

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR,
SPRACHE UND KULTUR / NORTHERN EUROPEAN STUDIES
IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE 2

Christine Becker / Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde



PETER LANG
EDITION

Christine Becker / Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde

2012 wurde das Netzwerk-Projekt *Landeskunde Nord* ins Leben gerufen, dessen Ziel es ist, Forschung und Lehre zur Landeskunde des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere in den nordischen Ländern, voranzutreiben. Das vorliegende Buch, *Perspektive Nord*, knüpft an den 2013 erschienenen Band *Landeskunde Nord* an und bietet Reflexionen wissenschaftstheoretischer, fachdidaktischer und inhaltlicher Aspekte, die für die Gestaltung der Landeskundelehre bzw. des Landeskundeunterrichts relevant sind. In ihrer Vielfalt sind die hier vorgelegten Konzepte und Ideen vor allem modernen kulturwissenschaftlichen Ansätzen verpflichtet, knüpfen an international geführte Diskussionen an und haben auch deshalb über die nordischen Länder hinaus Bedeutung. Dabei setzen die Autorinnen und Autoren auf autonomes und lebenslanges Lernen.

Die Herausgeber

Christine Becker studierte Literaturübersetzen und Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seit 2007 *universitetsadjunkt* an der Universität Stockholm, seit 2012 Doktorandin ebd. und an der Justus-Liebig-Universität Gießen zu landeskundlichem Lernen in Blended-Learning-Szenarien.

Frank Thomas Grub studierte Germanistik, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes. 2003 Promotion über ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur ebd., 2012 *docent i tyska* an der Universität Göteborg. *Universitetslektor* an den Universitäten Göteborg und Uppsala.

Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer
modernen Didaktik der Landeskunde

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

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

Advisory Board

Prof. Dr. Claus Altmayer, Universität Leipzig

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

Dr. Torben Lohmüller, Hochschule der populären Künste, Berlin

Prof. Dr. Klaus Peter Walter, Universität Passau

BAND / VOLUME 2



PETER LANG
EDITION

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

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 978-3-631-66012-6 (Print)

E-ISBN 978-3-653-05240-4 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-05240-4

PETER LANG



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>

© Christine Becker / Frank Thomas Grub (Hrsg.), 2015

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
<i>Claus Altmayer</i> Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde	9
<i>Almut Hille</i> Was gehört zum ‚Kanon‘? Natur(wissenschaften), Technik und Kultur in der Perspektive globalen Lernens im Fach Deutsch als Fremdsprache	31
<i>Christine Becker</i> „Ich habe doch eine eigene Reflexion.“ Zur gemeinsamen Konstruktion landeskundlichen Wissens in Online-Diskussionen über Gründungsmythen der Bundesrepublik	47
<i>Frank Thomas Grub</i> Theoria cum praxi? Welche Einblicke in wissenschaftliche Ansätze der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen benötigen Studentinnen und Studenten auf <i>grundnivå</i> ?	69
<i>Corina Löwe & Angela Marx Åberg</i> Kulturelles Lernen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Blended-Learning-Lehrmaterials <i>Berlin – Ort der Begegnung</i>	95
<i>Jessica Guse</i> Was verrät <i>Slam Poetry</i> über Deutschland? – <i>Slam Poetry</i> im Landeskundeunterricht.....	113
<i>Frank-Michael Kirsch</i> Chance, Muss oder Spaltpilz? Medizintourismus in Deutschland und Schweden.....	133
<i>Magnus P. Ängsal</i> Sprache als Zugang zu Kultur. Entwurf eines sprachkritisch ausgerichteten Landeskundekurses im Fach <i>Tyska</i>	155

Linda Karlsson Hammarfelt

Wasserorte und Wasserworte als Beispiel für einen
kulturwissenschaftlich orientierten Literaturunterricht 177

Autorinnen und Autoren..... 195

Vorwort

2012 wurde an der Universität Göteborg das internationale Netzwerk-Projekt *Landeskunde Nord* ins Leben gerufen. Die Mitglieder des Netzwerks verbindet das Ziel, die universitäre Lehre, aber auch die schulische Vermittlung von Landeskunde in den nordischen Ländern weiterzuentwickeln. Um dies zu erreichen, gilt es nicht zuletzt die mit Forschung und Lehre der Landeskunde an den verschiedenen Standorten im Norden beschäftigten Kolleginnen und Kollegen an einen Tisch zu bringen.

Im Januar 2014 fand an der Universität Stockholm die zweite Netzwerk-Konferenz statt, deren Beiträge erneut von der Vielfalt der Forschungsansätze und Ideen für die Lehre zeugen. Einen Eindruck davon vermittelt der vorliegende Band, der sich allerdings nicht als traditionelle Publikation von Vorträgen versteht, sondern als deren Erweiterung; dies gilt auch für den Kreis der vertretenen Beiträgerinnen und Beiträger.

Mit den hier vorgelegten Texten wird die mit dem ersten Band¹ begonnene Bestandsaufnahme fortgesetzt; die Autorinnen und Autoren geben Einblicke in wissenschaftstheoretische, fachdidaktische und inhaltliche Reflexionen, die für die Gestaltung der Landeskundelehre relevant sind. Dabei wird einmal mehr deutlich, dass die Konzepte und Ideen trotz ihrer Heterogenität vor allem von modernen kulturwissenschaftlichen Ansätzen inspiriert sind.

In diesem Sinne bilden die vorliegenden Beiträge auch mögliche Antworten auf die vielerorts gestellte Frage, ob und inwiefern sich die erwähnten theoretischen Ansätze auf die Praxis übertragen lassen, welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung sich bieten und welchen Herausforderungen es sich zu stellen gilt. Die Texte haben deshalb – trotz ihrer Orientierung an in den nordischen Ländern geltenden Curricula – auch über diese Region hinaus Bedeutung und schließen unmittelbar an international geführte Diskussionen an.

Claus Altmayer eröffnet den Band und nähert sich dem Konzept der ‚Region‘ aus einer neuen Perspektive. Er versteht Regionen „als spezifische Formen von kulturellen Mustern, die uns als Ressourcen der Weltdeutung und der interaktiv-diskursiven Raumorientierung zur Verfügung stehen.“ Almut Hille präsentiert „Überlegungen zu einem (Bildungs-)Kanon“, die „in Beziehung gesetzt werden

1 Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1).

zu Diskussionen um (nationale) Bildungsstandards und das Konzept globalen Lernens.“ Dabei geht sie auch auf literarische Beispiele so unterschiedlicher Schriftsteller wie Raphael Urweider und Elke Heidenreich ein.

Christine Becker beschäftigt sich mit Blended Learning: Anhand empirischer Daten analysiert sie das Potential online geführter Diskussionen für die gemeinsame Konstruktion landeskundlichen Wissens. Frank Thomas Grub gibt eine von sicher vielen möglichen Antworten auf die Frage, mit welchen wissenschaftlichen Ansätzen der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen Studentinnen und Studenten in Schweden vertraut sein sollten.

Corina Löwe und Angela Marx Åberg präsentieren das in Zusammenarbeit mit dem *Goethe-Institut* Schweden entwickelte Blended-Learning-Lehrmaterial *Berlin – Ort der Begegnung* und setzen sich mit der Frage auseinander, was die digitale Wende für landeskundliches bzw. kulturelles Lernen bedeutet.

Jessica Guse gibt einen Einblick in den Landeskundeunterricht auf Island, in dessen Rahmen den Studierenden Gegenwartsphänomene in der Bundesrepublik Deutschland mittels *Slam Poetry* nähergebracht werden. Frank-Michael Kirsch bietet einen so detaillierten wie kritischen Blick auf das Thema ‚Medizintourismus‘. Die besondere Berücksichtigung sowohl Deutschlands als auch Schwedens eröffnet Möglichkeiten für den Einsatz des Textes in der Lehre.

Den Abschluss des Bandes bilden zwei Beiträge, die sich unmittelbar mit curricularen Fragen und deren Umsetzung beschäftigen: Magnus P. Ångsal unterbreitet einen Vorschlag für einen „sprachkritisch ausgerichteten Landeskundekurs im Fach *Tyska*“ und schlägt somit eine Brücke zwischen Sprachwissenschaft und Landeskunde. Und Linda Karlsson Hammarfelt thematisiert die „Darstellungen der Beziehung des Menschen zum Wasserelement in literarischen Texten“. In ihrer Vorstellung eines exemplarischen Kurses verbindet sie Literaturwissenschaft und Landeskunde miteinander.

An der Durchführung der Konferenz und der Entstehung dieses Bandes waren und sind viele Personen und Einrichtungen beteiligt: Ausgerichtet wurde die Tagung von der Abteilung für Deutsch der Universität Stockholm; der *Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD)* bezuschusste Reise- und Übernachtungskosten. Die Druckkosten des vorliegenden Bandes wurden vom *Goethe-Institut* Schweden und dem *DAAD* übernommen. Ihnen allen, nicht zuletzt auch den Autorinnen und Autoren der Beiträge, sei herzlich für ihr Engagement und die gute Zusammenarbeit gedankt!

Stockholm, Göteborg und Uppsala im Januar 2015

Christine Becker und Frank Thomas Grub

Claus Altmayer

Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde

Zur Relevanz der Fragestellung

In einem früheren Beitrag zur Diskussion aktueller Konzepte von ‚Landeskunde‘ im Rahmen der skandinavischen Germanistik habe ich Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Transformation der herkömmlichen Landeskunde vorgestellt und diskutiert, die von dem häufig auch als ‚cultural turn‘ bezeichneten Paradigmenwechsel innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften der letzten Jahren ausgeht.¹ Dieser Paradigmenwechsel besteht im Wesentlichen darin, dass nicht mehr die vermeintlich objektiven und strukturellen, sondern insbesondere die ideellen und symbolischen Dimensionen menschlichen Handelns ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses rücken. Für die kulturwissenschaftlich transformierte Landeskunde heißt dies, dass nun auch hier nicht mehr die Daten und Fakten über Land und Leute, aber auch nicht mehr das Wissen über und das Verstehen der ‚fremden Kultur‘ im Vordergrund stehen, sondern die Prozesse und Ressourcen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in der zu erlernenden Sprache. Ziel ist demnach auch nicht mehr primär der Erwerb von Wissen oder die Entwicklung einer wie auch immer zu beschreibenden ‚interkulturellen Kompetenz‘, sondern die Herausbildung der Fähigkeit von Deutschlernenden, an den besagten Formen und Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung zu partizipieren.

Vor dem Hintergrund eines derart radikalen Bruchs mit hergebrachten Konzepten fremdsprachenbezogener Landeskunde mag es vielleicht verwundern, wenn in diesem Beitrag nach Regionen als Gegenständen der Landeskunde und des landeskundlichen Lernens gefragt wird, handelt es sich doch um ein Thema, das man auf den ersten Blick wohl eher im Rahmen sehr herkömmlicher Konzepte von Landeskunde vermuten würde. Denn was kann und soll beim Thema

1 Vgl. dazu und zum Folgenden Claus Altmayer: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 10–29.

„Regionen“ anderes verhandelt werden als die klassische Vermittlung von Wissen über eben diese Regionen, ihre geographische Lage, ihre Größe, bestimmte regionaltypische Besonderheiten usw.? Ganz im Gegensatz zu dieser Erwartung möchte ich im Folgenden aber zeigen, dass sich eine kulturwissenschaftliche Landeskunde im oben angedeuteten Sinn dem Thema „Regionen“ aus einer völlig neuen Perspektive nähert, indem sie Regionen gerade nicht mehr als quasi natürlich vorhandene räumliche Gegebenheiten auffasst, sondern als spezifische Formen von kulturellen Mustern, die uns als Ressourcen der Weltdeutung und der interaktiv-diskursiven Raumorientierung zur Verfügung stehen. Um dies plausibel zu machen, werde ich auf aktuelle internationale Diskussionen zum Thema „Regionen“ zurückgreifen, wie sie seit einiger Zeit in der raumbezogenen Leitwissenschaft schlechthin stattfinden: in der Geographie. An einem konkreten Beispiel soll dann abschließend anschaulich gemacht werden, was der neue kulturwissenschaftliche Zugang zum Thema „Regionen“ konkret bedeutet und in welchem Sinn sich dies auch für neue Konzepte eines landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Lernens fruchtbar machen lässt.

Regionen als Thema herkömmlicher Landeskunde-Konzepte

Der Begriff „Region“ soll hier zunächst in dem vorwissenschaftlichen allgemeinen und eher weiten Sinn verstanden werden, wie er beispielsweise in der *Brockhaus Enzyklopädie* definiert wird. Demnach versteht man unter einer „Region“ ein „durch bestimmte Merkmale gekennzeichnetes größeres Gebiet; territoriale Einheit in der Verwaltungsgliederung eines Staates, die je nach Ausgestaltung der Verf.[assung] eine verwaltungstechn.[ische] Untereinheit in einem zentralistisch organisierten Staat sein oder mit eigenen (Selbstverwaltungs)Kompetenzen ausgestattet sein kann“.² Regionen sollen demnach hier vor allem als territoriale Einheiten unterhalb der nationalstaatlichen Ebene angesehen werden, wobei die in der *Brockhaus*-Definition angesprochenen verfassungsrechtlichen, verwaltungstechnischen und regionalpolitischen Fragen zumindest vorerst außer Betracht bleiben können. „Regionen“ in diesem Sinn wären also beispielsweise die Bundesländer in Deutschland und Österreich oder die Kantone in der Schweiz, aber auch verwaltungstechnisch und politisch weniger relevante und territorial nicht klar abgrenzbare Gebiete wie der Harz oder die Lausitz in Deutschland oder das Drei-Seen-Land in der Schweiz. Auch neuere regionale Zuordnungen, die die nationalstaatlichen Grenzen überschreiten wie die Region Oberrhein im

2 Brockhaus Enzyklopädie: Region. In: *Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden*. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Bd. 22. Leipzig, Mannheim 2006, S. 693.

deutschen Südwesten oder der ‚Saar-Lor-Lux-Raum‘ im Grenzgebiet zwischen Deutschland, Frankreich (Lothringen – Lorraine) und Luxemburg, wären hier zu nennen.

Im Themenkanon traditioneller Landeskunde-Konzepte hatten und haben Regionen im genannten Sinn ihren angestammten Platz, zweifellos auch dadurch bedingt, dass es sich bei ‚Landeskunde‘ wie bei ‚Regionen‘ um ursprünglich geographische Begriffe handelt und die Landeskunde demnach nicht zuletzt auch geographische Einheiten wie eben Regionen zum bevorzugten Thema machen muss. Versteht man nämlich unter ‚Landeskunde‘ die Vermittlung von Wissen über das Land, in dem die zu erlernende Sprache gesprochen wird, dann gehört Wissen über ‚Land‘, ‚Landschaften‘, ‚Regionen‘ wohl zweifellos dazu. Ein Blick in die einem solchen wissensvermittelnden Konzept verpflichteten Lehrwerke zeigt, dass der regionalen Aufteilung und der regionalen Spezifik des deutschsprachigen Raums tatsächlich gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird. So werden beispielsweise in dem 2014 in 9. Auflage erschienenen Lehrwerk *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute* von Renate Luscher die deutschen Bundesländer unter geographischen, historischen, sozialen und kulturellen Aspekten einzeln und ausführlich dargestellt;³ und auch in dem den gesamten deutschsprachigen Raum einbeziehenden Band *Dreimal Deutsch* von Ute Matecki spielen landschaftliche und regionale Gesichtspunkte aller drei deutschsprachigen Länder, wenn auch vorrangig aus einer touristischen Perspektive, eine wichtige Rolle.⁴

Mit der seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts einsetzenden Neuorientierung der Landeskunde an kommunikativen und interkulturellen Lernzielen ist allerdings ein drastischer Rückgang des allgemeinen Interesses an den geographischen und regionalen Aspekten des ‚Landes‘ zugunsten insbesondere von pragmatisch-alltagssituativen und kulturbezogenen Inhalten zu verzeichnen. Aufgabe der Landeskunde, so hieß es beispielsweise in den *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* von 1990, sei „nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“.⁵ Mit der Integration insbesondere sprachhandlungsrelevanter alltagskultureller Aspekte in

3 Vgl. Renate Luscher: *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute*. 9. Auflage. München 2014, S. 23ff.

4 Vgl. Ute Matecki: *Dreimal Deutsch. In Deutschland, in Österreich, in der Schweiz*. Stuttgart 2009, S. 60ff.

5 ABCD-Thesen: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (1990) 3, S. 60–61; hier: S. 60.

den Sprachunterricht aber erfährt der klassische Themenkanon der herkömmlichen Landeskunde eine deutliche Verschiebung. An die Stelle der Information über Politik, Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Kultur eines Landes treten jetzt alltagskulturell-kommunikative Themen, wie sie z. B. von Neuner aus dem ethnologischen Konzept der elementaren Grunddaseinsfunktionen abgeleitet wurden: Familie, soziale Beziehungen, Wohnen, Arbeit und Freizeit, Mobilität usw.⁶ Damit aber – dies zeigt schon ein flüchtiger Blick in aktuelle Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – tritt das Thema ‚Regionen‘ auch als Gegenstand des Deutschunterrichts und in der Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien deutlich in den Hintergrund, weil dem Thema offenbar nur eine geringe Relevanz für das sprachlich-kommunikative Handeln in Alltagssituationen zuerkannt wird.

Im Rahmen einer kommunikativen und handlungsorientierten Auffassung von Sprache und Fremdsprachenunterricht, so können wir vorläufig festhalten, scheint die Beschäftigung mit geographischen Aspekten der herkömmlichen Landeskunde und mit der regionalen Gliederung des Landes obsolet geworden zu sein. Auch in den konzeptionellen Überlegungen zur Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spielen geographisch-regionale Aspekte keine Rolle mehr, worauf vielleicht am klarsten der Umstand hinweist, dass der Artikel *Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeographie und Landeskunde* im Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* von 2001⁷ in der überarbeiteten Neufassung des Handbuchs von 2010 ersatzlos gestrichen wurde. Und so mag die wenig ermutigende Diagnose, wonach „die Binnengliederung Deutschlands und der deutschsprachigen Länder“ vielen Deutschlernenden mittlerweile „ein Buch

6 Vgl. Gerhard Neuner: *Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht*. In: Gerhard Neuner (Hg.): *Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel 1994, S. 14–39; hier: S. 23ff.; Rainer Bettermann: *Sprachbezogene Landeskunde*. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York: 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1454–1465; hier: S. 1460.

7 Vgl. Helmut Buchholt: *Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeographie und Landeskunde*. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York 2001 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 19.2), S. 1278–1285.

mit sieben Siegeln“ sei,⁸ durchaus ihre Berechtigung haben. Wurde hier also vielleicht in den letzten Jahren das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, und gibt es nicht vielleicht doch gute Gründe, der Beschäftigung mit regionalen Aspekten der deutschsprachigen Länder wieder ihren Platz im landeskundlichen Deutschunterricht zu verschaffen? Dass dies tatsächlich der Fall ist, dass die besagten regionalen Aspekte aber im Rahmen einer kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde heute in völlig anderer Weise zu perspektivieren sind, als wir dies aus den herkömmlich wissens- und faktenorientierten Konzepten kennen – dies soll im Folgenden gezeigt werden. Ausgangspunkt sind dabei die deutlichen Verschiebungen, die der Umgang mit Regionen innerhalb der dafür ja primär zuständigen Fachwissenschaft, der Geographie, in den letzten Jahren erfahren hat.

Von der ‚Region‘ zur ‚alltäglichen Regionalisierung‘: ‚Region‘ als Thema aktueller Fachdiskurse in der Geographie

Schaut man sich die Darstellung regionaler Gegebenheiten der deutschen Bundesländer etwa in dem oben erwähnten Band *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute*⁹ etwas genauer an, so fällt auf, dass alle Darstellungen zwar jeweils mit einem kurzen Abriss der Landesgeschichte beginnen, dass sie aber darüber hinaus durchweg den ‚natürlichen‘ Gegebenheiten wie „Klima“ und „Landschaft“ gegenüber den eigentlich menschlichen Aspekten, wie sie in den Kurzbeschreibungen der Wirtschaft und der Städte des Landes zum Ausdruck kommen, einen systematischen Vorrang einräumen. Hier folgt die Darstellung einem sehr traditionsreichen Modell der Darstellung regionaler Mensch-Natur-Beziehungen, wonach den natürlichen Gegebenheiten von Klima und Landschaft gegenüber den menschlichen Aspekten, z. B. der Wirtschaft, nicht nur ein zeitlicher Vorrang eingeräumt, sondern auch eine Ursache-Wirkungs-Relation von ersterem zu letzterem angenommen wird. Dieses Denkmodell entstammt einer sehr wirkungsmächtigen Richtung innerhalb der traditionellen Geographie, der so genannten Regionalgeographie, die auch als Länderkunde bekannt ist und auf die letztlich auch der fremdsprachendidaktische Begriff der ‚Landeskunde‘ zurückgeht.

8 Jörg Maier, Kristel Monheim: Geographische Landeskunde. In: Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar 2003, S. 513–519; hier: S. 514.

9 Renate Luscher: *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute*. 9. Auflage. München 2014, S. 26ff.

Während die Allgemeine Geographie es mit Geofaktoren wie Gestein, Oberflächenformen oder Gewässern im Allgemeinen zu tun hat, befasst sich die Regionalgeographie „mit der Erforschung und Darstellung von bestimmten Teilräumen der Erdoberfläche bzw. gesellschaftlichen Raumkonstrukten wie Staaten, Ländern, Länderteilen oder größeren zusammenhängenden Räumen sowie Kulturerdteilen“.¹⁰ Dabei orientiert sich die länderkundliche Darstellung der einzelnen Geofaktoren eines Landes wie Bodenbeschaffenheit, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Verkehr, Wirtschaft, Politik usw. in der Regel an dem so genannten ‚länderkundlichen Schema‘, das auch als ‚Hettnersches Schema‘ bekannt ist und das die genannten Faktoren in einer kausal verstandenen Abfolge- und Abhängigkeitsrelation sieht. Die in der Darstellung später behandelten anthropogeographischen Aspekte wie Wirtschaft, Verkehr, Politik usw. gelten als durch die zuerst dargestellten physisch-geographischen Faktoren determiniert.¹¹

Die Regionalgeographie oder Länderkunde in diesem Sinn hat eine lange Tradition, die man auf Überlegungen zu Klimazonen und zur Abhängigkeit der ‚Völker‘ von den physischen Gegebenheiten ihrer Umwelt zurückführen kann, wie sie schon in der Antike zu finden sind und die sich insbesondere im neuzeitlich-aufklärerischen Denken bei Montesquieu oder Herder einer gewissen Beliebtheit erfreuten.¹² Unter dem Einfluss von Autoren und Wissenschaftlern wie Alexander von Humboldt, Carl Ritter, Friedrich Ratzel oder Alfred Hettner galt die klassische Länderkunde, die „Lehre von den Ländern und Staaten“, die es sich zur Aufgabe macht, „den individuellen Charakter des betreffenden Raum-ausschnitts herauszuarbeiten“,¹³ seit etwa Anfang des 20. Jahrhunderts als „Krone der Geographie“¹⁴ und entwickelte sich zum lange Zeit unangefochten geltenden Paradigma der Geographie schlechthin, vor allem in Deutschland, aber auch darüber hinaus.

10 Hans Gebhardt, Thomas Schwan: Regionale Geographie. In: Ernst Brunotte u. a. (Hgg.): *Lexikon der Geographie in vier Bänden*. Dritter Band: Ökos bis Wald. Berlin, Heidelberg 2002, S. 128–129; hier: S. 128.

11 Vgl. Klaus Sachs: Länderkunde. In: Ernst Brunotte u. a. (Hgg.): *Lexikon der Geographie in vier Bänden*. Zweiter Band: Gast bis Ökol. Berlin, Heidelberg 2002, S. 298.

12 Vgl. dazu Hans-Dietrich Schultz: Kulturklimatologie und Geopolitik. In: Stephan Günzel (Hg.): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar 2010, S. 44–59; hier: S. 44ff.

13 Hans Gebhardt, Thomas Schwan: Regionale Geographie. In: Ernst Brunotte u. a. (Hgg.): *Lexikon der Geographie in vier Bänden*. Dritter Band: Ökos bis Wald. Berlin, Heidelberg 2002, S. 128–129; hier: S. 128.

14 Klaus Sachs: Länderkunde. In: Ernst Brunotte u. a. (Hgg.): *Lexikon der Geographie in vier Bänden*. Zweiter Band: Gast bis Ökol. Berlin, Heidelberg 2002, S. 298.

Seit Mitte der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts geriet das länderkundliche Paradigma der Regionalgeographie in die Kritik, wobei zum einen der grundsätzlich idiographische Ansatz, das heißt die Orientierung am Einzelfall eines konkreten Landes oder einer konkreten Region, als unzulänglich und unwissenschaftlich kritisiert und ein stärker nomothetischer, das heißt an abstrakteren und generalisierten Gesetzmäßigkeiten orientierter Zugriff gefordert wurde. Mit dem im deutschen Sprachraum insbesondere von Dietrich Bartels entwickelten Konzept einer ‚raumwissenschaftlichen‘, das heißt mit Hilfe quantitativ-statistischer Daten operierenden Geographie und der in den USA vorherrschenden ‚spatial analysis‘, setzte sich ein stärker naturwissenschaftlich geprägtes Paradigma der Geographie seit den 70er Jahren durch, wohingegen die herkömmliche deskriptive Länderkunde zwar in populärwissenschaftlichen wie schulischen Kontexten sich weiterhin einer gewissen Beliebtheit erfreut, im universitären Kontext aber deutlich ins Hintertreffen geriet.¹⁵ Dabei geht die kritische Auseinandersetzung mit dem herkömmlichen länderkundlichen Paradigma heute allerdings über die rein wissenschaftstheoretische Argumentation weit hinaus und bezieht insbesondere modernisierungs- und globalisierungstheoretische Aspekte mit ein. Demnach kann das länderkundliche Paradigma allenfalls solange eine gewisse Erklärungskraft insbesondere für die Mensch-Natur-Relation für sich beanspruchen, wie soziale Beziehungen tatsächlich an vergleichsweise enge regionale oder territoriale Grenzen gebunden sind. Dies aber ist allenfalls in agrarisch dominierten traditionellen Gesellschaften der Fall wie sie heute, zumal in Europa und der westlichen Welt, kaum noch existieren. Spätestens mit der einsetzenden Industrialisierung, mit der Entwicklung des Weltmarkts und des überregionalen, ja globalen Handels und mit der damit einhergehenden raum-zeitlichen „Entankerung“¹⁶ spätmoderner Gesellschaften hat das Denken in rein regional bestimmten Natur-Mensch-Beziehungen aber jede wissenschaftliche Aussage- und Erklärungskraft eingebüßt und droht zur modernisierungskritischen rechtskonservativen Ideologie herabzusinken.¹⁷

15 Vgl. Gerhard Bahrenberg: Der Bruch der modernen Geographie mit der Tradition. In: Ute Wardenga, Ingrid Hönsch (Hgg.): *Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen. Studien zur Geschichte der Geographie*. Münster 1995, S. 151–159; hier: S. 151ff.

16 Benno Werlen: *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern u. a. 2000, S. 56.

17 Vgl. Gerhard Bahrenberg: Der Bruch der modernen Geographie mit der Tradition. In: Ute Wardenga, Ingrid Hönsch (Hgg.): *Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen. Studien zur Geschichte der Geographie*. Münster 1995, S. 151–159; hier: S. 153; Benno Werlen: *Landschafts- und Länderkunde in*

Die wissenschaftstheoretische und inhaltliche Kritik der traditionellen Auffassung von Ländern oder Regionen als quasi naturwüchsigen Gegebenheiten hat innerhalb des internationalen Fachdiskurses der Geographie dazu geführt, dass die herkömmliche länderkundliche Regionalgeographie als dominantes geographisches Paradigma durch einen deutlich stärker sozialwissenschaftlichen Zugriff abgelöst wurde. Das Konzept der ‚Regionen‘, verstanden als oberhalb oder unterhalb der nationalstaatlichen Ebene oder auch quer dazu angesiedelte räumliche Ordnungseinheit, steht aber schon seit etwa Anfang der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wieder auf der geographischen wissenschaftlichen Agenda. Bedingt nicht zuletzt durch kapitalismus- und globalisierungskritische Strömungen innerhalb internationaler politischer Diskurse und Bewegungen wurden Region, regionale Identität und Regionalbewusstsein ebenso wie regionale und lokale, soziale und ökonomische Beziehungen zu wichtigen begrifflichen Ankerpunkten insbesondere in der angelsächsischen und französischen,¹⁸ aber auch der deutschsprachigen Geographie.¹⁹

Was nun den etwas schillernden Begriff der ‚Region‘ angeht, der ja streng genommen erst im Zuge der kritischen Abgrenzung vom länderkundlichen Paradigma in den Sprachgebrauch der Geographie eingegangen ist²⁰ und der sich vor allem im Rahmen der ‚new regional geography‘ besonderer Beliebtheit erfreut, so stellt sich die Situation hier gerade durch die Wiederbelebung regionalen Denkens in den letzten Jahren eher unübersichtlich dar. Je nach Interessenlage, so der schottische Politikwissenschaftler Michael Keating, können Regionen sehr unterschiedliche Bedeutungen annehmen:

der Spät-Moderne. In: Ute Wardenga, Ingrid Hönsch (Hgg.): *Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen. Studien zur Geschichte der Geographie*. Münster 1995, S. 161–176; hier: S. 166f.; Benno Werlen: *Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten*. Stuttgart 2010, S. 207ff.

- 18 Vgl. Anne Gilbert: The new regional geography in English and French-speaking countries. In: *Progress in Human Geography* 12 (1988) 2, S. 208–228.
- 19 Vgl. u. a. Hans Heinrich Blotevogel: Auf dem Wege zu einer ‚Theorie der Regionalität‘: Die Region als Forschungsobjekt der Geographie. In: Gerhard Brunn (Hg.): *Region und Regionsbildung in Europa. Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde*. Baden-Baden 1996, S. 44–68.
- 20 Vgl. Ute Wardenga, Judith Miggelbrink: Zwischen Realismus und Konstruktivismus: Regionsbegriffe in der Geographie und anderen Humanwissenschaften. In: Heinz-Werner Wollersheim, Sabine Tzschaschel, Matthias Middell (Hgg.): *Region und Identifikation*. Leipzig 1998, S. 33–46; hier: S. 36.

A region may have a historic resonance or provide a focus for the identity of its inhabitants. It may represent a landscape, an architecture or a style of cooking. There is often a cultural element, perhaps represented by a distinct language or dialect. Beyond this, a region may sustain a distinct civil society, a range of social institutions. It can be an economic unit, based either on a single type of production or an integrated production system. It may be, and increasingly is, a unit of government and administration. Finally, all these meanings may or may not coincide, to a greater or lesser degree.²¹

Bei aller Divergenz der Interessen am Thema ‚Region‘ lassen sich im internationalen Diskurs aber gleichwohl das Bemühen um ein modernisiertes Begriffsverständnis ausmachen, das vor allem in einer stärker subjektzentrierten und konstruktivistischen Auffassung von ‚Region‘ besteht. Regionen, so kann man diese Position zusammenfassen, gelten nicht mehr als objektiv gegebene und durch klar definierte territoriale Grenzen definierte Raumeinheiten, innerhalb derer sich menschliches Leben und soziale Beziehungen abspielen, sondern als soziale Konstrukte. Diese Verschiebung des Fokus auf die Ebene der Subjekte und auf den Konstruktcharakter von Regionen zeigt sich zum einen darin, dass etwa die deutschsprachige ‚neue Regionalgeographie‘, aber auch die Politik- und Geschichtswissenschaft das Regionale zunehmend als Regionalbewusstsein und als regionenbezogene Identitätsbildungsprozesse fokussieren.²² Hinzu kommt zum zweiten die Einsicht, dass der Zuschnitt räumlich-regionaler Einheiten nicht ‚an sich‘ existiert, sondern von den Forschungsperspektiven und Forschungsinteressen der Wissenschaft und der von ihr vorgenommenen Verfahren der ‚Regionalisierung‘ abhängt, es sich bei den auf diese Weise thematisierten ‚Regionen‘ also häufig um wissenschaftliche Artefakte handelt.²³ Drittens aber, und dieser Aspekt

-
- 21 Zitiert nach Anssi Paasi: The Resurgence of the ‘Region’ and ‘Regional Identity’. Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe. In: *Review of International Studies* 35 (2009), S. 121–146; hier: S. 132f.
- 22 Vgl. dazu Benno Werlen: *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung, 2. Auflage. Stuttgart 2007, S. 72ff.; Wolfgang Fach u. a.: Regionenbezogene Identifikationsprozesse. Das Beispiel ‚Sachsen‘ – Konturen eines Forschungsprogramms. In: Heinz-Werner Wollersheim, Sabine Tzschaschel, Matthias Middell (Hgg.): *Region und Identifikation*. Leipzig 1998, S. 1–32.
- 23 Vgl. Ute Wardenga, Judith Miggelbrink: Zwischen Realismus und Konstruktivismus: Regionsbegriffe in der Geographie und anderen Humanwissenschaften. In: Heinz-Werner Wollersheim, Sabine Tzschaschel, Matthias Middell (Hgg.): *Region und Identifikation*. Leipzig 1998, S. 33–46; hier: S. 37; Peter Weichhart: Die Region – Chimäre, Artefakt oder Strukturprinzip sozialer Systeme? In: Gerhard Brunn (Hg.): *Region und Regionsbildung in Europa. Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde*. Baden-Baden 1996, S. 25–43; Hans Heinrich Blotevogel: Auf dem Wege zu einer

ist für den hier vorliegenden Zusammenhang besonders wichtig, wird gerade in der neueren Sozialgeographie die Konstitution von Regionen durch die handelnden Subjekte hervorgehoben, sei es, dass etwa im Rahmen des strukturations-theoretischen Ansatzes des finnischen Sozialgeographen Anssi Paasi die soziale Konstitution von Regionen einerseits auf der Ebene des individuellen Handelns der Subjekte und andererseits auf der Ebene der Institutionalisierung angesiedelt wird,²⁴ oder sei es, dass im Rahmen modernisierungstheoretischer Konzepte die Prozesse der ‚Regionalisierung‘ vollends auf die Ebene der Subjekte und des sozialen Handelns von Individuen verschoben werden.

Der radikalste und konsequenteste Perspektivwechsel in dieser Richtung lässt sich zweifellos in den Arbeiten des deutsch-schweizerischen Sozialgeographen Benno Werlen ausmachen. Angesichts der oben schon erläuterten „sozial-ontologischen“ Gegebenheiten spätmodern-globalisierter Gesellschaften und der damit einhergehenden räumlichen „Entankerung“ sozialer Beziehungen müsse, so Werlen, eine moderne sozialwissenschaftliche Geographie nicht mehr den Raum als quasi naturwüchsige Gegebenheit, sondern das (soziale) Handeln der menschlichen Subjekte in den Vordergrund stellen. Räumliche und regionale Aspekte spielen innerhalb einer so verstandenen raumorientierten Handlungswissenschaft²⁵ nur in dem Maß eine Rolle, wie die Subjekte ihnen in ihrem Handeln Bedeutung zuweisen. Der Fokus auf räumliche Kategorien wie ‚Regionen‘ als den traditionellen Gegenständen der Geographie wird dadurch auf das subjektiv-diskursive „Geographie-Machen“ und auf die lebensweltlichen Prozesse der alltäglichen Regionalisierungen verlagert, das heißt auf die sozialen Prozesse des Herstellens und Aushandelns der Bedeutung von ‚Regionen‘ im (alltäglichen) Diskurs. Werlen spricht von einer „Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierung“:

Diese „Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen“ hat demgemäß auf die wissenschaftliche Rekonstruktion und Analyse der Herstellung und Reproduktion alltäglicher

‚Theorie der Regionalität‘: Die Region als Forschungsobjekt der Geographie. In: Gerhard Brunn (Hg.): *Region und Regionsbildung in Europa. Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde*. Baden-Baden 1996, S. 44–68.

24 Vgl. Ute Wardenga, Judith Miggelbrink: Zwischen Realismus und Konstruktivismus: Regionsbegriffe in der Geographie und anderen Humanwissenschaften. In: Heinz-Werner Wollersheim, Sabine Tzschaschel, Matthias Middell (Hgg.): *Region und Identifikation*. Leipzig 1998, S. 33–46; hier: S. 37, 41; Anssi Paasi: The Resurgence of the ‘Region’ and ‘Regional Identity’. Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe. In: *Review of International Studies* 35 (2009), S. 121–146.

25 Vgl. Benno Werlen: *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern u. a. 2000, S. 310.

Geographien abzielen. Sie ist nicht primär auf die Untersuchung von „Räumen“ und „deren“ Eigenschaften ausgerichtet, sondern erfordert vielmehr eine besondere Fokussierung des wissenschaftlichen Tatsachenblicks auf die Praxis der Subjekte in ihren Lebensformen und -stilen sowie deren lokalen und globalen Implikationen. Es geht vorab um die Erforschung der Bedeutung des Sozialen in der Herstellung und Reproduktion bestimmter Geographien, insbesondere aber um die Erkundung der Bedeutung des Räumlichen für die Konstitution gesellschaftlicher Wirklichkeiten.²⁶

Fassen wir zusammen: Der zugegebenermaßen sehr gedrängte Überblick über die Fachdiskurse der Geographie zu Thema und Begriff der ‚Region‘ zeigt zum einen, dass die Beschäftigung mit regionalen Aspekten des sozialen Lebens auch und gerade in der spätmodernen und globalisierten Welt nach wie vor relevant und aktuell ist, dass aber die herkömmliche Auffassung von ‚Regionen‘, wie wir sie gelegentlich noch in aktuellen Lehrbüchern und Kompendien zur Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache vorfinden, mittlerweile als völlig veraltet gelten muss. ‚Regionen‘, so hat sich gezeigt, sind keine objektiven und naturwüchsigen räumlichen Gegebenheiten, sondern wirksame und offenbar auch traditionsmächtige Elemente unserer sozialen Alltagsgeographie, mit deren Hilfe wir uns die ‚Welt‘ im Diskurs und in der sozialen Praxis räumlich sortieren und zurecht legen. Auf die Begrifflichkeit der Kulturstudien im Kontext von Deutsch als Fremdsprache bezogen kann man also auch sagen: Regionen sind nichts anderes als ‚kulturelle Muster‘, auf die wir in Alltags- und Mediendiskursen als allgemein und selbstverständlich bekannt und vertraut zurückgreifen; und als solche werden sie dann auch für den Fremdsprachenunterricht und eine kulturwissenschaftlich erneuerte Landeskunde wieder interessant.

Regionen als kulturelle Muster

In meinen in den letzten Jahren entwickelten und veröffentlichten Konzepten einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘, unter anderem in dem schon erwähnten Beitrag zum ersten Treffen des Netzwerks *Landeskunde Nord*,²⁷ habe ich dem ursprünglich aus der hermeneutischen Sozialwissenschaft stammenden Begriff des ‚kulturellen Musters‘ bzw. ‚Deutungsmusters‘ die

26 Benno Werlen: *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. 2. Auflage. Stuttgart 2007, S. 27.

27 Claus Altmayer: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 10–29.

Rolle und Funktion eines Kernbegriffs zugeordnet. Der Begriff bezeichnet nach meinem Verständnis die einzelnen Elemente oder Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei jeder sprachlichen Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns als mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis mit Handlungsorientierung versieht. Kulturelle Muster sind demnach zentraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnung, die uns als Ressource für die Zuschreibung und Herstellung von Sinn zur Verfügung steht und deren Gesamtheit wir als ‚Kultur‘ bezeichnen, ganz im Sinne des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs, der dem eingangs erwähnten kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in den Geistes- und Sozialwissenschaften zugrunde liegt.²⁸ Als Beispiele für kulturelle Muster, ihre Repräsentanz in Diskursen und ihre handlungsorientierende Funktion seien hier die Kategorisierung von Personen als ‚Männer‘, ‚Frauen‘, ‚Europäer‘ oder ‚Moslems‘, unsere zeitliche Orientierung mit Hilfe von Kalendern oder auch die Identifikation bestimmter sozialer Handlungssituationen als Situation des Typs ‚wissenschaftlicher Vortrag‘, ‚Small talk‘ oder ‚Vorstellungsgespräch‘ genannt. Der Rückgriff auf diese und andere kulturelle Muster, der meist spontan und unreflektiert erfolgt, ermöglicht uns, auf der Basis des in den Mustern sozusagen sedimentierten typisierten Wissens einer bestimmten Situation einen bestimmten sozialen Sinn zuzuschreiben, uns selbst in der entsprechenden Situation zu verorten und daraus auch Orientierung für unser Handeln abzuleiten. Als Elemente eines sozial geteilten Wissens bilden solche Muster den ‚common ground‘ unserer sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Verständigung auf allen Ebenen des sprachlich-sozialen Handelns insofern, als sie in aller Regel als allgemein und selbstverständlich bekannt vorausgesetzt werden und im sprachlichen Handeln daher auch meist implizit bleiben.

Was folgt nun aus diesen eher theoretischen Überlegungen für die konkrete Ausgestaltung einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremdsprache? Dies lässt sich aus meiner Sicht in drei Punkten kurz zusammenfassen:²⁹

28 Vgl. dazu u. a. Andreas Reckwitz: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist 2006, S. 84ff.; Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, S. 112ff.

29 Vgl. auch Claus Altmayer: Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Silvia Demmig, Sara Hägi, Hannes Schweiger (Hgg.):

1. Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde ist nicht ein ‚Land‘, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Begriff der ‚Landeskunde‘ – nebenbei gesagt – erweist sich damit als weitgehend obsolet; alternativ sollte eher von ‚kulturellem Lernen‘ oder auch ‚kulturbezogenem Lernen‘ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein.
2. Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des kulturbezogenen Lernens im Besonderen ist denn auch nicht mehr so sehr der Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über das ‚fremde Land‘ oder die Entwicklung von „Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“,³⁰ sondern eher „Diskursfähigkeit“,³¹ das heißt die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache und an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache. Der Erwerb über die Erstsprache hinaus gehender zusätzlicher Sprachkenntnisse erweitert die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lerner zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion. Fremdsprachenkenntnisse sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer ‚global citizenship‘.
3. Kulturbezogenes Lernen ist ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als ‚Deutungslernen‘ oder auch als ‚deutungsmusteranknüpfendes Lernen‘ beschreiben lässt:³² Ausgangspunkt sind die Deutungsressourcen oder kulturellen Muster, die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es zunächst anzuknüpfen gilt. Dabei sollten die im Unterricht einzusetzenden

DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München 2013, S. 15–31; hier: S. 20f.

- 30 ABCD-Thesen: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (1990) 3, S. 60–61; hier: S. 60.
- 31 Vgl. Wolfgang Hallet: Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Michael K. Legutke (Hg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision.* Tübingen 2008, S. 76–96.
- 32 Vgl. dazu auch Claus Altmayer: Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde. In: Renate A. Schulz, Erwin Tschirner (Hgg.): *Communicating across borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language.* München 2008, S. 28–41.

Materialien und die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernern Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen, der Unterricht sollte aber darüber hinaus auch die (irritierende) Erfahrung der Begrenztheit der jeweils eigenen Muster zulassen und sogar bewusst herbeiführen und auf diese Weise Anlass bieten, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen – also im engeren Sinn zu lernen.

Geht man von einem solchen Grundverständnis landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Lernens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und von der besonderen Rolle kultureller Muster als Kernbestandteilen diskursiver (sprachlicher) Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutung aus, dann ergibt sich die Relevanz einzelner Themen bzw. einzelner ‚kultureller Muster‘ für die kulturbezogene inhaltliche Curriculumplanung weniger aus einem klassischen Themenkanon, sondern zum einen aus der Anschlussfähigkeit eines kulturellen Musters an die den Lernenden verfügbaren Deutungsressourcen und zum anderen aus seiner Präsenz innerhalb alltäglicher und medialer zielsprachlicher Diskurse. Ausgehend von dem aus der Sozialgeographie stammenden und von Neuner in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in die Curriculum- und Lehrplanentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache eingeführten Begriff der „universellen Daseinserfahrungen“³³ habe ich an anderer Stelle³⁴ eine Systematik von ‚Kulturthemen‘ bzw. ‚kulturellen Mustern‘ entworfen, die sich an den maßgeblichen Funktionen kultureller Muster orientiert, uns mit in vielerlei Hinsicht vorgedeuteten Wissensordnungen zu versehen. Demnach lassen sich grob vier thematische Gruppen oder Typen kultureller Muster unterscheiden:

- (1) Kategoriale Muster dienen zur Kategorisierung von Menschen unserer Umgebung, die wir als ‚Männer‘ oder ‚Frauen‘, als älter oder jünger, als

33 Gerhard Neuner: Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), S. 348–373; hier: S. 361.

34 Vgl. u. a. Claus Altmayer: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38 (2010), S. 86–102; hier: S. 96ff., Claus Altmayer: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nord-europäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 10–29; hier: S. 22ff.

Angehörige bestimmter Berufsgruppen, ethnischer oder religiöser Gruppierungen usw. wahrnehmen.

- (2) Topologische 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) Chronologische Muster dienen zum einen dazu, den Ablauf der Zeit zu strukturieren, also etwa unsere Vorstellungen von Jahres- und Tageszeiten, Wochentage, die Einteilung in Arbeits- und Freizeit u. a.; und zum anderen handelt es sich um solche Muster, mit deren Hilfe wir Vergangenes, das wir für wichtig halten, in der Gegenwart präsent halten, also etwa das, was in anderen Kontexten auch als ‚Erinnerungsort‘ bezeichnet wird, z. B. ‚1945‘, ‚die friedliche Revolution‘ oder auch ‚Goethe‘.
- (4) Axiologische Muster schließlich 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‘, ‚Familie‘ oder ‚Menschenwürde‘.

Werfen wir nun von hier aus den Blick zurück auf die Fachdiskussionen innerhalb der Geographie zum Begriff der ‚Region‘, wie sie im vorangehenden Abschnitt kurz zusammengefasst wurde, so wird erkennbar, dass und in welchem Sinn dem Thema ‚Regionen‘ im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde ein neues und gegenüber der herkömmlich wissens- und faktenorientierten Landeskunde völlig verändertes Interesse gilt. Regionen sind demnach ja nicht mehr sozusagen naturwüchsig vorgegebene territoriale Einheiten mit klaren Grenzen und einer unverwechselbaren ‚Identität‘, die sich in bestimmten Bodenformationen ebenso zu erkennen gibt wie in ‚Sitten und Gebräuchen‘ ihrer Bewohner; mit ‚Regionen‘ bezeichnen wir vielmehr ein Set an typisiertem raumbezogenem Wissen, mit dessen Hilfe wir einen bestimmten und häufig nicht genau abgegrenzten Ausschnitt der Erdoberfläche als Region XY identifizieren und uns selbst räumlich-geographisch orientieren, auf dessen Basis wir bestimmte Erwartungen an die besagte Region, ihre Bewohner und Besucher entwickeln und das – und das ist entscheidend – in (sprachlichen) Diskursen verschiedener Art zirkuliert und (meist implizit und als allgemein bekannt vorausgesetzt) verwendet wird. Kurz gesagt: ‚Regionen‘ sind nicht nur Teilaspekte unseres alltäglichen ‚Geographie-Machens‘ und der von uns diskursiv vorgenommenen ‚alltäglichen Regionalisierung‘ im Sinne von Werlen, sondern zugleich auch ‚kulturelle Muster‘ im Sinne des Kernbegriffs einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde und damit auch Gegenstand des kulturbezogenen Lernens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.

Dies soll abschließend an einem Beispiel ein wenig erläutert und konkretisiert werden. Da in der territorialen Binnengliederung Deutschlands den politisch und verfassungsrechtlich institutionalisierten Bundesländern eine herausragende Rolle als tragende Säule des in Deutschland ja besonders traditionsreichen Föderalismus zukommt und da nicht zuletzt aus diesem Grund die Bundesländer auch als ‚Regionen‘ im oben erläuterten Sinn kultureller Muster in Diskursen eine hohe Präsenz aufweisen, soll hier auch auf diese Ebene der kulturellen Regionalisierung zur Veranschaulichung zurückgegriffen werden, konkret auf das Bundesland Sachsen.

Im Dezember 2011 berichtete die Wochenzeitung *Die Zeit* über eine von der Regierung des Freistaats Sachsen geplante neue Imagekampagne für das Bundesland, „die die Vielfalt einer Region auf den kleinsten gemeinsamen Nenner“ bringen, das positive Selbstbild der Sachsen auch nach außen verstärkt vermitteln und das Land so für Investoren, Touristen, Fachkräfte und Studenten attraktiv machen solle.³⁵ Bei der Frage, worin der Kern einer sächsischen Identität und damit auch des zu vermittelnden Sachsenbildes bestehe, sei man bisher allerdings noch nicht sehr weit gekommen. Als mögliche Teilaspekte eines solchen Bildes werden Bildung und Erfindergeist, sächsischer Dialekt, sächsischer Humor genannt und den ansonsten häufig auftauchenden negativen Konnotationen wie Rechtsextremismus, Arbeitslosigkeit und wirtschaftliche Probleme entgegengesetzt. Jana Hensel, die Autorin des Artikels, plädiert abschließend dafür, insbesondere die jüngste Landesgeschichte, das heißt die Rolle Sachsens im Rahmen der friedlichen Revolution von 1989/90 und des anschließenden politischen und ökonomischen Transformationsprozesses in den Vordergrund zu stellen:

Nahm 1989 nicht eine ganz eigene Identitätserzählung ihren Anfang? Eine Erzählung, die noch immer nicht beendet ist, sondern mitten ins Zentrum vieler persönlicher Geschichten hineinreicht. Geschichten, die von Neuanfang, vom Umbruch, vom Wiederaufstehen, Sichbehaupten, vom Kämpfen, von Siegen und von Niederlagen erzählen könnten. Vor allem von Anfängen!³⁶

In den insgesamt 27 Kommentaren zu diesem Artikel, die zwischen dem 15. und dem 24.12.2011 auf *Zeit-Online* gepostet wurden, wird die Kampagnenidee der Staatsregierung einerseits teilweise sehr kritisch gesehen und als sinnlose

35 Vgl. Jana Hensel: Helden wie wir. Sachsen plant eine große Imagekampagne. Dabei weiß das Land noch nicht einmal, was es darstellen will. In: *Die Zeit* Nr. 51, 15.12.2011. Online: <http://www.zeit.de/2011/51/S-Kampagne> [26.01.2015].

36 Ebd.

Geldverschwendung abgelehnt, andererseits werden aber auch einige der im Artikel erwähnten Aspekte eines Sachsen-Images aufgegriffen und diskutiert, etwa Bildung, Rechtsextremismus oder auch die Abwanderungsproblematik. Einige der Kommentare bringen zusätzliche Ideen ein, von denen die Schreibenden denken, dass sie in einem positiven sächsischen Selbstbild nicht fehlen dürfen, etwa die schöne Landschaft oder das vielfältige und auf hohem Niveau stehende kulturelle Angebot des Landes.³⁷

An diesem Beispiel lässt sich gut veranschaulichen, was mit der Rede von Regionen als kulturellen Mustern gemeint ist und in welchem Sinn Regionen demnach im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde wieder zu einem interessanten Thema werden. Es zeigt zum einen, dass Regionen und das, was sie ausmacht, in alltäglichen und medialen Diskursen verhandelt werden und präsent sind und wie in solchen Diskursen also tatsächlich das stattfindet, was Werlen als alltägliches Geographie-Machen oder auch als alltägliche Regionalisierung bezeichnet. Die Existenz einer regionalen Entität ‚Sachsen‘, die eben nicht nur institutionell, politisch oder administrativ, sondern gerade auch kulturell und diskursiv als mehr oder weniger klar abgegrenzte Größe gilt, wird als gegeben und allgemein bekannt vorausgesetzt. Der Diskurs greift hier also auf ein Musterwissen zurück, wonach es nicht nur Bundesländer als politische Einheiten mit bestimmten territorial definierten Grenzen gibt, sondern diesen territorialen Einheiten auch so etwas wie eine innere, kulturelle oder mentale Identität zukommt. Das Beispiel zeigt zum anderen aber auch, in welchem Maß die diskursiven Verhandlungen über Regionen und regionale Identitäten, wie sie hier am Beispiel Sachsen und in einem sehr überschaubaren Rahmen geführt werden, auf musterhaft verdichtetes Wissen darüber zurückgreift, was diese regionale Spezifik konkret ausmacht und worin diese besteht. Dabei verbinden sich traditionelle Aspekte eines kulturellen Musters ‚Sachsen‘ wie Landschaft, Kultur, Humor, Dialekt usw. mit aktuelleren Teilaspekten, die sich in der diskursiven Ausgestaltung, Weiterentwicklung und kontroversen Diskussion des Musters in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund geschoben haben: Rechtsextremismus, Arbeitslosigkeit, Abwanderung.

Regionen, so können wir festhalten, sind nicht einfach da, sie existieren vielmehr vor allem als kulturelle Muster im Diskurs, sie bilden als solche sehr fragile Elemente unserer räumlichen Orientierung mit einem über längere Zeiträume

37 Vgl. <http://www.zeit.de/2011/51/S-Kampagne/komplettansicht?commentstart=1#comment> [26.01.2015].

vergleichsweise stabilen Kern eines als allgemein bekannt unterstellten und in Diskursen immer wieder aufgerufenen Musterwissens, um den herum sich hochgradig variable Komponenten dieses Musterwissens gruppieren, die je nach Interessenlage im Diskurs variieren, die aber auch immer wieder verschwinden und durch neue Wissenskomponenten ersetzt werden können. Fragil sind solche regionalen Muster, wie im Übrigen kulturelle Muster überhaupt, weil sie zwar im Diskurs immer wieder bestätigt und damit stabilisiert werden (vgl. im obigen Beispiel die traditionellen Komponenten wie ‚Landschaft‘, ‚Humor‘ oder ‚Dialekt‘), aber gleichwohl zumindest potenziell auch kritisch hinterfragt werden können. In diesem Sinn kultureller Muster im Diskurs und nicht als ‚objektiv‘ gegebene territoriale Einheiten der Geographie eines Landes aber sind Regionen ein wichtiger und interessanter Gegenstand kulturbezogener Lernprozesse im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Fazit und Ausblick

Es war nicht der Sinn und die Aufgabe des vorliegenden Beitrags, Vorschläge für die konkrete Ausgestaltung eines landeskundlichen Unterrichts zum Thema Regionen zu unterbreiten. Vielmehr sollte nur gezeigt werden, dass ein scheinbar so traditionell fakten- und wissensbezogener Gegenstand wie Regionen auch in einer sich kulturwissenschaftlich transformierenden Landeskunde wieder ein wichtiges und interessantes Thema sein kann. Regionen, so hat sich gezeigt, sind als kulturelle Muster in alltäglichen und medialen Diskursen sehr präsent, weil sie als Elemente unserer alltäglichen räumlichen Orientierung, aber auch in der politischen Auseinandersetzung eine wichtige Rolle spielen. Lernende des Deutschen als Fremdsprache, denen ihre sprachlichen Kompetenzen ja vor allem den Zugang zu diskursiver Teilhabe ermöglichen sollen, müssen daher vielleicht nicht unbedingt wissen, wie viele Einwohner das Bundesland Sachsen hat, welche Fläche es einnimmt oder von wann bis wann welcher sächsische König gelebt und regiert hat. Sie sollten aber zumindest perspektivisch in der Lage sein, den oben als Beispiel herangezogenen Diskurs über sächsische Identität zu verstehen und sich auch aktiv einzubringen. Dies aber setzt nicht nur entsprechende sprachliche Kompetenzen voraus, sondern auch die Fähigkeit, die im Diskurs angesprochenen, teilweise auch nur implizit angedeuteten Komponenten des kulturellen Musters ‚Sachsen‘ zu rekonstruieren. In diesem Sinn also sollten wir dem Thema ‚Regionen‘ in landeskundlichen Curricula und Lernmaterialien künftig wieder mehr Aufmerksamkeit zuteil werden lassen, als dies in letzter Zeit der Fall gewesen ist.

Literatur

- ABCD-Thesen: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (1990) 3, S. 60–61.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.
- Altmayer, Claus: Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hgg.): *Communicating across borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München 2008, S. 28–41.
- Altmayer, Claus: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38 (2010), S. 86–102.
- Altmayer, Claus: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 10–29.
- Altmayer, Claus: Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hgg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München 2013, S. 15–31.
- Bahrenberg, Gerhard: Der Bruch der modernen Geographie mit der Tradition. In: Wardenga, Ute; Hönsch, Ingrid (Hgg.): *Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen. Studien zur Geschichte der Geographie*. Münster 1995, S. 151–159.
- Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1454–1465.
- Blotvogel, Hans Heinrich: Auf dem Wege zu einer ‚Theorie der Regionalität‘: Die Region als Forschungsobjekt der Geographie. In: Brunn, Gerhard (Hg.): *Region und Regionsbildung in Europa. Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde*. Baden-Baden 1996, S. 44–68.
- Brockhaus Enzyklopädie: Region. In: *Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden*. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Bd. 22. Leipzig, Mannheim 2006, S. 693.

- Buchholt, Helmut*: Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeographie und Landeskunde. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York 2001 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 19.2), S. 1278–1285.
- Fach, Wolfgang* u. a.: Regionenbezogene Identifikationsprozesse. Das Beispiel ‚Sachsen‘ – Konturen eines Forschungsprogramms. In: Wollersheim, Heinz-Werner; Tzschaschel, Sabine; Middell, Matthias (Hgg.): *Region und Identifikation*. Leipzig 1998, S. 1–32.
- Gebhardt, Hans; Schwan, Thomas*: Regionale Geographie. In: Brunotte, Ernst u. a. (Hgg.): *Lexikon der Geographie in vier Bänden*. Dritter Band: Ökos bis Wald. Berlin, Heidelberg 2002, S. 128–129.
- Gilbert, Anne*: The new regional geography in English and French-speaking countries. In: *Progress in Human Geography* 12 (1988) 2, S. 208–228.
- Hallet, Wolfgang*: Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen 2008, S. 76–96.
- Hensel, Jana*: Helden wie wir. Sachsen plant eine große Imagekampagne. Dabei weiß das Land noch nicht einmal, was es darstellen will. In: *Die Zeit* Nr. 51, 15.12.2011. Online: <http://www.zeit.de/2011/51/S-Kampagne> [26.01.2015].
- Luscher, Renate*: *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute*. 9. Auflage. München 2014.
- Maier, Jörg; Monheim, Kristel*: Geographische Landeskunde. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar 2003, S. 513–519.
- Matecki, Ute*: *Dreimal Deutsch. In Deutschland, in Österreich, in der Schweiz*. Stuttgart 2009.
- Neuner, Gerhard*: Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), S. 348–373.
- Neuner, Gerhard*: Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg.): *Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel 1994, S. 14–39.

- Paasi, Anssi*: The Resurgence of the 'Region' and 'Regional Identity'. Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe. In: *Review of International Studies* 35 (2009), S. 121–146.
- Reckwitz, Andreas*: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist 2006.
- Sachs, Klaus*: Länderkunde. In: Brunotte, Ernst u. a. (Hgg.): *Lexikon der Geographie in vier Bänden*. Zweiter Band: Gast bis Ökol. Berlin, Heidelberg 2002, S. 298.
- Schultz, Hans-Dietrich*: Kulturklimatologie und Geopolitik. In: Günzel, Stephan (Hg.): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar 2010, S. 44–59.
- Wardenga, Ute; Miggelbrink, Judith*: Zwischen Realismus und Konstruktivismus: Regionsbegriffe in der Geographie und anderen Humanwissenschaften. In: Wollersheim, Heinz-Werner; Tzschaschel, Sabine; Middell, Matthias (Hgg.): *Region und Identifikation*. Leipzig 1998, S. 33–46.
- Weichhart, Peter*: Die Region – Chimäre, Artefakt oder Strukturprinzip sozialer Systeme? In: Brunn, Gerhard (Hg.): *Region und Regionsbildung in Europa. Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde*. Baden-Baden 1996, S. 25–43.
- Werlen, Benno*: Landschafts- und Länderkunde in der Spät-Moderne. In: Wardenga, Ute; Hönsch, Ingrid (Hgg.): *Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen. Studien zur Geschichte der Geographie*. Münster 1995, S. 161–176.
- Werlen, Benno*: *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern u. a. 2000.
- Werlen, Benno*: *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. 2. Auflage. Stuttgart 2007.
- Werlen, Benno*: *Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten*. Stuttgart 2010.

Almut Hille

Was gehört zum ‚Kanon‘? Natur(wissenschaften), Technik und Kultur in der Perspektive globalen Lernens im Fach Deutsch als Fremdsprache

Einleitung

Die letzte größere öffentliche Diskussion über einen möglichen Bildungskanon wurde in Deutschland – unter starker Beteiligung des Feuilletons – vor ungefähr 15 Jahren, nach Erscheinen des Buches *Bildung. Alles, was man wissen muß* (1999) von Dietrich Schwanitz geführt. In Schwanitz' Kanon-Entwurf spielen Geschichte, Literatur, Kunst, Musik und Philosophie eine große Rolle. Zu wissen, wie ein Motor, wie ein Kraftwerk, eine Raumstation oder ein Düsenjäger funktioniert, gehört nach Schwanitz' in launigem Tonfall interpretierter öffentlicher Auffassung nicht zur Bildung. Es wird unter der Überschrift *Was man nicht wissen sollte* knapp resümiert, gefolgt vom Verweis auf naturwissenschaftliche Kenntnisse, die in der Schule zwar noch gelehrt werden und auch einiges zum Verständnis der Natur, jedoch nur wenig zum Verständnis der Kultur beizutragen scheinen.¹ Es gilt, folgt man Schwanitz, in der gängigen Auffassung von Kultur und Bildung als geradezu unvorstellbar, einen großen Maler wie Rembrandt nicht zu kennen, während es völlig legitim sei, den zweiten Hauptsatz der Thermodynamik oder die starken und schwachen elektromagnetischen Wechselwirkungen nicht erklären zu können.² Dass Technik und Naturwissenschaften dennoch etwas mit Kultur zu tun haben, versucht Schwanitz anhand der von ihm zusammengestellten Liste der *Bücher, die die Welt verändert haben* zu demonstrieren. Auf ihr sind neben literarischen und philosophischen Schriften auch Schriften wie Newtons *Mathematische Prinzipien der Naturlehre* (1687), Darwins *Von der Entstehung der Arten* (1859) und Einsteins *Grundlagen der allgemeinen Relativitätstheorie* (1914/15) zu finden.

1 Vgl. Dietrich Schwanitz: *Bildung. Alles, was man wissen muß*. München 2002 [Taschenbuchausgabe; zuerst: Frankfurt a.M. 1999], S. 610ff.

2 Vgl. ebd., S. 617f.

Im Folgenden sollen Überlegungen zu einem (Bildungs-)Kanon in Beziehung gesetzt werden zu Diskussionen um (nationale) Bildungsstandards und das Konzept globalen Lernens. Die thematischen und methodischen Aspekte des globalen Lernens werden mit Blick auf das Fach Deutsch als Fremdsprache weiter differenziert anhand des Lehrwerks *Mittelpunkt* und eines möglichen Unterrichtsprojekts zur Stauung von Flüssen. Es folgen Überlegungen zu ausgewählten literarischen Texten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Kanon, Bildungsstandards und globales Lernen

Spätestens seit C.P. Snows Streitschrift *The Two Cultures* (1959)³ ist oft beklagt worden, dass kanonische Korpora zwar in der Literatur-, der Musik- und Kunstgeschichte existieren, jedoch nicht in der Geschichte der Technik oder der Naturwissenschaften.⁴ Nun scheint der Kanonbegriff an sich, ebenso wie der Bildungsbegriff, im informationsgeprägten digitalen Zeitalter einmal mehr zur Disposition zu stehen. Beide sollten aber nicht an das Konzept der Information verloren gegeben werden, wie auch jüngere Studien zum ‚Bildungskanon‘ betonen. Um Informationen angemessen reflexiv verarbeiten und für (eigene) Bildungsprozesse nutzen zu können, benötigen alle Mitglieder einer Gesellschaft bzw. der menschlichen Gemeinschaft einen zugleich grundlegenden und „veränderbar[en], ausbau- und anschlussfähig[en]“ Vorrat an Wissen und Kompetenzen.⁵ Diesen zu definieren ist Gegenstand kontroverser Diskussionen. Sogenannte Bildungsstandards werden in diesen Diskussionen meist national definiert, sollen aber auch an globalen⁶ gesellschaftlichen Verhältnissen und neuen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft – soweit

3 Die begriffliche Unterscheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften ist allerdings in einer Genese seit dem 18. Jahrhundert zu sehen; zusammenfassend vgl. etwa Ernst Peter Fischer: *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. München 2001, S. 40f.

4 Vgl. Peter J. Brenner: Die kulturelle Bindungskraft kanonischen Wissens. In: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hgg.): *Bildungskanon heute*. Berlin 2012, S. 27–33; hier: S. 30.

5 Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: Vorwort. In: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hgg.): *Bildungskanon heute*. Berlin 2012, S. 7–8; hier S. 7.

6 In dem von Roland Robertson (1992) eingeführten Kunstwort ‚Glokalisierung‘ wird das permanente und systematische Zusammenspiel globaler und lokaler Faktoren in der sich herausbildenden Weltgesellschaft gefasst. Vgl. Roland Robertson: *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London 1992.

prognostizierbar – orientiert sein.⁷ Der Orientierungsrahmen *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung umriss als generelle „Leitlinie für eine zukunftsfähige Gestaltung pädagogischer Prozesse“ schon 1998 eine Reihe von didaktischen Prinzipien (und nachgeordneten Schlüsselqualifikationen), die auch für den Fremdsprachenunterricht schon seit längerem diskutiert werden. Zu ihnen gehören: eine System- und Problemlöseorientierung, eine Verständigungs- und Werteorientierung, eine Kooperationsorientierung, eine Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung, Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit.⁸ Gleichzeitig soll das „Verstehen der Gesamtvernetzung der Kulturwelt mit der Natur“ die Ausprägung einer „ethische[n] Grundeinstellung“ fördern.⁹

Aus diesem Postulat folgt eine der Möglichkeiten, den Erwerb von Bildungsstandards, von Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen, der oftmals anhand recht beliebig gewählter Gegenstände erfolgen soll, auch thematisch zu konturieren.¹⁰ In einer Publikation wie *Bildungskanon heute*, 2012 herausgegeben in der Schriftenreihe des von der *Friedrich-Ebert-Stiftung* geförderten Netzwerkes Bildung, werden naturwissenschaftliche Einsichten und technische Errungenschaften explizit als Kulturgüter bezeichnet.¹¹ Allerdings tragen sie nur eine geringe identitätsstiftende Bedeutung für die nach wie vor vorrangig national aufgefassten menschlichen Kulturen. Auch deshalb sind sie kaum zu finden in Kanon-Entwürfen, die – sofern sie überhaupt entstehen – hauptsächlich nationalen Paradigmen verpflichtet sind. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse und technische Errungenschaften besitzen eine stärker universale Bedeutung – für

7 Vgl. auch Ute Erdsiek-Rave: *Bildungskanon heute – eine Einleitung*. In: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hgg.): *Bildungskanon heute*. Berlin 2012, S. 11–14; hier: S. 11.

8 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen*. Bonn 1998 (*Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 69), S. 9, 27ff.

9 Vgl. ebd., S. 27.

10 Die Debatte um Wissensbestände, um Inhalte und Themen anhand derer Kompetenzen erworben werden sollen, wird erst in jüngerer Zeit wieder intensiver geführt. Die Inhalte von Lehr- und Lernangeboten und -prozessen sind nicht beliebig; benötigt wird neben der Formulierung von Bildungsstandards, Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen auch eine Definition dessen, anhand welcher Inhalte, Themen und Texte bzw. Medien im weiteren Sinne sie erworben werden sollen (vgl. auch Peter J. Brenner: Die kulturelle Bindungskraft kanonischen Wissens. In: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hgg.): *Bildungskanon heute*. Berlin 2012, S. 27–33).

11 Vgl. ebd., S. 30.

eine menschliche Kultur, deren Grundlage die über Jahrhunderte immer weiter fortschreitende aber nie vollständig gelingende Domestizierung der Natur ist. Sie prägen die Kultur in der Zeit einer zweiten Moderne¹² in äußerst dynamischen Prozessen. Für das globale Lernen, auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, ist der Zusammenhang von Natur(wissenschaft), Technik und Kultur von großer Bedeutung.¹³

In aktuellen Positionspapieren etwa des *Goethe-Instituts*, aber auch in Vorschlägen wie von Jutta Allmendinger zu notwendigen grundlegenden Veränderungen in Bildungssystem und -auffassung¹⁴ wird das globale Lernen immer wieder als eine neue Herausforderung bezeichnet, ohne dass seine Konzeption im Fach Deutsch als Fremdsprache bislang breiter diskutiert worden wäre.

Das Konzept eines globalen Lernens bzw. einer *global education* erfuhr besonders im angloamerikanischen Raum seit den späten 1970er Jahren eine immer weitere Ausprägung. Lee Anderson analysierte bereits 1979 in seiner Studie *Schooling and Citizenship in a Global Age* die Entstehung einer *global society* und versuchte, elementare Kompetenzen, die zu Voraussetzungen einer *global citizenship* würden, zu umreißen. Graham Pike und David Selby entwickelten nachfolgend ein elaboriertes didaktisches Konzept einer *global education*. In ihrer Studie *Global Teacher – Global Learner* (1988) formulierten sie auf der Grundlage eines holistischen Weltbildes Leitziele globalen Lernens. Als solche betrachteten sie ein Systembewusstsein, ein Perspektivenbewusstsein, ein Bewusstsein für den Zustand des Planeten Erde, ein Bewusstsein für das eigene Involviertsein in das System ‚Welt‘ und die Vorbereitung auf das bewusste eigene Handeln in ihm sowie ein Prozessbewusstsein.¹⁵ In Anlehnung an diese Arbeiten legte das Schweizer Forum *Schule für eine Welt* in den 1980er Jahren erstmals einen Katalog von „Lernzielen für eine Welt“ vor und initiierte damit eine Debatte über das globale

12 Zu dem Begriff vgl. beispielsweise Ulrich Beck: *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M. (Edition Zweite Moderne) 1997.

13 Zur Diskussion thematischer Orientierungen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache überhaupt vgl. Almut Hille: Eine global und ökologisch orientierte Literatur im Kontext von Bildungsprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 40 (2013) 1, S. 3–15.

14 Vgl. Jutta Allmendinger: *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München 2012, S. 215.

15 Vgl. Graham Pike, David Selby: *Global Teacher – Global Learner*. London u. a. 1988, S. 34f.; vgl. auch Klaus Seitz: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a.M. 2002, S. 400.

Lernen auch im deutschsprachigen Raum. Gegenwärtig fasst man in dem Begriff globales Lernen ein offenes, un abgeschlossenes Konzept, das recht verschiedene Ansätze eint. Es zielt in einer sehr weiten, offenen Formulierung

- im Gegenstandsbereich auf die Vermittlung weltweiter Zusammenhänge sowie
- in methodischer Hinsicht auf interdisziplinäre, ganzheitliche und multiperspektivische Lernverfahren.¹⁶

Im oben genannten Orientierungsrahmen *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* wird das globale Lernen als eine Dimension nachhaltiger Bildung diskutiert, die ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Aspekte integriert. Die „damit gebotene Perspektive umfassender Vernetzung“¹⁷ muss in Lehr- und Lernprozessen produktiv gemacht werden; als innovative methodische Möglichkeiten gelten u. a. Projektarbeit, Umwelterkundungen, Rollen- und Plan-spiele, das szenische Spiel, Zukunftswerkstätten oder Runde Tische.¹⁸

Globales Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache

Thematische und methodische Aspekte globalen Lernens können im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache vielfach entfaltet werden. Die Anerkennung der (globalen) Vernetzungen zwischen Natur und Kultur sowie die Anerkennung von naturwissenschaftlichen Einsichten und technischen Errungenschaften als ‚Kulturgüter‘ sind grundlegende Voraussetzungen. Sie dürfen jedoch nicht vergessen lassen, dass eine übergreifende Beschreibung der ‚einen Welt‘ oder der Entwurf eines Kanons globaler Problemlagen, aus dem ein globales Kerncurriculum mit entsprechenden Lernaufgaben abgeleitet werden könnte,¹⁹ kaum möglich sein werden. Zu spezifisch sind die regionalen und lokalen Wahrnehmungen der

16 Vgl. Klaus Seitz: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a.M. 2002, S. 10.

17 Vgl. ebd., S. 23.

18 Vgl. ebd., S. 34f.

19 Vgl. Klaus Seitz: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a.M. 2002, S. 378f.; vgl. hier die Bemühungen im Kontext des, anderen Voraussetzungen unterliegenden, Unterrichts English as a foreign language (EFL). Ein Kanon von Schlüsselthemen wie Klimawandel, globale Ökonomie, Armut und Reichtum, globale Konflikte, Populärkultur, Massenmedien und Werbung ist Grundlage von Lehrwerken wie *The Global Village. Progress or Disaster?* von Laurenz Volkmann (2005) und *Globalisation – Blessing or Curse?* von Jürgen Einhoff, Klaus Hinz und Karl Heinz Wagner (2007) bzw. der Lehrwerkreihe *Challenges. Global learning in a globalised world*, fortlaufend herausgegeben von Engelbert Thaler.

‚Welt‘ und die Partizipationsmöglichkeiten an ihr, zu spezifisch sind auch Lehr- und Lerngewohnheiten, -traditionen und -bedingungen sowie die Begriffe von Wissen und Bildung. Dennoch ist es möglich, regional- und gruppenspezifisch konturierte Prozesse globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anzuregen.

Das Lehrwerk *Mittelpunkt*, 2007 für das Niveau B2 und 2008 für das Niveau C1 im Klett-Verlag erschienen und für die Neuausgabe ab 2012 deutlich überarbeitet, ist entsprechend konzipiert. Es ist für die Arbeit mit (jüngeren) Erwachsenen, besonders mit Studierenden geeignet.²⁰ Unter thematischen Aspekten wie Reisen, Natur, Arbeit, Netzwerke, Globalisierung heute, Wandel, Generationen, Gefühle, Wissen und Können werden weltweite Phänomene ‚auf Deutsch‘ betrachtet. In das Thema „Natur“ im Band B2/neu zum Beispiel führen Fotos mitteleuropäischer Landschaften zu verschiedenen Jahreszeiten ein, denen kurze Zitate aus literarischen Texten deutschsprachiger Autorinnen und Autoren zugeordnet werden sollen. Anschließend wird eine Geschichte über die Natur (von den Lernenden selbst) erzählt. Es folgen auf Fotografien und einer Radioreportage basierende Übungen und Aufgaben zur Wissenschaft der Bionik; zu weltweiten Naturkatastrophen, die in Kurznachrichten und Erfahrungsberichten beschrieben werden bzw. von den Lernenden zu beschreiben sind; zum Klimawandel, über den in einem Online-Forum zu diskutieren ist; zur Gewinnung erneuerbarer Energien, über die in Interviews und Sensationsmeldungen gesprochen werden soll und zu natürlicher Ernährung, die anhand europäischer Lebensmittelkennzeichnungen und Verbraucherstatistiken sowie einer Zeitungsreportage erörtert wird.²¹ In einer vorausgehenden Lektion „Wissen und Können“ wurden der Wissensbegriff an sich und das Wissen der Tiere, in der Bionik vielfach aufgegriffen, bereits thematisiert.²² Im Band C1 ergänzt eine Lektion „Neue Welten“ das Wissen über technische Erfindungen, die unser Leben bis heute prägen und Umbrüche in der menschlichen Zivilisationsgeschichte wie die Industrialisierung in Deutschland forcierten. Es darf spekuliert werden, wie sich die Künstliche Intelligenz weiter entwickeln wird, wie die Zukunft überhaupt aussehen mag und wie Fragen der Ethik zum Beispiel in der Medizin zu diskutieren wären. Deutlich wird, dass etwa Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels, Fragen zukünftiger Energieversorgung und menschlicher Entwicklung nur in

20 Die Neuausgabe des Lehrwerks wurde um einen Band B1+ ergänzt, als Brückenband zu den nachfolgenden Teilen.

21 Vgl. Ilse Sander, Albert Daniels, Renate Köhl-Kuhn u. a.: *Mittelpunkt B2/neu. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Stuttgart 2012, S. 128ff.

22 Vgl. ebd., S. 80ff.

globaler und gleichzeitig in regionalen und lokalen Perspektive(n) zu betrachten sind. Unterstrichen wird auf diese Weise, auch auf der Ebene des Lehrwerks und nicht nur in der Forschungsdiskussion, dass über ‚deutsche Kultur‘ kaum im Rahmen eines ethno-nationalen Paradigmas zu sprechen²³ und auch eine heutige Kulturwissenschaft kaum ohne globale Perspektiven zu entwickeln ist. Um das Interesse von DaF-Lernenden zum Beispiel an Deutschland dennoch aufzugreifen, wurde in die Neuausgabe des Bandes C1 eine Lektion ‚Von innen und außen – Deutschland im Blick‘ aufgenommen. Auch in ihr wird mit verschiedenen Textgenres und Bildern gearbeitet: Es stehen die ‚Träume für Deutschland‘ internationaler Persönlichkeiten sowie Fremd- und Selbstbilder zur Diskussion, u. a. anhand der Glosse *Die Indianer von Berlin* des brasilianischen Autors João Ubaldo Ribeiro. Der Begriff der Nation sowie deutsche Einheit und Vielfalt werden anhand von Gedanken Johann Wolfgang von Goethes und des Philologen und Sozialforschers Jan Philipp Reemtsma reflektiert und Deutschland als multikulturelles Land mit einer Jahrhunderte langen Einwanderungsgeschichte etabliert.²⁴ ‚Deutsche Kultur‘ erscheint in dem Lehrwerk *Mittelpunkt* als Teil eines (textuellen) Netzwerks, in dem vielfältige Bedeutungen und Perspektiven zueinander in Beziehung gesetzt und ‚verhandelt‘ werden.

Mit dem Lehrwerk, gerade in seiner Neubearbeitung, können Prozesse globalen Lernens vielfältig initiiert werden; Projektarbeiten, Erkundungen der (eigenen) Umwelt, Planspiele, Zukunftswerkstätten und anderes können anhand ergänzender Materialien jederzeit integriert werden. Eine Abbildung des Amazonas zum Beispiel, die Lektüre der Glosse *Die Indianer von Berlin* begleitend, evoziert auch Bilder der Mühlhamer Schleife der Donau in Niederbayern. Um sie rankte sich die Planung eines Großprojekts, mit dem ein Teil des Flusslaufes korrigiert werden sollte. In der Mühlhamer Schleife fließt die Donau, kurz nach der Einmündung der Isar, nicht nur in einer Schleife sondern auch besonders schnell. Um die Schifffahrt zu erleichtern, sollte ein Kanal gebaut werden, der die Schleife ‚abschneidet‘. Damit dieser immer genug Wasser führt, wären eine Staustufe und damit eine Schleuse nötig gewesen. Nach 25 Jahren Streit

23 Vgl. auch Claus Altmayer, Uwe Koreik: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Huftisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1378–1391; hier: S. 1379f.

24 Vgl. Ilse Sander, Renate Köhl-Kuhn u. a.: *Mittelpunkt C1/neu. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Stuttgart 2013, S. 68ff.

zwischen Lokal- und Landespolitik, Bürgerinitiativen und Naturschutzverbänden und Gutachten im Wert von nahezu 100 Millionen Euro wurde das Projekt Anfang 2013 vom bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer (CSU) gestoppt. Es scheint nicht durchsetzbar, wie auch andere umstrittene Großprojekte in Deutschland: zum Beispiel der Bau einer dritten Start- und Landebahn am Münchener Flughafen, der Bau einer gigantischen Brücke über die Mosel und der Umbau des Stuttgarter Hauptbahnhofs.²⁵ Für den Unterricht könnte man ein Planspiel zur Umsetzung eines solchen Projekts entwickeln, das die Lernenden zu verschiedenen Akteuren erklärt, in deren Rollen sie schlüpfen, deren Expertise sie sich durch eigene Recherchen und Lektüren aneignen müssen. Vorab zu bedenkende Fragen wären: Was muss beim Start eines solchen Projektes geplant und beachtet werden? Welche Akteure agieren und sind einzubeziehen? Welche Interessen vertreten sie aus welchen Gründen? Welche Gutachten können angefordert und vorgelegt werden? Welche Experten- und welche Bürgermeinungen sind zu berücksichtigen? Wie wäre ein Konsens zu erreichen? – etwa in einem Planungsverfahren mit Bürgerbeteiligung. Welche Modelle der Bürgerbeteiligung an Großprojekten gibt es? Welche wären in diesem Fall geeignet? Die Lernenden würden in so einem Projekt, das auch für den Erwerb von Fachsprache geeignet wäre, Positionen aus Wasserwirtschaft, Straßenbau, Landwirtschaft, Naturschutz, Politik und Zivilgesellschaft kennenlernen, müssten sich diese problemorientiert aneignen und lösungsorientiert aktiv selbst vertreten. Dies wäre auch in der Simulation eines Runden Tisches der Fall. Partizipatorisch und global orientierte Lehr- und Lernprozesse²⁶ könnten auf diese Weise angeregt werden. Fragen der Wasserkraftnutzung, des Eingriffes in Wasserläufe entgegen dem Baerschen Gesetz, der Stauung von Wasser und der Zerstörung von Lebensräumen sind weltweit relevant; auch in Niederbayern wurde gern mit Verweis auf die Folgen der Stauungen des Amazonas in Brasilien argumentiert.

Albert Einsteins kurzer Aufsatz *Die Ursache der Mäanderbildung der Flußläufe und des sogenannten Baerschen Gesetzes*, veröffentlicht 1926 in der Zeitschrift *Die Naturwissenschaften*, könnte als historisches Originaldokument – zumindest auszugsweise – Bestandteil eines (Text-)Netzwerkes sein, in dem Lernende sich

25 Eines der ersten nach Bürgerprotesten 1989 gestoppten Großprojekte in Deutschland war der Bau einer atomaren Wiederaufbereitungsanlage im bayerischen Wackersdorf.

26 Zum partizipatorischen Lernen bzw. zum Konzept einer „partizipatorischen Landeskunde“ vgl. auch Peter Groenewold: Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: *Info DaF* 32 (2005) 6, S. 515–527.

im Kontext der skizzierten Lehr- und Lernprozesse bewegen.²⁷ Verwendbar wäre zum Beispiel der Anfang des Aufsatzes:

Es ist allgemein bekannt, daß Wasserläufe die Tendenz haben, sich in Schlangenlinien zu krümmen, statt der Richtung des größten Gefälles des Geländes zu folgen. Ferner ist den Geographen wohlbekannt, daß die Flüsse der nördlichen Erdhälfte die Tendenz haben, vorwiegend auf der rechten Seite zu erodieren; Flüsse auf der Südhälfte verhalten sich umgekehrt (Baersches Gesetz). Versuche zur Erklärung dieser Erscheinung liegen in großer Zahl vor [...].²⁸

Einem solchen Text mag man literarische Qualitäten kaum absprechen. Er ‚dichtet‘ Entdeckungen und motiviert Lernende, ihre (eigene) Umwelt zu beobachten und die Akzeptanz von Gesetzmäßigkeiten der Natur in der menschlichen Kultur zu reflektieren.

Ein thematisch an den ‚Wirklichkeitsverhältnissen‘ orientierter Unterricht sowie eine globale Verantwortlichkeit und eine Partizipationsfähigkeit an Diskursen gelten auch in Wolfgang Hallets Konzeption der Arbeit mit Textnetzwerken als Bildungs- und Kompetenzziele. Texte und Bedeutungen werden vernetzt zueinander in Beziehung gesetzt und erzeugen wiederum neue Netze von Bedeutungen. Literarische, auch (film-)literarische Texte können in solchen Netzwerken eine besondere Bedeutung einnehmen. Sie nehmen gesellschaftliche Diskurse nicht nur auf und verarbeiten sie in neuen fiktionalen Kontexten weiter,²⁹ sie sind auch selbst Teile von Diskursen und als solche „ausgezeichnete Form[en; A.H.] der Selbstbeobachtung von Gesellschaften“.³⁰

In Prozessen der Persönlichkeitsbildung, und als solche sind Prozesse globalen Lernens im Fremdsprachenunterricht auch zu verstehen, kann bzw. muss Literatur (wie Kunst überhaupt) eine wichtige Rolle spielen. Lutz Küster hat dies

27 Zur Arbeit mit historischen Quellen im DaF-Unterricht vgl. Marc Hieronimus (Hg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen 2012 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 86).

28 Albert Einstein: Die Ursache der Mäanderbildung der Flußläufe und des sogenannten Baerschen Gesetzes. In: *Die Naturwissenschaften* (1926) II; S. 223–224; hier: S. 223. Online: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01510300> [26.01.2015].

29 Vgl. Wolfgang Hallet: *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2006, S. 72–83; hier: S. 79.

30 Hartmut Böhme: Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* XLII (1998), S. 476–485; hier: S. 482.

in seiner Studie *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht* (2003) ausgeführt. Literatur kann, nicht zuletzt durch Verfremdungen und Desautomatisierungen, Wahrnehmungssteigerungen bewirken. Sie ist geprägt von Komplexität, Pluralität und Mehrdimensionalität. Neben ihre Funktion gesellschaftlicher (Selbst-) Beobachtung treten ihre Laboratoriums- und Utopie- bzw. Dystopiefunktion; weiterhin ihr Potenzial, das Mögliche über das ‚Reale‘ hinaus zu denken und es von ihren Figuren im Namen ihrer Leser erproben zu lassen. Literarische Texte als Teile von Textnetzwerken aufgefasst, ermöglichen – wie in methodischer Hinsicht im Kontext globalen Lernens diskutiert – interdisziplinär, ganzheitlich und multiperspektivisch orientierte Lehr- und Lernverfahren. Und sie erlauben eine thematische Auseinandersetzung mit weltweiten, ökologischen Zusammenhängen, mit dem Nexus von Kultur, Natur(wissenschaften) und Technik.

Arbeitet man zum Beispiel mit einem Textnetzwerk zum Thema „Wasser“ – vom *Goethe-Institut* bereits vor einigen Jahren für Projekte im Fach Deutsch als Fremdsprache weltweit ausgewählt –, könnten nicht nur Planspiele und Runde Tische zu einer Flussbegradigung wie in der Mühlhamer Schleife der Donau und historische wissenschaftliche Texte eine Rolle spielen, sondern auch aktuelle Filme wie der Fernseh-Zweiteiler *Verschollen am Kap* (ZDF 2011, Regie: Andreas Senn) – ein Öko-Polit-Thriller, der skrupellose Geschäfte um Trinkwasser in Südafrika mit den (Generationen-)Konflikten einer Berliner Familie verbindet und Einblicke in deren Alltag gewährt. Auch aktuelle literarische Texte wie Joseph Haslingers *Phi Phi Island* (2007), ein Augenzeugenbericht von der Tsunami-Katastrophe in Asien am 26. Dezember 2004, das Jugendbuch *Unter dem Gully liegt das Meer* (2007) von Andrea Paluch und Robert Habeck oder das Reiselogbuch *In 180 Tagen um die Welt* (2008) von Mathias Politycki kämen in Frage. Aber auch an kanonische Texte wie Goethes Ballade vom *Zauberlehrling*, in der ein vorwitziger Jüngling die Elemente zu beherrschen meint und sich am Ende der Wassermengen nicht mehr erwehren kann, wäre zu denken.

Ausgewählte literarische Texte im Kontext von Natur(wissenschaften), Technik und Kultur

Naturwissenschaftliche Erkenntnisse, technische Entwicklungen und geographische Eroberungen ‚dichtet‘ auch Raphael Urweider in seinem lyrischen Zyklus *Manufakturen* (2000), für den er noch vor Erscheinen den renommierten *Leonce-und-Lena-Preis* erhielt. ‚Dichten‘ heißt: Er verdichtet sie poetisch, und nimmt sie in ihren komplexen, kulturellen Implikationen wahr. In jeweils sechzehnzeiligen Episoden werden beispielsweise die Entdeckungen Magellans, Kolumbus, Scotts

und Amundsons, Galileis, Gutenbergs, Franklins, Bells, Watts, Edisons, da Vincis, Kopernikus, Marie Curies und anderer als Alltagsereignisse erzählt. Westliches ‚Entdeckertum‘ wird parodiert – wie in der Episode über Edward Percival Hillary, den ersten Bezwingen des Mount Everest:

wie leichtbekleidet sich der gipfel gibt bei
dieser wetterlage zwischen sturm und vacuum

am ganz und gar runden horizont erscheint
sir edward percival hillary von nun an kann

er nur noch abwärts blicken sir tensing
schaut zu ihm auf über achttausend metern

findet kaum luft platz neben ihnen die sonne
nur wenig näher zusammengedrängt auf dem

gipfel stützt sir tensing sir hillary höher geht
nichts mehr ohne flügel es zieht sie nach

unten edward hillary fürchtet die luftleere
sir tensing schaut in die runde die sonne kühl

ab achttausend metern beinahe hüllenlos der
gipfel den sir tensing verlässt sir hillary folgt

willig es zieht ihn wieder abwärts unbeflügelt
den blick in richtung des rundlichen horizonts³¹

Der ‚Höhenflug‘ des Menschen findet ein Ende. Die strenge poetische Ordnung von jeweils acht nicht gereimten Doppelzeilen vermag die Ordnung, die (post-)kolonialistische ‚Ordnung‘ der Welt, nicht zusammenzuhalten. Zeilensprünge, unregelmäßig gesetzte Gleichklänge und Binnenreime deuten ihr Aufbrechen an. In kaum expliziter Subversion parodiert der Erzähler die ‚westliche‘ Perspektive der Eroberung, der Erklärbarkeit und vermeintlichen Beherrschbarkeit der Welt (und das heißt auch der Natur). Die Parodie lädt dazu ein, andere Perspektiven zu ergänzen, verschiedene lyrische Stimmen zu imaginieren (zum Beispiel die der Helfer und Träger von Hillary) und in ihnen über verschiedene Wahrnehmungen von Welt, über die Konsequenzen von Entdeckungen und deren Nutzung zu sprechen. Das ist sprachlich nicht einfach, die Texte von Raphael Urweider sind komplex. Aber schon eine Übung zur Setzung der Interpunktion kann verschiedene Lesarten und damit verschiedene Wahrnehmungen und

31 Raphael Urweider: Gedichtzyklus „Manufakturen“. In: Raphael Urweider: *Lichter in Menlo Park*. Köln 2000, S. 93–116; hier S. 107.

Deutungen bzw. Bedeutungszuschreibungen zutage fördern, die es zueinander und zu anderen Texten in Beziehung zu setzen gilt.

Eine einfachere lyrische Verdichtung des Zusammenhangs von Natur(wissenschaften), Technik und Kultur bietet Elke Heidenreichs Bilderbuch *Am Südpol, denkt man, ist es heiß* (1998).³² Das von Quint Buchholz großartig illustrierte Buch für alle Altersklassen parodiert ebenfalls ‚unsere westliche‘ Sicht der Welt und der Natur. Es erzählt von den Pinguinen, für die das Opernschiff aus Wien ein wenig Kultur an den Südpol bringt, während die Naturwissenschaftler ihre Art und ihre Lebensgrundlagen zu beschreiben und ihre künftigen Lebensmöglichkeiten zu prognostizieren versuchen. In dem Bild der Pinguine, die inmitten des Packeises die Oper genießen, wird auch eine Zukunftsvision der Menschen aufgenommen. 1908 erschien das Buch *Die Welt in hundert Jahren* mit Beiträgen bekannter Wissenschaftler und Autoren über ihre Vorstellungen von der Entwicklung der Welt bis zum Jahr 2008.³³ Im Kapitel über das *Reich der Maschinen* sind Forscher abgebildet, die im ewigen Eis der Arktis oder Antarktis Theateraufführungen sehen, die in London gespielt werden – allerdings per Fernseher und Fernsprecher auf einem Schirm reproduziert.³⁴ Zu den Pinguinen kommt das Opernschiff selbst. Ihre Erwartung liest sich so:

Am Südpol, denkt man, ist es heiß.
Ganz falsch gedacht! Nur Schnee und Eis!

Am Südpol stehn mit ernster Miene...
... zweihunderttausend (!!!) Pinguine –
Vielleicht auch noch ein bisschen mehr,
vielleicht ein bisschen weniger.

Sooo viele sind's! Wer zählt sie schon?
Da gibt es Vater, Mutter, Sohn,
gibt Tochter, Oma, Enkel, Tante,
gibt Freunde und gibt Anverwandte.
Sie wohnen dort und frieren nie
In ihrem Frack aus Pelz. Aus Pelz? ja wie?

32 Es sind nicht nur ‚schwierige‘ Texte anhand derer globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache möglich wäre.

33 Das Buch wurde in einer vielbeachteten Neuausgabe 2008 im Silberfund Verlag erneut publiziert und gab auch die Anregung zu einem Band *2112. Die Welt in 100 Jahren*, der 2012 im Olms Verlag erschien.

34 Vgl. Arthur Brehmer (Hg.): *Die Welt in hundert Jahren*. Hildesheim 2008, S. 21.

(Die Wissenschaft weiß nicht zu sagen,
 ob Pelz sie oder Federn tragen.
 Erst hüllt ein Babyflaum sie ein –
 Kann Pelz, können auch Federn sein!
 Na gut, ich geb es endlich zu,
 dann hat die liebe Seele Ruh:
 Ja, es sind Federn! Dicht und kraus!
 Doch sehn sie nicht wie Pelzchen aus?)

Wo war ich? Ja. Sie frieren nie.
 Dort stehn sie und dort schnattern sie.
 Was sie so schnattern? Och, vielleicht,
 wie lange wohl das Eis noch reicht,
 ob's wohl noch kälter wird, ob Walter
 den Winter schafft – bei seinem Alter!
 Und ob die Kinder auch nicht frieren, [...]

Wo war ich? Ja. Die Pinguine,
 die hoffen: Spielt man wohl „Undine“,
 die Oper von der Frau im Meer,
 die Mensch wird, und dann stirbt sie schwer,
 die Oper, die sie alle lieben?
 (Ein Lortzing hat sie einst geschrieben.)
 Vielleicht wird man „Aida“ bringen?
 Vielleicht „Die Zauberflöte“ singen?
 Den Pinguinen klopft das Herz.
 Sie kennen Liebe, Freude, Schmerz.
 (Das glaubt ihr nicht? Dass sie auch lieben?
 Warum denn nicht? [...])

Nun ist es Nacht. Man schweigt und schaut,
 das Meer liegt still, der Morgen graut.
 Die Pinguine stehn im Schnee
 und ihre Herzen tun noch weh
 vor lauter Sehnsucht nach Musik.
 Das Opernschiff, es kommt zurück!
 Das wissen sie. Es kommt, und dann
 Hat man schon mal die Fräcke an.
 Doch bis es kommt, kann Zeit vergehn,
 viel Zeit, man muss hier stille stehn,
 muss Kinder füttern, Fische fangen,
 ein wenig um die Zukunft bangen,
 denn ob im Norden, Süden, Westen:
 Mit der Natur stehts nicht zum Besten.
 Das Eis, es schmilzt, die Welt wird wärmer,

die Pinguine werden ärmer.
 Sie halten tapfer durch und schwören:
 „Wir wollen noch ‚Aida‘ hören!“ [...] ³⁵

In die Arbeit mit dem Text wären die hier nicht abgebildeten Illustrationen von Quint Buchholz unbedingt mit einzubeziehen. Sie ermöglichen im Nicht-Fortgeschrittenenbereich des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache viele, über die bloße Textlektüre hinausgehende Übungen und Aufgaben.

Schlussbemerkungen

Literarische Texte (und gegebenenfalls auch Filme) müssen Teile von Textnetzwerken sein, anhand derer – wie kurz skizziert – global orientiertes, partizipatorisches Lernen initiiert und in dessen Rahmen auch Kreativität, Phantasie und kritisches Denkvermögen ³⁶ angeregt werden können.

Bildung ist – so heißt es vielleicht etwas pathetisch in der Einleitung zu der eingangs erwähnten Publikation *Bildungskanon heute* (2012) – „die Aneignung und Erschließung der Welt wie sie ist – mit dem Ziel, sie erhalten und verändern zu können.“ ³⁷ Anhand eines solchen Bildungsbegriffs wären Natur, Naturwissenschaften und Technik auch in das (inter-)kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht, als dessen Erweiterung das globale Lernen im Rahmen des vorliegenden Beitrags betrachtet wird, einzubeziehen. Themen naturwissenschaftlicher und technischer Dimension müssen nicht in die Fachsprachen ‚verbannt‘ sein. Sie sind, wie auch Manuel Castells in seiner Analyse der heutigen Gesellschaft als „Netzwerkgesellschaft“ betont, prägend für die Kultur einer zweiten, globalen Moderne. ³⁸ Der hohe Stellenwert, den sie in heutigen, sehr dynamischen gesellschaftlichen Prozessen besitzen, legt es nahe, sie als Ausgangspunkte von Untersuchungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme wie Ökonomie und Kultur aufzufassen und alle gemeinsam als Gegenstände heutiger Bildungsprozesse oder gar eines ‚Bildungskanons‘ zu betrachten.

35 Elke Heidenreich, Quint Buchholz: *Am Südpol, denkt man, ist es heiß*. München 1998, S. 7–16, 26, 58f.; Hervorhebungen im Original.

36 Vgl. hier noch einmal Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen*. Bonn 1998, S. 25.

37 Ute Erdsiek-Rave: *Bildungskanon heute – eine Einleitung*. In: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hgg.): *Bildungskanon heute*. Berlin 2012, S. 11–14; hier: S. 14.

38 Vgl. Manuel Castells: *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Teil 1 der Trilogie *Das Informationszeitalter*. Opladen 2003, S. 4.

Literatur

- Allmendinger, Jutta: *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden.* München 2012.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1378–1391.
- Beck, Ulrich: *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung.* Frankfurt a.M. 1979 (*Edition Zweite Moderne*).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen.* Bonn 1998 (*Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 69).
- Böhme, Hartmut: Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft XLII* (1998), S. 476–485.
- Braun, Birgit; Dengler, Stefanie u. a.: *Mittelpunkt B1+ / neu. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene.* Stuttgart 2014.
- Brehmer, Arthur (Hg.): *Die Welt in hundert Jahren.* Hildesheim 2008.
- Brenner, Peter J.: Die kulturelle Bindungskraft kanonischen Wissens. In: Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hgg.): *Bildungskanon heute.* Berlin 2012, S. 27–33.
- Castells, Manuel: *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft.* Teil 1 der Trilogie *Das Informationszeitalter.* Opladen 2003.
- Einstein, Albert: Die Ursache der Mäanderbildung der Flußläufe und des sogenannten Baerschen Gesetzes. In: *Die Naturwissenschaften* (1926) II, S. 223–224. Online: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01510300> [26.01.2015].
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hgg.): *Bildungskanon heute.* Berlin 2012.
- Erdsiek-Rave, Ute: *Bildungskanon heute – eine Einleitung.* In: Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hgg.): *Bildungskanon heute.* Berlin 2012, S. 9–14.
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei: Vorwort. In: Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hgg.): *Bildungskanon heute.* Berlin 2012, S. 7f.

- Fischer, Ernst-Peter: *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. München 2001.
- Groenewold, Peter: Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: *Info DaF* 32 (2005) 6, S. 515–527.
- Hallet, Wolfgang: Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2006, S. 72–83.
- Heidenreich, Elke, Buchholz, Quint: *Am Südpol, denkt man, ist es heiß*. München 1998.
- Hieronimus, Marc (Hg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen 2012 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 86).
- Hille, Almut: Eine global und ökologisch orientierte Literatur im Kontext von Bildungsprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 40 (2013) 1, S. 3–15.
- Küster, Lutz: *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung am Beispiel romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a.M. 2003.
- Pike, Graham; Selby, David: *Global Teacher – Global Learner*. London u. a. 1988.
- Robertson, Roland: *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London 1992.
- Sander, Ilse; Daniels, Albert; Köhl-Kuhn, Renate u. a.: *Mittelpunkt B2 / neu. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Stuttgart 2012.
- Sander, Ilse; Köhl-Kuhn, Renate u. a.: *Mittelpunkt C1 / neu. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Stuttgart 2013.
- Schwanitz, Dietrich: *Bildung. Alles, was man wissen muß*. München 2002 [Taschenbuchausgabe; zuerst: Frankfurt a.M. 1999].
- Seitz, Klaus: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a.M. 2002.
- Urweider, Raphael: Gedichtzyklus „Manufakturen“. In: Urweider, Raphael: *Lichter in Menlo Park*. Köln 2000, S. 93–116.

Christine Becker

„Ich habe doch eine eigene Reflexion.“ Zur gemeinsamen Konstruktion landeskundlichen Wissens in Online-Diskussionen über Gründungsmythen der Bundesrepublik

Einleitung

In der Forschungsliteratur zu *Computer mediated communication* (CMC) in Aus- und Weiterbildungskontexten wird Online-Diskussionen oftmals ein großes Lernpotential im Hinblick auf gemeinsame Wissenskonstruktion und Bedeutungsaushandlung beigemessen.¹ Im vorliegenden Beitrag werden daher Teile einer Online-Diskussion vorgestellt, die im Rahmen eines von der Verfasserin an der Universität Stockholm unterrichteten kulturwissenschaftlich orientierten Blended-Learning-Kurses zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder stattgefunden hat. Es soll gezeigt werden, dass die Diskussion aufgrund der Gegenüberstellung von verschiedenen Reflexionen, Perspektiven und Deutungen ein hohes Lernpotential für die Studierenden beinhaltet. Dies ist aus verschiedenen Gründen relevant: Zum einen liefern die Ergebnisse weitere Einsichten in das Potential von CMC für eine gemeinsame Wissenskonstruktion, was wiederum wichtig für die Frage ist, welche Rolle Online-Phasen in landeskundlichen Blended Learning-Kursen für Fremdsprachenlerner spielen können. Zum anderen sind die Beschreibung des Unterrichts und die Ergebnisse der kleineren hier vorliegenden Studie von Belang, weil es sich bei dem Unterricht um ein

1 Siehe z. B. den Übersichtsartikel von Stefan Hrastinski, Christina Keller: Computer-mediated Communication in Education: A Review of Recent Research. In: *Education Media International* 44 (2007) 1, S. 61–77, oder exemplarisch Charlotte N. Gunawardena, Constance Lowe, Terry Anderson: Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. In: *Journal of Educational Computing Research* 17 (1997) 4, S. 397–431; Olga Dysthe: Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. In: Olga Dysthe (Hg.): *Dialog, samspel och lärande*. Lund 2003, S. 295–319. Mit Fokus auf den Fremdsprachenunterricht: Robert O’Dowd, Melinda Dooly: *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges Telecollaboration in Education*. Bern 2012.

eigenständiges Landeskundeseminar handelt. Diese Art der Veranstaltungen wird, allgemein formuliert, als rein Fakten vermittelnd beschrieben und gilt damit als „verpönt“²; diese Auffassung fördert jedoch nicht die Berücksichtigung universitären Landeskundeunterrichts in der Fremdsprachendidaktik, obwohl das Fach an ausländischen Universitäten in der Regel fester Bestandteil des Curriculums³ ist und daher auf unterrichtspraktische Ideen und Forschungsergebnisse angewiesen ist.

Im Folgenden werden zunächst Hintergrundinformationen zum untersuchten Szenario gegeben und die Konzepte beschrieben, an denen sich der Landeskundeunterricht sowohl inhaltlich als auch methodisch orientiert. Sodann werden drei Beispiele aus Online-Diskussionen vorgestellt und im Hinblick auf die gemeinsame Konstruktion landeskundlichen Wissens untersucht. Im Rahmen dieses Beitrags kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, welches Wissen die Studierenden durch die Online-Diskussion tatsächlich erwerben, es kann lediglich das Potential für den Erwerb landeskundlichen Wissens herausgearbeitet werden. Ausgehend von den vorgelegten Ergebnissen wird auf die Rolle der Lehrenden für solche Szenarien eingegangen, da u. a. ihre Erwägungen bezüglich der Art der Tutorierung und der Verknüpfung der Online- mit den Präsenzphasen ausschlaggebend für das Lernpotential sind.

Hintergrundinformationen zum Landeskundeseminar

Landeskunde der deutschsprachigen Länder (3 ECTS) ist an der Universität Stockholm obligatorischer Teil des ersten Fachsemesters (*Tyska I*) des Deutsch- bzw. Germanistikstudiums. *Tyska I* wird entweder im Rahmen eines Lehramts- oder B.A.-Studiengangs studiert, oder – und dies ist der Normalfall – als sog. ‚freistehender Kurs‘ (*fristående kurs*), was bedeutet, dass man, ohne ein bestimmtes Examen anzustreben, einzelne Kurse absolvieren kann. Letztere Möglichkeit wird genutzt, um sich beispielsweise neben der Berufstätigkeit fortzubilden, Deutsch / Germanistik als Nebenfach oder einfach aus Interesse zu studieren. *Tyska I* wird als ‚Vollzeitkurs‘ angeboten (*heltid*, 30 ECTS / Semester) oder als ‚Halbzeitkurs‘ (*deltid*, 15 ECTS / Semester). Letzterer wird auch als Abendkurs angeboten; der Unterricht findet in diesem Fall an jeweils einem Abend in der Woche statt.

-
- 2 Uwe Koreik: Landeskunde, *Cultural Studies* und Kulturdidaktik. In: Wolfgang Hallet, Frank G. Königs (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2010, S. 133–136; hier: S. 133.
 - 3 In Schweden wird an neun Universitäten bzw. Hochschulen Deutsch / Germanistik gelehrt; an allen ist Landeskunde obligatorischer Teil des Studiums.

Diese Übersicht lässt erahnen, dass die Gruppe der Studierenden im Hinblick auf persönliche Studienziele, Alter⁴ sowie sprachliche⁵ und inhaltliche Vorkenntnisse sehr heterogen ist, was für Studierende und Unterrichtende sowohl Bereicherung als auch Herausforderung ist. Das Landeskundeseminar wird im Wintersemester lediglich für die Studierenden angeboten, die ‚Vollzeit‘ oder ‚Halbzeit, Semester 1‘ studieren. In der Regel nehmen gewöhnlich ca. 20 Studierende am Seminar teil. Im Sommersemester wird das Seminar für die Studierenden angeboten, die ‚Vollzeit‘, ‚Halbzeit / Tag, Semester 2‘ und ‚Halbzeit / Abend‘ gewählt haben. Die Gruppe der Studierenden ist daher im Sommersemester mit insgesamt ca. 50 bis 60 eingeschriebenen Studierenden relativ groß, wobei ca. 30 bis 40 Studierende regelmäßig am Unterricht teilnehmen. Denn wenngleich Landeskunde der deutschsprachigen Länder obligatorischer Teil von *Tyska I* ist, so ist die Teilnahme am Seminar fakultativ; die 3 ECTS erhält man für die bestandene Klausur.

Inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts

Inhaltlich ist der Landeskundeunterricht an kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen ausgerichtet, die sich bekanntlich neben einer wissenschaftlichen Fundierung der Landeskunde vor allem um eine differenziertere Thematisierung der ‚fremden‘ Lebenswelten bemühen und dazu kulturwissenschaftliche Konzepte und Fragestellungen heranziehen.⁶ In den letzten Jahren sind Arbeiten zu der Frage entstanden, wie Lernende einen Einblick in den geteilten Wissensvorrat der fremdsprachlichen Lebenswelt erhalten können. Vielen Ansätzen ist gemein, dass sie Theorien des kulturellen Gedächtnisses berücksichtigen, um

-
- 4 Im Sommersemester 2013 waren von 30 befragten Studierenden 10 zwischen 18 und 25 Jahren alt, vier zwischen 36 und 45, zwei zwischen 46 und 55, zwei zwischen 56 und 56 und eine Person über 65 Jahre alt.
 - 5 Zugangsvoraussetzungen für *Tyska I* sind Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 / B1. Es gibt jedoch viele Studierende, die sich auf einem höheren Niveau befinden; zudem nehmen in der Regel auch stets einige Studierende mit Deutsch als L1 am Unterricht teil.
 - 6 Vgl. Claus Altmayer, Uwe Koreik: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1379–1391.

„sozial geteilte Überzeugungen, Einstellungen und Werte zu rekonstruieren.“⁷ Die Annahme, dass geteiltes Wissen einen Zugang zu der fremdsprachlichen Lebenswelt darstellt, wird z.B. von Claus Altmayer vertreten, der vorschlägt, den Lernenden über ‚kulturelle Deutungsmuster‘ Wissen zu vermitteln, das Angehörige der fremdsprachlichen Kommunikationsgemeinschaft oftmals bewusst oder unbewusst besitzen.⁸ Im hier thematisierten Seminar werden diese an die kulturwissenschaftliche Forschung angelehnten Vorstellungen zum Landeskundeunterricht insofern umgesetzt, als sich die Studierenden mit Hilfe von ausgewählten Narrativen⁹ der deutschsprachigen Länder diesem kollektiven Wissen nähern. Von Bedeutung für den Unterricht sind beispielsweise ‚Nationalmythen‘, da mit ihrer Hilfe ein kulturelles Wissen entwickelt werden kann, das landeskundliche Kontexte einbezieht und kulturelle Sinngebungsprozesse erhellt.¹⁰

-
- 7 Olaf Bärenfänger: Kollektives Gedächtnis und transkulturelle Deutschlandstudien: Zu Spezifika und Methoden des Wissenschaftsbereichs. In: Steven D. Martinson, Renate A. Schulz (Hgg.): *Transcultural German studies: building bridges / Deutsch als Fremdsprache: Brücken bauen*. Bern 2008 (*Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94*), S. 39–53; hier: S. 49; Sabine Schmidt, Karin Schmidt: *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin 2007; Adelheid Schumann: Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht. In: Adelheid Schumann (Hg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*. Frankfurt a.M. 2007, S. 113–123; Guido Oebel: Didaktisierung von Straßennamen aus dem deutschen Sprachraum für den interdisziplinären Unterrichtseinsatz – DaF, Germanistik, Landeskunde, Linguistik, Geschichte. In: *Info DaF* 33 (2006) 6, S. 569–583; Catharina Clemens: Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Magali L. Nieradka, Denise Specht (Hgg.): *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht*. Berlin 2009, S. 63–78; Daniela Wack: Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht. In: *eDUSA* 3 (2008) 2, S. 4–14.
- 8 Claus Altmayer: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35 (2006), S. 44–59; hier: S. 51.
- 9 ‚Narrativ‘ wird hier als Oberbegriff verstanden für verschiedene Spielarten der ‚elementare[n] Form der Strukturierung von Ereignissen‘; Wolfgang Ernst: Narration. In: Nicolas Pethes, Jens Ruchatz (Hgg.): *Gedächtnis und Erinnerung – Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek 2001, S. 402–405; hier: S. 402. Dazu gehört z. B. der Mythos aber auch alle Formen des kulturellen Gedächtnisses, da sie auf Narrativen basieren; vgl. Wolfgang Müller-Funk: *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Wien 2008, S. 106, 252.
- 10 Vgl. Adelheid Schumann: Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht. In: Adelheid Schumann (Hg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*. Frankfurt a.M. 2007, S. 113–123.

Auch Uwe Koreik argumentiert für die Behandlung von Mythen im landeskundlichen Unterricht, denn

[i]ndem ausländische Deutschlernende Faktoren kognitiv verarbeiten, die die im Inland sozialisierten Deutschen auf welche medial vermittelte Weise auch immer [...] als Mythen und Legenden aus dem Vorrat des „kollektiven Gedächtnisses“ zum großen Teil zum Bestandteil ihres subjektiven Geschichtsbildes gemacht haben, erhalten sie eine Möglichkeit zu einer besseren Nachvollziehbarkeit prägender Einflüsse deutscher Geschichts- und Gesellschaftsbilder.¹¹

Neben dem Verständnis, das die Lernenden anhand von Mythen für die Bedeutung ausgewählter geschichtlicher Ereignisse entwickeln, werden sie außerdem sensibilisiert für die Bedeutung von Mythen im Hinblick auf ihre Bedeutungskraft für individuelle sowie nationale Identitätskonstruktion, Nationenbildung und politisches sowie gesellschaftliches Handeln.

Die im Folgenden besprochenen Beispiele schließen an ein Seminar an, in dem anhand des Mythos *Die Schlacht im Teutoburger Wald* zunächst der Begriff des ‚Nationalmythos‘ eingeführt und – verknüpft mit der Geschichte des deutschsprachigen Raumes – die identitätsstiftende Bedeutung des Mythos behandelt wird.¹² Der Hinweis darauf, dass dieser Mythos durch die Zäsur der Jahre 1933–1945 betroffen ist und in der Bundesrepublik jegliches identitätsstiftende Moment verloren hat,¹³ leitet zum nächsten Seminar über. Behandelt werden darin vier Ereignisse bzw. Erfahrungen, die als Gründungsmythen gedeutet werden können: *Trümmerfrauen*, *die Einführung der D-Mark im Jahr 1948*, *Das Wunder von Bern* und *die 68er-Bewegung*.¹⁴ Konkretes Ziel ist es, den Studierenden diese

11 Uwe Koreik: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler 1995, S. 70.

12 Siehe dazu und zum Folgenden: Christine Becker: Warum man mit der Schwedenfähre nicht nach Schweden fahren kann – kulturelles Lernen im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordepärische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 30–45; hier: S. 38f.

13 Vgl. Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin 2011, S. 179.

14 Zu den Gründungsmythen *Die Einführung der D-Mark im Jahr 1948* und *Das Wunder von Bern* vgl. Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin 2011, S. 455–476, zum Gründungsmythos *Trümmerfrauen* vor allem Elizabeth Heineman: *The Hour of the Woman: Memories of Germany's „Crisis Years“ and the West German National Identity*. In: *The American Historical Review* 101 (1996) 2, S. 354–395. Die Deutung, dass (und vor allem: warum) es sich bei der „umkämpfte[n]“ Erzählung von

einschneidenden Ereignisse näher zu bringen, so dass sie sie in die Geschichte der Bundesrepublik einordnen und Gründe für die Verankerung im kollektiven Gedächtnis nachvollziehen können. Im Präsenzunterricht wird schließlich thematisiert, ob und inwiefern diese Gründungsmythen auch heute noch für das Selbstverständnis von in Deutschland Sozialisierten aktuell sind.

Wahl der Lehr- und Lernform Blended Learning

Blended Learning, das heißt die Kombination von Online-Lernen mit ‚traditionellem‘ Präsenzunterricht, wird von Garrison und Vaughan definiert als

the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences. The basic principle is that face-to-face oral communication and online written communication are optimally integrated such that the strengths of each are blended into a unique learning experience congruent with the context and intended educational purpose.¹⁵

Konkret bedeutet dies auch, dass Lernziele und Kontext ausschlaggebend dafür sein sollten, welche Art eines Blended-Learning-Szenarios für die jeweilige Situation gewählt wird: Nach Rösler und Würffel sind verschiedene Szenarien denkbar, je nachdem in welchem Verhältnis Online- und Präsenzkomponekte zueinander stehen bzw. inwieweit sie miteinander verzahnt sind.¹⁶ In dem hier untersuchten Fall besteht demnach eine enge inhaltliche Verknüpfung, da die neun Präsenzseminare durch (fakultative) Online-Phasen vorbereitet werden, in denen die Studierenden möglichst wichtige Aspekte erarbeiten, die die Grundlage für die Präsenzseminare bilden. Die Online-Phasen, die in der Regel ein bis zwei Wochen dauern, finden auf *Mondo*, der Lehr- und Lernplattform der Universität Stockholm, statt. Sie sind hauptsächlich geprägt von kooperativen Arbeitsformen, meist asynchronen Diskussionen im Forum.

Die Wahl dieser Lernform, das heißt vor allem die Tatsache, dass die Online-Phasen von kooperativen, asynchronen Arbeitsformen geprägt sind, liegt sowohl

Achtundsechzig“ um einen Gründungsmythos handelt, ist nicht unproblematisch; vgl. z. B. Michael Rohwasser: Achtundsechzig und Siebenundsiebzig. Gründungsmythen? In: Matteo Galli, Heinz-Peter Preusser (Hgg.): *Deutsche Gründungsmythen*. Heidelberg 2008 (*Jahrbuch Literatur und Politik*, 2), S. 179–190; hier: S. 179. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Aspekt, dass „nun erst eine konsequente und unversöhnliche Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit stattfand.“ (Ebd.)

15 D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan: *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco 2011, S. 5.

16 Dietmar Rösler, Nicola Würffel: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2010) 42, S. 5–11; hier S. 7.

in den kontextuellen Voraussetzungen als auch in theoretischen Arbeiten zu Blended Learning und CMC begründet. Da im Sommersemester sowohl die Tages- als auch die Abendgruppe am Unterricht teilnimmt, ist die Gruppe sehr groß und Überlegungen und Beiträge der einzelnen Studierenden können nicht in dem Maße berücksichtigt werden, wie es wünschenswert wäre. Außerdem ist es möglich, dass sich einige Studierende nicht an der Diskussion beteiligen, weil sie die Gruppe als zu groß empfinden. Hinzu kommt, dass die oft berufstätigen oder anderweitig eingebundenen Studierenden der Abendgruppe lediglich einen Abend pro Woche an der Universität verbringen, so dass die Austauschmöglichkeiten in der Gruppe, obwohl alle ca. 20 Stunden in der Woche studieren, sehr begrenzt sind. Anders ist es für die Studierenden der Tagesgruppe, die mehrere Tage in der Woche an der Universität verbringen und sich informell und ohne großen Aufwand, beispielsweise in Lerngruppen zusammenfinden können. In den mündlichen und schriftlichen Kursauswertungen der Abendgruppe wird daher oft der Wunsch geäußert, dass es mehr Zeit für Austausch und Diskussion gäbe. Die Ausweitung des Unterrichts auf Online-Phasen mit asynchronen und kooperativen Arbeitsformen wurde daher als eine Möglichkeit gesehen, den Studierenden mehr Raum für Diskussionen zu geben, die allerdings durch die Formulierung entsprechender Aufgabenstellungen Teil des Unterrichts sein sollten. Synchron zu bearbeitende Aufgaben wurden mit Absicht nicht berücksichtigt, da allen Studierenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, mehr oder weniger zeitlich unabhängig an den Diskussionen teilzunehmen. Ferner ist das Moment der Bedingungs-aushandlung zentral in der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts, so dass es sinnvoll erschien, den Studierenden mehr Raum für Diskussionen zu geben; dass sich diese Annahme bestätigte, zeigt die Analyse der Beispiele.

In theoretischer Hinsicht spricht für die Wahl dieses Lernszenarios die Annahme, dass sich Blended-Learning-Szenarien dann positiv auf den Lernerfolg auswirken, wenn auch in den Online-Phasen ein Austausch zwischen den Studierenden stattfindet. Dem liegt eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf sowohl das Lernen als auch den Wissensbegriff zugrunde, das heißt die Annahme, dass Wissen im physikalischen und sozialen Kontext distribuiert ist und auf einer individuellen Ebene erst durch Partizipation an Aktivitäten der kollektiven Konstruktion internalisiert wird.¹⁷ Diese Auffassung wird in Arbeiten zu CMC vertreten,¹⁸ auch die hochschuldidaktische Arbeit von Garrison und

17 Vgl. Frank Fischer: Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. In: *Psychologische Rundschau* 53 (2002) 3, S. 119–134; hier: S. 123f.

18 Zu einem überwiegenden Teil beschäftigen sich diese mit CMC als einem Teil von Blended-Learning-Szenarien; Stefan Hrastinski, Christina Keller: Computer-mediated

Vaughan lässt sich in diesen Kontext einordnen. Sie beschreiben die ihrer Meinung nach idealen Voraussetzungen für das Lernen wie folgt: »[W]e believe the ideal educational transaction is a collaborative constructivist process that has inquiry as its core. Social interaction and collaboration shapes and tests meaning, thus enriching understanding and knowledge sharing.«¹⁹ Davon ausgehend folgern Garrison und Vaughan, dass auch in Online-Phasen die Kooperation zwischen Lernenden und auch Lehrenden im Mittelpunkt stehen sollte, denn auch dort wirke sich soziale Interaktion positiv auf Bedeutungsaushandlung und Wissensaustausch aus. Wissensaustausch bzw. gemeinsame Wissenskonstruktion beschreibt Fischer wie folgt:

Gruppen von Lernenden diskutieren ohne intensive Eingriffe von Lehrenden komplexe Themen und versuchen, ihre eigenen Erfahrungen im Kontext theoretischer Konzepte zu reflektieren und dabei gleichzeitig die Bedeutung der verwendeten Konzepte zu verstehen. Zunächst verspricht man sich von solchen Szenarien, dass die Lernenden „besseres“, also etwa mehrperspektivisches oder kritisches Wissen erwerben.²⁰

Die Bedeutung von Mehrperspektivität für die gemeinsame Wissenskonstruktion hebt auch Olga Dysthe hervor, die diesem Merkmal von asynchronen studentischen Online-Diskussionen ein hohes Lernpotential zuschreibt. Beträchtlichen Wert hätten dialogische Strukturen,²¹ da sich so zeige, dass sich die Studierenden für die Ideen und Gedanken der anderen interessierten und jede Stimme eine neue Perspektive auf das behandelte Thema beinhalte.²² Das Zitat von Fischer weist implizit darauf hin, dass sich die kooperative Konstruktion von Wissen nicht für jede Art von Wissen eigne. Dies betonen auch Garrison und Vaughan: Kooperation und soziale Interaktion seien zwar der ideale Weg, um gemeinsam die Bedeutung von wichtigen Konzepten auszuhandeln, jedoch nicht, um den gesamten Unterrichtsstoff zu erarbeiten:

Communication in Education: A Review of Recent Research. In: *Education Media International* 44 (2007) 1, S. 61–77; hier: S. 73.

- 19 D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan: *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco 2011, S. 14.
- 20 Frank Fischer: Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. In: *Psychologische Rundschau* 53 (2002) 3, S. 119–134; hier: S. 119.
- 21 Dysthe versteht darunter folgendes Schema: Beitrag von A wird von mindestens einer Person (B) beantwortet, worauf A wieder antwortet.
- 22 Olga Dysthe: Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. In: Olga Dysthe (Hg.): *Dialog, samspel och lärande*. Lund 2003, S. 295–319.

It is important to note that collaborative constructivist learning experiences are not conducive to „covering“ a large amount of subject matter. Instead, the emphasis is on inquiry processes that ensures core concepts are constructed and assimilated in a deep and meaningful manner.²³

Weiter gelte für das gemeinsame Aushandeln, dass es „purposeful, but flexible“ sein müsse, damit auch Interessen der Studierenden berücksichtigt werden könnten.²⁴ Für Aufgabenstellung und auch Tutorierung bedeutet dies, dass den Lernern Freiraum gegeben werden sollte, eigene Interessen und Fragen zu verfolgen, wie auch Müller-Hartmann bemerkt:

Collaborative projects almost automatically call for a task-based approach,²⁵ otherwise learners will be unable to negotiate issues that are meaningful to them. Allowing learners the necessary freedom to work on their tasks, the teacher will realize how their own role changes, freeing them to spend more time and energy on supporting and monitoring their learner's collaborative learning process.²⁶

Im Hinblick auf das hier besprochene Szenario erwies sich dieser Ansatz außerdem als sinnvoll, da verschiedene Annahmen und Interpretationen der Studierenden deutlicher wurden als sie es vermutlich in face-to-face-Diskussionen geworden wären. Im Präsenzunterricht konnten die Beiträge der Studierenden so als Ausgangspunkt gelten und entsprechend didaktisiert werden.

23 D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan: *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco 2011, S. 14.

24 Ebd., S. 15.

25 Der *task-based approach* (dt. ‚aufgabenorientierter Ansatz‘) zielt darauf ab, dass die „Fremdsprachenlernenden funktionale Aufgaben bearbeiten, die sie dazu anhalten, die Zielsprache auch im Klassenzimmer [oder der Online-Kommunikation; C.B.] für authentische, mitteilungsbezogene Zwecke zu gebrauchen“; Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius, Torben Schmidt: Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung bei Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius, Torben Schmidt (Hgg.): *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen 2012 (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*), S. 11–56, hier: S. 12.

26 Andreas Müller-Hartmann: Teacher Role in Telecollaboration: Setting Up and Managing Exchanges. In: Robert O'Dowd (Hg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon 2007, S. 167–192; hier: S. 168.

Online-Diskussionen über Gründungsmythen der Bundesrepublik und ihre Bedeutung für die gemeinsame Konstruktion von landeskundlichem Wissen

Bei den folgenden Beispielen handelt es sich um Daten, die im Rahmen der Vorstudie zum Dissertationsvorhaben *Landeskundliches Lernen in Blended Learning-Szenarien* erhoben wurden, das an der Universität Stockholm durchgeführt wird. In vier Foren wurden die vier genannten Gründungsmythen besprochen, wobei jeder der Studierenden selbst wählen konnte, mit welchem der vier Mythen er/sie sich näher beschäftigte. Für alle vier Foren wurde zunächst eine übergreifende Aufgabe gestellt, in der neben eher allgemein gehaltenen Angaben zum Vorgehen (Literaturangaben, zeitliche Vorgaben, Erklärung was „kommentieren“ bedeutet und Hinweis, dass auf Deutsch oder Schwedisch geschrieben werden darf) auch ein Ausblick auf die Bedeutung dieser Hausaufgabe für die nächste Seminarsitzung gegeben wurde. Die einzelnen Foren wurden eröffnet mit Inhaltsfragen zu den Texten: Gefordert wurde zum einen die Erarbeitung von Basisinformationen zu den Gründungsmythen (z. B.: Wann fand die Währungsreform statt?); zum anderen wurden die Studierenden angehalten, sich in die Zeit zu versetzen und zu versuchen, die Bedeutung der Ereignisse für die Bevölkerung nachzuvollziehen. Es wurde außerdem darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Fragen/Anweisungen um Vorschläge handele und durchaus auch andere Aspekte diskutiert werden können, so dass die Studierenden ermuntert werden, eigene Fragen und Überlegungen in die Diskussion einzubringen – im Einklang mit der auch von Müller-Hartmann formulierten Absicht, „to negotiate issues that are meaningful to them.“²⁷ Diese Aufgaben dienten zur Erarbeitung einer Wissensgrundlage, auf die im folgenden Präsenzseminar aufgebaut wurde, in dem es um die Frage geht, warum und ob ein Ereignis als Gründungsmythos bezeichnet werden kann, sowie um die Bedeutung der Mythen für das heutige Selbstverständnis.

Insgesamt bestehen die vier Foren zu den Gründungsmythen der Bundesrepublik aus 53 Beiträgen. Einige Studierende haben zu Beginn des Landeskundeseminars ihr schriftliches Einverständnis gegeben, dass die Beiträge zu Forschungszwecken untersucht werden dürfen, so dass in der Studie 47 Beiträge berücksichtigt werden können. Acht der 47 Beiträge stammen von mir und dienen in der Regel dazu, die Studierenden zu ermuntern, bestimmte Gedanken

27 Andreas Müller-Hartmann: Teacher Role in Telecollaboration: Setting Up and Managing Exchanges. In: Robert O'Dowd (Hg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon 2007, S. 167–192; hier: S. 168.

weiter zu verfolgen, besonders gute Beiträge positiv hervorzuheben oder weiterführende Fragen zu stellen.²⁸ Die meisten Beiträge haben durchschnittlich eine Länge von 100 bis 200 Wörtern, wobei Reflexionen erwartungsgemäß stets länger sind als Nachfragen oder Zustimmungen. Obwohl die Studierenden ihre Beiträge auch auf Schwedisch verfassen dürfen, sind alle Beiträge, bis auf eine Ausnahme, auf Deutsch verfasst.

Bezüglich des Inhalts der Beiträge fällt auf, dass in allen vier Diskussionsforen über die in der Aufgabenstellung geforderten Aspekte, das heißt die Zusammenfassung der wichtigsten „Fakten“ aus der Kursliteratur anhand von Fragen sowie Perspektivenübernahme, in der Regel schon im jeweils ersten Beitrag hinausgegangen wird. Die Studierenden folgen in ihren Beiträgen ihren Interessen, indem sie die dem Kurs zugrundeliegende Literatur mit weiteren Erklärungen oder Reflexionen ergänzen, einen Gegenwartsbezug herstellen oder darüber mutmaßen, warum gewisse Ereignissen als Gründungsmythen gedeutet werden können. Beispiel 1 kann in dieser Hinsicht als ein typisches Beispiel bezeichnet werden.

Beispiel 1

Es handelt sich hier um einen Beitrag, der durch seine Reflexion über theoretische Aspekte, die Hinzunahme weiterer Informationen und den Gegenwartsbezug wiederkehrende Merkmale der Diskussionsbeiträge enthält:

[7] Re: Währungsreform

Svejk²⁹ (2013-02-04 20:24)

Die nationalen Mythen, weder Revolutions-, Gegen-, Gründungs oder Opfermythen sind allmählich polarisierend, dh. betonen den Unterschied zwischen die eigene Nation und etwas anderes. Nach das Ende des Krieges war der Mythos von dem tausendjährigen Reiches zu Ende und die deutsche Gesellschaft wollte alles vergessen, weil die Siegermächte wollten den Schuldigen des deutschen Reiches finden. Der Prozess war von dem „Kalten Krieg“ unterbrochen, der Währungsreform wurde eingeführt und die ökonomische Entwicklung fing an. und jetzt ohne Rücksicht auf das Vergangene.

Die ökonomische Entwicklung nachdem in Deutschland ist ganz ausgezeichnet gewesen, und der Währungsmythos der Deutschen ist über Jahrzehnten ein Mythos ohne sichtbare Polarizationstendenzen. gewesen. Bis jetzt!! Der ökonomische Unterschied

28 An dieser Stelle kann nicht ausführlich und differenziert auf die Auswirkung der Lehrerkommentare eingegangen werden. Generell lässt sich aber sagen, dass sie wichtig sind, um Diskussionen zu bestimmten Fragen / Beiträgen der Studierenden zu initiieren (siehe Beispiel 2, Beitrag [43]).

29 Alle Namen wurden durch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch selbstgewählte Pseudonyme ersetzt.

zwischen Staaten in südlichem Europa (Griechenland und andere) und Deutschland ist gross geworden, und wann jetzt Griechenland wollt dass seine Schulden abgeschrieben werden, wird man in Deutschland enttäuscht. Man spricht von den faulen Griechen. Der Währungsmythos had auch einen polarisierenden Form gefunden.

Der Beitrag enthält zum einen den Hinweis auf eine Funktion von politischen Mythen, die in der vorherigen Unterrichtsstunde nicht behandelt wurde: Mythen „arbeiten an der Herausbildung eines ‚Wir‘, indem sie es scharf gegen ein ‚Sie‘ abgrenzen. Sie bebildern Alterität, um Identität zu festigen.“³⁰ Svejks stellt allerdings fest, dass dies für den Gründungsmythos der Währungsreform lange nicht galt und die sich aus der Währungsreform entwickelnde Prosperität erst im Zuge der sog. Eurokrise zu einer Wir/Sie-Unterscheidung herangezogen wurde. Angewandt wird hier das Prinzip des Gegenwartsbezugs, das in der Geschichtsdiagnostik empfohlen wird, um vergangene Ereignisse und Zustände durch einen Bezug auf die gegenwärtige Lebenssituation zu erhellen.³¹ Svejks Beitrag enthält also zum einen eine weitere Perspektive auf das Thema Mythos, die so nicht im Präsenzunterricht berücksichtigt wurde. Anhand des Gegenwartsbezugs werden außerdem die theoretischen Überlegungen beispielhaft erläutert. Durch diese neuen Perspektiven erhält die Online-Diskussion ein Lernpotential für die anderen Studierenden, denn jede/-r kann die Beiträge der anderen lesen und erwägen, welche Argumente er oder sie für relevant erachtet und sich eine eigene Meinung zu dem Thema bilden.

Dieses Beispiel ist aber auch in der Hinsicht typisch, als es neben einer Reihe von wichtigen Punkten auch Ungenauigkeiten oder Fehler enthält. Dass die deutsche Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg alles vergessen wollte, weil die Siegermächte „den Schuldigen des deutschen Reiches finden“ wollten, muss als schlicht falsch angesehen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie mit solchen Fragmenten in der Online-Diskussion von Seiten der Unterrichtenden umgegangen werden kann bzw. sollte. Einerseits ist ein angenehmes soziales Klima wichtig, so dass die Studierenden Lust haben und sich trauen, an der Diskussion teilzunehmen, was bedeutet, dass eine affektive und konstruktive Unterstützung ein wichtiger Teil der Online-Tutorierung ist.³² Werden Studierende in einem Kommentar der Lehrperson, der für alle anderen

30 Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin 2011, S. 21.

31 Vgl. Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen 2005, S. 212.

32 Vgl. D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan: *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco 2011, S. 40–42; Dietmar Rösler, Nicola Würffel: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2010) 42, S. 5–11; hier: S. 10.

auch noch Wochen später lesbar ist, korrigiert, können sie dies durchaus als Gesichtungsverlust werten – was den Lernprozess negativ beeinflussen dürfte. Da im vorliegenden Fall die sonstige Qualität des Beitrags so hoch ist, könnte die Kommentierung des Nebensatzes außerdem von sowohl dem Verfasser als auch Mitstudierenden als nicht konstruktiv empfunden werden. Andererseits liegt es nahe, ‚konstruktive Unterstützung‘ dahingehend zu interpretieren, dass von den Studierenden ein korrigierendes Eingreifen von Seiten der/des Lehrenden erwartet wird:

Students value input when discussions are fragmented or floundering for lack of insights. It may mean providing a deeper explanation. Diagnosing misconceptions and providing explanations constitute an essential education responsibility. Students must not be allowed to become frustrated to the point that they disengage. Direction may be needed from the subject matter expert to help students become aware of the nuances of the discipline. [...] Moreover, appropriate intervention ensures that students experience success.³³

Während Garrison und Vaughan hier zum einen Argumente für ein direktes oder indirektes korrigierendes Eingreifen von Seiten der oder des Lehrenden liefern, kann dies aber vor allem dann als sinnvoll erachtet werden, wenn es um Fehlinterpretationen, Missverständnisse und, wie im vorliegenden Fall, sachliche Fehler geht, die das Thema der Diskussion betreffen. Bezüglich Svejks Beitrag bedeutet dies, dass der Nebensatz „weil die Siegermächte wollten den Schuldigen des deutschen Reiches finden“ als Nebeninformation im gesamten Beitrag gewertet werden kann und ein hinweisendes Feedback nicht als unbedingt notwendig erachtet werden muss. Während der laufenden Online-Diskussion habe ich diesen Nebensatz nicht kommentiert, da meines Erachtens die Qualität der restlichen Überlegungen hoch ist und sie einen wichtigen Beitrag zur gemeinsamen Wissenskonstruktion liefern. Im Rahmen des Forschungsprojekts geführte Interviews mit den Studierenden weisen außerdem darauf hin, dass es sich nicht eindeutig beantworten lässt, ob inhaltliche Korrekturen erwünscht sind: Für einige Studierende ist es sehr wichtig, dass eigene (!) Beiträge inhaltlich korrigiert werden, andere wiederum betonen, dass sie das Forum vornehmlich als einen Ort betrachten, an denen die Studierenden diskutieren können; Fehler oder Ungenauigkeiten sowohl in den eigenen als auch in anderen Beiträgen sind in diesen Fällen einkalkuliert. Sprachlich hingegen möchten die Studierenden nicht korrigiert werden bzw. nur in den Fällen, in denen ansonsten inhaltliche

33 D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan: *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco 2011, S. 43.

Unklarheiten entstünden (z. B. wirtschaftlicher Abbau anstatt wirtschaftlicher Aufbau).

Beispiel 2

Nach diesem relativ typischen Beitrag soll nun ein Beispiel für Beiträge gegeben werden, die besonders rege diskutiert werden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen darüber reflektiert wird, warum ein Ereignis als Gründungsmythos gelten kann, dass in ihnen etwas in Frage gestellt wird, z. B. dass ein Gründungsmythos noch Aktualität besitzt oder dass ein Ereignis überhaupt als Gründungsmythos gedeutet werden kann:

[42] Re: Studentenbewegung/68er
Hans (2013-02-02 13:34)

Ich frage mich, kann man wirklich die 68er und die Ereignisse, die wir mit ihnen verknüpfen, als ein Gründungsmythos ansehen? Die Studentenbewegung hat ohne Zweifel die Gesellschaft sehr beeinflusst und jüngeren Leute wissen heute vielleicht mehr von ihnen (und dem später folgenden Terrorismus nicht zu vergessen) als von zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus oder finden sie jedenfalls mehr interessant – aber Gründungsmythos? Ich denke, nicht! Es wäre näher zur Wahrheit zu sagen, dass es ein bedeutungsvoller, deutscher Mythos ist, aber nicht ein Gründungsmythos.

[43] Sv: Re: Studentenbewegung/68er
Christine (2013-02-03 11:43)

Interessante Antwort! Was meint Ihr (also die anderen?)

[44] Sv: Re: Studentenbewegung/68er
Ida (2013-02-03 13:14)

Vielleicht ist es nicht einen faktischen Gründungsmythos. Ich frage mich, ob die Geschichte ein persönlicher Held haben muss, um ein Mythos zu sein? Ist es dann in diesem Fall die Schaffung von Che Guevara als Held, zum Beispiel zum drücken sein Bild auf T-Shirts das bildet die Grundlage für diesen Gründungsmythos. Vielleicht ein bisschen weit hergeholt.

Die Studenten hat auch Benno Ohnesorg, durch seinen Tod, als Held gemacht. Auch personifiziert.

Die Trümmerfrauen hat man personifiziert, die man in Statuen von ihnen in verschiedenen Orten in Deutschland sehen kann.

[45] Sv: Re: Studentenbewegung/68er
John K. (2013-02-03 19:24)

Ich denke, dass man die Studentenbewegung mehr als ein Nationalmythos betrachten soll, genau weil es mehr um die politische Bedeutsamkeit geht (meiner Meinung nach). Die RAF war nicht zufrieden mit dem Staat und wollte das Volk des Staates mit Gewalt freien. Die RAF meinte, dass der Staat zu faschistisch war. Außerdem meinte die RAF, dass die Gewaltenteilung gar nicht existiert hat. Ich frage mich doch: warum wollte die RAF mit Gewalt das Volk freien? Ich kann davon nicht einen Sinn machen.

[46] Sv: Re: Studentenbewegung/68er

Sophia (2013-02-04 10:52)

Ein Gründungsmythos kann als Ausgangspunkt beschrieben werden, für die Entstehung von unsichtbarem/implizierten Wissen, das als Grundlage zu sehen ist, für das „kulturelle Gedächtnis“, das einer Kultur als „gemeinsamer Wissensvorrat“ dient. (siehe Powerpointpräsentation vom 29. Januar – Zitat: Claus Altmeyer (2006)) Dieser Wissensvorrat beeinflusst, wie Menschen agieren.

Edgar Wolfrum beschreibt in seinem Text zwei entscheidene Aspekte der 68er Bewegung, nämlich „der Vorwurf einer mangelhaften Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit“, sowie der Protest gegen die „Spießerhölle“.

Sowohl die heutige Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit, sowie die Auflösung traditioneller familiärer Strukturen sind Folgen dieser Bewegung, die mich und andere Menschen meiner Generation in unsere Sozialisierung beeinflusst haben und die unsere Handeln unbewusst und bewusst steuern. Daher denke ich, dass man gerade die oben beschriebenen Aspekte der 68er Bewegung in die Diskussion eines Gründungsmythos einbeziehen muss.

[47] Sv: Re: Studentenbewegung/68er

Peter (2013-02-04 11:29)

Kann die Studentenbewegung nicht als Gründungsmythos betrachtet werden wegen der starken Kritik über die Vergangenheit und wegen des Bruchs mit dem, was vor der Bundesrepublik war? Der Wille, etwas Neues zu schaffen, war sehr stark.

[...]

[51] Sv: Studentenbewegung/68er

Paul (2013-02-16 12:29)

Wenn man die 68er Bewegung wie ein Gründungsmythos der BRD ansehen kann, da wäre es plausibel sie wie eine solche für den ganzen Westen. Schweden ist bevor 1968 fast wie traditionell als Deutschland gewesen, glaube ich. [...]

Hans stellt infrage, dass die Studentenproteste des Jahres 1968 als *Gründungsmythos* gedeutet werden können, ohne dies aber genau zu begründen. Die Studierenden reflektieren – nach entsprechender Ermutigung durch den oder die Lehrende – daraufhin in ihren Beiträgen über Charakteristika von Gründungsmythen, die Bedeutung der Studentenbewegung für die Bundesrepublik sowie die Möglichkeit, die Proteste als Gründungsmythos der gesamten westlichen Welt zu deuten. Sofia zieht für ihren Beitrag persönliche Erfahrungen hinzu, denen, da sie Muttersprachlerin ist, aus Sicht der Studierenden sicher eine gewisse Autorität zukommt. Sie bezieht sich außerdem auf die Inhalte der vorhergehenden Unterrichtsstunde und fügt der Diskussion durch ihren Hinweis auf die Bedeutung von Mythen und kulturellem Gedächtnis für einen gemeinsamen Wissensvorrat so eine theoretische Dimension hinzu, mit Hilfe derer sie ihren Standpunkt untermauert. Indem sich Sofia hier auf das in der vorherigen Sitzung

Behandelte bezieht, erläutert sie außerdem den theoretischen Hintergrund mit einem weiteren Beispiel, was für das Lernpotential von Bedeutung ist.

Nicht zu unterschätzen ist für Forumdiskussionen außerdem, dass die Studierenden in der Diskussion nur wenige zeitliche Vorgaben einzuhalten haben und die asynchrone Natur des Forums es den Studierenden ermöglicht, mehr Zeit auf das Lesen der Beiträge anderer zu verwenden und diese genauer zu durchdenken als es im Präsenzunterricht machbar wäre.³⁴ Auch die Tatsache, dass die Online-Diskussion noch zu späteren Zeitpunkten, z. B. im Zuge der Klausurvorbereitung, nachgelesen werden kann, kann als wichtig für das Lernpotential erachtet werden,³⁵ nicht zuletzt im Hinblick auf die Tatsache, dass es sich bei den Studierenden (auch) um Fremdsprachenlernende handelt. Im traditionellen Präsenzunterricht hätte es vermutlich keinen Raum gegeben beispielsweise für Pauls Überlegung, ob/dass es sich bei den Studentenprotesten um einen Gründungsmythos für die gesamte westliche Welt handele. Indem das Forum aber auch nach der eigentlichen Bearbeitung der Aufgabe noch offen ist, kann er dort gut zwei Wochen später seine Überlegung posten und den anderen Studierenden mitteilen.

Beispiel 3

Asynchrone Online-Diskussionen, in denen landeskundliches Wissen verhandelt wird, haben außerdem den Vorteil, dass die Lehrenden, die wie in jeder Unterrichtssituationen mit Interpretationen und Annahmen der Lernenden konfrontiert werden, die Möglichkeit haben, über Missverständnisse und ‚falsche‘ bzw. nicht adäquate Deutungen der Lerner zu reflektieren und auszuwählen, ob, wann und wie diese im weiteren Unterricht thematisiert werden. Während in Beispiel 2 Sophia für die Deutung der Studentenproteste des Jahres 1968 als Gründungsmythos deutsche kulturelle Deutungsmuster³⁶ heranzieht, zeigt der folgende Beitrag von Henrik, dass dies nicht immer der Fall ist:

34 Robert O'Dowd: Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. In: Robert O'Dowd (Hg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon 2007, S. 17–37; hier: S. 31.

35 Ebd.

36 Nach Altmayer beziehen sich deutsche kulturelle Deutungsmuster „nicht auf die Ebene der ‚Nationalkultur‘, sondern ausschließlich auf die vergleichsweise hoch angesiedelte Abstraktionsebene der deutschen Sprache. ‚Deutsche Deutungsmuster‘ sind demnach solche Muster, die in deutschsprachigen Diskursen zur deuten den Konstruktion der Wirklichkeit verwendet werden, und zwar unabhängig von ihrer ‚ursprünglichen‘ Herkunft“; Claus Altmayer: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als

[20] Re: Trümmerfrauen

Henrik (2013-02-03 18:46)

Was mich wundert ist das die deutschen Frauen bzw die „Trümmerfrauen“ nach ihrer großen Leistung Nachkriegsdeutschland abzuräumen, nicht ihre Rechte in der Gesellschaft erweitert haben. Die sind wie vorher der Devise „Kinder, Küche und Familie“ wieder gefolgt. Allgemein ist ja öfters so,dass die Frauen in jeder Hinsicht, nach den Schäden , die die Männer angestellt haben, alles abräumen oder heilen müssen, egal ob die Männer anwesend sind oder nicht. [...]

Henrik reflektiert hier über die durchaus legitime Frage, warum „Trümmerfrauen“ nicht ihre Funktion in der Gesellschaft der Nachkriegsjahre nutzten, um ihre Rechte zu stärken. Tatsächlich lief die Anerkennung der Arbeit der „Trümmerfrauen“ kaum auf eine finanzielle Entschädigung hinaus. Der auf die Krisenjahre folgende wirtschaftliche Aufschwung stellte für Frauen keine Verbesserung im Hinblick auf Beschäftigung und Gehalt dar, wie Heineman z. B. im Hinblick auf die Ausarbeitung des Grundgesetzes bemerkt:

The argument of Social Democrats and Communists that women had demonstrated their value in the labor force and that equal pay for equal work should thus be anchored in the West German constitution [...] proved unconvincing to the majority of representatives who drew up the document.³⁷

Henrik spricht daher in seinem Beitrag eine relevante Frage an, doch da er im Weiteren verallgemeinert und damit deutlich macht, dass seine Reflexion sich nicht mit der tatsächlichen Position von Frauen in der frühen Bundesrepublik beschäftigt, sondern mit Frauen im Allgemeinen, die die „Schäden, die die Männer angestellt haben“, beseitigen müssen, wird deutlich, dass er die spätere Stellung der „Trümmerfrauen“ in der westdeutschen Gesellschaft aus heutiger schwedischer Perspektive beurteilt. Darin nimmt das Streben nach Gleichstellung der Geschlechter einen Platz in der Identität ein und kann als eigenkulturelles Deutungsmuster angesehen werden.

Das Lernpotential für die gemeinsame Wissenskonstruktion von Beiträgen, in denen fremdkulturelle Deutungsmuster herangezogen werden, liegt darin, dass

Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35 (2006), S. 44–59; hier: S. 52. Problematisch an der Verortung auf der Ebene der Sprache ist, dass eine Homogenisierung vorgenommen wird, die im Falle der deutschen Sprache nicht einmal auf der Ebene der Nationalstaaten besteht.

37 Elizabeth Heineman: The Hour of the Woman: Memories of Germany's „Crisis Years“ and the West German National Identity. In: *The American Historical Review* 101 (1996) 2, S. 354–395; hier: S. 379.

von ihnen ausgehend Deutungen und ihre Ursprünge behandelt, zu Themen des weiteren Unterrichts werden und eigenkulturelle Deutungen der Studierenden bewusst gemacht werden können. Geht die Anzahl der nicht-adäquaten Deutungen allerdings über ein gewisses Maß hinaus, wird es praktisch unmöglich, auf alle gleichermaßen zu reagieren, was dazu führt, dass Beiträge bzw. Teile von Beiträgen, möglicherweise unkommentiert bleiben. Zudem ist es in der Unterrichtspraxis kaum möglich, alle nicht-adäquaten Deutungen zu behandeln, so dass es den Lehrenden obliegt, in der Tutorierung und dem weiteren Unterrichtsgeschehen abzuwägen, welche Deutungen und Vorannahmen thematisiert werden und auf welche Weise. Es lässt sich also feststellen, dass der Lehrperson innerhalb der Online-Diskussionen eine wichtige Rolle zukommt; sie muss den Austausch der Studierenden verfolgen, abwägen, welche Fehlannahmen unbedingt im Laufe der Diskussion korrigiert werden sollen, bei welchen es sinnvoll ist, sie im Präsenzunterricht zu thematisieren und welche unkommentiert bleiben können.

Schlussbemerkungen

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Studierenden in der vorliegenden Diskussion die Themen ausgehend von der in der Lehre eingesetzten Literatur und der vorangegangenen Unterrichtseinheit im Hinblick auf ihr eigenes Interesse diskutieren. Gegenwartsbezug und theoretische Anknüpfungen sind dabei ebenso gewöhnlich wie die Hinzunahme weiterer ‚Fakten‘. Deutlich wurde aber auch, dass es nicht eindeutig ist, wie mit Beiträgen der Online-Diskussionen, die konkrete Fehler enthalten, auf falschen Annahmen fußen oder in denen die Studierenden eigenkulturelle Deutungsmuster heranziehen, umgegangen werden soll. Eine Entscheidung diesbezüglich muss von Fall zu Fall getroffen werden. In manchen Fällen ist es sicherlich angebracht, Fehlannahmen nicht zu kommentieren, vor allem, wenn der Beitrag ansonsten eine wichtige Rolle für die Wissenskonstruktion spielt. Darüber hinaus muss abgewogen werden, welche problematischen Annahmen im Rahmen der Online-Diskussion kommentiert werden und welche als Ausgangspunkt für den weiteren Unterricht dienen können. Dies bedeutet aber gleichzeitig, dass die inhaltliche Verknüpfung von Onlinephase und Präsenzunterricht, die konzeptionell eines der Hauptmerkmale dieses von Rösler und Würffel beschriebenen Blended-Learning-Szenarios ist,³⁸ nicht so einfach ist, wie zunächst angenommen – vor allem, wenn nicht alle unabgeschlossenen Diskussionen und unbeantworteten Reflexionen im Präsenzunterricht aufgenommen werden können. Aber auch

38 Dietmar Rösler, Nicola Würffel: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2010) 42, S. 5–11; hier: S. 7.

wenn es eine sich um eine überschaubare Zahl an solchen Beiträgen handelt, ist die Verzahnung mit dem Präsenzunterricht im hier besprochenen Szenario (Vorbereitung des Präsenzunterrichts durch Online-Phasen) nicht leicht, da der oder die Lehrende abwägen muss, wieviel Zeit des Präsenzunterrichts der Klärung und eventuell der Zusammenfassung der Online-Phase gewidmet werden kann, und wieviel Zeit weiterführende Diskussionen und die Thematisierung neuer Inhalte einnehmen können. Auch muss daher die eingangs erwähnte Annahme, dass in Online-Phasen Reflexionen und Fragen der einzelnen Studierenden in höherem Maße berücksichtigt werden können, kritisch betrachtet werden. Zwar bieten Online-Phasen allen Studierenden die Möglichkeit, sich zu äußern, doch obliegt es schließlich dem Einsatz der Lehrperson, ob wirklich alle Beiträge in den weiteren Unterrichtsverlauf einbezogen werden. Und dies ist nicht zuletzt eine Frage der Zeit. Insgesamt kann es jedoch als vorteilhaft bezeichnet werden, dass Präsenzunterricht durch Online-Phasen, in denen gemeinsam Wissen ausgehandelt wird, nicht nur auf eine sinnvolle Art ergänzt wird, sondern auch an den Vorannahmen der Studierenden ausgerichtet werden kann.

Literatur

- Altmayer, Claus: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35 (2006), S. 44–59.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1379–1391.
- Bärenfänger, Olaf: Kollektives Gedächtnis und transkulturelle Deutschlandstudien: Zu Spezifika und Methoden des Wissenschaftsbereichs. In: Martinson, Steven D.; Schulz, Renate A. (Hgg.): *Transcultural German studies: building bridges / Deutsch als Fremdsprache: Brücken bauen*. Bern 2008 (*Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94*), S. 39–53.
- Becker, Christine: Warum man mit der Schwedenfähre nicht nach Schweden fahren kann – kulturelles Lernen im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 30–45.

- Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja; Schmidt, Torben: Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung bei Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja; Schmidt, Torben (Hgg.): *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen 2012 (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*), S. 11–56.
- Clemens, Catharina: Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Nieradka, Magali L.; Specht, Denise (Hgg.): *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht*. Berlin 2009, S. 63–78.
- Dysthe, Olga: Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. In: Dysthe, Olga (Hg.): *Dialog, samspel och lärande*. Lund 2003, S. 295–319.
- Ernst, Wolfgang: Narration. In: Pethes, Nicolas; Ruchatz, Jens (Hgg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek 2001, S. 402–405.
- Fischer, Frank: Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. In: *Psychologische Rundschau* 53 (2002) 3, S. 119–134.
- Garrison, D. Randy; Vaughan, Norman D.: *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco 2011.
- Gunawardena, Charlotte N.; Lowe, Constance; Anderson, Terry: Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. In: *Journal of Educational Computing Research* 17 (1997) 4, S. 397–431.
- Heineman, Elizabeth: The Hour of the Woman: Memories of Germany's „Crisis Years“ and the West German National Identity. In: *The American Historical Review* 101 (1996) 2, S. 354–395.
- Hrastinski, Stefan; Keller, Christina: Computer-mediated Communication in Education: A Review of Recent Research. In: *Education Media International* 44 (2007) 1, S. 61–77.
- Koreik, Uwe: Landeskunde, *Cultural Studies* und Kulturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2010, S. 133–136.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler 1995.
- Müller-Funk, Wolfgang: *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Wien 2008.

- Müller-Hartmann, Andreas: Teacher Role in Telecollaboration: Setting Up and Managing Exchanges. In: O'Dowd, Robert (Hg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon 2007, S. 167–192.
- Münkler, Herfried: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin 2011.
- O'Dowd, Robert: Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. In: O'Dowd, Robert (Hg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon 2007, S. 17–37.
- O'Dowd, Robert; Dooly, Melinda: *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges Telecollaboration in Education*. Bern 2012.
- Oebel, Guido: Didaktisierung von Straßennamen aus dem deutschen Sprachraum für den interdisziplinären Unterrichtseinsatz – DaF, Germanistik, Landeskunde, Linguistik, Geschichte. In: *Info DaF* 33 (2006) 6, S. 569–583.
- Rohlfes, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen 2005.
- Rohwasser, Michael: Achtundsechzig und Siebenundsiebzig. Gründungsmythen? In: Galli, Matteo; Preusser, Heinz-Peter (Hgg.): *Deutsche Gründungsmythen*. Heidelberg 2008 (*Jahrbuch Literatur und Politik*, 2), S. 179–190.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2010) 42, S. 5–11.
- Schmidt, Sabine; Karin Schmidt: *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin 2007.
- Schumann, Adelheid: Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht. In: Schumann, Adelheid (Hg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*. Frankfurt a.M. 2007, S. 113–123.
- Wack, Daniela: Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht. In: *eDUSA* 3 (2008) 2, S. 4–14.

Frank Thomas Grub

Theoria cum praxi? **Welche Einblicke in wissenschaftliche Ansätze der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen benötigen Studentinnen und Studenten auf *grundnivå*?**

Den Hauptteil des vorliegenden Beitrags bildet die grundlegend überarbeitete Fassung eines Kapitels, das 2010 in der sechsten Auflage des in Schweden entstandenen Landeskunde-Lehrbuchs *Dreiländerkunde* erschien.¹ Anlass für die Erarbeitung des Textes war zum einen die an den schwedischen Universitäten verankerte Forderung nach einer Verbindung von Lehre und Forschung („*forskningsanknytning*“), zum anderen das Fehlen einer auch für Studierende auf *grundnivå*, das heißt in der Regel der ersten drei Semester, verständlichen Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Landeskunde im weitesten Sinne.

Der Text ist das Ergebnis mehrerer Erprobungen; frühere Fassungen wurden ab 2008 bzw. 2009 an der Universität Göteborg im *grundkurs* (1. Fachsemester) bzw. im *fortsättningskurs* (2. Fachsemester) eingesetzt. Der Text weist eine Progression auf; die einzelnen Teile können also auch unabhängig voneinander und auf verschiedenen Stufen behandelt werden. Wichtig ist dabei nicht zuletzt die Übernahme der studentischen Perspektive; deshalb wurden – mit Ausnahme von *Wikipedia* – bewusst auch Quellen aufgesucht, die viele Studierende erwartungsgemäß zuerst konsultieren, beispielsweise der *Duden*.

Vor diesem Hintergrund sind die zitierten Quellen auch nicht als konkurrierend, sondern als einander ergänzend zu verstehen; die wissenschaftliche Literatur wurde dabei teilweise in der Ausgangssprache belassen um eventuelle Nuancen, die bei der Übersetzung ins Deutsche verloren gehen könnten, zu

1 Frank Thomas Grub: Kulturbegriff(e), Landeskunde und Fremdsprachenlernen – Definitionen, Konzepte und Entwicklungen. In: *Länderkunde. Deutschland, Österreich und Schweiz (mit Liechtenstein) im Querschnitt*. 6., aktualisierte Auflage; begründet 1992 als *Neue Dreiländerkunde* von F.J. Sauer. Mit Beiträgen von Christine Becker, Sylvi Elsner, Benita Funke, Marita Gareis, Frank Thomas Grub, Thomas Marten, Christoph Röcklingsberg, Fritz Joachim Sauer. Berlin 2010, S. 248–259.

bewahren und zugleich die Problematik der Übersetzung von Begriffen wie ‚Kultur‘ / ‚culture‘ zu verdeutlichen. Über das Postulat der Verbindung von Lehre und Forschung hinausgehend, berücksichtigt der Text curriculare Forderungen, die nicht an allen schwedischen Universitäten gelten, zum Beispiel die auch theoretische Auseinandersetzung mit Landeskunde.

In Göteborg beispielsweise heißt es im Curriculum des *grundkurs* TY1110: „olika aspekter på kulturalitet, t.ex. inter-, multi- och transkulturalitet diskuteras och analyseras“;² es sollen also verschiedene Aspekte von Kulturalität, z. B. Inter-, Multi- und Transkulturalität diskutiert und analysiert werden, und dies auch im Hinblick auf historische Entwicklungen.³ Im *fortsättningskurs* TY1210 sollen die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vertieft werden.⁴ All dies setzt zweifellos ein entsprechendes theoretisches Wissen voraus.

Unabhängig davon – und von grundsätzlichen Überlegungen, die sich auf die Selbstverständlichkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik und damit auf ein im besten Sinne traditionelles Verständnis von Universität beziehen –, lässt sich natürlich fragen, inwiefern Texte wie der hier vorgestellte den spezifischen Bedürfnissen einer Zielgruppe gerecht wird, die primär auf die Verbesserung ihrer Sprachkompetenz bedacht ist.⁵ Und häufig wird Deutsch lediglich als Ergänzung zu anderen Studienfächern wie Wirtschaftswissenschaften, Tourismus usw. studiert.

Vor allem diese Frage wurde auch im Rahmen des auf der 2. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* veranstalteten Mini-Workshops diskutiert. Angesichts der Heterogenität der thematisierten Zielgruppe(n) wurde dabei erwartungsgemäß kein allgemein gültiges Ergebnis erzielt. Wie bei allen

2 Göteborgs universitet, Humanistiska Fakultetsnämnden: TY1110, Tyska, Grundkurs, 30,0 högskolepoäng / German, Introductory Course, 30.0 higher education credits. Revidierte Fassung, gültig ab 17.01.2014, S. 2. Online: <http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1110.pdf> [26.01.2015].

3 Vgl. ebd., S. 3.

4 Vgl. Göteborgs universitet: Institutionen för språk och litteraturer: TY1210, Tyska, Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng / German, Intermediate Course, 30 higher education credits. Revidierte Fassung, gültig ab 01.09.2014. Online: <http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1210.pdf> [26.01.2015].

5 Vgl. dazu: Frank Thomas Grub: „Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten. In: Hiltraud Caspar-Hehne, Annegret Middeke (Hgg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen 2009 (*Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen*), S. [213]-221.

Lehrmaterialien bleibt es vor allem Aufgabe des jeweiligen Leiters bzw. der jeweiligen Leiterin einer Lehrveranstaltung, aktiv mit dem Text zu arbeiten und ihn gemäß der geltenden Curricula und der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Studierenden einzusetzen.

Insofern versteht sich der folgende Text denn auch nicht als ultimative Antwort auf die im Titel gestellte und im Rahmen des Workshops diskutierte Frage, sondern als ein auf Erfahrungen basierender Vorschlag zumindest für das allgemeine, also nicht fachsprachenspezifische Studium von *Tyska*. Offenheit ist dabei leitendes Prinzip – zumindest, wenn es um die Eröffnung von Möglichkeiten für ein eigenständiges Weiterarbeiten auf der Basis von Schlüsselbegriffen, Namen und Literaturhinweisen geht.

Literatur / Bibliographie (in Auswahl)

Zum theoretischen Hintergrund

Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hgg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M., New York 2005.

Altmayer, Claus: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (1997) 2. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> [26.01.2015].

Altmayer, Claus: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].

Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.

Altmayer, Claus: Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413.

Assmann, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006.

- Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hgg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M. 1988, S. 9–19.
- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in den frühen Hochkulturen*. München 1997.
- Bärenfänger, Olaf: Kollektives Gedächtnis und transkulturelle Deutschlandstudien: Zu Spezifika und Methoden eines Wissenschaftsbereichs. In: Martinson, Steven D.; Schulz, Renate A. (Hgg.): *Transcultural German studies: building bridges / Deutsch als Fremdsprache: Brücken bauen*. Bern 2008 (*Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94*), S. 39–53.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: *Zielsprache Deutsch* 23 (1992) 2, S. 112f.
- Boesch, Ernst E.: *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern 1980.
- Brandt, Willy: Bedeutung und Aufgaben der Auswärtigen Kulturpolitik. In: *Bulletin* (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung) Nr. 71 v. 05.07.1967, S. 613f.
- Elias, Norbert: Art. ‚Zivilisation‘. In: Schäfers, Bernhard (Hg.) unter Mitarbeit von Hermann L. Gukenbiehl, Klaus Lankenau und Rüdiger Peuckert sowie weiteren Autoren: *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen 1986, S. 382–387.
- Elias, Norbert: *Die Gesellschaft der Individuen*. Hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt a.M. 2003 [zuerst: Frankfurt a.M. 1987].
- Fisch, Jörg: Art. ‚Zivilisation, Kultur‘. In: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart (Hgg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 7 Verw – Z. Stuttgart 1992, S. 679–774.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München 2001.
- Grub, Frank Thomas: „Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten. In: Caspar-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hgg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen 2009 (*Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen*), S. [213]-221.
- Hackl, Wolfgang: Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Deutsch als*

- Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin, New York 2001 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 19.2), S. 1204–1215.
- Hall, Edward T.; Reed Hall, Mildred: *Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Franzosen.* Aus dem Amerikanischen übertragen von Wolfgang Fehlberg und Monica Ulloa-Fehlberg. Bearbeitung des deutschen Textes: Lothar Neffe. Hamburg 1983.
- PMH [Hejl, Peter M.]: Art. ‚Kultur‘. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar 2008, S. 391–393.
- Hu, Adelheid: *Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik.* In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hgg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik.* Trier 2007 (*WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik*, 1), S. 13–30.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment.* Tübingen 2009.
- Koreik, Uwe: *Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?* In: *Info DaF* 38 (2011) 6, S. 581–604.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul: *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1440–1453.
- Kreis, Georg: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness.* Zürich 2010.
- Kroeber, Alfred L.; Kluckhohn, Clyde: *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.* Cambridge (Mass.) 1952.
- Lenz, Siegfried: *Über das Gedächtnis.* In: Lenz, Siegfried: *Über das Gedächtnis. Reden und Aufsätze.* Hamburg 1992, S. 7–19.
- Nora, Pierre (Hg.): *Les Lieux de mémoire.* I: *La République.* Paris 1984, II: *La Nation.* Paris 1986, III: *Les France.* Paris 1992 (*Bibliothèque illustrée des histoires*).
- Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar 2008.

- Österreichische Akademie der Wissenschaften, Institut für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte: *Orte des Gedächtnisses – Erinnerungsräume*. Online: <http://www.oeaw.ac.at/ikt/forschungen/orte-des-gedaechtnisses-erinnerungsräume/> [26.01.2015].
- Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* (1992) 6, S. 4–15.
- Peuckert, Rüdiger: Art. ‚Vorurteil‘. In: Schäfers, Bernhard; Kopp, Johannes (Hgg.) unter Mitarbeit von Bianca Lehmann: *Grundbegriffe der Soziologie*. 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2006, S. 342f.
- Rehbein, Jochen (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen 1985 (*Kommunikation und Institution*, 12).
- Sabrow, Martin (Hg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München 2009.
- Said, Edward W.: *Culture & Imperialism*. London 1994.
- Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hgg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München 2007.
- Terkessidis, Mark: *Interkultur*. Berlin 2010.
- Thomas, Alexander: Kulturelle Divergenzen in der deutsch-deutschen Wirtschaftskooperation. In: Bungarten, Theo (Hg.): *Deutsch-deutsche Kommunikation in der Wirtschaftskooperation*. Tostedt 1994 (*Beiträge zur Wirtschaftskommunikation*, 6).
- Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York 2001 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 19.2), S. [1160]-1168.
- Wilpert, Gero von: Art. ‚Klischee‘. In: Wilpert, Gero von: *Sachwörterbuch der Literatur*. 8., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart 2001, S. 416f.

Zum praktischen Einsatz in Lehre und Unterricht

Austria-Forum: Online: <http://austria-forum.org/> [26.01.2015].

Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger; unter Mitarbeit von Swantje Ehlers und Herrad Meese: *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München 1999 (*Fernstudieneinheit 3*).

Dorn, Thea; Wagner, Richard: Die deutsche Seele. München 2011.

Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten / Präsenz Schweiz:
swissworld.org – offizielles Landeskundeportal der Schweiz. Online: <http://www.swissworld.org/de/> [26.01.2015].

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hgg.): Deutsche Erinnerungsorte I-III. München 2001.

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hgg.): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. München 2005.

Grub, Frank Thomas: Kulturbegriff(e), Landeskunde und Fremdsprachenlernen – Definitionen, Konzepte und Entwicklungen. In: Marten, Thomas; Sauer, Fritz Joachim (Hgg.): *Länderkunde. Deutschland, Österreich und Schweiz (mit Liechtenstein) im Querschnitt.* 6., aktualisierte Auflage; begründet 1992 als Neue Dreiländerkunde von F.J. Sauer. Mit Beiträgen von Christine Becker, Sylvi Elsner, Benita Funke, Marita Gareis, Frank Thomas Grub, Thomas Marten, Christoph Röcklinsberg, Fritz Joachim Sauer. Berlin 2010, S. 248–259.

Krauss, Hannes; Erb, Andreas (Hgg.): Vom Nullpunkt zur Wende ... Deutschsprachige Literatur nach 1945. Ein Lesebuch für die Sekundarstufe. Erweiterte Neuausgabe. Mitarbeit: Klaus-Michael Bogdal, Anna Chiarloni, Maria Manuela Delille, Maria Teresa Mingocho, Hugh Ridley, Gonçalo Vilas-Boas und Jochen Vogt. Redaktion: Rose Sommer. 3. Auflage. Essen 2003.

Kreis, Georg: Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness. Zürich 2010.

Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen. Berlin 2009.

Sabrow, Martin (Hg.): Erinnerungsorte der DDR. München 2009.

Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hgg.): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin 2007.

Schweizer Brevier 2009/10: Die Schweiz in ihrer Vielfalt. Natur, Bevölkerung, Staat, Wirtschaft, Kultur. Bern 2009.

Tatsachen über Deutschland. Hrsg. vom Societäts-Verlag in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt. Frankfurt a.M., Berlin 2008. Auch als Download verfügbar; online: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/> [26.01.2015].

Kulturbegriff(e), Landeskunde und Fremdsprachenlernen – Definitionen, Konzepte und Entwicklungen

„Wir sind [...] zu ganz wesentlichen Teilen das, was wir erinnern und vergessen.“
(Aleida Assmann)⁶

1. Vorbemerkung

Was an schwedischen Universitäten im Rahmen des Studiums von *Tyska* häufig als *Kulturkunskap* – auf Deutsch wörtlich übersetzt ‚Kulturkunde‘ – oder einfach als ‚Kultur‘, bisweilen auch als ‚Realia‘, bezeichnet wird, heißt in Deutschland, Österreich und der Schweiz meistens ‚Landeskunde‘. Doch was ist ‚Kultur‘ eigentlich? Was bedeutet ‚Landeskunde‘? Wie hat sie sich entwickelt? Und welchen Stellenwert kann ‚Landeskunde‘ innerhalb des Studiums einer Fremdsprache, speziell des Deutschen, haben? Welche theoretischen Ansätze spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle? – Diesen und weiteren Fragen wird im Rahmen des vorliegenden Texts nachgegangen.

2. ‚Kultur‘ und Kulturbegriff

Das Wort ‚Kultur‘ kommt ursprünglich aus dem Lateinischen und bedeutet dort soviel wie ‚Landbau‘, ‚Pflege‘. Auch heute sprechen wir im Zusammenhang mit Pflanzen von ‚Kulturen‘. Noch in der Antike wurde der Ausdruck „vom landwirtschaftlichen auf den menschlichen Bereich übertragen“.⁷

Fast jeder hat eine ungefähre Vorstellung von ‚Kultur‘: Im Alltag sprechen wir zum Beispiel davon, dass jemand ‚Kultur‘ hat oder ‚kultiviert‘ ist; das Wort findet sich auch in zahlreichen Kombinationen wie ‚Tischkultur‘, ‚Esskultur‘ usw. Wenn man den Begriff in Wörterbüchern und Lexika nachschlägt oder einen Blick in die Forschungsliteratur wirft, lassen sich die verschiedensten Definitionen finden, wie die folgenden Beispiele zeigen. Dabei spielt es eine große Rolle, welchen fachlichen Hintergrund die jeweiligen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben.

6 Aleida Assmann: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006, S. [61].

7 Claus Altmayer: Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413; hier: S. 1403.

Im *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (2003) wird ‚Kultur‘ zunächst definiert als die „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung“.⁸ Der Begriff wird also sehr umfassend verstanden; besonders wichtig ist dabei der Aspekt der ‚Gemeinschaft‘.

Die Anthropologen **Edward T. (1914–2009) und Mildred E. Reed Hall (1925–1994)** definieren: „Kultur ist ein System zur Produktion, Übermittlung, Speicherung und Verarbeitung von Informationen.“⁹ Auch hier fällt das umfassende Verständnis des Begriffs auf; ‚Kultur‘ wird von den Halls systemisch verstanden, wobei ‚Information‘ in einem weiten Sinne gebraucht wird.

Für den Linguisten **Jochen Rehbein** (geb. 1939) dagegen ist Kultur

als reproduktives Wissen größerer gesellschaftlicher Einheiten, von Klassen, Regionen, bis hin zur Nation oder Nationalität ausgebildet. [...] In der Kultur manifestiert sich die für die gesellschaftliche Gruppe spezifisch *historische Eigenart des Umgehens* mit den jeweils lebendigen Formen sprachlichen Handelns.¹⁰

Kultur sieht er als „ein *Ensemble* von Vorstellungen, Denkweisen und anderen Wissenstypen in *historisch standardisierter* Form.“¹¹ Hier tritt also wieder der Aspekt der Gemeinschaft hervor, verbunden mit ‚Wissen‘, das diese Gemeinschaft ggf. teilt.

Der Sozialpsychologe **Alexander Thomas** (geb. 1939) sieht ‚Kultur‘, anknüpfend an die Anthropologen Alfred L. Kroeber (1876–1960) und Clyde Kluckhohn (1905–1960)¹² sowie den Psychologen Ernst E. Boesch (1916–2014)¹³ als

8 Art. ‚Kultur‘. In: Dudenredaktion (Hg.): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 5., überarbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2003, S. 972; im Original kursiv gesetzt.

9 Edward T. Hall, Mildred Reed Hall: *Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Franzosen*. Aus dem Amerikanischen übertragen von Wolfgang Fehlberg und Monica Ulloa-Fehlberg. Bearbeitung des deutschen Textes: Lothar Neffe. Hamburg 1983, S. 16; im Original kursiv gesetzt.

10 Jochen Rehbein (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen 1985 (*Kommunikation und Institution*, 12), S. 30; Hervorhebungen im Original.

11 Ebd.

12 Alfred L. Kroeber, Clyde Kluckhohn: *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge (Mass.) 1952.

13 Ernst E. Boesch: *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern 1980.

ein universelles, für eine Nation, Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Gruppe usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation und Gruppe. Das Orientierungssystem ermöglicht den Mitgliedern ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Die Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Die Kultur bietet Handlungsmöglichkeiten, Handlungsanreize, setzt aber auch Handlungsbedingungen und Handlungsgrenzen.¹⁴

Viele der in den vorhergehenden Definitionen genannten Aspekte finden sich bei Thomas wieder. Wesentlich ist auch bei ihm der Aspekt der Gemeinschaft. Das bedeutet aber zugleich, dass ‚Kultur‘ auch als Medium der Abgrenzung fungieren kann; im Extremfall gilt: Wer bestimmte Inhalte nicht teilt, gehört nicht dazu und bleibt somit außen vor.

Der Komparatist **Edward W. Said** (1935–2003) stellt fest, dass ‚Kulturen‘ keineswegs homogen sind: „[...] all cultures are involved in one another; none is single and pure, all are hybrid, heterogeneous, extraordinarily differentiated, and unmonolithic.“¹⁵ Er erklärt:

As I use the word, ‘culture’ means two things in particular. First of all it means all those practices, like the art of description, communication, and representation, that have relative autonomy from the economic, social, and political realms and that often exist in aesthetic forms, one of whose principal aims is pleasure. [...]. Second [...], culture is a concept that includes a refining and elevating element, each society’s reservoir of the best that has been known and thought, as Matthew Arnold put it in the 1860s.¹⁶

In Sais Definition tritt die Autonomie als neuer Aspekt explizit hinzu. Die unter „Second“, also ‚Zweitens‘ erläuterte Auffassung ist dagegen älter. ‚Kultur‘ in diesem Verständnis bezeichnet etwas Elitäres.

3. ‚Kultur‘ und ‚Zivilisation‘

Kultur und *Zivilisation* bilden vor allem in historischer Hinsicht eine Einheit: „Wie kaum ein anderes Begriffspaar sind K[ultur]. und Zivilisation Teil

14 Alexander Thomas: Kulturelle Divergenzen in der deutsch-deutschen Wirtschaftskooperation. In: Theo Bungarten (Hg.): *Deutsch-deutsche Kommunikation in der Wirtschaftskooperation*. Tostedt 1994 (*Beiträge zur Wirtschaftskommunikation*, 6), S. 76.

15 Edward W. Said: *Culture & Imperialism*. London 1994, S. xxix.

16 Ebd., S. xiif.

der europ[äischen]. (v.a. frz.-dt.) Auseinandersetzung um die politische und intellektuelle Führungsposition in Europa, sowie der Ausbildung der jeweiligen nationalen Identität [...].¹⁷ In der deutschen Sprache hat sich das Wort ‚Kultur‘ durchgesetzt.¹⁸ In anderen Sprachen, insbesondere im Französischen und im Englischen, existieren beide Begriffe nach wie vor nebeneinander.

Um Missverständnisse bei der Lektüre fremdsprachiger Forschungsliteratur zu vermeiden, ist es sinnvoll, den französischen Hintergrund und die Bedeutung des Zivilisationsbegriffs zu kennen: *civilisation* wurde im 18. Jahrhundert von *civilité* abgeleitet und bedeutete zunächst ‚Sittenverbesserung‘, schon bald aber „die historische Entwicklung der Menschheit.“ Die ‚civilisation‘ wird

im Sinne der Aufklärung als Höherentwicklung zu Selbständigkeit, Freiheit, Frieden, Abschaffung der Sklaverei und Sieg über die Armut verstanden. Während *civilisation* im Singular ein wertender Begriff ist, bezeichnet etwa seit 1820 die Pluralform *civilisations* Völker mit jeweils spezifischen Sprachen, Sitten, Normen usw. In dieser Form wurde der Begriff zu einem Fachbegriff der Anthropologie, Ethnologie, Geschichtswissenschaft und Soziologie, wo er weitgehend synonym mit K[ultur]. verwendet wird.¹⁹

Allerdings drücken beide Begriffe auch einen europäischen Überlegenheitsanspruch aus. Claus Altmayer erklärt in diesem Zusammenhang:

Im Kontext der aufklärerischen Geschichtsphilosophie gewinnt der Begriff nun zusätzlich eine zeitliche Dimension, er bezeichnet den Prozess der fortschreitenden Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen zum immer Besseren, und er bezeichnet darüber hinaus auch die Resultate bzw. Zwischentapen dieses Prozesses selbst. In diesem sehr weiten Sinn brachte der Begriff *Kultur* (und vielleicht stärker noch der Parallelbegriff *Zivilisation*) das Bewusstsein und den Anspruch der europäischen Gesellschaften zum Ausdruck, dem als wild, kulturlos oder unzivilisiert geltenden Rest der Welt überlegen zu sein, und wurde für lange Zeit zum wichtigen

-
- 17 PMH [Peter M. Hejl]: Art. ‚Kultur‘. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar 2008, S. 391–393; hier: S. 391.
- 18 Vgl. Jörg Fisch: Art. ‚Zivilisation, Kultur‘. In: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hgg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 7 Verw – Z. Stuttgart 1992, S. 679–774; hier: S. 681f. sowie Claus Altmayer: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (1997) 2, S. 2. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> [26.01.2015].
- 19 PMH [Peter M. Hejl]: Art. ‚Kultur‘. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar 2008, S. 391–393; hier: S. 391.

Legitimationsmuster für die Kolonisierung, Ausbeutung und Versklavung eben dieser außereuropäischen Welt.²⁰

Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Sichtweisen muss man sich nicht auf eine bestimmte Definition von ‚Kultur‘ festlegen. Es ist aber wichtig, je nach Zusammenhang deutlich zu machen, welches Verständnis eines Begriffes man hat, wenn man ihn benutzt. Doch warum sprechen wir im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen überhaupt von ‚Kultur‘? Die Antwort liegt nicht zuletzt in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, um die es im folgenden Abschnitt geht.

4. ‚Kultur‘, ‚Landeskunde‘ und Fremdsprachenlernen historisch gesehen

Wenn man die Entwicklung des Fremdsprachenlernens betrachtet, so lassen sich in verschiedenen Ländern viele Gemeinsamkeiten im Hinblick auf das Lehren und Lernen der sogenannten *lebenden* oder *modernen Fremdsprachen* erkennen. Weitgehend einig ist man sich darüber, dass so etwas wie ‚Kultur‘, ‚Landeskunde‘ bzw. ‚Realia‘ Teil des Unterrichts sein soll; diskutiert wurden und werden aber die mit diesen Bezeichnungen verbundenen Inhalte. *Landeskunde* wird heute, beispielsweise von Reiner Veeck und Ludwig Linsmayer, definiert

als die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme, die dazu dienen, das Interaktionswissen (z. B. Begrüßungsformeln, Wahrnehmungs- und Mentalitätsunterschiede) eines jeweiligen Sprachenlernalters zu optimieren, sein Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern und ihn darüber hinaus in die Lage zu versetzen, sich der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst zu werden.²¹

-
- 20 Claus Altmayer: Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413; hier: S. 1404; Hervorhebungen im Original.
- 21 Reiner Veeck, Ludwig Linsmayer: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York 2001 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 19.2), S. [1160]-1168; hier: S. [1160].

Die Wurzeln des Landeskunde-Unterrichts liegen in ‚kulturkundlichen Konzepten des 19. Jahrhunderts,‘²² die zumindest in Deutschland bis in die frühe Nachkriegszeit aktuell waren. Bis in die fünfziger, teilweise auch bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts unterrichtete man die ‚modernen‘ Fremdsprachen wie die sogenannten ‚toten‘ Sprachen Latein und (Alt-)Griechisch: In erster Linie wurden Texte übersetzt und Grammatikstrukturen erklärt und eingeübt; entsprechend nennt man die damit verbundene Lehrmethode auch *Grammatik-Übersetzungs-Methode*.

Besonders kommunikativ war das nicht. ‚Landeskunde‘ wurde vor allem als Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten praktiziert: Man sprach deshalb auch von *Realienkunde*, an einigen schwedischen Universitäten findet sich, wie eingangs erwähnt, auch heute noch die Bezeichnung *Realia*. Die Vermittlung reinen Faktenwissens mag inzwischen antiquiert wirken, aber man hatte erkannt, dass das Lernen einer Fremdsprache weit mehr ist als die Aneignung von Vokabeln und Grammatikstrukturen. Mit der ‚Realienkunde‘ erhielten auch die Wissenschaften, auf die man sich bezog, insbesondere Geographie und Geschichte, eine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. Neben der ‚Realienkunde‘ entwickelte sich, ebenfalls im 19. Jahrhundert, die sogenannte *Kulturkunde*:

Ihr ging es nicht mehr um die Vermittlung eines enzyklopädischen Wissens von Zahlen, Daten und Fakten, sondern um das Erfassen von ‚Wesenselementen‘ eines ‚Volkscharakters‘, um das Erkennen einer Kultur [...], wobei die zu stereotypisierenden Aussagen tendierende Kulturkunde später problemlos in die Ideologie des völkischen Rassenwahns integriert werden konnte.²³

Hier liegt einer der Gründe, warum man im Zusammenhang mit ‚Deutsch als Fremdsprache‘ bzw. ‚Deutsch als Zweitsprache‘ zumindest in Deutschland und Österreich nicht von ‚Kulturkunde‘ spricht: In der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft wurde der Begriff ‚Kultur‘ sehr eng an die Begriffe ‚Volk‘ und ‚Rasse‘ gebunden – und nicht zuletzt an den Begriff ‚deutsch‘.

Zu einem Umdenken kam es in den sechziger bzw. in den siebziger Jahren, unter anderem infolge der Ereignisse um das Jahr 1968: Man legte nun größeren Wert auf die mündliche Kommunikation; deshalb spricht man auch von der *kommunikativen Wende* des Fremdsprachenunterrichts. Gleichzeitig setzte ein

22 Vgl. ebd., S. 1161.

23 Wolfgang Hackl: Informationsorientierte Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götzte, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York 2001 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 19.2), S. 1204–1215; hier: S. 1205.

Wandel im Hinblick auf das Verständnis von ‚Kultur‘ ein. Willy Brandt, der 1966 Außenminister der Bundesrepublik Deutschland wurde, bezeichnete 1967 die *auswärtige Kulturpolitik* als die „dritte Säule der Außenpolitik“.²⁴ Die Bedeutung des Aspekts ‚Kultur‘ wuchs also nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in der Politik.

So hat das *Goethe-Institut* laut seiner Satzung drei primäre Ziele, die sich auch im Präsentationstext auf der Homepage spiegeln:

*Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit. Wir vermitteln ein umfassendes Deutschlandbild durch Information über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben in unserem Land. Unsere Kultur- und Bildungsprogramme fördern den interkulturellen Dialog und ermöglichen kulturelle Teilhabe. Sie stärken den Ausbau zivilgesellschaftlicher Strukturen und fördern weltweite Mobilität.*²⁵

1970 forderte der Soziologe Ralf Dahrendorf (1929–2009), damals Parlamentarischer Staatssekretär im Auswärtigen Amt, einen *erweiterten Kulturbegriff*: Vor 1968 hatte ein eher elitärer Kulturbegriff gegolten, der sich auf das Beste und Herausragende bezog (vgl. die Definitionen unter 2); danach erfolgte eine Öffnung hin zu (Kunst-)Werken, die nicht nur diesem Begriff entsprachen, zum Beispiel Texte von Arbeiterinnen und Arbeitern, Comics, Filme und Popmusik, die dem ‚Mainstream‘ zugerechnet werden können; auch Aspekte wie Umweltprobleme und Umweltschutz fanden Berücksichtigung. Der unter anderem in dem Papier *Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik* postulierte ‚erweiterte Kulturbegriff‘ bestimmte mehrere Jahrzehnte lang die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik und damit auch die Arbeit des *Goethe-Instituts*.

In der DDR machte man sich ab Mitte der sechziger Jahre verstärkt Gedanken über ‚Landeskunde‘; dabei waren allerdings politische Ziele der Außendarstellung enger mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden als in den anderen deutschsprachigen Staaten: Man wollte explizit ein positives – und damit zwangsläufig einseitiges – Bild der DDR vermitteln. Erst Ende der achtziger Jahre wurde dieses Konzept vorsichtig in Frage gestellt; der Fall der Mauer machte es dann völlig obsolet.

24 Willy Brandt: Bedeutung und Aufgaben der Auswärtigen Kulturpolitik. In: *Bulletin* (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung) Nr. 71 v. 05.07.1967, S. 613f.

25 Goethe-Institut: Organisation / Sprache. Kultur. Deutschland. Online: <https://www.goethe.de/de/uun/org.html> [26.01.2015]; meine Hervorhebungen; F.Th.G. Das *Goethe-Institut* dürfte die für die Wahrnehmung der Bundesrepublik Deutschland wichtigste Mittlerorganisation sein; den dort stattfindenden auch programmatischen Diskussionen und Entwicklungen kommt folglich ein besonders hoher Stellenwert zu.

Anfang der neunziger Jahre, nach der Vereinigung von Bundesrepublik und DDR, wurde der Kulturbegriff wieder verstärkt diskutiert, zumal er auf Grund seiner inzwischen mehrfach erfolgten Erweiterung allzu unklar geworden war:

Ein ‚erweiterter Kulturbegriff‘, der seine Grenzen nicht kennt und keinerlei Korrektiv gegen Beliebigkeit enthält, ist als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet. An seine Stelle sollte ein *offener Kulturbegriff* treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist,²⁶

heißt es in einem Papier von 1992 des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ‚Landeskunde‘ findet vor allem an den Universitäten statt. Betrachtet man die dort stattfindenden Entwicklungen, so lassen sich mit Andreas Pauldrach vor allem drei Konzepte bzw. Ansätze von ‚Landeskunde‘ unterscheiden: ein *kognitiver*, ein *kommunikativer* und ein *interkultureller* Ansatz. Im Zuge des ‚kognitiven‘ Ansatzes ging es vor allem um die Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten. Im Rahmen des ‚kommunikativen‘ Ansatzes steht dagegen „das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene“²⁷ im Zentrum. Schon dieser Ansatz orientiert sich also viel eher an den Bedürfnissen der Lernerinnen und Lerner. Dies gilt in noch höherem Maße für den ‚interkulturellen‘ Ansatz, der die – tatsächliche oder vermeintliche – Kultur der Lernenden mitberücksichtigt; in unserem Fall also die Kultur Schwedens oder noch größerer ‚Einheiten‘ wie dem ‚Norden‘. Zwar wird in der Praxis ohnehin ständig mehr oder minder explizit verglichen – sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden. Der interkulturelle Ansatz trägt dem jedoch in besonderer Weise Rechnung. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass das Wort ‚Kultur‘ ausdrücklich in der Bezeichnung dieses Ansatzes erscheint. Allerdings wird ‚Kultur‘ im Rahmen des ‚interkulturellen‘ Ansatzes überwiegend unreflektiert benutzt; dies ist nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht problematisch, sondern birgt auch die Gefahr in sich, auffällige Phänomene vorschnell als ‚kulturell bedingt‘ zu erklären.

Dass kulturelle Phänomene nicht isoliert, sondern nur im Zusammenhang betrachtet werden können, dürfte klar sein. Ob man sich Landeskunde-Konzepte aus den deutschsprachigen Ländern anschaut oder andere: In der Praxis

26 Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: *Zielsprache Deutsch* 23 (1992) 2, S. 112f.; hier: S. 112; meine Hervorhebung, F.Th.G.

27 Andreas Pauldrach: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* (1992) 6, S. 4–15; hier: S. 7.

trifft man in der Regel Mischformen aus den drei von Pauldrach unterschiedenen Ansätzen an. Dies ist auch deshalb sinnvoll, weil man von Zielgruppe zu Zielgruppe unterscheiden muss, was für wen relevant ist und aus welchen Gründen man Deutsch lernt. So gibt es die verschiedensten Lehrwerke für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache: Lernt man Deutsch, um als Tourist in ein Land zu reisen, wird man andere Informationen benötigen als beispielsweise eine Managerin, die Deutschkenntnisse braucht, um mit ihren Geschäftspartnern zu verhandeln, oder eine Krankenschwester, die Deutsch lernt, um mit Patienten kommunizieren zu können. Und jemand, der Deutsch als Zweitsprache lernt, also in einem deutschsprachigen Land lebt, hat wiederum ganz andere Bedürfnisse nach Informationen, aber auch andere Möglichkeiten, an diese zu gelangen.

5. Kulturbegriff und Deutsch als Fremdsprache heute

Im vorhergehenden Abschnitt ging es vor allem um die historische Perspektive. Doch welcher Begriff von ‚Kultur‘ soll heute im Zusammenhang mit dem Deutschen als Fremdsprache gelten? Und woher kommt dieser Kulturbegriff? **Claus Altmayer** betont in seinem Aufsatz *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache* unter anderem folgende Aspekte:

- „Kultur hat eine soziale Komponente, d. h. sie entsteht und besteht nicht im luftleeren Raum, sondern in enger Wechselwirkung mit den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen, in denen Menschen leben [...].“
- „Kultur ist dynamisch [...].“
- „Kultur ist in sich vielfach differenziert, gegliedert und geschichtet; es gibt beispielsweise nicht *die* deutsche Kultur, sondern ein differenziertes Gefüge unterschiedlicher kultureller Prägungen, abhängig von regionalen, sozialen und ökonomischen Gegebenheiten und Unterschieden innerhalb einer Staatsgesellschaft [...].“²⁸

Altmayer betont:

Der Kulturbegriff ist eine deskriptive, keine normative Kategorie; die Aufnahme normativer Kriterien (z. B. die Orientierung an der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen) in den Begriff selbst macht diesen zum politischen Kampfbegriff [...].²⁹

28 Claus Altmayer: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (1997) 2, S. 12; Hervorhebung im Original. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> [26.01.2015].

29 Ebd., S. 13.

Stark verkürzt dargestellt, sieht Altmayer eine Lösung darin, Kultur als *sozialen Habitus* im Sinne des Soziologen **Norbert Elias** (1897–1990) zu verstehen.³⁰ Bei Elias steht zwar vor allem die historische Perspektive im Zentrum, und die Interessen des Deutschen als Fremdsprache liegen zweifellos in der Gegenwart; das Modell scheint aber dennoch geeignet. Elias schreibt:

Dieses Gepräge, also der soziale Habitus der Individuen, bildet gewissermaßen den Mutterboden, aus dem diejenigen persönlichen Merkmale herauswachsen, durch die sich ein einzelner Mensch von anderen Mitgliedern seiner Gesellschaft unterscheidet. So wächst ja etwa auch aus der gemeinsamen Sprache, die der Einzelne mit anderen teilt und die ganz gewiß einen integralen Bestandteil des sozialen Habitus bildet, ein mehr oder weniger individueller Stil heraus oder aus der sozialen Schrift eine unverkennbar individuelle Handschrift.³¹

Weiter heißt es bei Elias:

Der Begriff des *sozialen Habitus* erlaubt es, soziale Gegebenheiten in den Bereich der wissenschaftlichen Untersuchung zu ziehen, die sich ihr bisher entzogen haben. Man denke zum Beispiel an das Problem, das vorwissenschaftlich etwa durch den Begriff des Nationalcharakters kommunizierbar wird – ein Habitusproblem par excellence.³²

Genau dieser Aspekt ist auch für Unterricht und Lehre der Landeskunde relevant. Altmayer bezieht sich zudem auf Elias' Begriff des *Zivilisationsmusters* bzw. der *Zivilisationsmuster*. Diese

finden einen ihrer greifbarsten Ausdrücke in dem gemeinsamen *sozialen Habitus* der Individuen, die eine bestimmte Überlebenseinheit, etwa einen Stamm oder Staat, miteinander bilden. Sie sind nicht nur Erben einer spezifischen Sprache, sondern auch Erben eines spezifischen Z[i]vilisations[s]-Musters, also spezifischer Formen der Selbstregulierung, die sie wie eine gemeinsame Sprache durch Lernen absorbieren und denen man dann als Gemeinsamkeiten des sozialen Habitus, des Empfindens und Verhaltens der Angehörigen eines Stammes oder eines Nationalstaates begegnet.³³

Daran anschließend vertritt Altmayer den Begriff der *kulturellen Deutungsmuster*; er thematisiert dabei den im Kontext von Deutsch als Fremd- bzw.

30 Vgl. ebd., S. 13ff.

31 Norbert Elias: *Die Gesellschaft der Individuen*. Hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt a.M. 2003 [zuerst: Frankfurt a.M. 1987], S. 244.

32 Ebd.

33 Norbert Elias: Art. ‚Zivilisation‘. In: Bernhard Schäfers (Hg.) unter Mitarbeit von Hermann L. Gukenbiehl, Klaus Lankenau und Rüdiger Peuckert sowie weiteren Autoren: *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen 1986, S. 382–387; hier: S. 384; Hervorhebung im Original.

Zweitsprache relevanten „Fundus an (kollektivem) Wissen [...], das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben“:³⁴

Unter Verwendung (und Umdeutung) eines Begriffs, der ursprünglich aus der objektiven Hermeneutik stammt, mittlerweile aber auch in anderen kultur- und wissenssoziologischen, aber auch pädagogischen Kontexten heimisch geworden ist, kann man die musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente dieses Wissens *kulturelle Deutungsmuster* nennen.³⁵

Diese Muster gilt es „sichtbar und damit auch lernbar zu machen.“³⁶

Wenn man Vergleiche zieht, zum Beispiel zwischen Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und Schweden, geht es also nicht um qualitative Bewertungen im Sinne eines ‚besser‘ oder ‚schlechter‘, sondern zunächst einmal nur um die Feststellung, dass da etwas ‚anders‘ ist und dass es Phänomene und Muster gibt, die eine genauere Betrachtung wert sind.

Tatsächliche oder vermeintliche ‚Kulturschocks‘ lassen sich damit zwar nicht vermeiden. Man kann aber vermutlich besser mit ihnen umgehen, wenn man sich der entsprechenden kulturellen Deutungsmuster bewusst wird und eben nicht mehr angeblich *Eigenes* und *Fremdes* schematisch gegenüberstellt, wie dies beim Einnehmen einer ‚kontrastiven Perspektive‘ geradezu provoziert wird.

6. ‚Vorurteil‘, ‚Stereotyp‘ und ‚Klischee‘

Obwohl es keine homogenen ‚Kulturen‘ gibt, werden häufig Verallgemeinerungen vorgenommen, die mit den Begriffen ‚Vorurteil‘, ‚Stereotyp‘ und ‚Klischee‘ umrissen werden können. *Vorurteil* definiert Rüdiger Peuckert als „ein hochgradig verfestigtes, durch neue Erfahrungen oder Informationen nur schwer veränderbares, positives oder negatives Urteil über Personen, Ereignisse oder Objekte.“³⁷

34 Claus Altmayer: Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413; hier: S. 1409.

35 Ebd.; Hervorhebung im Original.

36 Ebd.

37 Rüdiger Peuckert: Art. ‚Vorurteil‘. In: Bernhard Schäfers, Johannes Kopp (Hgg.) unter Mitarbeit von Bianca Lehmann: *Grundbegriffe der Soziologie*. 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2006, S. 342f.; hier: S. 342.

Dabei basieren Vorurteile „auf lückenhaften oder verzerrten Informationen.“³⁸ In unserem Kontext wichtig sind Vorurteile über „Fremdgruppen“, also über Angehörige anderer Nationen, Minderheiten etc. Vorurteile „beziehen sich meist auf moralische Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die einer empirischen Überprüfung nur schwer zugänglich sind.“³⁹ Die Grenzen zwischen Vorurteil und *Stereotyp* sind fließend; meist werden Vorurteile als problematische Variante von Stereotypen gesehen:

Während bei V[orurteil].en die affektiv-emotionale Dimension betont wird, tritt beim Stereotyp die kognitive Dimension und damit die Orientierungsfunktion in den Vordergrund. Es handelt sich um relativ dauerhafte, auf wenige Merkmale reduzierte Vorstellungsbilder von Personen, Gruppen, Verhältnissen oder Dingen. Verbreitet ist die Unterscheidung zwischen auf sich selbst bezogene Stereotypen (*Autostereotype*) und auf andere bezogene Stereotypen (*Heterostereotype*).⁴⁰

Stereotype lassen sich also im Grunde genommen gar nicht vermeiden. Es ist daher weder sinnvoll noch notwendig dies anzustreben. Vielmehr scheint es angebracht, sie zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und in diesem Zusammenhang die eigene Wahrnehmung kritisch zu überprüfen: Was weiß man eigentlich tatsächlich über ein anderes Land? Ist dieses Wissen gesichert? Woher kommen gewisse Auffassungen bzw. Vorstellungen? Welche Erfahrungen bestimmen das Bild oder die Bilder eines Landes?

Alltagssprachlich wird *Klischee* häufig synonym, also übereinstimmend mit ‚Vorurteil‘ und ‚Stereotyp‘ gebraucht; je nachdem, welchen Wissenschaftsbereich man betrachtet, besteht aber gar kein Zusammenhang mit den beiden anderen Begriffen. In unserem Kontext kann das literaturwissenschaftliche Verständnis von ‚Klischee‘ eine Hilfe darstellen. Gero von Wilpert versteht darunter eine „vorgeprägte Wendung, [ein] abgegriffenes und durch allzu häufigen Gebrauch verschlissenes Bild, Ausdrucksweise, Rede- und Denkschema, das [...] ohne individuelle Überzeugung einfach unbedacht übernommen wird.“⁴¹ Kein Wunder, dass Klischees besonders häufig in der Trivalliteratur, aber auch in der Werbung vorkommen.

An einer Aussage wie ‚Die Deutschen sind pünktlich‘ wird deutlich, wie problematisch die Abgrenzung zwischen den Begriffen ‚Vorurteil‘, ‚Stereotyp‘ und

38 Ebd.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 343; meine Hervorhebungen; F.Th.G.

41 Gero von Wilpert: Art. ‚Klischee‘. In: Gero von Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*. 8., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart 2001, S. 416f.; hier: S. 416.

‚Klischee‘ sein kann, zumal eine solche Aussage in der Regel mit einer klaren Intention getroffen wird und in einem bestimmten Kontext steht.

7. Das Konzept des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ und der ‚Erinnerungsorte‘

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein weiteres Konzept etabliert, das für unsere Thematik relevant ist und das bereits unter 5 im Zusammenhang mit den Forschungen Altmayers erwähnt wurde: das *kulturelle Gedächtnis*. Jenes Konzept geht auf den französischen Soziologen **Maurice Halbwachs** (1877–1945) zurück, einen Schüler **Émile Durkheims** (1858–1917). Der von Halbwachs in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts eingeführte Begriff der ‚*mémoire collective*‘ wurde von den deutschen Ägyptologen **Jan** (geb. 1938) und **Aleida** (geb. 1947) **Assmann** aufgenommen und weiterentwickelt.

Assmanns Studien gehen dem „Zusammenhang der drei Themen ‚Erinnerung‘ (oder: Vergangenheitsbezug), ‚Identität‘ (oder: politische Imagination) und ‚kulturelle Kontinuierung‘ (oder: Traditionsbildung)“ nach.⁴² Dabei unterscheiden sie mehrere „Außendimensionen des menschlichen Gedächtnisses.“⁴³ Das Gedächtnis wird also nicht als „reines Innenphänomen“ verstanden:

Was dieses Gedächtnis aber inhaltlich aufnimmt, wie es diese Inhalte organisiert, wie lange es was zu behalten vermag, ist weitestgehend eine Frage nicht innerer Kapazität und Steuerung, sondern äußerer, d. h. gesellschaftlicher und kultureller Rahmenbedingungen.⁴⁴

Die drei weiteren Außendimensionen neben dem *kulturellen Gedächtnis* sind das „*mimetische Gedächtnis*“, das „*Gedächtnis der Dinge*“ sowie „*das kommunikative Gedächtnis*.“⁴⁵ Das *kulturelle Gedächtnis* steht für die „Überlieferung des Sinns“,⁴⁶ Zu unterscheiden sind dabei: „Raum- und Zeitbezug“, „Gruppenbezug“ und „Rekonstruktivität“⁴⁷ als Merkmale von „*Erinnerungsfiguren*“. „Rekonstruktivität“ bedeutet, „daß sich in keinem Gedächtnis die Vergangenheit als solche zu

42 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in den frühen Hochkulturen*. München 1997, S. 16.

43 Ebd., S. 19.

44 Ebd., S. 19f.

45 Ebd., S. 20; Hervorhebungen im Original.

46 Ebd., S. 21.

47 Ebd., S. 37–42.

bewahren vermag, sondern daß nur das von ihr bleibt, ‚was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihrem jeweiligen Bezugsrahmen rekonstruieren kann‘ [...].⁴⁸

Dem ‚kollektiven Gedächtnis‘ kommt eine Schlüsselfunktion zu: Es „operiert [...] in beide Richtungen: zurück und nach vorne. Das Gedächtnis rekonstruiert nicht nur die Vergangenheit, es organisiert auch die Erfahrung der Gegenwart und der Zukunft.“⁴⁹ Und genau dies hat auch Bedeutung für den Landeskunde-Unterricht, dessen Ziel es ja nicht zuletzt ist, sich in den deutschsprachigen Ländern orientieren, also auch im Alltag zurechtfinden zu können. Jan Assmann räumt ein, dass es für das von ihm und seiner Frau weiterentwickelte Konzept durchaus andere Bezeichnungen gibt:

Gewiß läßt sich manches von dem, was hier mit den Begriffen *Erinnerungskultur* oder *kulturelles Gedächtnis* beschrieben wird, auch Tradition oder Überlieferung nennen. Aber dieser Begriff verkürzt das Phänomen um den Aspekt der Rezeption, des Rückgriffs über den Bruch hinweg, ebenso wie um dessen negative Seite: Vergessen und Verdrängen.⁵⁰

Zusammenfassend lässt sich das Konzept des *kulturellen Gedächtnisses* als eine Art ‚soziales Langzeitgedächtnis‘ verstehen; mit anderen Worten als „Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht.“⁵¹

In enger Verbindung mit dem *kulturellen Gedächtnis* stehen die *Erinnerungsorte*. Vorbild für dieses Konzept ist das Werk *Les Lieux de mémoire* (1984–1992)⁵² des französischen Historikers und Publizisten **Pierre Nora** (geb. 1931). Den 130 von ihm versammelten ‚Erinnerungsorten‘

ist gemeinsam, daß sie einen Überschuß an symbolischer Bedeutung besitzen, der sich allerdings ändern, auch gänzlich verlieren kann. [...] So überdauern oft nur die äußeren Merkmale eines *lieu de mémoire*, während ihre Bedeutung, ihre symbolische Aufladung sich ändern kann: Kristallisationskerne des französischen kollektiven Gedächtnisses, von ganz unterschiedlichem Gewicht, oft furchtbar trivial, manchmal kaum noch oder allenfalls regional erinnert, dem Zugriff der Sinnstifter und Manipulateure ausgesetzt

48 Ebd., S. 40.

49 Ebd., S. 42.

50 Ebd., S. 34; Hervorhebungen im Original.

51 Jan Assmann: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher (Hgg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M. 1988, S. 9–19; hier: S. 9.

52 Pierre Nora (Hg.): *Les Lieux de mémoire*. I: *La République*. Paris 1984, II: *La Nation*. Paris 1986, III: *Les France*. Paris 1992 (*Bibliothèque illustrée des histoires*).

und dennoch ein Netz von materiellen und immateriellen Erinnerungsfäden, das das nationale Bewußtsein in einem ungenau bestimmbar, aber sehr profunden Sinne zusammenhält.⁵³

Etienne François und **Hagen Schulze** übertrugen Noras Konzept auf Deutschland und stellten drei Bände mit rund 120 Essays zu ‚deutschen Erinnerungsorten‘ zusammen. Im Gegensatz zu Nora legten sie den Schwerpunkt auf das 19. und 20. Jahrhundert,⁵⁴ wählten eine stärker europäische Ausrichtung⁵⁵ und hatten die „Absicht, vielfältige Perspektiven auf die Vergangenheit im Spiegel ihrer Erinnerungen zu bieten.“⁵⁶

Erinnerungsorte können zum Beispiel ‚Goethe‘, ‚Der Volkswagen‘, ‚Die Bundesliga‘, ‚Der deutsche Wald‘ und ‚Dresden‘ sein; „zu ihnen gehören etwa reale wie mythische Gestalten und Ereignisse, Gebäude und Denkmäler, Institutionen und Begriffe, Bücher und Kunstwerke [...]. Erinnerungsorte sind sie nicht dank ihrer materiellen Gegenständlichkeit, sondern wegen ihrer symbolischen Funktion.“⁵⁷ Das für die Lehre der Landeskunde auch wegen seiner Offenheit geradezu prädestinierte Konzept ist also bei Weitem nicht nur räumlich zu verstehen. Vergleichbare Projekte wie das von François und Schulze gibt es auch für Österreich,⁵⁸ die Schweiz,⁵⁹ die DDR⁶⁰ und andere Länder.

8. Schlussbemerkungen

Schon die zu Beginn dieses Beitrags einander gegenübergestellten Definitionen zeigen, wie vieldeutig der Kulturbegriff ist. Dies macht eine Klärung im jeweiligen Zusammenhang umso wichtiger. Es dürfte deutlich geworden sein, dass es eine homogene Kultur nicht gibt, schon gar nicht auf ein *Land*, einen *Staat* oder eine *Nation* bezogen; vielmehr existieren nebeneinander zahlreiche dynamische

53 Etienne François, Hagen Schulze: Einleitung. In: Etienne François, Hagen Schulze (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte* I. München 2001, S. [9]-24; hier: S. 16; Hervorhebung im Original.

54 Vgl. ebd., S. 18.

55 Vgl. ebd., S. 19.

56 Ebd.

57 Vgl. ebd., S. 17f.

58 Vgl. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Institut für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte: *Orte des Gedächtnisses – Erinnerungsräume*. Online: <http://www.oew.ac.at/ikt/forschungen/orte-des-gedaechtnisses-erinnerungsräume/> [26.01.2015].

59 Georg Kreis: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich 2010.

60 Martin Sabrow (Hg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München 2009.

„Kulturen“, die sich im Hinblick auf Kategorien wie Geschlecht, Alter, soziale Zugehörigkeit usw. unterscheiden. Dies zeigt sich auch an alltagssprachlichen Begriffen wie „Jugendkultur“, „Popkultur“ etc.

Ähnlich komplex ist der Landeskunde-Begriff, über den sowohl in Deutschland, Österreich und der Schweiz als auch und vor allem im Ausland nachgedacht wurde bzw. wird. Selbst in einem vergleichsweise überschaubaren Land wie Schweden können verschiedene Auffassungen von Landeskunde nebeneinander stehen, wie sich an den Curricula der verschiedenen Universitäten und Hochschulen ablesen lässt. Trotz der Weiterentwicklung landeskundlicher Forschungsergebnisse, nicht zuletzt unter dem Einfluss der Sozialwissenschaften, stellen wohl Fakten den kleinsten gemeinsamen Nenner weltweit dar; dies zeigt sich auch an vielen Landeskunde-Seiten im Internet.

Zahlen, Daten und Fakten sind jedoch auch nur bedingt objektiv. Je nachdem, wie man einzelne oder gar alle Parameter verändert, können sich Darstellungen und Bilder fundamental verändern. So lässt sich die Frage nach dem längsten Fluss Deutschlands keineswegs so leicht beantworten, wie es möglicherweise zunächst scheint: Der längste Fluss absolut gesehen? Der längste Fluss, der in Deutschland entspringt und mündet? Der längste Fluss bezogen auf die Strecke deutschen Staatsgebietes, die er durchfließt? Die Liste der Fragen ließe sich fortsetzen. Eine weitere im Landeskunde-Unterricht unabdingbare Kompetenz ist also der kritische Umgang mit Quellen und Darstellungen, die – wie teilweise bereits die Titel suggerieren – vorgeben, objektives Wissen zu liefern, z. B. *Tatsachen über Deutschland*,⁶¹ das *Austria-Forum*⁶² und *Die Schweiz in ihrer Vielfalt*.⁶³

In diesem Zusammenhang ergibt sich eine gewisse Problematik für Lehrveranstaltungen auf Hochschulniveau: Je mehr man von gesichertem oder wenigstens scheinbar gesichertem Wissen absieht, desto komplexer gestaltet sich die Leistungsmessung: Wie erstellt man eine Progression im Landeskundeunterricht? Wie lassen sich Lernfortschritte, beispielsweise das Erreichen interkultureller Kompetenz messen oder gar bewerten? Antworten auf diese Fragen finden

61 *Tatsachen über Deutschland*. Hrsg. vom Societäts-Verlag in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt. Frankfurt a.M., Berlin 2008. Auch als Download verfügbar; online: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/> [26.01.2015].

62 *Austria-Forum*: Online: <http://austria-forum.org/> [26.01.2015].

63 Zuletzt: Schweizer Brevier 2009/10: *Die Schweiz in ihrer Vielfalt. Natur, Bevölkerung, Staat, Wirtschaft, Kultur*. Bern 2009 sowie Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten / Präsenz Schweiz: *swissworld.org – offizielles Landeskundeportal der Schweiz*. Online: <http://www.swissworld.org/de/> [26.01.2015].

sich bisher nur bedingt in den jeweiligen Curricula und Bewertungshinweisen der einzelnen Universitäten bzw. Hochschulen.

Abschließend sei lediglich angedeutet, dass neben den oben genannten Bezugswissenschaften wie Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie usw. der Literatur eine entscheidende Rolle im Landeskunde-Unterricht zukommen kann. Dies muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass man bei literarischen Texten nur den Inhalt betrachtet. Literatur stellt mit Hilfe ästhetischer Mittel die unterschiedlichsten Ereignisse und Erfahrungen dar und kann auf diese Weise verschiedene Positionen verdeutlichen und Ambivalenzen aufzeigen, zumal viele Texte multiperspektivisch angelegt sind.⁶⁴

Anstelle einer Zusammenfassung soll deshalb am Ende dieses Kapitels ein Zitat des Schriftstellers Siegfried Lenz (1926–2014) stehen, in dessen Essay *Über das Gedächtnis* (1989) es über die Literatur heißt:

Sie ist der Speicher, die umfassendste Sammlung von Erlebtem und Gedachtem, sie ist ein einzigartiger Vorrat an Welterfahrung. Alles ist in ihr aufbewahrt, aufgehoben; alles, was erduldet und angenommen, was versucht und beklagt wurde in Jahrtausenden, hat in ihr seinen Ausdruck gefunden. Repräsentativer kann ein Gedächtnis nicht sein: zu seinem Inhalt gehören Weltangst und Götterzorn der frühen Jahre ebenso wie der riskante Traum vom Glück in unsern Tagen. Auflehnung und Resignation, Pflicht und Schande, Irrtum und Verhängnis und immer wieder die Erprobung neuer Lebensform: alles ist gesammelt, liegt abrufbar bereit. Wir können es uns wieder aneignen, wir können es wieder erleben; das gehütete Gedächtnis verschafft uns die nötige Disposition. Denn darin liegt seine bestimmende Fähigkeit: in der Wiederherstellung früherer Erlebnisse, Eindrücke, Gefühle. Den Prozeß, sich des Gedächtnisses zu bedienen, nennen wir Erinnerung.⁶⁵

Zum Weiterlesen

Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hgg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M., New York 2005.

64 Eine gelungene Anthologie mit literarischen Texten, die sich auch für den Landeskunde-Unterricht eignen, ist zum Beispiel: Hannes Krauss, Andreas Erb (Hgg.): *Vom Nullpunkt zur Wende ... Deutschsprachige Literatur nach 1945. Ein Lesebuch für die Sekundarstufe.* Erweiterte Neuausgabe. Mitarbeit: Klaus-Michael Bogdal, Anna Chiarloni, Maria Manuela Delille, Maria Teresa Mingocho, Hugh Ridley, Gonçalo Vilas-Boas und Jochen Vogt. Redaktion: Rose Sommer. 3. Auflage. Essen 2003. Teilweise auch online zugänglich unter: <http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/nullpunkt/start.htm> [26.01.2015].

65 Siegfried Lenz: *Über das Gedächtnis.* In: Siegfried Lenz: *Über das Gedächtnis. Reden und Aufsätze.* Hamburg 1992, S. 7–19; hier: S. 7.

- Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache.* München 2004.
- Altmayer, Claus: Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413.
- Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik.* München 2006.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hgg.): Deutsche Erinnerungsorte I-III.* München 2001.
- Koreik, Uwe: Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF / DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?* In: *Info DaF* 38 (2011) 6, S. 581–604.
- Kreis, Georg: Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness.* Zürich 2010.
- Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar 2008.
- Sabrow, Martin (Hg.): Erinnerungsorte der DDR.* München 2009.

Corina Löwe & Angela Marx Åberg

Kulturelles Lernen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Blended-Learning-Lehrmaterials

Berlin – Ort der Begegnung

Einleitung

Die digitale Wende ermöglicht es Menschen mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund einander zu begegnen, miteinander zu interagieren und neue Gemeinschaften zu formen, in denen sich über nationale Grenzen und/oder Sprachbarrieren hinaus beispielsweise über gemeinsame Hobbys und Interessen ausgetauscht wird. Das kann dazu führen, dass die Unterschiede zwischen Kulturen innerhalb eines Landes größer sind als diejenigen zwischen Internet-Communitys mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Ländern, die ein Interessengebiet teilen.¹ Das traditionelle Verständnis von ‚Kultur‘, bei dem die Muttersprache, wenn nicht die zentrale, dann zumindest eine wichtige Rolle im Selbstverständnis einer kulturellen Gemeinschaft spielt, wird somit herausgefordert.

In diesem Beitrag nähern wir uns deshalb zunächst der Frage, was in dieser neuen Situation, in der tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Grenzen zunehmend verwässern, einen relevanten Inhalt für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht darstellt. Mit einem konkreten Beispiel aus einem Blended-Learning-Lehrmaterial wird anschließend aufgezeigt, wie das kulturelle Lernen den neuen Gegebenheiten Rechnung tragen kann. Eingebettet sind die hier angestellten Überlegungen in unser übergreifendes Forschungsinteresse: Wir wollen herausfinden, wie sich die digitale Wende im Fremdsprachenunterricht auswirkt, was sich ändert und was bleiben wird, wenn Schulen, wie

1 Vgl. Adelheid Hu: Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1391–1402; hier: S. 1396.

vieleorts in Schweden, allen Schülerinnen und Schülern einen eigenen Laptop oder Tablet-Computer zur Verfügung stellen.

Kulturelles Lernen als Entwicklung kultureller Deutungsmuster

Der Inhalt der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht war traditionell mit den vier Fs verbunden: folkdance, festivals, fairs and food.² Das Verständnis von Kultur hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten wesentlich geändert, was auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts hat.³ So wird z. B. weniger die Wissensaneignung über als einheitlich angesehene Zielsprachenkulturen in den Vordergrund gestellt als vielmehr die Arbeit an ‚kulturellen Deutungsmustern‘.⁴ Nach Claus Altmayer werden diese als „musterhaft verdichtete[...] und im kulturellen Gedächtnis gespeicherte[...] Einzelelemente“ eines „Fundus an (kollektivem) Wissen“ definiert, „das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben

-
- 2 Nach Liddy Gerchman: *My Highschool Curriculum*; nicht mehr abrufbarer Forumsbeitrag eines Kurses an Mount Holyoke College, Massachusetts, 1999; zitiert nach: Katra Byram, Claire Kramsch: Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture? In: *The German Quarterly* 81 (2008) 1, S. 20–34; hier: S. 21.
 - 3 Siehe u. a. Claus Altmayer, Uwe Koreik: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1378–1391; Claus Altmayer: Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Ebd., S. 1402–1413.
 - 4 Vgl. Claus Altmayer: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015]; Claus Altmayer: Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413 sowie Claus Altmayer: Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer, Michael Dobstadt, Renate Riedner, Carmen Schier (Hgg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, S. 25–37.

Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben“.⁵ Altmayer betont, dass es sich beim Lernen von kulturellen Deutungsmustern um Lernprozesse der Sinnzuschreibung handelt,⁶ was auch Claire Kramsch verdeutlicht:

The value attached to something bigger than yourself has moved away from the nation-state and from multiple and changing communities to the very foundation of our symbolic self and its survival: our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives.⁷

Kulturelles Lernen findet demnach seinen Bezugspunkt im Individuum, sollte jedoch immer in einem Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollektiv gesehen werden.⁸ Die Auseinandersetzung mit Kultur und ihren Ausdrucksformen geschieht in sinnschaffenden (individuellen) Lernprozessen,⁹ in denen auf (kollektives) Wissen bzw. kulturelle Deutungsmuster zurückgegriffen wird. Aufgabe der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht sollte es deshalb sein, diese oft nur implizit vorliegenden kulturellen Deutungsmuster, „zu rekonstruieren, das heißt sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen“.¹⁰ Ein solches Muster weist nach Altmayer folgende Eigenschaften auf. Es handelt sich um eine Wissensstruktur:

-
- 5 Claus Altmayer, Uwe Koreik: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1378–1391; hier: S. 1382.
 - 6 Claus Altmayer: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3, S. 16f. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].
 - 7 Claire Kramsch: The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44 (2011), S. 354–367; hier: S. 356.
 - 8 Vgl. Claus Altmayer: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3, S. 16f. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].
 - 9 Vgl. Claire Kramsch: The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44 (2011), S. 354–367; hier: S. 355.
 - 10 Claus Altmayer, Uwe Koreik: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein*

- die abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthält;
- die dazu dient, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;
- die nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer sozialen Gruppe gemeinsam ist;
- die erfahrungsgesättigt ist, in der aber nicht individuelle, sondern ‚kollektive‘ Erfahrungen abgelagert sind;
- die eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweist und die daher für kollektive Deutungsprozesse immer wieder herangezogen wird.¹¹

Kulturelle Deutungsmuster helfen Verständigungsprozesse zu beschreiben, die sich beispielsweise beim Austausch von Jugendlichen über digitale Plattformen herausbilden, bei denen Nationalstaaten oder geographische Orte weniger wichtig sind als das gemeinsame Interesse an beispielsweise *Fanfiction* oder *Cosplay*.¹²

Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht in der digitalen Ära

Die digitale Wende und die Globalisierung verändern moderne Gesellschaften. Jugendliche wachsen heute unter anderen Prämissen auf als ihre Lehrer und Eltern. Sie begegnen auf digitalen Plattformen regelmäßig anderen, mit denen sie (populär-)kulturelle Erfahrungen, aber nicht die Muttersprache und/oder Lebensumstände teilen: „Global communication technologies and a global market have created an illusion of equality in intercultural encounters. We are all subject to the same brands and logos, pop culture and talk shows, but we don't take them up in the same way“¹³, merkt Kramersch an und betont, dass der

internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1378–1391; hier: S. 1382.

11 Claus Altmayer: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3, S. 16f. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].

12 Ebd., S. 6.

13 Claire Kramersch: The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44 (2011), S. 354–367; hier: S. 358.

grenzenlose Austausch zu einer scheinbaren kulturellen Gleichheit führen kann, die mit einem ähnlichen Konsumverhalten einhergeht. Eine Nivellierung des Konsumverhaltens, z. B. bei Fastfoodketten zu essen, amerikanische Serien zu sehen und bei weltweit tätigen Bekleidungsketten einzukaufen, führt nicht automatisch zu einer Angleichung der kulturellen Wahrnehmung und des Denkens, da sich die kulturellen Deutungsmuster unterscheiden. Es gibt jedoch aufgrund der Globalisierung einen gesteigerten Bekanntheitsgrad und eine Komponente des Wiedererkennens von kulturellen Elementen, die es in dieser Form vor dem erleichterten digitalen Zugang zu (populär-)kulturellen Medien und Ausdrucksformen nicht gegeben hat.

Festzuhalten ist, dass Jugendliche heute aufgrund der digitalen Vernetzung und anderer vielfältiger kultureller Erfahrungen aus ihrem täglichen Leben über ein Repertoire an (meist unreflektiertem) Wissen über Kulturen verfügen und dass sie in verschiedenen sozialen Foren interagieren. Deshalb gilt es zu überdenken, an welchen Inhalten sich der Landeskundeunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache orientiert und welche didaktischen Konzepte zur Verfügung stehen, um auf diesen Kenntnissen konstruktiv aufbauen zu können. Zunächst folgt daraus, dass der Fremdsprachenunterricht die vielfältigen kulturellen Erfahrungen, die die Lernenden aus ihrem täglichen Leben einbringen, konstruktiv nutzen sollte. Weitere Voraussetzungen für die Darbietung relevanter Inhalte kulturellen Lernens im Fach Deutsch als Fremdsprache sind unserer Auffassung nach mit den folgenden Gedanken umrissen:

1. Der vielleicht wichtigste Beitrag, den ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht für das kulturelle Lernen leisten kann, besteht darin, die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, seien sie reale oder digitale, in weitere Kontexte einzubetten. Zu beobachten ist, dass Lernende beim Chatten und Internetsurfen durch Fernseh- oder anderweitigen medialen Konsum oft Erfahrungen machen, die flüchtig und fragmentarisch sind und nur aus der Eigenperspektive gedeutet werden. Kulturelles Verständnis baut jedoch auf Perspektivenwechsel auf, auf der Bereitschaft, die individuellen Erfahrungen zu erweitern und zu kontextualisieren. Die Diskussion kultureller Vielfalt sollte zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein, um den Lernenden Reflexionswerkzeuge für ihre oft unreflektierten Erlebnisse mitzugeben. Kramsch weist auf die Gefahr hin, dass im Rahmen digitaler Begegnungen nur die eigene Perspektive der Lernenden verstärkt werde, wenn sie diese nicht hinterfragen: „Since [...] sharing is increasingly taking place in an idealized cyberspace, rather than in messy real-life encounters, culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce

private interests“.¹⁴ Fremdsprachenunterricht sollte als ein Forum für Diskussionen und Reflexionen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede etabliert werden, in dem individuelle kulturelle Erfahrungen auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge bezogen werden können.

2. Wenngleich auch kulturelle Ausdrucksformen sich infolge der digitalen Wende über Sprachgrenzen hinaus annähern, verbleiben oft geschichtliche Ereignisse und ihre Interpretationen innerhalb einer Deutungsgemeinschaft spezifisch. Geschichtliche Ereignisse und damit verbundene Schauplätze stellen immer noch wichtige Lerninhalte des fremdsprachlichen Unterrichts dar. Landeskunde, so wurde bereits 1990 in den *ABCD-Thesen* festgehalten,

ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.¹⁵

Wie Uwe Koreik kommentiert, kann es dabei nicht um die Vermittlung reinen Faktenwissens gehen, sondern um die „Erklärung der Gegenwart“¹⁶ Geschichte im Kontext zu betrachten, bedeutet auch, eine Pluralität an Quellen und eine Perspektivenvielfalt zuzulassen, die zumindest ansatzweise „die Geschichtlichkeit der Bewertung“ historischer Ereignisse im Unterrichtsgeschehen diskutieren hilft.¹⁷ Uwe Koreik verweist darauf, dass Geschichtsthemen in Lehrwerken mehr Aufmerksamkeit verdienen sollten¹⁸ und mahnt

14 Claire Kramsch: The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44 (2011), S. 354–367; hier: S. 355f.

15 ABCD-Arbeitsgruppe: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief, September 1990*, S. 15–18; hier: S. 15.

16 Ebd., S. 17 sowie Uwe Koreik: Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1478–1484; hier: S. 1478.

17 ABCD-Arbeitsgruppe: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief, September 1990*, S. 15–18; hier: S. 17.

18 Uwe Koreik: Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1478–1484; hier: S. 1479.

an, die Dominanz politikgeschichtlicher Ansätze durch sozial- und alltagsgeschichtliche Fragestellungen zu durchbrechen.¹⁹ Eine Vermittlung von Faktenwissen ist also unabdingbar, sollte aber nicht im Sinne einer Anhäufung enzyklopädischen Wissens betrieben werden, sondern in der Absicht, die Menschen in einer Gesellschaft zu verstehen.

3. Die Begegnungen mit Menschen anderer Muttersprachen – durch Reisen und durch Teilnahme an digitalen Foren – erlauben vielfältige kulturelle Eindrücke. Der Fremdsprachenunterricht sollte zum Ausgangspunkt nehmen, dass die Lernenden durch Begegnungen mit Menschen, mit Geschichte, Geographie und Kultur im weitesten Sinne bereits über kulturelle Erfahrungen eines Zielsprachenlandes verfügen. Oft sind diese Erfahrungen, besonders wenn sie durch Kontakte im Internet oder durch Computerspiele zustande gekommen sind, mit einem englischsprachigen Diskurs verbunden, was die Frage aufwirft, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer anderer Fremdsprachen die Kenntnisse englischsprachiger Kulturräume in den eigenen Fremdsprachenunterricht einbeziehen können. Da persönliches Engagement der Lernenden im Fremdspracherwerb notwendig und erwünscht ist, sollte diese Vertrautheit mit englischsprachigen Diskursen nicht ausgeschlossen werden, sondern zu einem natürlichen Bestandteil auch des Deutschunterrichts werden, nicht zuletzt, weil das englischsprachige Kulturangebot ebenso Teil der deutschsprachigen Jugendkultur ist. Wird beispielsweise die Comic- und Mangaszene behandelt, dann leisten die Erfahrungen der Lernenden über Vorbilder aus dem englischsprachigen oder japanischen Sprachraum einen wichtigen Beitrag im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

Ein moderner Fremdsprachenunterricht bejaht unserer Meinung nach kulturelle Vielfalt, baut auf den Erfahrungen der Lernenden auf und nimmt sie dadurch in ihrem Bedingungsgefüge ernst. Ziel sollte es sein, die Lernenden im Unterricht dazu zu befähigen, an Diskursen in der zu erlernenden Sprache teilnehmen zu können, was sowohl entsprechende sprachliche Fertigkeiten als auch „einen kompetenten Umgang mit den den (Fach-)Diskursen zugrunde liegenden Wissensordnungen“, das heißt kulturellen Deutungsmustern, verlangt.²⁰

19 Ebd., S. 1482.

20 Claus Altmayer: Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer, Michael Dobstadt, Renate Riedner, Carmen Schier (Hgg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, S. 25–37; hier: S. 32.

Von der Idee zum Konzept

Wie die Ideen einer zeitgemäßen Kulturvermittlung im schulischen Fremdsprachenunterricht in die Praxis umgesetzt werden können, veranschaulichen wir im Folgenden anhand des Moduls *Leben im Schatten der Mauer aus Berlin – Ort der Begegnung*. Entstanden ist dieses Lehrmaterial in einer Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen der Linnéuniversität in Schweden mit dem Goethe-Institut, das auch den kostenfreien Vertrieb übernommen hat.²¹ Vorrangiges Ziel war es, ein Lehrmaterial zu entwerfen, das den Lernenden verschiedene kulturelle, soziale, geographische, gesellschaftspolitische und geschichtliche Aspekte Berlins und damit auch Deutschlands näher bringt. Berlin wurde aufgrund seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung und seiner großen Anziehungskraft²² auf Jugendliche ausgewählt. Eine Herausforderung bestand darin, dass das Lehrmaterial weltweit vertrieben werden soll. Die Lerninhalte konnten demnach nicht einem spezifischen Curriculum angepasst werden, sondern bauen auf den oben skizzierten Vorstellungen von kulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht auf, sowohl im Hinblick auf die Inhalte als auch die methodische Umsetzung. Eine weitere Prämisse bestand darin, ein Angebot für die Nutzung von Computern bzw. Tablet-Computern im Unterricht zu unterbreiten. Technische Geräte im Klassenzimmer sind heute eher Standard denn Ausnahme, zumindest an vielen schwedischen Schulen. Unserer Erfahrung nach hält die Bereitstellung von Lehrmitteln noch nicht Schritt mit dieser Entwicklung. Um den Einsatz digitaler Medien zu fördern, wurde bei der Konzeption darauf geachtet, die technischen Lösungen bedienerfreundlich, nicht zu avanciert und möglichst stabil zu gestalten.

In sechs verschiedenen Modulen können sich Lernende, die sich sprachlich auf A2/B1-Niveau befinden, mit verschiedenen Aspekten, z. B. Sehenswürdigkeiten, dem politischen System Deutschlands, geschichtlichen Ereignissen und Stadträumen vertraut machen. Es ist möglich, alle Module in der aufgelisteten

-
- 21 Corina Löwe, Angela Marx Åberg, Thomas Marten, Christiane Bolte-Costabiei: *Berlin – Ort der Begegnung*. Stockholm 2012. Das Lehrmaterial wurde auf der Lernplattform Moodle des Goethe-Institutes implementiert und kann überall in der Welt bezogen werden; siehe: <http://www.pasch-net.de/pas/cls/leh/lpf/de3356647.htm> [26.01.2015].
 - 22 Vgl. [mb/AFP]: Berlin schlägt New York: Diese Städte liebt Europas Jugend. Jugendreisen bringen Milliardenumsätze. In: *Focus online*, 06.03.2014. Online: http://www.focus.de/familie/freizeit/staedteranking-jugendreisen-bringen-milliardenumsaetze-berlin-schlaegt-new-york-diese-staedte-liebt-europas-jugend_id_3664711.html [26.01.2015] und Decode: Introducing 2014's Most Youthful Cities. In: *Youthful Cities*, 2014. Online: <http://www.youthfulcities.com/#!2014results/c24u3> [26.01.2015].

Reihenfolge zu bearbeiten, oder auch sich nur auf diejenigen, welche in den konkreten Unterrichtskontext passen, zu beschränken. Die vorgeschlagenen Lernschritte eines Moduls führen auf eine abschließende Zielaufgabe hin. Die Lernenden können beliebig in den Modulen navigieren, z. B. zu Aufgaben zurückspringen, die sie vielleicht nicht komplett absolviert haben. Eine Lernprogression wird am besten mit dem konsequenten Durchlaufen eines kompletten Moduls gewährleistet.

Eine Schwierigkeit bestand darin, dass die Materialien für eine sehr heterogene Lerngruppe erstellt werden sollten, deren Alter, Vorkenntnisse und Hintergrund sehr verschieden aussehen können; gedacht war primär an Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren. Wichtig war es auch, Lernaktivitäten zu initiieren, die die Lernenden nicht nur als rezeptiv aufnehmende, sondern aktiv handelnde Individuen einbeziehen. Das Lehrmaterial baut auf einem Blended-Learning-Konzept auf; dieses wird im Folgenden zunächst erläutert, um anschließend das Modul *Leben im Schatten der Mauer* vorzustellen.

Blended Learning in *Berlin – Ort der Begegnung*

Blended Learning, wie es als didaktisches Konzept dem Lehrmaterial zu Grunde liegt, wird von Sauter, Sauter und Bender beschrieben als

ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining.²³

In *Berlin – Ort der Begegnung* werden Online-Phasen, die vor allem als Selbstlernphasen zur Informationssuche und -bearbeitung genutzt werden, mit Präsenzunterricht verbunden. Die Online-Selbstlernphasen werden mit betreutem Online-Lernen und mit Präsenzunterricht verzahnt, so dass die bearbeiteten Aufgaben der Onlinephase die Grundlage für Diskussionen im darauf folgenden Präsenzunterricht legen. Der Fokus des Präsenzunterrichts liegt auf der mündlichen Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden und dient der Vertiefung und Festigung, weiterhin der gemeinsamen Erarbeitung des Lernstoffes mit Hilfe von Partner- und Gruppenarbeit und auch der Präsentation der

23 Annette Sauter, Werner Sauter, Harald Bender: *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied 2002, S. 66.

Arbeitsergebnisse. Die im Präsenzunterricht gesetzten Lernimpulse bilden wiederum die Grundlage für weitere Online-Aufgaben.

Alle Module folgen einem ähnlichen Aufbau, so dass sich bei der Arbeit mit mehreren Modulen eine Vertrautheit mit der Arbeitsweise einstellt. Die angestrebten Kompetenzen für das Modul werden in einer Zielaufgabe formuliert. Einzelne Lernaktivitäten generieren Lernergebnisse, die als Zwischenschritte zur Erfüllung der Zielaufgabe notwendig sind.

Abbildung 1: Zielaufgabe im Modul *Leben im Schatten der Mauer*.²⁴

3: Leben im Schatten der Mauer



Du bereitest eine Talkshow vor, in der Jugendliche miteinander über das Leben im vereinten Berlin sprechen.

Du erfährst hier viel über die Geschichte der Stadt.

Wie ein Blick auf das dritte Modul verdeutlicht, wird die Zielaufgabe bereits von Anfang an in den Fokus gerückt. Auf diese Weise erhalten die Lernenden eine Vorstellung davon, in welcher Form sie ihr Wissen präsentieren bzw. an welchen Lernergebnissen ihre Kenntnisse gemessen werden. Eine Übersicht über das gesamte Modul zeigt auf, welche Lernaktivitäten absolviert werden.

²⁴ Corina Löwe, Angela Marx Åberg, Thomas Marten, Christiane Bolte-Costabiei: *Berlin – Ort der Begegnung*. Modul 3. Stockholm 2012.

Abbildung 2: Überblick des Moduls *Leben im Schatten der Mauer*.²⁵**Aufgaben im Überblick**

LERNSSCHRITT	WAS MACHE ICH?	ZEITAUFWAND
1. Online: Video <i>Wir sind wir!</i> Film: 9. November 1989	Ich sehe ein Video oder/und einen Film und kommuniziere im Forum meine Eindrücke.	30 Min
2. Online: Das Brandenburger Tor und die Berliner Mauer	Ich lese und verstehe Texte und kann sie und die Bilder dazu in eine chronologische Reihenfolge bringen.	30 Min
3. Präsenzunterricht: Diskussion und Vertiefung zu den geschichtlichen Ereignissen	Ich kann Ereignisse der Berliner Geschichte 1945-1989 in eine Reihenfolge bringen und über die Folgen der Teilung in Berlin und Deutschland sprechen.	45 Min
4. Online: Na und? Wie haben Ost- und Westberliner Jugendliche den Mauerfall erlebt?	Ich lese, verstehe und vergleiche Texte von Jugendlichen aus Ost und West und kann sie zusammenfassen.	40 Min
5. Online: Chat	Ich diskutiere in einem Chat über die Texte.	15 Min
6. Online: Und heute? Wie leben Jugendliche in Berlin?	Ich lese Texte von Berliner Schülern und notiere mir ihre Antworten zu einer Frage.	30 Min
7. Präsenzunterricht: Diskussion der Texte, Vorbereiten einer Talkshow	Ich diskutiere die Fragen mit meinen Mitschülern. Ich bereite mit meiner Arbeitsgruppe eine Talkshow vor, in der sich Jugendliche unterhalten.	45 Min
8. Online: Eine Talkshow!	Ich bereite mit meiner Arbeitsgruppe eine Talkshow vor.	Vorbereitung ca. 45 Min
9. Präsenzunterricht: Präsentation der Talkshows	Ich diskutiere in einer Talkshow, sehe mir andere Talkshows an und kommentiere sie.	45 Min

Je nachdem, wie die Lehrkraft den Unterricht gestalten will und wieviel Zeit für die Bearbeitung des Moduls zur Verfügung steht, können auch nur ausgewählte Aufgaben bearbeitet werden.

Leben im Schatten der Mauer

Im Modul *Leben im Schatten der Mauer* steht die neuere deutsche Geschichte vom Beginn der sogenannten ‚Stunde Null‘ 1945 bis zur Gegenwart im Mittelpunkt. Mit Berlin als Schauplatz können die Gründe für die Teilung Berlins und Deutschlands und für den Fall der Mauer erarbeitet und mit Faktenwissen gefestigt werden. In diesem Modul wird der Bogen von der Vergangenheit zur

25 Corina Löwe, Angela Marx Åberg, Thomas Marten, Christiane Bolte-Costabiei: *Berlin – Ort der Begegnung*. Modul 3. Stockholm 2012.

Gegenwart gespannt und auf diese Weise die Bedeutung geschichtlicher Ereignisse aktualisiert. Zudem wird durch Augenzeugenberichte ein Einblick gewährt, wie Berlinerinnen und Berliner das Leben mit der Mauer empfunden haben, wie sie über die Veränderungen reflektieren und ob das Thema heute noch präsent ist – und somit angeregt darüber nachzudenken, wie „Geschichte im Gegenwärtigen“ tradiert wird.²⁶ Die Zielaufgabe versucht, diesen Brückenschlag zu initiieren. Um den Arbeitsauftrag „Du bereitest eine Talkshow vor, in der Jugendliche miteinander über das Leben im vereinten Berlin sprechen“ ausführen zu können, benötigen die Lernenden sowohl gesellschaftspolitisches als auch historisches Wissen, sollen aber auch darüber reflektieren, wie die historischen Ereignisse Beteiligte emotional betroffen haben. Der projektartige Charakter der Zielaufgabe lässt viel Freiraum für kreative Ideen.

Die Hinführung beginnt im Lernschritt 1 (siehe Überblick in Abbildung 2) mit dem Sehen des Videos *Wir sind wir* von Paul van Dyk und Peter Heppner, in dem deutsche Geschichte beginnend mit der sogenannten ‚Stunde Null‘ bis zur Vereinigung dargestellt wird. Augenfällig inszeniert wird im Video das Fortwirken von Geschichte bis in die Gegenwart durch das Hineinmontieren von van Dyk und Heppner in alte Bildaufnahmen, beispielsweise von der Flucht des Grenzpolizisten Conrad Schumann. In einem Online-Forum werden die Lernenden aufgefordert, ihre Gedanken über das Gesehene auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Zuordnungsaufgaben, bei deren Lösung Texte und Bilder in eine Reihenfolge gebracht und interpretiert werden sollen, strukturieren und unterstützen das Verständnis für die historischen Abläufe.

Ein weiterer Zugang, der alternativ oder ergänzend gewählt werden kann, erfolgt über einen kurzen Film, der die Ereignisse des Sommers und Herbstes 1989 beleuchtet. Auch hier werden die Lernenden aufgefordert, ihre Gedanken im Forum mitzuteilen. Ausgewählt für diesen Lernschritt wurden Texte, die eine emotionale Beteiligung der Lernenden anregen und auf diese Weise ihre Motivation steigern, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen.²⁷ Als Texte sind auch Filme oder Musikvideos mit ihrem Zusammenwirken aus Text und Bildern zu betrachten. In dem vorgestellten Modul hinterlassen Film und Musikvideo einen

26 Uwe Koreik: Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1478–1484; hier: S. 1478.

27 Vgl. Jürgen Koppensteiner: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien 2001, S. 14.

Eindruck von den Emotionen der Zeitzeugen und wecken Neugierde bei den Lernenden, sich in einem nächsten Schritt Fachwissen anzueignen, um das Leben der Berlinerinnen und Berliner besser zu verstehen.

In sechs kurzen online dargebotenen Lesetexten (Lernschritt 2), denen aus unterschiedlichen Jahren stammende Bilder des Brandenburger Tors und der Berliner Mauer zugeordnet werden sollen, erfahren die Lernenden mehr über die sogenannte ‚Stunde Null‘ bis hin zum Berlin der Gegenwart. Ausgestattet mit dem Faktenwissen, aber sicher auch mit einer Menge Fragen zu Film, Musikvideo und zu den Bildern, nehmen die Lernenden am Präsenzünterricht (Lernschritt 3) teil, der der Diskussion und der Festigung der Lerninhalte dient. In der beigefügten Lehrerhandreichung wird der Lehrkraft für den Präsenzünterricht vorgeschlagen, die Lernenden geschichtliche Ereignisse mit Hilfe von Rollenkarten auf einem Zeitstrahl einordnen und szenisch darstellen zu lassen. Die physische Aktivität, sich als Zeitstrahl aufzustellen, bildet ein weiteres Puzzlestück, um historische Ereignisse in das Bewusstsein zu holen und mit persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen, wenn beispielsweise die Lernenden, die den Mauerbau 1961 beschreiben, beim Verkörpern der Rolle sich in Gefühle Beteiligter beim Erleben des Ereignisses hineinversetzen sollen und diese ausdrücken.

Aufbauend auf diesen Grundlagen, erfolgt in weiteren Schritten die Vertiefung des Wissens. Die Lernenden lesen und vergleichen online kurze Interviewauszüge aus dem Buch von Helga Moericke und Margarete Hamburger *Gleich und verschieden. Lebensentwürfe aus Ost und West 1990 und die Realität 2000* (2001). Moericke hatte 1990 Ost- und Westberliner Jugendliche über ihre Lebenssituation und ihre Zukunftspläne interviewt (Lernschritt 4).²⁸ Der Rückbezug auf konkrete Lebenssituationen von Jugendlichen wurde gewählt, um den Lernenden einen Eindruck vom Leben in den beiden Systemen zu geben. Neben textgeleiteten Aufgaben steht den Lernenden ein Chatforum zur Verfügung (Lernschritt 5), in dem sie über das Gelesene diskutieren können.

Durch eine weitere Aufgabe, in der Texte bearbeitet werden, die Berliner Jugendliche eines Gymnasiums 2012 über ähnliche Themen wie die Jugendlichen in Moerickes und Hamburgers Buch geschrieben haben, wird die Verbindung der Geschichte zur Gegenwart vertieft.²⁹ Die Jugendlichen berichten u. a. darüber, wie in ihrem familiären Umfeld über die Vereinigung gesprochen wird, ob sie selber noch in Ost-West-Gegensätzen denken, welches ihre Lieblingsplätze in Berlin

28 Helga Moericke, Margarete Hamburger: *Gleich und verschieden. Lebensentwürfe aus Ost und West 1990 und die Realität 2000*. Berlin 2001.

29 Die Erfahrungsberichte wurden eigens für das Lehrmaterial erstellt und sind ausschließlich dort zugänglich.

sind und was sie mit dem Begriff ‚Freiheit‘ verbinden. Die Arbeit mit den Texten erfolgt als Gruppenarbeit, in der die Lernenden an die Zielaufgabe hingeführt werden, eine Talkshow vorzubereiten und vor der Klasse zu performen (Lernschritte 7–9). Die in vorhergegangenen Lernschritten erarbeiteten geschichtlichen Fakten dienen nun als Kontextwissen, mit dem die Erfahrungsberichte der Berliner Jugendlichen in der Gruppenarbeit von den Lernenden reflektiert und verarbeitet werden. Die vorbereitete Talkshow wird fiktiv 2012 oder später am Tag der deutschen Einheit gesendet, um einen aktuellen Bezug für die Lernenden herzustellen. Sie bietet Raum für Betrachtungen zum Thema Mauerbau, Mauerfall, Vereinigung und Leben in Deutschland in der heutigen Zeit.

Die Anbindung an ein geschichtliches Ereignis bietet wie hier im beschriebenen Modul die Chance, Verständnis für historische und kulturelle Eigenarten Berlins respektive Deutschlands zu erzeugen, Geschichte mit dem Leben im heutigen Berlin zu verknüpfen und somit zu einem Verständnis gesellschaftlicher Prozesse im heutigen Deutschland beizutragen.

Diskussion

Abschließend möchten wir unsere eingangs skizzierten Überlegungen zum kulturellen Lernen an der konkreten Ausformung unseres Lehrmaterials diskutieren. Worin besteht in diesem Modul *Leben im Schatten der Mauer* der Inhalt des kulturellen Lernens? Und was zeichnet die damit verbundenen Lernprozesse aus? Da es sich um einen Unterrichtsvorschlag handelt, kann an dieser Stelle lediglich das Lernpotential diskutiert werden, weil empirische Daten zur Anwendung des Moduls im Unterricht noch nicht vorliegen. Die Konkretisierungen Altmayers zum Begriff ‚kulturelle Deutungsmuster‘ helfen bei Reflexionen über den Unterrichtsvorschlag. Welche kulturellen Deutungsmuster können durch das Modul *Leben im Schatten der Mauer* bei den Lernenden entwickelt werden? Das abstrakte und typisierte Wissen, das als Wissensstruktur einem Erfahrungsbereich zu Grunde liegt, besteht im Modul aus den zu erarbeitenden Kenntnissen über deutsche Nachkriegsgeschichte: die Teilung Berlins und Deutschlands, der Bau und der Fall der Mauer und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten sind wichtige Richtmarken. Diese Kenntnisse werden durch die Auseinandersetzung mit schriftlichen und mündlichen Texten, mit dem Zeitstrahl und nicht zuletzt mit Bildern (Musikvideo, Film und Stillbilder) erworben. Der Einsatz verschiedener Medien, insbesondere der Bilder, ist insofern wichtig, weil geschichtliche Ereignisse im ‚kollektiven Gedächtnis‘ oft mit Bildern verbunden sind und somit zu einem Teil kultureller Deutungsmuster werden. Bilder und fotografische Abbildungen erhalten einen prägenden Charakter,

weil sie Erinnerungen an Ereignisse und Zusammenhänge wachrufen. Illustriert werden kann dies beispielsweise mit fotografischen Abbildungen des Brandenburger Tors mit feiernden Menschen bei der Maueröffnung 1989, mit denen die Betrachter Erleichterung und freudige Ausgelassenheit in diesem wichtigen historischen Moment assoziieren.

Ausschließlich abstraktes Wissen und Bilder reichen jedoch nicht aus, um den Deutungsmustern Sinn zuzusprechen. Dies geschieht durch die Einbeziehung der Aussagen von Zeitzeugen. Die so erzeugte Perspektivenvielfalt befähigt die Lernenden, die Ereignisse aus verschiedenen Blickwinkeln wahrzunehmen und zu deuten. Eingesetzt werden dafür der Film über Sommer und Herbst 1989 sowie die Texte von Jugendlichen aus den Jahren 1990 und 2012. Die persönlichen Erzählungen verhelfen den Lernenden zu einer emotionalen Anknüpfung an die historischen Ereignisse. Auf diese Weise werden „neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung [...] [gesetzt] und dem Neuen [wird] damit Sinn [...] [zugesprochen]“.³⁰ Die Vielfalt schriftlicher Zeitzeugenschilderungen im Modul (vier Texte aus dem Jahr 1990, 15 Texte aus dem Jahr 2012) erfassen die kollektive Erfahrung des Mauerfalls multiperspektivisch, sowohl aus West- als auch aus Ostperspektive, aus zeitlicher Nähe und mit zeitlicher Distanz zum geschichtlichen Ereignis. Dass es sich bei den Zeitzeugenschilderungen um Berichte von Gleichaltrigen handelt, dürfte den Lernenden die Aufnahme und Sinnzuschreibung während des Lernprozesses erleichtern.

Der von Kramersch³¹ betonte subjektive Aspekt kulturellen Lernens wird somit in der Verarbeitung der geschichtlichen Ereignisse und der Zeitzeugentexte in der Form einer Talkshow berücksichtigt, bei der die Einnahme der Rolle eines Berliner Jugendlichen eine subjektive Stellungnahme fordert. Die Zielaufgabe trägt dem Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollektiv Rechnung, indem die kollektive Erfahrung der Wende durch den Blick einzelner Jugendliche dargestellt wird.

Nun könnte gegen den hier vorgestellten Unterrichtsvorschlag die Kritik vorgebracht werden, dass das Lehrmaterial überwiegend vorstrukturiertes Material anbiete. Weil die wichtige Komponente der Informationsauswahl unterbleibt,

30 Claus Altmayer: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3, S. 16. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].

31 Claire Kramersch: The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44 (2011), S. 354–367; hier: S. 356.

könnten somit individuelle Prozesse bzw. subjektives Lernen für die Lernenden erschwert werden. Wir sind jedoch der Auffassung, dass die Flut an Fakten und das zum Teil hohe sprachliche Niveau zugänglicher Text, die zum Thema Mauerbau bis zur Vereinigung medial zur Verfügung steht, zu einer Überforderung junger fremdsprachlicher Lernender führen könnte, wenn sie eigenständig mit der Materialsuche beauftragt werden. Die vorgenommene Auswahl reduziert die Komplexität, bietet Struktur und Zusammenhang an, gibt jedoch nicht die individuelle Bewertung des Inhalts vor, das heißt steuert nicht das Ergebnis des Lernprozesses an sich.

Den Lernenden wird somit ermöglicht, den Fall der Berliner Mauer mit einem geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext zu verknüpfen, durch die Zeitzeugenschilderungen quasi mitzerfahren und dadurch kulturelle Deutungsmuster zu entwickeln, die ihnen bei der Orientierung in deutschsprachigen Zusammenhängen durchaus helfen können.

Literatur

- ABCD-Arbeitsgruppe: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief, September 1990*, S. 15–18.
- Altmayer, Claus: Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hgg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, S. 25–37.
- Altmayer, Claus: Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1402–1413.
- Altmayer, Claus: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuausgabe. 2.

- Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1378–1391.
- Byram, Katra; Kramersch, Claire: Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture? In: *The German Quarterly* 81 (2008) 1, S. 20–34.
- Decode: Introducing 2014's Most Youthful Cities. In: *Youthful Cities*, 2014. Online: <http://www.youthfulcities.com/#!2014results/c24u3> [26.01.2015].
- Hu, Adelheid: Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1391–1402.
- Koppensteiner, Jürgen: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien 2001.
- Koreik, Uwe: Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35.2), S. 1478–1484.
- Kramersch, Claire: The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44 (2011), S. 354–367.
- Löwe, Corina; Marx Åberg, Angela; Marten, Thomas; Bolte-Costabiei, Christiane: *Berlin – Ort der Begegnung*. Stockholm 2012.
- [mb/AFP]: Berlin schlägt New York: Diese Städte liebt Europas Jugend. Jugendreisen bringen Milliardenumsätze. In: *Focus online*, 06.03.2014. Online: http://www.focus.de/familie/freizeit/staedteranking-jugendreisen-bringen-milliardenumsaetze-berlin-schlaegt-new-york-diese-staedte-liebt-europas-jugend_id_3664711.html [26.01.2015].
- Moericke, Helga; Hamburger, Margarete: *Gleich und verschieden. Lebensentwürfe aus Ost und West 1990 und die Realität 2000*. Berlin 2001.
- Sauter, Annette; Sauter, Werner; Bender, Harald: *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied 2002.

Jessica Guse

Was verrät *Slam Poetry* über Deutschland? – *Slam Poetry* im Landeskundeunterricht

Einleitung

Anfang 2014 ging der Name Julia Engelmann (*1992) durch die deutschen Medien.¹ Durch ihre Performance auf einem *Poetry Slam* an der Bielefelder Universität im Sommer 2013, bei dem von den Vorträgen der *Slam*-Poeten Videos aufgenommen und bei *YouTube* hochgeladen wurden, erhielt sie mit *One Day / Reckoning Text* große Aufmerksamkeit. Der Mitschnitt ihres Auftritts hatte bis November 2014 mehr als 7,1 Millionen Klicks erreicht.² Zentrale Motive von Engelmanns im Video vorgetragener *Slam Poetry* sind Trägheit, Mutlosigkeit, Müdigkeit, Angst vor dem ‚etwas Verpassenkönnen‘ und den Dingen, die jeder schon immer hatte machen wollen, aber letztlich niemals tut. Doch warum erreichte das Video mit diesem Text nach einem halben Jahr solche Berühmtheit? Hat Julia Engelmann mit ihrer *Slam Poetry* den ‚Nerv der Zeit‘ getroffen? David Hugendick erklärt in diesem Zusammenhang:

Im Wesentlichen reproduziert es [das Video; J.G.] die Vorstellung von der verunsicherten Generation der Anfangzwanzigjährigen. Die sitzen verdrückt in ihren Hörsälen und starren paralyisiert auf ihre Zukunft, anstatt im Jetzt zu leben, was immer das heißt.³

Die weite Verbreitung des Videos und die enorme Aufmerksamkeit, die Julia Engelmann und ihrem Text geschenkt wurde, zeigen deutlich, dass sie nicht nur ein wichtiges Thema der Generation der Zwanzig- bis Dreißigjährigen anspricht, sondern ein Thema, das sich durch alle Altersgruppen zieht und in der heutigen Gesellschaft stark diskutiert wird: die Problematik immer zu wenig Zeit zu haben und die Überwindung der eigenen Trägheit.

-
- 1 Vgl. David Hugendick: Oh Baby, sei doch glücklich. In: *Die Zeit*, 21.01.2014 Online: <http://www.zeit.de/kultur/2014-01/julia-engelmann-hype-glueck> [26.01.2015]; Julia Engelmann zu Gast in der NDR Talk-Show vom 21.02.2014. Online: https://www.youtube.com/watch?v=fma_yBZRIY [26.01.2015].
 - 2 Julia Engelmann: *One Day/Reckoning Text*. 5. Bielefelder Hörsaal-Slam 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=DoxqZWvt7g8> [26.01.2015].
 - 3 David Hugendick: Oh Baby, sei doch glücklich. In: *Die Zeit*, 21.01.2014 Online: <http://www.zeit.de/kultur/2014-01/julia-engelmann-hype-glueck> [26.01.2015].

Doch was ist *Poetry Slam*? Was für Texte werden dort vorgetragen? Und welchen Stellenwert hat *Poetry Slam* in Deutschland? Zunächst eine Definition:

Poetry Slam (deutsch: Dichterwettbewerb) ist ein literarischer Vortragswettbewerb, in dem selbstgeschriebene Texte innerhalb einer bestimmten Zeit einem Publikum vorgetragen werden. Bewertet werden sowohl der Inhalt der Texte als auch die Art des Vortrags.⁴

Die Dichtung, die von ihrem Verfasser bzw. ihrer Verfasserin vor einem Publikum vorgetragen und von diesem oder einer speziellen Jury nach bestimmten Kriterien bewertet wird, ist auch unter der Bezeichnung *Slam Poetry* bekannt.⁵ Bei *Slam Poetry* handelt es sich um lyrische oder Prosatexte, die eng mit Mündlichkeit verbunden sind.⁶

Poetry Slams sind in Deutschland nicht erst seit dem Erfolg von Julia Engelmann verbreitet. 2014 wurden 20 Jahre *Poetry Slam* in Deutschland gefeiert,⁷ so dass sich mittlerweile von einer gewissen Traditionsbildung sprechen lässt. Bas Böttcher (*1974), Nora Gomringer (*1980), Sebastian23 (*1979) und andere haben derzeit eine große Anhängerschaft und treten regelmäßig in ganz Deutschland und mitunter auch international auf.⁸

Bisher liegen nur wenige wissenschaftliche und unterrichtspraktische Auseinandersetzungen mit der Thematik *Slam Poetry* im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache vor.⁹ Mehr Aufmerksamkeit wird dieser jungen literarischen

4 MySlam.net. Living poets society: *Was ist Poetry Slam?* 2014. Online: <http://www.myslam.net/en/pages/what-is-poetry-slam> [26.01.2015].

5 Vgl. Petra Anders: *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmansweiler 2011 (*Deutschdidaktik aktuell*, 34), S. 7f.

6 Vgl. Petra Anders: Intermedialität der Slam Poetry. In: David Bathrick, Heinz-Peter Preußner (Hgg.): *Inter- and transmedial Literature – Literatur inter- und transmedial*. Amsterdam, New York 2012 (*Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik*, 82), S. 281–310; hier: S. 282.

7 Vgl. Simon Grothe: Wolf Hogeckamp: Vater des Wortwettbewerbs. In: *Der Tagesspiegel*, 17.04.2014. Online: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/20-jahre-poetry-slam-in-deutschland-wolf-hogekamp-vater-des-wortwettbewerbs/9775126.html> [26.01.2015].

8 Z. B. Nora Gomringer in Zusammenarbeit mit isländischen Lyrikern für die Frankfurter Buchmesse 2011 – Sagenhaftes Island. Online: <http://www.sagenhaftes-island.is/de/islandische-literatur/leser-des-monats/nr/1613.html> [26.01.2015].

9 Almut Hille, Johann Georg Lughofer: Einfach mal dichten. Slam Poetry im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Nils Bernstein, Charlotte Lerchner (Hgg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen 2014 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 93), S. 61–74; Almut Hille, Matthias Schönleber: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Materialien Deutsch*

Gattung bereits im muttersprachlichen Deutschunterricht an deutschen Schulen gewidmet.¹⁰

Im vorliegenden Beitrag wird das Augenmerk auf die Inhalte der *Slam Poetry* gelegt. Hierbei geht es um die Frage, was die Themen der *Slam Poetry* über Deutschland aussagen. Durch die zunehmende Popularität der *Poetry Slams* und der *Slam Poetry* stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob es eine Möglichkeit gibt, diese vergleichsweise aktuelle und in ihrer kurzen Form prägnante literarische Gattung im Landeskundeunterricht des Deutschen als Fremdsprache einzusetzen.¹¹

Welche Möglichkeiten bietet *Slam Poetry* für den Landeskundeunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache?

Will man die in der Überschrift dieses Kapitels formulierte Frage beantworten, so stellt sich zunächst die Frage nach dem zugrunde gelegten Verständnis von ‚Landeskunde‘, über das bekanntlich keineswegs Einigkeit herrscht. Brinitzer, Hantschel und Kroemer erklären:

Bei Landeskunde und Interkulturellem im Unterricht geht es zunächst darum, Wissen über „Land und Leute“ und eventuelle Unterschiede zwischen den Ländern und Leuten aufzuzeigen. Lernende werden dazu ermuntert, sich mit diesem Wissen auseinanderzusetzen und es sich anzueignen.¹²

als Fremdsprache. Arbeitsheft. Braunschweig 2010; Almut Hille, Matthias Schönleber: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Texte, Tracks und Clips. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer.* Braunschweig 2010; Almut Hille, Matthias Schönleber: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Texte, Tracks und Clips. Materialien und Arbeitsanregungen.* Braunschweig 2009; Jessica Guse: *Slam Poetry und Poetry Slam – sinnvoll im Unterricht Deutsch als Fremdsprache?* In: Sigrún Á. Eiríksdóttir, Ásdís R. Magnúsdóttir (Hgg.): *Milli Mála. Ársrit Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur.* Reykjavík 2012, S. 125–156.

- 10 Petra Anders: *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien.* Baltmansweiler 2011 (*Deutschdidaktik aktuell*, 34); Alexander Willrich: *Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht.* Paderborn 2010.
- 11 Im vorliegenden Beitrag wird besonders auf die Einsetzbarkeit der *Slam Poetry* in Island geschaut. Die Anregungen können aber auf andere Länder übertragen werden.
- 12 Michaela Brinitzer, Hans-Jürgen Hantschel, Sandra Kroemer u. a.: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart 2013, S. 96.

Die Vermittlung von landeskundlichen Themen bildet einen wichtigen Teil in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. Wie kann dies geschehen und welche weiteren Probleme stellen sich?

Die Vermittlung von Landeskunde im Bereich des Deutschen als Fremdsprache

Die Vermittlung von Lerninhalten im Landeskundeunterricht geschieht in der Praxis nach wie vor häufig über Medienberichte (Zeitungsartikel, Radioberichte, Dokumentationen), Sach- und Informationstexte, Schaubilder und Statistiken.¹³ Diese Medien geben bestimmte Verhältnisse wieder, ermöglichen es aber zumeist kaum, ein Verhältnis zu einer ggf. anderen ‚Kultur‘ zu entwickeln.

Was meint der Begriff ‚Kultur‘? Eine Problematik, die der Kulturdidaktik zugrunde liegt, ist die fehlende Möglichkeit, den Begriff ‚Kultur‘ einheitlich zu definieren. Bei Brinitzer, Hantschel und Kroemer heißt es:

Kultur wird in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen mit ebenso unterschiedlichen Bedeutungen verwendet und es existieren zahlreiche kulturtheoretische Ansätze, die auf verschiedene Art und Weise im Unterricht nutzbar gemacht werden.¹⁴

Doch wie schafft man es, ‚kulturelle‘ Inhalte zu vermitteln, die kein bloßes ‚Faktenwissen‘ darstellen und nicht über Statistiken und Schaubilder zu erfassen sind? Eine Erweiterung des Blickwinkels in diesem Teilbereich der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache kann dabei von Bedeutung sein. Unter Berufung auf Claus Altmayer erklären Brinitzer, Hantschel und Kroemer weiter:

Kultur ist in allen Texten im Sinne von lebensweltlichem Hintergrundwissen enthalten. Die kulturellen Deutungsmuster sind Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses und werden benötigt, um den Text zu verstehen.¹⁵

Hier wird von „allen Texten“ gesprochen; ein solches Verständnis beinhaltet demnach auch Gedichte, Romane und andere Textsorten. Um Literatur zu verstehen, gilt es, den Lernenden ein Hintergrundwissen zu vermitteln, das genau diese

13 Vgl. ebd., S. 99.

14 Ebd.

15 Ebd., S. 103; vgl. dazu Claus Altmayer: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm>. [26.01.2015].

Art von Informationen umfasst, die es braucht, um differenzierte Kenntnisse über eine ggf. andere ‚Kultur‘ zu erwerben. Brinitzer, Hantschel und Kroemer fordern in diesem Zusammenhang:

[D]as kollektive Hintergrundwissen muss zugänglich gemacht werden. Literatur ist aber mehr als ein Sachtext: Literatur enthält Leerstellen [...], die vom Leser ergänzt werden müssen. Diese „Informationslücken“, die nur individuell sinngesetzt gefüllt werden können, sind dafür verantwortlich, dass Literatur nie objektiv interpretiert werden kann und unterschiedliche Deutungen zulässt. Das kann im Unterricht sehr gut genutzt werden [...].¹⁶

Wenn ‚Kultur‘ in allen Texten enthalten ist, dann auch in *Slam Poetry*. Welche Möglichkeiten bietet der Einsatz von *Slam Poetry* im Landeskundeunterricht den Deutsch als Fremdsprache-Lernenden? Hat diese Textsorte gegebenenfalls sogar Vorteile gegenüber anderen Textsorten?

Wichtige Aspekte der *Slam Poetry* für den DaF-Unterricht

Das Besondere an *Slam Poetry* ist zunächst die Kürze der Texte.¹⁷ Dadurch bilden sie übersichtliche, geschlossene Einheiten, die vergleichsweise wenig Zeit zur Rezeption benötigen. Die Besprechung eines Textes ist in einer Stunde möglich und kann als Ergänzung zum eigentlichen Thema oder als Abwechslung zu gängigen Lehrmethoden und Textsorten genutzt werden. Durch die zeitliche Begrenzung der *Performance* auf maximal fünf Minuten muss der *Slammer* kurze, leicht zugängliche und präzise Texte verfassen, um das Publikum von seinen Fähigkeiten überzeugen zu können.¹⁸ Für DaF-Lernerinnen und -Lerner entstehen also Texte, die im Hinblick auf den Umfang eine gut zu bewältigende Länge bieten. Die Lernenden benötigen nur eine kurze Aufmerksamkeitsspanne, um den gesamten Text zu rezipieren. Dies kann die Motivation stärken. Der Wettstreitgedanke veranlasst den *Slammer* Texte zu verfassen, die eingängig und gut zu verstehen sind, denn Ziel eines jeden *Slammers* ist es, das Publikum zu begeistern. Daher ist *Slam Poetry* meist humorvoll und witzig,¹⁹ auch wenn ernste

16 Ebd., S. 104.

17 Vgl. Petra Anders: *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmansweiler 2011 (*Deutschdidaktik aktuell*, 34), S. 23.

18 Vgl. ebd., S. 7 und S. 21.

19 Z.B. Sebastian23: *Ich lüge immer*. 2008. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=a6Uj1nFdsRg>; Marc-Uwe Kling: *Die Ausländerbehörde oder Ein tragischer Held*. 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=2oJbqEVSQpA>; Christian Ritter: *Ihr werdet alle sterben*. 2012. Online: https://www.youtube.com/watch?v=49Hg_aX-R23Q [alle 26.01.2015].

Themen angesprochen werden.²⁰ Die zentralen Aussagen müssen innerhalb von fünf Minuten vermittelt werden – eine Bedingung, die dafür sorgt, dass *Slam Poetry* in der Regel gut strukturiert ist und auf eine Pointe hinausläuft, die dem Publikum in Erinnerung bleiben soll. Die Präzision, die die Texte haben müssen, um bei einem *Poetry Slam* bestehen zu können, kann es den DaF-Lernenden erleichtern, sich in die Thematik und die Texte einzufinden und sie zu verstehen.²¹

Das wohl prägnanteste Merkmal der *Slam Poetry* ist die enge Verbindung mit ihrem Vortrag, der sogenannten *Performance*. *Slam Poetry* ist eigens für dieses Format geschrieben und unterliegt den gängigen Regeln der *Poetry Slams*.²² Es handelt sich um eine ‚aktive‘ Textsorte, die bei ihrem Vortrag auf die Interaktion zwischen *Slammer* und Publikum zurückgreifen kann. Die *Slam Poetry* erhält dadurch eine gewisse Lebendigkeit, und das Verstehen der Literatur wird in der Regel durch die ergänzende Gestik, Mimik und Interaktion vereinfacht, sofern man auf einem *Poetry Slam* live dabei ist oder auf einen *YouTube*-Clip zurückgreift. Durch die Verbindung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit haben DaF-Lernerinnen und -Lerner gleich zwei Möglichkeiten, sich diesen Texten zu nähern: akustisch und visuell. Dadurch werden zwei Fertigkeiten des Sprachenlernens angesprochen, nämlich Hören und Lesen.

Durch Mitschnitte von *Poetry Slams*, die bei *YouTube* hochgeladen werden oder eigens für die Verbreitung im Internet gedrehte *Poetry Clips*, die in den einschlägigen sozialen Netzwerken Verbreitung finden, ist *Slam Poetry* für jedermann leicht zugänglich und fast immer und überall abrufbar.²³ Daher können DaF-Lerner und -Lernerinnen eigenständig Texte finden und sich über Themen informieren, die in Deutschland diskutiert werden, da häufig aktuelle Geschehnisse in der *Slam Poetry* thematisiert werden.²⁴

20 Z. B. Julia Engelmann: *One Day / Reckoning Text*. 5. Bielefelder Hörsaal-Slam 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=DoqxZWvt7g8>; Jana Klar: *Ich nehme Heimat mit*. 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=RkBvWMRA8t0>; Nora Gomringer: *Und war ein Tag und der Tag neigte sich*. Hörversion. Online: http://vorleser.net/gomringer_und_es_war_ein_tag/hoerbuch.html [alle 26.01.2015].

21 Vgl. Alexander Willrich: *Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht*. Paderborn 2010, S. 35–44.

22 Vgl. Petra Anders: *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmansweiler 2011 (*Deutschdidaktik aktuell*, 34), S. 7–9; Alexander Willrich: *Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht*. Paderborn 2010, S. 30f.

23 Vgl. Petra Anders: *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmansweiler 2011 (*Deutschdidaktik aktuell*, 34), S. 34–39.

24 Ebd., S. 22f.

Slam Poetry hat durch ihre Medialität im Gegensatz zu anderen literarischen Texten einen zusätzlichen optischen Kanal. Die *Poetry Clips* und Mitschnitte der *Performances* auf *YouTube* ermöglichen es, dass die Lerner sowohl den Text hören als auch die *Performance* sehen können. Diese Visualisierung der Texte kann den Lernenden beim Verständnis helfen und ermöglicht ihnen aufgrund von Gestik und Mimik Rückschlüsse auf den Inhalt bzw. die Aussagen treffen zu können. Zudem können Emotionen durch Gestik und Mimik sowie die Stimme einprägsamer zum Ausdruck gebracht werden als ausschließlich durch geschriebene Worte. Petra Anders verdeutlicht dies an folgenden Beispielen:

[Es] gibt die textbezogene Performance. Diese verlangt vermutlich die genaueste Vorbereitung, da nicht nur auf den Rhythmus des Textes [...] geachtet werden muss, sondern auch inhaltlich gearbeitet wird. Die Slam-Poeten heben durch prosodische beziehungsweise paraverbale Mittel bestimmte Textstellen hervor: [...] Sebastian23 hebt seinen Arm und ruft auffordernd „Geh“, um den Refrain in *Ärger die Monotonie* einem Schlachtruf ähnlich einzuleiten. [...] Frank Klötzen veranschaulicht durch Tasten der Arme an einer virtuellen Wand pantomimisch das eigene Gefangensein in *Kacheln*. Diese körpersprachlichen [...] Mittel machen einen Text für das Publikum anschaulicher. [...] [Sie] gehören damit zum Text.²⁵

Die Mimik und Gestik, die bei den *Poetry Clips* und den Mitschnitten der *Performances* auf den *Poetry Slams* zu sehen sind, leisten unterstützende Hilfe für die Texte. Die Popularität von *Slam Poetry* steigert auch die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Texte. Durch diese Vielfalt der Texte und Themen, aber auch der unterschiedlichen Generationen von *Slam*-Poeten, die auf den Bühnen gegeneinander antreten, ist es möglich, für jeden DaF-Lernenden relevante *Slam Poetry* zu finden. Insofern ist *Slam Poetry* nicht altersgebunden und kann in jeder Lerngruppe eingesetzt werden.

Slam Poetry kann als Ergänzung zu regulären Sachtexten im Landeskundeunterricht genutzt werden. Sie bietet hier eine Abwechslung zu den gängigen Unterrichtsmaterialien. Dadurch, dass sie nicht gezielt für den Unterricht konzipiert wird und durch die Regel, dass *Slam Poetry* nur vom Verfasser selber vorgetragen werden darf, entsteht authentische Lyrik. Auch deshalb sprechen die Texte vielfach die Gefühle der Zuhörer an. Durch die Authentizität ermöglicht *Slam Poetry* eine Erschließung der landeskundlichen Themen über die Gefühlsebene, was eine Nachhaltigkeit beim Lernen erzielen kann. *Slam Poetry* kann allerdings nicht

25 Petra Anders: Intermedialität der Slam Poetry. In: David Bathrick, Heinz-Peter Preußner (Hgg.): *Inter- and transmedial Literature – Literatur inter- und transmedial*. Amsterdam, New York 2012 (*Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik*, 82), S. 281–310; hier: S. 289.

allein die Vermittlung von landeskundlichen Themen im Unterricht übernehmen, sondern sollte lediglich als Ergänzung oder Abwechslung genutzt werden, da sie meistens nicht auf Fakten basiert, sondern lediglich subjektive Wahrnehmungen wiedergibt.

Slam Poetry kann eine Reihe relevanter thematischer Aspekte für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache bieten. Welche Aspekte dies sind und welchen Nutzen sie den DaF-Lernerinnen und -Lernern bieten, wird im Folgenden erörtert.

Zentrale Themen der *Slam Poetry*

Angesprochen werden meist aktuelle Themen, die der Lebenswirklichkeit – auch des Publikums – entsprechen. So wird häufig die Arbeitswelt thematisiert, zum Beispiel in dem Text von Marc-Uwe Kling (*1982), *Generation Praktikum*, in dem es um die Absurdität des Daseins der gegenwärtigen Praktikanten geht,²⁶ die schlecht oder überhaupt nicht bezahlt werden, aber viel Arbeit leisten. Diese Aspekte verbindet Kling mit einschlägigen Anspielungen auf die bundesdeutsche Geschichte der 1970er Jahre (Stichworte: RAF, Andreas Baader und das umstrittene Vorgehen der *Bild*-Zeitung). Kling steigert seinen Text bis an die Spitze der Möglichkeiten, indem er davon spricht, selber Praktikanten einzustellen, bis hin zur Erwähnung von Professoren, die auf Praktikumsbasis für ihn alltägliche Arbeit leisten sollen. Sein Text kann als ironische Abrechnung mit dem inflationären Einsatz von Praktikanten in Deutschland gelesen werden. Durch den humoristischen Umgang mit dem Thema gelingt es ihm zugleich, das Publikum zum Lachen zu bringen und auf diese Weise eine positive Verbindung zu den Rezipientinnen und Rezipienten zu etablieren. Dies kann die Auseinandersetzung mit der Thematik erleichtern. Denn der Einsatz von Praktikantinnen und Praktikanten ist in Deutschland ein umstrittenes Problem, das beispielsweise in Island in dieser Form nicht besteht.

Ein anderer, ebenfalls sehr erfolgreicher Text von Sebastian²³ nimmt ein Thema auf, in das sich wohl jeder Rezipient hineinversetzen kann. In *Online sein*²⁷ führt er auf humoristische Weise die sozialen Netzwerke und den Einfluss vor, den diese auf das heutige Leben haben. Mit Fragen wie: „Wer kennt jemanden, der keine Email-Adresse hat? Wer kennt jemanden, der nur eine Email-Adresse

26 Marc-Uwe Kling: *Generation Praktikum*. 2009. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=cttYn-bKgx8> [26.01.2015].

27 Sebastian²³: *Online sein*. 2008. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Jkt44QbaIws> [26.01.2015].

hat?“ (ca. 03:52–03:55) zeigt er genau diese starken Einflechtungen des Internets in unser heutiges Leben. Über Fragen wie: „Wer hätte diesen Text vor 20 Jahren schon verstanden? Wer hätte diesen Text vor 10 Jahren schon verstanden? Wer versteht diesen Text heute?“ (ca. 04:15–04:22) bringt er die rasante Entwicklung der neuen Medien auf den Punkt. Dieser Text scheint für Isländerinnen und Isländer besonders geeignet, zumal Island der Staat mit den verhältnismäßig meisten *Facebook*-Nutzern der Welt ist.²⁸ Online sein hat hier, mit Blick auf den schnellen Wandel des Landes, das beispielsweise Elektrizität erst gegen Mitte des 20. Jahrhunderts systematisch etablieren konnte, eine besondere Bedeutung.

Da *Poetry Slams* vor allem unter Studenten sehr beliebt sind, kommen häufig Texte mit den Alltagsthemen aus dem Studentenleben auf die Bühne. Alexander Willrich (*1985) beschreibt in *WG gesucht*²⁹ die Suche nach dem ‚perfekten Mitbewohner‘ und erfindet Szenarien für ein ‚WG-Casting‘. Dabei überzieht Willrich das WG-Casting stark:

„Weißt du was“, sagte Manu, „wir sollten das wie ein Popstars-Casting aufziehen und den Bewerbern irgendwelche dummen Aufgaben geben!“ (ca. 02:31–02:37)

In seinem Text thematisiert er drei unterschiedliche Stereotype von Studenten, zum Beispiel die Lehramtsstudentin Mia Nova:

[...] und öffneten und baten die erste Bewerberin auf den Stern. Sie hieß Mia Nova und studierte wie ich Lehramt für Sonderschulen – nur sie sah auch so aus! (ca. 03:34–03:45)

Es folgt der linke Kiffer Christian:

Als es zum zweiten Mal klingelte kam Christian herein. Christian war ein bisschen langsam und ziemlich bekifft. – Letzteres gefiel mir gut! – Doch dann stellte er die falsche Frage: „Aber sagt mal, so Fleisch und so, das lagert ihr nicht im gleichen Kühlschrank wie euer Gemüse, oder? S’fänd ich voll doof!“ (ca. 04:35–04:59)

Und zuletzt stellt sich der Christ David vor:

David war witzig und redete viel, mochte es Bier zu trinken und schien Musik zu mögen, denn er hatte seine Gitarre dabei. Deshalb baten wir ihn, auf dem roten Stern stehend, ein Lied für uns zu spielen, als es plötzlich mit schiefen Tönen aus ihm herausquäkte:

28 Vgl. Clemens Bomsdorf: Netzwerker-Staat Island: Die Facebook-Insel. In: *Spiegel online*, 05.10.2012. Online: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/die-facebook-insel-island-vier-von-fuenf-buerger-sind-im-sozialen-netzwerk-a-859525.html> [26.01.2015].

29 Alexander Willrich: *WG gesucht*. 6. Landauer Poetry Slam. 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=mfagNvJLNok> [26.01.2015].

„Vom Anfang bis zum Ende hält Gott seine Hände über dir und über mir [...].“
(ca. 05:17–05:57)

Diese ausgewählten Stereotype für Studentengruppen lassen sich gut im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache thematisieren. Es bietet sich an, Vergleiche zu ziehen zwischen Stereotypen von Studenten im Land der Lerner und den ‚deutschen‘ Stereotypen. Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern? Bestehen Unterschiede und worin bestehen diese? Welchen Stellenwert haben in den anderen Ländern Stereotype?

Allgemein lässt sich aber auch das Thema WG, in Deutschland eine sehr beliebte Wohnform, gut veranschaulichen. Im Alltagsleben der isländischen Studenten spielt eine WG beispielsweise keine große Rolle, da hier die ‚WG-Kultur‘ keine Tradition hat und sich erst langsam entwickelt. Daher zeigte sich im Unterricht ein großes Interesse für dieses Thema. Es bieten sich viele Möglichkeiten der Vertiefung an. Man kann auf den Ursprung der WG in den 1960er Jahren und die Hintergründe eingehen oder die Studenten mit wichtigen Informationen zu heutigen WGs auf einen eventuellen Studienaufenthalt in Deutschland vorbereiten.

Auch Christian Ritter (*1983) schreibt Texte über den Alltag an der Universität. In seinem Buch *Kopfhörer raus, das ist klausurrelevant. 13 Geschichten aus 13 Semestern* beschreibt er 13 Situationen aus dem universitären Alltag. In *3. Semester: Jenny hält ein Referat*³⁰ beschreibt er den Verlauf eines Referats über Literatur in der DDR während einer fiktiven Seminarsitzung im Rahmen eines Germanistikstudiums und die Gedanken des fiktiven Ich-Erzählers, die im Absurden enden. Durch das Thema des Referats wird den Deutschlernenden ein Anlass gegeben, sich mit der DDR zu beschäftigen, da hier Leerstellen vorhanden sein können, die mit geschichtlichem Wissen gefüllt werden müssen, um den Witz des Textes verstehen zu können.

Die fiktive Referentin Jenny lässt mit ihren Umschreibungen der DDR sehr viel Raum zur Diskussion, sie stellt diese wie folgt dar:

Die DDR war ein Land [...]. Und in der DDR haben sich alle wohl gefühlt und waren glücklich, vor allem die Frauen, weil sie arbeiten durften und es ist immer gut, wenn Frauen Arbeit haben und nicht nur zuhause die Kinder, ähehe, und ähm, also Russland war sehr bedeutend irgendwie und außerdem war in der DDR alles so sozial... äh – istisch, also gerecht. (ca. 03:39–04:09)

30 Christian Ritter: *Kopfhörer raus, das ist klausurrelevant; 3. Semester: Jenny hält ein Referat*. 5. Bielefelder Hörsaal-Slam. 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=20iNiESQG8> [26.01.2015].

Ihre naive Darstellung der DDR bedarf einer Thematisierung im Unterricht. Themen, die sich hier ableiten lassen, sind die Rolle der Frau in der DDR, Russland als ‚großer Bruder‘ sowie Sozialismus in der DDR. Besonders Themen, die die Rolle der Frau betreffen, sind bei den isländischen Lernern und Lernerinnen sehr beliebt und mit Nationalstolz verbunden, da Island das erste Land der Welt mit einer demokratisch gewählten Präsidentin ist.³¹ Außerdem ist Island seit Jahren das Land auf der Welt, in dem die Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der sozialen und Arbeitswelt am geringsten ausfallen.³²

Mit *Superprall*³³ macht Sebastian23 auf politische Fehlentscheidungen der letzten Jahre in Deutschland aufmerksam. Der humoristische Text thematisiert drei problematische Großbauprojekte: den Bahnhof *Stuttgart21*, den Flughafen *Berlin-Brandenburg International* und die Elbphilharmonie in Hamburg. Die kritische Auseinandersetzung mit diesen Projekten geschieht auf der Basis von Stereotypen / Vorurteilen in Bezug auf die Schwaben, die in Deutschland für die Stereotype von Fleiß und Sparsamkeit stehen – Eigenschaften, die von außen gesehen den Deutschen im Allgemeinen nachgesagt werden:

Dort wo sich die Ebenen zu Tälern verschmälern, da leben seit jeher die Schwaben. Recht sparsam und froh, bis jemand beschloss: „Komm, lass uns den Bahnhof begraben.“ Kehrwoche hin und Maultaschen her, das Ding [der Bahnhof; J.G.] kommt jetzt unter die Erde [...]. (ca. 0:19–0:40)

Sebastian23 beginnt seinen Text mit der Aufzählung von Stereotypen, die in Deutschland für Schwaben stehen: Sparsamkeit, ihren Fleiß, symbolisiert durch die Kehrwoche, und das Nationalgericht der Schwaben, die Maultaschen. An diesem Text kann daher sehr gut über Stereotype und Vorurteile innerhalb der Gesellschaft in Deutschland gesprochen werden. Der Text bedient sowohl die Schwaben betreffende stereotype Erwartungshaltung, zielt aber auch auf Deutsche im Allgemeinen gerichtete Stereotype. Am Beispiel der thematisierten Bauprojekte wird gezeigt, dass auch in Deutschland Organisation, Planung und Durchführung solcher Großvorhaben nicht immer optimal beherrscht werden. Bei allen genannten Projekten kam es zu größeren Problemen bei der

31 Marie Krüger: *Island: Ein Länderportät*. Berlin 2011, S. 153.

32 Eygló Svala Arnarsdóttir: Iceland tops global gender gap index again. In: *Iceland Review*, 28.10.2014. Online: <http://icelandreview.com/news/2014/10/28/iceland-tops-global-gender-gap-index-again> [26.01.2015].

33 Sebastian23: *Superprall*. 2013. Online: https://www.youtube.com/watch?v=XysBaDeR_kU [26.01.2015].

Umsetzung. Das Großbauprojekt des neuen Hauptbahnhofs in Stuttgart wird voraussichtlich mehr kosten als ursprünglich geplant. Das Projekt ist noch nicht fertiggestellt:

Denn zuerst hieß es: „Nur ein paar Millionen, ihr werdet schon sehen, das wird superprall. Die Investition wird sich lohnen.“ Doch bald wollte man mehr und ein Schwabe bemerkte, man hatte ihn gierig betrogen. Da hat er voll Groll die Maultaschen gepackt und ist nach Berlin hingezogen. (ca. 0:46–1:02)

In Berlin sollte bis 2012 der neue Großflughafen fertiggestellt werden. Auch dieses Projekt ist nicht abgeschlossen worden und überschreitet die ursprüngliche Finanzplanung:

Es klappern die Laptops im Rauschen der Spree, da leben seit jeher die Berliner, recht hip und recht froh, bis jemand beschloss: „Komm, wir machen mal was gegens Klima! – Clubmate hin und Dönermann her, lass uns nen Flughafen baun. [...]“ Denn zuerst hieß es: „Nur ´n paar Wochen, dann ist das Ding fertig. Das wird superprall. Ganz ehrlich versprochen.“ Als der Schwabe das hörte, der platzte vor Wut fast aus seinen Hipstergewändern [...] und wollt sich in Hamburg verändern. (ca. 1:05–1:44)

In Hamburg startete 2007 ebenfalls ein Großbauprojekt: der Bau der Elbphilharmonie. Auch dieses Bauprojekt ist bis zum heutigen Zeitpunkt nicht fertig gestellt und überschreitet ebenfalls das ursprünglich vorgesehene Budget:

Auf der Reeperbahn nachts und bei Tag am Fischmarkt, da leben die Hamburger, die warn Nordish by Nature, bis jemand beschloss: „Komm, wir baun ne Philharmonie! [...]“ Denn zuerst hieß es: „Das wird nicht teuer. Ihr werdet schon sehen, das wird superprall und geht gar nicht zulasten der Steuer.“ (ca. 1:55–2:35)

Weiterhin werden die Offshore-Windparksanlagen in der Nordsee und ihre Rentabilität in den Medien diskutiert, die, wie die anderen genannten Bauprojekte, mehr Geld kosten als sich auszahlt. Sebastian²³ fasst daher die Bilanz der Bauprojekte in Deutschland wie folgt zusammen:

Der Windpark, der wurde dann trotzdem gebaut und was ist daraus geworden? Sowie jegliches Großbauprojekt unserer Zeit schon bei der Geburt verstorben. (ca. 02:47–03:33)

Anhand dieser Beispiele kann gezeigt werden, dass die Stereotype von vorausschauender und fehlerfreier Planung und Sparsamkeit nicht verallgemeinert werden können und solche Fehlplanungen in Deutschland wie in anderen Ländern vorkommen.

Auch stärker historisch orientierte Themen und deren Implikationen für die Gegenwart werden angesprochen. Nora Gomringer beschreibt in *Und es war ein*

*Tag. Und der Tag neigte sich*³⁴ mögliche Eindrücke bei einer Deportation nach Auschwitz. Der Text bietet die Möglichkeit sich über die Gefühlsebene Themen wie *Juden im Dritten Reich* oder *Konzentrationslager und Deportation im Dritten Reich* zu nähern und bildet eine Alternative zu Sachtexten, die häufig in der Geschichtsvermittlung eingesetzt werden. Es handelt sich hier um einen fiktiven Text, der nicht von einem Zeitzeugen verfasst wurde:

Und es war Stehen und es war Warten und es war eine Masse und es sah aus wie ein Meer. Und es waren Männer und es waren Frauen und es waren Kinder [...]. Und es waren Koffer und es war ein Dampfen [...] und es war ein Wimmern und es war Weinen und es war ein Zug. Und es waren Waggons und es war eine Rampe und es war Eile und es hieß: „Hinein!“ [...] Und es war Fahren und es war keine Luft [...]. Und es war Flüstern und es war Raunen und es war Fragen. Und es war Hitze und es war zu eng. Und es war wieder Weinen und es war ein Eimer und es waren vier Ecken und es war ein Geruch und es war eine Scham und es waren Stunden. Und es war Durst [...]. Und es war ein Ruck und es war wahr und es war ein seltsamer Name: AUSCHWITZ.

Durch die Gedankenfragmente und Eindrücke wird aus Rolle einer deportierten Person die Opfersicht thematisiert, die häufig in Sachtexten fehlt. Gomringer's Text gibt Raum für Diskussionen und Fragen und muss sicherlich durch Sachtexte ergänzt werden, da er nicht objektiv ist und eine subjektive Sicht auf eine fiktive Deportation gibt. Der Text bietet durch seine stark wiederholende Struktur eine Möglichkeit, neben dem Inhalt auch Stilmittel zur Unterstützung von Textaussagen und Stimmungen zu thematisieren.

In *Grenzland*³⁵ gibt Gomringer die Sicht eines westdeutschen Kindes auf den Mauerfall bzw. die Zeit danach wieder. Durch die unterschiedlichen Sichtweisen und die persönliche Atmosphäre, die Gomringer in ihren Texten zu schaffen vermag, bieten beide Texte mehr als nur Verweise auf Faktenwissen. Hier kann man mit den Lernenden auf individuelle menschliche Schicksale eingehen und sich somit der deutschen Geschichte nähern.

Themen, die auf humoristische Weise mit kulturellen Eigenheiten umgehen, finden ebenfalls ihren Weg auf die *Slam*-Bühnen. Lars Ruppel (*1985) beschäftigt sich beispielsweise mit Brotsorten. Die Deutschen sind weltweit für ihre

34 Nora E. Gomringer: *Und es war ein Tag. Und der Tag neigte sich*. Hörfassung: Online: http://vorleser.net/gomringer_und_es_war_ein_tag/hoerbuch.html [26.01.2015].

35 Nora E. Gomringer: *Grenzland*. 2006. In: Almut Hille, Matthias Schönleber: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsheft*. Braunschweig 2010, S. 44.

Vielfalt an Brotsorten bekannt. Ruppel erfindet in *Bread Pitt*³⁶ Brotsorten, die es in Wirklichkeit nicht gibt, deren Bezeichnungen aber das Gegenteil vermuten lassen könnten.

Leipziger Hartteig, Bonner Weizenklumpen, Kölner Kevelaerkruste, Freiburger Schanze, Augsburger Hartblock, Berliner Straßenstein, Elsässer Zahntod, Schweriner Grobkante, Tiroler Mehlbrocken, Lausitzer Roggenkümmel, Mühlhausener Pfund, Hamburger Walnussanker, Appenzeller Kaasstriemen, Frankfurter Mehloschi, Das Bochumer Schwarze, Gelsenkirchener Kumpelstulle, Lüneburger Heidekloben [...]. (ca. 01:50–02:15)

Mit diesem Text werden auf den ersten Blick Klischees bedient. Auf einer weiteren Ebene lässt er sich jedoch zur Bewusstmachung von Klischees und Stereotypen nutzen. Wenn die Wortbedeutungen der angeblichen Brotsorten besprochen werden, wird sehr schnell deutlich, dass es sich hier um Ironie handelt, die sowohl auf die Brotvielfalt in Deutschland als auch auf lokale Eigenheiten der jeweiligen Region zielt. In zweiten Teil des Textes wird diese Ironie deutlicher, wenn Ruppel Eigenschaften eines für ihn perfekten Brots beschreibt:

Ein Brot, das die Wölfe anheulen. Ein Brot, mit dem man Ölwannen stopft oder Dächer flickt. Ein Brot, dessen Konsum mit Drogenbluttests nachgewiesen werden kann. (ca. 03:23–03:31)

In dem Seminar *Ljóðaslamm*³⁷ des zweiten und dritten Lernerjahres des Bachelorstudiums an der *Háskóli Islands* im Herbstsemester 2014 ging die Interpretation des Textes so weit, dass die Studenten die Vielfalt und Eigenschaften der Brotsorten auf die Menschen übertrugen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Aussage des Textes sein könnte, dass Stereotype hilfreich sind im Zuge des ersten Zurechtfindens in einer Kultur oder beim Brotkauf, dass aber jeder Mensch oder jede Brotsorte individuell ist und dem entsprechend wahrgenommen werden muss.

Jana Klar (*1986) greift in *Ich nehme Heimat mit*³⁸ Kindheitserinnerungen auf und stellt die Frage: Was ist Heimat? Es wird deutlich, was Heimat für die *Slammerin* bedeutet, und der Text bietet einige Möglichkeiten, um mit den Lernenden über das Thema Heimat, was es für sie bedeutet und was es über den Ort der Heimat aussagt, zu sprechen. Unten wird auf diese *Slam Poetry* und ihren Einsatz im DaF-Unterricht näher eingegangen.

36 Lars Ruppel: *Bread Pitt*. 2008. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=syrJFYi5EJo> [26.01.2015].

37 Isländisch für *Poetry Slam*.

38 Jana Klar: *Ich nehme Heimat mit*. 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Rk BvWMRA8t0> [26.01.2015].

Nach der Betrachtung einiger Themenbereiche, die in der *Slam Poetry* häufig zu finden sind, dürfte deutlich geworden sein, dass die Texte bei näherem Hinsehen durchaus Rückschlüsse auf in Deutschland diskutierte Themen bzw. deren Spektrum zulassen. Zugleich sollte deutlich geworden sein, dass eine Ausdeutung von *Slam Poetry* in einigen Fällen nicht allein von DaF-Lernerinnen und Lernen zu leisten ist. An diesen Stellen sollte Hilfestellung gegeben werden. *Slam Poetry* sollte aufgrund ihrer Subjektivität nicht als alleinige Quelle zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte genutzt werden, sondern lediglich eine zusätzliche und abwechslungsreiche Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung sein.

Einsatzmöglichkeiten von *Slam Poetry* an der *Háskóli Íslands*

An der *Háskóli Íslands* wird im Rahmen des Bachelorstudiums ein Seminar im ersten Studienjahr angeboten, das „Landeskunde“ heißt. In diesem Seminar sollen, nach Absprache unter den Lehrenden am Institut, traditionelle Themen wie Geographie, Politik, Wirtschaft, Medien, Alltag, Familie / Gesellschaft und Bildung vermittelt werden. Hierbei ist es dem Dozenten bzw. der Dozentin selber überlassen, auf welche Art und Weise diese Themenkomplexe vermittelt werden. Vorgaben von Seiten der Universität gibt es nicht. Die Studenten haben in der Regel ein Sprachniveau von B1 bis hin zu C1 nach dem Europäischen Referenzrahmen. Die Themenkomplexe Alltag, Familie und Gesellschaft sind besonders schwierig in der Vermittlung, denn es wird immer wieder deutlich, dass kulturelle Aspekte keine Nation umfassen, sondern es sich um individuelle Unterschiede handelt – auch innerhalb einer Nation.³⁹ Gerade hier bietet sich der Einsatz von *Slam Poetry* an. Man kann auf verschiedene *Slam*-Texte, die unterschiedliche Sichtweisen aufzeigen, eingehen, um individuell relevante Aspekte herauszuarbeiten und deutlich zu zeigen, dass eine allgemeingültige Definition von ‚deutscher Kultur‘ oder ‚deutscher Gesellschaft‘ nicht möglich ist.

Eine Besonderheit ‚der Isländer‘ ist beispielsweise ihre starke Verbundenheit mit dem eigenen Land. Wenn man in Island auf dem Flughafen in Keflavík landet, wird man stets mit den Worten „Velkomin(n) heim“ begrüßt, was so viel wie „Willkommen Zuhause“ bedeutet. Diese Begrüßung macht deutlich, dass hier ein besonderes Verhältnis zum Heimatland besteht. Wird man in Deutschland mit ‚Willkommen Zuhause‘ begrüßt, versteht man darunter in den meisten Fällen weniger Deutschland als vielmehr den Ort des Wohnens. In Island kann mit diesem Willkommensgruß durchaus das, was im deutschen Sprachraum vielfach

39 Vgl. Michaela Brinitzer, Hans-Jürgen Hantschel, Sandra Kroemer u. a.: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart 2013, S. 98.

mit Heimat verbunden wird, gemeint sein. Das Isländische hat unterschiedliche Bezeichnungen für den Begriff ‚Heimat‘, als Ort des Wohnens und des Geborgenfühlens. Der oben erwähnte *Slam*-Text von Jana Klar *Ich nehme Heimat mit* bietet sich als Diskussionsgrundlage zum Thema ‚Heimat‘ an. In ihrem Text erklärt Klar, was ‚Heimat‘ für sie bedeutet: die Kindheitserinnerungen und -eindrücke, die ihr Leben begleitet haben, die Eigenarten einer Stadt, die sie geprägt haben, kleine Dinge, wie Notizen von den Eltern, die nebensächlich wirken, ihr aber ein Gefühl von Geborgenheit vermitteln.

Klars *Slam Poetry* eignet sich sehr gut, um das Thema ‚Heimat‘ und dessen Bedeutungsdimension zu behandeln. In einem ersten Schritt wird den DaF-Lernenden die Frage „Was ist Heimat?“ gestellt. Diese Frage sollte zuerst auf einer allgemeinen Ebene beantwortet werden. In einem zweiten Schritt kann man die Lernenden auffordern, sich zu überlegen, was Heimat für sie bedeutet, um dann auf die *Slam Poetry* einzugehen und zu erarbeiten, was in diesem Text ‚Heimat‘ bedeutet. Gegebenenfalls kann man auch andere Medien einsetzen, um einen weiteren Blick auf die persönlichen Definitionen von ‚Heimat‘ zu erhalten. Hier bietet sich beispielsweise das Lied *Heimat* von Herbert Grönemeyer an.⁴⁰ Möglich ist es auch, die Lernenden einen eigenen Text zum Thema verfassen zu lassen. Ziel dieser Lerneinheit ist es, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass bestimmte Begriffe sehr individuelle Bedeutungen haben können. Auf diese Weise kann eine Lösung von Stereotypen erfolgen. Die Lernenden erkennen, dass neben der Zugehörigkeit zu einer Nation die individuelle Persönlichkeit eine entscheidende Rolle im Umgang miteinander spielt. Am Beispiel der zu erwartenden höchst unterschiedlichen Begriffserklärungen kann die individuelle Dimension gut herausgearbeitet werden. Durch den Vergleich mit anderen Quellen, die sich mit der gleichen Thematik befassen, wird die im Seminar bereits gemachte Erfahrung bestätigt und stereotype Vorstellungen treten in den Hintergrund. Potentiell vorhandene Barrieren können so verringert oder gar aufgehoben werden.

In einer Unterrichtsstunde im Seminar *Ljóðaslam* wurde mit dem Text von Jana Klar gearbeitet. Dabei kamen unterschiedliche Ergebnisse heraus. In einer allgemeinen Diskussion wurde sehr schnell deutlich, dass es sich bei dem Begriff ‚Heimat‘ für die isländischen Studenten – in diesem Seminar gibt es auch eine deutsche Studentin – um ihr Heimatland und ihre Verbundenheit mit diesem handelt. Für die deutsche Studentin bedeutete ‚Heimat‘ der spezifische Ort in

40 Herbert Grönemeyer: *Heimat*. 1999. Erschienen als B-Seite auf der Single *Ich dreh mich um Dich*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ApraCgT10IE> [26.01.2015].

Deutschland, aus dem sie stammt. In einer etwas detaillierteren und tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Begriff wurde dann sehr schnell deutlich, dass sich die Unterschiede zur Auslegung des Begriffs ‚Heimat‘ aufhoben. Für alle Teilnehmer des Seminars waren es die speziellen Erinnerungen an die Kindheit, Gerüche, spezielle Orte, Menschen und Gefühle, die für sie ihre individuelle ‚Heimat‘ beschreiben. Es wurde am Ende des Seminars deutlich, dass eine Definition, wie sie am Beginn der Stunde vorgenommen wurde, nicht eindeutig ist, dass ‚Heimat‘ eine individuelle Wahrnehmung ist, die sogar innerhalb einer Kultur sehr unterschiedlich sein, sich in einigen Dingen kulturübergreifend überschneiden kann, aber wiederum sehr durch das individuelle Umfeld geprägt ist. Die Studenten hatten nach dieser Unterrichtsstunde die Aufgabe selbst einen Text zu schreiben. Es entstanden sehr unterschiedliche Texte mit variierenden Schwerpunkten, die beim Vortrag in der folgenden Stunde nochmals deutlich machten, dass ‚Heimat‘ ein individueller Begriff ist, der nicht verallgemeinert werden kann. In einer abschließenden Besprechung wurde von allen Teilnehmern diese Stunde und die Auseinandersetzung mit dem Begriff als sehr intensiv beschrieben, die zum Nachdenken über sich selbst und die eigene Sichtweise angeregt hat.

Zusammenfassung – Schlussbemerkungen

Die Vielfalt der Texte und Themen zeigt deutlich, dass die Nutzung von *Poetry Slam*, dieser relativ neuen Art von Dichtung, eine Abwechslung im DaF-Unterricht bieten kann. Durch den meist persönlichen Charakter, der durch den *Slammer* in die *Slam Poetry* gebracht wird, ist es möglich, neben bloßen Fakten, eine persönliche Sichtweise auf Dinge zu erhalten. Die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Hauptfrage zielte auf die Möglichkeit ab, *Slam Poetry* im Unterricht bzw. der Lehre des Deutschen als Fremdsprache einzusetzen; eine weitere Frage lautete: Was verrät *Slam Poetry* über Deutschland? Im Sinne einer Antwort wird die Auffassung vertreten, dass *Slam Poetry* eine gute Möglichkeit für den Einsatz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache bietet und in Verbindung mit anderen Materialien eingesetzt werden kann.

Die vielfältigen Themen, mit denen sich die *Slammer* in der *Slam Poetry* beschäftigen, bieten weit mehr als eine Ergänzung zu statistischen Daten und vermeintlichem Faktenwissen. Sie können genutzt werden, um eine weitere, persönliche Ebene zu öffnen. Durch bewusst gewählte Themen der *Slammer*, die auf das Interesse des Publikums abgestimmt sind, ist ein gewisser Aktualitätsbezug nicht zu leugnen. Dadurch verrät *Slam Poetry*, welche Themen in Deutschland diskutiert werden oder aktuell sind. Beim Einsatz der Texte im Unterricht ist es

allerdings wichtig, deutlich zu machen, dass der Inhalt subjektiv ist. Es wäre vermessen zu behaupten, dass man landeskundliche Themen ausschließlich anhand von *Slam Poetry* vermitteln könnte. Vielmehr geht es bei der Verwendung der Texte darum, Abwechslung zu schaffen und individuelle, subjektive Aspekte in den Unterricht einzubringen, um Stereotype aufzubrechen.

Mit Hilfe von *Slam Poetry* können auf Grund ihrer Kürze und Aktualität Themen aufgezeigt werden, die in Deutschland diskutiert werden. Da die *Slammer* und ihre Werke zur Zeit noch weniger der Vermarktung durch Verlage unterliegen, sondern hauptsächlich durch das Internet oder *Poetry Slams* schnelle Verbreitung finden, ist es möglich, in Ländern wie Island auf unkomplizierte Weise und spontan Einblicke in die Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Länder zu geben.

Slam Poetry kann jedoch auch kritisch gesehen werden, nicht zuletzt weil die kommerzielle Vermarktung der Texte zugenommen hat und sich auch deshalb eine Pseudo-Authentizität abzeichnet. Wie alle im Unterricht eingesetzten Materialien sind also auch diese immer wieder kritisch zu hinterfragen und in Verbindung mit anderen Materialien einzusetzen, so dass die Abbildung eines Spektrums von Themen und Perspektiven gewährleistet bleibt.

Literatur

Primärliteratur

- Böttcher, Bas*: [Künstlerwebsite]. Online: <http://www.basboettcher.de> [26.01.2015].
- Engelmann, Julia*: *One Day / Reckoning Text*. 5. Bielefelder Hörsaal-Slam 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=DoxqZWvt7g8> [26.01.2015].
- Gomringer, Nora E.*: [Künstlerwebseite]. Online: <http://www.nora-gomringer.de> [26.01.2015].
- Gomringer, Nora E.*: *Und es war ein Tag. Und der Tag neigte sich*. Hörfassung. Online: http://vorleser.net/gomringer_und_es_war_ein_tag/hoerbuch.html [26.01.2015].
- Gomringer, Nora E.*: Grenzland. 2006. In: Hille, Almut; Schönleber, Matthias: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsheft*. Braunschweig 2010, S. 44.
- Grönemeyer, Herbert*: *Heimat*. 1999. Erschienen als B-Seite auf der Single *Ich dreh mich um Dich*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ApraCgT10IE> [26.01.2015].

- Klar, Jana: Ich nehme Heimat mit.* 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=RkBvWMRA8t0> [26.01.2015].
- Kling, Marc-Uwe: Die Ausländerbehörde oder Ein tragischer Held.* 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=2oJbqEVSQpA> [26.01.2015].
- Kling, Marc-Uwe: Generation Praktikum.* 2009. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=cttYn-bKg8x> [26.01.2015].
- Ritter, Christian: Kopfhörer raus, das ist klausurrelevant. 3. Semester: Jenny hält ein Referat.* 5. Bielefelder Hörsaal-Slam. 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=2OiNiESQG8> [26.01.2015].
- Ritter, Christian: Ihr werdet alle sterben.* 2012. Online: https://www.youtube.com/watch?v=49Hg_aXR23Q [26.01.2015].
- Ruppel, Lars: Bread Pitt.* 2008. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=syrJFYi5EJo> [26.01.2015].
- Sebastian23: Künstlerwebseite.* Online: <http://www.sebastian23.com> [26.01.2015].
- Sebastian23: Superprall.* 2013. Online: https://www.youtube.com/watch?v=XysBaDeR_kU [26.01.2015].
- Sebastian23: Ich lüge immer.* 2008. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=a6Uj1nFdsRg> [26.01.2015].
- Sebastian23: Online sein.* 2008. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Jkt44QbaIws> [26.01.2015].
- Willrich, Alexander: WG gesucht.* 6. Landauer Poetry Slam. 2013. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=mfagNvJLNok> [26.01.2015].

Sekundärliteratur

- Altmayer, Claus: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2002) 3. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [26.01.2015].
- Anders, Petra: Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien.* Baltmansweiler 2011 (*Deutschdidaktik aktuell*, 34).
- Anders, Petra: Intermedialität der Slam Poetry.* In: Bathrick, David; Preußner, Heinz-Peter (Hgg.): *Inter- and transmedial Literature – Literatur inter- und transmedial.* Amsterdam, New York 2012 (*Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik*, 82), S. 281–310.

- Arnarsdóttir, Eygló Svala*: Iceland tops global gender gap index again. In: *Iceland Review*, 28.10.2014. Online: <http://icelandreview.com/news/2014/10/28/iceland-tops-global-gender-gap-index-again> [26.01.2015].
- Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra* u. a.: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart 2013.
- Bomsdorf, Clemens*: Netzwerker-Staat Island: Die Facebook-Insel. In: *Spiegel Online*, 05.10.2012. Online: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/die-facebook-insel-island-vier-von-fuenf-buerger-sind-im-sozialen-netzwerk-a-859525.html> [26.01.2015].
- Grothe, Simon*: Wolf Hogeckamp: Vater des Wortwettbewerbs. In: *Der Tagesspiegel*, 17.04.2014. Online: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/20-jahre-poetry-slam-in-deutschland-wolf-hogekamp-vater-des-wortwettbewerbs/9775126.html> [26.01.2015].
- Guse, Jessica*: Slam Poetry und Poetry Slam – sinnvoll im Unterricht Deutsch als Fremdsprache? In: Eiríksdóttir, Sigrún Á.; Magnúsdóttir, Ásdís R. (Hgg.): *Milli Mála. Ársrit Stofnunar Vigðisar Finnbógadóttur*. Reykjavík 2012, S. 125–156.
- Hille, Almut; Lughofer, Johann Georg*: Einfach mal dichten. Slam Poetry im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hgg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen 2014 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 93), S. 61–74.
- Hille, Almut; Schönleber, Matthias*: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Texte, Tracks und Clips. Materialien und Arbeitsanregungen*. Braunschweig 2009.
- Hille, Almut; Schönleber, Matthias*: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsheft*. Braunschweig 2010.
- Hille, Almut; Schönleber, Matthias*: *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Texte, Tracks und Clips. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer*. Braunschweig 2010.
- Hugendick, David*: Oh Baby, sei doch glücklich. In: *Die Zeit*, 21.01.2014. Online: <http://www.zeit.de/kultur/2014-01/julia-engelmann-hype-glueck> [26.01.2015].
- Krüger, Marie*: *Island: Ein Länderporträt*. Berlin 2011.
- MySlam.net. Living poets society: *Was ist Poetry Slam?* 2014. Online: <http://www.myslam.net/en/pages/what-is-poetry-slam> [26.01.2015].
- Willrich, Alexander*: *Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam. Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht*. Paderborn 2010.

Frank-Michael Kirsch

Chance, Muss oder Spaltpilz? Medizintourismus in Deutschland und Schweden

Einleitung

Wachstumsraten von bis zu 30 Prozent jährlich sind der Normalfall. Internationaler Medizintourismus – geplante medizinische Behandlung im Ausland – wächst weltweit schneller als die Tourismusbranche, die dessen Entwicklungspotential in immer mehr Ländern erkennt und auszuschöpfen sucht. Die Symbiose von Medizin und Tourismus erscheint sinnvoll, wie die Soziologin und Tourismus-Expertin Kerstin Heuwinkel auf einer der internationalen Medizintourismus-Konferenzen der Hochschule *Bonn-Rhein-Sieg* feststellte: Emotional aufgeladene Begriffe wie Krankheit, Urlaub und Freizeit erzeugen ein Spannungsfeld, bei dem die Produktion positiver Energien möglich, aber nicht selbstverständlich ist. Während das Thema Krankheit durch Ängste und Unsicherheiten bestimmt wird, sind Urlaub und Freizeit positiv besetzt.¹ Die Kombination beider verspricht eine Erfolgsgeschichte, deren Ende noch lange nicht abzusehen ist. Bei vorhandenem politischen Gestaltungswillen und aktiver Abwehr von Risiken – so die hier vertretene These – kann Medizintourismus verfestigte Strukturen nationaler Gesundheitssysteme aufbrechen helfen. Er kann medizinische Spezial- und Spitzenkompetenz binden und, wo nötig, um seines Gelingens willen die ärztliche Profession aus einem absurden bürokratischen Dschungel wieder zu ihrer ursächlichen Aufgabe der Heilung von Patienten zurückführen. Es ist die Möglichkeit der Rückgewinnung gefährdeter humanistischer Werteanker mit unkonventionellen Mitteln, die mich für das Thema einnehmen.

Das mag erstaunen. Denn auf den ersten Blick scheint Medizintourismus nichts anderes zu sein als die Jagd nach dem pekuniären Vorteil. Der Einsatz einer künstlichen Aortenklappe kostet in den USA, um ein Beispiel zu nennen, über 100 000 US-Dollar. Anbieter in Lateinamerika verlangen für den gleichen

1 Vgl. Kerstin Heuwinkel: HealthTourMobil-Ansatz zur Etablierung eines branchenübergreifenden Medizintourismus. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 2. Konferenz Medizintourismus Sankt Augustin 16./17. September 2009*. Sankt Augustin 2009 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften*, 28), S. 100–108; hier: S. 102.

Eingriff 38 000 Dollar. In Asien ist er, verglichen mit den USA, für weniger als ein Achtel, nämlich 12 000 Dollar, zu haben.² Aus Beispielen dieser Art, die sich keineswegs nur auf Hochtechnologie-Operationen beschränken, wird häufig geschlossen, Medizintouristen reisen, um Kosten zu sparen. In Wirklichkeit trifft dies weltweit nur für 13 Prozent zu. 40 Prozent sind auf der Suche nach der erfolgversprechendsten oder neuesten Technologie. 32 Prozent wollen bessere Qualität, als sie das heimische Gesundheitswesen bietet, und 15% versuchen auf diese Art, Wartezeiten für medizinisch dringliche Eingriffe im eigenen Land zu umgehen.³

Die genannten Tatsachen leisten einem weiteren Urteil Vorschub, nach dem internationaler Medizintourismus ‚etwas für Reiche‘ sei. In dieser Absolutheit stimmt das nicht, und es gibt Grund genug für die Annahme, dass Medizintourismus auf dem Weg ist, Allgemeingut für die Mittelschichten zu werden und, insbesondere in Europa, auch weniger kaufkräftige Schichten zu erreichen. Eine besondere Klientel sind Pensionäre: „Nach dem Erwerbsleben folgt mit dem Ruhestand ein Lebensabschnitt, bei dem disponible Zeit zum Konsum von touristischen Leistungen zur Verfügung steht, der aber von erheblichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen gekennzeichnet sein kann.“⁴

Die seit Oktober 2013 in allen EU-Ländern gesetzlich verbindliche Richtlinie 2011/24 beseitigt nationale Schranken auf dem Gesundheitssektor und schafft Möglichkeiten für Mobilität: *Freie Arztwahl für alle EU-Bürger*. Jeder EU-Bürger hat nun das Recht, sich in jedem EU-Mitgliedsland seiner Wahl medizinisch behandeln zu lassen. Umfasst die eigene nationale Krankenversicherung die entsprechende Dienstleistung, kann sie im anderen Land für den Patienten kostenfrei in Anspruch genommen werden. Anfallende Kosten trägt die Krankenkasse bis zu der Höhe, die im eigenen Land für die Dienstleistung gilt.

Inanspruchnahme und Folgen der gesetzlichen Vorgaben bleiben abzuwarten. Sehr wahrscheinlich ist ein EU-weiter Anstieg des Medizintourismus, insbesondere in grenznahen Regionen. Welche Länder unter dem Strich als Nettoexporteure medizinischer Dienstleistungen fungieren werden, hängt vom politischen Willen des jeweiligen Landes ab, sich für die Behandlung von Ausländern zu engagieren. Im forcierten Konkurrenzkampf um Patienten wird das Renommee von Kliniken einschließlich der Spitzenkompetenz von Fachärzten maßgeblich

2 Tilman Ehrbeck, Ceani Guevara, Paul D. Mango: Mapping the market for medical travel. In: *The McKinsey Quarterly. Health Care* (2008) Mai, S. 1–11; hier: S. 5.

3 Ebd., S. 4.

4 Andreas Frädrich: Patienten weltweit „auf Achse“. In: *Deutsches Ärzteblatt* 110 (2013) 35–36, 02.09.2013, S. 1408–1410; hier: S. 1408.

sein. Doch nur wenn auch das Umfeld stimmt, werden Patienten zur Behandlung in das andere Land ihrer Wahl reisen. Zu diesem Umfeld zählen vornehmlich Kontaktaufnahme und Korrespondenz mit dem Gesundheitsdienstleister, Lage und Verkehrsanbindung der Klinik, Übernahme verwaltungstechnischer Dienste, Patientenbetreuung und Kommunikation möglichst in deren Muttersprache, Aufenthalt und Unterbringung auch für Begleiter, schlüssige, auch für den medizinischen Laien nachvollziehbare Kostenvoranschläge und touristische Angebote. Internationaler Medizintourismus ist nicht zum Nulltarif zu haben. Spitzenmedizin in einer Servicewüste ist ebenso zum Scheitern verurteilt wie eine medizintouristisch ausgerichtete Infrastruktur ohne überdurchschnittliche Facharzt-Reputation.

Ähnliche Ausgangspunkte – verschiedene Schlüsse

Schweden und Deutschland eint ein wesentlicher ökonomischer Parameter: Die Hälfte des Bruttonationalprodukts wird durch Export erwirtschaftet. Beide Länder verfügen über ein technisch avanciertes Gesundheitswesen mit einem hohen Grad an ärztlicher Fachkompetenz und Spezialisierung. Entsprechend hoch ist die Nachfrage nach medizintouristischen Dienstleistungen in beiden Ländern.

Doch Schweden und Deutschland unterscheiden sich markant in ihrer Einstellung zum Medizintourismus, ökonomisch definiert als Export von Dienstleistungen im Land der Patientenaufnahme. Mein Kollege im Forschungsprojekt *Sveriges utmaningar och möjligheter inom medicinturism*,⁵ der Ökonom Kjell Ljungbo, weist nach, dass der Medizintourismus gegenwärtig nicht einmal ein Promille des Gesamtumsatzes im schwedischen Gesundheitswesen ausmacht.⁶ In Deutschland liegt der Anteil am Gesamtumsatz bei der Hälfte aller Kliniken zwischen 0,5 bis über 2 Prozent bei einem durchschnittlichen Anteil

5 Das Forschungsprojekt *Sveriges utmaningar och möjligheter inom medicinturism* (Schwedens Herausforderungen und Möglichkeiten auf dem Gebiet des Medizintourismus) unter Leitung des Wirtschaftswissenschaftlers Erik A. Borg wird finanziert von der privaten Ragnar-Söderberg-Stiftung. Die Arbeit am Projekt begann im Januar 2013.

6 Erik A. Borg, Frank-Michael Kirsch, Kjell Ljungbo: Destination Schweden. Medizintourismus durch regionale Gesundheitsdienstleister. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg*. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereiches Wirtschaft*, 34), S. 99–111; hier: S. 101.

an Auslandspatienten unter Berücksichtigung aller Kliniken von 0,4 Prozent.⁷ Im Jahre 2012 wuchs der durchschnittliche Anteil am Gesamtumsatz auf 0,5 Prozent.⁸

Woher rührt die Diskrepanz zwischen Schweden und Deutschland? Einen Hinweis, der Bände spricht, liefert ein Bericht von *Verket för näringslivsutveckling* (*Nutek*), dem staatlichen schwedischen Amt für die Entwicklung des Wirtschaftslebens, 2009 abgewickelt und ersetzt durch *Tillväxtverket* (wörtlich: ‚Zuwachsamt‘) und *Myndigheten för tillväxtpolitiska utvärderingar och analyser*, der ‚Behörde für zuwachspolitische Auswertungen und Analysen‘. Im Jahre 2008 analysiert *Nutek* die schwedischen Aussichten für internationalen Medizintourismus:

Die bestehende Geschäftstätigkeit, die sich an ausländische Patienten wendet, wird vornehmlich von der öffentlichen Hand betrieben. Das Geschäftsfeld ist relativ klein und die Patientenzahl begrenzt. Die Ansichten über die Größe des Exportpotentials in diesem Segment gehen auseinander. [...] Möglicherweise ist infragezustellen, ob der Servicegrad des schwedischen Gesundheitswesens ausreichend hoch ist, um attraktiv zu sein. Andere Länder, die auf Krankenpflegetourismus setzen, verfügen über Privatkrankenhäuser, die an Fünfsterne-Hotels erinnern. Zugleich richten an ausländischen Krankenhäusern beschäftigte Ärzte kontinuierlich Anfragen an schwedische Kollegen, ob diese die Möglichkeit hätten, Patienten anzunehmen. Im allgemeinen fehlt eine Struktur in der schwedischen öffentlichen Gesundheitsfürsorge, um mit solchen Anfragen zügig umzugehen. Die Auswertung von Befragungen ergab, dass sich Patienten in den meisten Fällen bereits an ein anderes Land gewandt hatten, um ihre Behandlung zu erhalten. Bestimmte Unternehmen machen geltend, dass Schweden über ein Potential auf diesem Gebiet verfügt, dank unserer guten medizinischen Ergebnisse und dem niedrigen Grad an multiresistenten Krankenhauskeimen im schwedischen Gesundheitswesen. Andere Befragte sind der Ansicht, dass Patienten recht unbeweglich sind und sich ungern zwecks medizinischer Behandlung ins Ausland begeben und folglich niemals ein größerer Markt daraus erwachsen kann.

-
- 7 Jens Juszcak: Internationale Patienten in deutschen Kliniken: Märkte – Leistungen – Perspektiven. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 2. Konferenz Medizintourismus Sankt Augustin 16./17.09.2009*. Sankt Augustin 2009 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften*, 28), S. 42–55; hier: S. 44.
- 8 Isabella Beyer, Jens Juszcak: Ergebnisse der 6. Marktstudie „Internationale Patienten in deutschen Kliniken“. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg*. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereiches Wirtschaft*, 34), S. 27–44; hier: S. 32.

Eine große Zahl der Befragten äußert, dass man vor einer eventuellen Expansion dieses Typs des Exports von Dienstleistungen vor eine pädagogische Herausforderung gestellt werden kann, die in der Antwort auf Fragen der Medien nach ausländischen Patienten besteht, welche in schwedischen Kliniken behandelt werden, während schwedische Patienten Schlange stehen, um bestimmte Fürsorge und Behandlung zu erhalten.⁹

Hier wiehert der Amtsschimmel. Auch wenn scheinbar neutral sich widersprechende Ansichten vorgestellt werden, wird ein rigoroses Urteil gefällt: Mangelnde Patientenmobilität ließe niemals (!) einen lohnenden Markt zu. Die behördlichen Ängste vor internationalem Medizintourismus kulminieren im abschließenden Satz, der die Katze aus dem Sack lässt. Den Vorwurf politischer Unkorrektheit mit geschwollenem Kanzleischwedisch umschiffend, versteht der Leser: Wo der Platz für uns selbst nicht ausreicht, ist kaum Platz für andere – der logische Umkehrschluss aus der schwedischen sprichwörtlichen Redensart *Finns det hjärterum, finns det stjärterum*, frei übersetzt: *Hast Du einen Platz im Herzen, findet sich auch Platz für Deinen Hintern*.

Herz hin oder her: Viel Raum für den Allerwertesten findet sich in Schwedens Krankenhäusern nicht. Auf 1000 Einwohner kommen durchschnittlich 2,7 Krankenhausbetten, in Deutschland 8,3; nur noch übertroffen von Japan (13,6) und Südkorea (8,8).¹⁰ Weniger Betten als Schweden haben in der *OECD* allein Chile (2,0) und Mexiko (1,6) bei einem *OECD*-Durchschnitt von 4,9, den beispielsweise Ungarn (7,2) und Polen (6,6) weit übertreffen. In der im internationalen Vergleich extrem niedrigen Anzahl Krankenhausbetten liegen Gründe für manch abschlägigen Bescheid an ausländische präsumtive Patienten.

Die Aussage des Berichts, Patienten seien recht unbeweglich und würden sich nur ungern zur medizinischen Behandlung ins Ausland begeben, war zu diesem Zeitpunkt bereits für Schweden selbst eindeutig widerlegt. In einem Leitartikel in *Dagens Industri* hieß es beispielsweise:

Thailändische Krankenhäuser empfangen immer mehr schwedische Patienten. [...] Im Bangkok Hospital Phuket [...] unterziehen sich schwedische Patienten Hüftgelenkoperationen und Herzbehandlungen. [...] Das sind deutliche Zeichen für die großen Mängel des Gesundheitswesens in Schweden. Und sie sind Beweis dafür, dass Menschen bereit sind, für schnelle und kompetente medizinische Dienste zu zahlen. [...] Nicht nur

9 [Anon.]: *Svensk export inom hälso- och sjukvård samt omsorg*. Stockholm 2008 (*Nutek R 2008:48*), S. 17f.; meine Übersetzung, F.-M.K.

10 Mark Pearson: *Managing Hospital Volumes. Germany and Experiences from OECD Countries*. OECD Health Division, April 2013. Online: http://www.oecd.org/els/health-systems/Pearson_Hospital-Volumes_An-International-Perspective-on-Germany_April2013.pdf [26.01.2015], S. 3.

die Wartelisten im schwedischen Gesundheitswesen geben Anlass zum Medizintourismus. Ebenso wichtig ist die wachsende Überzeugung der Schweden, in vielen anderen Ländern eine qualitativ gleichwertige Gesundheitsfürsorge wie zuhause vorzufinden.¹¹

Ein anderer Bericht vermerkt, dass die Wartezeit für die Konsultation eines Facharztes in einem thailändischen Krankenhaus bei durchschnittlich 17 Minuten liege, ein Traumwert für das schwedische Gesundheitswesen.¹² Verlässliche Zahlen über schwedische Patienten im Ausland liegen nicht vor. Sie sind auch nicht erhältlich, da die medizinische Behandlung im Rahmen von Touristenreisen nirgendwo erfasst wird, es sei denn, Nachbehandlungen in Schweden führen zu Angaben in der individuellen und nichtöffentlichen Krankenakte. Artikel in in- und ausländischen Zeitungen über auffällige Patientenströme stützen zumindest die Vermutung, dass die Zahl schwedischer Patienten im Ausland inzwischen die der in Schweden behandelten Patienten aus dem Ausland weit übertreffen dürfte.

Warum wächst die Zahl schwedischer Bürger, die sich im Ausland behandeln lassen? In Deutschland werden als Hauptgrund für dort behandelte Schweden die langen Wartezeiten auf Untersuchungs- und Operationstermine im Heimatland angegeben.¹³ Entdeckung und Wahrnehmung medizinischer Dienstleistungen in einem bevorzugten Reiseland der Schweden wie Thailand führt zur Kombination von Urlaub und medizinischer Behandlung. Diese wird mit hoher Professionalität bei nur minimalem bürokratischen Aufwand und zudem kostengünstig gewährt. Ambulant wie stationär behandelte Patienten aus Schweden fühlen sich willkommen und über die Kommunikation auf Englisch verstanden. Der Arzt ist ganz auf sie konzentriert und nicht durch andere Aufgaben abgelenkt. Fürsorge, eine im schwedischen System schwindende Größe, ist selbstverständlich. Das Abschieben von Verantwortung auf die nächsthöhere oder -tiefere Stufe des Systems medizinischer Pflichtversorgung glänzt durch Abwesenheit.

Die Zunahme schwedischer Patienten im Ausland ist auf Angebote zurückzuführen, die das eigene System nur noch bedingt zu unterbreiten imstande ist. Versicherungslösungen wie jene für den EU-Raum beschriebenen forcieren diese Entwicklung. Die Kombination von Medizin und Tourismus lockt. Unbedingt zu erwähnen sind gewachsene Mobilität und Eigenständigkeit, zu der das

11 [Anon.]: Sjukvårdsturismen är ett underbetyg för Sverige. In: *Dagens Industri*, 25.11.2005; meine Übersetzung, F.-M.K.

12 [Christian]: Hälso- och sjukvårdsturism ny trend bland Thailandsbesökare. In: *Travel Report*, Stockholm, 23.08.2010.

13 Nicola von Lutterotti: Die Kranken von weit her. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.07.2010.

Internet und soziale Medien, eine höhere Lebenserwartung und Erleichterungen bei Reisen und Aufhalten im Ausland beitragen. Letztere Faktoren treffen jedoch auch auf Bürger von Ländern zu, die nicht in gleichem Maße medizintouristische Angebote im Ausland wahrnehmen wie Schweden.

Schwedische Gesundheitsdienstleister

In Schweden behandelte ausländische Patienten konzentrieren sich auf einen der fünf regionalen schwedischen Gesundheitsdienstleister *Skåne Care*, *Uppsala Care*, *Sahlgrenska International Care*, *Stockholm Care* und *Umeå Care*.

Mit den Leitern der ersten vier genannten Gesundheitsdienstleister haben wir im Projekt zum Teil mehrstündige Gespräche geführt; im Ganzen ergibt sich folgendes Bild: Sämtliche Gesundheitsdienstleister werben mit ihren überwiegend hochspezialisierten Angeboten im Netz, bedienen sich formalisierter Verfahren der Patientenaufnahme, arbeiten mit akademischen und anderen renommierten Kliniken der Region zusammen und können auf zahlreiche erfolgreich behandelte Patienten aus dem Ausland verweisen.¹⁴ Unsere Frage nach dem relativ geringen Umsatz durch Medizintourismus in Schweden löst unterschiedliche Reaktionen aus. Am Fakt selbst hegt keiner Zweifel. Während zwei unserer Gesprächspartner ihre vom Bezirksamt (*Landstinget*) vorgegebene Höhe des Budgets für die Begrenzung der erbrachten Leistungen verantwortlich machen, stellt Michael Rosén für *Skåne Care*, dem umsatzmäßig größten der schwedischen Gesundheitsdienstleister, eine andere Rechnung auf.

Nötig wäre seiner Ansicht nach eine Änderung der Einstellung von Kliniken zum Export von medizinischen Dienstleistungen. Das System sei träge, reagiere abweisend auf Veränderungen. So entstehe Widerstand gegen Medizintourismus, obwohl gerade dieser zur Gesundung des Systems und nicht zuletzt zur Finanzierung immer höherer Kosten für klinische Leistungen beitragen könne. Medizintourismus sei eine Zukunftsbranche. Je eher eine Region dies erkenne, darauf setze und aktiv dafür werbe, desto stärker sei der Nutzen für einheimische Patienten in einem durch Sparzwänge gebeutelten System.

14 Zur Vorstellung von *Stockholm Care*, *Sahlgrenska International Care*, *Uppsala Care* und *Skåne Care* siehe Erik A. Borg, Frank-Michael Kirsch, Kjell Ljungbo: Destination Schweden. Medizintourismus durch regionale Gesundheitsdienstleister. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten*. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereiches Wirtschaft*, 34), S. 99–111.

Für *Skåne Care* erwähnt er den Vorzug einsichtsvoller Regionalpolitiker, die Vertrauen in seine Arbeit und die seines Teams haben, Kreativität und unkonventionelle Lösungen begrüßen oder zumindest nicht bremsen. *Skåne Care* bildet wie *Sahlgrenska International Care* und *Stockholm Care* eine eigene Firma und ist damit *Landstinget* nicht unmittelbar unterstellt, was Freiheiten schafft: „Wir sind ein gutwilliger Partner für das kommunale Gesundheitswesen.“ Umso wichtiger werden Verträge mit zahlungsfähigen ausländischen Interessenten, bestenfalls ganzen Ländern oder Organisationen, für die Rosén Beispiele nennt. So kann die Arbeit langfristig gesichert, auch finanzielle Stabilität erzielt werden. Er stellt uns seine Mitarbeiterin Petra Menander vor, die früher beim Außenministerium arbeitete und auch Arabisch spricht: „Das ist Gold wert, sie ist Gold wert. Wir selbst sind die Vermittler – so kommt kein Sand von außen ins Getriebe. Ein einzelner EU-Patient ist nicht unser Ziel. Wir haben Paketlösungen im Auge, die die Region Schonen stärken.“¹⁵

Die Leiterin von dem im Raum Göteborg operierenden Unternehmen *Sahlgrenska International Care*, Marika Qvist, sagt: „Wir brauchen mehr ausländische Patienten, um die Spezialisten zu behalten. Wir brauchen eine internationale Perspektive.“ Die Spezialisten seien die Kreativen, die allein dadurch das System störten. Und das sei nötig:

Krankenhäuser sind es gewöhnt, eine Bestellung von der Politik zu bekommen. Dann liefern sie, so gut es eben geht, die Dienstleistung ab, die bestellt war. Zwei Unternehmenskulturen stehen sich gegenüber: eine Verwaltungskultur, die Imperien baut, und eine von Entrepreneuren gelebte Konkurrenzkultur. Die für uns zuständigen Aufsichtsämter, die Sozialverwaltung (*Socialstyrelsen*) und die Krankenversicherungsbehörde (*Försäkringskassan*) erschweren unsere Arbeit: Krankenhäuser, die im Sommer schließen, undeutliche Direktiven, fehlende Kapazitäten. Sind die Patienten erst einmal hier, funktioniert es auch. Die allermeisten sind ausgesprochen zufrieden.¹⁶

Medizin + Tourismus = keine Option?

Marika Qvist sieht die Kombination von medizinischer Behandlung und Tourismus mit Skepsis. Sie befürchtet im derzeitigen System zusätzlichen Verwaltungsaufwand. Michael Rosén sagt, die Patienten sollen sich in der Region Schonen

15 Gespräch von Erik A. Borg, Frank-Michael Kirsch und Kjell Ljungbo mit Michael Rosén, Leiter von *Skåne Care*, am 03.12.2013 in Lund.

16 Gespräch von Erik A. Borg, Frank-Michael Kirsch und Kjell Ljungbo mit Marika Qvist, seinerzeit Leiterin von *Sahlgrenska International Care*, am 04.12.2013 in Göteborg.

wohl fühlen. Zusammen mit dem Tourismusamt der Region Schonen sucht *Skåne Care* nach Wegen, den Patienten diesbezügliche Angebote zu machen. Ein schlüssiges medizintouristisches Gesamtkonzept liege jedoch noch nicht vor. Das gilt auch für *Stockholm Care* und *Uppsala Care*.

Medizin und Tourismus erfüllen in Schweden für sich allein genommen hohe Standards. Angebote zu bündeln und durch das Miteinander Synergieeffekte zu erreichen ist ein Weg, der bislang wenig Fürsprecher findet. Betrachtet man die medizintouristischen Möglichkeiten Schwedens durch die Brille des Tourismus, bilden die steigende Nachfrage nach Natur pur, einzigartige Schärenlandschaften in Großstadregionen wie Stockholm und Göteborg und ein kulturhistorisch reichhaltiges Angebot höchst willkommene Voraussetzungen. Mit einem Zehntel der Bevölkerungsdichte Deutschlands verfügt Schweden zuhauf über Refugien der Einsamkeit und Stille, ein medizintouristisch äußerst relevantes, bislang jedoch kaum erkanntes, geschweige denn genutztes Potential.

Ein technisch avanciertes Gesundheitswesen mit hochspezialisierten Fachkräften auf der einen Seite und eine zunehmend professionell geführte Tourismusbranche auf der anderen laden zur Kooperation geradezu ein. Doch um diese Verbindung herzustellen und produktiv zu machen, fehlt es an Initiative. Gefangen im Prokrustesbett des bürokratisierten öffentlichen Sektors, ist das Gesundheitswesen mit eigenen Problemen überhäuft und empfindet Zusatzaufgaben als Mehrbelastung. Diese kann nicht in Punkte umgewandelt und beim Bezirksamt abgerechnet werden. Die Tourismusbranche wiederum kann in den bislang bescheidenen Quantitäten medizintouristischer Dienstleistungen keinen lohnenden Sektor sehen, in den zu investieren es sich lohnt.

Bleiben staatliche und kommunale Entscheidungsträger. Das Gros steht dem Medizintourismus ablehnend gegenüber, was der Debatte über diesen ein Ende macht, bevor sie überhaupt begonnen hat. Jene, die im schwedischen System noch heute das Ideal einer klassenlosen Medizin erkennen wollen, befürchten die Einführung einer Zweiklassenmedizin durch die Hintertür und sehen Medizintourismus als Spaltpilz. Aber ist die Zweiklassenmedizin nicht längst Realität?

In einem *Spiegel*-Streitgespräch wettet der deutsche Ärztekammerpräsident Montgomery gegen die medizinische Versorgung in Ländern mit einer Einheitsversicherung. „Ob in Schweden, England oder Irland: überall Wartezeiten und Zweiklassenmedizin.“¹⁷

17 Alexander Neubacher, Cornelia Schmergal: „Warum lobst du mich nicht?“ Spiegel-Streitgespräch. In: *Der Spiegel* (2013) 25, S. 64–66; hier: S. 64.

Dem ist zuzustimmen. Die Zweiklassenmedizin kam schleichend und hat in Schweden ein anderes als das übliche Gesicht. Eine Patientengebühr von umgerechnet 23 Euro pro Besuch beim Arzt im Großraum Stockholm, bei akuten Beschwerden zwischen 23 und 46 Euro, reduziert die Zahl der Arztbesuche für Minderbemittelte erheblich, auch wenn bei gezahlten 130 Euro eine Freigrenze von einem Jahr in Kraft tritt. Hinzu kommen im Vergleich zu Deutschland hohe Eigenleistungen bei ärztlich verschriebenen Medikamenten, vor allem aber im internationalen Vergleich extrem lange Wartezeiten auf Facharzt- und Operationstermine. Im hochtechnisierten schwedischen Gesundheitswesen herrscht Ärzte-, Krankenschwester- und Krankenpflegermangel, was insbesondere im Sommer Jahr für Jahr chaotische Zustände hervorruft. Mit der im schwedischen System seit Jahrzehnten nicht mehr vorkommenden Kur entfällt gleichzeitig ein Werbeinstrument. Für Deutschland ist das traditionelle Kurwesen ein Pfund, mit dem man wuchert. Doch nicht hier liegt der entscheidende Unterschied zum schwedischen System.

Deutsche Erfahrungen

Deutschland verabschiedete sich relativ früh von einer verbreiteten Skepsis gegenüber der medizinischen Behandlung ausländischer Patienten. Bereits Ende der 1990er Jahre begann ein bis heute anhaltender Lernprozess, der unter anderem den Umgang mit Patienten aus anderen Kulturkreisen, Einsichten über Serviceanforderungen und Internetauftritte sowie die Verknüpfung von medizinischer Qualität und touristischer Attraktivität umfasst.

Die Hochschule *Bonn-Rhein-Sieg* setzte auf medizintouristische Forschung und Ausbildung und übernahm die Rolle eines Koordinators der Akteure im Bundesland Nordrhein-Westfalen mit Vorbildwirkung für Deutschland. Sie führte in- und ausländische Ärzte, Verwaltungsfachleute, Gesundheitsdienstleister, Kommunen, Tourismusverbände und Vertreter von Botschaften zusammen. Auf internationalen Konferenzen wird seit 2007 über die besten Wege zu medizintouristischen Angeboten gestritten. Gewonnene Erfahrungen mit ausländischen Patienten werden ausgewertet. Auch Fehlentwicklungen kommen zur Sprache. Aufgrund der wissenschaftlichen Verifizierung gezogener Schlussfolgerungen wird ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit erreicht und ein in Deutschland weitverbreitetes Misstrauen gegenüber staatlichen Direktiven vermieden.

In Deutschland ist das Gesundheitswesen Ländersache, der Staat schafft Rahmenbedingungen. 2011 erschien der Praxisleitfaden *Innovativer Gesundheitstourismus in Deutschland*.¹⁸ Er war Ergebnis eines vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie geförderten Projekts, das vom Deutschen Tourismusverband e.V. durchgeführt wurde. Hier werden Nachfragestrukturen, Trends und innovative Beispiele auf dem deutschen Markt analysiert und daraus Handlungsempfehlungen für Kommunen, Kliniken und Kooperationen abgeleitet. Der Beauftragte der Bundesregierung für Mittelstand und Tourismus sieht Gesundheit und Tourismus als „zwei Seiten einer Medaille“.¹⁹ Insofern ist die staatlich geförderte Zusammenarbeit von Gesundheitspolitik und Tourismus selbstverständlich.

Im Jahr 2013 haben sämtliche deutsche Großstädte Medizin- bzw. Gesundheitstourismus in ihrem touristischen Portefeuille und betreiben entsprechendes Standortmarketing.²⁰ „Viele Städte greifen den Megatrend Gesundheit auf und bieten die Verknüpfung von Gesundheitschecks mit Kultur, Shopping und Sightseeing. Der Markt steht noch am Anfang“, heißt es in einer Pressemitteilung des Deutschen Tourismusverbands.²¹ Einzelne Bundesländer und Städte sind Vorreiter beim Medizintourismus-Marketing. Das bayerische Gesundheitsministerium investierte 5 Millionen Euro in das Projekt *Bavaria – a better state of health*. Die *Health Region Freiburg* sowie das von EU und Nordrhein-Westfalen geförderte Projekt *Medizintourismus entlang der Rheinschiene: Düsseldorf, Köln und Bonn*²² und die 60-seitige Beilage der *Moskauer Deutschen Zeitung* über die

18 Im Unterschied zum Medizintourismus werden beim Gesundheitstourismus neben geplanter medizinischer Behandlung auch Heil- und Pflegeverfahren berücksichtigt. Wellness, Massagen, Kuren und Schönheitsoperationen sind ebenfalls Teil des Gesundheitstourismus.

19 Ernst Burgbacher: Vorwort. In: *Innovativer Gesundheitstourismus in Deutschland. Leitfaden*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Berlin 2011, S. 4.

20 Telefongespräch des Verfassers mit Jens Juszczak, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, am 16.12.2013.

21 *Urlaubsklassiker Deutschland erzielt Rekordergebnisse*. Pressemitteilung des Deutschen Tourismusverbands e.V. vom 06.02.2012.

22 Das Projekt zielt auf die „optimale Positionierung des Landes Nordrhein-Westfalen im nationalen und internationalen Medizintourismus durch eine einmalige Regionen- und Branchenkooperation“. Geplant ist u. a. der Aufbau der größten medizintouristischen Bibliothek sowie die Erarbeitung eines „synchronen Kompetenzatlanten zur Darstellung der vorhandenen medizinischen und touristischen Exzellenzen der Region“; vgl. die Homepage des Projektes: <http://appmap.deutsche-gesundheitsregionen>.

Gesundheitsstadt Hamburg sind weitere Beispiele für die Werbung um internationale Patienten. Mit dem Hochglanz-Prospekt *Medizinreisen. Fühlen Sie sich gut umsorgt in Deutschland* auf Deutsch, Englisch, Russisch und Arabisch, Auflage: 50 000, wirbt die *Deutsche Zentrale für Tourismus e. V.*

Die „mangelnde Dienstleistungsmentalität der Deutschen“ wurde als eine Ursache für Probleme mit ausländischen Patienten ausgemacht. Schnell war erkannt, dass „der Medizintourismus sich nicht dazu eignet, um im Bedarfsfall leerstehende Krankenhausbetten zu belegen oder klamme Klinikassen zu füllen.“²³ Die Lernfähigkeit, auch in Bezug auf Kommunikationserfahrungen und ein gewachsenes interkulturelles Verständnis im Umgang mit Patienten aus anderen Kulturkreisen, zahlt sich aus und macht Schule. Neben international beachteten Behandlungsergebnissen und geringen Wartezeiten sind es auch solche ‚Wohlfühlfaktoren‘, die Deutschland bei internationalen Rankings wie beispielsweise dem *European-Canadian Health Consumer Index* zu Spitzenplätzen verhelfen.

Deutschland ist mit 90 000 stationär und ca. 134 000 ambulant behandelten ausländischen Patienten bei einem Umsatz von 1,1 Milliarden Euro jährlich allein im Klinikbereich eines der führenden europäischen Länder auf dem Gebiet des Medizintourismus und steht zahlenmäßig nach Indien, Thailand und den USA weltweit auf Rang 4, gefolgt von der Türkei, Großbritannien, Ungarn und Singapur.²⁴ Der profilierteste Experte für Medizintourismus in Deutschland, Jens Juszcak, äußert:

Deutschland konkurriert um Patienten auf zwei Ebenen. In Sachen Preis sind es Länder wie die Türkei, Tschechien oder Polen. In Sachen Qualität muss Deutschland sich hingegen mit der Schweiz oder außereuropäischen Ländern wie Singapur und den Vereinigten Staaten messen.²⁵

de/content/medizintourismus-entlang-der-rheinschiene-%E2%80%93-d%C3%BCs-seldorf-kl%C3%B6ln-und-bonn [26.01.2015].

- 23 Nicola von Lutterotti: Die Kranken von weit her. nach: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.07.2010.
- 24 Angaben für das Jahr 2013 nach: Isabella Beyer, Jens Juszcak: Ergebnisse der 6. Marktstudie „Internationale Patienten in deutschen Kliniken“. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg*. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaft*, 34), S. 27–44; hier: S. 29. Vgl. auch Udo Ludwig, Matthias Schepp, Antje Windmann: Der russische Patient. In: *Der Spiegel* (2013) 46, S. 50–56.
- 25 Jens Juszcak; zitiert nach Lucia Schmidt: Wir gehen für die Therapie ins Ausland. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.01.2013.

Neben der großen Zahl von Interessenten aus den europäischen Nachbarländern wächst die Zahl von Patienten aus Fernost, den GUS-Staaten und den USA. Seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 ist es für arabische Patienten schwieriger geworden, in die Vereinigten Staaten – dem Mekka des arabischen Medizintourismus – einzureisen.²⁶ Für manch einen Patienten aus arabischen Ländern wurde Deutschland nach der zweiten inzwischen zur ersten Wahl. Ein Bundesland wie der Freistaat Sachsen trägt aktiv dazu bei, dass es so bleibt und weitere Patienten gewonnen werden. „Die Araber müssen her“, lautet die etwas holzschnittartige, aber einprägsame Formel der Staatministerin für Soziales und Verbraucherschutz im Freistaat, Christine Clauß. Sie besuchte zahlreiche arabische Länder; ihr Ministerium fördert erfolgreich Kooperationen von arabischen und deutschen Gesundheitsunternehmen.²⁷

2012 fand das erste *Deutsch-Russische Gesundheitsforum* auf Initiative des Generalkonsulats der Russischen Föderation Bonn und der Hochschule *Bonn-Rhein-Sieg* statt. Die Zahl der russischen Patienten in Deutschland hat sich seit 2003 nahezu versechsfacht.²⁸ Im Jahre 2012 führten die fast 21 000 Patienten aus den GUS-Staaten erstmals die Liste der internationalen Patienten in Deutschland an.²⁹

Den guten Ruf deutscher Kliniken in Russland und die Leistungsschwächen des russischen Gesundheitswesens ausnutzend, treten dabei auch dubiose Vermittler, sogenannte Krankenschlepper, auf den Plan, die die Nöte von Menschen schamlos zur Erzielung, ja Erpressung ungehemmter Gewinne missbrauchen.³⁰ Hier ist, wie Jens Juszcak feststellt, die Politik gefragt. So sollten Vermittlungsagenturen und internationale Büros der Kliniken zertifiziert werden, um Transparenz zu schaffen. Transparenz ist auch nötig, was höhere Fallpauschalen bei Ausländern betrifft, die eine Mehrheit der deutschen Kliniken im Widerspruch

26 Nicola von Lutterotti: Die Kranken von weit her. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.07.2010.

27 Andreas Frädriich: Patienten weltweit „auf Achse“. In: *Deutsches Ärzteblatt* 110 (2013) 35–36, 02.09.2013, S. 1408–1410.

28 Vgl. Udo Ludwig, Matthias Schepp, Antje Windmann: Der russische Patient. In: *Der Spiegel* (2013) 46, S. 50–56; hier: S. 51.

29 Isabella Beyer, Jens Juszcak: Ergebnisse der 6. Marktstudie „Internationale Patienten in deutschen Kliniken“. In: Jens Juszcak, Bernd Ebel (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten*. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaft*, 34), S. 27–44; hier: S. 34 und 35.

30 Vgl. Christiane Hawranek, Marco Maurer: Die Krankenschlepper. In: *Die Zeit*, 11.04.2013.

zum geltenden Recht einfordert. Dagegen muss der Mehraufwand für ausländische Patienten, der durch Transporte, Dolmetscherdienste und Betreuung anfällt, offen abrechenbar sein können.³¹

Die Entwicklung des internationalen Medizintourismus in Deutschland widerlegt schlagkräftig ein in Schweden immer wieder angeführtes Argument, jenes nämlich, dass das Zukurzkommen einheimischer Patienten durch den Patientenzustrom aus dem Ausland behauptet. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* schrieb dazu:

Zwar verdienen erst wenige deutsche Kliniken mit dem Medizintourismus kaum mehr als zwei Prozent ihres Gesamtumsatzes. Die dabei erzielten Gewinne haben gleichwohl den entscheidenden Vorteil, dass sie nicht den offiziellen Budgetregeln unterstehen. Aus dem Grund können die Kliniken über diese auch frei verfügen. Meist nutzen sie die Gelder für die Anschaffung neuer Geräte oder vergleichbare Investitionen. Insofern kann der Medizintourismus auch der Patientenversorgung im eigenen Lande zugutekommen.³²

Zudem besagt die EU-Richtlinie: „Die inländische Versorgung darf nicht durch die Behandlung ausländischer Versicherter beeinträchtigt und ausländische Patienten dürfen nicht vorrangig behandelt werden.“³³

Zündstoff für Meinungs Austausch

Medizintourismus im Landeskundeunterricht – eine empfehlenswerte Kombination? Zweifellos. Welcher Lehrende und welcher Lernende hätte kein Verhältnis zu Medizin und Tourismus? Wen lassen beide Lebensbereiche unberührt? Vorhandene Prägungen bieten eine gute Grundlage für die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Informationen; beide zusammen, Prägungen und Informationen, können Lernende motivieren, eigene Ansichten zu vertreten.

Da internationaler Medizintourismus Teil der Globalisierung ist, beansprucht das Thema Sichtweisen über die eigene nationale Ebene hinaus. Es hat ökonomische und ethische Dimensionen, die in der Diskussion Raum erhalten müssen, um dem vermittelten Stoff gerecht zu werden.

31 Vgl. Udo Ludwig, Matthias Schepp, Antje Windmann: Der russische Patient. In: *Der Spiegel* (2013) 46, S. 50–56; hier: S. 56.

32 Nicola von Lutterotti: Die Kranken von weit her. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.07.2010.

33 Lucia Schmidt: Wir gehen für die Therapie ins Ausland. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.01.2013.

Zugleich wäre es ein nicht nur pädagogischer Verlust, auf den Zündstoff eines deutsch-schwedischen Vergleichs zu verzichten. Zwei Länder mit ähnlichen bis gleichen Voraussetzungen ziehen daraus weithin entgegengesetzte Schlussfolgerungen.³⁴ Damit sind Tür und Tor für Pro- und Kontrameinungen geöffnet, eine Debatte zur Ursachenforschung ist angestoßen. Diese Debatte kann eigene Lebenswelten, Identitäten und Mentalitäten berühren. Sie kann Fragen zur Struktur des Gesundheitswesens in beiden Ländern aufwerfen, aber auch bis zu Selbstverständnis und Funktionsweise der schwedischen und deutschen Gesellschaft vordringen. Lebendigkeit, Emotionalität und Empathie sollten dabei ausdrücklich erwünscht sein.

Resümee mit Randvermerk

Bleibt die Antwort auf die in der Überschrift genannte Frage: Internationaler Medizintourismus – Chance, Muss oder Spaltpilz? Ein *Spaltpilz* wäre der Medizintourismus allein schon deshalb nicht, da, wie erwähnt, die Zweiklassenmedizin Schweden seit langem erreicht hat, auch wenn deutliche Unterschiede zu Ländern wie den USA bestehen.

Auch ist es kein *Muss*, zu den ca. 40 Ländern zu zählen, die Medizintourismus weltweit in großem Stil bestreiten. Wer ihn aus ideologischen oder welchen Gründen auch immer ablehnt, sollte sich jedoch bewusst sein, dass der Preis dafür verlorengelungene Marktanteile, Arbeitsplätze in Medizin und Tourismus sowie auf lange Sicht Abwerbung und Verlust medizinischer Spitzenkompetenz sein können. Nationalökonomisch ist es von Vorteil, Nettoexporteur statt

34 Zu den im Text vermerkten Gemeinsamkeiten zählen das in beiden Ländern mit 50 Prozent durch Export erwirtschaftete Bruttonationalprodukt und das technisch hochentwickelte Gesundheitswesen mit einem hohen Grad an ärztlicher Fachkompetenz und Spezialisierung. Erwähnenswert sind auch, relativ gesehen, vergleichbare Kosten und ähnliche Rangordnungen im *Euro Health Consumer Index* 2012 (Schweden Platz 6, Deutschland Platz 14) und 2013 (Schweden Platz 11, Deutschland Platz 7). Zur letztgenannten Platzierung Schwedens vermerkt der Bericht, dass nicht der schwedische Service schlechter geworden, sondern andere Länder besser geworden seien. Schweden schneide allerdings nach Portugal am schlechtesten bei den Wartezeiten auf einen Termin beim Arzt für Allgemeinmedizin („Hausarzt“) ab (S. 13). In Deutschland berechne sich diese Wartezeit nicht in Tagen oder Wochen, sondern Minuten. Kritisiert wurde insbesondere die zu hohe Zahl an nichtspezialisierten Krankenhäusern in Deutschland (S. 10). Siehe auch Anders Blanck: *Sjukvården hotar bli nästa krishärd i svensk välfärd* (Das Gesundheitswesen droht, der nächste Krisenherd im schwedischen Wohlfahrtsstaat zu werden). In: *Dagens Nyheter debatt*, 17.01.2014.

Nettoimporteur medizinischer Dienstleistungen zu sein. Es passt nicht zu einem hochentwickelten Gesundheitswesen wie dem schwedischen, den Folgen der EU-Mobilitätsdirektive, die ein weiteres Stück Freizügigkeit für EU-Bürger schafft, mit Ängsten entgegenzusehen. In der Tat könnte sie noch mehr Schweden veranlassen, zur Behandlung ins Ausland zu gehen, für die die schwedische Versicherung zahlt: „Ein größeres Angebot schafft größere Nachfrage. Es besteht die Gefahr, dass die vom Bezirksamt zu tragenden Kosten in die Höhe schießen.“³⁵

Eine *Chance* ist internationaler Medizintourismus allemal. Für Schweden ist den im Beitrag genannten Argumenten, diese Chance zu nutzen, ein gewichtiges hinzuzufügen.

Im Februar/März 2013 erschien in der größten schwedischen Tageszeitung *Dagens Nyheter* eine vierteilige Artikelserie des Journalisten Maciej Zaremba, die noch im gleichen Jahr als Buch veröffentlicht wurde: *Patientens pris. Ett reportage om den svenska sjukvården och marknaden* (Der Preis des Patienten. Eine Reportage über das schwedische Gesundheitswesen und den Markt).³⁶ Die Serie entfachte einen Sturm der Zustimmung, geäußert von tausenden Patienten und im schwedischen Gesundheitswesen Tätigen.

Der in Schweden mehrfach preisgekrönte Autor untersucht mit Sachkenntnis und Zivilcourage Systemschwächen des Gesundheitswesens, benennt Ursachen, die dem Auftrag des Arztes zu heilen zuwiderlaufen und verheerende Wirkung auf die Profession haben können.

Um zu verstehen, worum es geht, seien einige wenige Beispiele aus dem mit wissenschaftlicher Akribie und Quellennachweisen verfassten Buch angeführt. Zu Beginn der Reportage stellt ihr Autor provozierend die Frage, was schwedische Ärzte tun. Schweden hat mehr Ärzte pro Patient als Frankreich, Deutschland oder die USA. Durchschnittlich trifft ein schwedischer Arzt 777 Patienten im Jahr. In Frankreich und Deutschland sind es dreimal so viele. In der OECD-Statistik über Arztbesuche pro Jahr liegt Schweden auf Platz 33 zwischen Mexiko und Chile. Ein Franzose trifft seinen Arzt durchschnittlich 6,9 mal, ein Este

35 Jesper Persson, Chefarzt am Universitätskrankenhaus Schonen; zitiert nach Ebba Blume: *Ny lag gör det lättare att få utlandsvård* (Neues Gesetz macht es leichter, im Ausland behandelt zu werden). In: *Dagens Nyheter*, 12.08.2013. Online: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/ny-lag-gor-det-lattare-att-fa-utlandsvard/> [26.01.2015].

36 Erschienen im *Svante Weyler Bokförlag* mit Kommentaren des Oberarztes Magnus Lind (ehemals *Karolinska* Krankenhaus, Stockholm), der Dozentin für Politikwissenschaften Shirin Ahlbäck-Öberg und Sten Widmalm, Professor für Politikwissenschaften, beide Universität Uppsala. Die im Text genannten Seitenangaben beziehen sich auf dieses Buch.

6,3 mal, ein Schwede 2,9 mal (S. 14). Zarembas Antwort auf die Frage, was die 33 000 schwedischen Ärzte tun, wenn sie nicht Patienten heilen, lautet: Sie arbeiten für eine ungehemmt aufgeblähte Bürokratie. Wissenschaftliche Untersuchungen ergaben: „Nur 31 Prozent seiner Zeit bleiben einem im Krankenhaus tätigen schwedischen Arzt für die Patienten“ (S. 83f.).

Die Reglementierungswut der Bezirksämter (*Landstinget*) untersucht Zaremba auf ihre Folgen. Allein im Stockholmer Bezirksamt sind es ca. 2 500 Dokumente, die ärztliche Leistungen reglementieren (S. 21). Ständig veränderte Vergütungen führen in Krankenhäusern zu neugeschaffenen Stellen, deren Inhaber dort tätige Ärzte über die Neuerungen in der Abrechnung auf dem Laufenden halten. Es ist an diesen, lukrative, hochdotierte Diagnosen zu stellen und so der Klinik beim Kampf um Mittel hilfreich unter die Arme zu greifen, wie nicht selten von der Leitung verlangt, oder sich „unsolidarisch“ zu verhalten und eine Korrumpierung abzulehnen (S. 36). Allein mit dem Nachdenken über die zu treffende Wahl wird die ärztliche Profession beschädigt.

Seit 2011 gilt in Norrbotten, dass ein Arzt der örtlichen Gesundheitszentrale 750 Kronen einbringt, „wenn er Nilsson nicht nur sagt, dass er sich mehr bewegen müsse, sondern dies schriftlich fixiert“. Man behaupte nicht, Preislisten blieben folgenlos. 2010 wurden in Norrbotten 600 solcher ‚Rezepte‘ ausgestellt. Zwei Jahre später waren es fast 8 000. Kostenpunkt: 6 Millionen Kronen, die von anderen Bereichen abgezweigt werden müssen (S. 37).

Angeführt werden folgeschwerere Fälle aus Psychiatrie- und Diabetessprechstunden. „Die Preislisten verführen zu Fehlbehandlungen, Betrug oder beidem“, wird ein Arzt zitiert, der auf lebensgefährliche Folgen inkorrektur Dokumentati-on und medizinischer Unkenntnis von Verfassern einzuhaltender Vorgaben aufmerksam macht (S. 37f.). Zarembas Analyse dokumentiert ein krankes System. Bei den angeführten Beispielen handelt es sich nicht um Ausnahmen.

Zaremba addiert die durchschnittliche Wartezeit der jährlich ca. 6 000 Frauen in Schweden, die nach der Mammografie auf den Bescheid über möglichen Brustkrebs warten, und kommt auf ca. 400 Jahre angstvollen Wartens (S. 65). Er analysiert das Beispiel eines Bezirksamtes, das die Wartezeit von 47 Tagen für zu hoch hielt, Kurse für 49 000 Kronen pro Person (ca. 5 600 Euro) in *Lean Six Sigma* für zwei *Optimierungsführer* anordnet, die ihrerseits eine 30-köpfige Gruppe zwecks *Optimierungsidentifizierungen* gründet, mit *Kompetenzversorgern*, *Prozessausführenden*, *Prozessverantwortlichen* und *Prozessführern*. *Prozessübersichtskarten* werden erstellt, *Steuer-* und *Referenzgruppen* gebildet. Nach der Identifizierung von ca. 100 Hindernissen in Workshops, auf Sitzungen, in Interviews, durch Journalstudien und in *Prozessoptimierungsgesprächen* gelingt es

ein Jahr später, einige dieser Hindernisse zu beseitigen und die Wartezeit auf 38 Tage zu senken (S. 66). Eine Klinik in Malmö dagegen bezog einen Chirurgen, einen Zytologen und einen Radiologen gemeinsam in die Untersuchung ein und konnte den Frauen noch am gleichen Tag das Ergebnis mitteilen (S. 67).

Ein Ansturm auf die Klinik aus ganz Schonen war die Folge. Doch das Personal fühlte sich pudelwohl. Lange Zeit war vergangen, seit die Spezialisten voneinander gelernt hatten. Und es rechnete sich für die Gesellschaft. Keine verlorenen Arbeitsstunden, keine Überweisungen. Sowie, ohne diesen Wert messen zu können, Millionen Stunden ersparter Ängste der Frauen. Die Klinik wurde mit Auszeichnungen überhäuft. Auch das Bezirksamt war lyrisch: „Diese Drop-in-Klinik offeriert eine Erste-Klasse-Reise durch das Gesundheitswesen“, äußerte sein Direktor (S. 67; meine Übersetzung, F.-M.K.).

„Doch die Reise war kurz“, konstatiert Zaremba. Gegen Proteste des Personals muss die Klinik „aus Gründen der Kosteneffektivität“ schließen. Die Mammografie müsse

in ein und derselben Einheit zusammengeführt werden, zum Zwecke erhöhter Möglichkeiten zum verbesserten Zusammenschluss aus einer Ganzheitsperspektive und zur Schaffung stärker prozessbezogener Arbeitsabläufe mit deutlicher Verantwortungsbereichsabgrenzung und gemeinsamen Indikationen und Richtlinien,

so der Beschluss des Bezirksamtes (S. 68). „Ich nehme an“, schreibt Zaremba, „viele erkennen die Sprache wieder.“

Die Verantwortungsbereiche wurden abgegrenzt: die Mammografie für sich, die Chirurgen in einer zweiten Organisation, die Zytologen in einer dritten, und jeder bekam seine Preisliste. Nun war es nicht mehr möglich, drei kooperierende Spezialisten zugleich im Behandlungsraum um die Patientin zu versammeln. Das Maß an Frauenangst in Schonen ist wiederhergestellt. Doch man strebt an, dass nicht mehr Zeit als 21 Tage bis zur Diagnose verstreichen sollen“ (S. 68).

Nach der Lektüre von *Patientens pris* versteht man besser, was die ehemalige Leiterin von *Sahlgrenska International Care* meint, wenn sie von erschwerter Arbeit durch eine Imperien errichtende Verwaltungskultur spricht und eine internationale Perspektive verlangt.

Medizintourismus kann, um auf meine Eingangsthese zurückzukommen, verfestigte Strukturen nationaler Gesundheitssysteme aufbrechen helfen. In einem von bürokratischem Wildwuchs durchsetzten Gesundheitssystem wie dem schwedischen hätte dies eine reinigende Wirkung – für die Rückführung der ärztlichen Profession auf ihren hippokratischen Gehalt, für die einheimischen wie ausländischen Patienten in Form der Zuwendung durch die von einer sich selbst genügenden Verwaltungshierarchie befreiten Ärzte und Pflegekräfte.

Dabei geht es um nicht weniger als die Erhaltung oder Wiedergewinnung humanistischer Werte.

Wie beschädigt diese sind, machte Ende des vorigen Jahres ein Fall im Akademischen Krankenhaus Uppsala deutlich. Ein am Folgetag verstorbener Krebspatient wird ohne sein Einverständnis und mit Wissen der Krankenhausleitung für eine auf TV3 laufende Seifenoper gefilmt. Nachbarn erkennen den Patienten im Fernsehen und informieren dessen Angehörige, die das Bezirksamt Uppsala auf Verletzung der gesetzlich vorgeschriebenen Schweigepflicht und wegen Kränkung der persönlichen Integrität verklagen. Das Gericht wertet in seinem 32-seitigen Urteil das Recht auf öffentliche Meinungsäußerung höher als die persönliche Integrität des Patienten, weist die Klage ab und verurteilt die Angehörigen zur Zahlung der Gerichtskosten in Höhe von 592 831 Schwedischen Kronen, ca. 67 000 Euro, die schließlich von einer gemeinnützigen Organisation übernommen werden.³⁷ Zuvor hatte Schwedens Justizombudsmann Einsichtnahme in ein Dokument mit der Einverständniserklärung aller 37 gefilmten Patienten gefordert. Nicht eine Unterschrift kann das Bezirksamt beibringen.³⁸ Vor Gericht lässt sich die staatliche Behörde durch den privaten Fernsehsender vertreten.³⁹ Das Bezirksamt erklärt die Angehörigen „für mitschuldig (an ihrer Kränkung), da sie sich die Sequenz angesehen haben. Die Angehörigen hätten den Fernseher ausstellen können und waren nicht gezwungen, den Abschnitt im Internet aufzusuchen.“⁴⁰ Gegen das Urteil legten die Angehörigen des Verstorbenen Berufung ein.

Die Vorstellung, einem internationalen Patienten, der sein Schicksal in die Hände des schwedischen Gesundheitswesens legt, wäre Ähnliches widerfahren, hat bei aller Widerwärtigkeit etwas Tröstliches. Ein Ausgang wie der oben genannte wäre in diesem Fall mit geharnischten Konsequenzen verbunden.

37 Maciej Zaremba: När medborgaren förlorade rätten att dö i fred (Als der Bürger das Recht verlor, in Frieden zu sterben). In: *Dagens Nyheter*, 12.01.2014.

38 Maciej Zaremba: När en döende patient blev ‚bra tv‘ (Als ein sterbender Patient ‚gutes Fernsehen‘ wurde). In: *Dagens Nyheter*, 25.11.2013.

39 Maciej Zaremba: När medborgaren förlorade rätten att dö i fred (Als der Bürger das Recht verlor, in Frieden zu sterben). In: *Dagens Nyheter*, 12.01.2014.

40 Zitat aus der Stellungnahme des Bezirksamtes; vgl. Maciej Zaremba: När en döende patient blev ‚bra tv‘. In: *Dagens Nyheter*, 25.11.2013.

Literatur

- [Anon.]: Sjukvårdsturismen är ett underbetyg för Sverige. In: *Dagens Industri*, 25.11.2005.
- [Anon.]: Svensk export inom hälso- och sjukvård samt omsorg. Stockholm 2008 (*Nutek R*, 2008:48).
- Bark, Christer: Direktivet som förändrar vården i Europa. Online: <http://www.sjukhuslakaren.se/2011/12/07/direktivet-som-forandrar-varden-i-europa/> [26.01.2015].
- Beyer, Isabella; Juszcak, Jens: Ergebnisse der 6. Marktstudie „Internationale Patienten in deutschen Kliniken“. In: Juszcak, Jens; Ebel, Bernd (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg*. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaft*, 34), S. 27–44.
- Blanck, Anders: Sjukvården hotar bli nästa krishärd i svensk välfärd. In: *Dagens Nyheter debatt*, 17.01.2014.
- Blume, Ebba: Ny lag gör det lättare att få utlandsvård. In: *Dagens Nyheter*, 12.08.2013. Online: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/ny-lag-gor-det-lattare-att-fa-utlandsvard/> [26.01.2015].
- Borg, Erik A.; Kirsch, Frank-Michael; Ljungbo, Kjell: Destination Schweden. Medizintourismus durch regionale Gesundheitsdienstleister. In: Juszcak, Jens; Ebel, Bernd (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten*. Tagungsband zur 4. Konferenz Medizintourismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Sankt Augustin 2014 (*Schriftenreihe des Fachbereiches Wirtschaft*, 34), S. 99–111.
- Braun; Günther E. (Hg.) unter Mitarbeit von Andreas Heuser: *Ausländische Patienten für deutsche Krankenhäuser gewinnen. Strategien, Maßnahmen, Erfahrungen*. Neuwied, Köln, München 2004.
- Bünten, Katrin: *Medizintourismus als touristische Positionierungsstrategie der neuen EU-Beitrittsländer. Angebot und Nachfrage im Markt des Medizintourismus in Polen*. Hamburg 2011 (*Schriftenreihe Touristik. Interdisziplinäre Beiträge zur Tourismuswissenschaft*, 1).
- Innovativer Gesundheitstourismus in Deutschland*. Leitfaden. Herausgegeben vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Berlin 2011.
- [Christian]: Hälso- och sjukvårdsturism ny trend bland Thailandsbesökare. In: *Travel Report*, Stockholm, 23.08.2010.

- Debatin, Jörg F.; Ekkernkamp, Axel; Schulte, Barbara; (Hgg.): *Krankenhausmanagement. Strategien, Konzepte, Methoden*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin 2013.
- Urlaubsklassiker *Deutschland* erzielt *Rekordergebnisse*. Pressemitteilung des Deutschen Tourismusverbands e.V. vom 06.02.2012.
- Ehrbeck, Tilman; Guevara, Ceani; Mango, Paul D.: Mapping the market for medical travel. In: *The McKinsey Quarterly. Health Care* (2008) Mai, S. 1–11.
- Frädrich, Andreas: Patienten weltweit „auf Achse“. In: *Deutsches Ärzteblatt* 110 (2013) 35–36, 02.09.2013, S. 1408–1410.
- Hawranek, Christiane; Maurer, Marco: Die Krankenschlepper. In: *Die Zeit*, 11.04.2013.
- Herrick, D. M.: Medical Tourism: Global Competition in Health Care. National Center for Policy Analysis, Dallas Texas 2007 (*NCPA Policy Report*, 304).
- Heuwinkel, Kerstin: HealthTourMobil-Ansatz zur Etablierung eines branchenübergreifenden Medizintourismus. In: Juszcak, Jens; Ebel, Bernd (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 2. Konferenz Medizintourismus Sankt Augustin 16./17. September 2009*. Sankt Augustin 2009 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften*, 28), S. 100–108.
- Juszcak, Jens: Internationale Patienten in deutschen Kliniken: Märkte – Leistungen – Perspektiven. In: Juszcak, Jens; Ebel, Bernd (Hgg.): *Einwerbung und Betreuung internationaler Patienten. Tagungsband zur 2. Konferenz Medizintourismus Sankt Augustin 16./17.09.2009*. Sankt Augustin 2009 (*Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften*, 28), S. 42–55.
- Kostrzewski, Alexander: *Internationalisierung im deutschen Gesundheitswesen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Frankfurt a.M. 2011.
- Ludwig, Udo; Schepp, Matthias; Windmann, Antje: Der russische Patient. In: *Der Spiegel* (2013) 46, S. 50–56.
- Lutterotti, Nicola von: Die Kranken von weit her. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.07.2010.
- Neubacher, Alexander; Schmergal, Cornelia: „Warum lobst du mich nicht?“ Spiegel-Streitgespräch. In: *Der Spiegel* (2013) 25, S. 64–66.
- Pearson, Mark: *Managing Hospital Volumes. Germany and Experiences from OECD Countries*. OECD Health Division, April 2013. Online: <http://www.oecd.org/health/>

oecd.org/els/health-systems/Pearson_Hospital-Volumes_An-International-Perspective-on-Germany_April2013.pdf [26.01.2015].

Rulle, Monika: *Gesundheitstourismus in Europa. Entwicklungstendenzen und Diversifikationsstrategien*. 2. Auflage. Eichstätt 2008 (*Eichstätter Tourismuswissenschaftliche Beiträge*, 10) [zuerst: Eichstätt 2004].

Schmidt, Lucia: Wir gehen für die Therapie ins Ausland. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.01.2013.

Zaremba, Maciej: När en döende patient blev ‚bra tv‘. In: *Dagens Nyheter*, 25.11.2013.

Zaremba, Maciej: När medborgaren förlorade rätten att dö i fred. In: *Dagens Nyheter*, 12.01.2014.

Zaremba, Maciej: *Patientens pris. Ett reportage om den svenska sjukvården och marknaden*. Med kommentarer av Magnus Lind, Shirin Ahlbäck Öberg & Sten Widmalm. Stockholm 2013.

Magnus P. Ängsal

Sprache als Zugang zu Kultur. Entwurf eines sprachkritisch ausgerichteten Landeskundekurses im Fach *Tyska*

Ausgangspunkte

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit und auf welche Weise Sprachkritik¹ einen Zugang zu ‚Kultur‘ im Rahmen der Teildisziplin Landeskunde im Fach *Tyska* („Deutsch“) der Universität Göteborg darstellen kann. Den theoretischen Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet die Annahme von der gegenseitigen Bedingtheit von Sprache und Kultur und von der sprachlichen Konstituiertheit von Kultur überhaupt – eine Position, die weiter unten begründet und entfaltet werden soll. Die Relevanz einer sprachlich ausgerichteten Annäherung an Kultur mag vor dem Hintergrund der sprachlichen Vermitteltheit von Kultur auf der Hand liegen, dennoch verdient es hier Erwähnung, dass sich die Teildisziplin Landeskunde vor allem seit den 1990er Jahren maßgeblich verändert hat.² Wie Altmayer ausführt, hat sie über die letzten Jahre hinweg einen kulturwissenschaftlichen Wandel erfahren.³ Damit ist gemeint, dass nun ein anderes Erkenntnisinteresse dominant ist: Fragte man früher nach als objektiv aufgefassten ‚realen‘ Gegebenheiten, nach Fakten, Tatbeständen und Seinsweisen von Kultur, so rücken nun einem kulturwissenschaftlichen Anspruch gemäß „Sinnzuschreibungen und Prozesse[] eines diskursiven

-
- 1 Sprachkritik lässt sich generell als „eine mit Wertung verbundene Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“ bestimmen; vgl. hierzu Jürgen Schiewe, Martin Wengeler: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. Einführung der Herausgeber zum ersten Heft. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1 (2005), S. 1–13; hier: S. 3.
 - 2 Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, S. 28.
 - 3 Claus Altmayer: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 11–30.

Aushandelns um Bedeutung⁴ in den Vordergrund. Das heißt, dass Aushandlungen um Kultur eher als Kultur ‚an sich‘ in einem essentialistischen Sinne, Kultur als Prozess eher als Bestand zentral sind.

Altmayer betont indessen auch, dass solch eine kulturwissenschaftliche Ausprägung der Landeskunde in erster Linie auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene diskutiert worden ist und nur begrenzt den Weg in die Lehre gefunden hat.⁵ Dies verstehe ich als Herausforderung, neue Wege für die Landeskunde auszuloten, um den legitimen kulturwissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden und dadurch auch in der landeskundlichen Praxis dichotomisch konstituierte Vorstellungen des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ zu überwinden.

Wie bereits oben erwähnt wurde, werde ich in diesem Artikel einen sprachkritischen Weg für die Landeskunde auszuloten versuchen.⁶ Daher soll im nächsten Abschnitt ein für diese Zielstellung angemessenes Verständnis von 1. Sprache, 2. Kultur und 3. deren Bezüge zueinander entfaltet werden. Im darauf folgenden Abschnitt soll ausgehend von Erkenntnissen der Sprachkritikforschung die Relevanz von Sprachkritik in der Fremdsprachendidaktik dargelegt werden. Sodann widmet sich mein Artikel der praktischen Umsetzung einer nicht ausschließlich, aber auch sprachkritischen Herangehensweise in der Landeskunde des Faches Deutsch. Letzteres erfolgt anhand eines Landeskundekurses an der Universität Göteborg, an der ich als Dozent für germanistische Sprachwissenschaft tätig bin. Es handelt sich dabei um ein Seminar in *Kulturkunskap* im Umfang von 7,5 ECTS-Punkten, das im zweiten Fachsemester des Deutsch- bzw. Germanistikstudiums stattfindet.

Der Beitrag besteht somit hauptsächlich aus zwei Teilen, einem eher theoretischen und einem auf die Unterrichtspraxis bezogenen. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse kurz zusammengefasst. Der Artikel kann und soll somit

4 Ebd., S. 14.

5 Ebd., S. 27.

6 Vgl. hierzu auch einen Artikel von Christoph Röcklinsberg, in dem ebenfalls der Versuch unternommen wird, Kultur und Sprache im Zusammenhang zu sehen und diese auf das Fach Landeskunde zu beziehen; vgl. Christoph Röcklinsberg: Einbettungskulturen. Ein semiotisches Konzept zur Handhabung nationaler Kulturunterschiede auch für den Landeskundeunterricht. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture, 1*), S. 49–63. Auf die Bedeutung von ‚Sprache‘ im landeskundlichen Zusammenhang weist auch Altmayer hin; vgl. Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, Kapitel 3 und 4.

keine auf der Unterrichtspraxis basierenden Ergebnisse vermitteln, sondern Vorschläge und Anstöße zum Weiterdenken geben.

Zum Verhältnis von Kultur und Sprache

Kultur und Sprache lassen sich auf unterschiedliche Weise in Verbindung bringen, wobei im Folgenden zwei wichtige Aspekte hervorzuheben sind.⁷ Es lässt sich sagen, dass Sprache, oder genauer: Sprechen und Schreiben als diskursives Handeln, immer in Kultur verortet ist. Unter Kultur sind dann sowohl in verschiedenen Formen (etwa als Text, Bild, Artefakt, Deutungsmuster) gespeicherte „kulturelle[] Wissens- und Bedeutungsbestände“⁸ als auch „Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen“⁹, zu verstehen. Auf diesem breiten Verständnis von Kultur, als Bestand und als Kompetenz, baut der vorliegende Beitrag auf. Man kann dabei auch von „Einbettungskulturen“ sprechen, die Röcklinsberg mit Verweis auf Goodwin u. a. als „semiotisches Feld, das eine Kultur in Raum und Zeit und in Form von Wissensbeständen und Wertvorstellungen gelagert hat“¹⁰ versteht. Wenn Kultur dementsprechend

-
- 7 Zum Verhältnis von Sprache und Kultur vgl. einschlägig Susanne Günthner, Angelika Linke: Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 34 (2006) 1–2, S. 1–27; hier: S. 6–10. Die dort vorgenommene theoretische Bestimmung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur erfolgt anhand der Begriffe „Kultur als Vergesellschaftung“ (S. 6f.), „Kultur als Form und Wissen“ (S. 7f.) und „Kultur als Text“ (S. 8f.).
- 8 Karl H. Hörning: Kultur als Praxis. In: Friedrich Jaeger, Burkhard Liebsch (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1: *Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart, Weimar 2004, S. 139–151; hier: S. 146. Den sehr nützlichen Verweis auf den Handbuchartikel von Hörning verdanke ich Christoph Röcklinsberg: Einbettungskulturen. Ein semiotisches Konzept zur Handhabung nationaler Kulturunterschiede auch für den Landeskundeunterricht. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 49–63; hier: S. 53.
- 9 Ebd.
- 10 Christoph Röcklinsberg: Einbettungskulturen. Ein semiotisches Konzept zur Handhabung nationaler Kulturunterschiede auch für den Landeskundeunterricht. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 49–63; hier: S. 58.

als Zeichensystem¹¹ begriffen wird, dann stellt Sprache im kultursemiotischen Sinne ein in eine übergreifende Kultur eingebettetes Subsystem dar; Sprache ist Teil von Kultur.

Es kann auch behauptet werden, dass Kultur durch Sprache und sprachliche Interaktionspraktiken manifest wird. Denn wenn Wissensbestände und Wertvorstellungen kulturell ‚gelagert‘ sind, dann ist Sprache¹² als ‚Behälter‘ von Kultur anzusehen. Dieser zweite Bezug von Sprache und Kultur steht keineswegs in Widerspruch zu dem erstgenannten, sondern stellt vielmehr einen damit konform gehenden Rückschluss dar. Was das Verhältnis von Sprache und Kultur angeht, erlaubt dies eine vorteilhafte doppelte Blickrichtung. Zum einen lassen sich durch Wissen von Kultur Sprache, Kommunikation und Interaktionspraktiken leichter begreifen, da diese immer kulturell eingebettet sind. Dies stellt in der Tat auch eine der Aufgaben und Herausforderungen für die Lehre der Landeskunde dar: einerseits durch kulturelles Lernen Sprachkompetenzen zu befördern, andererseits kulturelle Kompetenzen als wichtig für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen zu bestimmen.¹³ Zum anderen können durch eine Annäherung an sprachliche Praktiken Aussagen über Kultur getroffen werden, da Kultur durch und als Sprache zum Ausdruck kommt: „Sprache im Kontext‘ impliziert stets ‚Sprache im kulturellen Kontext‘, zugleich wird Kontext – und damit auch Kultur – durch sprachliches Handeln mit produziert.“¹⁴ Bezogen auf linguistische Ansätze gibt diese grundsätzlich zentrale Position für Günthner und Linke den Anstoß für eine sogenannte „kulturanalytische[] Linguistik“.¹⁵ Sprache wird demnach nicht als abstraktes Regelsystem im strukturalistischen Sinne betrachtet, sondern als kulturstiftendes Medium, als Ressource in der auch kulturell bedingten sprachlichen Interaktion zwischen Menschen. Bezogen auf

11 Vgl. hierzu Roland Posner: Kultursemiotik. In: Ansgar Nünning, Vera Nünning (Hgg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart 2003, S. 39–72.

12 Wenn ich mich im Folgenden auf ‚Sprache‘ beziehe, dann verstehe ich darunter in erster Linie Sprache als Handlung und Instrument im Interaktionsprozess, nicht im strukturalistischen Sinne Sprache als System. Zu einer Darstellung sprachtheoretischer Positionen in Hinblick auf Sprache als Handlung versus Sprache als System vgl. Sybille Krämer: *Sprache, Sprechen, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M. 2001.

13 Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, S. 13–28.

14 Susanne Günthner, Angelika Linke: Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 34 (2006) 1–2, S. 1–27; hier: S. 16.

15 Ebd., S. 19.

die Disziplin Landeskunde heißt das – so ein zentraler Ausgangspunkt meiner Überlegungen –, dass eine kulturanalytische Beschäftigung mit Sprache das Potenzial hat, positiv auf den Erwerb kulturellen Wissens einzuwirken.

Davon ausgehend ist für die weiteren Überlegungen Folgendes festzuhalten: Wenn Landeskunde auch in der Praxis als kulturwissenschaftlich verstanden und konzipiert wird, dann sollten theoretisch begründet die wie auch immer verstandenen Beziehungen von Sprache und Kultur berücksichtigt werden. Dafür lässt sich nicht zuletzt durch die so genannte „sprachliche Wende“¹⁶ argumentieren, die ab den späten 1960er Jahren in der Sprachwissenschaft und in Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Anthropologie, Ethnologie und Sozialwissenschaften Einzug hielt. Kennzeichnend für diese im englischsprachigen Raum als ‚linguistic turn‘ bekannt gewordene Wende ist die Annahme von der Wirksamkeit der Sprache als Medium sowohl in der Wahrnehmung unserer Wirklichkeit als auch im menschlichen Handeln.¹⁷ Diese Schwerpunktsetzung spiegelt sich in Theoriegebilden und methodischen Ansätzen wie u. a. der von Foucault angeregten Diskursanalyse wider: Sprache wird hier vornehmlich die Funktion als Wirklichkeitskonstituierende Instanz und nicht als ein die Wirklichkeit abbildendes Medium zugeschrieben.¹⁸ Gekoppelt an die Herausforderungen einer kulturwissenschaftlich begründeten Landeskunde führt auch dies zu der Erkenntnis, dass Sprache einen wichtigen Aspekt in der Beschäftigung mit Kultur darstellen sollte.

Sprachkritik und Kultur

Ausgehend von dem oben ausgeführten Verständnis von Sprache soll nun ein Bezug zur Sprachkritik hergestellt werden. Den Ausgangspunkt der folgenden Abschnitte bildet die Annahme, dass mit Reflexion über Sprache, das heißt Sprachkritik, eine Reflexion auch über Kultur und eine Kritik im Sinne ‚positiver wie negativer Würdigung‘ derselben einhergehen kann.

16 Ebd., S. 4.

17 Ebd., S. 2–6. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Diskussionen um die sprachliche Wende „weitgehend verstummt und durch andere *turns* wie den *pictorial* bzw. *iconical turn* ersetzt worden [sind]“ (Hervorhebung im Original); vgl. hierzu Thomas Niehr: *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt 2014, S. 20. Das Diskurskonzept der modernen linguistischen Diskursanalyse steht jedoch deutlich in der Tradition der Grundannahmen der sprachlichen Wende; vgl. hierzu Jürgen Spitzmüller, Ingo H. Warnke: *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston 2011, S. 78–79.

18 Zu einer aktuellen Darstellung diskurslinguistischer Ansätze vgl. Thomas Niehr: *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt 2014, insbesondere Kapitel 3, 4.

Zunächst ist festzuhalten, dass Sprachkritik keine dem akademischen Umfeld vorbehaltene Tätigkeit darstellt. Sprachkritik wird auch im Alltag als Bestandteil sprachlicher Interaktionen manifest, wenn man sie mit Schiewe und Wengeler allgemein als „eine mit Wertung verbundene Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“¹⁹ charakterisiert. Die Bedingung von Sprachkritik überhaupt ist die metasprachliche Funktion, die Jakobson als eine von sechs grundlegenden Funktionen menschlicher Sprache bestimmt hat,²⁰ hier in den Worten Schiewes:

Mit Sprache über Sprache zu sprechen, sei es zum Zwecke der Klärung von etwas nicht Verstandenem, zur Erläuterung des Gemeinten oder zur Kommentierung des Gesagten unter dem Gesichtspunkt seiner Form, dieses reflexive Verhalten eines Sprechers der Sprache gegenüber ist eine der Grundfunktionen von menschlicher Sprache überhaupt.²¹

Sprachkritik gehört auch häufig in den Bereich der politischen Sprache, die sich unter anderem durch sogenannte ‚semantische Kämpfe‘ auszeichnet, das heißt Kämpfe um die Bedeutung zentraler politischer Begriffe wie beispielsweise ‚Freiheit‘, ‚Demokratie‘, ‚Selbstbestimmung‘.²² In diesem Sinne hat die sogenannte Düsseldorfer Schule aus linguistischer Sicht Schlüsselbegriffe in der deutschen Öffentlichkeit nach 1945 untersucht und dadurch die öffentliche Auseinandersetzung um Leitvokabeln als Diskurs beschrieben.²³ Sprachkritik ist mithin ein zentraler Moment semantischer Kämpfe, indem in ihnen mit Sprache über Sprache diskutiert wird und Bedeutungen verhandelt werden. Sprachkritik besitzt im Bereich der politischen Sprache jedoch auch eine weitere Relevanz, denn mithilfe sprachlicher Reflexion als Ausdruck und Ansatz einer kritischen Verhaltensweise lassen sich die Zusammenhänge von sprachlichen Ausdrücken und der

-
- 19 Jürgen Schiewe, Martin Wengeler: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. Einführung der Herausgeber zum ersten Heft. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1 (2005), S. 1–13; hier: S. 3.
 - 20 Roman Jakobson: Closing Statement: Linguistics and Poetics. In: Thomas A. Sebeok (Hg.): *Style in Language*. New York, London 1960, S. 350–377.
 - 21 Jürgen Schiewe: *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München 1998, S. 14.
 - 22 Siehe hierzu Thomas Niehr: *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*. Göttingen 2014 (UTB), S. 41–47.
 - 23 Siehe hierzu den Band von Georg Stötzel, Martin Wengeler: *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin, New York 1995.

in ihnen festgelegten Wirklichkeitssicht „bewusst und durchschaubar machen“.²⁴ Sprachkritik kann im Bereich der politischen Sprache also sowohl Gegenstand der Analyse als auch eine Form der Herangehensweise sein. Diese beiden Aspekte sollen für den weiter unten auszuführenden Vorschlag eines sprachkritisch orientierten Landeskundekurses festgehalten werden.

Doch auch in Lehr-/Lernzusammenhängen hat die Sprachkritik ihren Sitz gefunden, was in der 2011 erschienen Anthologie *Sprachkritik in der Schule* programmatisch und theoretisch wie auch bezogen auf die praktische Umsetzung begründet wird.²⁵ Es handelt sich dabei zunächst um Sprachkritik als Bestandteil von in erster Linie muttersprachlichem Sprachunterricht, mit Schiewe verstanden als gezielte Bemühungen um sprachliche Kultiviertheit im Sinne sprachlicher Bildung, Sprachbewusstseins und sprachlichen Kompetenzausbaus.²⁶ In einem solchen Sprachkritikverständnis ist, wie Kilian feststellt,²⁷ das sprachkritische Urteil an sich kein Ziel, das zu erreichen wäre, sondern vielmehr ein didaktisches Mittel, um sprachliche Bildung und sprachliche Bewusstheit zu fördern. Sprachkritik lässt sich demnach als didaktischer Zugriff im Rahmen eines aufmerksamkeitsorientierten Sprachunterrichts verstehen. Mit ‚Aufmerksamkeit‘ ist hier ein expliziter Fokus auf das Verstehen und Erklären grammatischer Strukturen gemeint, gebunden an die Zuordnung von Bedeutung und Form sowie gegebenenfalls an kommunikative Übungen. Die Relevanz von ‚Aufmerksamkeit‘ lässt sich auch anhand zentraler, aus der Sprachlehrforschung hervorgegangener Erkenntnisse belegen, nach denen ‚noticing‘ (‚Aufmerksamkeit‘) und ‚language awareness‘ (‚Sprachbewusstheit‘) gewinnbringend für das Erlernen einer Fremdsprache sein können.²⁸ Eine Sprachdidaktik, die systematisch darauf abzielt, die

24 Jürgen Schiewe: Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 19–30; hier: S. 23.

25 Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011.

26 Jürgen Schiewe: Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 19–30; hier: S. 26–27.

27 Jörg Kilian: Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. In: Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 31–49; hier: S. 39.

28 Vgl. Willis J. Edmondson, Juliane House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen 2006 (UTB), S. 290; Vivian Cook: *Second Language Learning and Language Teaching*. Fourth Edition. London 2008, S. 41.

Lernenden für Formmerkmale zu sensibilisieren, kann sowohl im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Erlernen einer Sprache Relevanz besitzen.

Es stellt sich zunächst, nicht zuletzt im fremdsprachendidaktischen Zusammenhang, die Frage, welche sprachlichen Einheiten wann in den kritischen Blick genommen werden können. Kilian verortet die möglichen Gegenstände von Sprachkritik auf fünf grundlegenden Niveaus: 1. grammatische Zeichen (z. B. Morpheme), 2. lexikalisch-semantische Zeichen (z. B. Wörter, Phrasen), 3. kommunikativ-pragmatische Zeichen (z. B. Sätze, Sprechakte), 4. textuelle und intertextuelle Zeichen (Texte und ihr diskursives Geflecht), 5. das kommunikative und kognitive Potenzial von Sprache (z. B. wie Ideologien, Anschauungen, Wirklichkeitsvorstellung sprachlich konstruiert werden).²⁹ Im Folgenden habe ich vor allem die Niveaus 4 und 5 vor Augen. Sich mit diesen beiden Ebenen auseinanderzusetzen, erfordert Kilian zufolge ein verhältnismäßig hohes Niveau an sprachlicher Kompetenz, weswegen solch ein Fokus meines Erachtens frühestens im zweiten Fachsemester des schwedischen Germanistikstudiums erfolgen kann. Es sind auch vor allem diese beiden Aspekte, die in dem hier skizzierten Vorschlag aktuell sind.

Eine didaktisch orientierte Sprachkritik, so wie sie in der germanistischen Sprachforschung der letzten Jahre häufig verstanden wird, basiert im Unterschied zu manchen „laienlinguistischen“³⁰ Sprachkritikansätzen nicht auf den dichotomischen Kategorien des ‚Falschen‘ und des ‚Richtigen‘. Stattdessen wird als Bezugspunkt und Kriterium bei dem sprachkritischen Urteil die funktionale oder pragmatische Angemessenheit (*aptum*) zentral gesetzt. Im Verständnis einer linguistischen Sprachkritik, die wissenschaftlichen Maßstäben gerecht zu werden versucht, kann die funktionale Angemessenheit an drei für jeden Kommunikationsvorgang zentrale Faktoren gekoppelt werden: 1. die dargestellte Sache/den dargestellten Sachverhalt, das heißt das Thema einer sprachlich getragenen Auseinandersetzung; 2. die kommunikative Situation als solche, das heißt all die Faktoren, in die der Kommunikationsvorgang eingebettet ist; 3. das angesprochene Publikum, das heißt die Empfänger einer mündlichen oder

29 Vgl. Jörg Kilian: Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. In: Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 31–49; hier: S. 36–37.

30 Jörg Kilian, Thomas Niehr, Jürgen Schiewe: *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin, New York 2010 (*Germanistische Arbeitshefte*, 43), S. 56.

schriftlichen Mitteilung.³¹ Die Annahme dreier Faktoren führt zu dem Schluss, dass funktionale Angemessenheit je nach Parameter relativ ist, und genau diesen Aspekt soll das Attribut ‚funktional‘ verdeutlichen: Angemessenheit als Kriterium einer sprachlichen Bewertung heranzuziehen, heißt in erster Linie, eine Ausdrucksweise auf ihre Funktionalität in einem gegebenen Kontext hin zu prüfen. Dementsprechend soll nicht in erster Linie das evident Falsche oder Richtige³² an sprachlichen Ausdrucksweisen, sondern das Verhältnis von Sprachnorm, sprachsystematischen Beständen und tatsächlichem Sprachgebrauch zum Gegenstand gemacht werden. Sprachnormen, das heißt sozial etablierte und den Sprachgebrauch umgebende Vorstellungen, sind in diesem Verständnis relativ. Sie sind in bestimmten kommunikativen Situationen und Kommunikationssammenhängen angemessen, in anderen jedoch nicht. Auch dieser Punkt ist für die weiteren Überlegungen festzuhalten: In einer sprachkritischen Annäherung an Kultur wäre beispielsweise nach der Angemessenheit bestimmter Begriffe, Ausdrücke oder Argumentationsmuster auf der Basis des sie umgebenden kulturellen Kontexts zu fragen.

Im Unterrichtszusammenhang hängt Sprachkritik, so Schiewe, vor allem mit *Explizithheit* und *Sensibilisierung* zusammen.³³ Beide Begriffe zielen darauf ab, durch Sensibilisierung und durch Explizierung von Sprachnormen das Sprachbewusstsein von Schülerinnen und Schülern (im akademischen Bereich: Studentinnen und Studenten) zu steigern. Ziel einer die sprachliche Bildung des Individuums fördernden Sprachkritik ist nach Schiewe „eine Emanzipation des sprechenden Individuums von den Normen, also einen bewussten und selbstverantworteten Umgang mit dem eigenen Sprechen“.³⁴ Solch eine Sprachkritik steht in der Tradition der aufklärerischen Sprachreflexion, die in die Jahre der philosophischen Aufklärung zurückverfolgt werden kann. Mit dieser Tradition

31 Ebd., S. 53.

32 Unter evident falsch bzw. richtig verstehe ich in diesem Zusammenhang solche sprachlichen Konstruktionen, die der inneren Grammatik des (muttersprachlichen) Individuums unmittelbar zuwiderlaufen, z.B. Wortfolgeerscheinungen, die mit sprachsystematischen Restriktionen nicht im Einklang sind. Diesbezüglich vertritt Schiewe die Auffassung, Sprachrichtigkeit im Sinne standardsprachlicher Regelungen werde durch eine sprachkritische Annäherung nicht obsolet, sie sollte aber an die kommunikativen Zwecke und Situationen jeweils gekoppelt werden; vgl. Jürgen Schiewe: Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 19–30; hier: S. 26.

33 Ebd.

34 Ebd., S. 23.

verbinden wir Sprachdenker wie allen voran Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) und Carl Gustav Jochmann (1789–1830), die beide, wenn auch auf unterschiedliche Weise, den Sprachgebrauch, das mit ihm verbundene Normengeflecht und den gesellschaftlichen Status der deutschen Sprache vor Augen hatten.³⁵ Ziel eines sprachkritischen Landeskundeunterrichts kann neben dem Erlernen kultureller Aspekte auch eine Sensibilisierung der Studierenden für Sprache in Kultur sein, das heißt auf welche Weisen Kultur durch Sprache manifest wird und sprachliche Praktiken als Teilaspekte von Kultur gedeutet werden können.

Auf welche Weise lässt sich die bereits skizzierte sprachkritische Konzeption mit Kultur verbinden? Wie oben erläutert wurde, findet Sprache als Handlung und Interaktion immer eingebettet in Kultur statt. Sprache ist somit ein Teil von Kultur. Sich mit Sprache kritisch auseinanderzusetzen, heißt demzufolge auch, sich mit Kultur zu befassen; Sprachkritik zu üben, könnte somit einen kritischen Zugang zur Kultur darstellen. Es wird sich dabei, wie unten gezeigt wird, allerdings nicht um eine Sprachkritik handeln, die auf form- und systemseitige Aspekte sprachlicher Kompetenz hinzielt. Stattdessen sollen in erster Linie (teilweise anhand zeitgenössischer authentischer Texte) sprachliche Erscheinungen in den Blick genommen werden, anhand welcher sich Wirklichkeitsvorstellungen, verstanden als kulturelle Sinnzuschreibungen, ermitteln lassen. Eine Verbesserung der Sprachkompetenz geht wahrscheinlich damit einher, allerdings indirekt.

Als Gegenstände eines sprachkritischen Zugangs zu Kultur können beispielsweise Schlüssel- und Schlagwörter in Frage kommen, das heißt häufig umstrittene und Wirklichkeitsbilder verkörpernde Wörter.³⁶ Diese eignen sich für eine von Kultur ausgehende Sprachanalyse deswegen gut, weil sie an sich kulturelle Vorstellungen kondensiert ausdrücken und weil sich konkurrierende Bedeutungszuschreibungen häufig an ihnen erkennen lassen. Durch eine Beschäftigung mit Schlüssel- und Schlagwörtern könnte man kulturellen Sinnzuschreibungen nachgehen; in der Schlüsselwortforschung werden diese zuweilen auch explizit an ‚Kultur‘ gekoppelt: „Keywords are the tips of icebergs: pointers to complex

35 Ebd. Eine ausführlichere Darstellung und Analyse der aufklärerischen Sprachkritik, besonders bei Jochmann, findet sich bei Jürgen Schiewe: *Sprache und Öffentlichkeit. Carl Gustav Jochmann und die politische Sprachkritik der Spätaufklärung*. Berlin 1989 (*Philologische Studien und Quellen*, 118).

36 Charlotta Brylla: *Ord med laddning. Nyckelord och slagord som termer i tysk språkvetenskap*. Göteborg 2000 (*ORDAT*, 3), S. 14–17 Online: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18748> [26.01.2015].

lexical objects which represent the shared beliefs and values of a culture“.³⁷ Ein weiterer Gegenstand wären dominante bzw. auffällige Argumentationsmuster oder Topoi, die zu bestimmten Zeitpunkten und in bestimmten Texten oder Textsorten der Öffentlichkeit besonders präsent sind.³⁸ Auch Argumentationsmuster können wichtige Aufschlüsse über kulturelle Sinnzuschreibungen liefern. Noch weitere Kategorien sind hier möglich und vor einem kulturanalytischen Hintergrund sicherlich produktiv, beispielsweise typographische Aspekte des Schriftbilds. In dem im Folgenden auszuführenden Vorschlag für einen auch sprachkritisch geprägten Landeskundekurs aber wird in erster Linie auf Schlüsselwörter und Argumentationsmuster zurückgegriffen.

Umsetzung einer sprachkritischen Herangehensweise in einem Landeskundekurs

Hintergründe

Der 30 ECTS-Punkte umfassende *fortsättningskurs* (2. Fachsemester) TY1210 der Universität Göteborg besteht aus vier Teilkursen à 7,5 Punkten: Sprachwissenschaft (*Språkvetenskap*), Landeskunde (*Kulturkunskap*) Literaturwissenschaft (*Litteraturvetenskap*) sowie Mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit (*Muntlig och skriftlig språkfärdighet*). Im ersten Fachsemester (*grundkurs*)³⁹, der in Bezug auf die Teilkurse dem *fortsättningskurs* entsprechend konzipiert ist, ist der thematische Schwerpunkt primär gegenwartsbezogen: Dies gilt für sämtliche Teilkurse, einschließlich des Landeskundekurses. Im zweiten Semester hingegen wird deutlicher eine diachrone und historische Perspektive eröffnet, indem in dem sprachwissenschaftlichen Teilkurs Sprachgeschichte einen Schwerpunkt bildet, in dem literaturwissenschaftlichen Teilkurs Literatur ab der Romantik in den Vordergrund rückt und in dem Teilkurs zur Landeskunde Zusammenhänge von historischer Entwicklung und kulturellen Phänomenen in den deutschsprachigen Ländern thematisiert werden. Ausgehend von den in diesen drei Teilkursen zu erwerbenden Kenntnissen werden in dem vierten Teilkurs

37 Michael Stubbs: Three concepts of keywords. In: Marina Bondi, Mike Scott (Hgg.): *Keyness in Texts*. Amsterdam, Philadelphia 2010 (*Studies in Corpus Linguistics*, 41), S. 21–42; hier: S. 23.

38 Jürgen Spitzmüller, Ingo H. Warnke: *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston 2011, S. 191.

39 Zulassungsbedingung zum *Grundkurs* ist neben der allgemeinen Hochschulreife eine grundlegende Sprachkompetenz; vgl. hierzu den *kursplan* online: <http://gul.gu.se/public/courseId/64983/lang-sv/publicPage.do> [26.01.2015].

(*Muntlig och skriftlig språkfärdighet*) mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen geübt.

Die Seminarliteratur in *Kulturkunskap* im zweiten Fachsemester besteht hauptsächlich aus der im Internet verfügbaren Broschüre *Tatsachen über Deutschland*, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln sowie weiteren Materialien. Thematische Schwerpunkte in dem Kurs können je nach Lehrkraft variieren, doch prominente und häufig wiederkehrende Themen sind ‚Kulturbegriffe‘, ‚Nationalsozialismus‘, ‚Linksterrorismus‘ und ‚deutscher Nachkriegsfilm‘. Anhand dieses Auszuges aus dem zur Zeit geltenden Curriculum sei die allgemeine inhaltliche Orientierung wiedergegeben:

Dieser Teilkurs baut auf dem Landeskundekurs des Grundkurses auf. Im Kurs werden geschichtliche sowie kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der deutschsprachigen Länder vertiefend behandelt sowie die Zusammenhänge von historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen sowie kulturellen Phänomenen. Die Studierenden erhalten einen vertieften Einblick in Aspekte von Kulturalität wie Inter-, Multi- und Transkulturalität. [...]. Die Studierenden üben und planen Aktivitäten, die bei ihnen das Interesse und das Verständnis für den Zusammenhang von Kultur, Gesellschaft und Individuum fördern sollen.

Zu den im Curriculum festgelegten Lernzielen, die den generellen Lernaspekten *Kunskap och förståelse* (‚Kenntnisse und Verstehen‘), *Färdighet och förmåga* (‚Fertigkeit und Kompetenz‘) sowie *Värderingsförmåga och förhållningsätt* (‚Wertungsvermögen und Verhaltensweise‘) untergeordnet sind, gehört eines, das sich direkt auf den Landeskundekurs bezieht und sich im Abschnitt ‚Kenntnisse und Verstehen‘ befindet: Von dem Studenten/der Studentin wird erwartet, dass er/sie in dem Teilkurs „über die Zusammenhänge von historischer Entwicklung, kulturellen Phänomenen und Kulturalität selbständig reflektieren und diese Zusammenhänge selbständig präsentieren“⁴⁰ kann.

Es sollen in diesem Teilkurs mithin sowohl historische als auch gesellschaftliche Perspektiven auf Kultur thematisiert werden. Sprache wird nicht explizit genannt, weder als Form noch als Ausdruck oder als Instanz von Kultur. Im Folgenden wird es nun darum gehen, eine Modifizierung des Kurses gemäß den oben dargelegten Ausgangspunkten tentativ zu formulieren und das didaktische Umsetzungspotenzial desselben schematisch zu kommentieren. Eine zusätzliche Zielsetzung eines modifizierten Landeskundekurses ist es auch, sowohl

40 Schwedische Originalfassung online: <http://gul.gu.se/public/courseId/64988/lang-sv/publicPage.do> [26.01.2015]; meine Übersetzung, M.P.Ä.

sprachwissenschaftliche als auch literaturwissenschaftliche Kompetenzen in Anspruch zu nehmen und diese auf produktive Weise zusammenzuführen.⁴¹

Ein modifiziertes Curriculum

Um den Ansprüchen einer kulturwissenschaftlichen Orientierung von Landeskunde gerecht zu werden, ist es wichtig, den Kurs theoretisch zu verorten. Im Einklang mit den obigen Ausführungen könnte eine solche Grundlage sein, Sprache als Instanz, Teil und Ausdrucksform von Kultur zu sehen. Solch ein Ausgangspunkt könnte neben anderen Bestandteil eines neu konzipierten Teilkurses sein, der allerdings nicht völlig geändert werden muss, aber als Ergänzung und Erweiterung einen sprachlichen bzw. sprachkritischen Schwerpunkt erhalten sollte. Demnach sind gesellschaftliche sowie kulturelle Phänomene, die nach dem zur Zeit geltenden Curriculum schwerpunktmäßig behandelt werden, keineswegs auszublenden, sondern gekoppelt an deren sprachliche Vermitteltheit systematisch zu thematisieren.

Ein modifiziertes Curriculum ließe sich folgendermaßen formulieren:

Dieser Teilkurs baut auf dem Landeskundekurs innerhalb des Grundkurses auf. Im Kurs werden geschichtliche sowie kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der deutschsprachigen Länder **auch vor dem Hintergrund einer Beschäftigung mit sprachlichen Erscheinungen in der Öffentlichkeit** vertiefend behandelt. **An die Zusammenhänge von historischer Entwicklung und gesellschaftlichen sowie kulturellen Phänomenen wird auch sprachkritisch herangegangen, d. h. mit einem kritischen Blick auf Sprachliches.** Die Studierenden erhalten einen vertieften Einblick in Aspekte von Kulturalität wie Inter-, Multi- und Transkulturalität. [...] Die Studierenden üben und planen Aktivitäten, die bei ihnen das Interesse und das Verständnis für den Zusammenhang von Kultur, Gesellschaft, **Individuum und Sprache** fördern sollen.⁴²

Wie aus diesen Änderungsvorschlägen ersichtlich ist, wird der hauptsächlich historische Fokus auf kulturellen Erscheinungen, gesellschaftlicher Entwicklung und theoretischer Auseinandersetzung mit Kulturbegriffen beibehalten. Allerdings erweitert sich der analytische Horizont um eine explizit kritische

41 Sprach- und Literaturwissenschaft sind die beiden im Fach *Tyska* an der Universität Göteborg dominierenden Kernbereiche von Lehre und Forschung; siehe hierzu <http://www.sprak.gu.se/forskning/forskningsamnen/tyska/> [26.01.2015]. Ein entscheidender Grund für eine Neukonzeption der Landeskunde liegt darin, dass meines Erachtens die Landeskundekurse in *Tyska* der Universität Göteborg noch produktiver und (vor allem in Bezug auf Sprachwissenschaft) systematischer an diese beiden Teildisziplinen anschließen könnten und sollten.

42 Modifizierte Textpassagen und Ergänzungen sind hervorgehoben.

Beschäftigung mit sprachlichen Repräsentationen von Kultur. Deswegen wird bereits in dem zweiten Satz festgelegt, dass geschichtliche, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte „auch vor dem Hintergrund“ einer Auseinandersetzung mit Sprache behandelt werden. Die zweite neu formulierte Textstelle stellt ebenso einen sprachkritischen Fokus auf die Zusammenhänge von Kultur und historischer Entwicklung her. Dadurch wird die von mir intendierte Leistung von Sprachkritik deutlich, indem sie an sich eigentlich keinen neuen Inhalt, sondern eher eine erweiterte Perspektive auf dieselben oder ähnliche Gegenstände bietet. Dass in diesem Vorschlag der sprachkritische Moment durch den Zusatz „d.h. mit einem kritischen Blick auf Sprachliches“ kurz erläutert wird, hängt damit zusammen, dass in einem schwedischen Bildungs- und Forschungskontext der Begriff der Sprachkritik (schwedisch ‚språkkritik‘) selbst in den Philologien weitgehend unbekannt ist und demzufolge keinen Status als etablierter wissenschaftlicher Terminus genießen kann.⁴³ In dem allerletzten Satz findet sich die dritte neue Formulierung, in der auf die studentischen Leistungen in dem Kurs eingegangen wird. An dieser Stelle wird zum Ausdruck gebracht, dass neben Kultur, Gesellschaft und Individuum auch Sprache eine Rolle spielt.

Da die inhaltlichen Aspekte eines Curriculums mit den Lernzielen übereinstimmen müssen, ist es folglich notwendig, auch in den Lernzielen entsprechende Änderungen vorzunehmen. Relevant ist dabei das oben bereits zitierte Lernziel, das in der überarbeiteten Fassung folgendermaßen aussehen kann: Nach Abschluss des Kurses wird von der Studentin bzw. dem Studenten erwartet, dass er/sie „über die Zusammenhänge von historischer Entwicklung, kulturellen Phänomenen, **Kulturalität und deren sprachlicher Vermitteltheit** selbständig **und kritisch** reflektieren und ebendiese Zusammenhänge selbständig präsentieren“⁴⁴ kann.

Umsetzung und inhaltliche Aspekte

Da gemäß universitärer Vorgaben ein Curriculum die Inhalte eines Kurses nur allgemein umreißen soll, bleibt es Aufgabe der Lehrenden, die eher generellen Formulierungen zu konkretisieren, und zwar in Bezug auf sowohl die konkreten Themenschwerpunkte als auch weitgehend die didaktische Umsetzung. Mit welchen Texten und sonstigen Materialien wird auf welche Weise gearbeitet? Welcher Zeitraum/welche Zeiträume soll/sollen behandelt werden? Welche

43 Vgl. hierzu Magnus P. Ängsal: Språkkritiken i praktiken – om språk och bildning i högskolan. Erscheint in: Eva Mark (Hg.): *Bildningens praktiker*. Göteborg.

44 Modifizierte Textpassagen und Ergänzungen sind hervorgehoben.

kulturellen Erscheinungen und historischen Gegebenheiten sind zu thematisieren? Was ist überhaupt unter ‚Kultur‘ zu verstehen?

Nur die letzte dieser Fragen soll hier in etwa beantwortet werden, und zwar so, dass Kultur nach dem oben entfalteten Verständnis sowohl Bestand (Entitäten, Kulturgut, Texte usw.) als auch Prozesse im Sinne wirkmächtiger Sinnzuschreibungen und -aushandlungen umfasst. Die anderen Fragen müssten ausgehend von der Überlegung beantwortet werden, welche historischen Inhalte und welcher Stoff eigentlich vermittelt werden sollen: Soll etwa das 20. Jahrhundert oder vielleicht nur die Nachkriegszeit betrachtet werden? Wäre es möglicherweise angemessener, einen größeren Zeitraum in den Blick zu nehmen, damit die Studierenden breitere Kenntnisse erwerben? Diese Fragen sollen und können hier nicht eindeutig beantwortet werden; stattdessen wird ein mögliches Konzept einer geschichtlich orientierten Beschäftigung mit Kultur skizziert, das eine von vielen Möglichkeiten darstellt. Die Ausführungen im Folgenden sind deswegen als Anregungen zu verstehen. Doch zentral ist dabei der Ausgangspunkt, dass die Studierenden dem Kursplan entsprechend einen vertieften Einblick in den Stoff erhalten. Angesichts der begrenzten Anzahl von Unterrichtseinheiten (Vorlesungen, Seminaren), das heißt in der Regel etwa zehn Doppelstunden à 90 Minuten, müssen erhebliche Einschränkungen vorgenommen werden, was sowohl den zu behandelnden Zeitraum als auch die thematische Gewichtung angeht.

Eine mögliche, sicherlich auch produktive zeitliche Abgrenzung wäre die Zeit von der Gründung des Deutschen Reichs im Jahre 1871 bis zur Wendezeit 1989/90. Das ist zwar ein sehr umfassender Zeitraum, vor allem angesichts der vielen umwälzenden Ereignisse im 20. Jahrhundert. Doch meines Erachtens wäre dieser Zeitrahmen dann zu bewältigen, wenn die zu behandelnden Themen genügend eingegrenzt würden. Solch ein Themenschwerpunkt, anhand dessen Sprache, Kultur und Geschichte sich produktiv ermitteln ließen, könnte in einer systematischen, diachron ausgerichteten Bearbeitung der Frage „Was ist Deutschland?“ bestehen. Es wäre somit danach zu fragen, welche Sinnzuschreibungen stattgefunden haben in Bezug auf die genuin kulturwissenschaftlichen wie -historischen Fragen, was es heißt, ‚deutsch‘ zu sein, und wie ‚Deutschland‘ als Nation kulturell, diskursiv und im weiteren Sinne politisch konstruiert worden ist. Eine Beschäftigung mit dieser Zeitspanne würde, wenn als erster Schritt die Entstehung eines deutschen Nationalstaates (1871) in den Blick genommen wird, Fragen zum deutschen Selbstverständnis aktualisieren. Dadurch wäre es möglich, deutschen „Gründungs- und Orientierungsmythen“,⁴⁵ deren Kontinuitäten,

45 Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin 2009, S. 9.

Diskontinuitäten und Wandel über die Zeit historisch nachzugehen und diese an die eher gegenwartsbezogenen landeskundlichen Erkenntnisse anzubinden, die im ersten Fachsemester von den Studierenden erworben worden sind. Es bietet sich daher auch in diesem Kurs an, zentrale Mythen und Nationsvorstellungen in der jüngeren deutschen Geschichte zu betrachten, beispielsweise anhand ausgewählter Kapitel aus Herfried Münklers umfassender Studie *Die Deutschen und ihre Mythen*.

Diese allgemeine Thematik ließe sich dann durch spezifischere Fragestellungen konkretisieren, von denen im Folgenden nur einige genannt werden: Wie wird ‚Deutschland‘, ausgehend von bestimmten Zeitpunkten, von anderen Staaten, Ländern, Nationen diskursiv abgegrenzt? Wer wird als ‚deutsch‘ aufgefasst, wer nicht, und auf der Grundlage welcher Überlegungen? Welche Rolle spielen die Versuche durch Sprachpfleger, Sprachvereine, Sprachwissenschaftler, Politiker und andere, die deutsche Sprache zu normieren? Wie lässt sich, um ein konkretes Beispiel zu nennen, anhand der Sprachideologie des 1885 gegründeten puristischen *Allgemeinen Deutschen Sprachvereins* der Zusammenhang von Sprache und Nation reflektieren? Wie lassen sich daran anschließend die Sprachlenkungsmaßnahmen durch die Nationalsozialisten in das nationalistische Projekt einordnen? Welches Gewicht wird für das nationale Selbstverständnis der Nation der deutschen Sprache und der deutschen Literatur beigemessen? Durch eine Beschäftigung mit der letztgenannten Frage ließen sich auch, den obigen Ausgangspunkten entsprechend, sprach- und literaturwissenschaftliche bzw. -historische Zugänge miteinander kombinieren.

Des Weiteren könnte man im Rahmen einer solchen Kurskonzeption danach fragen, wie sich der Nationenbegriff im Laufe des zu Beginn dieser Zeitspanne beginnenden deutschen Kolonialismus wandelt und wie er sich mit den Jahren zwischen Ausbruch des Ersten Weltkrieges bis hin zum Zweiten Weltkrieg und zum Holocaust verbindet. ‚Nation‘ wäre dabei als Schlüsselbegriff, gelegentlich auch als Schlagwort zu behandeln, das heißt als ein für im weiteren Sinne politische und kulturelle Auseinandersetzungen zentraler Begriff, der bestimmte Wertungen, Ideologeme, Anschauungen kondensiert verkörpert.⁴⁶ Diesem Begriff und dessen Wandel kritisch nachzugehen, könnte ein zentraler Bestandteil des Kurses werden, nicht zuletzt auch dann, wenn die Entstehung und Entwicklung zweier deutscher Staaten (der Bundesrepublik und der DDR) reflektiert werden:

46 Charlotta Brylla: *Ord med laddning. Nyckelord och slagord som termer i tysk språkvetenskap*. Göteborg 2000 (ORDAT, 3), S. 14–17. Online: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18748> [26.01.2015].

Welche Rolle spielt dabei die Vorstellung einer ‚Öffentlichkeit‘ im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland bzw. der DDR nach deren Gründungen 1949?⁴⁷ Solche verwandten, zum Teil aber auch einander widersprechenden Begriffe und die durch sie vermittelten Wertungen und Wirklichkeitsvorstellungen können unter dem Aspekt von Kultur als Sinnzuschreibung miteinander verglichen und kritisch betrachtet werden. Im Mittelpunkt eines solchen Konzepts würde auch der Zusammenhang von Sprache/Sprachgebrauch (vornehmlich anhand von Schlüsselbegriffen, Argumentationen) und Wirklichkeitsvorstellung stehen.

Ein möglicher Aufbau des Kurses kann darin bestehen, nach einer in die behandelte Zeitspanne (historische Eckdaten; wichtige Ereignisse im Überblick) einführenden Vorlesung (einschließlich geeigneter Lektüre) die Studierenden erstens mit verschiedenen Primärtexten und zweitens mit Sekundärliteratur arbeiten und beides durch Semindiskussionen, Referate und kleinere schriftliche Hausarbeiten reflektieren zu lassen. Nach der einleitenden Vorlesung, in der auch für die sprachliche Reflektion wichtige Schlüsselbegriffe wie zum Beispiel ‚Nation‘ erläutert werden, sollte sich wie auch in der jetzigen Konzeption dieses Kurses mindestens eine Seminarsitzung verschiedenen Kulturbegriffen widmen, beispielsweise anhand des Onlineartikels „Vielfalt der Kulturbegriffe“ von Ansgar Nünning auf der Homepage der *Bundeszentrale für politische Bildung*⁴⁸, der ersten Kapitel aus dem Lehrbuch *Kultur und Kulturwissenschaft* von Klaus P. Hansen⁴⁹ oder des von Frank Thomas Grub im vorliegenden Band vorgeschlagenen Texts. In diesem Zusammenhang sollte auch auf den Zusammenhang von Sprache und Kultur sowie auf Sprachkritik eingegangen werden. Danach könnten in einer Reihe von Seminarsitzungen die oben angesprochenen sowie weitere Schlüsselbegriffe sowie Argumentationsmuster und Darstellungen auch sprachkritisch reflektiert werden. Dies kann beispielsweise nach dem Muster erfolgen, dass den Studierenden zur Vorbereitung auf die Semindiskussionen neben Literaturhinweisen vorformulierte Diskussionsfragen vorgelegt werden. Zentraler

47 Zu Vorstellungen von *Öffentlichkeit* in einem deutschen historischen Kontext vgl. Jürgen Schiewe: *Öffentlichkeit. Entstehung und Wandel in Deutschland*. Paderborn 2004; zur *Öffentlichkeit* und Sprache siehe besonders Kapitel 2.

48 Ansgar Nünning: *Vielfalt der Kulturbegriffe*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* 2009. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> [26.01.2015].

49 Klaus P. Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel 2011 (UTB).

Bestandteil eines so gedachten Kurses ist die mündliche wie schriftliche aktive Teilnahme der Studierenden.

Wichtig ist dabei eine intensive Beschäftigung mit Texten, sowohl zeitgenössischen Texten (Streitschriften, politischen Reden), als auch diese kommentierenden Sekundärtexten (Lehrbüchern, Forschungsliteratur, Handbuchartikeln). Überhaupt ist für das Gelingen eines so konzipierten Kurses der Zugang zu geeigneten Primär- wie Sekundärtexten Voraussetzung. Einen provokativen, für auch sprachliche Reflexionen produktiven Einstieg bietet der Aufsatz *Was ist Deutsch?* von Richard Wagner (1865/1878), der in Auszügen auch auf der für den Kurs in mancherlei Hinsicht nützlichen Homepage *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern* zu lesen ist.⁵⁰ Ein weiterer Text, der teilweise gelesen werden könnte, ist der programmatische Aufsatz von Hermann Riegel, der die Ziele des sprachpuristischen und nationalistischen *Allgemeinen Deutschen Sprachvereins* umreißt.⁵¹ Was die Zeit des Nationalsozialismus angeht, könnten Auszüge aus Victor Klemperers *LTI. Notizbuch eines Philologen* gelesen werden. Dies scheint besonders vorteilhaft, weil Klemperer selbst sprachkritisch vorgeht und anhand konkreter Sprachfunde aus der NS-Zeit die Zusammenhänge von Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und politischer Entwicklung reflektiert.⁵² Ebenso sollten sich geeignete literarische Werke finden, welche an die übergreifenden Themen ‚Deutsch-Sein‘, ‚Deutschland‘, ‚Nation‘ anschließen bzw. diese literarisch verarbeiten. In Frage kommen auch politische Reden, in denen Deutschland als Nation und Staat thematisiert wird, etwa die Rede Helmut Kohls am Vorabend des Tags der Deutschen Einheit 1990 – um nur ein prominentes Beispiel unter vielen zu nennen.⁵³

Durch die Lektüre zeitgenössischer Texte würden die Studierenden einen direkten Einblick in einige wichtige kulturelle Bestände erhalten und zugleich über

50 Richard Wagner: Was ist Deutsch? In: *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern*. Online: http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=1786&language=german [26.01.2015].

51 Ein Auszug mitsamt Kommentaren dazu und einer Erläuterung der nationalistischen Sprachkritik findet sich bei Jürgen Schiewe: *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München 1998, S. 154–176.

52 Victor Klemperer: *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Hrsg. und kommentiert von Elke Fröhlich. Stuttgart 2010 [zuerst: Berlin 1947].

53 *Helmut Kohl*: 2. Oktober 1990. Fernseh- und Hörfunkansprache am Vorabend des Tags der Deutschen Einheit. In: Konrad-Adenauer-Stiftung: *Helmut Kohl*. Online: http://www.helmut-kohl-kas.de/index.php?menu_sel=17&menu_sel2=126&menu_sel3=&menu_sel4=&msg=1371 [26.01.2015].

die dort vorgenommenen kulturellen Sinnzuschreibungen reflektieren können. Als Sekundärliteratur kann in Auszügen, wie bereits genannt, Müncklers *Die Deutschen und ihre Mythen* herangezogen werden. Ebenso könnte sich das von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgebrachte Themenheft *Das 19. Jahrhundert*⁵⁴ als Sekundärliteratur eignen, zumal dort viele Auszüge authentischer Texte aus der Zeit 1871 bis 1914 abgedruckt sind und auch das Thema ‚deutscher Kolonialismus‘ behandelt wird.

Schlussbemerkungen

In diesem Artikel habe ich den konzeptionellen Versuch unternommen, einen sprachkritischen Zugang zur Landeskunde im Rahmen des universitären Faches *Tyska* zu finden. Grundlegend dafür ist eine Sichtweise auf Kultur als Sinnzuschreibung einerseits und als Bestand andererseits. Sprache ist dabei sowohl Teil von Kultur als auch Vermittlungsinstanz von Kultur. Besonders im letztgenannten Verständnis erscheint die Vorstellung von Kultur als Sinnzuschreibung relevant, da Sinnzuschreibungen häufig sprachlich vermittelt sind. Wenn demzufolge an sprachliche Erscheinungen wie Schlüsselbegriffe oder Argumentationsmuster zu einem gegebenen Zeitpunkt und im diachronen Zusammenhang kritisch herangegangen wird, lassen sich auch – so eine zentrale These in diesem Artikel – aus sprachanalytischer Sicht Sinnzuschreibungen herausarbeiten. Dies kann sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen fördern.

Konkret habe ich diese Ausgangspunkte auf einen Kurs in Landeskunde (7,5 ECTS) des zweiten Fachsemesters des Deutschstudiums an der Universität Göteborg angewendet. Im vorgeschlagenen Curriculum wird von der Frage „Was ist Deutschland?“ ausgegangen, die anhand verschiedenster Vorstellungen von ‚Deutschland‘, ‚Deutsch-Sein‘, ‚Nation‘ und ‚Staat‘ im zeitlichen Längsschnitt 1871 bis 1990 zu bearbeiten wäre.

Etwas Richtlinien, stoffliche Präzisierungen und Strukturkonzeptionen eines solchen Kurses sind damit vorgeschlagen worden. Allerdings bleibt noch vieles offen, und ich habe in diesem Artikel vor allem aufzeigen wollen, was meines Erachtens möglich wäre; höchstwahrscheinlich lassen sich im Rahmen eines solchen Kurses nicht alle oben genannten Themen und Fragestellungen bearbeiten. Doch hoffentlich können die bereits skizzierten Möglichkeiten – denn als solche

54 Jürgen Osterhammel: *Das 19. Jahrhundert*. In: *Informationen zur politischen Bildung* 2012/2 (315). Online: <http://www.bpb.de/izpb/142102/das-19-jahrhundert> [26.01.2015].

möchte ich sie betrachten – mindestens zum Nachdenken und zur Reflexion über die Rolle von Sprache und Sprachkritik in der Landeskunde anregen.

Literatur

Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004.

Altmayer, Claus: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012.* Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture, 1*), S. 11–30.

Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana (Hgg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen 2011.

Ängsal, Magnus P: Språkkritiken i praktiken – om språk och bildning i högskolan. Erscheint in: Mark, Eva (Hg.): *Bildnings praktiker.* Göteborg.

Brylla, Charlotta: Ord med laddning. Nyckelord och slagord som termer i tysk språkvetenskap. Göteborg 2000 (*ORDAT, 3*). Online: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18748> [26.01.2015].

Cook, Vivian: Second Language Learning and Language Teaching. Fourth Edition. London 2008.

Edmondson, Willis J.; House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen 2006 (*UTB*).

Göteborgs universitet: Tyska – forskning. Online: <http://www.sprak.gu.se/forskning/forskningsamnen/tyska/> [26.01.2015].

Göteborgs universitet, GUL: TY1110 H14, Tyska, Grundkurs. Online: <http://gul.gu.se/public/courseId/64983/lang-sv/publicPage.do> [26.01.2015].

Göteborgs universitet, GUL: TY1210 H14 Tyska: Fortsättningskurs. Online: <http://gul.gu.se/public/courseId/64988/lang-sv/publicPage.do> [26.01.2015].

Günthner, Susanne; Linke, Angelika: Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 34 (2006) 1–2, S. 1–27.

Hansen, Klaus P: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel 2011 (*UTB*).

- Hörning, Karl H.: Kultur als Praxis. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1: *Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart, Weimar 2004, S. 139–151.
- Jakobson, Roman: Closing Statement: Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.): *Style in Language*. New York, London 1960, S. 350–377.
- Kilian, Jörg: Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. In: Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 31–49.
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas; Schiewe, Jürgen: *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin, New York 2010 (*Germanistische Arbeitshefte*, 43).
- Klemperer, Victor: *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Hrsg. und kommentiert von Elke Fröhlich. Stuttgart 2010 [zuerst: Berlin 1947].
- Kohl, Helmut: 2. Oktober 1990. Fernseh- und Hörfunkansprache am Vorabend des Tags der Deutschen Einheit. In: Konrad-Adenauer-Stiftung: *Helmut Kohl*. Online: http://www.helmut-kohl-kas.de/index.php?menu_sel=17&menu_sel2=126&menu_sel3=&menu_sel4=&msg=1371 [26.01.2015].
- Krämer, Sybille: *Sprache, Sprechen, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M. 2001.
- Münkler, Herfried: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin 2009.
- Niehr, Thomas: *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt 2014.
- Niehr, Thomas: *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*. Göttingen 2014 (UTB).
- Nünning, Ansgar: Vielfalt der Kulturbegriffe. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* 2009. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?P=all> [26.01.2015].
- Osterhammel, Jürgen: Das 19. Jahrhundert. In: *Informationen zur politischen Bildung* 2012/2 (315). Online: <http://www.bpb.de/izpb/142102/das-19-jahrhundert> [26.01.2015].
- Posner, Roland: Kultursemiotik. In: Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hgg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart 2003, S. 39–72.
- Röcklinsberg, Christoph: Einbettungskulturen. Ein semiotisches Konzept zur Handhabung nationaler Kulturunterschiede auch für den Landeskundeunterricht. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur I.*

- Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 49–63.
- Schiewe, Jürgen: *Sprache und Öffentlichkeit. Carl Gustav Jochmann und die politische Sprachkritik der Spätaufklärung*. Berlin 1989 (*Philologische Studien und Quellen*, 118).
- Schiewe, Jürgen: *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München 1998.
- Schiewe, Jürgen: *Öffentlichkeit. Entstehung und Wandel in Deutschland*. Paderborn 2004 (UTB).
- Schiewe, Jürgen: Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011, S. 19–30.
- Schiewe, Jürgen; Wengeler, Martin: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. Einführung der Herausgeber zum ersten Heft. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1 (2005), S. 1–13.
- Spitzmüller, Jürgen; Warnke, Ingo H.: *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston 2011.
- Stubbs, Michael: Three concepts of keywords. In: Bondi, Marina; Scott, Mike (Hgg.): *Keyness in Texts*. Amsterdam, Philadelphia 2010 (*Studies in Corpus Linguistics*, 41) S. 21–42.
- Stötzel, Georg; Wengeler, Martin: *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin, New York 1995.
- Wagner, Richard: Was ist Deutsch? In: *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern*. Online: http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=1786&language=german [26.01.2015].

Linda Karlsson Hammarfelt

***Wasserorte und Wasserworte* als Beispiel für einen kulturwissenschaftlich orientierten Literaturunterricht**

Einleitung

Auch Lehrkräfte, die im Rahmen von universitären Fremdsprachenseminaren Literatur- und Sprachwissenschaft unterrichten, kommen nicht um Fragen der Landeskunde herum. Um zum Beispiel einen literarischen Text interpretieren zu können, bedarf es einer Orientierung im fremdsprachlichen Komplex von „Wahrnehmungsmustern, Denkstrukturen und sozialen Mechanismen“, als welcher Kultur verstanden werden kann.¹ In den literaturwissenschaftlichen Seminaren haben wir es zwar nicht mit Landeskunde im Sinne von ‚Realia‘ zu tun, aber durchaus mit „Kulturwissenschaft“, wie sie von Claus Altmayer definiert wird, nämlich als „eine Disziplinen übergreifende Perspektive auf menschliches Handeln im sozialen Kontext, die Sinnsysteme, symbolische Codes und interpretative Schemata zu ihrem bevorzugten Gegenstand macht [...]“.²

Diesem Ansatz zufolge besteht der Auftrag von Lehrenden im Kontext von universitären Fremdsprachenseminaren weniger darin, ‚Fakten‘ zu vermitteln, als vielmehr darin, die kulturellen Bezugsrahmen der Studierenden so herauszufordern, zu erweitern und zu ergänzen, dass sinnvolle Dialoge und Interaktionen mit Texten (im weiten Sinne), Sprecherinnen und Sprechern sowie Codes in der Zielsprache ermöglicht werden. Dieses Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ im Kontext von Fremdsprachenseminaren stellt Universitäten und Lehrende vor eine Herausforderung, nämlich die Frage, wie eine in diesem Sinne kulturwissenschaftliche Perspektive in die regulären Curricula und Lehrveranstaltungen

-
- 1 Wolfgang Hallet: „(How) Can We Close the Gap?“ Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick Hornbys Roman *High Fidelity*. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy, Carola Suhrkamp (Hgg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen 2004, S. 207–238; hier: S. 207.
 - 2 Claus Altmayer: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Jens Hegemann (Hg.): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013*, S. 11–29; hier: S. 14. Online: <http://www.daad.ru/wort/wort2012/5+Altmayer.pdf> [26.01.2015].

integriert werden kann, ohne dabei andere Lernziele und Seminarinhalte beiseite zu drängen.

Im Rahmen dieses Beitrags soll genau dort nachgehakt werden: Es geht um die Frage, wie eine derartige Perspektive im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Fremdsprachenseminars im universitären Kontext angelegt werden kann, um eine konstruktive Wechselwirkung zwischen traditionell literaturwissenschaftlichen Unterrichtsmomenten und einer kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Prozessen kultureller Sinnzuschreibung zu fördern. Diese Problematik wird anhand eines Beispiels diskutiert: Es geht dabei um das literaturwissenschaftliche Seminar *Wasserorte und Wasserworte* im Fach *Tyska* und Darstellungen der Beziehung des Menschen zum Wasserelement in literarischen Texten von den 1880er Jahren bis in die Gegenwart. Das 7,5 ECTS-Punkte umfassende Seminar wurde drei Semester lang (vom Frühjahrssemester 2013 bis zum Frühjahrssemester 2014) an der Universität Göteborg angeboten und richtete sich in erster Linie an *Tyska*-Studierende im dritten Fachsemester.

Auch wenn das Seminar thematisch mit dem Wasser einem Element gilt, das „keine Grenzen kennt“,³ so stellen juristisch bindende Dokumente – in Schweden das ‚Hochschulgesetz‘ –, die ‚Kurspläne‘ und nicht zuletzt die praktischen Rahmenbedingungen (wie beispielsweise Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Zeitaspekte) Grenzen dar, die bei der Planung und Durchführung des Seminars berücksichtigt werden müssen. So wird zunächst auf einige dieser Voraussetzungen, vor allem zentrale Passagen im Hochschulgesetz und die im *kursplan* formulierten Lernziele, aber auch auf die Zusammensetzung der Seminargruppe eingegangen. Daraufhin werden die theoretischen Ausgangspunkte der Seminarkonzeption vorgestellt. Im Hauptteil soll davon ausgehend illustriert werden, wie eine kulturwissenschaftliche Perspektivierung den fremdsprachlichen Literaturunterricht auf Universitätsniveau bereichern kann. Der Fokus liegt dabei erstens auf der Einführung in das Seminarthema, zweitens auf zwei im Seminar behandelten Topoi, anhand derer sich Möglichkeiten einer fruchtbaren Wechselbeziehung zwischen Literatur- und Kulturwissenschaften besonders deutlich herausarbeiten lassen, und drittens auf der Abschlussprüfung.

3 Hartmut Böhme: Umriß einer Kulturgeschichte des Wassers. Eine Einleitung. In: Hartmut Böhme (Hg.): *Kulturgeschichte des Wassers*. Frankfurt a.M. 1988, S. 7–42; hier: S. 9.

Rahmenbedingungen

Wie auch die Forschung wird die Lehre an schwedischen Universitäten vom schwedischen Hochschulgesetz (*Högskolelagen*) geregelt, das neben einer Betonung der Nähe von Forschung und Lehre (§3), des Einflusses und des Mitspracherechts der Studierenden (§4a) sowie der Arbeit für eine nachhaltige Entwicklung (§5) vorschreibt, dass auch das Grundstudium die Fähigkeit der Studierenden fördern soll, selbständig und kritisch zu urteilen, aber auch Probleme zu erkennen, zu formulieren und zu lösen, um so durch das Studium auf das Berufsleben vorbereitet zu werden (§8). In diesem Paragraph wird darüber hinaus festgelegt, dass die Wissensaneignung und -bewertung auf wissenschaftlichem Niveau erfolgen soll.⁴ Diese Vorschriften spiegeln sich auch in den Kursplänen des Faches *Tyska* wider.

Das hier zu diskutierende Beispiel *Wasserorte und Wasserworte* bildete den literaturwissenschaftlichen Teil des sogenannten *fördjupningskurs*, also des dritten Fachsemesters, dessen Lernziele im *kursplan* in drei Kategorien gegliedert werden: Erstens *Kenntnisse und Verständnis*, wozu u. a. gehört, literarische Texte in einem literaturgeschichtlichen bzw. theoretischen Kontext verorten zu können; zweitens *Fertigkeit und Vermögen*, was die Fähigkeit einschließt, ästhetische Konzepte und Textstrukturen analysieren und von Textstellen ausgehend eine Interpretation begründen zu können; und drittens *Beurteilungsvermögen und Verhaltensweise*, ein übergreifendes Ziel, das – im Einklang mit dem Hochschulgesetz – das Erarbeiten einer kritischen Perspektive und eines Verantwortungsbewusstseins im Umgang mit dem Referenzmaterial und in Bezug auf das eigene Lernen einschließt, ebenso wie die Fähigkeit, wissenschaftstheoretische, ethische und gesellschaftliche Fragestellungen problematisieren zu können.⁵ Seminare auf diesem Niveau haben somit Kriterien unterschiedlichen Charakters zu erfüllen: zum einen solche, die Forschungsnähe, Mitspracherecht der Studierenden und Nachhaltigkeitsaspekte betreffen, und zum anderen solche, die den zu erwerbenden Kenntnissen und Kompetenzen der Studierenden gelten, wobei selbständiges Arbeiten und kritisches Denken eine zentrale Rolle spielen.⁶

4 Sveriges Riksdag: *Högskolelag (1992: 1434)*. Online: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/?bet=1992:1434 [26.01.2015].

5 Göteborgs universitet: Kursplan TY1310, *Tyska, Fördjupningskurs*, 30 högskolepoäng. Online: <http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1310.pdf> [26.01.2015].

6 Zu den Folgen der Vorschriften im schwedischen Hochschulgesetz für den Fremdsprachenunterricht und speziell dessen Literaturseminare auf Universitätsniveau vgl.

Neben diesen formalen Bedingungen und Lernzielen war für die Planung und Durchführung des Seminars entscheidend, dass die Studierenden in jedem Semester eine heterogene Gruppe bildeten – was Herkunftsland, Sprachkenntnisse, individuelle Zielsetzungen und Vorwissen angeht –, nicht zuletzt, weil hier Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachler mit Erasmusstudentinnen und -studenten von deutschsprachigen Universitäten zusammen in einer Seminargruppe waren, und weil Studierende aus verschiedenen Studiengängen zusammenkamen.

Die Konzeption des Seminars *Wasserorte und Wasserworte*

Wie auch der Unterricht in anderen Fächern bedarf Literaturunterricht in jedem Kontext einer didaktischen Fundierung. Aber die Frage nach der Versteh- und Vermittelbarkeit von Literatur ist, wie Edgar Platen darlegt, nicht ‚nur‘ eine didaktische, sondern zugleich eine Kernfrage der Literaturwissenschaft selbst:⁷

Die verbindende Frage hierbei ist die nach den Bedingungen der Möglichkeit ererkennenden Verstehens literarischer Texte. Diese für die literarische Ästhetik grundlegende Fragestellung ist immer auch zugleich eine didaktische Fragestellung. Wie ist ein literarischer Text vermittelbar, wenn er nicht auf seine inhaltliche Information reduziert, sondern als Kunstwerk ästhetisch erfahrbar gemacht werden soll?⁸

Platen bezieht sich hiernach auf Rolf Geißler, der 1970 in seinen *Prolegomina zu einer Theorie der Literaturdidaktik* von einer hermeneutischen Position aus „Unterrichtsmöglichkeiten“ skizziert, die darauf abzielen, die „didaktische Differenz“, also den auch von Platen angesprochenen Unterschied von einem „Verstehen literarischer Texte mit ihren irrationalen Momenten und der didaktischen ‚Verkürzung‘ des Lehr- und Vermittelbaren auf das Rationale“,⁹ einsichtig zu machen. Diese Möglichkeiten sind erstens „[e]ine verfrühte Textbehandlung“ und damit eine Textauswahl und Behandlung des Materials im Unterricht, die den Lernenden herausfordern und sich „gegen den bloßen Konsum von Literatur“ wenden;¹⁰ zweitens „[e]ine wirkungsgeschichtliche Textbehandlung“, in der die

Cecilia Alvstad, Andrea Castro: Conceptions of Literature in University Language Courses. In: *The Modern Language Journal* (2009) 2, S. 170–184; hier: S. 171f.

7 Vgl. Edgar Platen: *Poesie & Technik. Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. u. a. 1997, S. 18.

8 Ebd.

9 Rolf Geißler: *Prolegomina zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Hannover 1970, S. 93.

10 Ebd.; Hervorhebung im Original.

Geschichtlichkeit und gesellschaftliche Bedingtheit nicht nur der Texte, sondern auch des Verstehens selbst zum Thema wird;¹¹ drittens „[d]ie Behandlung eines literarischen Textes in Unterrichtsreihen“,¹² also von einer „konzeptionelle[n] Fragestellung“ ausgehend,¹³ welche sich aus den Texten selbst ergibt, so dass sich jeder Text der Unterrichtsreihe in der Konstellation mit den anderen Texten erschließt; und viertens „[d]ie Behandlung literarischer Großformen“, bei denen sich der Unterricht „auf wenige, aber tragende Elemente des Textes stützen“ muss und sich auf das Zusammenspiel von Form und Inhalt konzentrieren kann.¹⁴

Als eine ‚Reihe‘ in diesem Sinne kann das Seminar *Wasserorte und Wasserworte* verstanden werden, in dem nach dem Verhältnis des Menschen zum Wasserelement, zu Flüssen und Meeren gefragt wurde. Die Primärtexte variierten dabei das Thema der Reihe so, dass die kulturelle Signifikanz des Wasserelements und die Rolle des Wassers in Kontexten wie Industrialisierung, Handel, Reisen, Migration und Flucht diskutiert, aber auch der Frage nach fluiden Erzählformaten und somit der Form als Sinnträger nachgegangen werden konnte. Literaturgeschichtlich umfasste das Seminar eine Zeitspanne vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart und behandelte die Novellen *Der Schimmelreiter* (1888) von Theodor Storm und *Der Tod in Venedig* (1911) von Thomas Mann, Ilse Aichingers Erzählung *Seegeister* (1953), Alfred Anderschs Roman *Sansibar oder der letzte Grund* (1957), Ingeborg Bachmanns lyrische Erzählung *Undine geht* (1961) sowie aus der neuesten Gegenwartsliteratur die Romane *Vom Wasser* (1998) von John von Düffel und *Schwager in Bordeaux* (2008) von Yoko Tawada.

Die Lehrveranstaltung als Ganze umfasste eine einführende Vorlesung, deren Inhalt und Aufbau unten ausführlicher vorgestellt werden, acht Literatursitzungen und eine abschließende Sitzung, in der die Studierenden im Rahmen einer in Gruppen zu lösenden Aufgabe aufgefordert wurden, die Texte miteinander in Beziehung zu setzen, um so das Gelesene zu rekapitulieren und sich zugleich auf die Prüfung vorzubereiten. In den acht Literatursitzungen wurde die Seminarliteratur in Kleingruppen sowie in der Gesamtgruppe analysiert, wobei von Referaten und von den durch die Referentinnen und Referenten angeregten Diskussionsfragen ausgegangen wurde. Kontinuierlich wurde versucht, die Texte in

11 Ebd., S. 94; Hervorhebung im Original.

12 Ebd.; Hervorhebung im Original.

13 Edgar Platen: *Poesie & Technik. Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. u. a. 1997, S. 30.

14 Rolf Geißler: *Prolegomina zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Hannover 1970, S. 96; Hervorhebung im Original.

ihrem Verhältnis zueinander sowie zu dem jeweiligen soziokulturellen Erscheinungskontext zu beleuchten, um einen Sinnzusammenhang herzustellen und eine facettenreiche Perspektive auf das Reihenthema zu erarbeiten.

Handouts und Fragen wurden zwei Tage vor der entsprechenden Seminarsitzung an die Dozentin gemailt, damit vor der Sitzung erstens Zeit für Sprachkorrekturen und inhaltliches Feedback blieb, und zweitens die Dateien im Voraus auf die Lernplattform hochgeladen werden konnten, um den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern als Vorbereitungshilfe dienen zu können. In den ersten zwei Semestern erfolgte die Prüfung mündlich, im dritten wurde diese durch ein sogenanntes *hemtentamen* (eine kürzere Essayaufgabe, in der eine Fragestellung diskutiert wird) ersetzt, worauf weiter unten eingegangen wird.

Literatur- und Kulturwissenschaft im Dialog an Wasserorten und in Wasserworten

Das Element, das „keine Grenzen kennt“¹⁵

Das Seminar wurde mit einer einführenden Vorlesung über Themen und Formen des sogenannten *water writing* eingeleitet. Dieses Konzept wurde von Monika Schmitz-Emans eingeführt und meint sowohl motivisch ein Schreiben über Wasser als auch formal ein Schreiben des Wassers selbst.¹⁶ Die Einführung zielte unter anderem darauf ab, die Studierenden für die Frage nach der literarischen Form als Sinnträger zu sensibilisieren und eine Lektüre anzuregen, die sich nicht auf inhaltliche Momente und eine Art thematische Informationsaufnahme beschränkt. Als nächstes wurde in der Vorlesung die kulturelle Bedeutung des Wassers ausgehend von Textausschnitten, Gedichten und Musikvideos illustriert und diskutiert, um so die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den Charakter des Wassers als wandelbares Element, das „keine Grenzen kennt“, zu lenken, ein Element, das, wie Hartmut Böhme darlegt,

sich nicht nur in einem komplexen natürlichen Weltkreislauf bewegt, sondern in jedem Augenblick auch die Körper aller Menschen und Lebewesen sowie die Körper der Gesellschaften, der Häuser und Fabriken, der Städte und Dörfer durchströmt,

15 Hartmut Böhme: Umriss einer Kulturgeschichte des Wassers. Eine Einleitung. In: Hartmut Böhme (Hg.): *Kulturgeschichte des Wassers*. Frankfurt a.M. 1988, S. 7–42; hier: S. 9.

16 Vgl. hierzu Monika Schmitz-Emans: *Water Writing: Fluid Languages and the Voices of the Sea*. In: Isabel Capeloa Gil (Hg.): *Fleeting, Floating, Flowing. Water Writing and Modernity*. Würzburg 2008, S. 37–64; hier: S. 37.

so dass der „anthropogene Kreislauf in den natürlichen Kreislauf des Wassers unvermeidlich eingeschlossen ist und ihn zugleich verändert“.¹⁷

Indem die Studierenden zum einen über die Erscheinungsvielfalt des Wassers reflektierten und zum anderen darüber, dass auch der Mensch zu einem bedeutenden Teil aus Wasser besteht und somit „niemals als souveränes Subjekt dem Stoff Wasser gegenübertritt“,¹⁸ bereiteten sie sich auf die Seminarlektüre vor und eigneten sich eine Basis an, von der ausgehend sich relevante Fragen formulieren ließen. In diesem Kontext wurde auch eine Nachhaltigkeitsperspektive angelegt¹⁹ – die später immer wieder aufgegriffen werden konnte –, indem die Studierenden über das menschliche Eingebundensein in das „weltumspannende Ökosystem der Meere“ reflektierten sowie über gegenwärtige Entwicklungen und Naturkatastrophen, im Laufe derer deutlich wurde, dass auch das, „[w]as vor entfernten Küsten und in fremden Gewässern geschieht, [...] bei uns an[landet]“, wie Ortrud Gutjahr betont.²⁰

Im letzten Teil der einleitenden Seminarsitzung wurde das Gedicht *Wasserinventar* der Schweizer Lyrikerin Ilma Rakusa analysiert.²¹ Das Gedicht, das nur aus Komposita besteht, deren zweites Glied das Wort ‚Wasser‘ ist, verweist durch die Aneinanderreihung von so verschiedenen ‚Gewässern‘ wie Fruchtwasser, Mundwasser, Schmutzwasser, Selterswasser, Badewasser usw. auf die

17 Hartmut Böhme: Umriß einer Kulturgeschichte des Wassers. Eine Einleitung. In: Hartmut Böhme (Hg.): *Kulturgeschichte des Wassers*. Frankfurt a.M. 1988, S. 7–42; hier: S. 9.

18 Vgl. hierzu ebd., S. 11.

19 Die UNESCO beschreibt Bildung für nachhaltige Entwicklung als „a process of learning how to make decisions that consider the long-term future [...]“. The vision of education emphasizes a holistic, interdisciplinary approach to developing the knowledge and skills needed for a sustainable future as well as changes in values, behaviour, and lifestyles“; vgl. UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (January 2005–December 2014): *Framework for a Draft International Implementation Scheme*. Paris 2003, S. 4. Zur Implementierung von Nachhaltigkeit im Studienfach *Tyska* an der Universität Göteborg vgl. Frank Thomas Grub, Petra Platen: ‚Nachhaltigkeit‘ und Lehre. Beispiele aus dem Fach *Tyska* an der Universität Göteborg. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 149–168.

20 Ortrud Gutjahr: Vorwort. In: Ortrud Gutjahr (Hg.): *Yoko Tawada. Fremde Wasser. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge*. Tübingen 2012, S. 8–14; hier: S. 10.

21 Ilma Rakusa: *Wasserinventar*. In: Anton G. Leitner (Hg.): *Feuer, Wasser, Luft & Erde. Die Poesie der Elemente*. Stuttgart 2003, S. 83.

Allgegenwärtigkeit des fluiden Elements im menschlichen Leben. Weil das zweite Glied durch das Gedicht hindurch identisch bleibt, während das erste variiert, wird die Erscheinungsvielfalt und Wandelbarkeit des Wasserelements vergegenwärtigt und das dem Wasser eigene Wechselspiel zwischen Konstante und Variation spiegelt sich im Gedicht wider.

Da die ‚Wasserwörter‘ in Rakusas Inventar unterschiedlich lang sind, erinnert die visuelle Gestaltung an eine Wellenbewegung oder die Meeresoberfläche an einem windigen Tag, so dass sich das Gedicht auch dazu eignet, *water writing* im zweiten von Schmitz-Emans aufgegriffenen Sinn zu exemplifizieren, einem Schreiben, das mit formal-sprachlichen Mitteln versucht, das fluide Element nachzuahmen. So bietet Rakusas Gedicht einen guten Ausgangspunkt für die Arbeit mit verschiedenen Wassertopoi im Literaturunterricht, wie etwa ‚Meer‘, ‚Fluss‘, ‚(weibliche) Wasserwesen‘ und dem ‚Tod im Wasser‘. Diese treten immer wieder in der Seminarliteratur auf, in verschiedenen Formen und Konstellationen, die sich somit miteinander in Beziehung setzen und vergleichen lassen.

Gewaltsame Naturkraft kontra Rettungsweg – das Meer bei Sturm und Andersch

Seit ihren Anfängen rätselt die Literatur über die Geheimnisse des Ozeans, und auch mehrere Texte der Seminarreihe spielen am Meer bzw. auf See und reflektieren über die Beziehung des Menschen zu dieser, laut Hans Blumenberg dem Menschen „am wenigsten geheuere[n]“ elementaren Realität.²² Das Meer, das einerseits als „naturegegebene Grenze des Raumes menschlicher Unternehmungen“ aufgefasst wird und zum anderen „als Sphäre der Unberechenbarkeit, Gesetzlosigkeit, Orientierungswidrigkeit“²³ verbindet Kontinente und Länder und ermöglicht menschliche Projekte wie Handel, Kolonisierungsreisen, Flucht und Tourismus, demonstriert aber immer wieder auch durch Flutwellen und Überschwemmungen seine zerstörerische oder gar tödliche Kraft. Neben diesen Semantisierungen des Meeres soll erwähnt werden, dass die Weltmeere in gegenwärtigen Mediendiskursen nicht selten im Kontext politischer Debatten über aktuelle Herausforderungen der postindustriellen Gesellschaft wie etwa Klimawandel und Migration stehen.

Das erste Literaturseminar der Reihe befasste sich mit Theodor Storms Novelle *Der Schimmelreiter* (1888) und dem Konflikt zwischen der unbezähmbaren

22 Hans Blumenberg: *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt a.M. 1979, S. 9.

23 Ebd., S. 10.

Naturkraft des Meeres und dem Kultur schaffenden Kampf des Menschen, einem Spannungsverhältnis, das in der widersprüchlichen Figur Hauke Haiens seine Konkretisierung findet. Hierbei wurden auch formale Aspekte beleuchtet, vor allem das Verhältnis der verschiedenen Erzählebenen zueinander und die poetologischen Funktionen der Rahmenerzählungen. Storms Novelle eignet sich jedoch darüber hinaus für einen kulturwissenschaftlich orientierten Literaturunterricht, unter anderem weil die Novelle durch ihre regionale Anbindung (die häufig als ein ‚typisches‘ Merkmal des deutschen Realismus im Gegensatz zum Beispiel zum englischen hervorgehoben wird²⁴ und u. a. in der Landschaftsdarstellung und den dialektalen Elementen zum Ausdruck kommt) Einblick in die friesische Landschaft, Traditionen und Mundarten verschafft.

Wenn zunächst die landschaftlichen Besonderheiten dieser Region im Unterricht thematisiert werden, kann daraufhin, ausgehend von dem spezifischen Kontext des norddeutschen Realismus und der Meeresdarstellung in *Der Schimmelreiter*, nach der in der Novelle zum Ausdruck kommenden Zivilisationskritik und den sich als Furcht vor dem unberechenbaren Wasserelement verkörpernden menschlichen Ängsten zu Storms Lebzeiten gefragt werden. Dabei wurde deutlich, dass literarische Texte nirgends und zu keiner Zeit in einem luftleeren Raum entstehen, sondern die Herausforderungen verhandeln und verarbeiten, die in einem bestimmten Raum und zu einer bestimmten Zeit aktuell sind. In der Textbehandlung konnte so das Augenmerk auf Prozesse der Sinnzuschreibung gerichtet werden, im Laufe derer die soziale und ökologische Umwelt des Menschen mit Konnotationen und Bedeutungen aufgeladen wird.

Da aber nicht nur Texte in einem soziokulturellen Kontext verankert sind, sondern auch Leserinnen, Leser und Lektüren, kann in diesem Zusammenhang im nächsten Schritt zur Reflexion über die Aktualität und Bedeutung von Storms Novelle in unserer Gegenwart angestoßen werden. Hier konnte beobachtet werden, dass die zuständigen Referentinnen und Referenten in allen drei Semestern eine Diskussionsfrage formulierten, die auf diesen Aspekt abzielte,²⁵ und im Seminar konnte nach Textstellen gefragt werden, die auch zum Verständnis und zur Verarbeitung heutiger Naturkatastrophen beitragen können. So wird an dieser Stelle wieder einmal deutlich, dass sich literarische Wasserschilderungen

24 So beispielsweise in Wolfgang Beutin u. a. (Hg.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Sechste, verbesserte und erweiterte Auflage mit 524 Abbildungen. Stuttgart 2001, S. 293ff.

25 „Welche Rolle spielt der zentrale Konflikt von Storms *Schimmelreiter* heute?“ (Frühjahrssemester 2013), „Ist der Stoff der Novelle zu Storms Lebenszeit aktuell? Wie sieht es heute aus?“ (Herbstsemester 2013).

häufig auch dazu eignen, eine Nachhaltigkeitsperspektive in den Unterricht zu integrieren, nicht zuletzt, weil am Wasser verortete Texte häufig die materielle Interkonnektivität menschlichen Lebens durch die gemeinsame Erde und deren Ressourcen thematisieren, die impliziert, dass Handlungen und Lebenshaltungen des Einzelnen immer Auswirkungen auf andere Gesellschaften und kommende Generationen haben.

Die Interdependenz menschlicher Schicksale ist auch ein zentrales Thema in Alfred Anderschs Roman *Sansibar oder der letzte Grund* (1953), der ebenso am Meer spielt und in einer späteren Seminarsitzung analysiert wurde. Gerade in Bezug auf die Meeresmetaphorik bietet Anderschs Roman ein interessantes Gegenbeispiel zu Storms Novelle und ihrer symbolischen Aufladung der Dichotomie Land – Meer, denn wenn das Meer bei Storm eine Bedrohung darstellt, bietet es sich bei Andersch vielmehr als Rettungsweg an. In *Sansibar* führt die zufällige Begegnung der sechs Figuren in der Hafenstadt Rerik in einem namenlos bleibenden, aber signifikante Ähnlichkeiten mit dem Dritten Reich aufweisenden Land zu einer Rettungsaktion, in der eine Jüdin und eine Holzplastik von Ernst Barlach nach Schweden in Sicherheit gebracht werden.

Ebenso wie *Der Schimmelreiter* bietet *Sansibar* die Möglichkeit, den Dialog zwischen Studierenden und Text so zu lenken, dass Korrespondenzen von Form und Inhalt herausgearbeitet werden können, wobei besonders das Aufbrechen der auktorialen Perspektive durch ein multiperspektivisches Erzählen, welches das gemeinsame Unternehmen aus dem Blickwinkel der verschiedenen Figuren reflektiert, im Unterricht thematisiert wurde. Sowohl im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis des Menschen zum Wasser als auch zwecks einer kulturwissenschaftlichen Perspektivierung des Unterrichts ist aber besonders die Frage nach den Konnotationen des Meeres im Roman zentral. Im Gegensatz zu Storms *Schimmelreiter* sowie vielen anderen literarischen Ozeanschreibungen, steht das Meer bei Andersch für das Zuverlässige und Konstante, für einen Gegenpol zu der von Menschen und Ideologien kontrollierten Erde, wie aus einer Überlegung der Figur Gregor hervorgeht:

Nein, dachte Gregor, nicht vom Meer hängt es ab, ob ich fliehen kann. Das Meer trägt. Es hängt von Matrosen und Kapitänen ab, von schwedischen oder dänischen Seeleuten, von ihrem Mut oder ihrer Geldgier, und wenn es keine schwedischen oder dänischen Seeleute gibt, so hängt es von den Genossen in Rerik ab, von den Genossen mit ihren Fischkuttern, es hängt von ihren Blicken und Gedanken ab, davon, dass ihre Blicke ein Abenteuer anvisieren, ihre Gedanken eine leichte, Segel setzende Bewegung ausführen können. Es wäre leichter, dachte Gregor, vom Meer abhängig zu sein, statt von den Menschen.²⁶

26 Alfred Andersch: *Sansibar oder der letzte Grund*. Zürich 2006, S. 9.

Diese existentialistisch gefärbte Passage verweist auf die soziokulturelle Bedingtheit menschlicher Wasservorstellungen, aber auch von Literatur. Zentral für die Reihe *Wasserorte und Wasserworte* ist zunächst die Einsicht, dass sich das Meer in Zeiten existentieller Bedrohung und der Verletzung von Menschenrechten, also in Zeiten wie die im Roman geschilderte, als Flucht- und Ausweg präsentieren kann. Hier stellt sich das fluide Element als ein Verbindendes dar, das nicht nur die Schicksale der Romanfiguren verknüpft, sondern auch verschiedene Länder und Küsten, das bedrohliche Hier mit einem sicheren Dort. Die idealisierende Darstellung dieses ‚Dort‘ aus der Perspektive der Figuren konnte zudem als Ausgangspunkt einer Diskussion über das deutsch-schwedische Verhältnis während des Zweiten Weltkrieges dienen. In diesem Kontext war es von Vorteil, dass die Studierenden des Seminars unterschiedlicher Herkunft waren, sodass verschiedene Referenzrahmen und Perspektiven auf diese interkulturelle Beziehung miteinander in Dialog treten und sich gegenseitig herausfordern und ergänzen konnten. Hier konnte auch die Frage nach der gegenwärtigen Aktualität des Romans gestellt werden. So schloss das Andersch-Seminar mit einer Diskussion über die Relevanz des Romanstoffes in der heutigen Gesellschaft, über Schweden, Deutschland und Europa als Zufluchtsorte und Flüchtlingsschiffe an den Grenzen der ‚Festung Europa‘.

Die Werke von Storm und Andersch besetzen die Dichotomien Natur – Kultur sowie Land – Meer auf verschiedenartige Weise, so dass eine Gegenüberstellung der zwei Texte einer Thematisierung von Prozessen kultureller Sinnzuschreibung und somit einer kulturwissenschaftlichen Akzentuierung des Literaturunterrichts dienen kann, in dem zu Reflexionen über die soziokulturelle Bedingtheit nicht nur von Literatur, sondern auch von den Lektüren der Leserinnen und Leser angeregt wird. Wie bereits Geißler betont hat, treten die besonderen Züge des Einzeltextes gerade in der Konstellation mit den anderen Texten der Reihe deutlicher hervor, wobei sich die Einzellektüren in einen größeren Zusammenhang einfügen, in dem die Werke für die Studierenden ihren literarischen und kulturellen Bildungswert bekommen.²⁷ Die Beschreibung der Arbeit mit der Meeresdarstellung in den Texten von Storm und Andersch zeigte, wie sich ein solcher Prozess in der Praxis gestalten lässt. Auf ähnliche Weise wurde der Topos ‚Fluss‘ behandelt, der in mehreren Texten der Seminarliteratur auftritt, aber besonders bei von Düffel und Tawada einen zentralen Stellenwert hat. Im Gegensatz zu den Werken von Storm und Andersch liegen diese Romane

27 Vgl. hierzu Rolf Geißler: *Prolegomina zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Hannover 1970, S. 99f.

zeitlich nicht weit auseinander, und trotzdem werden auch hier unterschiedliche Deutungsmuster aktualisiert, die sinnvollerweise einander gegenübergestellt werden können.

Flüsse und die „Identitätsfrage par excellence“²⁸ bei von Düffel und Tawada

Ebenso wie das Meer ruft auch der Topos ‚Fluss‘ eine Vielfalt von Konnotationen hervor, von denen einige in diesem Beitrag angesprochen werden sollen. Im Fokus stehen dabei die zwei Seminartexte aus der neueren Gegenwartsliteratur, die Romane *Vom Wasser* (1998) von John von Düffel und *Schwager in Bordeaux* (2008) von Yoko Tawada, anhand derer der Fluss als ein Element hervortritt, das Menschen und Gemeinschaften sowohl mit einer Geschichte und einer Quelle verbindet als auch mit anderen Ufern, Häfen und Kulturen. Während das Meer, wie Hans Blumenberg feststellt, als ein naturgebener „Rand der bewohnbaren Welt“ und Sphäre der Gesetzlosigkeit aufgefasst wird,²⁹ hat der Fluss teilweise andere metaphorische Aufladungen.

Von Strömen belebt, sich stets in Bewegung befindend und eine Quelle mit einer Mündung verbindend, aber auch zwei Ufer und Orte am Flussufer entlang, wird der Fluss häufig mit dem Verlauf der Zeit und der Bewegung im Raum assoziiert. Seit Heraklit und der Erwägung, ob man zweimal in denselben Fluss steigen könne, ist der Fluss, wie Claudio Magris betont, zudem „Sinnbild der Identitätsfrage par excellence“,³⁰ aber auch als naturgegebene Landschaftsgrenzen wirken sich Flüsse auf Identitäten und kulturelle Selbstbilder aus. So stellt der Fluss in der Literatur eben oft einen Ort dar, der sowohl Zugang zu der ‚eigenen‘ Geschichte eines Individuums oder einer kulturellen Gemeinschaft verschafft, als auch symbolisch für die Wechselwirkungen verschiedener kultureller Gewebe steht, im Laufe derer sich das ‚Eigene‘ herausbildet und aber auch kontinuierlich verändert.

Im Rahmen des Seminars *Wasserorte und Wasserworte* wurde zunächst die Flussdarstellung in John von Duffels Familienroman *Vom Wasser* behandelt. Der Roman erzählt die Geschichte eines Familienguts zwischen den Flüssen

28 Claudio Magris: *Donau. Biographie eines Flusses*. Aus dem Italienischen von Heinz-Georg Held. München 2010, S. 23.

29 Hans Blumenberg: *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt a.M. 1979, S. 9.

30 Claudio Magris: *Donau. Biographie eines Flusses*. Aus dem Italienischen von Heinz-Georg Held. München 2010, S. 23.

Orpe und Diemel von der Gründerzeit bis in die Gegenwart und von den Lebensschicksalen vor allem der männlichen Mitglieder der Familie. Mit diesem ‚vor allem männlich‘ ist bereits ein Problem des Romans angedeutet, das in der Textbehandlung mitgedacht werden muss und als Grundlage einer Diskussion über Genderfragen dienen kann. Der zweite Gegenwartsroman, der im Seminar interpretiert wird, ist Yoko Tawadas *Schwager in Bordeaux*, der die Reise einer in Hamburg lebenden japanischen Studentin nach Bordeaux schildert, während derer die Protagonistin auf ihre Vergangenheit in Japan und Deutschland und auf bedeutungsvolle Begegnungen mit anderen Personen zurückblickt, wobei die Elbe und der Hamburger Hafen eine zentrale Rolle spielen.

Die in *Vom Wasser* erzählte Geschichte eines Hofes mit dem sprechenden Namen ‚Die Mißgunst‘ und der darauf lebenden Familie lässt sich als ein ‚deutsches Schicksal‘ interpretieren, das in der Form eines Familienromans erzählt wird: Die Figuren haben nicht nur individuelle Bedeutung, sondern stehen exemplarisch für einen Zeitgeist, eine Haltung oder Problematik. Bereits zu Romanbeginn, als der Ich-Erzähler in Basel am Rheinufer sitzt, auf das Wasser schaut und zu erzählen anfängt, wird deutlich, dass der Wunsch, das Wasserelement zu verstehen – der explizit als Erzählanlass herausgestellt wird – mit dem Antrieb verzahnt ist, das Selbst zu ergründen. Aber das Wasser ermöglicht auch das Erzählprojekt als solches: Durch den verbindenden Charakter des Flusses findet der namenlos bleibende Erzähler Zugang zu seiner Familiengeschichte, die eine Geschichte des Ringens mit dem Wasser um die ‚Mißgunst‘ ist. Auf den Rhein blickend, entsinnt sich der Erzähler verschiedener Geschichten der „Mütter und Großmütter“,³¹ wie es im Roman heißt, über den Kampf seiner Vorfahren mit dem nur bis zu einer bestimmten Grenze kontrollierbaren Element, einem Kampf, der in jeder Generation ausgefochten wird, allerdings auf verschiedenartige Weise und unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen.

Im Rahmen einer literarischen Reihe bietet dieser Roman nicht nur die Möglichkeit, poetologische Korrespondenzen zwischen Inhalt und Form herauszuarbeiten oder über die Variation des Reihenthemas in diesem Buch zu sprechen, das am Ende des 20. Jahrhunderts erschien und zu den literarischen Rückblicken auf ein turbulentes Jahrhundert gezählt werden kann.³² Der Roman bietet darüber hinaus Stoff zur Reflexion über folgende Fragen: Wie verhalten sich Erinnerungskultur und Selbstbilder einer kulturellen Gemeinschaft zueinander?

31 John von Düffel: *Vom Wasser. Roman*. Köln 1998, S. 22.

32 Vgl. Ralf Schnell: *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Stuttgart 2003, S. 585.

Welche Rolle spielen die gesellschaftlichen Lebensbedingungen für die Aus- und Weiterformung kultureller Muster über die Zeit? Und: Wie ist es zu interpretieren, dass Frauen in der rückblickenden Geschichtsschreibung des erzählenden Ichs nur am Rande und – im Gegensatz zu den männlichen Figuren – nicht als eigenständige Figuren, sondern als eine Art Kollektiv vorkommen?

Der zweite Gegenwartsroman, der zugleich die Reihe abschließt, ist Yoko Tawadas *Schwager in Bordeaux*. Dieser Text, dessen Autorin in Literaturgeschichten meist in die Kategorie der sog. ‚Migrationsliteratur‘ eingeordnet wird, stellt das Eintauchen in die eigene Familiengeschichte als einen Weg zur Selbsterkenntnis in Frage und kann als Gegenstück zu von Düffels Buch betrachtet werden. So kritisiert die Protagonistin Yuna das Schreibprojekt eines im Roman vorkommenden Autors, der ein Buch über seinen Großvater schreiben will. Sie hält es für wichtiger, von den vielen „lebenden Menschen“ zu erzählen und fügt hinzu: „Die Feiglinge flüchten an die Brust des Großvaters, weil die Gegenwart ihnen viel zu gemischt und ziellos vorkommt, fremdländisch, oder besser: feindlich und brutal, auch noch kommerziell, daher verlogen.“³³

Auch *Schwager in Bordeaux* spielt auf das verbindende Potential des Flusses an: Der Roman schildert den Hamburger Hafen als einen ökonomischen und kulturellen Knotenpunkt, aber auch die verschiedenen Prozesse, die ihn mitgeformt haben, von der Kolonialzeit bis zur Gegenwart und der Errichtung der sogenannten Hafencity, allerdings in einer a-linearen, nicht-chronologischen Darstellungsweise. Dabei erscheint die Elbe als genauso zentral für das Erzählen wie die in *Vom Wasser* dargestellten Flüsse, aber ihr verbindendes Potential ist in erster Linie ein räumliches, sie ermöglicht den materiellen und immateriellen Austausch zwischen Personen, Kontinenten und Sprachen.

Im Seminar konnten in der Arbeit mit Tawadas Roman Korrespondenzen von Welt, Selbst und Text herausgearbeitet werden. Dabei zeigte sich, dass der Hafen mit seinem vielfältigem Kanalsystem, den ein- und ausfahrenden Schiffen und dunklen Speicherräumen sowohl in der inneren Vielfalt der Figur Yuna als auch in der Komplexität der Textstruktur eine Entsprechung findet. So findet Handel nicht nur auf der Elbe statt, sondern auch zwischen Yuna und den Personen, mit denen sie einen dialogischen Austausch führt. Auch der Erzähltext selbst ist als ein ‚Wasserraum‘ bzw. Kanalsystem konzipiert, in das verschiedene Stimmen wie Frachtschiffe hineingleiten, sich kreuzen und miteinander ins Gespräch treten. *Schwager in Bordeaux* zeichnet so ein komplexes Porträt des Hafens als einem kulturellen Raum und ruft Fragen hervor, wie etwa: Wie prägen Prozesse des

33 Yoko Tawada: *Schwager in Bordeaux. Roman*. Tübingen 2008, S. 84.

Austausches kulturelle Gefüge mit? Kann der Roman als ein Text über ‚deutsche Kultur‘ verstanden werden und wenn ja, inwiefern? Aber auch: Gibt es in Zeiten der Globalisierung eine ‚deutsche‘, eine ‚schwedische‘, eine ‚japanische‘ Kultur, oder nur noch grenzenlose Wasserräume, in denen alles zusammenfließt?

Die hier thematisierten Romane können natürlich auch dazu dienen, Faktoren herauszugreifen und zu behandeln, die deutsche kulturelle Selbstbilder mitprägen, wie zum Beispiel im Falle Tawadas das Hanseatische. Für ein Seminar auf diesem Niveau ist aber entscheidend, dass die Studierenden lernen, von der Inhaltsebene zu abstrahieren und, wie es im *kursplan* heißt, „wissenschaftstheoretische, ethische und gesellschaftliche Fragestellungen zu problematisieren“.³⁴ Literarische Flussbücher, die auf verschiedene kulturelle Konnotationen und Deutungsmuster des Flusses zurückgreifen und den Einfluss der Geschichte auf gegenwärtige Selbstbilder, aber auch die Frage nach der Verflüssigung von Grenzen in Zeiten der Globalisierung reflektieren, können als Ausgangspunkt einer derartigen Problematisierung von ‚Kultur‘ und somit einer kulturwissenschaftlichen Perspektivierung des Unterrichts dienen, wobei gleichzeitig die besonderen Züge der beiden Romane erkennbar werden und sich die Texte als Kunstwerke in einen literarischen Zusammenhang einordnen lassen.

Prüfung

Nach acht Seminarsitzungen und einer Gruppenarbeit, in der die Studierenden gemeinsam Kurzreferate zu ausgewählten, in mehreren Texten auftretenden Topoi (wie etwa der ‚Tod im Wasser‘) vorbereiteten und hielten, folgte die Abschlussprüfung. Wie oben dargelegt, wurde die mündliche Prüfung nach zwei Semestern durch ein schriftliches, sogenanntes *hemtentamen* ausgetauscht, und zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: Erstens zielte das Einsetzen einer schriftlichen Prüfungsform darauf ab, die Studierenden auf das Verfassen der ersten längeren schriftlichen Arbeit im Fach vorzubereiten (die ebenso im dritten Fachsemester geschrieben wird); zweitens konnten durch eine relativ offen formulierte Frage in dem *hemtentamen* neben den im *kursplan* unter *Kenntnisse und Verständnis* und *Fertigkeit und Vermögen* subsumierten Lernzielen die Selbstständigkeit der Studierenden sowie ihre Fähigkeit, Fragestellungen zu problematisieren, leichter berücksichtigt werden.

34 Göteborgs universitet: Kursplan TY1310, Tyska, Fördjupningskurs, 30 högskolepoäng. Online: <http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1310.pdf> [26.01.2015]; meine Übersetzung, L.K.H.

Die Prüfungsaufgabe wurde wie folgt formuliert: „Diskutiere anhand von zwei bis drei Primärwerken aus der Seminarliteratur, wie das Verhältnis des Menschen zum Wasserelement, zu Seen, Flüssen und Meeren, dargestellt und literarisch reflektiert wird.“ Diese relativ offene Formulierung stellte die Studierenden vor die Aufgabe, die ‚Rahmenfrage‘ auf ertragreiche Weise zu konkretisieren und aus der Seminarliteratur Texte auszuwählen und zu besprechen, die sich für den jeweils gewählten Fokus eigneten.

Auch kann hinzugefügt werden, dass eine solche Prüfungsaufgabe sich nicht nur an den aufgestellten Lernziele orientiert, sondern darüber hinaus mit der konkreten Arbeit mit Texten im Unterricht korrespondiert, in der es in erster Linie darum ging, literatur- und kulturwissenschaftlich relevante Fragestellungen zu entwickeln und zu verfolgen, um so mit den Texten in Dialog zu treten, damit es mit Gadamer zu einer „Verschmelzung der Horizonte des Verstehens zwischen Text und Interpretieren“ kommen kann.³⁵ So wurde das angestrebt, was in der hochschulpädagogischen Forschung *constructive alignment* genannt wird, also eine einsichtige und transparente ‚Linienführung‘ zwischen den aufgestellten Lernzielen, den Unterrichtsaktivitäten und der Ausgestaltung der Prüfung.³⁶

Schlussbemerkungen

Ob eine kulturwissenschaftliche Perspektivierung des Literaturunterrichts gelingen kann, hängt in hohem Maße von Aspekten wie Textauswahl, thematischem Fokus und Seminarkonzeption ab. Es hat sich herausgestellt, dass im Rahmen des Reihenthemas *Wasserorte und Wasserworte* eine produktive Wechselwirkung zwischen literatur- und kulturwissenschaftlichen Momenten insbesondere deswegen zustande kommen konnte, weil das Wasserelement als literarisches Thema *per se* Leserinnen und Leser dazu animiert, über die Beziehung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, die Verbundenheit von Orten, Kontinenten und Lebewesen und die menschliche Eingebundenheit in den hydrologischen Kreislauf zu reflektieren. In der Gegenwartsliteratur, aber auch in älteren Texten, tritt das Wasserelement häufig in Verbindung mit Handel, Kolonialisierung, Migration, Flucht und Naturkatastrophen auf, allesamt Themen, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Kultur, kultureller Sinnzuschreibung und menschlichen Denk- und Handlungsmustern einladen.

35 Hans-Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 2010, S. 383.

36 Vgl. hierzu John B. Biggs, Catherine Tang: *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead 2011, S. 98.

Im nächsten Schritt stellt sich aber die aus didaktischer Perspektive zentrale Frage, wie sich diese Aspekte am besten in konkreten Unterrichtssituationen und innerhalb gegebener Rahmenbedingungen erarbeiten und miteinander in Beziehung bringen lassen. In dem hier vorgestellten Seminar diente eine Einführungsvorlesung dazu, die Vielschichtigkeit der Wasserthematik und die Allgegenwärtigkeit des Wassers im menschlichen Leben zu veranschaulichen, um so die Studierenden auf die Lektüre vorzubereiten und bereits zu Kursbeginn eine holistische Nachhaltigkeitsperspektive anzulegen, die im Rahmen der Seminarlektüren vertieft werden konnte. Daraufhin wurden die literarischen Texte in den Seminaren interpretiert, aber auch in Kontrast zueinander gesetzt, um so die Besonderheiten der einzelnen Texte deutlicher zum Vorschein zu bringen und eine vielschichtige Perspektive auf das Reihenthema zu gewinnen. Indem bestimmte Motive und Topoi in den zur Seminarliteratur gehörenden Texten mehrmals auftraten, jedoch in verschiedenen Figurationen und Konstellationen, ließ sich ein Sinnzusammenhang erarbeiten, innerhalb dessen der literarische, aber auch der kulturelle Bildungswert der einzelnen Werke deutlich wurde.

Literatur

- Altmayer, Claus*: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Hegemann, Jens (Hg.): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013*; S. 11–29. Online: <http://www.daad.ru/wort/wort2012/5+Altmayer.pdf> [26.01.2015].
- Alvstad, Cecilia; Castro, Andrea*: Conceptions of Literature in University Language Courses. In: *The Modern Language Journal* (2009) 2, S. 170–184.
- Andersch, Alfred*: *Sansibar oder der letzte Grund*. Zürich 2006 [zuerst: Olten 1957].
- Beutin, Wolfgang* u. a. (Hg.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Sechste, verbesserte und erweiterte Auflage mit 524 Abbildungen. Stuttgart 2001.
- Biggs, John B.; Tang, Catherine*: *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead 2011.
- Blumenberg, Hans*: *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt a.M. 1979.
- Böhme, Hartmut*: Umriß einer Kulturgeschichte des Wassers. Eine Einleitung. In: Böhme, Hartmut (Hg.): *Kulturgeschichte des Wassers*. Frankfurt a.M. 1988, S. 7–42.
- von Düffel, John*: *Vom Wasser. Roman*. Köln 1998.

- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 2010.
- Geißler, Rolf: *Prolegomina zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Hannover 1970.
- Göteborgs universitet: Kursplan TY1310, Tyska, Fördjupningskurs, 30 högskolepoäng. Online: <http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1310.pdf> [26.01.2015].
- Grub, Frank Thomas; Platen, Petra: ‚Nachhaltigkeit‘ und Lehre. Beispiele aus dem Fach *Tyska* an der Universität Göteborg. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a.M. 2013 (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur / Northern European Studies in Literature, Language and Culture*, 1), S. 149–168.
- Gutjahr, Ortrud: Vorwort. In: Gutjahr, Ortrud (Hg.): *Yoko Tawada. Fremde Wasser. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge*. Tübingen 2012, S. 8–14.
- Hallet, Wolfgang: „(How) Can We Close the Gap?“ Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick Hornbys Roman *High Fidelity*. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Suhrkamp, Carola (Hgg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen 2004, S. 207–238.
- Magris, Claudio: *Donau. Biographie eines Flusses*. Aus dem Italienischen von Heinz-Georg Held. München 2010 [zuerst: Mailand 1986].
- Platen, Edgar: *Poesie und Technik. Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. 1997.
- Rakusa, Ilma: Wasserinventar. In: Leitner, Anton G. (Hg.): *Feuer, Wasser, Luft & Erde. Die Poesie der Elemente*. Stuttgart 2003, S. 83.
- Schmitz-Emans, Monika: Water Writing: Fluid Languages and the Voices of the Sea. In: Capelo Gil, Isabel (Hg.): *Fleeting, Floating, Flowing. Water Writing and Modernity*. Würzburg 2008, S. 37–64.
- Schnell, Ralf: *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Stuttgart 2003.
- Storm, Theodor: *Der Schimmelreiter*. Stuttgart 1962 [zuerst: Berlin 1888].
- Sveriges Riksdag: *Högskolelag (1992: 1434)*. Online: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/?bet=1992:1434 [26.01.2015].
- Tawada, Yoko: *Schwager in Bordeaux. Roman*. Tübingen 2008.
- UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (January 2005–December 2014). *Framework for a Draft International Implementation Scheme*. Paris 2003.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. **Claus Altmayer**; Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstraße
15, 04107 Leipzig, Deutschland

E-Mail: altmayer@rz.uni-leipzig.de

Dipl.-Übers. **Christine Becker**; 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. **Frank Thomas Grub**; Uppsala universitet, Institutionen för moder-
na språk, Box 636, 751 26 Uppsala, Schweden

E-Mail: thomas.grub@moderna.uu.se

Jessica Guse, M.A.; Háskóli Íslands, Vigdís Finnbogadóttir Institut für Fremd-
sprachen, Nýi Garður, 101 Reykjavík, Island

E-Mail: jessica@hi.is

Prof. Dr. **Almut Hille**; Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Deut-
sche Philologie, Abteilung Interkulturelle Germanistik, Käte-Hamburger-Weg 6,
37073 Göttingen, Deutschland

E-Mail: almut.hille@phil.uni-goettingen.de

Dr. **Linda Karlsson Hammarfelt**; Göteborgs universitet, Institutionen för språk
och litteraturer, Box 200, 405 30 Göteborg, Schweden

E-Mail: linda.karlsson.hammarfelt@sprak.gu.se

Prof. Dr. **Frank-Michael Kirsch**; Mångkulturellt centrum, 147 85 Tumba,
Schweden

E-Mail: frankmichaelk@gmail.com

Dr. **Corina Löwe**; Linnéuniversitetet, Institutionen för språk, 351 95 Växjö,
Schweden

E-Mail: corina.lowe@lnu.se

Dr. **Angela Marx Åberg**; Linnéuniversitetet, Institutionen för språk, 351 95
Växjö, Schweden

E-Mail: angela.marx-aberg@lnu.se

Dr. **Magnus P. Ängsal**; Göteborgs universitet, Institutionen för språk och littera-
turer, Box 200, 405 30 Göteborg, Schweden

E-Mail: magnus.pettersson.angsal@sprak.gu.se

