereinander gedruckt worden. Die Fälschung wurde laut Schmölders (2000, S. 182) vom amerikanischen Geheimdienst 1943 ins Deutsche Reich eingeschleust und trug die Aufschrift „Futsches Reich“.⁸ Das Original mit dem Portrait Hitlers, das in mehreren Jahren, Farben und Auflagen erschien (vgl. z.B. 1942, Mi.-Nr. 826), trug die Aufschrift „Deutsches Reich“.

5.2 ‚Postkrieg‘ zwischen DDR und Bundesrepublik Deutschland

Das zweite Beispiel stammt aus dem so genannten ‚Postkrieg‘⁹ zwischen der DDR und der Bundesrepublik, also aus der Zeit des Kalten Krieges. Auch in diesem Fall wurden Briefmarken zu Propagandazwecken eingesetzt. Die Postdirektionen der DDR bzw. der Bundesrepublik schickten weiterzuleitende Briefe mit gültigen Briefmarken, die dem jeweilig anderen Teil Deutschlands missfielen, an den Absender zurück. Die beanstandeten Briefmarken schwärzte oder überklebte man und/oder versah die Briefe mit Stempeln oder Kommentaren, die das Missfallen ausdrückten.

5.2.1 *Brief aus der DDR in die Bundesrepublik*

Im Jahr 1986 gab die DDR eine Briefmarke heraus mit dem Aufdruck „25 Jahre antifaschistischer Schutzwall“ (Mi.-Nr. 3037). Auf der Briefmarke waren das Wappen der DDR abgebildet, das Brandenburger Tor (ohne Mauer!) sowie Mitglieder der „Kampfgruppen“ der Arbeiterklasse und der Freien Deutschen Jugend. Auf dem Umschlag des Ersttagsbriefes wurde die positive Darstellung des ‚antifaschistischen Schutzwalls‘ wiederholt: „25 Jahre antifaschistischer Schutzwall“, unterstützt von einer Zeichnung des Brandenburger Tors in Rot, auf dem die DDR-Fahne weht. Das Tor wird eingerahmt von den Jahreszahlen 1961

8 Eine Abbildung dieser Fälschung findet sich auf <http://www.alamy.com/stock-photo-futsches-reich-briefmarke-uk-114656298.html> [30.06.2019].

9 Die Beispiele wurden der Sammlung von Postkriegs-Motiven auf www.philaseiten.de entnommen. Zum deutsch-deutschen ‚Postkrieg‘ vgl. die Dokumentation des *Mitteldeutschen Rundfunks* (2011).

und 1986. Auf dem Brief befindet sich die Adresse des Empfängers in der Bundesrepublik. Die Postverwaltung in der Bundesrepublik klebte einen Aufkleber quer über den Brief mit folgendem Inhalt: „Zurück – Retour: Die Bestimmungs-Postverwaltung weigert sich, die von Ihnen aufgegebenen Postsendung des internationalen Postverkehrs zu befördern und an den Empfänger auszuhändigen.“ Der Brief ging zurück an den Absender.

5.2.2 Brief aus der Bundesrepublik in die DDR

Briefe, die mit der Marke „40 Jahre Eingliederung heimatvertriebener Deutscher“ frankiert wurden, beanstandeten die DDR-Postverwaltungen und schickten sie an ihre Absender in der Bundesrepublik zurück, teils lediglich mit dem Stempel „Zurück“ versehen, teils mit längeren Kommentaren. Auf dem Briefumschlag, der für dieses Beispiel gewählt wurde, befindet sich lediglich der Stempel „Zurück“, ohne weitere Kommentare. Allerdings wurde der gesamte Brief zusätzlich entwertet, indem der mit einem diagonal von links unten nach rechts oben verlaufenden Kugelschreiberstrich versehen wurde. Die beanstandete Briefmarke kam 1985 heraus mit der Abbildung der deutschen Nationalfarben Schwarz-Rot-Gold auf grauem Hintergrund (Mi.-Nr. 1265). Das Thema der ‚Vertreibung‘ war nicht zuletzt aufgrund des Geschichtsverständnisses der DDR problematisch (für Beispiele siehe Briefmarken-Universum o.J.).

6 Wissenswertes rund um die heutige Briefmarkenlandschaft

Nach diesem Exkurs zur für politische Zwecke instrumentalisierten Briefmarke wende ich mich nun der heutigen Briefmarkenlandschaft zu. Dabei wird auch kurz auf die Zuständigkeiten bei der Entstehung von Briefmarken eingegangen sowie auf die Themenvielfalt und die Gestaltung heutiger Marken.

6.1 Die Privatisierung der Deutschen Post und ihre Folgen

Ursprünglich war die Deutsche Post staatlich. Sie wurde nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahr 1947 unter dem Namen *Deutsche Post* neu gegründet und im Jahr 1994 privatisiert. Ab 1950 firmierte sie in der Bundesrepublik unter dem Namen *Deutsche Bundespost* und in der DDR unter dem Namen *Deutsche Post*. Seit der Privatisierung der Post wurde die Stellung der Briefmarke als Repräsentantin des Staates geringer. Sie dient seitdem nicht mehr primär als Mittel der nationalen Selbstverständigung und Repräsentation. Der Charakter der Briefmarke als Hoheitszeichen, wie er vor allem in der Weimarer Republik (1919–1933) zu sehen war, geht zunehmend verloren. Stattdessen finden wir heute eine

bunte Themenvielfalt mit viel Populärem, aber auch mit solchen Themen, die die Geschichte und Politik Deutschlands zum Inhalt haben. Wegen der Buntheit der Themen sprechen kritische Stimmen heutzutage auch von der „Buntesrepublik“ (Hübsch 2016).

6.2 Entstehung und Herausgabe deutscher Briefmarken¹⁰

In Deutschland werden jedes Jahr ca. 50 Briefmarken herausgegeben. Die meisten dieser Briefmarken werden auf Grund ihrer motivisch besonderen Gestaltung aus einem bestimmten Anlass als „Sondermarken“ bezeichnet. Derzeit wird ca. ein Drittel dieser Marken im Auftrag der *Deutschen Post AG* entworfen, zwei Drittel im Auftrag des *Bundesministeriums der Finanzen (BMF)*. Herausgegeben werden die Briefmarken seit 1998 als Sondermarken mit dem Aufdruck „Deutschland“ vom *Bundesministerium der Finanzen*, zusammen mit dem seit 1954 existierenden Kunstbeirat. Beim Entwurf und der Herausgabe haben Post und *BMF* ein wechselseitiges Mitspracherecht.

Ein Programmbeirat, der zuständig ist für die Themen der Briefmarken, prüft Anregungen und Vorschläge aus der Bevölkerung. Jeder darf Vorschläge für neue Briefmarken einreichen. Der Programmbeirat stellt eine Vorschlagsliste für die Neuerscheinungen eines Jahres zusammen. Die Aufgabe des Kunstbeirats ist es, die graphische Qualität der Entwürfe zu begutachten. Derzeit sind ca. 100 Grafiker für die Gestaltung der deutschen Briefmarken zuständig. Die Motive der von der *Deutschen Post AG* entworfenen Marken werden unabhängig von Programm- und Kunstbeirat festgelegt. Nach welchen Kriterien diese Festlegung erfolgt, konnte von mir nicht herausgefunden werden. Dabei wäre es gerade interessant zu wissen, welche Debatten gegebenenfalls um die Motive geführt werden: Was führt zum Verwerfen eines Vorschlags, und welche Gründe führen zu einer Befürwortung? Auch Fragen, wie die Auswahl bei einer anderen Zusammensetzung des Programm- und Kunstbeirats aussehen würde, müssen hier offen bleiben.

6.3 Themenvielfalt

Deutsche Briefmarken zeichnen sich durch eine bunte Themenvielfalt aus. Die vom *BMF* in Absprache mit dem Programm- und Kunstbeirat herausgegebenen Briefmarken beziehen sich vorwiegend auf offizielle Themen wie nationale

10 Alle Informationen entstammen den Internetseiten des *Bundesministeriums der Finanzen (BMF)*: www.bundesfinanzministerium.de [30.06.2019].

Gedenktage (z.B. im Jahr 2010 „20 Jahre Deutsche Einheit“, Mi.-Nr. 2821), Staatsoberhäupter (z.B. im Jahr 2009 „125. Geburtstag von Theodor Heuss“, Mi.-Nr. 2714) und Erinnerungsorte (z.B. im Jahr 2016 „175 Jahre Deutschlandlied“, Mi.-Nr. 3263).¹¹ Bei ihnen steht der staatliche Repräsentationsgedanke im Vordergrund. Die Marken mit eher populären Themen stammen überwiegend von der Deutschen Post. Die Häufung von populären Themen bei der Deutschen Post hängt in erster Linie damit zusammen, dass sie seit ihrer Privatisierung im Jahr 1994 die kommerzielle Vermarktung der Briefmarke im Blick hat: Populäre Themen verkaufen sich offensichtlich besser. So finden sich unter den populären Themen für 2017/2018 Serien zu Tierkindern und Blumen, Fernsehen, Fahrzeugen und Comics. Auch Briefmarken zu Schreibanslässen wie Kondolenzbezeugungen, Hochzeiten, Geburtstagen und allgemeinen Festen finden sich unter den von der Post entworfenen Motiven.

6.4 Was muss eine Briefmarke heutzutage leisten?

Eine Briefmarke braucht ein gutes Thema, einen Entwurf und dessen graphische Umsetzung, Platz für Beschriftung und Porto sowie einen „Weißraum“, das heißt einen Teil der Marke, der hell oder weiß gedruckt wird, damit man den Entwurfsstempel sehen kann.¹²

Wir erkennen deutsche Briefmarken schon an ihrer äußeren Form: Sie sind meist rechteckig (stehend oder liegend) und haben eine Zähnung.¹³ Die rechteckige Form hat die Briefmarke, weil Marken gewöhnlich auf Bögen gedruckt werden und bei anderen Formen Abfall entstehen würde. Diese Zähnung ist heutzutage nicht mehr nötig, wird in Deutschland aber trotzdem als unveränderliches Merkmal beibehalten. Ohne die Zähnung könnte man die Briefmarke

11 Ein solcher Erinnerungsort ist auch das Motiv der 45-Cent-Marke aus dem 2017 herausgegebenen Briefmarken-Kontingent zum Dokumentationszentrum *Topographie des Terrors*; zu sehen ist der Ort in Berlin-Kreuzberg, an dem sich zwischen 1933 und 1945 die Schaltstelle des nationalsozialistischen Terrorapparats befand. Auf dem Gelände befanden sich ursprünglich das *Geheime Staatspolizeiamt (Gestapo)*, das *Reichssicherheitshauptamt* und die *Reichsführung SS*. Von hier aus wurde die Verfolgung der politischen Gegner des Nationalsozialismus im In- und Ausland gelenkt und der Völkermord an Juden, Sinti und Roma und weiteren Gruppen organisiert.

12 Kommentar von Uli Braun (Würzburg-Schweinfurt, Mitglied des Kunstbeirats des *BFM*) in der Radiodiskussion *Visitenkarten des Staates*, 11.05.2016 (Hübsch 2016).

13 Dies ist nicht in allen Ländern der Fall: Finnische Briefmarken z.B. sind teils gezähnt, teils glattrandig.

auf den ersten Blick möglicherweise nicht von einem gewöhnlichen Sticker unterscheiden.

Die Sondermarken, die seit 1998 vom *BMF* herausgegeben werden, enthalten immer folgende Elemente, jedoch in graphisch unterschiedlicher Ausführung: Jahreszahl, Markenwert, die Angabe „Deutschland“, Bildteil und Zähnung.

7 Deutsche Briefmarken im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Aufgrund ihrer Eigenschaft als Kulturträger eignet sich der Einsatz von Briefmarken auf unterschiedlichen Ebenen des universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums. Im aktuellen Curriculum wird an der Universität Turku *Landeskunde und Kultur* in Form dreier aufeinander aufbauender Kurse vermittelt: im Grund-, im Fach- und im vertiefenden Studium. Im Folgenden beschreibe ich kurz, welche Inhalte jeweils auf den drei Ebenen vermittelt werden und auf welche Weise Briefmarken eingesetzt werden können.

7.1 Grundstudium: *Landeskunde* (allgemeine Fakten über Deutschland, die Bundesländer, das politische System und das Bildungssystem)

Im Grundstudium können Briefmarken die Fakten zu Deutschland und den einzelnen Bundesländern veranschaulichen, eingesetzt werden, z.B. bei der Thematisierung von Charakteristika für die Bundesländer (Landschaften, Architektur, Wirtschaft). Wird etwa eine Landschaft besprochen, die für ein bestimmtes Bundesland charakteristisch ist und auf einer Briefmarke festgehalten wurde (z.B. Briefmarke „Bayrischer Wald“ von 2016, Mi.-Nr. 3203), kann die Briefmarke die vermittelten Fakten zu dieser Landschaft bildlich unterstützen. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Landschaft für die Identifikation vieler Deutscher mit ihr und die Repräsentation nach außen besonders deutlich, weil ihr eine Briefmarke gewidmet wurde. Dabei muss jeweils kritisch hinterfragt werden, warum gerade diese Landschaft, diese Architektur usw. für ein bestimmtes Bundesland repräsentativ sein soll: Gibt es andere Landschafts- und Architekturformen, die ebenfalls als ‚typisch‘ betrachtet werden? Mit Hilfe der Abbildungen auf Briefmarken kann die Frage erläutert werden, wie sinnvoll es ist, z.B. bestimmte Landschafts- und Architekturformen nach Bundesländern zu betrachten und nicht nach Kulturräumen im weitesten Sinne.

7.2 Fachstudium: *Einzelbereiche der deutschen Kultur* (unterschiedliche Teilaspekte der deutschen Kultur, vorwiegend Alltags- und Festkultur, Traditionen, regionale Besonderheiten)

Im Fachstudium eignen sich zum Beispiel Schreibenlässe, Feste, Fernsehen, Märchen, Sitten und Bräuche usw. zur Eröffnung oder Unterstützung eines Themas. Denkbar wäre auch eine kontrastive Betrachtung, die auf allen Ebenen des Studiums möglich ist. Im Fachstudium bietet sich eine kontrastive Betrachtung etwa bei Festen an, die nicht in jeder Kultur gefeiert oder unterschiedlich gefeiert werden. In einigen Regionen in Deutschland wird z.B. jährlich Karneval gefeiert, und dieses Ereignis ist auf diversen Briefmarken festgehalten worden.¹⁴ In Finnland ist der Karneval unbekannt; dafür gibt es andere Feste, die in Deutschland kein Gegenstück haben, z.B. *Lakkiaiset* (Abiturfest), ein Fest, bei dem die Gymnasiasten nach bestandem Abitur ihre Abiturmütze¹⁵ (finn. *Ylioppilaslakki*, *Valkolakki*) überreicht bekommen. Dieses Ereignis ist in Finnland eine eigene Briefmarke wert (herausgegeben 2015), auf der die weiße Abiturmütze als Symbol für das Abitur abgebildet ist.

7.3 Vertiefendes Studium: *Literatur und Kulturwissen*¹⁶ (Kurs mit historisch-politischer Ausrichtung, in dem u.a. Begriffe wie Identität, ‚Leitkultur‘, Erinnerungsorte und der Heimatbegriff thematisiert werden)

Im vertiefenden Studium bieten sich aufgrund der politisch-geschichtlichen Ausrichtung Briefmarken zu Staatsereignissen und Staatsoberhäuptern, bedeutenden Personen sowie zu Erinnerungsorten an. Das Konzept der Erinnerungsorte hat sich laut Uwe Kroeber und Jörg Roche (2014, S. 9) auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht durchgesetzt.

14 Vgl. z.B. die Briefmarken „175 Jahre Kölner Karneval“ (Mi.-Nr. 1903) und „150 Jahre Mainzer Karneval“ (Mi.-Nr. 1349).

15 Schirmmütze aus weißem Stoff mit umlaufendem schwarzem Rand und schwarzem Schirm. Auf dem Band über dem Schirm befindet sich eine goldfarbige Concordia mit der Lyra Apollos.

16 Im Literaturteil des Kurses lesen die Studierenden jeweils ein aktuelles Buch aus der deutschen Literatur, das sie selbst aus einem Literaturpaket auswählen; über dieses Buch werden sie ca. 20 Minuten lang mündlich geprüft. Im Rahmen der Prüfung, einer Diskussion zwischen Studentin bzw. Student und Lehrerin bzw. Lehrer, wird das Buch kritisch reflektiert.

Im Folgenden wird ein konkretes Beispiel gegeben, wie man sich mittels einer Briefmarke einem Erinnerungsort nähern kann. Im Kulturteil des Kurses *Literatur und Kulturwissen* im vertiefenden Studium wurden im Herbstsemester 2017 verschiedene deutsche Erinnerungsorte mit Hilfe von Briefmarken näher betrachtet und ihre Geschichte in jeweils 90-minütigen Unterrichtseinheiten erarbeitet, u.a. das Brandenburger Tor, die Berliner Mauer und das Deutschlandlied bzw. die deutsche Nationalhymne.

8 Unterrichtsbeispiel: Erinnerungsort *Deutschlandlied*

Die Briefmarke zum Erinnerungsort *Deutschlandlied* wurde als Einstieg genutzt, um die Auseinandersetzung mit dem „Lied der Deutschen“ in Gang zu setzen, dessen 3. Strophe als Nationalhymne im vereinigten Deutschland gesungen wird. Die Briefmarke mit der Mi.-Nr. 3263 wurde am 6. Oktober 2016 vom BMF als Sondermarke herausgegeben und trägt den Titel *175 Jahre Deutschlandlied – Deutsche Nationalhymne*.

8.1 Vorbereitung

An dieser 90-minütigen Unterrichtseinheit nahmen 12 Studierende teil, die in drei Gruppen zu je vier Personen eingeteilt wurden. Als erste Annäherung zum Thema Erinnerungsort *Deutschlandlied* wurde die Briefmarke gezeigt. Die Studentengruppen bekamen folgende Aufgaben, die jede Gruppe separat lösen sollte:

1. Makroebene (äußere Form): Was sind die äußeren Merkmale der Briefmarke?
2. Mikroebene (Inhalt): Welche Textfelder enthält die Briefmarke?
3. Worum geht es? Eigene erste Beobachtungen!

8.2 Erste Beobachtungen

Die Fragen wurden nacheinander von jeder Gruppe beantwortet.

1. Bei der 1. Frage (Makroebene) kamen folgende Antworten:
quadratisch, gezähnt, die Farben Schwarz-Rot-Gold auf weißem Grund, Text ist unterschiedlich verteilt, Pixelschrift in unterschiedlichen Größen, Kleinschreibung.
2. Die Frage 2 (Mikroebene), bei der nach den Textfeldern gefragt wurde, erbrachte folgende Ergebnisse:

Liedstrophe, Deutschlandlied, August Heinrich Hoffmann von Fallersleben, 175 Jahre, 2016, Deutschland, 70 (Markenwert).

3. Die Frage 3 warf von Seiten der Studierenden weitere Fragen auf:

Was genau ist das Deutschlandlied?

Warum ist der gesamte Text kleingeschrieben?

Warum wurde Pixelschrift benutzt?

Eine Studentin äußerte spontan: *Die Schrift erinnert mich an die Stickkissen meiner Oma. Die Stickereien und Schriftzeichen waren auch so gebrochen.*

8.3 Leitfragen zur Vertiefung

Nach dieser ersten Annäherung bekamen die Kleingruppen je zwei der folgenden Leitfragen, die sie beantworten sollten.

Leitfragen für die Gruppenarbeit:

1. Wann wird die deutsche Nationalhymne gesungen?
2. Wer war August Heinrich Hoffmann von Fallersleben?
3. Wie viele Strophen hat das Deutschlandlied?
4. Warum wird nur die 3. Strophe als Nationalhymne gesungen?
5. Wie war das in der DDR?
6. Warum ist der Text in Pixelschrift gesetzt?

Als Hilfestellung bekam jede Gruppe authentische Materialien (Texte aus verschiedenen Zeiten, Bilder, Interviews, Filmausschnitte usw.). Zudem recherchierten die Studierenden selbst im Internet. Die Zeitvorgabe war 45 Minuten, das heißt die Hälfte der Unterrichtseinheit.

8.4 Ergebnisse

Nach der vorgegebenen Zeit wurden die Ergebnisse zusammengetragen und das wechselhafte Schicksal des Deutschlandliedes respektive der deutschen Nationalhymnen aufgedeckt. Die Fragen 1 – 5 wurden aufgrund der zusammengetragenen Fakten aus den zur Verfügung stehenden Materialien ergiebig und umfassend beantwortet.

Die Frage nach der Pixelschrift war eine freie Frage, zu der keinerlei Fakten in den Materialien zu finden waren. Es handelt sich bei der Pixelschrift um eine Entscheidung der beiden Künstler, die die Briefmarke entworfen haben. Warum sich die Künstler für diese Schriftart entschieden haben, ist auch mir nicht bekannt. Die Studierenden gaben für die Pixelschrift ganz unterschiedliche Erklärungen ab, unter anderem *Ähnlichkeit mit Kreuzstich bei Stickkissen wegen der „gebrochenen“ Geschichte des Deutschlandliedes und seiner Rezeption,*

das Lied ist so alt wie die Tradition der Stickerkissen. Von Seiten der Studierenden wurde auch die Frage nach der durchgehenden Kleinschreibung diskutiert. Die Kleinschreibung aller Substantive auf der Briefmarke, unabhängig davon, ob sie Teil der Liedstrophe oder losgelöst davon waren, sorgte für eine lebhaftere Diskussion, bei der die unterschiedlichen Assoziationen diskutiert wurden. Eine eindeutige Antwort konnte nicht gefunden werden, zumal auch die Entscheidung für die Kleinschrift von den beiden Künstlern kam. Hier werden einige Assoziationen wiedergegeben, die durch die Kleinschrift aufgerufen wurden:

- Assoziation mit Jacob und Wilhelm Grimm und dem von ihnen begründeten *Deutschen Wörterbuch*, das durchgehend in gemäßigter Kleinschreibung gehalten ist und von den Studierenden als sehr ‚deutsch‘ empfunden wird, ebenso wie seine Begründer.
- Vom Deutschlandlied mit seinen drei Strophen wird nur die 3. Strophe wiedergegeben. Die Wahl der Kleinschrift sei damit zu erklären, dass die 3. Strophe nur ein Teil des Liedes sei.
- Die Kleinschrift sei damit zu erklären, dass die Deutschen nicht mehr an die Zeit des Dritten Reiches mit den großdeutschen Plänen erinnert werden wollen („Deutschland, Deutschland über alles“) und schon durch die Kleinschreibung zeigen wollen, wie „demütig“ sie heutzutage seien.¹⁷

8.5 Nachbetrachtung

Da für die Betrachtung des Erinnerungsortes *Deutschlandlied* nur eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten zur Verfügung stand, konnte kein umfassendes Ergebnis erzielt werden. Mein eigenes Unterrichtsziel, die Studierenden mittels der Briefmarke und den Leitfragen zur Diskussion über und zur Sensibilisierung für dieses Thema anzuregen, wurde jedoch erreicht, wie bereits die lebhaftere Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Deutschlandlied und seiner wechselhaften Geschichte während dieser kurzen Unterrichtsspanne zeigte. Offen blieb die Frage, ob die Nationalhymne heutzutage bei den Deutschen einheitlich

17 Der graphische Entwurf der Briefmarke stammt von Daniela Haufe und Detlef Fiedler. Am 11.10.2017 habe ich die beiden Künstler angeschrieben und nach dem Grund für die Kleinschreibung sowie der Auswahl der Pixelschrift gefragt, jedoch keine Antwort erhalten. Ich deute dies als Zeichen dafür, dass es jedem Betrachter selbst überlassen bleiben soll, welche Assoziationen er sowohl mit der Kleinschrift als auch mit der Auswahl der Pixelschrift verbindet – anstatt durch eine eindeutige Erklärung auf eine bestimmte Position festgelegt zu werden.

positiv konnotiert ist.¹⁸ Auch die am Ende der Diskussion aufgeworfene Frage, ob die 1. Strophe des Deutschlandliedes heutzutage verboten sei, konnte innerhalb dieser Unterrichtseinheit aus Zeitgründen nicht mehr beantwortet werden. Das primäre Ziel war also eine erste Annäherung an das Deutschlandlied. Die Studierenden bekamen die Aufgabe, Essays zur wechselhaften Geschichte des Liedes zu schreiben, zu heutigen Konnotationen der Nationalhymne und darüber, ob die 1. Strophe heutzutage verboten sei. Diese Essays wurden – zusammen mit der im Unterricht erbrachten Leistung – am Ende des Kurses bewertet.

9 Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurden im Anschluss an eine Überblicksdarstellung Anregungen für den Einsatz von deutschen Briefmarken im universitären Deutschals-Fremdsprache-Unterricht gegeben. Ich gehe davon aus, dass Briefmarken Kulturträger eines Landes sind, das heißt sie repräsentieren ein Land, einen Staat, eine Nation, auf jeden Fall aber politische Einheiten sowohl nach innen als auch nach außen. Die Themenvielfalt der deutschen Briefmarken reicht von populären Motiven (z.B. Fernsehen, Märchen, Autos) bis zu Motiven mit eindeutigem Staatsbezug (z.B. Staatsoberhäupter, Jahrestage, staatlich relevante Ereignisse und Orte).

Die elektronischen Möglichkeiten, mittels derer wir heutzutage schnell und papierlos kommunizieren, werfen die Frage auf, ob die Briefmarke in naher Zukunft ganz verschwinden wird. Diese Angst scheint unbegründet zu sein. Eine kurze Geschichte zur Entstehung der Briefmarke, ihrer Entwicklung in Deutschland und ihrer heutigen Themenvielfalt konnte zeigen, dass Briefmarken nach wie vor offensichtlich von mehreren Instanzen als unverzichtbar angesehen werden. Besonders interessant sind die kleinen Marken für den Landeskunde- und Kulturunterricht an Universitäten, da sie als Kulturträger geeignet sind, ein Thema zu eröffnen und einen ersten Zugang zur Materie zu schaffen.

Im Rahmen eines Exkurses zu Briefmarken, die als Propagandamaterial eingesetzt wurden, wurde gezeigt, dass die Postwertzeichen auch instrumentalisiert werden können. Jener Exkurs sowie die anderen in diesem Beitrag erwähnten

18 Eine weitere interessante Frage ist, inwieweit im Ausland bekannt ist, dass nur die 3. Strophe des Deutschlandliedes die bundesdeutsche Nationalhymne bildet. Anlass zu dieser Frage besteht, weil ein nicht namentlich genannter männlicher Solist bei der Eröffnungszeremonie eines Tennisturniers auf Hawaii die erste Strophe des Deutschlandliedes sang, was zu Fassungslosigkeit und Entsetzen bei der deutschen Fed-Cup-Mannschaft führte (vgl. [rct] 2017).

Beispiele dienen gleichzeitig als Anregung für den Einsatz von Briefmarken im eigenen Unterricht.

An der Universität Turku ist der Landeskunde- und Kulturunterricht über die drei Studienebenen verteilt: Im Grundstudium wird Landeskunde mit den wichtigsten Fakten zu Deutschland und seinen Bundesländern vermittelt, im Fachstudium geht es um einzelne Bereiche der Kultur, und im vertiefenden Studium hat der Kulturkurs eine politisch-historische Ausrichtung. Diese Dreiteilung ermöglicht es, das Landeskunde- und Kulturwissen während der gesamten Studienzzeit aufzubauen und zu vertiefen. Entsprechend dienen im Grundstudium z.B. Landschaften auf Briefmarken zur Veranschaulichung eines Themas, im Hauptstudium vorwiegend Marken mit populären Themen zur deutschen Alltags- und Festkultur und im vertiefenden Studium Briefmarken mit staatlich relevanten Themen.

Ein relevantes Thema ist das *Deutschlandlied*, dessen 3. Strophe heutzutage als deutsche Nationalhymne gesungen wird und das als Erinnerungsort gelten kann. Zum 175. Jubiläum des Deutschlandliedes wurde 2016 eine Briefmarke herausgegeben, die ich in einer Unterrichtseinheit im vertiefenden Studium eingesetzt habe, um die wechselhafte Geschichte des Deutschlandliedes darzustellen. Die Briefmarke diente dabei auch hier als erste Annäherung an das Thema. Die Studierenden bekamen Leitfragen zur Mikro- und Makroebene der Briefmarke, die sie in Kleingruppen beantworten sollten. Nach diesen ersten Beobachtungen bekamen die Kleingruppen authentisches Material zum Deutschlandlied (u.a. Filmausschnitte, Artikel, Netzseiten) und jede Gruppe zwei Leitfragen. Mit Hilfe dieses Materials und der Fragen erarbeiteten sie selbständig die wechselhafte Geschichte des Deutschlandliedes, wobei auch Fragen auftauchten, die wir während der Unterrichtseinheit nicht beantworten konnten. Das Unterrichtsziel, die Studierenden für das Thema zu sensibilisieren, wurde erreicht. Die zusätzlichen Fragen betrachte ich als ‚Mehrwert‘, den es auf andere Weise, zum Beispiel in Form von Essays, zu bearbeiten gilt.

Dieses Unterrichtsbeispiel und die anderen Gelegenheiten, bei denen im Turkuer Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Briefmarken eingesetzt wurden, zeigen, dass die recht stiefmütterliche Behandlung der Briefmarke in der Wissenschaft jeglicher Grundlage entbehrt. Der Mehrwert der Briefmarke für die Annäherung an ein Thema liegt nicht zuletzt in seiner Darstellung auf der begrenzten Markenfläche. Im Falle des Deutschlandliedes zwingt der geringe Platz die Gestalter zu einer besonderen graphischen Gestaltung (Farben, Anordnung, Schrifttyp usw.), die in die Textinterpretation mit einbezogen werden muss. Gerade daraus haben sich im Unterricht Diskussionen ergeben, die ein

einfacher Abdruck des Liedtextes, wie wir ihn beispielsweise aus Liederbüchern kennen, nicht hätte leisten können.

Literatur

- Abbildung der Briefmarkenfälschung „Futsches Reich“ (o.J.). Online: www.alamy.com/stock-photo-futsches-reich-briefmarke-uk-114656298.html [30.06.2019]
- Benjamin, Walter (1928): Einbahnstraße. In: Benjamin, Walter (1972): *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Band IV/1. Frankfurt: Suhrkamp, S. 134–137.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Der Kalte Krieg. Online: www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/der-kalte-krieg/ [30.06.2019].
- Briefmarken-Universum (o.J.): Ausstellung / Postkrieg / 40 Jahre Eingliederung heimatvertriebener Deutscher. Online: www.briefmarken-universum.de/ausstellung/krieg/brd1265.html [30.06.2019].
- Bund der Heimatvertriebenen e.V., Landesverband Thüringen (Hrsg.) (2015): *Briefmarken erzählen ... über die Geschichte der Ostsiedlungsbewegung, Auswanderung in die östlichen Gebiete und Vertreibung der Deutschen aus ihrer Heimat*. 6. Auflage. Bad Langensalza: Sons Medien.
- Bundesfinanzministerium (2019): *Entstehung. Von der Idee zur Marke*. Online: www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Standardartikel/Service/Briefmarken/entstehung-einer-briefmarke.html [30.06.2019].
- Dürr, Karl (2013): *Frauen des Widerstandes zur NS-Zeit im Gerichtsgefängnis Kantstraße 79 Berlin-Charlottenburg*. Berlin: Laserline.
- Gabriel, Gottfried (2008): *Ästhetik und politische Ikonographie der Briefmarke*. Online: www.dgae.de/wp-content/uploads/2008/09/Gottfried_Gabriel.pdf [30.06.2019].
- Hübsch, Reinhard (Gesprächsleitung) (2016): *Visitenkarten der Staaten. Nachrichten von der untergehenden Gebrauchsgrafik Briefmarke*. Es diskutieren: Uli Braun, Gottfried Gabriel, Dirk Naguschewski. In: *SWR2 Forum*, 11.05.2016. Online: www.zfl-berlin.org/tl_files/zfl/downloads/medienecho/2016/swr2-forumbriefmarke.mp3 [30.06.2019].
- Koreik, Uwe / Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider (*Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 27), S. 9–27.

- Liebold, Sebastian (2010): Symbole unserer Demokratie. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 23.11.2010.
- Merkel, Angela (2012): *Rede der Bundeskanzlerin zum 30. Jahrestag der Wahl von Helmut Kohl zum Bundeskanzler*. Online: <https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/suche/rede-der-bundeskanzlerin-zum-30-jahrestag-der-wahl-von-helmut-kohl-zum-bundeskanzler-409086> [30.06.2019].
- Michel-Redaktion (Hrsg.) (2016): *Michel Deutschland 2016/2017*. 103. Auflage. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag.
- Mitteldeutscher Rundfunk (2011): Kalter Krieg und „heiße“ Briefe: Der deutsch-deutsche Postkrieg. Mit Ärmelschonern, Klebmarken und bunten Stempeln. Online: <https://www.mdr.de/zeitreise/briefmarken-vom-klassenfeind-postkrieg-ddr-brd100.html> [30.06.2019].
- Onken, Björn (2013): Geschichtspolitik mit Bildern in Millionenaufgabe. Anmerkungen zu den Briefmarken der frühen Bundesrepublik mit einem Ausblick auf aktuelle Tendenzen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, S. 59–73.
- Ozdoba, Christoph (2012): *Klassische Philatelie und Postgeschichte – Grossbritannien. Kurze Geschichte der Penny Black*. Online: www.klassische-philatelie.ch/gb/gb_pb_allgemein.html [30.06.2019].
- PhilaSeiten.de (o.J.): *Postkrieg DDR/Bundesrepublik: Belege ab den 60er Jahren*. Online: www.philaseiten.de/cgi-bin/index.pl?ST=4731 [30.06.2019].
- Primus-Münzen (o.J.): *Die erste deutsche Briefmarke überhaupt: „Schwarzer Einser“ Bayern 1849 – Mi.Nr. 1*. Online: www.primus-muenzen.com/blog/1097-die-erste-deutsche-briefmarke-ueberhaupt-schwarzer-einser-bayern-1849-mi-nr-1/ [30.06.2019].
- [rct] (2017): Hymnen-Skandal in USA: Ist die erste Strophe des Deutschlandliedes verboten? In: *Die Welt*, 12.02.2017. Online: www.welt.de/geschichte/article162022962/Ist-die-erste-Strophe-des-Deutschlandliedes-verboten.html [30.06.2019].
- Robbe, Tilmann (2009): *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geisteswissenschaft*. Göttingen: V&R unipress.
- Schmölders, Claudia (2000): *Hitlers Gesicht. Eine physiognomische Biografie*. München: C.H. Beck.
- Schneider, Ute (2000): Geschichte der Erinnerungskulturen. In: Cornelißen, Christoph (Hrsg.): *Geschichtswissenschaften. Eine Einführung*. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 259–270.

- Schulz, Bernhard (2016): Hohe Schule des Briefmarkensammelns. Philatelie als Kulturwissenschaft. In: *Der Tagesspiegel*, 05.02.2016. Online: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/philatelie-als-kulturwissenschaft-hohe-schule-des-briefmarkensammelns/12917580.html> [30.06.2019].
- Smolarski, Pierre / Smolarksi, René / Vetter-Schultheiß, Silke (Hrsg.) (2019): *Gezähnte Geschichte. Die Briefmarke als historische Quelle*. Göttingen: V&R unipress.
- Zöllner, Frank (2016): Im Geistesverkehr der Welt. In: *Das Archiv. Magazin für Kommunikationsgeschichte*, 3, S. 14.

Maris Saagpakk & Andine Frick

Die Erkundung der Linguistic Landscapes im Kontext von Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Projekts *DACH in meiner Umgebung*

Zusammenfassung: Sprachliche Zeichen im öffentlichen Raum gehören zu den Bedeutungsträgern in unserem urbanen Umfeld; mit ihrer Hilfe gestalten und präsentieren die Bewohner dieses Raumes ihn als ihren ‚eigenen‘. Durch die sprachliche Landschaft („linguistic landscape“) manifestieren sich vor allem nationale, staatliche, wirtschaftliche und soziale Gruppeninteressen bzw. die historischen Widerspiegelungen dieser Prozesse, aber auch Kontakte zu anderen Sprachen in einem bestimmten Raum. Diese Eigenschaft macht die Texte im öffentlichen Raum zu einem interdisziplinären und vielversprechenden (sozio-)linguistischen Forschungsfeld, das auch für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Marten/Saagpakk 2017). Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse des in Estland im Jahre 2017/18 durchgeführten Schülerwettbewerbs *DACH in meiner Umgebung* vorgestellt, um auf dieser Basis die Vor- und Nachteile von Linguistic-Landscapes-Projekten im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache in Estland zu diskutieren.

Schlüsselbegriffe: Linguistic Landscape, kulturelles Lernen, deutschbaltische Kultur, Sprachlernmotivation

Abstract: The representations of language and other signage in public space (Linguistic Landscape) can be read as manifestations of the inhabitants for the purpose of declaring their ownership over their lived space, and to mark and design this space as “our space”. The linguistic landscape offers insights into national, economic, social and political interests of different groups of people in a certain area, as well as the historical reflections of these interests and contacts with other languages. The signs in public space have therefore served as an interdisciplinary and promising source for sociolinguistic studies and more recently also in foreign language didactics (Marten/Saagpakk 2017). This article presents the results of a nationwide student competition *DACH in meiner Umgebung* (‘German in my environment’) in 2017/18 and discusses the advantages and disadvantages of linguistic landscaping in the framework of German as a foreign language in Estonian schools.

Keywords: Linguistic Landscape, cultural learning, Baltic-German culture, language learning motivation

1 Einführung

Überall, wo es Ansiedlungen von Menschen gibt, findet man in dem gemeinsam benutzten Raum auch sprachliche Zeichen. In diesen artikulieren sich soziale und ethnische Hierarchien, politische und religiöse Präferenzen, wirtschaftliche und kulturelle Kontakte und vieles mehr. Durch die Analyse der sprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum (Linguistic Landscapes) können semiotische und symbolische Bedeutungs- und Machtdiskurse offengelegt werden, mittels derer die Bewohner dieses Raumes ihn als den ‚eigenen‘ markieren und konstruieren, abgrenzen und präsentieren.

Unter Linguistic Landscape (*LL*) wird im vorliegenden Beitrag vor allem „die Präsenz der sprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum“ (Warnke 2011, S. 357) in ihrer „konkreten und vergleichsweise dauerhaften Materialität“ (Schieder-mair 2015, S. 175) verstanden. Zusätzlich zur geschriebenen Sprache werden aber auch nicht-sprachliche Zeichen und Symbole einbezogen. Wie Monica Barni und Carla Bagna in ihrem Aufsatz zur methodologischen Vielfalt der *LL*-Studien feststellen, umfasst der Begriff ‚linguistic‘ heute in vielen Studien neben der geschriebenen und gesprochenen Sprache auch den gesamten semiotischen Raum sowie auch die Nutzer dieses Raumes als Autoren und Rezipienten der Zeichen (vgl. Barni/Bagna 2015, S. 7). Dabei sind alle Zeichen als gleichwertig anzusehen – sowohl die in Stein gehauene Schrift auf dem Kirchenportal wie unautorisierte Graffiti auf verlassenen Gebäuden. Laut Eliezer Ben-Rafael u.a. handelt es sich bei den Objekten der *LL*-Forschung um „any written sign[s] found outside private homes“ (Ben-Rafael/Shohamy/Barni 2010, S. xiv).

Die Zeichen, die allen Benutzern des Raumes gleichermaßen zugänglich sind, können jedoch auch als bloße Kulisse unbeachtet bleiben. Die unterschiedlichen Reize in Form von Bildern, Texten und Geräuschen konkurrieren um die Aufmerksamkeit der Betrachter und werden häufig ignoriert. Diese Tatsachen bilden die Grundlage dafür, dass die Suche und Analyse nach Zeichen im öffentlichen Raum – ‚Linguistic-Landscaping‘ – aus der (fremdsprachen-)didaktischen Sicht wie eine Art von Schatzsuche angelegt werden kann.

Im Folgenden werden die *LL* als Ort des Lernens im Kontext des Fremdsprachenunterrichts thematisiert. Dafür wird zuerst der Forschungsstand der *LL* im Bereich der (Fremd-) Sprachendidaktik und die Situation des Deutschals-Fremdsprache-Unterrichts in Estland skizziert, um dann am Beispiel des im Herbst 2017 in Estland durchgeführten Projekts *DACH in meiner Umgebung* exemplarisch die Lernpotentiale, aber auch die möglichen Schwachstellen schulischer *LL*-Projekte aufzuzeigen.

2 Die Linguistic Landscape als Lernumgebung

Die Erforschung der Linguistic Landscape steht innerhalb der (Sozio-)Linguistik und Sprachdidaktik mit ihrem auf den Raum gerichteten Fokus im Zusammenhang mit dem *spatial turn* in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Der Raum und insbesondere der „gesellschaftlich erschaffene Raum im Sinne eines dynamischen Prozesses“ (Soja 2008, S. 253) wird dabei immer stärker als ein einflussreicher Faktor für das menschliche Miteinander wahrgenommen und analysiert. Wir leben – mit Foucault gesprochen – „in der Epoche des Raumes“ (Foucault 1992, S. 34).

Daher kann und sollte die geschriebene Sprache im öffentlichen Raum im Unterrichtskontext als eine Plattform für die Behandlung sprachpragmatischer Fragen genutzt werden. Indem man Sprache in unserer Umgebung wahrzunehmen, zu kategorisieren und zu interpretieren lernt, erhöht sich die Fähigkeit der Schüler und Schülerinnen, die kulturellen Codes eines Raumes zu lesen und zu verstehen, aber auch dementsprechend zu handeln. Das Potential der Linguistic Landscapes ist bereits in mehreren Studien als Input für Sprachlerner (Cenoz/Gorter 2008), als Anregung zu soziopolitischen Kontextualisierungsübungen, die die Schrift unter anderem als „ein Instrument sozialer Differenzierung“ aufzufassen (Warnke 2011, S. 359) sowie zur Vermittlung kultureller Inhalte (Schiendermair 2015) überzeugend gezeigt worden.

Dabei wird immer wieder die grundsätzliche Wahrnehmungsänderung betont, die durch ein LL-Projekt erreicht werden kann. So kommentiert Andy Hancock ein ‚camera-safari-Projekt‘, an dem Lehramtsstudierende der Universität Edinburgh teilgenommen haben: „The very act of investigating LL can potentially alter students’ world-views and the school environment in which they will teach“ (Hancock 2012, S. 250; vgl. auch Gorter 2012, S. 10).

Um die Abhängigkeit der sprachlichen Zeichen im Raum von den diesen Raum bestimmenden soziopolitischen und kulturellen Aspekten aufzuzeigen, schlägt David Malinowski (2015, S. 105; angelehnt an Henri Lefebvre 1991 und Nira Trumper-Hecht 2010) ein dreistufiges Modell vor. Den ersten, weitesten Kreis der die LL beeinflussenden Momente (*conceived space*) bilden die Rahmenbedingungen, die die LL regulieren und beeinflussen – Informationen zur Sprachpolitik, Bevölkerungszusammensetzung und ihre Raumnutzung, Traditionen etc. Die physische Manifestation dieser gesetzlichen, sozialen und kulturellen Regeln bilden dann die realen, für alle zugänglichen Texte im öffentlichen Raum (*perceived space*). Die dritte Dimension der LL bildet die Rezeption dieser Texte durch die Bewohner und Besucher dieses Raumes (*lived space*), wobei die unterschiedlichen Praktiken der Decodierung kultureller Zeichen zum

Ausdruck kommen. Diese Analyseschritte ermöglichen es – auch wenn in der realen Unterrichtssituation vermutlich nicht alle Aspekte vollständig abgedeckt werden können – neben dem bloßen Dasein der Texte auch ihre soziokulturelle Determiniertheit und die unterschiedlichen Strategien ihrer Wahrnehmung bzw. Nicht-Wahrnehmung zu thematisieren.

Durch die Beschäftigung mit den Zeichen, das Ausleuchten der Hintergründe für ihr Aufkommen im öffentlichen Raum und die Vergegenwärtigung der Rezeptionsstrategien der Zeichen wird die vertraute Umgebung in einem neuen Licht gezeigt und reflektiert, die Bedeutungen der einzelnen Zeichen und ihre Beziehung zueinander werden bewusst gemacht und kontextualisiert. Die von unterschiedlichen Akteuren (z.B. Behörden, Privatfirmen) initiierten Texte, Produktnamen, Graffiti, aber auch Musik und popkulturelle Zeichen machen den heimischen öffentlichen Raum zu einem interkulturellen Lernumfeld und können als Material zu sprachlichen, soziokulturellen und geschichtlichen Studien herangezogen werden. So kann man an der LL etwa die Dominanz des Englischen sowohl in der Alltagskultur als auch als *lingua franca* ablesen, indem man die vielen englischen Texte, aber auch die meist englischsprachige Hintergrundmusik in vielen Cafés und Geschäften der modernen Städte als wirksame Einflussfaktoren auf unsere kulturellen und sprachlichen Präferenzen und unsere Entscheidungen als Konsumenten wahrnimmt. Des Weiteren kann zum Beispiel die soziokulturelle Zusammensetzung einer bestimmten Region mit der Präsenz der entsprechenden Sprachen im öffentlichen Raum verglichen und so die Situation der Minderheitensprachen analysiert werden; dieser ethnolinguistische Ansatz ist in der LL-Forschung von Anfang an präsent gewesen (vgl. Mensel/Vandenbrouke/Blackwood 2016, S. 428). In den Städten Mittel- und Osteuropas, wo die Mehrsprachigkeit eher die Regel als die Ausnahme war, kann man an den historischen Texten und Symbolen auch die Spuren der Bevölkerungsgruppen ablesen, die heute den Raum nicht mehr bewohnen; Beispiele in Estland sind das vielfältige Erbe der Deutschbalten oder die schwedischen Ortsnamen im Westen des Landes, wo die sogenannten ‚Küstenschweden‘ lebten.

Für die Sprachdidaktik ergibt sich aus dem Gesagten die Möglichkeit oder vielleicht sogar eine wichtige zusätzliche Aufgabe, die Position der zu lernenden Sprache im von den Lernenden benutzten Raum als Thema in den Unterricht einzubeziehen. Die Beschäftigung mit der Sprache im öffentlichen Raum kann laut Vera Janiková im Sprachunterricht unterschiedliche Ziele verfolgen:

- sprachbezogene Ziele: die Förderung der Entwicklung von Sprachfertigkeiten;

- kulturbezogene Ziele: das Aufzeigen von Beziehungen zwischen den Menschen und den Sprachen;
- medienbezogene Ziele: die Analyse von Sprachen in ihrer Funktion als Mittel zur Kommunikation, Werbung und Manipulation;
- pädagogisch-didaktische Ziele: Stärkung der Beobachtungskompetenz, Recherche- und Analysefähigkeit. (vgl. Janiková 2017, S. 127f.)

Wird die Beschäftigung mit der *LL* in Form einer Projektarbeit durchgeführt, wie im Fall des in diesem Beitrag vorgestellten Wettbewerbs, können weitere positive Aspekte erreicht werden; die *LL*-Projekte:

- finden im unmittelbaren Lebensumfeld der Lernenden statt und stärken damit das bewusste Wahrnehmen der alltäglichen Umgebung;
- setzen eine fächerübergreifende Tätigkeit voraus;
- ermöglichen eine Verknüpfung von praktischen und theoretischen Aspekten im Unterricht;
- fördern Bewegung, weil die Datensammlung außerhalb der Schulgebäude stattfindet;
- bieten Möglichkeiten zum selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen;
- eröffnen Perspektiven für ein wissensbasiertes gesellschaftliches Handeln, indem die Ergebnisse öffentlich gemacht, diskutiert und möglicherweise Veränderungen im öffentlichen Raum erzielt werden können. (vgl. Marten/Saagpakk 2017, S. 11f.)

Der kulturelle, wirtschaftliche und politische Kontakt zur Fremdsprache und dem damit verbundenen Kulturraum – auf diachroner wie synchroner Ebene – lässt sich am besten untersuchen, wenn die gesamte Vielfalt der Zeichen im öffentlichen Raum fokussiert wird. Die einzelnen Zeichen bilden ein semantisches Kontinuum und tragen als Teile eines Ganzen bei – in unserem Fall: zur Präsenz der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Kulturen im öffentlichen Raum Estlands.

3 Der Deutschunterricht in Estland und die curricularen Rahmenbedingungen

Die estnische Hauptschule ist eine allgemeine staatliche Einheitsschule und endet mit der 9. Klasse. Die Schüler und Schülerinnen lernen mindestens ab der dritten Klasse eine Fremdsprache, wobei in der Regel (je nach Entscheidung der Schule) bereits früher angefangen wird, häufig in der ersten oder zweiten Klasse. In der sechsten Klasse kommt die zweite Fremdsprache dazu. Im Gymnasium

wird während der verbleibenden drei Jahre noch eine dritte Fremdsprache gelernt.

Deutsch hat normalerweise die Position der dritten Fremdsprache; es gibt nur wenige Schulen, an denen Deutsch als erste Fremdsprache und etwas mehr Schulen, an denen Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird. Somit liegt das Niveau der Deutschlerner in den meisten Fällen auf A1 – B1. Die Lernerzahlen gehen seit 10 Jahren kontinuierlich zurück, von 23 484 Lernern im Schuljahr 2008/09 auf 12 425 Lerner im Schuljahr 2016/17. (www.haridussilm.ee). Zum Vergleich: die entsprechenden Zahlen für Englisch (120 848 und 115 699) und Russisch (58 192 und 49 297; vgl. ebd.). Die Position der dritten Fremdsprache hinsichtlich der Lernerzahlen ist aber sicher, Französisch folgt an der vierten Stelle mit 4 125 Lernern im Jahre 2016/17, was nur einem Drittel der Gesamtzahl der Deutschlerner entspricht. Wichtig ist noch hervorzuheben, dass Deutsch landesweit gelernt wird und dies nicht regional begrenzt ist.

Der Fremdsprachenunterricht ist laut dem staatlichen Curriculum den kommunikativen Bedürfnissen untergeordnet (vgl. *Põhikooli õppekava* 2011). Der im Wettbewerb fokussierte Ansatz lässt sich mit den im Curriculum vorgesehenen Themen verbinden, etwa *Mein Zuhause und meine Umgebung*, wo auch die ‚bekanntesten Sehenswürdigkeiten‘ vorkommen, oder auch *Heimat Estland* (vgl. ebd.). Das gymnasiale Curriculum wiederholt im Wesentlichen die Ziele des Curriculums für Hauptschulen (vgl. *Gümnaasiumi riiklik õppekava* 2011).

Für das LL-Projekt *DACH in meiner Umgebung* folgte daraus, dass:

- a) keine anspruchsvolle sprachliche Leistung erwartet werden sollte, wenn möglichst viele Schüler und Schülerinnen und Betreuerinnen teilnehmen sollten;
- b) das Ziel des Wettbewerbs, den Deutschunterricht mit der Lebensumwelt der Schüler und Schülerinnen zu verbinden, mit den Rahmendokumenten der schulischen Unterrichtsgestaltung im Einklang steht.

4 Wettbewerb DACH in meiner Umgebung

Im Herbst 2017 wurde von der Universität Tallinn¹ der Schülerwettbewerb *DACH in meiner Umgebung* ausgerufen, wobei „DACH“ für Deutschland,

1 Die Partner und Unterstützer waren das *Goethe-Institut*, die *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, das Deutsche Gymnasium Tallinn, die *Gesellschaft für deutschbaltische Kultur in Estland*, die Botschaft der Republik Österreich und private Unterstützer.

Österreich und die Schweiz steht (vgl. Bettermann 2010). Die Aufgabe lautete wie folgt: „Wir bitten um Beiträge, in denen die Schüler deutsche Texte und mit Deutschland, Österreich und der Schweiz verbundene Symbolik in ihrer Schule und in der Stadt fotografieren, gruppieren und auf Deutsch kommentieren.“ Die Idee des Projekts war es, zusammen mit den Schülern und Schülerinnen zu schauen, wie präsent Deutsch, die deutsche Geschichte (insbesondere: Erinnerungsorte) und die deutschsprachigen Länder in ihrer Umgebung sind bzw. was sie als zu DACH gehörig verstehen und einordnen. Bevor die Schüler und Schülerinnen mit der Arbeit am Projekt begannen, sollten sie sich online anmelden und dabei auch einen Fragebogen zu den zu erwartenden Ergebnissen ihres Projekts ausfüllen.

Im Projektaufruf wird deutlich, dass neben deutschsprachigen Texten auch Symbole und Produkte aufgenommen werden dürfen. Damit gehen wir von einem erweiterten Begriff der *LL* aus (vgl. oben Barni/Bagna 2015). In der didaktischen Umsetzung wurden wir aber inspiriert durch ein ähnliches Projekt in Malta 2014 (Heimrath 2017), bei dem die eingetroffenen Beiträge zu einem ursprünglich auf Texte zielenden Projekt auch Zeichen anderer Art beinhalteten und so auch akzeptiert wurden. Dort wurde dieses Vorgehen ‚Spot German‘ genannt, und es sollte eine Suche nach Deutschem im breiteren Sinne sein: „Gegenstände, die einen Zusammenhang mit einem der deutschsprachigen Länder herstellen“ (ebd., S. 21). Ziel der Verbindung von Texten und Symbolen war es, das ‚unsystematische‘ Wahrnehmen der Varietät sprachlicher Zeichen im Alltag zu simulieren (vgl. Marten 2017, S. 179).

Des Weiteren ist der *Spot-German*-Ansatz im schulischen Kontext leichter zu erklären und durchzuführen als ein reines *LL*-Projekt, weil eine größere Anzahl von potentiellen Funden motivierender wirkt. Da wir keine Möglichkeit hatten, ein Einführungsseminar für betreuende Lehrpersonen zu veranstalten, war es wichtig, dass die Aufgabe auch ohne theoretisches Vorwissen in Bezug auf die *LL*-Forschung betreut werden konnte. Da im Fach Deutsch sowohl regional wie auch überregional häufig Wettbewerbe stattfinden, sind die Lehrer und Lehrerinnen darin geübt, Projektmethoden im Unterricht anzuwenden. Die organisatorische Arbeit, Zeitplanung und Motivation der Schüler und Schülerinnen während des Projektes oblag somit den Deutschlehrern und -lehrerinnen vor Ort. Eine der Lehrerinnen war zu dem Zeitpunkt Studentin an der Universität Tallinn und verfasste eine MA-Arbeit über den Projektverlauf sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten und Lerneffekte (Nöu 2018).

Das Ziel des Projekts war nicht eine allumfassende Aufnahme und Beschreibung der vorhandenen DACH-Elemente im öffentlichen Raum der jeweiligen Ortschaften. Vielmehr sollten die Schüler und Schülerinnen dazu animiert

werden, ihre Umgebung gewissermaßen durch die DACH-Brille zu sehen und eine Kategorisierung für die Funde zu erarbeiten. Durch die offene Art des Aufrufes, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhob, konnten die Lernenden Einfluss auf die Art des Kulturkontaktes nehmen: Sie konnten sich die Themen und Orte selbst aussuchen, sich etwa mit der deutschbaltischen Geschichte oder mit der Okkupationsgeschichte befassen, konnten dies aber gegebenenfalls auch lassen.

4.1 Die Vorphase des Wettbewerbs: der Fragebogen

Als erste Phase des Wettbewerbs mussten die Schülergruppen einen Fragebogen ausfüllen; das haben 26 Gruppen gemacht. Daran wollten wir sehen, wie die Ausgangssituation vor dem Projekt war. Die Frage „Gibt es in deiner Schule/Stadt deutsche Texte?“ wurde von allen Gruppen mit „ja“ beantwortet, von einer Gruppe sogar mit „jawohl“.

Auf die nächste Frage, ob es schwierig sein wird, diese Texte zu finden, antworteten hingegen 10 Gruppen mit „nein“ und 13 mit „ja“, drei blieben mit „vielleicht“ oder „na ja“ unentschlossen. Die sich anschließende Frage, wie viele Texte man zu finden hofft, erhielt Antworten von 4 bis 100, das Mittelfeld lag jedoch mit 14 Antworten bei 10 bis 30 Texten.

Es folgte die Frage, wo sie die deutschen Texte vermutlich finden würden. Die häufigste Antwort war „Straße, Stadt“ (11 Mal), was sehr unspezifisch ist und eigentlich keine genauere thematische Ausrichtung verrät. Die zweitgrößte Gruppe „Lebensmittelgeschäft, Kaufhaus“ (10 x) deutet aber auf ein Vorwissen über Deutschland als eine starke Wirtschaftskraft hin, so dass man vermutet, Produktnamen auf Deutsch (Schwarzkopf, Volkswagen) bzw. Produkte zu finden, deren Namen zwar nicht so offensichtlich deutsche Wörter enthalten (Haribo, Audi, Adidas), von denen man aber weiß, dass sie aus Deutschland kommen. Die nächste Kategorie „Friedhof“ (9 x) zeigt, dass den Schülern und Schülerinnen die starke Verknüpfung der estnischen Geschichte mit der deutschen Geschichte und die Bedeutung der deutschen Minderheit im Lande bewusst ist – sei es aus dem Unterricht oder aus persönlicher Erfahrung, da sie womöglich Gräber mit deutschen Texten bei Friedhofsbesuchen gesehen haben. Die nächsten Kategorien „Sprachzentrum, Klasse, Schule“ (9 x) und Bibliothek (8 x) verweisen auf das Deutschlernen. Des Weiteren wurden „zu Hause, Menschen“ (5 x) genannt, „Park“ (3 x), „Kirche“ (2 x), „Autos“ (2 x) und „Werbung“ (1 x).

Durch den Fragebogen sollte das Vorwissen der Schüler und Schülerinnen aktiviert werden, damit sie darüber nachdenken, wo sie bereits etwas mit Deutsch oder den deutschsprachigen Ländern Verbundenes gesehen haben.

Andererseits sollte der Fragebogen als Anregung dienen, Vermutungen darüber anzustellen, wo man etwas Deutsches finden könnte. Diese Vermutungen gründen sich auf Kenntnisse und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen sowie simple logische Schlüsse (Friedhof und Kirche wegen der Geschichte der deutschen Oberschicht im Lande, Geschäfte wegen der deutschen Wirtschaft). Gerade das Nachdenken über die geschichtlichen, sozialen und wirtschaftlichen Determinanten des Raums (*conceived space*) sollte die Fähigkeit fördern, den gesellschaftlich erschaffenen Raum gleichzeitig als Voraussetzung und Ergebnis weitgefasster sozialgeschichtlicher Entwicklungen zu sehen. Auf der Ebene des *lived space* – das Vorhandensein der Zeichen im Raum – konnte gesehen werden, dass die sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen im Alltag nicht selten übersehen werden und es einer eingehenderen Beschäftigung bedarf, sich der semiotischen Vielfalt der eigenen Lebensumgebung bewusst zu werden.

4.2 Die eingereichten Schülerarbeiten

Bis zum 8. Dezember 2017 wurden 30 Arbeiten eingereicht. Sie enthielten sechs bis 57 Bilder, im Durchschnitt waren es 23 Bilder. Zumeist handelte es sich um eine Reihe von Folien im pdf- oder PowerPoint-Format, in vier Fällen wurden Videos eingesandt. Bei den Gruppen waren alle Stufen von der sechsten bis zur zwölften Klasse vertreten.

Bei der quantitativen Auswertung für die vorliegende Analyse ergaben sich einige Fragen und Schwierigkeiten: So gab es viele Fotos, auf denen mehrere Objekte zu sehen waren (beispielsweise eine Tüte *Haribo* und fünf Tafeln *Milka*-Schokolade) sowie mehrere Fotos vom gleichen Objekt. Um eine einheitliche Regelung zu haben, wurde entschieden, nur die Anzahl der Fotos zu zählen, nicht die abgebildeten Artefakte. Damit konnte zugleich der persönlichen Schwerpunktsetzung der Lernenden Rechnung getragen werden: Sofern sie es für wichtig halten, ein deutschbaltisches Gebäude dreimal abzubilden, jedoch alle deutschen Süßwaren auf einem Bild zusammenfassen, sollte dies in der Analyse wiederzufinden sein.

Ein Teilaspekt der Aufgabenstellung war es, die gefundenen Objekte zu gruppieren. Dies haben auch alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt; es bleibt jedoch anzumerken, dass diese Herausforderung unserer Meinung nach unterschiedlich gut gelöst wurde: Die Differenzierung zwischen einer Bildbeschreibung und einer Gruppenzuordnung ist häufig nicht klar ausgeprägt. Das Ziel dieser Aufgabe war jedoch nicht, die perfekten Kategorien deutscher bzw. deutschsprachiger Symbole und Texte zu finden, sondern lediglich die Denkprozesse der Kinder in diese Richtung anzuregen.

Somit oblag es anschließend uns, also den Autorinnen des vorliegenden Beitrags, für alle Arbeiten gültige Kategorien zu erarbeiten, um die Texte und Symbole quantitativ erfassen zu können. Eine wichtige Unterscheidung war dabei aus unserer Sicht jene zwischen heutigen frei verkäuflichen deutschen Produkten und historischen Artefakten. Zusätzlich wurden in der Auswertung der Daten noch zahlreiche Objekte entdeckt, die nicht in diese Kategorien passten, sodass auch die Kategorien ‚Bücher, Musik, DVDs‘, ‚DaF-Materialien‘ und ‚Souvenirs, Postkarten‘ erstellt wurden. Die vorgenommene Kategorisierung bietet durchaus Angriffsflächen, da sie auf unserer subjektiven Einschätzung beruht. Auf einige weitere damit einhergehende Probleme wird unten genauer eingegangen. Die Tabelle bietet eine Übersicht der Kategorien in Verbindung mit der Anzahl der Arbeiten, die diese bedienen, sowie der durchschnittlichen Anzahl von Bildern (bezogen auf die Arbeiten, in denen diese Kategorie auftrat).

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurden zudem für die Schweiz und Österreich eigene Kategorien aufgestellt. In diesen sind sämtliche Bilder, gleich ob sie Lebensmittel, Bücher oder Postkarten abbilden, zusammengefasst. Somit konnte dargestellt werden, welchen Stellenwert diese beiden Länder im Verhältnis zu Deutschland haben. Aber auch hier gab es Schwierigkeiten der eindeutigen Zuordnung. Aufgrund vielfältiger Globalisierungsprozesse ist es eben nicht einfach, ein Produkt wie beispielsweise *Milka*-Schokolade eindeutig der Schweiz (Gründungsort des Unternehmens), Deutschland (Großteil der Produktion) oder gar den USA (heutiger Eigentümer der Marke) zuzuordnen. Und kann

Tab. 1: Kategorien und Häufigkeit der abgebildeten Zeichen

Kategorie		Von x Gruppen genannt	Anzahl der Bilder (Durchschnitt)
Produkte	Lebensmittel	24	4,3
	Kosmetika, Medizin	8	3,6
	Autos	13	2,5
	Sonstige Produkte	20	4,1
Historisches	Deutschbaltische Geschichte	10	4,8
	Okkupationsgeschichte (II. WK)	8	2,6
Staaten	Österreich	13	4,2
	Schweiz	16	2,3
Bücher, Musik, DVDs		20	5,7
DaF-Materialien		16	4,2
Souvenirs, Postkarten		10	2,9

man die unter der Bezeichnung *kinder* verkauften Produkte der italienischen Firma *Ferrero* zu den deutschen Produkten zählen? Bei der ersten Frage haben wir uns für die Zuordnung zur Schweiz entschieden, sind uns aber bewusst, dass die meisten Schülerinnen und Schüler dieses Produkt mehr mit Deutschland in Verbindung bringen. Das zweite Problem umgingen wir, indem wir die deutsche Produktbezeichnung *kinder* als ausreichend für eine Nennung in der Projektarbeit erachteten. Generell lässt sich feststellen, dass die Einbeziehung von Österreich und Schweiz vor allem im Zusammenhang mit Schokoladenprodukten wie *Lindt*, *Toblerone* und *Mozartkugeln* geschieht.

Zum Teil wurden auch Produkte genannt, die keinen Bezug zur fokussierten Region hatten, wie zum Beispiel die dänische Marmeladenmarke *Den gamle fabrik*, die aber sehr wohl als deutsch empfunden wurde, weil man sie – so der Kommentar – in Deutschland gern esse. Auch das Spiel *Scrabble* wurde genannt – vermutlich, weil damit Deutsch gelernt wurde.

Insgesamt fällt auf: Deutsche Produkte aller Art stehen im Mittelpunkt: Lediglich eine Gruppe hat kein deutsches Produkt abgebildet; die anderen Gruppen haben im Durchschnitt auf 8,7 Bildern Produkte fotografiert oder gefilmt. Hierbei tritt der ‚Kinderblick‘ deutlich zu Tage: Süßigkeiten spielten eine besonders große Rolle.

In sechs Arbeiten wurde auch Persönliches thematisiert: Urlaubsfotos, Fotos von deutschen Familienmitgliedern oder Freunden, private Postkarten. Weitere sechs erwähnen Cafés und Restaurants, die mit der deutschen Küche zusammenhängen; in fünf Arbeiten kommen Hunde vor. Außerdem gibt es noch Souvenirs, deutsches Brauchtum, deutsche Geschichte (am Beispiel der D-Mark), Landesfahnen und einiges mehr.

Ein Drittel der Arbeiten zeigt auch Bilder der deutschbaltischen Geschichte. Zum großen Teil geschieht dies mittels Friedhofsfotos, aber auch mit deutschbaltischen Gebäuden oder Institutionen (z.B. Theater). Es zeigt sich aber, dass ein Bewusstsein der historischen Verbundenheit mit dem deutschsprachigen Raum nur teilweise vorhanden ist, denn es gibt keine estnische Ortschaft, wo nichts Deutschbaltisches vorgefunden werden kann. Das kann als ein (weiterer) Beweis dafür gesehen werden, dass eine Konzeptualisierung des Themenbereichs deutschbaltische Kultur und Geschichte in Estland neben dem Geschichtsunterricht auch im Kontext des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts notwendig ist (vgl. dazu Saagpakk 2018).

Überrascht hat in der Analyse das nahezu völlige Fehlen der zeitgenössischen deutschen bzw. deutschsprachigen Popkultur. An musikalischen Beiträgen enthält lediglich ein Video als Hintergrundmusik einen Song von Philipp Dittberner (*Das ist dein Leben*, 2015); ansonsten sind einige frühere Stars vorhanden: So

wurden CDs von Maria Mathis und Marlene Dietrich abgebildet. Auch politische Symbole oder Texte sind, abgesehen von Landesflaggen, nicht zu sehen.

4.3 Auswahl und Präsentation der Arbeiten

Wie im Vorfeld angekündigt, sollten die besten fünf Gruppenarbeiten ausgewählt und prämiert werden. Die Auswahl wurde von einer Jury getroffen, die sich aus den Vertretern und Vertreterinnen der Universität Tallinn, des Goethe-Instituts, der Zentrale für das Auslandsschulwesen und des Tallinner deutschen Gymnasiums zusammensetzte. Bei der Auswahl wurde berücksichtigt, wie viele Bilder bzw. Objekte die Arbeit umfasste, wie vielseitig (auch: überraschend) die Funde waren, wie gelungen/zutreffend die Kategorisierung war und wie viele zusätzliche Informationen zu den Bildern gegeben wurden.

Ausgewählt und prämiert wurden fünf Arbeiten, die sich in Format, Altersstufe der Schüler und Schülerinnen sowie deren sprachlichem Niveau stark unterschieden. Die entsprechenden Gruppen und die betreuenden Lehrerinnen wurden im Januar 2018 im Rahmen der germanistischen Tagung des Netzwerks *Landeskunde Nord* nach Tallinn eingeladen, um ihre Arbeiten zu präsentieren. Ein Empfang des deutschen Botschafters schloss sich daran an.

Das Goethe-Institut ermöglichte es außerdem, alle eingereichten Arbeiten auf seiner Webseite als digitale Galerie verfügbar zu machen. Auf diese Weise sind die Arbeiten weiterhin für Interessierte abrufbar (Goethe-Institut Estland 2018).

4.4 Rückmeldungen

Sowohl von Schülerseite als auch von den betreuenden Lehrerinnen bekamen wir durchweg positives Feedback. Teilweise (und zur Freude der betreffenden beiden Schüler) konnte die Projektarbeit eine andere Prüfung ersetzen, oder sie diente einfach als Abwechslung und praktische Arbeit im Rahmen des regulären Deutschunterrichts. Die offene Fragestellung wurde begrüßt, da somit keine Festlegung auf ein bestimmtes Sprachniveau vorgegeben war und eine kreative Herangehensweise gefördert wurde. Die Lehrerinnen begrüßten zudem die Möglichkeit, den Lernenden auch außerhalb des Schulalltags die deutsche Sprache näherbringen zu können.

Auch die estnische Presseresonanz war durchweg positiv. Besonders aktiv reagierte die Lokalpresse der kleineren Ortschaften, wo die Leistung der Schüler und Schülerinnen des örtlichen Gymnasiums eine anerkennende Erwähnung fand (vgl. Martin 2018, Tulk 2018, Viilup 2018).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Durch das Projekt *DACH in meiner Umgebung* konnte gezeigt werden, dass die Erforschung der *LL* und *Spot German* zur Sichtbarmachung des Deutschen im weitesten Sinne eingesetzt werden kann. Die Schüler und Schülerinnen konnten feststellen, dass Deutsch, die deutschsprachigen Länder und die deutschbaltische Geschichte in ihrer vertrauten Umgebung stärker vorkommen, als sie zuvor vermutet hatten. Diese Beobachtung kam in den Vorträgen von allen fünf Gewinnergruppen vor, die in der Endrunde ihre Arbeiten präsentierten.

Der Ansatz dient der Bewusstwerdung der eigenen kulturell wechselseitigen und keineswegs homogenen nationalen Geschichte und der gegenwärtigen Beziehungen zwischen Estland und den deutschsprachigen Ländern und stellt die auf diesem Feld gewonnenen neuen Erkenntnisse neben die Informationen über die Kultur, Geschichte und Wirtschaft der deutschsprachigen Länder. Der estnische Deutschlehrerverband hat dazu ein griffiges Kürzel erfunden: E-DACHL (vgl. ESÖS/EDLV o.J.). Als ein weiterer positiver Effekt bei der Beschäftigung mit *Spot German* kann die Unterstützung des fächerübergreifenden Lernens hervorgehoben werden, da in der Analyse der Zeichen die Inhalte von Fremdsprachenunterricht, Gesellschaftskunde und Geschichtsunterricht, aber auch von Kunst- und Musikunterricht miteinander verknüpft werden konnten.

Als ein möglicher Nachteil der *LL*-Projekte kann die geringe Fokussierung auf die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten genannt werden. Dies wurde auch in der MA-Arbeit erwähnt, die von einer betreuenden Lehrerin verfasst wurde (vgl. Nõu 2018, S. 41). Hier sind jedoch auch die langfristigen Auswirkungen zu berücksichtigen, wie zum Beispiel der Anstieg von Motivation, Offenheit und Interesse an der Zielregion – allesamt Faktoren, die sich im Nachhinein wieder positiv auf das Fremdsprachenlernen auswirken können.

Das Projekt gab der Jury und den teilnehmenden Lehrerinnen aber auch Aufschluss darüber, welche Inhalte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Estland vermutlich weniger thematisiert werden: Das Fehlen oder eine sehr schwache Präsenz des Sports (etwa des Fußballs), der deutschen Musik und Kunst, der deutschsprachigen Filme sowie der Politik der deutschsprachigen Länder lässt vermuten, dass diese Themen wohl eher nicht an den Wänden der Deutschklassen präsentiert werden. Die Organisatorinnen des Wettbewerbs hoffen, dass das Projekt dazu beitragen wird, dass die Wände der Deutsch-als-Fremdsprache-Klassenzimmer in estnischen Schulen vielfältiger und interessanter gestaltet werden. Die Kulturmittler wie das Goethe-Institut und die wissenschaftlichen Institutionen wie die Universitäten Estlands könnten den Wettbewerb als Anregung zur Erarbeitung und Verbreitung geeigneter,

zeitgemäßer und estlandbezogener Materialien für den Deutschunterricht sehen und auf diese Weise dazu beitragen, den estnischen Deutschunterricht reicher zu gestalten.

Literatur

- Barni, Monica / Bagna, Carla (2015): The critical turn in LL. New methodologies and new items in LL. In: *Linguistic Landscape* 1, 1/2, S. 6–18.
- Ben-Rafael, Eliezer / Shohamy, Elana / Barni, Monika (2010): Introduction: An Approach to an ‘Ordered Disorder’. In: Shohamy, Elana / Ben-Rafael, Eliezer / Barni, Monika (Hrsg.): *Linguistic Landscape in the City*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, S. xi–xxviii.
- Bettermann, Rainer (2010): D-A-CH-Konzept, das. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke (UTB), S. 41.
- Cenoz, Jasone / Gorter Durk (2008): The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46, 3, S. 267–287.
- ESÖS/EDLV (o.J.): *Estonischer Deutschlehrerverband (EDLV) / Eesti saksa keele õpetajate selts (ESÖS)*, Homepage. Online: <https://www.edlv.ee> [30.06.2019].
- Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz (Hrsg.): *Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Leipzig: Aisthesis, S. 34–46.
- Goethe-Institut Estland (2018): D-A-CH in meiner Umgebung. Online: <https://www.goethe.de/ins/ee/de/kul/sup/dmu.html> [30.06.2019].
- Gorter, Durk (2012): Foreword. Signposts in the Linguistic Landscape. In: Hélot, Cristine / Barni, Monika / Jannsens, Rudi / Bagna, Carla (Hrsg.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel / Language, Multilingualism and Social Change / Langue, multilinguisme et changement social*; 16). Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 9–12.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011): Ainevaldkond „Võõrkeeled“ [Staatliches Curriculum für Gymnasien. Fachbereich Fremdsprachen]. Online: <https://www.riigiteataja.ee/aktiiv/1290/8201/4018/141m%20lisa2.pdf#> [30.06.2019].
- Hancock, Andy (2012): Capturing the linguistic landscape of Edinburg: A pedagogical tool to investigate student teachers’ understandings of cultural and linguistic diversity. In: Hélot, Cristine / Barni, Monika / Jannsens, Rudi / Bagna, Carla (Hrsg.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel /*

- Language. Multilingualism and Social Change / Langue, multilinguisme et changement social*; 16), S. 249–266.
- Haridus ja Teadusministerium / Eesti Hariduse Infosüsteem (o.J.): ‚Bildungsauge‘. Statistik zur Bildung in Estland. Online: www.haridussilm.ee [30.06.2019].
- Heimrath, Ralf (2017): Spot German in Malta – Spurensuche an allen Ecken und Enden. In: Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, S. 19–42.
- Janiková, Vera (2017): Linguistic Landscapes als Forschungsgegenstand und didaktisches Potential. In: Bergerová, Hana / Schiewer, Gesine Lenore / Schuppener, Georg (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae (*Aussiger Beiträge*; 11), S. 123–140.
- Lefebvre, Henri (1991): *The Production of Space*. Aus dem Französischen von Donald Nicholson-Smith. Oxford: Basil Blackwell.
- Malinowski, David (2015): Opening spaces of learning in the linguistic landscape. In: *Linguistic Landscape* 1, 1/2, S. 95–113.
- Marten, Heiko F. (2017): Deutsch in den Linguistic Landscapes des Baltikums und Spot German in Zypern – Gemeinsamkeiten und Grenzen beider Ansätze. In: Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, S. 157–181.
- Martin, Margus (2018): Kadrina ja Rakvere õppurid aitasisid sõeluda saksa kultuuri elemente. In: *Virumaa Teataja*, 14.01.2018. Online: <https://virumaateataja.postimees.ee/4374641/kadrina-ja-rakvere-oppurid-aitasisid-soeluda-saksa-kultuuri-elemente> [30.06.2019].
- Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (2017): Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik. Einleitung. In: Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, S. 7–18.
- Mensel, Luke van / Vandenbroucke, Mieke / Blackwood, Robert (2016): Linguistic Landscapes. In: Garcia, Ofelia / Flores, Nelson / Spotii, Massimiliano (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, S. 423–447.
- Nõu, Elis (2018): *Die Erforschung der Linguistic Landscapes als Unterrichtsmethode*. Masterarbeit. Universität Tallinn.

- Pasewalck, Silke / Bender, Reet (2017): Beschriftung in drei Sprachen. Die Stadt als Palimpsest am Beispiel von Tartu / Dorpat / Jurjew. In: Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, S. 74–101.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011) [Staatliches Curriculum für Hauptschulen (in Estland eine Einheitsschule bis zur 9. Klasse)]. Online: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020> [30.06.2019].
- Saagpakk, Maris (2018): Deutsch(baltisch)e Sprachdenkmäler im öffentlichen Raum als Gegenstand des heutigen DaF-Unterrichts in Estland. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.): „*Linguistic Landscape*“ und *Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*; 10), S. 85–114.
- Schiedermair, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Lang (*Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*; 7), S. 65–81.
- Soja, Edward W. (2008): Vom „Zeitgeist“ zum „Raumgeist“. New Twists on the Spatial Turn. In: Döring, Jörg / Thielmann, Tristan (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 241–262.
- Trumper-Hecht, Nira (2010): Linguistic landscape in mixed cities in Israel from the perspective of ‘walkers’: The case of Arabic. In: Shohamy, Elana / Ben-Rafael, Eliezer / Barni, Monica (Hrsg.): *Linguistic Landscape in the City*. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, S. 235–251.
- Tulk, Mehis (2018): Saarlased konkursi parimate hulgas. In: *Saarte Hääl*, 17.01.2018. Online: <https://www.saartemaal.ee/2018/01/17/saarlased-konkursi-parimate-hulgas/> [30.06.2019].
- Viilup, Kaspar (2018): Selgusid konkursi „Saksa keel meie ümber“ parimad. In: *Eesti Rahvusringhääling*, 14.01.2018. Online: <https://kultuur.err.ee/654023/selgusid-konkursi-saksa-keel-meie-umber-parimad> [30.06.2019].
- Warnke, Ingo H. (2011): Die Stadt als Kommunikationsraum und Linguistische Landschaft. In: Hofmann, Wilhelm (Hrsg.): *Stadt als Erfahrungsraum der Politik. Beiträge zur kulturellen Konstruktion urbaner Politik*. Münster: LIT-Verlag, S. 343–364.

Marika Peekmann

Erinnerungsorte im estnischen DaF-Unterricht: Kulturelles Lernen am Beispiel des Erinnerungsortes ‚Herrenhaus‘

Zusammenfassung: Dieser Beitrag befasst sich mit dem kulturellen Lernen im estnischen DaF-Unterricht durch deutsch(-baltisch)-estnische Erinnerungsorte. Im Mittelpunkt steht die Diskussion folgender Fragen: Was ist unter kulturellem Lernen zu verstehen? Welche methodischen Ansätze des Fachs Deutsch als Fremdsprache eignen sich für das kulturelle Lernen? Und welche kulturellen Lernprozesse können mit der Thematisierung interkultureller Erinnerungsorte initiiert werden? Es wird ein Unterrichtsentwurf zum deutsch-estnischen Erinnerungsort „Herrenhaus“ präsentiert, und die Ergebnisse einer Datenerhebung zum durchgeführten Unterricht werden vorgelegt.

Schlüsselbegriffe: kulturelles Lernen, Unterricht Deutsch als Fremdsprache, FūDaF, Erinnerungsorte, deutschbaltische Geschichte, Herrenhaus

Abstract: This paper assesses the significance of cultural learning through (Baltic-) German-Estonian sites of memory in German as a foreign language classes in Estonia. The focus lies on the discussion of the following questions: What is understood by the term ‘cultural learning’? Which methodical approaches in the field of German as a foreign language are useful in the processes of cultural learning? And which processes of cultural learning can be initiated with thematization of intercultural sites of memory? A lesson on a German-Estonian site of memory ‘Manor house’ will be presented, and the data collected during the testing of the lesson will be discussed.

Keywords: cultural learning, German as a foreign language, CLIL/CLILiG, sites of memory, Baltic German history, manor house

1 Kulturelles Lernen

In den Fachdiskursen des Deutschen als Fremdsprache ist heute kaum mehr umstritten, dass das kulturelle Lernen in Bezug auf die Vermittlung einer Fremdsprache unverzichtbar ist. Obwohl das Grundlagentext des europäischen Fremdsprachenunterrichts, der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, zur Zeit des Vormarsches des kommunikativen Ansatzes zustande gekommen ist und sich daher vor allem die Förderung der

pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Lernenden zum Ziel setzt, schlägt es auch in Bezug auf soziokulturelles Wissen eine Auseinandersetzung mit kulturellen Themen vor (vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001, S. 104).

So gehören zum soziokulturellen Wissen dem Europarat zufolge Grundkenntnisse in Themen wie „das tägliche Leben“, „Lebensbedingungen“, „interpersonale Beziehungen“, „Werte, Überzeugungen und Einstellungen“, „Körpersprache“, „soziale Konventionen“ und „rituelles Verhalten“ (ebd., S. 105–106). Dieses Wissen sei von besonderer Bedeutung, weil es als Teil des Weltwissens „sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Erfahrungsbereichs des Lernenden liegt und zudem durch Stereotypen verzerrt sein kann“ (ebd., S. 104). Dies impliziert, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht dem *GER* nach auf eine Auseinandersetzung mit ungewöhnlichen (sozio-)kulturellen Situationen und Phänomenen und auf eine Infragestellung stereotypisierender Vorstellungen des ‚Anderen‘ abzielt.

Auch interkulturelles Bewusstsein hat seinen Platz im *GER*: Die Leser und Leserinnen des Dokuments werden darauf aufmerksam gemacht, dass bei der Anwendung der Prinzipien des *GER* die Unterschiede zwischen den Kulturen der Ausgangsgesellschaft und der Zielsprachengesellschaft behandelt werden sollten (ebd., S. 105). Die Möglichkeit, zwei oder mehrere Kulturen miteinander so zu vergleichen, dass auch die Gemeinsamkeiten thematisiert werden, die besonders im europäischen Kontext einleuchtend sein können, findet dabei jedoch fast keine Erwähnung. Beispielsweise ließe es sich im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im estnischen Zusammenhang schnell feststellen, dass die Ausgangs- und die Zielkultur, das heißt die estnische und die deutschsprachige Kultur, aufgrund jahrhundertelanger kultureller und historischer Beziehungen miteinander verflochten sind. Diese produktive Erkenntnis für das kulturelle Lernen in unterschiedlichen Regionen wird aber mit den Ausführungen des *GER* zum interkulturellen Bewusstsein meist außer Acht gelassen.

Die staatlichen Curricula für Schulen in Estland (Riigi Teataja 2011a; b) richten sich im Bereich ‚Fremdsprachen‘ stark nach dem *GER* und legen somit einen ähnlichen Kulturbegriff zugrunde. So regen sie die Fremdsprachenlehrenden dazu an, Vermittler von kulturellen Themen und Kenntnissen im Unterricht zu sein. Da die Auswahl der Themenabfolgen und des Lernmaterials größtenteils nach dem Ermessen der Lehrperson getroffen werden kann, wird auch das Lernergebnis im Bereich des kulturellen Lernens von ihr bestimmt. Jede Schule darf selbst entscheiden, welche Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke jeweils eingesetzt werden. Eine staatliche Statistik über die eingesetzten Lehrmaterialien im schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Estland steht bis heute

aus;¹ auch deshalb gibt es keine verlässlichen Informationen zu den behandelten kulturellen Themen oder Einheiten.

In Estland existieren nur wenige (mittlerweile auch schon veraltete) Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke, die von estnischen Verlagen herausgegeben worden sind. So kann davon ausgegangen werden, dass die kulturellen Themen zumindest in dem Maße im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Einsatz finden, wie sie in den ausländischen, zumeist von deutschen oder österreichischen Verlagen veröffentlichten Lehrwerken thematisiert werden. Dabei handelt es sich eher um traditionelle Landeskunde-Einheiten, die ausgewählte soziale, politische und historische Themen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg oder Liechtenstein (DACHL) behandeln. Die Verwendung der ausländischen Lehrwerke bedingt, dass die Ausgangskultur zumeist vernachlässigt wird oder durch interkulturelle Vergleiche nur eine flüchtige Behandlung erfährt.

Obwohl Interkulturalitätstheorien im Fremdsprachenunterricht immer noch relevant sind, wird oft argumentiert, dass sich das Kulturverständnis der Lernenden in der heutigen globalisierten Welt nicht nur auf Binaritäten wie ‚eigen‘ und ‚fremd‘ beschränken sollte, was jedoch durch die interkulturelle Fremdsprachendidaktik mit ihrem Vergleich zwischen der Ausgangs- und der Zielsprachenkultur oft gefördert wird. Des Weiteren ist die Ausgangskultur von den meisten Lernenden noch nicht reflektiert worden, und somit ist es fraglich, ob diese überhaupt einer anderen Kultur gegenübergestellt werden kann. Die Annahme, dass die eigene Kultur einem ohne weitere Überlegungen vertraut wäre, führt zu unnötigen Reduzierungen und Stereotypisierungen des eigenen kulturellen Selbstbilds. Dieses homogenisierende Kulturverständnis (vgl. dazu auch Schiedermaier 2017, S. 180) könnte Auswirkungen auf das Verständnis der Kultur der Zielsprachengesellschaft haben und folglich auch die gegenseitige Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen verhindern. Oft fehlt es den Lernenden an differenziertem Wissen über die eigene Kultur, das jedoch vorhanden sein müsste, bevor überhaupt interkulturelle Vergleiche durchgeführt werden können.

1 In einem Bericht des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums (estn. *Haridus- ja Teadusministeerium*) von 2016 werden die Ergebnisse des Lehrmaterial-Mappings allgemein zusammengefasst; wobei festgestellt wird, dass die Zahl der unterschiedlichen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke in estnischen Schulen, die in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden, groß sei. Genauere Angaben oder Statistiken dazu sind aber nicht vorhanden; vgl. SA Innove 2016.

Die Kulturdidaktik sollte daher in der Fremdsprachendidaktik eine tragende Rolle haben, das heißt sie sollte von einer Nebendisziplin zu einer wissenschaftlich fundierten Disziplin des Faches Deutsch als Fremdsprache werden; es wird diesbezüglich von einem Paradigmenwechsel gesprochen (Haase/Höllner 2017; Schiedermaier 2017, 2018). Eine interdisziplinäre Herangehensweise spielt bei diesem Verständnis von Kulturdidaktik eine zentrale Rolle. Die neuesten Erkenntnisse aus Fachdisziplinen wie Politik-, Kultur-, Literatur-, Sprach- und Sozialwissenschaften können durch die Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache so in den Unterricht integriert werden, dass sich dadurch ein polymorphes Kulturverständnis (vgl. Haase/Höllner 2017) entwickeln kann.

Außerdem sollte sich die Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit der Zielsprachenkultur, sondern auch mit der Ausgangskultur adäquat beschäftigen, sodass durch Differenzierungsprozesse stereotypisierende und homogenisierende Denkweisen über die Kultur vermieden werden könnten. Besonders gute Anlässe für eine derartige Kulturvermittlung bieten sich in Regionen mit einem Mehrsprachigkeitshintergrund, wie zum Beispiel das Baltikum (vgl. dazu Pasewalck/Neidlinger 2018). Mit einigen Ausnahmen fehlen aber bis jetzt entsprechende Lehrmaterialien, die Deutschlehrende ohne großen Aufwand einsetzen könnten. Ein Beispiel für die mögliche Gestaltung einer solchen Unterrichtseinheit liefert der Unterrichtsentwurf zu einem deutsch-estnischen Erinnerungsort, der in diesem Aufsatz präsentiert wird.

2 Kulturelles Lernen in Wechselbeziehung zu anderen methodischen Ansätzen des Faches Deutsch als Fremdsprache

2.1 Kulturelles Lernen und fächerübergreifender DaF-Unterricht

Ein mögliches Hindernis beim Einsatz von kulturellen Unterrichtseinheiten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ist die Qualifikation der Lehrpersonen. Da Estland zu jenen Staaten gehört, in denen das durchschnittliche Alter der Lehrenden über 40 Jahre beträgt – im Schuljahr 2016/2017 lag es bei 48 Jahren, wobei 11% der Lehrenden bereits im Rentenalter waren (vgl. Serbak 2017, S. 5) – stellt sich die Frage, welche Aus- oder Fortbildung (wenn überhaupt) die Lehrenden in der Kulturdidaktik bekommen haben. Außerdem fehlt den Lehrenden oft die Zeit zur selbstständigen systematischen Entwicklung eigener Lehrmaterialien, weshalb die kulturellen Themen, zu denen es keine Lehrmaterialien gibt, im Unterricht nicht behandelt werden.

Die staatlichen Curricula (Riigi Teataja 2011a; b) in Estland sehen fächerverbindenden Unterricht vor, das heißt die einzelnen Disziplinen sollten nicht mehr strikt voneinander getrennt, sondern miteinander verbunden werden. Diese Entwicklung ist auch in anderen europäischen Staaten zu beobachten, und die holistische Denkweise im Bildungssystem findet immer mehr Anhänger; man sehe sich nur das Beispiel Finnland an, wo seit 2016 sogar eine Diskussion über die Abschaffung von Schulfächern im Gange ist (vgl. Himmelrath 2016).

Eine besondere Stellung in diesen Diskussionen nimmt das integrierte Fremdsprachen- und Sachfachlernen ein, das in Europa meistens unter dem Namen *CLIL* (engl. *Content and Language Integrated Learning*) bekannt ist. Der Rahmen von *CLIL* ermöglicht es, zwei Fächer, das heißt Fremdsprachen- und Sachfachunterricht, miteinander zu verbinden, indem die Sachfachinhalte in einer Fremdsprache vermittelt werden. Dabei müssen auch die sprachlichen Erfordernisse der Lernenden berücksichtigt und die Methoden des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll eingesetzt werden.

Dem englischsprachigen Begriff *CLIL* steht im Deutschen eine Vielzahl von Entsprechungen gegenüber, die oft synonym verwendet werden: z.B. bilingualer Sachfachunterricht, integriertes Sprachen- und Fachlernen, integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen, deutschsprachiger Fachunterricht usw. (vgl. Widlok o.J.). Im Kontext des Deutschen als Fremdsprache überzeugt der von Rainer E. Wicke (2013) geprägte Begriff *fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF)*, der die Zielsprache des fremdsprachigen Unterrichts präzisiert. Während bei anderen Arten des *CLIL* die Vermittlung der Sachkenntnisse oft im Vordergrund steht, ist beim *FüDaF* die Vermittlung der deutschen Sprache entscheidend.

Ein *FüDaF*-Unterricht ist Wicke zufolge ein Unterricht, der „Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt“ (Wicke 2013, S. 26; zitiert nach Wicke 2018, S. 26). Im staatlichen Curriculum für Schulen in Estland wird der fächerübergreifende Aspekt stark betont: durch durchgehende Themen (estnisch *läbivad teemad*) sollen unterschiedliche Schulfächer miteinander verbunden werden (vgl. Riigi Teataja 2011a). Jedoch sind die meisten Lehrenden im fächerübergreifenden Lehren nicht ausgebildet worden; deshalb können Ängste im Hinblick auf die Vermittlung ihnen unbekannter Themen und Inhalte herrschen. Mit Hilfe des *FüDaF*-Ansatzes können Lehrmaterialien entworfen werden, deren Fokus auf dem Spracherwerb und der Aneignung ausgewählter sachfachsprachlicher Strukturen liegt, die gleichzeitig aber auch neue Kenntnisse über ein anderes Fach vermitteln. Auch Themen, die nicht in den unmittelbaren

Zuständigkeitsbereich der Deutschlehrenden fallen (siehe dazu auch Koreik 2018, S. 31), aber trotzdem Eingang in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht finden könnten und sollten, können mittels des *FüDaF*-Ansatzes behandelt werden.

Auch die schon thematisierten soziokulturellen Kompetenzen im *GER* schlagen eine Auseinandersetzung mit kulturellen Themen vor, die ohne Einbezug der Fachsprache anderer Fächer wie Geschichte, Kunst, Musik, Politik u.a. nicht möglich wäre. Zu diesen gehören zum Beispiel Themen wie „regionale Kulturen; [...] Tradition und sozialer Wandel; Geschichte [...]; Minderheiten (ethnische, religiöse); nationale Identität“ (Trim/North/Coste/Sheils 2001, S. 104). Ohne Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe besteht die Gefahr, dass die Lerninhalte wegen der fehlenden sprachlichen Kenntnisse nicht ankommen und somit die Motivation der Lernenden und dadurch auch die der Lehrenden zum kulturellen Lernen untergraben würde. Als Lösung ist die Methodik des *FüDaF*-Unterrichts vorzuschlagen, die sich – anders als der normale Fachunterricht – stark auf den Spracherwerb fokussiert.

Auch beim *FüDaF*, wie beim *CLIL*, sollte der Unterstützung des Lernprozesses besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. In diesem Zusammenhang ist die Rede von *Scaffolding* oder von den sog. ‚Sprachgerüsten‘ (vgl. dazu Mehisto/Frigols/Marsh 2010, S. 158). Die Aufgabe der Lehrenden besteht dabei nicht ausschließlich im Vereinfachen der Inhalte, sondern vor allem darin, dass sie den Lernenden mit geringeren Sprachkenntnissen durch unterschiedliche Methoden helfen, schwierigere Fachinhalte auszudrücken. Nach einer gewissen Zeit sollten diese Lernenden in der Lage sein, die Fachinhalte selbständig zum Ausdruck zu bringen (vgl. dazu Wicke 2015, S. 79f.). Zu diesen Methoden gehören der Einbezug der Vorkenntnisse der Lernenden, die Beachtung der unterschiedlichen Lernstile, die Entwicklung des kreativen und kritischen Denkens und eine breite Auswahl an Aufgaben (vgl. Mehisto/Frigols/Marsh 2010, S. 34f.). Zur Förderung des Textverstehens können beispielsweise folgende Methoden eingesetzt werden: das Abkürzen oder Vereinfachen der Texte, das Hinzufügen von illustrativen Materialien wie Bildern, Diagrammen u.a. sowie unterschiedliche Techniken zur Wortschatzarbeit.

Obwohl es sich beim *CLIL* und beim *FüDaF* nicht um neue Konzepte des Fremdsprachenunterrichts handelt (siehe dazu auch Wicke 2015), da Inhalte anderer Fachgebiete mehr oder weniger bewusst auch vorher in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingeflossen sind, helfen diese Begriffe beim Aufbau und bei der Durchführung eines fächerverbindenden Unterrichts mit einer spezifischen, lernerorientierten Methodik, wobei die Sachfachinhalte nicht auf das Minimale reduziert werden müssen. Somit sind die Ziele des Unterrichts

von vornherein transparent, und die Fremdsprachenvermittlung ist bewusst in den Mittelpunkt gerückt, wodurch auf die Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht genommen wird.

2.2 Kulturelles Lernen durch fächerübergreifenden DaF-Unterricht mit Erinnerungsorten

Das Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ (nach Noras siebenbändigem Werk *Les Lieux de mémoire*, erschienen in den Jahren 1984–1992) ist stark historisch orientiert, wie schon am Lexem *Erinnerung* deutlich wird. Es geht um Gedächtnisprozesse, die nicht im individuellen, sondern im kollektiven Gedächtnis ablaufen. Da es ein geschichtsbezogenes Konzept darstellt, in dessen Rahmen es um eine besondere Form der Geschichte, nämlich um die Erinnerungsgeschichte geht, ist eine Auseinandersetzung mit dem Fachwortschatz des Faches Geschichte unvermeidlich, um es den Lernenden zu ermöglichen, sich über historische Inhalte zu äußern.

Es handelt sich beim Einsatz des Konzepts der Erinnerungsorte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Idealfall immer um relevante Themen in der gegenwärtigen Gesellschaft, zu denen die Lernenden auch eine persönliche Verbindung haben sollten (vgl. dazu Badstübner-Kizik 2014, S. 53). Unabhängig davon wird in diesem Zusammenhang das Bedürfnis nach Fachwortschatz und somit nach einem Konzept des fächerübergreifenden Lernens deutlich.

Das Konzept der Erinnerungsorte ist (besonders für Lernende im Schulalter) ziemlich komplex und erfordert deshalb besondere Aufmerksamkeit bei der Vermittlung, um bei einem jüngeren Publikum keine Missverständnisse oder gar Verwirrung hervorzurufen. Dieser Hinweis ist auf keinen Fall als Aufruf zum Vereinfachen zu verstehen, sondern im Gegenteil: Auch die Jugendlichen müssen eine Ambiguitätstoleranz bei besonders sensiblen und emotional aufgeladenen Themen, um die es sich meistens bei Erinnerungsorten handelt, entwickeln können. Wichtig dabei ist aber, dass sie auch sprachlich darauf vorbereitet sind, das heißt möglichst von Gerüsten des *CLIL* oder des *FüDaF* (wie Wortschatzhilfen, Graphiken, Bilder usw.) unterstützt werden.

Im Rahmen des kulturellen Lernens in Estland kann das Konzept der Erinnerungsorte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mithilfe der deutsch (-baltisch)-estnischen Symbole, die in der estnischen Gesellschaft besonders bedeutend sind und die auch eine gewisse Präsenz in der deutschen Kultur aufzeigen, fruchtbar eingesetzt werden. Obwohl das von Pierre Nora entwickelte Konzept in seinem Anfang monokulturell und national ausgerichtet war, sind in jüngerer Zeit auch bi- und plurikulturelle Ansätze entworfen worden, die

Eingang in die Kulturdidaktik des Deutschen als Fremdsprache gefunden haben (siehe dazu z.B. Badstübner-Kizik /Hille 2014).

In Estland lassen sich viele deutsch(-baltisch)-estnische Erinnerungsorte entdecken, die in der heutigen Gesellschaft thematisiert und romantisiert werden, dabei aber ihre ursprüngliche Mehrdeutigkeit verloren oder verändert haben. Als eines der bedeutendsten Beispiele wäre das extrem ritualisierte estnische Sängerfest zu nennen, das seine Wurzeln in den deutschbaltischen Liedertafeln hat. Auch der in diesem Aufsatz thematisierte Erinnerungsort ‚Herrenhaus‘ weist eine Ambiguität auf, die im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

3 Das Herrenhaus als deutsch-estnischer Erinnerungsort

3.1 Das baltische Herrenhaus

Die Landschaft Estlands ist stark geprägt durch zahlreiche Gutshöfe und Herrenhäuser, die ein bis heute sichtbares materielles Erbe des deutschen Adels vor Ort darstellen. Diese historischen Gebäude stehen meistens unter Denkmalschutz und werden jedes Jahr im Rahmen unterschiedlicher Projekte in Estland in den Medien thematisiert². Auch die Stimmen der vielen ehemaligen Gutsbesitzer, der Deutschbalten, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, meistens während der Umsiedlung 1939/40 oder der Nachumsiedlung 1941, ihr ehemaliges Heimatland verlassen mussten, finden in der letzten Zeit in den Diskussionen Gehör.³

2 Beispielsweise findet in Estland jährlich das Festival *Unustatud mõisad* (dt. *Vergessene Herrenhäuser*) statt, bei dem viele Herrenhäuser ihre Türen für die breite Öffentlichkeit öffnen. Im Jahre 2018 fand im Rahmen des Europäischen Jahrs des Kulturerbes unter dem Namen *Visit Baltic Manors* ein Festival für ein größeres Publikum statt: Gegenstand des Interesses waren anlässlich der 100-Jahr-Feiern der baltischen Staaten auch die Herrenhäuser in Lettland und Litauen; siehe dazu <http://visitbalticmanors.com/en/> [30.06.2019].

3 Dies ist nicht ausschließlich in den estnischen oder lettischen Diskursen zu bemerken; das Interesse am deutschen Erbe im Baltikum zeigt sich in der letzten Zeit auch in deutschen Medien: So handelt beispielsweise ein Beitrag im *Deutschlandfunk Kultur* von einem „Comeback“ der estnischen Herrenhäuser. In der Sendung kommen bekannte Esten zu Wort, die eine persönliche Beziehung zu den Herrenhäusern haben und ihr Erbe als Teil der estnischen Kulturgeschichte öffnen; siehe *Deutsches Erbe in Estland. Das Comeback der estnischen Herrenhäuser* von Susanne von Schenk bei http://www.deutschlandfunkkultur.de/deutsches-erbe-in-estland-das-comeback-der-herrenhaeuser.979.de.html?dram:article_id=419584 [30.06.2019].

Umfangreiche Werke zur Geschichte der baltischen Herrenhäuser sind im Baltikum, aber auch in Deutschland seit Beginn des 20. Jahrhunderts erschienen, wie etwa in den Jahren 1926–1930 die drei Teile umfassende Monographie *Das baltische Herrenhaus* von Heinz Pirang (1926, 1928, 1930; Neuauflage 1976, 1977, 1979), *Schlösser und Herrenhäuser in Estland* von Hubertus Neuschäffer (1993), *Herrenhäuser ohne Herren: Ostelbische Geschichtsorte im 20. Jahrhundert* von Herle Forbrich (2008), *Eesti mõisaarhitektuur. Historitsismist juugendini / Gutsarchitektur in Estland. Vom Historismus bis zum Jugendstil* von Ants Hein (2003), *Eestimaa mõisad* (‘Estnische Herrenhäuser’) von Juhan Maiste (Maiste 2005a) und *Glanz und Elend: Mythos und Wirklichkeit der Herrenhäuser im Baltikum* von Ilse von zur Mühlen (2013).

Die deutsche Geschichte auf dem Gebiet des heutigen Estlands geht bis in das 13. Jahrhundert zurück. Im ersten Drittel des 13. Jahrhunderts erreichten die Kreuzzüge Estland, und die Ordensritter bildeten den ersten Grundstock des meist deutschstämmigen Adels im historischen Baltikum. Der Adel wohnte zuerst in Burgen, wo er Schutz vor den Einheimischen hatte (vgl. Maiste 2005b, S. 449); zur Verwaltung des die Burgen umgebenden Landes gab er dieses an deutsche Vasallen als Lehen. Die ersten Lehngüter, die jedoch nicht von Dauer waren, entstanden in Harrien (Harjumaa) und im Bistum Ösel-Wieck (Saare-Läänemaa). Ein regelrechter Bauboom fand Mitte des 17. Jahrhunderts, in der Zeit der schwedischen Machtperiode, statt. Wegen der Verwendung von Holz als Baumaterial sind aber diese Herrenhäuser nicht erhalten geblieben.

Die Herrenhäuser, wie man sie heutzutage in Estland kennt, stammen häufig aus dem 18. Jahrhundert – dem Jahrhundert des deutschbaltischen Reichtums. Wegen des Wodkabrennens und dessen Exports nach Russland kam der Adel zu Wohlstand; dies führte dazu, dass prächtige Herrenhäuser im barocken oder klassizistischen Stil gebaut wurden. Die Herrenhäuser als Hauptgebäude der Güter bekamen ein dominantes Aussehen durch Säulen und hatten eine größere Anzahl an Räumen (vgl. ebd., S. 453). Im 19. Jahrhundert wurden Herrenhäuser im neugotischen und historistischen Stil errichtet; zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden noch einzelne Herrenhäuser im Jugendstil (vgl. ebd., S. 454f.).

Die Blütezeit der baltischen Herrenhäuser endete mit den neuen politischen Umständen zu Anfang des 20. Jahrhunderts: Zuerst wurden während der Russischen Revolution im Jahre 1905 viele Güter zerstört oder beschädigt; nach dem Ersten Weltkrieg wurden die Privilegien des deutschbaltischen Adels abgeschafft (vgl. Forbrich 2008, S. 11), 1919 blieb nach dem Agrargesetz den meisten Gutsbesitzern schließlich nur ein sogenanntes Restgut. Die Großgrundbesitzer wurden enteignet, und nur wenige Herrenhäuser blieben im Privatbesitz: Diese

wurden in einigen Fällen von Deutschbalten an Pensionsgäste vermietet oder an neue Besitzer verkauft (vgl. ebd., S. 55–57).

Während der Sowjetzeit fungierten viele Herrenhäuser als Teile von Kolchosen bzw. Sowchosen oder wurden für kulturelle Zwecke oder zu Bildungszwecken genutzt (ebd., S. 60). Noch heute dienen Herrenhäuser in Estland als Schulgebäude – eine Tradition, die nach der Enteignung der deutschbaltischen Adligen nach 1918, im Zusammenhang mit der Gründung der Republik Estland, ihren Anfang nahm. Diejenigen Gebäude, die während der sowjetischen Periode als Bildungs-, Kultur- oder Rekreationseinrichtungen verwendet wurden, sind mehr oder weniger intakt geblieben; viele andere Herrenhäuser blieben aber leer und verfielen allmählich. Mit der Restaurierung einiger Gutsgebäude wurde erst in den 1970er Jahren angefangen. Darüber hinaus sind die Herrenhäuser in der neueren Zeit auch zu Hotels, Spas oder privaten Wohnsitzen umfunktioniert worden.

Im Folgenden wird der Stellenwert der baltischen Herrenhäuser als Erinnerungsorte anhand dreier Kategorien nach Pierre Nora (1998, S. 32) analysiert. Diese Kategorien bilden die Voraussetzungen, die die Erinnerungsorte erfüllen müssen (vgl. Erll 2005, S. 24).

1. Die materielle Dimension

Es handelt sich bei Herrenhäusern um reale Gebäude, die gesehen, angefasst und erlebt werden können. Durch diese materielle Dimension können auch die mit ihnen verbundenen Erinnerungen lebendig gehalten werden. Bei der Restaurierung der Herrenhäuser ist oft besonderer Wert auf die Wiederherstellung der authentischen Inneneinrichtung gelegt worden, damit die Werte und der Geschmack der ehemaligen Gutsbesitzer über die Jahrhunderte vermittelt werden können. Die erhaltenen Herrenhäuser gelten als Denkmäler von „Glanz und Elend“ der Zeit der Deutschbalten (siehe dazu auch den gleichnamigen Band von zur Mühlen 2013), wobei die restaurierten Anwesen durch ihre Architektur und Inneneinrichtung die ehemalige Pracht präsentieren, während die verfallenen Herrenhäuser zu den Augenzeugen ihres Untergangs zählen.

2. Die funktionale Dimension

Die Herrenhäuser erfüllen unterschiedliche Funktionen in der Gesellschaft: heute meistens als Orte der Bildung (Schulen, Konferenzzentren, Museen) oder als Orte der Erholung (Hotels, Spas). Die zuerst genannte Funktion hat die stärkste Repräsentation in der Gesellschaft, da durch Bildungseinrichtungen Deutungen vermittelt und geprägt werden. So besteht in Estland ein Verein

für Herrenhausschulen (estnisch *Eesti Mõisakoolide Ühendus*),⁴ der sich für den Erhalt und die Entwicklung dieser Schulen einsetzt (vgl. dazu Peekmann 2017, S. 28). In diesen Schulen wird oft auch im Geschichtsunterricht die Geschichte des jeweiligen Herrenhauses thematisiert und so „im kulturellen Gedächtnis der Schüler, Eltern, aber ebenso der breiteren Öffentlichkeit aufgerufen“ (ebd., S. 28). Auch die Hotels und Pensionen, die in Herrenhäusern errichtet worden sind, leisten einen Beitrag dazu, dass das deutschbaltische Erbe in Estland belebt und thematisiert wird.

3. Die symbolische Dimension

Die Herrenhäuser in Estland sind mit unterschiedlichen, ambivalenten Bedeutungen aufgeladen, denn sie symbolisieren ja auch die ‚700 Jahre Knechtschaft‘ der Esten unter den Deutschbalten, die besonders während der Sowjetzeit in Estland – aber auch schon vorher – aus politischen Gründen kritisch dargestellt und tradiert wurde. Viele Herrenhäuser standen über Jahrzehnte leer oder wurden, wie oben erwähnt, als Kolchosen und Sowchosen verwendet. Auch wenn die sowjetische Sichtweise auf die deutschbaltische Geschichte in der estnischen Geschichtsschreibung noch bis vor einigen Jahren üblich war, zeigt sich jetzt eine Tendenz zur Ausdifferenzierung und Neubewertung des deutschen Erbes.⁵

Die Herrenhäuser können auch als eine Grenze zwischen dem Westen und dem Osten betrachtet werden. Estland mit seiner Grenzstadt Narva (dt. Narwa) galt (und gilt gewissermaßen noch heute) als Vorposten des Westens, wie es auch Eduard von Stackelberg in seinen 2010 auf Estnisch erschienenen Lebenserinnerungen schildert; besonders deutlich wird dies am Beispiel der Güter und Herrenhäuser, in denen sich die Deutschbalten aufgehalten haben. In diesen Gebäuden herrschten noch das deutsche Wertesystem und die deutsche Bildung, östlich von ihnen fing aber allmählich der slawische Kulturraum an. Hubertus

4 Bei Herrenhausschulen (estn. *mõisakoolid*) handelt es sich um gewöhnliche Schulen, die dem nationalen Curriculum folgen, dabei aber besonderen Wert auf die Lernumgebung, das heißt die Herrenhäuser legen; siehe dazu auch <http://www.moisakoolid.ee/en/article/association-estonian-manor-schools> [30.06.2019].

5 Eine neue Sicht auf die Geschichte auf estnischem Gebiet lieferten im Jahre 2012 die Historiker und Historikerinnen mit dem Werk *Eesti ajalugu II. Eesti keskaeg* (Selart (Hrsg.) 2012), in welchem die Autoren und Autorinnen auf eine national-romantische Auffassung der lokalen Geschichte verzichteten und die Ereignisse in einen breiteren europäischen Kontext einbetteten. So sind auch Arbeiten von Heimatforschern zu Herrenhäusern und Gütern entstanden, in denen das deutschbaltische Erbe in einem breiteren Kontext betrachtet wird (siehe dazu z.B. Särg 2018; Praust o.J.).

Neuschäffer schlägt in seinen Gedanken über die baltischen Herrenhäuser eine Brücke zwischen verschiedenen Kulturen und Staaten: Er sieht in ihnen ein Symbol „für ein geeintes Europa“ (Neuschäffer 1993, S. 6).

Der symbolische Wert der Herrenhäuser in der heutigen Gesellschaft Estlands kann an folgendem Beispiel illustriert werden: 2018 fanden das ganze Jahr hindurch Feiern zu ‚Estland 100‘ statt, zu deren Anlass viele Institutionen und Personen des öffentlichen Lebens dem Staat etwas schenkten. So entschloss sich Tõnis Kaasik, der Besitzer des Herrenhauses Saka (dt. Groß-Sack oder Sackhof) im Nordosten Estlands, seinem Heimatland zum Geburtstag ein Denkmal errichten zu lassen. Das Monument sei den Deutschbalten gewidmet, die 1939–1941 Estland verlassen haben, aber ein reiches (materielles und geistiges) Kulturerbe, zum Beispiel in Form von mehr als tausend Herrenhäusern hinterlassen haben. Kaasik begründete seine Entscheidung damit, dass der junge Staat sich in seinem Anfang stark auf das kulturelle und historische Erbe der Deutschbalten gestützt habe (BNS, 10.01.2018). So wird deutlich, dass das deutschbaltische Erbe gewissermaßen in das nationale Bewusstsein eingebettet ist.

Für eine Ausdifferenzierung des Erinnerungsortes ‚Herrenhaus‘ ist aber noch wichtig zu erwähnen, dass es sich keineswegs um ein rein estnisches Phänomen handelt: Güter und Herrenhäuser mit einer deutschbaltischen Geschichte sind in einer noch größeren Zahl auf dem heutigen Gebiet Lettlands zu finden und verfügen auch dort über ambivalente Bedeutungen im kollektiven Gedächtnis.

3.2 Das deutsche Herrenhaus

Herrenhäuser sind zudem ein fester Bestandteil des deutschen Landschaftsbilds, so zumindest in Ostelbien,⁶ der in den letzten Jahrzehnten, besonders nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, mit Erhalt und Vernichtung konfrontiert wird.

Die Herrenhäuser in Mecklenburg-Vorpommern repräsentieren eine besondere Art der deutschen Adelskultur, die sich „durch Grundbesitz, Protestantismus und seit dem 19. Jahrhundert durch politischen Konservatismus [...]“

6 Der Begriff ‚Ostelbien‘ wird in diesem Beitrag nach dem Beispiel von Herle Forbrich eingesetzt, die sich näher mit diesem Raum bzw. Gebiet beschäftigt hat. Ostelbien in ihrem Verständnis „umfasst, geographisch eher ungenau, die weiten, städtearmen Landschaften östlich der Elbe, in denen sich im Ergebnis der mittelalterlichen Ostsiedlung eine spezifische deutsche Adelskultur entwickelte. [...] auch die deutschbaltischen Adligen in den russischen Ostseeprovinzen Kurland, Livland und Estland, den heutigen Staaten Estland und Lettland, [können] dazu gezählt werden“ (Forbrich 2008, S. 9).

sowohl von der im westlichen Deutschland („Standesherrn“) als auch von der benachbarten polnischen („Szlachta“) und russischen [unterschied]“ (Forbrich 2008, S. 9).

Für die Bezeichnung des ostelbischen Adels hat sich der pejorative Begriff „Junker“ entwickelt, der auch Eingang in das von François und Schulze herausgegebene Sammelwerk über deutsche Erinnerungsorte gefunden hat (Reif 2009). Dieses stereotypisierende Bild des Gutsbesitzers spiegelte sich in der Kunst, insbesondere in den Karikaturen des *Simplicissimus*, in denen die Ansichten des ostelbischen Adels stark kritisiert wurden (vgl. ebd., S. 523f.). Das Feindbild des Junkers wurde später in die marxistisch-leninistische Ideologie eingebettet und somit noch weiter verbreitet (ebd., S. 527), obwohl es auch Gegenbewegungen gab, die versucht haben, dem einseitigen negativen Stereotypenbild etwas entgegenzusetzen (ebd., S. 528f.). Einer der berühmtesten Verbreiter des positiven Erinnerungsbildes an Junker ist Theodor Fontane, der in seinen *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* (1862–1880) den märkischen und preußischen Adel aus einem anderen Blickwinkel betrachtet (ebd., S. 532), sich jedoch später von diesen Ansichten distanzierte.

Die ostelbischen Herrenhäuser wurden infolge der Bodenreform von 1945 enteignet und in der SBZ und der DDR meistens als Mehrfamilienhäuser für Vertriebene und Flüchtlinge genutzt (vgl. Forbrich 2008, S. 95). Heute werden die Herrenhäuser Mecklenburg-Vorpommers, ähnlich wie die in Estland und Lettland, als Privathäuser, Hotels und Kulturstätten genutzt.

Im Gegensatz zum baltischen kann das mecklenburg-vorpommersche Herrenhaus aber nicht als ein Erinnerungsort bestimmt werden, da es im kollektiven und kulturellen Gedächtnis in Deutschland nicht genügend verankert ist (ebd., S. 17). Es sei eher im „kommunikativen Gedächtnis“ (Assmann 1992, S. 50), also im Gedächtnis, das über drei bis vier Generationen hinweg vermittelt wird, zu finden. Die älteren Generationen können sich noch persönlich an das Leben in Herrenhäusern erinnern: als ehemalige Gutsbesitzer, deren Nachfahren, Angestellte oder Dorfbewohner (Forbrich 2008, S. 17). Einen Aufschwung haben auch die Lebenserinnerungen erfahren, die über „eine unwiederbringlich verlorene Adelswelt, die alte Heimat, in der man seine ‚glückliche Jugend‘ erlebt hatte“ (Reif 2009, S. 535) berichten.

Obwohl das ostelbische Herrenhaus kein gesamtdeutscher Erinnerungsort ist, eröffnen sich ab und zu die Diskurse um verfallende Herrenhäuser und deren Erhalt im Nordosten von Deutschland (vgl. dazu z.B. Giersberg 2017). Da meistens nur der architektonische und materielle Wert der Herrenhäuser zur Diskussion gestellt wird, stellt sich dabei aber auch die Frage nach der verlorenen

Funktion und symbolischen Kraft der Gebäude. Somit werden Erinnerungen an Herrenhäuser auch im Gedächtnis der Öffentlichkeit aufgerufen.

Außerdem bieten die deutschen Herrenhäuser und deren Stellenwert in der Gesellschaft interessante Einblicke in parallele Geschichtsverläufe: Obwohl die ostelbischen Herrenhäuser auf den Gebieten Deutschlands und des Baltikums gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, haben sich die unterschiedlichen historischen Ereignisse und Bedingungen auf dieses Phänomen verschieden ausgewirkt, und die gegenwärtigen Entwicklungen laufen in unterschiedliche Richtungen. Dies kann als eine Illustration der Transfer- und Selbstgestaltungsprozesse von kulturellen Erscheinungen auf einem gemeinsamen Kulturfeld betrachtet werden.

4 Der deutsch-estnische Erinnerungsort ‚Herrenhaus‘: ein Unterrichtsprojekt

4.1 Hintergrund und Durchführung

Im Jahre 2017 habe ich im Rahmen meines Masterprojekts an der Universität Tartu einen Unterrichtsentwurf zum deutsch-estnischen Erinnerungsort ‚Herrenhaus‘ entwickelt, der den Ansatz des fächerübergreifenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts mit dem kulturellen Lernen durch Erinnerungsorte verbindet (Peekmann 2017). Die Unterrichtseinheit wurde im Frühjahr 2017 in der Oberstufe dreier Gymnasien in Tartu erprobt. Sie wurde von mir durchgeführt; im Anschluss erfolgte eine Datenerhebung zum Unterricht und zu den Einstellungen zum kulturellen Lernen allgemein. Insgesamt fanden 6 Unterrichtseinheiten an 3 Gymnasien mit 6 unterschiedlichen Klassen statt, wobei das Sprachniveau der Schüler und Schülerinnen schätzungsweise auf B1 oder höher lag. Das vorausgesetzte Sprachniveau B1 war auch das grundlegende Kriterium für die Auswahl der passenden Schulen für die Durchführung des Unterrichts.

Der Unterricht folgte dem von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille konzipierten Beispiel der Didaktisierungen zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten für Hochschulen (Badstübner-Kizik/Hille 2014), wurde aber in einen anderen institutionellen Zusammenhang übertragen, nämlich in die gymnasiale Oberstufe Estlands, das heißt die Schuljahre 10–12. Das im Unterricht zu behandelnde Thema sollte den Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden bekannt sein, da die Geschichtskurse der gymnasialen Oberstufe die Thematik der deutschen Geschichte in Estland kurz behandeln. Der Wortschatz zur Auseinandersetzung mit dem Thema auf Deutsch konnte indes nicht vorausgesetzt werden, da der schulische Geschichtsunterricht auf Estnisch stattfindet.

Für den Unterricht wurden fünf unterschiedliche inhaltliche Lernziele gesetzt: eine erste Begegnung mit den Begriffen *Erinnerungsort* und *kollektives Gedächtnis*, ein Überblick zur deutschbaltischen Geschichte in Estland und zur adligen Geschichte in Mecklenburg-Vorpommern, eine Reflexion über Herrenhäuser als Erinnerungsorte und eine persönliche Meinungsäußerung zum Thema. Zu den sprachpraktischen Zielen gehörte die Förderung aller sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck). Darüber hinaus wurden eine Aktivierung des Wortschatzes aus den Fächern Geschichte und Kunst und eine Auseinandersetzung mit einem im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigten Thema angestrebt, nämlich der Verwendung der Adjektive zur Beschreibung von Emotionen (Peekmann 2017, S. 36f.).

Für das Erreichen dieser Ziele wurden unterschiedliche Aufgaben und Übungen absolviert: Zur Einführung wurde das Kompositum *Herrenhaus* zerlegt, um mit Hilfe der estnischen Sprache dessen Bedeutung zu verstehen.⁷ Darauf folgte ein Assoziogramm zum Thema *Herrenhaus*, um die Vorkenntnisse der Lernenden zum Thema zu sammeln. Danach wurden in der Vertiefungsphase die Begriffe *Erinnerungsort* und *kollektives Gedächtnis* diskutiert, und im Anschluss wurden die Lernenden durch eine Präsentation mit dem Wortschatz konfrontiert, indem sie einen historischen Überblick zur Entstehung und Entwicklung der Herrenhäuser in Estland und in Deutschland erhielten. In der Ausdifferenzierungsphase arbeiteten die Lernenden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Herrenhäuser in Estland und in Deutschland aus, wobei sie ihre Eindrücke zu einer Fotoreihe von Bettina Fischer zu den verfallenen Herrenhäusern in Mecklenburg-Vorpommern äußerten und Auszüge eines Artikels aus dem *Weser-Kurier* zum Herrenhaus Vihula von Heidi Seifert lasen und kommentierten. Zum Abschluss der Ausdifferenzierungsphase wurde eine Gruppenarbeit mit Perspektivenwechsel durchgeführt, wobei die Lernenden unterschiedliche Rollen einnehmen sollten, mittels derer die Bedeutung der Herrenhäuser in der Erinnerung verschiedener Gemeinschaften erklärt werden sollte. So konnten sie den Blickwinkel eines Bauern, einer Deutschbaltin oder eines Touristen vertreten. In der Reflexionsphase bekamen die Lernenden die Aufgabe, ihre Gedanken zum Erinnerungsort ‚Herrenhaus‘ zu systematisieren und auf einer digitalen Lernplattform mit anderen zu teilen.

7 Das Wort ‚Herr‘ kann sowohl als ‚härä‘ als auch ‚saks‘ ins Estnische übersetzt werden, wobei ‚saks‘ auch die Bedeutung ‚der Deutsche‘ hat. Das Herrenhaus ist deshalb manchmal auch als ‚sakstemaja‘ bezeichnet worden.

4.2 Methodologie und Auswertung der Ergebnisse

Nach jeder Unterrichtseinheit wurde das Feedback der Schüler und Schülerinnen gesammelt, in dem sie sowohl ihre generelle Einstellung zum kulturellen Lernen im Deutschunterricht als auch ihre Meinung zur konkreten Unterrichtseinheit äußern konnten. Die Fragen wurden auf Estnisch gestellt, um sprachliche Hindernisse beim Formulieren zu umgehen. Insgesamt wurde die Meinung zu drei Fragen eingeholt, die wie folgt ins Deutsche übersetzt werden können:

1. Findest Du es sinnvoll, sich im Fremdsprachenunterricht mit historischen und kulturellen Themen auseinanderzusetzen? Begründe bitte.
2. Was hat Dir am durchgeführten Unterricht gefallen? Begründe bitte.
3. Was würdest Du anders machen? Begründe bitte.

Das Feedback konnte von 97 Schülern und Schülerinnen erhoben werden, und die Ergebnisse wurden in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Antworten auf die erste Frage wurden kodiert, und anhand ähnlicher Codes wurden drei Kategorien gebildet: die erste Kategorie umfasste die positiven Einstellungen zum kulturellen Lernen mit historischen und kulturellen Themen (88% der Rückmeldungen), in der zweiten ging es um die zweifelnden und eingrenzenden Antworten (ja, wenn..., 7%), und in der dritten wurden die negativen Rückmeldungen zusammengestellt (5%). Die erste Gruppe bzw. Kategorie wurde dann anhand der Gemeinsamkeiten in den Begründungen in fünf Unterkategorien eingeteilt (Peekmann 2017, S. 49–52):

1. die Lerninhalte aus anderen Fächern (Geschichte) können wiederholt und gefestigt werden, es entsteht ein breiterer Kontext;
2. die Arbeit mit dem Fachwortschatz bereichert die Sprachkenntnisse;
3. einzelne Fächer werden besser miteinander verbunden;
4. kulturelle und interkulturelle Kompetenzen werden gefördert;
5. die Abwechslung vom gewöhnlichen Fremdsprachenunterricht bereichert die Lernerfahrung.

Anhand dieser Gruppierungen wurde bestätigt, dass die Lernenden positive Lerneffekte des fächerübergreifenden Lernens (Verfestigung, Wortschatzerweiterung, holistisches Weltbild) wahrnehmen.

Die Rückmeldungen, die einen Zweifel ausdrückten, wurden in weitere vier thematische Gruppen bzw. Kategorien eingeteilt (ebd., S. 52–54):

1. Zeitmangel erlaubt nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit dem Thema;
2. kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht sollte nur die Geschichte und Kultur des Zielsprachenlandes berücksichtigen;

3. man sollte nicht das Gefühl haben, es handelt sich um Geschichtsunterricht;
4. das kulturelle Lernen sei nicht wichtig, aber doch eine gute Abwechslung.

Der Ansatz des *FüDaFs* – im Gegensatz zum gewöhnlichen *CLIL*-Unterricht, der regelmäßig und meistens über das ganze Schuljahr hinweg stattfindet – ermöglicht auch kürzere fremdsprachliche Einblicke ins Fach. Die thematisierte Unterrichtseinheit bot eine Gelegenheit, sich in einer Deutschstunde mit einem ausgewählten Phänomen aus der baltischen und deutschen Geschichte zu beschäftigen. Obwohl die Lernenden die Abwechslung, die der Unterricht mit sich gebracht hat, lobten, vertraten sie auch die Ansicht, dass ein solcher Unterricht über eine längere Zeitperiode stattfinden sollte, damit das Material gründlich behandelt werden kann.

Die zweite Kategorie verweist auf ein homogenisierendes Kulturverständnis, in dem das kulturelle Wissen, das zu einer Fremdsprache gehört, mit dem Wissen über die Gesellschaft des Zielsprachenlands gleichgesetzt wird. Dabei wird nicht beachtet, dass Kulturen ineinander verflochten sind und nicht isoliert behandelt werden können.

Negative Einstellungen gegenüber kulturellem Lernen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache wurden in zwei Themenbereiche aufgeteilt (ebd., S. 54):

1. mangelndes Interesse an Geschichte;
2. unterschiedliche Fächer sollten voneinander getrennt gehalten werden.

Einerseits kann anhand der negativen Antworten festgestellt werden, dass die Einstellung der Lernenden zum fächerübergreifenden Fremdsprachenlernen von ihren persönlichen Interessen abhängt; andererseits ist anzunehmen, dass einige Lernende mit dem Ansatz des fächerübergreifenden Lernens nicht vertraut sind oder diesen als widersinnig empfinden.

Die Rückmeldungen der Lernenden zu den Erfolgen im Unterricht mit dem deutsch-estnischen Erinnerungsort ‚Herrenhaus‘ (Frage 3 im Fragebogen) konnten in die folgenden fünf Kategorien eingeteilt werden (ebd., S. 55f.):

1. neues Wissen konnte angeeignet werden;
2. alte Kenntnisse konnten wiederholt werden;
3. das illustrative Material und die Gestaltung der Präsentation und des Arbeitsblattes unterstützte den Lernprozess;
4. es wurden genügend Kommunikationsanlässe im Unterricht angeboten;
5. der Aufbau des Unterrichts und der abwechslungsreiche Einsatz der unterschiedlichen Sozialformen trugen zum Lernen bei.

Verbesserungsvorschläge wurden zu methodischen Aspekten des Unterrichts gemacht: Sie betrafen den Aufbau der Aufgaben, die Wortschatzarbeit und das Tempo des Unterrichts (ebd., S. 56).

Dabei wurden weder bei positiver noch bei negativer Kritik des Unterrichts mit dem Inhalt zusammenhängende Vorschläge gemacht. Deswegen kann gefragt werden, wie angemessen und zuverlässig das schriftliche und anonyme Feedback von Lernenden beim Auswerten eines Unterrichts ist – für eine Erweiterung der Perspektiven sollten in der Zukunft noch andere Daten erhoben werden, zum Beispiel zu den Einstellungen aus der Lehrenden-Perspektive und zu objektiven Lernergebnissen. Statt eines anonymen Feedbacks könnten auch persönliche Interviews durchgeführt werden, um den Einsichten und Denkprozessen der Lernenden auf die Spur zu kommen.

5 Schlussbemerkungen

Die Arbeit mit Erinnerungsorten im schulischen Kontext hat sich als möglich und sogar fruchtbringend erwiesen. Die Äußerungen der Lernenden zum fächerübergreifenden Lernen mit kulturellen Themen zeigen, dass ihnen das Konzept bekannt ist und auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erwartet wird. Dass ein Deutschunterricht mit stark historischen Themen, die aber ein fester Bestandteil des Kulturverständnisses im Kontext der deutsch-estnischen Beziehungen sind, als fächerübergreifend wahrgenommen wird, konnte anhand der gesammelten Kommentare bestätigt werden. Nicht nur die Beschäftigung mit historischen Themen oder die Festigung der schon vorhandenen Kenntnisse aus anderen Fächern wurde gelobt, sondern auch die Vorteile für die Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse waren den Schülern und Schülerinnen bewusst (vgl. Peekmann 2017, S. 58).

Aus den gesammelten Daten kann nicht gefolgert werden, ob der Unterricht auch dann als fächerübergreifend wahrgenommen würde, wenn es sich ausschließlich um solche Lerninhalte handelt, die einen direkten Bezug zu den heutigen deutschsprachigen Ländern hätten.

Die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zum kulturellen Lernen mit einem deutschbaltischen Thema wiesen auf einen homogenisierenden und hermetischen Kulturbegriff: Die Verflochtenheit der unterschiedlichen Kulturen wird nicht immer wahrgenommen, und die Kultur wird eher als ein geschlossener nationaler Raum gesehen. Es erstaunt, dass auch die kulturellen Varietäten anderer deutschsprachigen Länder wie Österreich, der Schweiz und Liechtenstein nicht erwähnt wurden, diese aber nach aktuellen Erfordernissen der Landeskunde zweifellos zum Diskurs gehören und im Unterricht regelmäßig

behandelt werden sollten. Die Kultur aller deutschsprachigen Länder wurde von den Lernenden teilweise grob vereinfachend mit der Kultur Deutschlands gleichgesetzt.

Mit Hilfe des Unterrichtsprojekts konnte bestätigt werden, dass unterschiedliche Ansätze, wie bei diesem Beispiel das fächerübergreifende Lernen und die Arbeit mit den Konzepten des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte, sich gut miteinander verbinden lassen. Darüber hinaus wurde klar, dass diese Ansätze auch voneinander profitieren können: Das fächerübergreifende Lernen zu historischen Themen gewinnt an Reflexivität durch den Einbezug des Erinnerungsorte-Ansatzes, und der Erinnerungsorte-Ansatz kann durch die Methoden des fächerübergreifenden Lernens in Hinsicht auf Fremdsprachenerwerb und Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht effektiver eingesetzt werden.

Um die Arbeit mit theoretischen und inhaltsorientierten Konzepten wie Erinnerungsorten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht effektiver zu gestalten, sollte in Zukunft noch mehr Wert auf die Arbeit mit praxisorientierten Ansätzen, die den Fremdsprachenerwerb stark im Fokus haben, gelegt werden.

Im Kontext plurikultureller Regionen wie dem Baltikum könnte ein Perspektivenwechsel beim kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht von Vorteil sein: Das Kulturverständnis der Lernenden kann durch Einbezug des lokalen Kontexts erweitert und somit der eigene kulturelle Hintergrund reflektiert werden.

Literatur

Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck (C.H. Beck Kulturwissenschaft).

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp / Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 87), S. 43–64.

Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (2014): „Erinnerungsorte“ als Impulse für grenzübergreifende Kooperationen in Lehre und Unterricht. Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41, 5, S. 544–555.

- BNS (2018): Saka mõisa püstitatakse baltisakslastele mälestusmärk. In: *Virumaa Teataja*. Online: <https://virumaateataja.postimees.ee/4370371/saka-moisapustitatakse-baltisakslastele-malestusmark> [30.06.2019].
- Erll, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Forbrich, Herle (2008): *Herrenhäuser ohne Herren: Ostelbische Geschichtsorte im 20. Jahrhundert*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Giersberg, Louisa Maria (2017): *Gutshäuser im Nordosten vor dem Zusammenbruch*. Online: <https://www.ndr.de/nachrichten/mecklenburg-vorpommern/Gutshaeuser-im-Nordosten-vor-dem-Zusammenbruch,denkmalschutz144.html> [30.06.2019].
- Haase, Peter / Höller, Michaela (2017): Vorwort. In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 96), S. V–VIII.
- Hein, Ants (2003): *Eesti mõisaarhitektuur. Historitsismist juugendini / Gutsarchitektur in Estland. Vom Historismus bis zum Jugendstil*. Tallinn: Hattorpe.
- Himmelrath, Armin (2016): Reform des Unterrichts: Finnland schafft die Schulfächer ab. In: *Spiegel Online* von 14.11.2016. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/finnland-schulfaecher-sollen-abgeschafft-werden-a-1121123.html> [30.06.2019].
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder‘. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, S. 27–46.
- Maiste, Juhan (2005a): *Eestimaa mõisad*. Tallinn: Kunst.
- Maiste, Juhan (2005b): Zusammenfassung. In: *Eestimaa mõisad*. Tallinn: Kunst, S. 449–455.
- Mehisto, Peeter / Frigols, María Jesús / Marsh, David (2010): *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Neuschäffer, Hubertus (1993): *Schlösser und Herrenhäuser in Estland*. Plön: Verlag Hubertus Neuschäffer.
- Nora, Pierre (1998): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Übersetzt von Wolfgang Kaiser. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Pasewalck, Silke / Neidlinger, Dieter (2018): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte – ein kulturdidaktisches Konzept und seine Relevanz für die baltische Germanistik. In: *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen*, 2016, S. 69–82.

- Peekmann, Marika (2017): *Deutsch-estnische Erinnerungsorte im fächerübergreifenden Unterricht Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Erinnerungsortes „Herrenhaus“*. Tartu: Magisterarbeit an der Universität Tartu.
- Pirang, Heinz (1976): *Die älteste Zeit bis um 1750*. Hannover-Döhren: v. Hirschheydt (*Das baltische Herrenhaus Heinz Pirang; Teil 1*).
- Pirang, Heinz (1977): *Die Blütezeit um 1800*. Hannover-Döhren: v. Hirschheydt (*Das baltische Herrenhaus Heinz Pirang; Teil 2*).
- Pirang, Heinz (1979): *Die neuere Zeit seit 1850*. Hannover-Döhren: v. Hirschheydt (*Das baltische Herrenhaus Heinz Pirang; Teil 3*).
- Praust, Valdo (o.J.): *Gutshöfe Estlands / Eesti mõisaportaal / Estonian Manors / Viron Kartanot*. Online: <http://mois.ee/deutsch/> [30.06.2019].
- Reif, Heinz (2009): Die Junker. In: François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München: C.H. Beck (*Beck'sche Reihe; 1813*), S. 520–536.
- Riigi Teataja (2011a): *Gümnaasiumi riiklik õppekava*. Online: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv> [30.06.2019].
- Riigi Teataja (2011b): *Põhikooli riiklik õppekava*. Online: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv> [30.06.2019].
- SA Innove (2016): *Ülevaade üldhariduse õppevara kaardistusest 2016. a.* Online: https://www.hm.ee/sites/default/files/oppevara_kaardistus_2016_0.pdf [30.06.2019].
- Särg, Alo (2018): *Baltisaksa aadel Eesti- ja Liivimaal*. Tallinn: Argo.
- Schiedermaier, Simone (2017): Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (*Materialien Deutsch als Fremdsprache; 96*), S. 179–196.
- Schiedermaier, Simone (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, S. 9–23.
- Selart, Anti (Hrsg.) (2012): *Eesti ajalugu. II. Eesti keskaeg*. Tartu: Tartu Ülikooli ajaloo ja arheoloogia instituut.
- Serbak, Kadi (2017): *HTMi aasta-analüüs 2017. Eesti hariduse viis tugevust. Õpetajate palgakasv*. Haridus- ja Teadusministeerium. Online: https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajate_palgakasv.pdf [30.06.2019].
- Stackelberg, Eduard von (2010): *Ühe baltlase võitlustee: püüdlused, võidud ja kaotused*. Tallinn: Eesti Päevaleht: Akadeemia (*Eesti mälu; 38*).

- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel; in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries. Günther Schneider (Übersetzung der Skalen). Berlin/München: Langenscheidt; auch online zugänglich unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [30.06.2019].
- Wicke, Rainer E. (2013): Happy End – eine Kurzgeschichte im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 49, S. 23–28.
- Wicke, Rainer E. (2015): Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, 2, S. 77–86. Online: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/764/766> [30.06.2019].
- Wicke, Rainer E. (2018): Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen. In: Haataja, Kim / Wicke, Rainer E. (Hrsg.): *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG): Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 25–31.
- Widlok, Beate: *Was ist CLIL?* Online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/cli/wcl.html> [14.06.2018; nicht mehr online].
- Zur Mühlen, Ilse von / Carl-Schirren-Gesellschaft / Ostpreußisches Landesmuseum Lüneburg (Hrsg.) (2013): *Glanz und Elend: Mythos und Wirklichkeit der Herrenhäuser im Baltikum*. Lindenberg: J. Fink.

Dieter Hermann Schmitz

Medizinball, Merkel, Walachei: Argumente für eine gegenwartsbezogene Literaturwissenschaft und Landeskunde am Beispiel von Unterricht für Deutsch-Studierende in Finnland

Zusammenfassung: Angesichts einer sich ändernden Hochschullandschaft mit starker Orientierung an Bedürfnissen der Berufswelt stellt sich die Frage, welche landes- und kulturkundlichen Inhalte und Methoden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten zukünftigen Übersetzern, Sprachenlehrern oder Kultur- und Kommunikationsfachkräften zu vermitteln sind. Im Zentrum dieser Ausführungen stehen Erfahrungen aus dem Seminar („Kurs“) *Deutsche Gegenwartsliteratur* im Grundstudium, das alle Anfänger im ersten Studienjahr besuchen. Unter anderem wurden in diesem Kurs Auszüge aus dem Erfolgsroman *Tschick* (2010) von Wolfgang Herrndorf gelesen. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Jugendroman, einer sprachlich einfachen und im heutigen Gegenwarts-Deutschland verankerten Geschichte, stellte sich heraus, dass den Studenten längst nicht alle Dimensionen des Textes aufgingen, nicht alle Anspielungen verstanden oder alle Allusionen als potentielles Übersetzungsproblem erkannt wurden. Der Grund dafür lag – wie eine Rücksprache mit den Studierenden aufzeigte – kaum in mangelnden Sprachkenntnissen, sondern eher in fehlendem landeskundlichem Wissen. Augenfällig wurde dies bei der Beschäftigung mit kulturgebundenen Phänomenen des Textes, ihrer Interpretation und möglicher Translation. Die Ergebnisse der hier dargestellten Unterrichtsversuche weisen darauf hin, dass die universitäre Lehre sich bei Berufs- bzw. Praxisbezug konsequent an der Gegenwartskultur zu orientieren hat, bei der eine Vertiefung in Kulturgeschichte oder eine Konzentration auf Hochkultur nur bedingt sinnvoll erscheinen.

Schlüsselbegriffe: Landeskunde, Philologie und Translationswissenschaft, universitäre Lehre, Praxisnähe

Abstract: In the face of a changing higher education landscape with a strong orientation towards market needs, the question arises as to which cultural contents and methods, what knowledge and skills are to impart to future translators, language teachers or cultural and communication professionals. In the focus of this paper are experiences from a course of Contemporary German Literature of the basic studies, which all beginners attend during their first year. Among other things, excerpts from the successful novel *Tschick* (2010) by Wolfgang Herrndorf were read. In dealing with this youth novel, a linguistically simple story anchored in contemporary Germany, it turned out that the students did not decode all

dimensions of the text, nor did they understand all innuendo or recognize all the allusions as potential translation problems. The reason was – as consultations with the students showed – not in a lack of language skills, but rather in lack of cultural knowledge. This became evident when dealing with culturally related phenomena of the text, their interpretation and possible translation. The results of teaching trials point out that university teaching, when it comes to occupational or practical relevance, must be consistently geared to contemporary culture, whereas deepening in cultural history or a concentration on high culture seems to make only limited sense.

Keywords: area studies, regional studies, cultural studies, ‘Landeskunde’, philology and translation studies, University teaching, practical approach

1 Vorbemerkungen zur Hochschullandschaft in Finnland, zum Fächerkanon mit Deutsch und einzelnen Kurszielen

In Finnland vollzieht sich seit Jahren eine zunehmende Ausrichtung der Hochschullandschaft an unternehmerischen Maßstäben, die zusammen mit anderen Entwicklungen wie etwa dem Bologna-Prozess zu vielfachen Umgestaltungen geführt haben. Dabei ist es zur Konzentration von Hochschulstandorten, zur Zusammenlegung von Instituten und zum Zusammenschluss einzelner Fächer gekommen. Die Notwendigkeit solcher Reformen wird offiziell begründet mit Sparzwängen und Modernisierungsdruck, der dazu nötige, größere Einheiten und konkurrenzfähigere Einrichtungen zu schaffen (vgl. Reuter 2016, S. 105).

Besonders zu leiden haben unter diesem Reformdruck die sogenannten Sprachenfächer, die oft unterrichtsintensiv sind, kaum Drittmittel einbringen und wirtschaftlich weniger einträglich sind als manche Natur- oder Ingenieurwissenschaft. Davon ist natürlich auch das Deutsche betroffen, das in Finnland – ähnlich wie in Osteuropa – eine traditionell vielgelernte Fremdsprache (gewesen) ist. Seit Beginn der 2000er Jahre geht aufgrund von sparpolitischen Zwängen auch die Zahl der Deutsch-Lernenden an den Schulen stetig zurück, aus denen die Universitäten ihre Studienanfänger rekrutieren (vgl. Ylönen 2012, S. 81).

An der Universität Tampere beispielsweise hatten diese Neuerungen eine Zusammenlegung der vormals getrennten Fächer *Translationswissenschaft* (im Sprachenpaar *Finnisch-Deutsch*) und *Germanische Philologie* zur Folge, einhergehend mit einer Reduzierung der Studienplätze und Personalstellen und einer verstärkten Orientierung an praxisnahen Studieninhalten. Das neue Studienprogramm firmiert offiziell unter dem etwas sperrigen Namen *Deutsche Sprache, Kultur und Translation* (finnisch: *Saksan kielen, kulttuurin ja kääntämisen tutkinto-ohjelma*). In den alten Fächern und Wissenschaftsdisziplinen gab (und

gibt) es unterschiedliche Traditionen, Ausrichtungen und Gewichtungen. Diese sollen in der folgenden Gegenüberstellung kurz veranschaulicht werden. Ich gehe dabei von ‚idealtypischen‘, traditionellen Prägungen der Disziplinen aus.

Ähnlich würden Gegenüberstellungen in anderen ‚Schwesterfächern‘ mit gemeinsamer Sprache aussehen, wie zum Beispiel *Slawische Philologie* und *Translationswissenschaft* mit Russisch, wobei mir durchaus bewusst ist, dass eine solche Tabelle zu Zwecken der Übersichtlichkeit tendenziell plakativ und polarisierend ausfallen muss. Überdies erhebt sie keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Zu berücksichtigen wäre außerdem, dass in Finnland schon seit Jahren eine steigende Anzahl von Absolventinnen und Absolventen beider (ehemaliger) Fächer (und heutiger Master-Module) weder als Lehrer noch als Übersetzer arbeitet, sondern in Abhängigkeit vom Nebenfach in anderen Berufsfeldern unterkommt: in der Wirtschaft, im Medien- und Kulturbetrieb und überall dort,

Tab. 1: Übersicht Unterschiede in Ausrichtung und Lehrinhalten

Philologie: Germanistik (als Auslandsgermanistik in Finnland)	Translationswissenschaft: Sprachenpaar Finnisch-Deutsch (mit Finnisch als Mutter-/ Bildungssprache)
(Fremdsprache) Deutsch im Zentrum	Sprachenpaar im Zentrum (dabei Finnisch als die wichtigere Sprache)
Sprache als Gegenstand der Forschung	Sprache(n) als Arbeitsinstrument(e)
Beschäftigung mit Hochkultur, Kunst und Kulturgeschichte	Beschäftigung mit Gegenwartskultur und Spezialkulturen (Recht, Wirtschaft usw.)
Beschäftigung mit Literaturgeschichte, Literaturwissenschaft	Beschäftigung mit übersetzungsrelevanter, zeitgenössischer Literatur
Hoher Stellenwert von Literatur (Belletristik)	Literatur von nebengeordneter Bedeutung, da im modernen Translationsbetrieb eher zweitrangig
Übersetzungsübungen zum Trainieren von Fremdsprachenkenntnissen	Übersetzen als berufliches Handeln
Mündliche Übungen für private Zwecke (Konversation) oder fürs Klassenzimmer	Mündliche Übungen für berufliche Zusammenhänge oder als Vorbereitung auf das Dolmetschen
für gewöhnlich: keine Dolmetschübungen	Dolmetschen als berufliches Handeln
Problematisierung von Grammatik, verschiedene Grammatiktheorien	funktionale Grammatik
klassisches Berufsziel: Fremdsprachenlehrer	klassisches Berufsziel: Übersetzer/ Dolmetscher

wo gute Sprach- und Kommunikationskenntnisse erforderlich sind. Dieser dritte Bereich, der sich nur unscharf umreißen lässt, ist bestes Argument für die (Aus-) Bildung von Generalisten (mindestens) bis zum Bachelorabschluss.¹

So sind denn auch Kursinhalt und Lernziele im Curriculum eher allgemein formuliert: Im aktuellen *opinto-opas* (wörtlich: dem Studienführer), ist knapp die Rede von einem Überblick ‚über die deutschsprachige Literatur seit dem II. Weltkrieg in seinem kulturellen und sozialen Kontext‘ mit dem Ziel, ‚zentrale Begriffe der Kultur- und Literaturwissenschaft kennenzulernen‘ und ‚Texte analysieren zu können‘ (*opinto-opas*; meine Übersetzung; D.H.Sch.). Trotz dieser Beschreibung stellt sich die Frage nach dem Sinn und Zweck dieser Lernziele: Geht es um das generelle Kennenlernen deutscher bzw. deutschsprachiger Kultur und Literatur mit dem Ziel, Experte für diesen Sprach- und Kulturraum zu werden? Sollte es um die Erarbeitung eines Grundrüstzeugs klassisch-philologischer Textarbeit und -interpretation mit ihren unterschiedlichen theoretischen Ansätzen gehen? Richtet sich dieses Angebot an angehende Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, die in der Zukunft Literatur im Unterricht als potentiell lernmotivierendes, authentisches Material einsetzen möchten? Möglicherweise in allen Facetten vom Jugendbuch über den Comic bis zum Songtext? Wie stark sollten angehende Übersetzerinnen und Übersetzer berücksichtigt werden, die vor einer zielsprachlichen Textproduktion ein ausreichendes Verständnis für den ausgangssprachlichen Text und ein Gespür für die Herausforderungen des literarischen Übersetzens entwickeln müssten? Oder sollte ein allgemeines Bewusstsein von der Vielschichtigkeit sprachlicher Kunstwerke in den Fokus genommen werden, das auch sprachenunabhängig vermittelt werden könnte und mithin zur Entwicklung einer symbolischen Kompetenz beitragen sollte (vgl. Kramsch 2011, S. 35–38). Diese und weitere Fragen verweisen auf unterrichtspraktische Vorüberlegungen nach den „Bedürfnissen, Erwartungen und Motivationen“ der Lernenden (Maijala 2010, S. 42), die bei einer heterogenen studentischen Klientel mit unterschiedlichen Interessen und Berufswünschen wie der oben beschriebenen nur bedingt beantwortet werden können. Letztlich muss die Unterrichtsrealität ein wenig von allem bieten, bis hin zur Verwendung literarischer Texte als Vehikel zur Vermittlung kulturhistorischer Daten, etwa beim Stichwort ‚Wendeliteratur‘ mit Blick auf die Hintergründe von Mauerfall und Wiedervereinigung. Dabei sollte der literarische Text – so der

1 Statistisch festgehalten wird der Verbleib von Absolventen im Arbeitsleben durch ein eigenes Büro: *Työelämäpalvelut / Career Services*, an der Universität Tampere; siehe www.uta.fi/rekrytointi.

eigene Anspruch als Lehrender – in ein „flexibles ‚Kontextnetz‘ eingebunden“ sein, nicht aber in einem starren „erklärende[n] ‚System‘“ stecken (Schiedermaier 2011, S. 29).

Produktionsorientierte Konzepte (das heißt zum Beispiel die Arbeit mit literarischen Texten für die „weitergehende Sprachproduktion“) spielen dabei eine gewisse Rolle, ebenso wie ein „kulturbezogenes Lernen“ mit der differenzierten Arbeit an „kulturellen Deutungsmustern“ (Dobstadt/Riedner 2011, S. 6f.) und mit einer Abkehr vom vereinfachenden Kulturbegriff „als einem mehr oder weniger geschlossenen und homogenen System“ (Altmayer 2010, S. 1407).

Nur praxisorientiert sollte es sein, ‚einsetzbar‘ auf konkrete Berufe vorbereitend, so das allgemeine Credo der Reformen, mit denen die oben beschriebenen Fächerzusammenlegungen vorangetrieben wurden.

2 Landeskunde, Kultur, Literatur: Wissen und Fertigkeiten

Eine Frage, die sich angesichts solcher Umstrukturierungen aufdrängt, lautet, was an Kulturwissen (und Kulturfertigkeiten) im eng bemessenen Rahmen universitärer Landeskundekurse vermittelt werden soll, zu denen auch literaturhistorische / Literatur-Kurse zu zählen sind.²

Nach dem bislang Ausgeführten lässt sich von folgenden Prämissen ausgehen:

- Eine Absolventin bzw. ein Absolvent mit dem Bachelor-Grad sollte fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten in der Fremdsprache Deutsch (sowie in der jeweiligen Muttersprache) aufweisen. Die mutter- bzw. bildungssprachliche Kompetenz ist natürlich von Wichtigkeit als Unterrichtssprache von Lehrern bzw. (stärkere) A-Arbeitssprache von Übersetzern.
- Er bzw. sie sollte eine Fachperson für die deutschsprachigen Länder sein und den eigenen kulturellen Hintergrund kontrastiv dagegen absetzen können. Dabei ist von einem Kulturkonzept auszugehen, das sich nicht (oder nur sehr bedingt) an Nationalsprachen oder Staatsgrenzen festmachen lässt und eine dichotome Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdkultur aufweicht zugunsten einer Wahrnehmung der „inneren Differenzierung und äußeren Verflechtung von Kulturen“ (Riedner 2010, S. 1545).
- Die Kenntnisse und Fertigkeiten werden erworben:

2 Zum besonderen Wert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, zum Operieren „zwischen den Sprachen“ vgl. Kramsch 2011, S. 39. Zur Diskussion um die Bezeichnungen, insbesondere ‚Landeskunde‘ vs. ‚Kulturstudien‘ sowie deren thematische Gewichtung vgl. von Schilling 2006, Fornoff u.a. 2017, S. 443–445 sowie Altmayer 2013, S. 11.

- durch vermittelte (indirekte) Aneignung, das heißt lernend in klassischen Unterrichtskontexten;
- durch unterstützte (reflektierend-wissenschaftliche) Auseinandersetzung, das heißt forschend unter Anleitung;
- durch (eigenständiges) Beobachten, Wahrnehmen, Mitmachen und Ausprobieren, das heißt erlebend in Form von direkten Kontakten, Auslandsaufenthalten, Praktika, Projektarbeit und sonstigen Erfahrungen.
- Die Kenntnisse und Fertigkeiten sind ‚gelagert‘ bzw. äußern sich:
 - als explizite Sachinformationen,
 - in wissenschaftlichem Begriffswissen und in Theoriesystemen,
 - in Form von Einfühlungsvermögen und Intuition,
 - in der Erinnerung,
 - als Handlungssicherheit und Routine,
 - als Problembewusstsein,
 - als bewusste Entscheidungsfindung (vgl. dazu Chesterman 2000, S. 88).

Die neuen Studienprogramme sollen bis zum Bachelor-Abschluss – so der Hintergedanke der weiter oben beschriebenen Zusammenlegungen von Fächern in Tampere – allgemeine Sprach- und Kommunikationsexperten für den Arbeitsmarkt produzieren. Die zentrale Frage, die sich für die universitäre Lehre ergibt, lautet also: Welches Wissen bzw. welche Kompetenzen sollen in welchem Umfang und welcher Weise innerhalb von nur drei Jahren Studium, das heißt mit einem Umfang von 180 Studienpunkten (ECTS) vermittelt werden? Oder realistischer formuliert: Wie kann man sich diesen Zielvorstellungen zumindest nähern? Exemplarisch möchte ich diese Frage hier für die Sprache Deutsch im Hinblick auf den landeskundlichen Unterricht thematisieren und an potentiellen Übersetzungs- bzw. Verständnisproblemen eines zeitgenössischen Erfolgsromans thematisieren, nämlich an Wolfgang Herrndorfs *Tschick* aus dem Jahr 2010, der 2012 auch in finnischer Übersetzung erschienen ist. Bei der Thematisierung dieses Romans im universitären Unterricht spielten folgende Leitfragen eine Rolle:

1. Was müsste ein (angehender) Fremdsprachenlehrer an Kenntnissen und Fertigkeiten mitbringen, um den Romantext selbst weitgehend zu verstehen – und damit die Voraussetzungen mitzubringen, ihn anschließend in einer Schulklasse der gymnasialen Oberstufe ganz oder auszugsweise lesen zu lassen und behandeln zu können?

Gefragt sind hier neben sprachlichen und kulturellen Kompetenzen nicht zuletzt pädagogisches Wissen und Einfühlungsvermögen, um für eine passende Auswahl und strukturierte Darbietung von Textauszügen zu sorgen, mithin eine didaktische Reduktion auf im schulischen Unterricht

Handhabbares, das junge Lernende einer bestimmten Niveaustufe und Altersgruppe weder überfordert noch langweilt.³ Literarische Texte sollen dabei nicht als reine Informationsquelle missverstanden werden, sondern in ihrer „Fülle von Weltaspekten und Perspektiven“, um beim Leser und Lerner „den eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickwinkel zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen“ (Ehlers 2010, S. 1531).

2. Was müsste ein Experte für deutsche Kultur zum Beispiel im Verlagswesen oder der Kulturredaktion einer Zeitung wissen bzw. an Begriffswissen mitbringen, um den Text interpretieren und einordnen zu können?
3. Was müsste ein Übersetzer kennen und erkennen, um den Text verstehen und im Folgenden – nach welcher Übersetzungsstrategie auch immer – erfolgreich für Rezipienten eines anderen Sprach- und Kulturkreises (hier: ins Finnische) übersetzen zu können? Hier wären neben sprachlichen und kulturellen Kompetenzen auch Vertextungs- und Transferkompetenzen gefragt.⁴ Exemplarisch wurde im Unterricht ein Textvergleich zwischen deutschem Ausgangstext und finnischem Zieltext vorgenommen, bei dem es weniger um das Betreiben einer Übersetzungskritik ging, sondern vor allem darum, ein Problembewusstsein zu schaffen, die Vieldimensionalität eines scheinbar simplen Texts aufzudecken, die Wichtigkeit von Kulturwissen zu unterstreichen und die Eloquenz einer professionellen Übersetzerin kennenzulernen. Dabei sollte klar sein, dass das Informationsangebot eines zu übersetzenden Textes bzw. der Interpretationsspielraum eines sprachlichen Kunstwerks theoretisch zwar ins Unendliche strebt, wir aber ein operationalisierbares ausreichendes Maß an Textverstehen und Textinterpretation annehmen müssen, das ein Arbeiten mit und an Texten möglich macht. Dieses wiederum speist sich aus Quellen wie Weltwissen, Wissenszugang, Bildung, Leseerfahrung, sprachlicher Kompetenz und Einfühlungsvermögen. Auch ein vielbelesener Rezipient wird nie alle Bedeutungskomponenten während der Lektüre aktivieren oder alle Anspielungen verstehen; um aber als Fachperson agieren zu können, ist ein wie auch immer geartetes Mindestmaß an Textverstehen notwendig.

Im Folgenden wird versucht, auf der Grundlage von Beobachtungen und Unterrichtsversuchen mit studentischen Novizen in ihrer Auseinandersetzung mit

3 Zum didaktischen Problem von „Komplexität und Umfang“ literarischer Texte vgl. Groenewald 2010, S. 1566.

4 Zur Kategorisierung von translatorischen Kompetenzen siehe Neubert 2000, S. 7–9. Vgl. auch Vermeer & Witte 1990.

einem zeitgenössischen literarischen Text Rückschlüsse auf nötige Inhalte und Ausrichtungen der Lehre zu ziehen.

3 Der Roman *Tschick*, seine Adaptionen und die finnische Übersetzung

Der Jugendroman *Tschick* erschien 2010 bei *Rowohlt-Berlin* und stammt aus der Feder von Wolfgang Herrndorf (1965–2013; zum Autor und seinen Büchern vgl. Rowohlt-Verlag o.J.). Erzählt wird die Geschichte eines 14-jährigen Berliner Gymnasiasten namens Maik Klingenberg, der aus wohlhabenden bürgerlichen Verhältnissen stammt und der in den Sommerferien mit seinem russland-deutschen Freund Andrej Tschichatschow, genannt Tschick, in einem entwendeten Lada zu einer abenteuerlichen Spritztour durch die ostdeutsche Provinz aufbricht. Der Roman enthält typische Bestandteile eines Adoleszenzromans (Möbius 2015, S. 78), dessen Protagonist und Ich-Erzähler Maik eine gewisse emanzipatorische Loslösung vom Elternhaus durchlebt, Regeln bricht, abenteuerliche Erfahrungen macht, neue Freundschaften schließt, seine Sexualität entdeckt und an Selbstvertrauen gewinnt. Der Roman war (und ist bis heute) ein überaus erfolgreicher Bestseller, der es bis auf Platz Eins der *SPIEGEL-Bestsellerliste* schaffte und sich seit seinem Erscheinen beinahe ununterbrochen unter den Top 20 bewegt; laut *Buchreport* lag *Tschick* selbst 2017 noch auf dem Jahresgesamtrang Platz 8. *Tschick* wurde mehrfach ausgezeichnet, unter anderem 2011 mit dem *Deutschen Jugendbuchpreis* (ebd.). Die deutsche Hörbuchfassung von 2012, gelesen von Schauspieler Hanno Koffler, war (laut Aussage des Verlags) ebenfalls ein Verkaufserfolg; parallel dazu wurde auch eine Hörspielfassung produziert (Argon Verlag 2012). In einer Dramatisierung von Robert Koall war *Tschick* ein Publikumsmagnet und in der Spielzeit 2012/13 das meistgespielte Stück auf deutschsprachigen Bühnen ([cbu/dpa] 2014). Im September 2016 kam schließlich eine Verfilmung unter der Regie von Fatih Akin in die deutschen Kinos, die mit rund 887 000 Besuchern (Stand: Februar 2018) ebenfalls als Erfolg gelten darf und 2017 mehrere Filmpreise erhielt (Filmportal.de o.J.). Nicht zuletzt wurden die Rechte des Romans für Übersetzungen in über 25 Länder verkauft. Unter dem Titel *Ladaromaani* (rückübersetzt: ‚Der Lada-Roman‘) erschien er 2012 bei einem Verlag im mittelfinnischen Jyväskylä in der Übersetzung von Heli Naski (Atena Verlag 2012). Anfang 2016 war die Bühnenfassung auch im Arbeitertheater Tampere zu sehen; Regie führte dabei übrigens Pedro Martins Beja aus Berlin, mit Unterstützung des Goethe-Instituts Finnland. Die Übersetzung der Bühnenfassung besorgte Aino Kivi (*Tampereen työväen teatteri* 2016, vgl. auch Kangasniemi 2016).

Tschick genießt bereits wenige Jahre nach seinem Erscheinen den Ruf eines modernen Klassikers: mit Preisen überhäuft, hochgelobt, viel gelesen, mehrfach adaptiert und zum Lesestoff an deutschen Schulen avanciert. Symptomatisch dafür ist, dass gleich mehrere deutsche Verlage einen Band mit Erläuterungen zu *Tschick* herausgegeben haben (u.a. Möbius 2015, Scholz 2012).

Die hier zusammengestellten Daten zur Verbreitung und zum Erfolg des Werks belegen eindrucksvoll, dass *Tschick* in seiner Ausgangskultur eine gesellschaftliche Relevanz erreicht, die eine Beschäftigung mit Deutsch-Studierenden im Ausland als gerechtfertigt erscheinen lässt. Zudem belegen die Übertragungen und Adaptionen, dass es sich um ein ‚heutiges‘ übersetzungsrelevantes Werk handelt (Übersetzung von Roman und Theaterfassung, Untertitelung des Films, Übersetzungen von Paratexten usw.), das im modernen Kulturbetrieb eine gewisse Rolle (ge-)spielt (hat) und von daher auch eine gewisse (Berufs-)Relevanz für sich beanspruchen kann.

4 Setting, Aufbau und Vorgehen

In den Frühjahrssemestern der Studienjahre 2016 bis 2018 war der Roman *Tschick* Gegenstand des Seminars („Kurses“) *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur* an der Universität Tampere. Erwählter Kurs ist Teil des Grundstudiums (*perusopinnot*) und eine Pflichtveranstaltung innerhalb des Studienprogramms, unabhängig von möglichen Spezialisierungen im weiteren Verlauf des Studiums. An allen Kursen nahmen jeweils 30 bis 40 Studierende teil.⁵ Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren junge Personen im Alter von 18 bis Mitte 20, rund 80 % waren weiblich und bis auf zwei Ausnahmen waren alle in Finnland sozialisiert. Der Kurs ist so aufgebaut, dass es neben einer Vorlesung (für alle) auch zwei Kolloquien (für jeweils die Hälfte der Teilnehmer) gab, also vier Semesterwochenstunden pro Student. Die Beschäftigung mit dem Roman *Tschick* erstreckte sich in den genannten Jahren über mehrere Sitzungen. Zu Beginn wurden kurz der Autor Herrndorf und die Rezeption seines Werks in Verkaufszahlen und anhand ausgewählter Pressestimmen vorgestellt. Anschließend standen zwei Leseaufgaben im Vordergrund: zunächst das Kapitel 1 des Romans mit besonderem Augenmerk auf der Erzählperspektive, dem (jugendlichen) Ton und dem sich entfaltenden Konflikt.⁶ Im Anschluss wurde Kapitel 20

5 Die genauen Zahlen sind aufgrund von Fehlzeiten und einigen wenigen Studierenden, die den Kurs abgebrochen haben, nur bedingt exakt festzumachen.

6 Der *plot* wird nicht in chronologischer Handlungsabfolge erzählt, sondern beginnt ‚mittendrin‘ auf einer Polizeistation.

gemeinschaftlich gelesen und behandelt, also das Kapitel, in dessen Rahmen sich der Ich-Erzähler Maik und der Titelheld Tschick mit einem entwendeten Auto in die ostdeutsche Provinz aufmachen. Hier standen potentielle Probleme bei der Übersetzung ins Finnische im Vordergrund der Erörterungen. Neben diesen Leseaufgaben besuchten die Kursteilnehmer im Frühjahr 2016 gemeinsam die Theaterinszenierung in Tampere; im Frühjahrssemester 2018 wurden Ausschnitte der Verfilmung geschaut, die im Jahr zuvor als DVD auf den Markt gekommen war.

Bei der Sicherung des Textverständnisses lag ein besonderes Augenmerk auf den sogenannten Realien bzw. Realienbezeichnungen, die traditionell „vor allem als *kulturspezifische* und deshalb *fremde* Träger von Lokalkolorit aufgefaßt“ werden und „als Teilmenge *lexikalischer Lücken* für den Übersetzer *Übersetzungsprobleme* wegen *Äquivalenzproblemen* darstellen“ (Kujamäki 1998, S. 17; Hervorhebungen im Original). Kujamäki präzisiert diese Definition auf Entitäten einer Ökokultur, das heißt einer „Schnitt- bzw. Vereinigungsmenge der Bereiche von ‚Natur‘ und ‚Kultur‘“; jene Ökokultur kann daher auch Naturalien wie Pflanzen, Tiere oder Landschaftsformen umfassen (ebd., S. 22). Das vermeintlich Kulturspezifische sei allerdings relativ und neben der „Vergleichsbasis“ abhängig vom individuell Vergleichenden (ebd., S. 19). In einem durchaus alltagssprachlichen Verständnis wurden Realien im Kurs umrissen als potentielle Stolpersteine beim Textverständnis und beim Übersetzen, da sie in anderen Sprach- und Kulturräumen nicht zwangsläufig als bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Als Beispiele genannt wurden die Namen *von* bzw. die Bezeichnungen *für*:

1. Prominente aus Politik, Sport, Kunst, Geschichte, Unterhaltung (z.B. Günther Jauch als deutscher TV-Moderator);
2. Ortschaften und geographische Entitäten (Brandenburg, Lausitz);
3. Speisen, Getränke, Genussmittel (Flönz, Spätzle, Leipziger Allerlei);
4. Kunstwerke, Produkte, Gebrauchsgegenstände (Tesa-Film);
5. Einrichtungen und Organisationen (TÜV);
6. Bräuche, Sitten, Gepflogenheiten; Gesetze, Normen (Jugendweihe, BAFÖG);
7. historische Ereignisse und Epochen (Bonner Republik);
8. besondere Naturerscheinungen (Föhn, Hallig).⁷

Mit diesen Beispielen verbunden sind mögliche Konnotationen, die Realien dieser Art gemeinhin bei Teilhabern des entsprechenden Sprach- und Kulturraums

7 Vgl. zu diesen Beispielen ausführlicher Kujamäki 1998, S. 26f.

auslösen (können). Im weitesten Sinne sind zudem auch Anspielungen und Verweise (Allusionen) auf die oben genannten Phänomene mit zu berücksichtigen, ohne dass diese Schwarz auf Weiß im Roman beim Namen genannt würden.

Nicht weiter problematisiert wurde, dass im Kosmos eines belletristischen Textes selbstverständlich auch fiktive Ortschaften, Gegenstände usw. vorkommen können; ebenso wenig wurde erörtert, dass real existierende Entitäten, die in belletristischen Texten erwähnt werden, keine dezidiert referenzielle Funktion besitzen, sondern eine zuvörderst poetische. Im Falle eines Jugendromans wie *Tschick*, der eine unglaubliche Geschichte in einem realistischen Rahmen erzählt, angesiedelt im Hier und Jetzt deutscher Befindlichkeiten der 2010er Jahre, erweisen sich jedenfalls textuelle Realien als Verständnis- bzw. mögliche Übersetzungsprobleme.

Die Kursteilnehmer sollten bei der stillen Erstlektüre die in ihren Augen relevanten Realien markieren und – soweit möglich – deren Bedeutung recherchieren. Bei einem späteren Abgleich in Arbeitsgruppen wurde deutlich, wie viel an Vorausgesetztem und Mitgedachtem in einem unscheinbaren Textauszug in einfacher Jugendsprache stecken kann.

In einem folgenden Schritt wurden theoretisch denkbare Übersetzungslösungen vorgestellt und mit Beispielen illustriert. Diese Liste an Lösungsmöglichkeiten basiert auf vereinfachten Kategorisierungen von Kujämäki (1998, S. 26f.) und Leppihalme (2001, S. 141–143) für Vorgehensweisen beim Übersetzen von Realien:

- a. Fremdwortübernahme,
- b. Lehnübersetzung (Glied-für-Glied),
- c. Erklärendes Übersetzen,
- d. Generalisierung,
- e. Verwendung eines verwandten Begriffs,
- f. Assoziatives Übersetzen,
- g. Auslassung.

Die Studierenden waren aufgefordert, sich in die Rolle eines literarischen Übersetzers bzw. einer literarischen Übersetzerin zu versetzen und eigene Übersetzungslösungen für einzelne problematische Textstellen zu erörtern.

Im letzten Schritt, der für diesen Beitrag weniger von Bedeutung ist, wurden die Studenten mit der vorliegenden finnischen Übersetzung (Herrndorf/Naski 2012) bekannt gemacht, wobei es – wie erwähnt – weniger um Übersetzungskritik als um das Schaffen eines Problembewusstseins ging.

5 Ergebnisse

Im Kapitel 20 des Romans *Tschick*, das in der Taschenbuchausgabe kaum sechs Seiten umfasst, war eine überraschende Fülle an Realien zu finden. Sie stammen aus den Bereichen (1) Prominente (z.B. Angela Merkel, Kevin Kurányi), (2) Orte (z.B. Dresden, Bad Freienwalde), (3) Kunstwerke, Gegenstände (z.B. ein Musik-Titel, das Sportgerät Medizinball) und (6) Gepflogenheiten, Gesetze (z.B. die deutsche Verkehrsnorm, bei klarer Sicht ohne Abblendlicht Auto zu fahren). Überdies gab es eine Anspielung auf politisch-gesellschaftliche Zustände.

Eingehend problematisiert wurden Realien, die einer Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Nachfrage unbekannt waren. Dazu gehörte im besagten Kapitel 20 beispielsweise die Anspielung auf einen Roman von Hermann Hesse, *Der Steppenwolf*, dessen Titel die jugendlichen Protagonisten munter mit Jack Londons „Seewolf“ und der Rock-Band *Steppenwolf* durcheinanderwerfen.⁸ Am anderen Ende der Skala wiederum verlieren (potentielle) Realien, die quasi allen vertraut waren und als weltweit bekannt eingeschätzt wurden, ihre Qualität einer kulturspezifisch bedeutsamen Entität. Im Hinblick auf *Tschick* sind das beispielsweise der Name „Mozart“ (Herrndorf 2015, S. 105) oder die Automarke „Mercedes“ (ebd., S. 106). Anhand ausgewählter Textpassagen aus dem Roman und dem Vergleich mit der finnischen Übersetzung soll dies im Folgenden illustriert werden.

Da der Ich-Erzähler Maik und sein Freund Tschick noch minderjährig sind, versuchen sie hinterm Steuer erwachsener auszusehen, als sie es in Wirklichkeit sind. Tschick versucht mit allerlei Mitteln, älter zu wirken:

[Maik:] Er [Tschick] [...] setzte meine Sonnenbrille wieder auf, schob sie ins Haar, steckte sich eine Zigarette in seinen Mundwinkel und klebte sich zuletzt ein paar Stücke schwarzes Isolierband ins Gesicht, um einen **Kevin-Kurányi**-Bart zu simulieren. (Herrndorf 2015, S. 106f.; meine Hervorhebung, D.H.Sch.)

„Kevin Kurányi“ wurde zwar von allen Kursteilnehmern als Eigenname erkannt, nur die wenigsten konnten mit diesem Namen aber spontan etwas anfangen. Lediglich die in Deutschland sozialisierten Studenten wussten, dass Kurányi ein deutscher Profi-Fußballer mit südamerikanischen Wurzeln ist, der von 2003 bis 2008 auch in der deutschen Nationalmannschaft spielte. Nur zwei Personen (aller Jahrgänge) wussten auf Anhieb zu sagen, wie ein Kevin-Kurányi-Bart aussieht: ein schmales, fast eckig wirkendes Bärtchen rund um den Mund; in

8 Diese Anspielungen werden sicher auch von vielen jugendlichen deutschen Lesern ‚überlesen‘ oder möglicherweise nur zum Teil verstanden.

Deutschland auch als ‚Jägerbart bekannt‘; eine Internet-Recherche mit Bildsuche half unmittelbar weiter, wobei eine solche kurze Recherche den meisten Studierenden bei der stillen Erstlektüre (zu Hause) leider kaum der Mühe wert gewesen war.

Für die finnische Übersetzung hatte sich die Übersetzerin zu einer (a) Fremdwortübernahme entschieden:

Se [...] laitto taas minun aurinkolasini päähänsä, nosti ne päälleellen, työnsi tupakan suupieleensä ja liimasi vielä muutamman pätkän eristysnauhaa naamaansa **Kevin Kurányi-parraksi**. (Herrndorf/Naski 2012, S. 118; Rückübersetzung meiner Hervorhebung: ‚wie ein Kevin-Kurányi-Bart‘; D.H.Sch.)

Wenige Zeilen später heißt es in der deutschen Fassung des Romans:

Am Ende [...] pappte er [Tschick] sich einen kleinen quadratischen Klebestreifen unter die Nase. Damit sah er aus wie Hitler, aber das wirkte aus einiger Entfernung tatsächlich am besten. Und weil wir eh in Brandenburg waren, konnte das keine politischen Konflikte geben. (Herrndorf 2015, S. 107)

Brandenburg wurde von den Kursteilnehmern als geographischer Name verstanden, aber längst nicht alle Studierenden im ersten Studienjahr konnten sagen, wo sich Brandenburg befindet. Nicht allen war klar, dass es sich bei Brandenburg um ein Bundesland handelt. Warum das Hitler-Bärtchen in Brandenburg (scherzhaft?) vom Ich-Erzähler Maik als unverfänglich eingestuft wird, war letztlich für kaum jemanden einsichtig oder wurde fälschlicherweise mit der DDR-Vergangenheit in Verbindung gebracht. Nur eine in Deutschland sozialisierte Studentin konnte darauf verweisen, dass „Brandenburg ja so braun“ sei, wobei die farbliche Zuordnung bzw. die in Deutschland allgemein verwandte politische Farbsymbolik auch nicht allen (finnischen) Mitstudenten verständlich war (hier: Brandenburg als Land mit einer bedauerlich stark ausgeprägten Neonazi-Szene).

In der finnischen Übersetzung heißt es schlicht:

Se sai sen näytämään Hitleriltä mutta toimi jonkin matkan päästä katsottuna parhaiten. Ja kun kerran **Brandburg**jissa oltiin, se ei myöskään aiheuttanut poliittisia konflikteja. (Herrndorf/Naski 2012, S. 118)

‚Das ließ ihn wie Hitler aussehen, aber funktionierte aus einiger Entfernung betrachtet am besten. Und da wir schon mal in Brandenburg waren, löste das auch keine politischen Konflikte aus.‘ (meine wörtliche Rückübersetzung und Hervorhebung; D.H.Sch.)

Die Übersetzerin hatte sich auch hier dazu entschieden, auf zusätzliche Erläuterungen zu verzichten und die Verantwortung für Einsichten und Schlussfolgerungen völlig dem Leser zu überlassen. Dies stieß zuweilen auf studentische

Kritik, da finnische Leserinnen und Leser überfordert werden könnten. Andere Studierende wiederum lobten das Vorgehen, den Leser nicht zu unterschätzen und in kein bevormundendes ‚Über-Erklären‘ zu verfallen. Erfreulich (und beabsichtigt) war das (ergebnisoffene) Auslösen einer Diskussion über die Verantwortung oder die Befugnisse von Übersetzern sowie von Verlegern, Lektoren und anderen am Kulturbetrieb beteiligten Akteuren.

Die Strategie der Fremdwortübernahme wurde in der *Tschick*-Übersetzung allerdings nicht überall angewandt, was zu weiteren interessanten Vergleichen führte. So war etwa der „Medizinball“ (Herrndorf 2015, S. 109), ein in Deutschland weitläufig, in Finnland kaum bekanntes Trainings- und Sportutensil kohyponymisch (also durch die Verwendung eines verwandten Begriffs) mit „jumppapallo“ (Gymnastikball) übersetzt worden (Herrndorf/Naski 2012, S. 120).

Die Verballhornung des französischen Vornamens „Richard“, von Maik und seinem Freund „Rischah“ gesprochen und in dieser Schreibung im Roman zu finden (Herrndorf 2015, S. 105), wurde von der Übersetzerin assoziativ übersetzt mit „Ranskan pelle“ (etwa: französischer Clown; Herrndorf/Naski 2012, S. 116). Gemeint ist im Roman Richard Clayderman, der – obwohl Franzose – in Deutschland zumindest bei älteren Personen als allgemein bekannt gelten darf und seine größten Erfolge nicht zuletzt im deutschsprachigen Raum feierte.⁹ Auch „Rieschah“ bzw. das Pejorative der im Schriftbild dargestellten Aussprache wurde nur von wenigen studentischen Lesern verstanden und sogar als eigener Vorname oder als Ortsname missverstanden.

Im Übrigen kommen in Kapitel 20 zahlreiche geographische Namen vor, insbesondere die kleineren Ortschaften und Ortsteile wie Burig, Freienbrink, Markgrafpieske, Spreenhagen oder Bad Freienwalde; man kann davon ausgehen, dass diese auch vielen deutschen Lesern unbekannt sind und dass ihre Funktion im Text darin besteht, mittels ‚forcierter Oberflächlichkeit‘ das Umherirren der beiden Jugendlichen durch die unbekanntere Provinz zu unterstreichen. Sie wurden allesamt als Fremdwörter übernommen.

Die Diskussion möglicher Übersetzungslösungen eines modernen erfolgreichen Jugendromans wurde von vielen als aufschlussreich empfunden und führte zu vielerlei Einsichten in Bezug auf (zunächst unerkannte oder unterschätzte)

9 Hier und an ähnlichen Stellen zeigt sich die doppelte Adressiertheit des Romans *Tschick*, der eben nicht nur für 16-Jährige gedacht ist, sondern auch von erwachsenen Lesern mit Genuss und Gewinn gelesen werden kann.

Mit- und Nebenbedeutungen sowie Anspielungen, die nur durch aktuelles kulturelles Hintergrundwissen offenkundig wurden.

6 Fazit und Ausblick

Die Lektüre und Auseinandersetzung mit einem populären Gegenwartstext demonstriert – jedenfalls in Ansätzen – Folgendes: Um mit relevanten zeitgenössischen Kulturerscheinungen oder (sprachlichen) Kunstwerken wie einem Roman arbeiten zu können, um jene Kunstwerke als *Lehrer* hinreichend verstehen und für Schüler aufbereiten zu können, als *Kulturexperte* interpretieren und kritisieren oder als *Übersetzer* kreativ neuschreiben und einem anderssprachigen Lesepublikum nahebringen zu können, ist eine ausreichende Beschäftigung mit und Kenntnis der Gegenwartskultur vonnöten, ein kritisches Lesen sowie die Fähigkeit, Hilfsmittel und Quellen zu nutzen und durch Recherche Wissenslücken zu schließen. Unabhängig davon, in welchen Berufsfeldern künftige Absolventen eines Rundum-Studienprogramms wie *Deutsche Sprache, Kultur und Translation* arbeiten werden, ist bei einer berufs- und praxisorientierten Ausrichtung der universitären Lehre eine gegenwartsbezogene Landeskunde unabdingbar, wobei ich Gegenwart großzügig als das vergangene Jahrhundert umreißen möchte. Unterrichtsliche Exkurse über die Kunst des Barock, die sprachliche Entwicklung des Deutschen vor Luther oder die Gedankenwelt des Impressionismus mögen bisweilen hilfreich, interessant oder erhellend sein, fallen aber eher in die Kategorie ‚Schön-zu-wissen‘. Kenntnisse von Migrationsbewegungen in Deutschland (z.B. der Russlanddeutschen) oder über politische Befindlichkeiten (z.B. gesellschaftliche Probleme in Ostdeutschland) gehören hingegen in die Kategorie ‚Sollte-man-wissen‘. Da es schlechterdings unmöglich ist, in Landeskundekursen einen Bereich wie Gegenwartskultur umfassend zu behandeln, muss es verstärkt darum gehen, exemplarisch Grundwissen zu vermitteln, Neugierde für die selbständige Weiterbeschäftigung zu wecken, Instrumente für eigene Recherchen aufzuzeigen, die Fähigkeit zur Quellenkritik zu vermitteln und von der oberflächlichen Lektüre zum vertieften interpretierenden Lesen von Texten zu gelangen.

Literatur

[Anon.] (2018): Jahresbestseller 2017. Fitzek, Hansen und Korn setzen ein Zeichen. In: *Buchreport*, 04.01.2018. Online https://www.buchreport.de/2018/01/04/fitzek-hansen-und-korn-setzen-ein-zeichen/?utm_source=buchreport&utm_medium=link&utm_campaign=plus-gesehen&utm_content=Fitzek%2C+Hansen+und+Korn+setzen+ein+Zeichen [30.06.2019].

- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*; 1), S. 11–30.
- Argon Verlag (2012): *Wolfgang Herrndorf: Tschick (Hörbestseller)*. Online: <http://www.argon-verlag.de/2012/09/herrndorf-tschick-hoerbestseller/> [30.06.2019].
- Atena Verlag, Jyväskylä/Finnland (2012): Angaben zum Autor Wolfgang Herrndorf und der finnischen Übersetzung seines Romans. Online: <https://atena.fi/kirjailijat/wolfgang-herrndorf> [25.01.2018; nicht mehr online].
- [cbu/dpa] (2014): Wolfgang Herrndorfs Bestseller. „Tschick“ meistgespieltes Stück auf deutschen Bühnen. In: *Spiegel online*, 08.09.2014. Online: <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/tschick-wolfgang-herrndorfs-bestseller-haengt-goethe-und-schiller-ab-a-990426.html> [30.06.2019].
- Chesterman, Andrew (2000): Teaching Strategies for Emancipatory Translation. In: Schäffner, Christina / Adab, Beverly (Hrsg.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam: Benjamins (*Benjamins Translation Library*; 38), S. 77–89.
- Deutscher Jugendliteraturpreis (2011): *Jurybegründung*. Online: <http://www.djlp.jugendliteratur.org/datenbanksuche/jugendbuch-3/artikel-tschick-129.html> [30.06.2019].
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, S. 5–14.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1530–1544.
- Filmportal.de (o.J.): *Tschick*. Deutschland 2015/2016 Spielfilm. Online: http://www.filmportal.de/film/tschick_65a39bf2d184463e9e843676f1c01003 [30.06.2019].
- Fornoff, Roger / Altmayer, Claus / Koreik, Uwe (2017): Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44, 4: *Kulturstudien / Landeskunde*, S. 443–450.
- Groenewald, Peter O.H. (2010): *Literatur im Landeskundeunterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1565–1571.
- Herrndorf, Wolfgang (2015): *Tschick. Roman*. 45. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag [zuerst: Berlin: Rowohlt-Berlin, 2010].
- Herrndorf, Wolfgang (2012): *Ladaromaani*. Finnisch von Heli Naski. Jyväskylä: Atena.
- Kangasniemi, Sanna (2016): Tampereella mättöä alusta loppuun. Kaksi lukio-laista kertoi mielipiteensä TTT: n nuorisolle suunnatusta Lada-näytelmästä. In: *Helsingin Sanomat*, 02.02.2016. Online: <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002883434.html> [30.06.2019].
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, S. 35–40.
- Kujamäki, Pekka (1998): *Deutsche Stimmen der „Sieben Brüder“*. Ideologie, Poetik und Funktionen literarischer Übersetzungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Nord-europäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften*; 18).
- Leppihalme, Ritva (2001): Translation Strategies for Realia. In: Kukkonen, Pirjo / Hartama-Heinonen, Ritva (Hrsg.): *Mission, Vision, Strategies, and Values: A Celebration of Translator Training and Translation Studies in Kouvola*. Helsinki: Helsinki University Press, S. 139–148.
- Maijala, Minna (2010): *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. Turku: Universität Turku.
- Möbius, Thomas (2015): *Textanalyse und Interpretation zu: Wolfgang Herrndorf ‚Tschick‘*. 4. Auflage. Hollfeld: Bange (*Königs Erläuterungen*; 493).
- Neubert, Albrecht (2000): Competence in Language, Languages, and in Translation. In: Schäffner, Christina / Adab, Beverly (Hrsg.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam: Benjamins (*Benjamins Translation Library*; 38), S. 3–18.
- Opinto-opas [Studienführer] für das Studienprogramm *Deutsche Sprache, Kultur und Translation* an der Universität Tampere 2017–2019. Kurs SAKP6 *Saksankielinen nykykirjallisuus* [„Deutschsprachige Gegenwartsliteratur“]. Online: <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=164&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2018&koulid=427> [30.06.2019].

- Reuter, Ewald (2016): Globaler Systemwechsel an Hochschulen. Die kommunikative Durchsetzung universitären Organisationswandels am Beispiel einer finnischen Mitarbeiterzeitung. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. / von Maltzan, Carlotta / Thorpe Kathleen (Hrsg.): *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (*Cross-Cultural Communication*; 29), S. 105–124.
- Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 35.2), S. 1544–1554.
- Rowohlt-Verlag (o.J.): Wolfgang Herrndorf. Online: <https://www.rowohlt.de/autor/wolfgang-herrndorf.html> [30.06.2019].
- Schiedermaier, Simone (2011): Literarische Texte als *literarische* Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kulturgebundenheit. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, S. 28–34.
- Scholz, Eva-Maria (2012): *Lektüreschlüssel zu Wolfgang Herrndorf ‚Tschick‘*. Ditzingen: Reclams (*Reclams Universal-Bibliothek*; 15442).
- Tampereen työväen teatteri [‚Arbeitertheater Tampere‘] (2016): Angaben zur Inszenierung des Stücks *Lada* (Archiv). Online: <http://www.ttt-teatteri.fi/ohjelmisto/lada> [30.06.2019].
- Työelämäpalvelut / Career Services, Büro für Karriereberatung an der Universität Tampere. Online: www.uta.fi/rekryointi [19.05.2019; nicht mehr online].
- Vermeer, Hans J. / Witte, Heidrun (1990): *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Groos.
- von Schilling, Klaus (2006): Hypertext oder Diskurs? Eine Auseinandersetzung mit Claus Altmayers kulturwissenschaftlicher Grundlegung der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, S. 200–217.
- Ylönen, Sabine (2012): Internationalisierung der Hochschulen und die Rolle des Deutschen und anderer Fremdsprachen aus finnischer Perspektive. In: Bonner, Withold / Liimatainen, Annikki / Salminen, Olli / Schopp, Jürgen F. (Hrsg.): *Deutsch im Gespräch. Herausgegeben zum 60. Geburtstag von Ewald Reuter*. Berlin: Saxa-Verlag, S. 81–97.

Carsten Grunwaldt & Anja Lange

Zur Gründung des *Landeskundenetzwerks Ukraine*: Erfolge und Herausforderungen

Zusammenfassung: In Kiew gegründet, gibt es seit 2016 ein *Landeskundenetzwerk Ukraine*, das sich zum Ziel gesetzt hat, Studierende und Lehrende zusammenzubringen und in einem offenen Format (Seminare, Workshops und Fachaustausch) die Landeskunde der deutschsprachigen Länder in der Ukraine zu stärken. Für viele Lehrende ist Landeskunde ein schwieriges Fach, das sie durch die hohe Stundenbelastung und erschwerte Lehrbedingungen an der Universität selten lernerzentriert gestalten. Zudem gibt es in der Ukraine eine textbasierte Landeskundetradition namens Linguolandeskunde, die kurz im Artikel vorgestellt wird. Danach werden die Themen der Tagungen und Seminare des Netzwerks 2016–2018 nachgezeichnet.

Schlüsselbegriffe: Landeskunde, Netzwerk, Ukraine

Abstract: The *Landeskundenetzwerk Ukraine* was founded in Kyiv in 2016. The network aims to bring together students and teachers to talk about German area studies. To achieve this goal, the organizers chose to try new ways of working together in form of a conference. Not just plenary sessions, but also workshops and seminars were included in the meetings. Many university teachers think of area studies as a difficult subject. Often, according to the authors' experience, lessons of area studies are not learner-centered, but teacher-centered. Furthermore, Ukraine has its own tradition of area studies, the so-called 'lingvokrayinoznavstvo'. In the article, both conferences of the network held in 2016 and 2018 are described with a strong focus on the topics covered in both conferences.

Keywords: area studies, regional studies, 'Landeskunde', network, Ukraine

Im Herbst 2016 wurde durch einige DAAD-Lektorinnen und Lektoren sowie ukrainische Dozentinnen und Dozenten nach dem Vorbild des Netzwerks *Landeskunde Nord* ein *Landeskundenetzwerk Ukraine* in Kiew gegründet. Das Netzwerk will durch Seminare und Weiterbildungen vor allem Menschen mit Interesse an der Landeskunde Deutschlands zusammenbringen. Dabei soll der Fokus nicht darauf liegen, dass deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler *den* Ukrainerinnen und Ukrainern ihre Welt- und Landeskundesicht darlegen, sondern alle Interessierten sollen sich gleichberechtigt und im Dialog in diesem Netzwerk wiederfinden können. Damit sieht sich das Netzwerk nicht

nur als Austauschplattform für Dozentinnen und Dozenten, sondern auch für Studierende, die gezielt angesprochen wurden und sich auch mit Vorträgen und Projekten am Netzwerk beteiligt haben. Um der oft kritisierten Hauptstadtlastigkeit solcher Projekte zu entgehen, finden Treffen auch an anderen Orten der Ukraine statt: im Herbst 2018 in Kiew, Dnipro und Sumy. In den Treffen liegt ein Schwerpunkt auch darauf, Ost- und Westukrainer zusammenzubringen, was in der wechselvollen und gewaltsamen jüngsten Geschichte des Landes leider viel zu selten geschehen ist.

In diesem Artikel sollen zunächst landesspezifische Gegebenheiten, die die Gründung des Landeskundenetzwerks veranlasst haben, dargelegt werden. Des Weiteren werden einige ukrainische Landeskunde-Spezifika erläutert, die während der bisherigen zwei Treffen eine wichtige Rolle spielten. Außerdem werden die bisherigen beiden Treffen zusammengefasst und Herausforderungen und Erfolge aufgezeigt, die die Organisatorinnen und Organisatoren bisher ausmachen konnten. Ziele und Zukunftspläne bilden den Abschluss des Artikels.

1 Ausgangssituation an den ukrainischen Hochschulen

2005 schloss sich die Ukraine offiziell dem Bologna-Prozess an. Damit hätte eine Internationalisierung des Wissenschaftssystems, eine Modularisierung des Studiensystems und eine Output-Orientierung des Lehrbetriebs stattfinden sollen, die jedoch faktisch bis heute ausblieben. Es gibt einige funktionierende, output-orientierte universitäre Partnerschaften; zu nennen sind hier insbesondere vier deutschsprachige Studiengänge mit der Möglichkeit zum Doppeldiplom. Die meisten Partnermodelle beschränken sich auf Absichtserklärungen und gegenseitige Besuche von Würdenträgern. Im Moment befindet sich die Ukraine einmal mehr inmitten eines Transformationsprozesses: Nach wie vor wirken alte Methoden aus der Sowjetzeit fort, die Hochschulen sind chronisch unterfinanziert, und die Studierenden werden sowohl mit Unterrichtsstunden (30–40 pro Woche) als auch mit zusätzlichen Hausaufgaben überlastet. Die Modularisierung existiert auch zehn Jahre nach dem Bologna-Beitritt oft nur auf dem Papier: „Module werden meistens formal definiert, inhaltlich sowie strukturell nicht revidiert bzw. modernisiert“ (Borisko 2006, S. 87). An vielen Universitäten ist eine real existierende Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Modulen weiterhin Utopie: „Typisch für das sowjetische Erbe sind geringe Hochschulautonomie und im Gegenzug dazu rigide ministerielle Vorgaben bis in die fachlichen Curricula, eine verschulte Hochschulausbildung mit studentischen Gruppen, die, wie Schulklassen, über die gesamte Studienzeit gemeinsam

dieselben Lehrveranstaltungen besuchen, verpflichtende ‚allgemeinbildende Kurse‘ in ukrainischer Geschichte, Philosophie und ähnlichen Fächern [...] und eine starke Trennung von Lehre und Forschung, wobei die letztere an den Akademien der Wissenschaften stattfindet“ (Zimmermann 2017, S. 10). Erst langsam werden Veränderungen sichtbar: „Mit dem Hochschulreformgesetz vom 1. Juli 2014 wurden ehrgeizige Pläne entwickelt, um die ukrainische Hochschulbildung an internationale Standards heranzuführen“ (ebd.). Konkret bedeutet das eine „Stärkung der Hochschulautonomie, Qualitätssicherung und Internationalisierung“ (ebd.).

Inmitten dieser Herausforderungen und Schwierigkeiten fällt es unserer Beobachtung nach den Lehrkräften schwer, sich außercurricularen Aktivitäten zu widmen. Fortbildungen werden – abgesehen von den alle fünf Jahre stattfindenden, turnusmäßigen Pflichtfortbildungen ‚auf dem Papier‘ – von den Universitäten nur bedingt unterstützt, und in persönlichen Gesprächen stellte sich heraus, dass viele Lehrkräfte mit dem Fach Landeskunde überfordert sind. Sie wissen um das Ziel, ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, stoßen jedoch nicht selten bei der Recherche an zeitliche und ressourcentechnische Grenzen. Aktuelle Materialien didaktisch aufzubereiten ist ebenfalls ein Faktor, der als Schwierigkeit angesehen wird. Im Laufe der Netzwerkarbeit stellte sich außerdem heraus, dass es in der Ukraine ein anderes, zugleich sehr spezifisches Verständnis des Begriffs ‚Landeskunde‘ gibt, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird.

2 ‚Linguolandeskunde‘ als post-sowjetisches Verständnis des Begriffs ‚Landeskunde‘

Ein wichtiges Ziel des Netzwerks ist es, über den Begriff ‚Landeskunde‘ ins Gespräch zu kommen. Landeskunde wird in der ukrainischen Germanistik meist als eigenes Fach unterrichtet und ist laut ukrainischem Bildungsministerium ‚ein wichtiger und integraler Bestandteil der allgemeinen philologischen Vorbereitung eines zukünftigen Spezialisten auf dem Gebiet der Philologie bzw. eines Dolmetschers‘ (Bildungsministerium 2011, S. 4; unsere Übersetzung, C.G. und A.L.). Linguolandeskunde ist keine spezifisch ukrainische Erfindung, sondern war und ist im post-sowjetischen Raum sehr verbreitet. Allgemein könnte Linguolandeskunde als eine „sprachbezogene, mehr implizite Landeskunde“ (Bettermann 2001, S. 1217) beschrieben werden. Die Kombination zwischen Sprache und Landeskunde wird in diesem Ansatz besonders betont, denn es wird „die kulturelle Dimension des sprachlichen Zeichens berücksichtigt.“

(ebd.) Der Kurs der *Lingvokrainoznavstvo* (Linguolandeskunde), der mit Hilfe verschiedener Publikationen als eigenständiges Fach an der Universität unterrichtet wird, stellt eine weitere ukrainische Besonderheit dar. Dabei ist D.A. Yevhenenkos Lehrbuch *Lingvokrajinoznavstvo nimeckomovnykh krajin* („Linguolandeskunde der deutschsprachigen Länder“) von 2008 eines der Standardwerke. Das Bildungsministerium der Ukraine erwartet, dass die Disziplin der Linguolandeskunde bei den Studierenden soziokulturelle und kommunikative Kompetenzen herausbilden und fördern soll (vgl. Bildungsministerium 2012, S. 3). Michael Byram definiert Linguolandeskunde als „the integration of linguistics and cultural analysis“ (Byram 1989, S. 67). Ziel der Linguolandeskunde sei, so V.S. Maksymchuk, „die Förderung des Studiums der Spracheinheiten, die am deutlichsten die nationalen Merkmale der Kultur, der Bevölkerung, der politischen Struktur Deutschlands, ihrer geographischen Lage und der Struktur der Europäischen Union, zu der die Bundesrepublik Deutschland zählt, wider spiegeln“ (Maksymchuk 2015, S. 4). Das erwähnte Standardlehrbuch dagegen enthält eine Aneinanderreihung von deutschsprachigen und ukrainischsprachigen Texten ohne erkennbare Progression oder Zielführung. „Die hauptsächliche Arbeit des Lerners besteht darin, diese Texte zu übersetzen (sowohl in die Muttersprache als auch in die deutsche Sprache), die teilweise aus dem Brockhaus entnommen sind.“ (Lange 2014, S. 33) Landeskunde erfährt hier somit ein komplett anderes Verständnis als beispielsweise in Deutschland oder den nordischen Ländern. Die Ukraine ist mit der Linguolandeskunde dem fakto-logischen, kognitiven oder informationsbezogenen Ansatz verhaftet, in dem „systematisch (veraltetes) Wissen über Kultur und Gesellschaft vermittelt wird“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Konkret bedeutet das, dass beispielsweise „die wichtigsten Etappen in der Geschichte Deutschlands, die geographische Lage Deutschlands, die territoriale Gliederung Deutschlands und der Staatsaufbau und die politischen Parteien Deutschlands“ (Maksymchuk 2015, S. 5) gelehrt und gelernt werden sollen. Ein starker Akzent liegt auf der Sprache: „Phonetische Lexik, konnotative Lexik und Realien“ (ebd., S. 4) sind dabei wichtige Ecksteine im Studienprogramm. Gleichzeitig gehört eine ‚selbstständige Textanalyse basierend auf den Sprachkenntnissen und Realien, die als Ergebnis des Studienkurses erworben wurden sowie Texte zu lesen und angemessen zu übersetzen, die gemeinsame Realien im Bereich der Regionalstudien enthalten‘ (Bildungsministerium 2011, S. 4; unsere Übersetzung, C.G. und A.L.). Die Prüfungsaufgaben bestehen im Abfragen der Fakten, die in den Texten benannt werden. Beispielsweise lautet eine Frage, wie die Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland heißt und wo Deutschland liegt. Die ukrainische Landeskundewissenschaft um den kommunikativen, den interkulturellen und den integrativen

Ansatz zu erweitern, Lehrmaterialien vorzustellen und gemeinsam an diesen zu arbeiten sowie neue, eigene Lehrmaterialien zu erarbeiten, ist das Hauptziel des *Landeskundenetzwerks Ukraine*.

3 Ein Netzwerk als Hort einer Idee

„Den Netzwerken gehört die Zukunft“, schreiben Thomas Becker u.a. (2011, S. 3). Der Gedanke, eine Gruppe ins Leben zu rufen, die sich einem bestimmten Thema widmet und sich regelmäßig austauscht, ist gewiss nicht neu. Vor allem in der Ukraine, wo es eine hohe Konkurrenz unter den Hochschulen gibt und die Dozentinnen und Dozenten untereinander kaum vernetzt sind, empfiehlt sich der Aufbau einer dauerhaften Struktur. Jedoch sollte dieses Netzwerk nicht von bestimmten Menschen (zum Beispiel immer wieder wechselnden DAAD-Lektorinnen und -Lektoren) abhängig sein, sondern universitär und damit strukturell verankert werden. An der Realisierung dieses Ziels arbeitet das Netzwerk noch. Problematisch ist hierbei vor allem die curricular bedingte Dauerüberlastung der Studentinnen und Studenten sowie der Lehrenden. Aufgrund administrativer Hürden erscheint es im Moment fraglich, welche Universität das Netzwerk grundsätzlich in Zukunft beheimaten könnte. Es müssen engagierte Lehrkräfte gefunden werden, die die Basis des Netzwerks bilden. Gleichzeitig sollte eine vom DAAD unabhängige Finanzierung angestrebt werden. Dies wird eine der Hauptaufgaben der nächsten Jahre sein, will man das Netzwerk dauerhaft in der Ukraine etablieren.

4 Überblick über die bisherigen Konferenzen

Die zwei bisher durchgeführten Treffen in Kiew (2016) und Dnipro (2017) waren thematisch sehr offen und weit gefasst. Möglichst viele Kolleginnen und Kollegen sollten sich durch die Ausschreibung, die unter anderem durch die beiden überregionalen ukrainischen Germanistikverbände verbreitet wurde, angesprochen fühlen.

Inhaltlich ging es um Landeskunde als Forschungsgegenstand, aber auch als Schul- und Universitätsfach. Hier sollen neue didaktische Ansätze vorgestellt werden. Ein besonderes Augenmerk lag auf der Unterrichtspraxis: Bereits angewandte Unterrichtsmethoden und besonders gelungene Unterrichtseinheiten zu landeskundlichen Themen konnten in Workshops gezeigt oder in Vorträgen vorgestellt werden. Ukrainische Kolleginnen und Kollegen sollten ermutigt werden, ihre eigenen Forschungen und Gedanken zum Fach Landeskunde vorzustellen. Durch die Einbindung von Studierendenvorträgen sollten auch Studentinnen

und Studenten an die Wissenschaft herangeführt werden und sich der Diskussion mit einem Fachpublikum stellen. Dabei stellten die Studierenden eigene kleinere Forschungen und Recherchetätigkeiten vor.

4.1 Die Gründungskonferenz im Herbst 2016 am Kiewer Polytechnischen Institut

Vom 28.10. – 29.10.2016 fand die Gründungskonferenz des ukrainischen Landeskundenetzwerks an der Nationalen Technischen Universität in Kiew statt. 17 Dozentinnen und Dozenten aus sechs Städten der Ukraine (Kiew, Sumy, Dnipro, Nizhyn, Kropiwntzky und Uzhhorod) sowie aus Mainz hielten Vorträge.

Die Konferenz umfasste vier Sektionen: *Aus der Praxis* – hier konnten Best-Practice-Beispiele vorgestellt werden; *Methoden* – hier ging es vor allem um die oben eingeführte ukrainische Linguolandeskunde; eine *Studentische Sektion* mit insgesamt zwei Vorträgen von Studierenden sowie einen Abschlussvortrag über die *Zukunft der Landeskunde*, dem eine Diskussion aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgte. Hier wurde thematisiert, wie sich die Landeskunde in den folgenden Jahren entwickeln wird und welche Schwerpunkte besonders für die Auslandsgermanistik als besonders relevant angesehen werden.

In ihrem Plenarvortrag versuchte Anja Lange, einen *Überblick über die Landeskundeforschung in Deutschland* zu geben. Dabei ging sie auf verschiedene historische Traditionen ein, die in der Landeskundeforschung auszumachen sind, beispielsweise die faktische und die interkulturelle Landeskunde. Dieser Beitrag sollte als Grundlage für weitere Diskussionen dienen. In der Sektion *Aus der Praxis* fanden drei parallele Workshops statt. Olaf Mittelstraß (Dnipro) stellte *Mögliche Quellen und ihre didaktische Aufbereitung zur Vermittlung eines aktuellen und differenzierten Deutschlandbildes* vor. Carsten Grunwaldt (Sumy) leitete einen Workshop zur *Problem- und Handlungsorientierung im Landeskundeunterricht*, und Nina Hawrylow (Kiew) stellte Aufgaben zur Lernerzentrierung vor. In ihrem Workshop *Sprechen im Landkundeunterricht* erprobte sie mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedene Aufgabentypen, deren Ziel es war, die Lernenden zu aktivieren.

Auch in den ukrainischen Universitäten hält die Digitalisierung Einzug. Nadiya Udovychenko (Nizhyn) berichtete von ihren Erfahrungen der *Landeskundevertretung mithilfe der Internetplattform Moodle*. In zwei Unterrichtsbeispielen stellten Inna Bohachuk (Zhytomyr) und Olga Shevchenko (Sumy) Didaktisierungen zu *Tabus im Landeskundeunterricht* und *Die geografische Lage Deutschlands und der deutschsprachigen Länder* vor. Landeskunde, das zeigte die erste Konferenz in Kiew, wird nicht immer nur mit geographischen Daten oder

Fakten in Verbindung gebracht. Lesja Ivashkevych (Kiew) forscht zur Feminisierung der deutschen Sprache im Rahmen der Political Correctness. Sie stellte in einem Workshop eine Didaktisierung vor, wie dieses Thema auch im Landeskundeunterricht behandelt werden kann: *Von der feministischen Sprachkritik zur Stellung der Frau in der deutschen Gesellschaft* war stark kontrastiv angelegt, da für ukrainische Studierende das Thema sehr abstrakt ist. In der Ukraine wird nach Beobachtungen der Kolleginnen und Kollegen erst in Ansätzen über eine feministische Sprachkritik nachgedacht. Larysa Fedorenko (Zhytomyr) behandelte das Thema *Spielfilm im Landeskundeunterricht* und stellte insbesondere Wege vor, einen Spielfilm abschnittsweise im Unterricht zu behandeln. Maria Blazhko (Nizhyn) widmete sich dem Gegenstand *Deutsche Fernsehnachrichten und Landeskunde: ein Praxisbericht*.

In der Sektion *Lingvolandeskunde als ukrainische Landeskundemethode* gab es zwei Vorträge: Maria Kyryljuk (Uman) stellte die Besonderheit der deutschsprachigen Linguolandeskunde vor. Sie gab einen Einblick in den linguolandeskundlichen Unterricht. Oleksandr M. Bilous (Kropywnyzykyj), Mitautor des bereits oben genannten Standardwerkes *Lingvokrajinoznavstvo* aus dem Jahr 2008, unterrichtet in Kropowynyzykyj. Das nächste Linguolandeskunde-Lehrbuch soll das im Jahr 2019 erscheinende Lehr- und Übungsbuch *Nationale Varianten der deutschen Sprache* sein. Bilous' Vortrag *Nationale Varianten der deutschen Sprache als Teil der Lingvolandeskunde* gab einen Einblick in den derzeitigen Arbeitsstand des Lehrbuchs. Oksana Hapak (Uzhhorod) widmete sich in ihrem Vortrag über die *Integration der Landeskunde und interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht* dem interkulturellen Ansatz.

Stephan Walter (Mainz) schließlich gab Einblicke in seine Arbeit, internationalen Studierenden am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Landeskundeunterricht zu erteilen. Er ging in seinem Vortrag *Landeskunde mit Zukunft* vor allem auf die Themen Textorientierung, Perspektivenwechsel und Gegenwartsbezug ein.

Vier Studentinnen des Kiewer Polytechnischen Instituts hatten großes Interesse, an der Konferenz teilzunehmen. Deswegen wurde eine Studierendensektion eingerichtet, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Vorstellungen von Landeskunde zu präsentieren. Yulija Danyljuk und Tetjana Shevchenko waren mit einem DAAD-Sommerkurs-Stipendium in Deutschland gewesen. Ihnen ging es besonders darum, zu diskutieren, was im Unterricht behandelt wird und was ihnen in Deutschland begegnet ist. Wie passen Unterricht und Realität zusammen? Bereitet der Unterricht auf einen Aufenthalt in Deutschland

vor? Nach ihrem Vortrag *Die gängigsten Stereotypen über Deutschland: Mythos oder Realität* entspann sich genau um diese Fragen eine Diskussion.

Elena Yakovenko und Kristina Behiashvili waren ebenfalls in Deutschland gewesen und haben sich mit *Skurrilen Gesetzen in Deutschland* beschäftigt. Die Vorträge waren ein Impuls für die im Anschluss stattfindende Diskussion zum Thema *Handlungsorientierter Landeskundeunterricht*, die von Olaf Mittelstraß (Dnipro) moderiert wurde. Die Studierenden machten deutlich, dass die Lehrenden wenig an ihrer Meinung zum Thema ‚Landeskunde‘ interessiert seien. Oft würde ein Programm behandelt, das im Curriculum vorgegeben sei und wenig mit den Interessen der Studierenden zu tun hätte. Ein weiterer Kritikpunkt war die nur selten stattfindende Vorbereitung auf einen Aufenthalt in Deutschland. Viele Studierende würden sich um Stipendien bewerben und Arbeit in Deutschland suchen, seien jedoch oft schon beim Kauf einer Fahrkarte an einem deutschen Fahrkartenautomat überfordert. Hier wurde sichtbar, dass es auch in der Ukraine eine Diskussion zwischen verschiedenen Landeskundetraditionen gibt. Eine praxisorientierte Landeskunde,¹ die sich die Studierenden wünschen, stößt auf eine theoretische Landeskunde,² die die Lehrenden leisten können. In der Diskussion wurde deutlich, dass es den Studierenden von den Lehrenden teilweise erschwert wird, an Konferenzen oder Tagungen in Deutschland teilzunehmen, da sie während des Semesters eine Anwesenheitspflicht an der ukrainischen Universität haben; zudem werden keinerlei Reisezuschüsse gewährt. Das gleiche gilt auch für die Lehrenden, daher fällt es ihnen schwer, ein auch praxisbezogenes Deutschlandbild zu vermitteln.

4.2 Das zweite Treffen des ukrainischen Landeskundenetzwerks in Dnipro

Ausgehend von der Diskussion am Ende der ersten Konferenz wurde der Plan gefasst, in der zweiten Konferenz einen stärkeren Fokus auf die Studierenden zu legen. Der Austausch zwischen Studierenden und Dozentinnen bzw. Dozenten,

-
- 1 Unter praxisorientierter Landeskunde wird hier der Zugang von Oliver Bayerlein verstanden, der in *Landeskunde aktiv* aus dem *Verlag für Deutsch Renate Luscher* praktische Themen wie „Speisekarten verstehen“ oder „Mit dem Taxi fahren“ behandelt. Das Lehrbuch enthält Anleitungen und Tipps, wie der Alltag in Deutschland bewältigt werden kann, welche Familien- und Wohnformen es in Deutschland gibt und wie ein Arzt aufgesucht werden kann.
 - 2 Unter theoretischer Landeskunde wird hier der faktenbasierte Zugang von Renate Luscher verstanden, der Deutschland in seiner politischen und administrativen Struktur sowie Geschichte und Kultur erklärt.

der sich teilweise spontan auf der ersten Konferenz ergab, sollte im zweiten Treffen im Mittelpunkt stehen. Insgesamt 41 Studierende aus sechs Städten der Ukraine nahmen am zweiten Treffen teil, das vom 03.11. – 04.11.2017 in Dnipro stattfand. Mit der Teilnahme von zwölf Dozentinnen und Dozenten wurde versucht, ein abwechslungsreiches Programm zu bieten. Zum einen gab es zwei Workshoprunden, in denen die Dozentinnen und Dozenten den Studierenden landeskundliche Inhalte vermitteln konnten. Jeweils drei Workshops fanden parallel statt. Die nicht beteiligten Dozentinnen und Dozenten hatten die Möglichkeit, sich den Unterricht der Kollegen anzuschauen und anschließend darüber ins Gespräch zu kommen. Damit sollten die Best-Practice-Beispiele nicht nur in Vorträgen beschrieben, sondern praktisch ausprobiert werden. Die Studierenden konnten zudem von Unterricht bzw. Workshops profitieren, die sich von dem ihnen vertrauten Hochschulunterricht unterschieden.

Die Workshops waren vielfältig angelegt: Anna Bratiza (Kamjanez-Podilskij) behandelte unter dem Titel *Wie ticken Deutsche? Stereotype und Vorurteile über Deutsche*. Lesja Ivashkevych (Kiew), die 2016 bereits ihre Forschungen zur *Feminisierung der deutschen Sprache* vorgestellt hatte, präsentierte auf der zweiten Konferenz einen Unterrichtsvorschlag zu diesem Thema. André Böhm (Luzk) gab ein Seminar zu deutschen Karikaturen mit dem Titel *Bissig, böse und gemein: Deutsche Satire im 21. Jahrhundert*. In der zweiten Workshoprunde gaben Oksana Turysheva und Olga Dzykovich (Kiew) einen Workshop zur Verbindung zwischen Landeskunde und Grammatik: *Landeskunde poliert das angegratzte Image der Grammatik auf*. Elisaveta Zhdanova (Charkiw), die an privaten Sprachschulen Deutsch unterrichtet, bot ein Seminar über *Deutsche Werbung im Landeskundeunterricht* an und sprach mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern darüber, inwiefern Werbung und Fernsehen die Kultur eines Landes repräsentieren bzw. abbilden können. Cédric Reichel (Charkiw) widmete sich ebenfalls Stereotypen und Vorurteilen: Im Workshop *Standards statt Stereotype* versuchte er die Studierenden zu einem neuen Blick auf andere Nationen und Kulturen zu motivieren.

Nach den Workshop-Sektionen fanden auch Vorträge und Präsentationen statt, die sich teilweise an die Workshops anschlossen. Olga Shevchenko (Sumy) gab in ihrem Überblicksvortrag über *Merkmale und Methoden der Interkulturellen Landeskunde im Deutschunterricht* einen Einblick in die ukrainische Landeskundeforschung. – Wie werden Diskussionen der deutschsprachigen Länder in der Auslandsgermanistik der Ukraine aufgenommen? Um diese Frage ging es bereits beim ersten Treffen 2016, als Stephan Walter seine Erfahrungen im Unterricht ausländischer Studierender an der Universität Mainz/Germersheim vorstellte. Der Austausch über die deutschen bzw. ukrainischen Positionen in

der Landeskunde wird zweifellos ein Thema sein, mit dem sich auch zukünftige Landeskundenetzwerktreffen beschäftigen werden.

Olga Dzykovich und Oksana Turysheva (Kiew) präsentierten und diskutierten in der Vortragssektion das Konzept hinter ihrem Seminar. Jakob Walosczyk (Mykolaiv) zeigte seinen Ansatz, deutsche Geschichte im Landeskundeunterricht zu behandeln. *Mit historischen Persönlichkeiten Geschichte machen* bedeutet aus seiner Sicht, exemplarisch an der Biografie einzelner historischer Persönlichkeiten ausgewählte Aspekte der deutschen Geschichte zu vermitteln.

Wie schon im Rahmen der ersten Konferenz, kam abermals die Linguolandeskunde zur Sprache. Iryna Pjankowska (Kropywnyzykj) ging in ihrem Vortrag *Linguolandeskunde als ukrainische Landeskundemethode* auf die Vorteile der text- und faktenbasierten Landeskunde ein. Ihr Vortrag wurde kontrovers diskutiert; besonders die jüngeren Dozentinnen und Dozenten hinterfragten das Modell und meinten, in den ersten und zweiten Konferenz seien moderne und vor allem stärker lernerzentrierte Methoden präsentiert worden. Wie könne man noch an diesem textbasierten Konzept festhalten, fragten sich die Dozentinnen und Dozenten. Die darauf folgende Diskussion *Was kann/soll/darf Landeskunde? Welche Landeskunde wünschen/brauchen die Studierenden?* war angelehnt an die Debatten des ersten Treffens. „Wir lesen jede Stunde zwei Texte aus den 80er Jahren und schreiben in der nächsten Stunde daraus einen neuen Text“, beschwerten sich manche Studierende. Gerade die älteren Kollegen, die noch nicht so internetefahren sind, griffen auf Texte zurück, die meist aus Lehrwerken aus der Sowjetzeit stammen. Jene Kolleginnen und Kollegen seien dann auch der Meinung, dass vor allem Lexik und Grammatik gelernt werden sollten; alles andere, dieses „Herumgehüpfen“ und „Gespiele“, sei doch eher etwas für den Kindergarten. Hier wünschten sich die Studierenden innovativere Ideen und mehr Engagement von den Lehrenden.

5 Erfolge

Das Angebot, einem Netzwerk anzugehören, wurde von vielen Kolleginnen und Kollegen dankbar angenommen. Die Möglichkeit, sich fachlich weiterzubilden und zu vernetzen, gibt es in der Ukraine auf Grund der hohen Stundenbelastung der Lehrkräfte kaum. Dienstreisen während des Semesters werden nur in Ausnahmefällen genehmigt, Konferenzbesuche sollen in den Semesterferien erfolgen. Dass wir auf der ersten Konferenz im Herbst 2016 bereits 18 Lehrkräfte aus der Ukraine, Deutschland und Österreich in Kiew begrüßen konnten, war ein großer Erfolg. Die zweite Konferenz, die als Veranstaltung mit parallel stattfindenden Vorträgen zum fachlichen Austausch und Workshops für die

Studierenden konzipiert war, wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr gut angenommen.

Die Diskussionen fanden in einer sehr offenen Atmosphäre statt, Studierende und Lehrkräfte beteiligten sich gleichermaßen daran. Aus den individuellen Rückmeldungen der Studierenden konnte geschlossen werden, dass die Studierenden sich öfter solche offenen Diskussionen wünschen. Ihre Stimme würde an der Universität zu selten gehört. Meist hätten die Dozentinnen und Dozenten ein Programm, das keinerlei Spielraum für Veränderungen zuließe.

Die Kombination aus fachlichem Austausch und praktischer Erprobung bzw. Durchführung von Best-Practice-Beispielen hat sich als sehr lohnend erwiesen. Aus den Rückmeldungen der Dozentinnen und Dozenten ging hervor, dass sie selten auf ein solches Konferenz- oder Tagungsformat treffen. In Zukunft soll dieses Format beibehalten werden.

Die Einbindung von Studierenden in den fachlichen Austausch hat die Konferenzen bereichert. Obwohl klare Qualitätsunterschiede in den Vorträgen zwischen Dozierenden und Studierenden auszumachen waren, soll diese Möglichkeit auch im Rahmen kommender Treffen gegeben werden, um die Studierenden zu bestärken und in die Fachdiskussion einzubinden. Damit wollen die Organisatorinnen und Organisatoren auch dem Bedürfnis der Studierenden nach mehr Selbstbestimmung nachkommen.

6 Herausforderungen

Die fachlichen Qualitätsunterschiede zwischen Dozentinnen und Dozenten aus der Ukraine und aus Deutschland bzw. Österreich war in einigen Vorträgen sehr deutlich bemerkbar. Das liegt einerseits daran, dass viele Ukrainerinnen und Ukrainer, wie oben geschildert, von einem anderen Landeskundebegriff ausgehen und andererseits die vorgestellten Themen in Deutschland und in den nordischen Ländern vielfach längst Standard sind. Des Weiteren ist auch der Vortragsstil einiger Teilnehmer bemängelt worden, die einen bereits verfassten Aufsatz lediglich vorlasen.

Die Kombination von Studierenden und Lehrkräften hat sehr gut funktioniert. Dennoch, wie vor allem auf der zweiten Konferenz deutlich wurde, befindet man sich immer noch sowohl räumlich als auch wissenschaftlich im Kontext ‚Universität‘. Die damit verbundene Hierarchie lässt sich nur schwer durch gruppendynamische Übungen und andere Versuche, ein offenes Klima zu erzeugen, außer Kraft setzen. An anderen Standorten könnte die Konferenz in Zukunft in einem informelleren und ungezwungeneren Rahmen stattfinden.

7 Workshops und Seminare als Alternativen zu Konferenzen

Im November 2018 fand in Sumy das dritte Treffen des Landeskundenetzwerks statt, das erstmals eine komplette Woche umfassen und mit einem Fachsprachenkurs einhergehen sollte. Die Fortbildung der Lehrkräfte in Schlüsselqualifikationen wie Textkompetenz, Recherchekompetenz, Bild- und Diskursanalyse wird auf dem Weg zu einer interkulturellen Landeskunde als wichtiger Baustein gesehen. Wie Schweiger, Hägi und Döll schreiben, dient landeskundliches Lernen „in der Auseinandersetzung mit authentischen Materialien somit auch zum Erwerb von Orientierungswissen und Kompetenzen zur Erschließung und Beurteilung von Quellen“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 9). Der Historiker Volker Venohr stieß außerdem Diskussionen über den Heldenbegriff in der deutschen Nachkriegszeit und Nationalismus bzw. Patriotismus in Deutschland an. Damit sollte die kontrastive Perspektive gestärkt werden.

Im April 2019 fand, ebenfalls in Sumy, ein weiteres sechstägiges Seminar zum Thema *Deutsche und europäische Landeskunde* und zur Implementierung eines Netzwerks *Landeskunde Ukraine* statt. Hierfür wurde der Begründer des Netzwerks *Landeskunde Nord*, Frank Thomas Grub, als Hauptdozent eingeladen. Grub legte den Fokus des Kurses auf aktuelle fachliche, methodische und didaktische Entwicklungen der Landeskunde sowie ein aktuelles Deutschland- und Europabild. Ein weiterer Aspekt des Seminars war die geplante und gewünschte Vernetzung der lokalen (ukrainischen) Kolleginnen und Kollegen unter dem Dach eines *Landeskundenetzwerks Ukraine*. Mit der Organisation von Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen unter der Bezeichnung *Landeskundenetzwerk Ukraine* soll erreicht werden, dass sich das Netzwerk nicht nur als Konferenzort und Stätte für Workshops, sondern auch als regelmäßiger Ort für Fortbildungen etabliert.

Außerdem ist eine passwortgeschützte Internetplattform in Planung, auf der sich die Lehrkräfte zu landeskundlichen Themen austauschen können. Auf der Plattform sollen die Lehrkräfte auf Best-Practice-Beispiele von Kollegen zurückgreifen können, die sie dann für den eigenen Unterricht modifizieren und anwenden können. Damit sollen Kolleginnen und Kollegen, die selbst Unterrichtsmaterial mit Landeskundebezug erstellen, gestärkt werden. Gleichzeitig soll der auf den Konferenzen erreichte Austausch verstetigt werden.

Der Netzwerkeffekt wird sich hoffentlich und am ehesten durch eine für alle ständig erreichbare Plattform einstellen; daher ist die Schaffung einer Plattform eines der wichtigsten kurzfristigen Ziele. Mittelfristig wäre auch über eine Internationalisierung bzw. internationale Vernetzung nachzudenken, da die

damit einhergehenden Effekte im ukrainischen Hochschulwesen, wie eingangs beschrieben, dringend benötigt werden.

Literatur

- Bayerlein, Oliver (2015): *Landeskunde aktiv. Kursbuch. Praktische Orientierungen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. 2. Auflage. München: Verlag für Deutsch Renate Luscher.
- Becker, Thomas / Dammer, Ingo / Howaldt, Jürgen / Killich, Stephan / Loose, Achim (2011): Netzwerke – praktikabel und zukunftsfähig. In: Becker, Thomas / Dammer, Ingo / Howaldt, Jürgen / Killich, Stephan / Loose, Achim (Hrsg.): *Netzwerkmanagement*. 3. Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 3–12.
- Bettermann, Rainer (2001): 123. Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 19.1), S. 1215–1229.
- Bildungsministerium der Ukraine (2011): Arbeitsprogramm der Disziplin „Linguolandeskunde“ der englischen Sprache, Kyiv.
- Bildungsministerium der Ukraine (2012): Arbeitsprogramm der Studiendisziplin „Linguolandeskunde“. Online: <http://foreign-languages.karazin.ua/resources/d64b2a12433b528c6c9781e77974ff61.pdf> [30.06.2019].
- Borisko, Natalia (2006): Ukrainische DaF-Studiengänge im Bologna-Prozess. In: Casper-Hehne, Hiltraud / Middeke, Annegret / Koreik, Uwe (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.-19. November an der Universität Hannover. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 81–90; auch online zugänglich unter: <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-938616-51-2> [30.06.2019].
- Byram, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Lange, Anja (2014): Zur Definition des Begriffs „Linguolandeskunde“ und dessen Umsetzung im Lehrbuch LINHVOKRAJINOZNAVSTVO NIMEC'KA MOVA. In: *IV. Internationale Wissenschaftliche Konferenz der Universität Ternopil*. Ternopil: Universitätsverlag, S. 33 f.
- Luscher, Renate (2018): *Landeskunde Deutschland. Deutsch als Fremdsprache B2 – C2*. Aktualisierte Fassung 2019. München: Verlag für Deutsch Renate Luscher.

- Maksymchuk, V.S. (2015): Arbeitsprogramm der Unterrichtsdisziplin „Linguo-landeskunde der Hauptfremdsprache“ (Deutsch). Kyiv.
- Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015): Landeskunde und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52: Landeskunde und kulturelles Lernen, S. 3–10.
- Yevhenenko, D. [u.a.] (2008): *Lingvokrajinoznavstvo nimeckomovnykh krajin*. Vinnicja: Nova Knyha.
- Zimmermann, Gisela (2017): *DAAD-Bildungssystemanalyse. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort Ukraine*. Bonn: DAAD.

Abbildungsverzeichnis

Klaus Geyer

„Kanalisierte“ Landeskunde: Potentiale fach-landeskundlichen Lehrens und Lernens am Beispiel der Schifffahrtskanäle in Deutschland

Abb. 1: Übersicht über das Netz der großen deutschen Wasserstraßen (Flüsse und Kanäle). Markiert sind die in Abschnitt 4 behandelten Kanäle (eigene Darstellung auf der Basis von www.schifffahrtsverein.de/wasserstraßennetz). WDK: ‚Wessel-Datteln-Kanal‘, RHK: ‚Rhein-Herne-Kanal‘. 104

Tabellenverzeichnis

Klaus Geyer

„Kanalisierte“ Landeskunde: Potentiale fach-landeskundlichen Lehrens und Lernens am Beispiel der Schifffahrtskanäle in Deutschland

Tab. 1: <i>Küstenlängen der nordischen und baltischen Länder (basierend auf Lexas LaenderDaten)</i>	90
Tab. 2: <i>Maritimität als Verhältnis von Küstenlänge und Staatsfläche der nordischen und baltischen Länder (basierend auf Lexas LaenderDaten)</i>	91
Tab. 3: <i>Länge der schiffbaren Wasserwege (basierend auf Lexas LaenderDaten)</i>	92
Tab. 4: <i>Basisdaten ausgewählter deutscher Kanäle (nach: Wasserstraßen- und Schifffahrtsverwaltung des Bundes)</i>	105

Maris Saagpakk & Andine Frick

Die Erkundung der Linguistic Landscapes im Kontext von Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Projekts *DACH in meiner Umgebung*

Tab. 1: Kategorien und Häufigkeit der abgebildeten Zeichen	144
--	-----

Dieter Hermann Schmitz

Medizinball, Merkel, Walachei: Argumente für eine gegenwartsbezogene Literaturwissenschaft und Landeskunde am Beispiel von Unterricht für Deutsch-Studierende in Finnland

Tab. 1: Übersicht Unterschiede in Ausrichtung und Lehrinhalten	175
--	-----

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. **Claus Altmayer**; Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Deutschland

E-Mail: altmayer@uni-leipzig.de

Dr. **Christine Becker**, Dipl.-Übers.; Stockholms universitet, Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och tyska, 106 91 Stockholm, Schweden

E-Mail: christine.becker@tyska.su.se

Docent Dr. **Maren Eckart**; Högskolan Dalarna, Akademin Humaniora och Medier, 791 88 Falun, Schweden

E-Mail: mec@du.se

Andine Frick, DAAD-Lektorin; Universität Tallinn / Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste instituut, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estland

E-Mail: frick@tlu.ee

Dr. **Klaus Geyer**; Süddänische Universität / Syddansk Universitet, Institut for Sprog og Kommunikation, Campusvej 55, 5230 Odense, Dänemark

E-Mail: klge@sdu.dk

Prof. Dr. **Frank Thomas Grub**; Uppsala universitet, Institutionen för moderna språk, Thunbergsvägen 3 L / Box 636, 751 26 Uppsala, Schweden

E-Mail: thomas.grub@moderna.uu.se

Carsten Grunwaldt, DAAD-Lektor; Nationale Agrar-Universität Sumy, Lehrstuhl für Deutsch, 160, Herasyma Kondrat'jeva, 40021 Sumy, Ukraine

E-Mail: daad-sumy@posteo.de

Anja Lange, DAAD-Lektorin; NTUU „Kiewer Polytechnisches Institut“, Gemeinsame Ukrainisch-Deutsche Fakultät für Maschinenbau, Korpus 1, Lehrstuhl für die Theorie, Praxis und Übersetzung der deutschen Sprache, Korpus 7, Prospekt Peremohy 37, 03056 Kiew, Ukraine

E-Mail: anja.dsc@gmail.com

Dr. **Andrea Meixner**, DAAD-Lektorin; Stockholms universitet, Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och tyska, 106 91 Stockholm, Schweden

E-Mail: andrea.meixner@tyska.su.se

Dr. **Caroline Merkel**; Stockholms universitet, Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och tyska, 106 91 Stockholm, Schweden

E-Mail: caroline.merkel@tyska.su.se

Marika Peekmann, M.A., Doktorandin; Universität Tartu / Tartu Ülikool, Maailma keelte ja kultuuride kolledž, Lossi 3, 51003 Tartu, Estland

E-Mail: marika.peekmann@ut.ee

Dr. **Maris Saagpakk**; Universität Tallinn / Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste instituut, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estland

E-Mail: saagpakk@tlu.ee

Dieter Hermann Schmitz, Lic.Phil., M.A.; Universität Tampere / Tampereen yliopisto, Kalevantie 4, 33100 Tampere, Finnland

E-Mail: dieterhermann.schmitz@tuni.fi

Dos FT, Dr. **Doris Wagner**; Universität Turku / Turun yliopisto, Saksan kieli, Sirkkala, Kaivokatu 12, 20250 Turku, Finnland

E-Mail: dorwag@utu.fi

**Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur /
Northern European Studies in Literature, Language and Culture**

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

- Band 1 Frank Thomas Grub (Hrsg.): *Landeskunde Nord*. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012. 2013.
- Band 2 Christine Becker / Frank Thomas Grub (Hrsg.): *Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde*. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Stockholm am 24./25. Januar 2014. 2015.
- Band 3 Magnus P. Ångsal / Frank Thomas Grub (Hrsg.): *Visionen und Illusionen*. Beiträge zur 11. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten *Text im Kontext* in Göteborg am 4./5. April 2014. 2015.
- Band 4 Erla Hallsteinsdóttir / Klaus Geyer / Katja Gorbahn / Jörg Kilian (Hrsg.): *Perspektiven der Stereotypenforschung*. 2016.
- Band 5 Niclas Johansson: *The Narcissus Theme from Fin de Siècle to Psychoanalysis. Crisis of the Modern Self*. 2017.
- Band 6 Klaus Geyer / Frank Thomas Grub (Hrsg.): *Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde*. Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Odense am 21./22. Januar 2016. 2017.
- Band 7 Frank Thomas Grub / Dessislava Stoeva-Holm (Hrsg.): *Emotionen: Beiträge zur 12. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten Text im Kontext* in Visby am 15./16. April 2016. 2018.
- Band 8 Heike Havermeier: *Codeswitching als Mehrsprachigkeitspraxis in der universitären Kommunikation. Eine Untersuchung am Beispiel von Germanisten in Schweden*. 2020.
- Band 9 Frank Thomas Grub / Maris Saagpakk (Hrsg.): *Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität*. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Tallinn am 26./27. Januar 2018. 2020.

